



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

FACULTAT DE MAGISTERI

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
(ARTES VISUALES)

**EL MALO DE LA PELÍCULA. ESTUDIO DE LA
MALDAD EN LA COLECCIÓN CINEMATOGRAFICA
CLÁSICOS DISNEY DESDE UNA PEDAGOGÍA
CRÍTICA**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR VICENTE MONLEÓN OLIVA
DIRIGIDA POR RICARD HUERTA RAMÓN Y M^a AMPARO ALONSO SANZ

València, 2020

D. **RICARD HUERTA RAMÓN**, Catedrático de Universidad del Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València

Dña. **M^a AMPARO ALONSO-SANZ**, Profesora Titular del Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València

CERTIFICA/N:

Que la presente memoria, titulada **“EL MALO DE LA PELÍCULA. ESTUDIO DE LA MALDAD EN LA COLECCIÓN CINEMATOGRAFICA CLÁSICOS DISNEY DESDE UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA”**, corresponde al trabajo realizado bajo su dirección por D. **VICENTE MONLEÓN OLIVA**, para su presentación como Tesis Doctoral en el Programa de Doctorado en Didácticas Específicas (Artes Visuales) de la Universitat de València.

Y para que conste firma/n el presente certificado en València, a 2 de Enero de 2020.



Fdo. Ricard Huerta Ramon



Fdo. M. Amparo Alonso Sanz

AGRADECIMIENTOS:

Primeramente doy gracias a D. Ricard Huerta Ramón y Dña. M^a Amparo Alonso Sanz por guiarme, iniciarme, enseñarme y formarme como investigador en Didáctica de las Artes Visuales; pero también por permitirme regresar a mi infancia desde una visión más crítica para analizar la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016), conjunto de películas que me apasionan desde niño; también por convertir en realidad este sueño que me ayuda a crecer personal y profesionalmente. Concretamente, le agradezco a Dña. M^a Amparo Alonso Sanz por acogerme como becario de Colaboración en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal – momento clave e inicial de toda esta trayectoria de investigación – el curso 2015-2016 en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València; también a D. Ricard Huerta Ramón por la confianza despositada en mí como compañero y alumno.

Agradezco a las personas que componen mi núcleo familiar por toda la paciencia, apoyo emocional a lo largo de estos dos años de gratificante trabajo. Me estoy refiriendo a mi mamá M^a Remedios Oliva Solera, a mi papá Vicente Monleón Oliva, a mi hermano Jorge Monleón Oliva y a mi prima Mireia Yangüez Oliva. Especialmente a Mireia le agradezco el ímpetu con el que me anima a perseguir mis sueños y convertirlos en realidad. A esto también contribuye mi gran amistad de la infancia Jordi Ferreros Soriano, me enorgullece el vínculo que tengo establecido con él.

Le siguen mis tías Elena y Vanesa Oliva Solera, quienes periódicamente muestran su interés por esta ilusión casi mágica que experimento durante esta aventura. Elena es la dueña de la empresa EP Servicios Educativos, compañía de actividades extraescolares donde trabajo como monitor y coordinador de actividades extraescolares, también como profesor para personas adultas; gracias a su comprensión y flexibilidad me es posible combinar estos estudios con otros complementarios y con mi jornada laboral.

Finalmente, no es posible olvidarme de los 60 profesionales de educación formal y no formal, de centros educativos públicos y religiosos que participan en esta investigación como evaluadores externos/as de la tercera fase. Gracias por vuestro tiempo y cariño, ya que sin vuestra aportación esta Tesis Doctoral jamás hubiese sido concluida.

ÍNDICE

Capítulo 1. Introducción	9
Capítulo 2. Marco teórico: objeto de estudio	13
2.1. Objetivos	14
2.1.1. Objetivo principal	14
2.1.2. Objetivos secundarios	14
2.2. Justificación de la investigación	15
2.3. Factoría Disney	17
2.3.1. Disney y su basamento literario.....	22
2.3.2. Disney y su contradiscursoartístico	23
2.4. La definición metafórica del concepto de maldad	26
2.4.1. Figuras malvadas en Disney	29
2.4.2. Situaciones malvadas en Disney.....	37
2.5. Relación de la temática en Educación Infantil.....	44
2.5.1. Aspectos generales.....	44
2.5.2. Viabilidad curricular para el uso de disney en educación infantil.....	48
2.5.3. Las películas disney desde una aproximación crítica y de la sospecha en el aula de Educación Infantil	59
Capítulo 3. Metodología	63
3.1. Epistemología	64
3.1.1. Paradigma sociocrítico.....	65
3.2. Metodología	67
3.2.1. Fase 1. Análisis de la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016) ...	68
3.2.2. Fase 2. Diseño de la propuesta pedagógica para la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)	77
3.2.3. Fase 3. Evaluación externa de la propuesta pedagógica para la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)	79
Capítulo 4. Marco empírico	91
4.1. Desarrollo del estudio	92
4.1.1. Fase 1. Revisión de los 60 clásicos Disney	92

4.1.2. Fase 2. Diseño de la propuesta pedagógica para la colección “Los Clásicos” Disney (1937-2016)	168
4.1.3. Fase 3. Evaluación externa de la propuesta pedagógica para la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)	302
Capítulo 5. Conclusiones	325
Referencias bibliográficas	335
Índice de tablas	367
Índice de figuras.....	383
Anexos.....	403
9.1. Anexo 1. Origen literario de la colección “los clásicos” Disney	404
9.2. Anexo 2. Análisis cualitativo del concepto de maldad en la colección “los clásicos” Disney (1937 - 2016)	408
9.3. Anexo 3. Materiales didácticos	891

Capítulo 1. Introducción

Este trabajo de tesis doctoral titulado *El malo de la película. Estudio de la maldad en la colección cinematográfica clásicos Disney desde una pedagogía crítica* atiende a la importancia atribuida a la cultura visual en la didáctica de las Artes Visuales. Concretamente se centra en la cinematografía como elemento de transformación social, focalizando el estudio en los audiovisuales de animación de la productora Disney como elemento de esta cultura visual contemporánea. Esta compañía norteamericana, recurriendo a creaciones literarias para basar sus propuestas audiovisuales, perdura a lo largo de un siglo transmitiendo un mensaje moralizante para la sociedad occidental, adaptando sus historias a las demandas de los diferentes momentos históricos que atraviesa. Un ejemplo de ello son los cambios producidos en sus princesas tras el paso de los diversos movimientos feministas, así como también la modificación de temáticas tras la II Guerra Mundial. La productora de animación creada por Walt Disney espera infantilizar a quienes consumen sus filmes, endulzando la existencia y favoreciendo un adormecimiento de la sociedad a quien vuelve comatosa para que no sea capaz de criticar los problemas que acontecen, ni de reflexionar sobre la información que le facilitan las historias de las películas. En contraposición existe todo un movimiento artístico que apuesta por la crítica de estas producciones favoreciendo el pensamiento y la conciencia social.

Se parte de un pensamiento y posicionamiento que defiende el periodo de Educación Infantil como el más importante para todo el aprendizaje ulterior, siendo concebido como aquel en el que se sientan las bases del individuo, iniciándose la construcción de su identidad y personalidad. Además, se cuenta con un marco legal educativo que contempla la cultura visual como contenido comprendido en la “III Área. Los lenguajes: Comunicación y Representación” del currículo de segundo ciclo de Educación Infantil. Por ello, se debe animar a las plantillas docentes de esta etapa a que utilicen el audiovisual como un recurso para desarrollar el pensamiento crítico y decodificar el lenguaje visual. También se indaga sobre los materiales didácticos existentes para abordarla: libros de texto, manuales y fichas, creados por las editoriales y destinados cada vez más a quienes enseñan en lugar de a quienes aprenden. Estos recursos no favorecen aprendizajes significativos y duraderos en los grupos de discentes, a consecuencia de la desconexión con respecto a sus contextos más próximos y necesidades reales. Más bien se apuesta por aquellos materiales elaborados por docentes de escuela, que trabajan la interdisciplinariedad y el tratamiento de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, defendiendo la necesidad de su totalidad para el desarrollo óptimo de quien aprende.

Se adopta un paradigma socio-crítico para efectuar una revisión de la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016) que sirve como base y fundamento para una posterior propuesta pedagógica de aprovechamiento que inculque en el alumnado de Educación Infantil una capacidad de pensamiento divergente y crítico que le permita decodificar esta cultura visual con autonomía. Se analizan un conjunto de 60 películas desde la perspectiva de la maldad. Este concepto se utiliza en el trabajo de investigación como una metáfora que pretende recoger de estos filmes aquellas figuras y situaciones que se tildan de malévolas, aquellas que toman una verdad como incuestionable y que agreden a colectivos minoritarios. Por tanto, se entiende la maldad en esta investigación como un conjunto de comportamientos, actitudes, pensamientos y conductas que no respetan la diversidad, favorecen los

convencionalismos e injusticias sociales y benefician el mantenimiento de la desigualdad.

El siguiente grueso de la investigación coincide con un marco empírico dividido en 3 fases: análisis crítico de contenido de películas, propuesta pedagógica basada en filmes acompañada de materiales didácticos y evaluación externa por parte de profesionales de tres ámbitos educativos: actividades extraescolares, escuela concertada-religiosa y escuela pública.

La primera de estas fases se basa en la revisión de las películas, abordándose dos aspectos fundamentales en relación con el concepto metafórico de “maldad”. Por un lado, cómo se representa este término a través de ciertos personajes ficticios tildados de perversos. Este grupo se divide en figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de cada una de las anteriores. Además, en cada una de estas se estudia: la demografía (sexo: hombre, mujer, macho, hembra e indeterminado; edad: joven, media, avanzada e indeterminada), la estética (fenotipo: ceño fruncido, nariz puntiaguda, nariz redondeada, mandíbula prominente, ausencia de mandíbula y ausencia de rasgos faciales; color: rojo, azul, verde, morado, marrón, negro, gris y naranja; metamorfosis: sí o no; condición: persona, animal, ser ficticio, objeto y planta) también ética (causas de la maldad: detonante y naturaleza patológica; cambio de rol: sí, no y dualidad; desenlace: muerte espeluznante, apoderamiento del miedo, final irrelevante/desconocido, prisión y final positivo). Por otro lado, también la maldad entendida como aquellas situaciones o conductas en las que la productora manipula la identidad y la conciencia de la población a través de los mensajes transmitidos. Estas son: los estereotipos sexistas y roles de géneros diferenciados, la imposición de la estructura familiar nuclear, los principios del amor romántico, la estructura social de clases de corte estamental, la imposición del dogma cristiano, oscuridad, la concepción tradicionalista de la educación, la negación de la visión animalista, la oposición de la alteridad, la supremacía respecto al medio ambiente, el estereotipo de la amistad, la manipulación de la dualidad y la ocultación del colectivo LGTBIQ.

Para esta primera fase se recurre a una metodología de investigación mixta. En lo que respecta al análisis del contenido de los 60 filmes, se utiliza como método cualitativo la Investigación Basada en Imágenes. Al tratarse de un material audiovisual también se analizan los diálogos y canciones que acompañan a los fotogramas. Se efectúa un análisis de contenido de corte cualitativo, relacionado con la categorización emergente de los atributos demográficos, físicos y psicológicos de las figuras malvadas; y la codificación de dichas categorías. También se extraen frecuencias para cada uno de los hallazgos, recurriendo así al componente cuantitativo. La muestra extraída de la colección se compone de un total de 361 figuras perversas agrupadas de la siguiente manera: 74 figuras malvadas principales, 110 ayudantes de las figuras malvadas principales, 151 figuras malvadas secundarias y 27 ayudantes de las figuras malvadas secundarias. En segundo lugar, se atiende a la segunda variable de estudio, aquella compuesta por 13 situaciones tildadas de perversas debido a las manipulaciones que causan en quienes consumen los largometrajes, especialmente en el colectivo infantil. Concretamente se recurre a dos tipos de rúbrica como instrumentos de análisis de datos. Por un lado, aquella en la que aparecen las diferentes figuras malvadas, para anotar qué elementos se muestra como

mayoritarios en cada una, obteniendo su frecuencia relativa y el porcentaje para cada una. También se precisa otra rúbrica para especificar qué situaciones perversas se manifiestan en cada filme; relacionando aleatoriamente cada una con un color: rojo (los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados), naranja (la imposición de la estructura familiar nuclear), amarillo (los principios del amor romántico), verde claro (la estructura social de clases de corte estamental), verde oscuro (la imposición del dogma cristiano), azul claro (la oscuridad), azul medio (la concepción tradicionalista de la educación), azul oscuro (la negación de la visión animalista), morado (la oposición de la alteridad), marrón (la supremacía respecto al medio ambiente), granate (el estereotipo de la amistad), gris claro (la manipulación de la dualidad) y gris oscuro (la ocultación del colectivo LGTBIQ).

La segunda fase del marco empírico consiste en el diseño de una propuesta pedagógica para cada una de las 60 películas de la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016) partiendo del análisis crítico efectuado en la primera fase. Cada Unidad Didáctica se compone de tantas actividades como variables son anotadas en el filme. Se destaca este material como un recurso educativo alternativo para la Educación Infantil, alejado del tradicional libro o manual de actividades. Con esta propuesta pedagógica se ofrece un amplio abanico de ejercicios para que las plantillas docentes introduzcan en sus aulas los filmes de la colección de una manera crítica, partiendo de las motivaciones de quienes estudian; también como elemento dispensador de soluciones a problemáticas actuales. Los temas son: las figuras malvadas, la coeducación, la diversidad familiar, la reinterpretación del amor romántico, la rotura de la estructura social de clases de corte estamental, la diversidad religiosa, la oscuridad versus la claridad, la innovación educativa, los derechos del reino animal, la empatía, la preservación del medio, la amistad como sentimiento, la afirmación de la dualidad y la visibilidad del colectivo LGTBIQ. Estos epígrafes surgen como respuesta a las críticas trabajadas en la fase anterior.

Finalmente, en una tercera fase se evalúa la propuesta pedagógica diseñada. En este caso se recurre a una evaluación externa por parte de profesionales de la educación ajenos/as a la investigación. Se selecciona a 60 trabajadores/as del ámbito de la educación formal y no formal pertenecientes tanto a escuelas públicas como concertadas y empresas privadas. A cada miembro de la muestra se le facilita: la revisión crítica de un filme, se valora su grado de comprensión, la secuencia de actividades diseñada para averiguar su aplicabilidad en una clase de educación infantil y los materiales didácticos creados para que manifiesten su utilidad. Se seleccionan 60 personas de diferentes contextos para que la muestra sea más amplia y sirva para establecer en qué contexto tiene una posibilidad de éxito mayor. De este conjunto, 20 trabajan en la empresa de actividades extraescolares EP Servicios educativos, 20 son docentes de 10 escuelas concertadas-religiosas y 20 más provienen de 4 colegios públicos. En esta parte se recurre a una metodología de investigación cuantitativa en la que se facilita una encuesta de respuesta cerrada a la muestra para que puntúe los aspectos señalados (grado de comprensión del análisis, aplicabilidad y utilización de la propuesta pedagógica y material didáctico correspondiente). Los resultados se cuantifican a través de frecuencias relativas a cada una de las cuestiones del instrumento utilizado y diseñado personalmente por quien realiza la investigación.

*Capítulo 2. Marco teórico: objeto
de estudio*

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo principal

El objetivo principal de esta investigación es revisar el concepto metafórico de maldad en 60 películas de la colección “Los clásicos” Disney sobre el que fundamentar el posterior diseño de una propuesta pedagógica para aulas de Educación Infantil que fomenten el pensamiento analítico y crítico de escolares, así como la inclusión de las inteligencias múltiples en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.2. Objetivos secundarios

- Indagar sobre los orígenes de dichas películas y sobre los trabajos artísticos posteriores que las critican para comprender de una manera global la finalidad literaria, audiovisual y artística de una misma historia creada o recreada por Disney. Partiendo de una revisión bibliográfica que manifiesta la política, ideología y finalidades de esta productora de animación; comparándola con otras de la sociedad occidental norteamericana pero también con aquellas que provienen del mundo oriental.
- Establecer cuáles son los rasgos de las figuras malvadas en la productora Disney desde un posicionamiento estético. También considerando los componentes éticos de quienes ejercen el rol de antagonistas, cruzando los resultados entre los diferentes grupos estudiados.
- Revisar el currículo de Educación Infantil de segundo ciclo para valorar la cabida que tiene una propuesta pedagógica centrada en la cultura visual de las películas Disney, concretamente sobre la maldad recreada, para abordarla desde una pedagogía crítica que potencie pensamientos reflexivos en el colectivo infantil.
- Investigar cuáles son las variables mayoritarias y minoritarias que esta productora de animación utiliza en sus largometrajes para categorizar a quienes se tilda como antagonistas.
- Analizar las variables que configuran un paradigma de control social en estas películas y que son situaciones que crean maldad por los mensajes que transmiten, discursos que conducen, comportamientos que desencadenan y aptitudes que desarrollan en el colectivo infantil.
- Diseñar una propuesta pedagógica sobre las 60 películas analizadas desde la panorámica de la maldad entendida como figuras que la manifiestan en los filmes y como situaciones que desencadenan perversión en la sociedad. Plantear que dicho material didáctico sea utilizado como un recurso complementario para quienes ejercen un rol de enseñantes en la Educación Infantil, destinado tanto a profesionales de la educación como a familias para eliminar el cliché que encierra el cine y lo define como un elemento pasivo y de entretenimiento. Esta iniciativa debe centrarse en la Educación Artística como eje vertebrador de la secuencia de actividades, pero atendiendo al componente holístico y globalizado de la etapa.
- Evaluar por medio de profesionales de la educación la viabilidad que tiene la propuesta pedagógica para clases de Educación Infantil de 3, 4 y 5 años, en el ámbito formal y no formal, así como en escuelas públicas y concertadas-religiosas.

2.2. Justificación de la investigación

Para entender las motivaciones y necesidades en el ámbito de la investigación educativa que supone esta tesis doctoral es necesario remontarse a sus orígenes, conocer los primeros momentos en los que la idea se gesta para comprender el resultado final y la toma de decisión que se sigue para su ejecución.

El estudiante recibe una beca de colaboración tutorizado por la Doctora M^a Amparo Alonso Sanz en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Facultat de Magisteri, durante el cuarto curso del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universitat de València. De esta manera se incorpora al ámbito de la investigación universitaria centrada en la Educación Artística, focalizando sus preocupaciones en la cultura visual del cine de animación y en las figuras perversas que la cinematografía y la televisión recrean en sus historias. Analiza películas y series destinadas para el colectivo infantil posicionándose en cómo son creadas las figuras perversas, diseñando un proyecto pedagógico que implementa en los tres cursos de Educación Infantil del CEIP Sant Isidre (Valencia) para valorar la acogida y éxito que tiene entre el alumnado de la escuela, utilizando dichos resultados para su Trabajo Final de Grado.

Dicha investigación sirve para determinar que la introducción del contenido de la cultura visual en las aulas de las escuelas les supone una gran motivación, al tiempo que incertidumbre por aprender y trabajar con un elemento que acostumbran a consumir con pasividad. Por ello, este alumno universitario considera necesaria la indagación en el tema con estudios superiores. Decide cursar el Máster en Investigación en Didácticas Específicas (Artes Visuales) en la Universitat de València, también acompañado de la doctora M^a Amparo Alonso Sanz como tutora de su Trabajo Final de Máster. Del primer estudio general, centra la atención seleccionando una productora concreta de animación y un tema de análisis específico. Ahora estudia cómo son las figuras malvadas principales en la colección “Los clásicos” Disney; un conjunto de 60 largometrajes comprendidos entre 1937 y 2016. Este es un compendio de obras audiovisuales altamente diversas, ya que incluye desde aquellos filmes conocidos mundialmente hasta otros que pasan desapercibidos a consecuencia de una escasa publicidad o por pertenecer a un grupo de películas musicales formadas por agrupación de diversos cortometrajes. De esta manera se apuesta por un análisis de la colección en su totalidad que ayude a especificar cómo son las figuras que engendran el mal en estas películas y que tienen una relevancia significativa para la trama.

Los resultados de esta segunda investigación permiten establecer conclusiones sobre el maniqueísmo que sigue Disney en la construcción de sus figuras malvadas para moralizar a quienes consumen sus productos de una manera visual; también se abarca en el estudio las características psicológicas, relacionadas con aspectos éticos de este grupo de personajes. La motivación aumenta, razón por la que decide iniciar sus estudios en el Programa de Doctorado en Didácticas Específicas (Artes Visuales) en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, en este caso acompañado de D. Ricard Huerta como director de tesis y Dña. M^a Amparo Alonso Sanz como codirectora y tutora. En este nuevo proyecto se sigue la misma trayectoria de investigación, es decir, analizar la maldad que reside en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016), mejorando la calidad y la validez de los resultados.

¿Por qué estudiar la maldad en personajes Disney y situaciones desencadenadas en la colección “Los clásicos” (1937-2016)? Se aprecia una carencia de investigación en cuanto a las características tanto físicas como psicológicas de grupos de figuras en la productora. Se aprecia un gran interés por analizar aspectos relacionados con las princesas y mujeres de estas películas, sobre todo en relación con temas de género y estereotipos sexuales tal y como se advierte por el gran número de referencias bibliográficas que se encuentran; pero se advierte una carencia y desinterés hacia el grupo de figuras perversas. Por ello se decide estudiar dicho concepto en el contexto de la productora.

Con todo, este estudio es una aportación para las plantillas docentes y para quienes se encargan de las actividades extraescolares con grupos de menores de Educación Infantil, ofreciendo recursos complementarios para abordar problemáticas sociales a través de los largometrajes de la colección.

2.3. Factoría Disney

La factoría Disney es una productora de cine de animación que nace en la década de 1920 y perdura hasta la actualidad (Mollet, 2013), atravesando por diversos contextos que condicionan sus productos culturales. Se crea durante la crisis económica de 1929, como una alternativa para contrarrestar la desolación del momento “los historiadores fílmicos han reconocido la importancia de las películas de fantasía en 1930” (Mollet, 2013, p. 112). Es una vía de escape de la realidad y los momentos de tensión social (Kennedy, 1999; Sklar, 1994; Susman, 1984) que se atraviesan por medio de la recreación de cuentos de hadas. Esta temática perdura hasta finales del siglo XX cuando aparecen Pixar y Dreamworks, dos grandes productoras y competidoras cinematográficas. Esta competencia crea productos diferentes hasta que Disney en el 2006 absorbe a Pixar, aumentando así su audiencia.

Así pues, podemos analizar que el cine norteamericano y su principal representante de la industria cinematográfica, que tiene su auge en Hollywood, es característico por los estereotipos y arquetipos que manejan para todo tipo de público, especialmente el infantil. Una de las grandes industrias hollywoodenses, Disney Company, ha sido la encargada del imaginario colectivo mundial del hombre y la mujer con sus cuentos de hadas, pero también de introducir el estilo de vida que uno debería buscar. (Gandarilla de Andrés, 2016, p. 28)

La cultura visual que proviene de la productora Disney influye al colectivo infantil (Asebey, 2011; Vázquez-Bermúdez, Guil-Bozal, Flecha-García y Cala-Carrillo, 2011) en lo que respecta a la conformación de identidades que apuestan por las masculinidades en el hombre y las feminidades en la mujer, la heterosexualidad como única opción válida de sexualidad y los roles de género marcados que diferencian ambos grupos sociales (Baliscei, Herraiz y Calsa, 2018; Herraiz, 2010; Hernández, Vidiella, Herraiz y Sancho, 2007). Desde el nacimiento – y durante los 6 primeros años de infancia – se produce un importante y constante aprendizaje/desarrollo, nutriéndose de elementos de la cultura norteamericana como la industria cinematográfica Disney (Abirached, 2016; Giroux, 1995, 1996 y 1997a; Barber, 2015; Dundes, 2001).

Disney no debe abordarse como un simple aparato pedagógico implicado en diversas estructuraciones socioculturales. Ampliando y proyectando estos ejemplos a sus ejes mayores de productos comerciales culturales infantiles, se debe abordar, fundamentalmente, su crucial papel en la construcción de identidad cultural a escala mundial. (González, 1999¹ citado en González y Leiva, 2000, p. 152)

“Disney participa objetivando un mundo para la niñez [...], es importante cuestionarse acerca de las consecuencias que pudiera acarrear en un momento dado la representación que se hace de la mujer en los productos mediáticos que difunde esta empresa” (Maeda, 2011, p. 4). Disney contribuye a la educación de quienes son discentes. Giroux (1995) argumenta y apoya esta idea indicando que Disney no solo entretiene, sino que transmite y asienta en el subconsciente de las personas consumidoras unos mensajes sobre los comportamientos sociales occidentales. “A cada objeto representado, significativo, corresponde un significado, fácil de identificar por la sociedad. Son símbolos que nos acompañan durante años, aunque susceptibles a cambios interpretativos” (del Arco, 2007, p. 2). Según Lluch (2006) llega la imagen de una sociedad regida por la estructura patriarcal dentro del núcleo familiar, donde el

¹ González, J. L. (1999). Tecnofobias y tecnofilias en la escuela. *Comunicar*, 12, 177-185.

hombre se erige como dominante y macho alfa, mientras que la mujer es sumisa a este y queda relegada al ámbito del hogar.

Con estas películas, Disney ha gestado la imagen de un nuevo niño, el niño de la globalización. El deseo de una sociedad que lo consume y le exige ser pero sin orientarlo, que le pide un desapego a la familia para buscar su unidad en lugares fuera de casa. Los de arriba ejercen la coerción, castigos, amenaza, represión, dominio, chantaje, instando al hijo-niño a que crezca cada vez más rápido, que incluso sea autosuficiente y productivo a corta edad, que se valga por sí mismo, que se haga cargo de los deseos frustrados de sus padres. (Asebey, 2011, p. 245)

Se define a Disney como una productora cinematográfica de animación que no pretende simplemente distinguir un estilo particular de los Estados Unidos, sino reforzar los valores y las prácticas culturales de la América post-colonizada. Se conoce a Disney como una “fábrica de sueños”.

- **Disney versus Pixar**

Tanto Disney como Pixar son dos productoras cinematográficas de dibujos animados de gran importancia para el bagaje cultural de la infancia. “La última década ha sido testigo de una proliferación de exitosas películas animadas, la mayoría de las cuales han sido realizadas por Disney, Disney y Pixar, y DreamWorks” (Lugo-Lugo y Bloodsworth-Lugo, 2009, p. 166)². De hecho, ambas son consideradas potencias americanas para la transmisión de valores sobre quienes consumen estos productos; mayoritariamente sobre la sociedad occidental. Surge la empresa cinematográfica Disney en el s.XX y no es hasta finales de este cuando Pixar se establece como productora, presentando una competencia notable para la primera. “Pixar es una comunidad en el verdadero sentido de la palabra. Creemos que las relaciones duraderas importan, y compartimos algunas creencias básicas: El talento es raro” (Catmull, 2008a, p. 1)³.

No obstante, Pixar difiere en los mensajes transmitidos ya que están actualizados relacionados con la sociedad actual. “Como nosotros en Pixar intentamos responder, también buscamos crear escenas aún más maravillosas, y los personajes más fluidos” (Porter y Susman, 2000, p. 25)⁴. En esta se lucha por la igualdad de oportunidad entre clases y sexos, también por la preservación de los derechos de la humanidad. A pesar de hallar un número reducido de producciones fílmicas en comparación con Disney, resulta interesante comentar que estas representan una gran innovación respecto a la tradicional Disney (Mínguez, 2012; Gillam y Wooden, 2008). Son películas que abordan otras temáticas, con novedosos personajes y tramas distintas a las clásicas.

Precisamente fue ese el gran mérito de estas nuevas películas: llenar la última sesión o lo que es lo mismo, atraer al público adulto. Con Pixar y Dreamworks la animación deja de ser una

² “The last decade or so has witnessed a proliferation of successful animated films, the majority of which have been made by Disney, Disney and Pixar, and DreamWorks” (Lugo-Lugo y Bloodsworth-Lugo, 2009, p. 166).

³ “Pixar is a community in the true sense of the word. We think that lasting relationships matter, and we share some basic beliefs: Talent is rare” (Catmull, 2008, p. 1).

⁴ “As we at Pixar tried to answer, we also sought to create scenes even more complex, images more wondrous, and characters more fluid” (Porter y Susman, 2000, p. 25).

cosa de niños, el interés del público crece, y ese público cada vez es más amplio. A la vista estaba que los largometrajes de animación volvían a ser negocio. (Martínez, 2009, p. 492)

Los cambios más significativos entre Disney y Pixar son el formato digital y la renovación estética de esta segunda productora (Mínguez, 2010). Se aprecia un nuevo trato en las figuras. En este conjunto de dibujos animados aparecen ya representadas las discapacidades con los juguetes carentes de extremidades y mutilados en *Toy Story* (Arnold, Catmull, Guggenheim y Jobs, 1994).

Aunque en las películas de Pixar se presenta también un machismo aparente (Mínguez, 2012) que perpetúa los roles de género arraigados en la sociedad occidental, sus historias no se centran en el amor romántico entre un hombre y una mujer de raza blanca pertenecientes a la clase social alta y que siguen un canon estilístico en base al mundo europeo y americano, pero continúan los estereotipos sexistas. Por ejemplo en *Cars* (Anderson, 2006), cuando los coches ganan las carreras aparecen rodeados de autos con apariencia femenina galardonándolos y bañándolos con *champagne*; en *Toy Story* (Arnold, Catmull, Guggenheim y Jobs, 1994) se ridiculiza a los juguetes varones cuando una niña los viste con ropas femeninas y desarrolla con ellos a tomar el té; también en *Los Increíbles* (Lucho y Walker, 2004) *Elasticgirl* es dominada por su marido *Mr. Increíble* quedando relegada al ámbito del hogar.

La productora Disney absorbe Pixar por dos razones, para aliarse con una gran potencia mediática del cine de animación y para eliminar su competencia. Esta fusión se produce en el año 2006 (Catmull, 2008b). Por otro lado, continúa con su americanización y perpetuación de los valores arraigados en el mundo occidental:

De esta manera, el niño es neo colonizado, privado de reflexionar, pensar y sentir, fomentando su pereza mental, superficial y mecánica. Simultáneamente es estimulado a la búsqueda de lo fácil, de la comodidad, de la reducción del esfuerzo y de la evitación del compromiso con la propia subjetividad, dificultando su capacidad de simbolización y coartando un desarrollo psicosocial creativo, productivo y humanitario que le estimule a la solidaridad, al amor a la vida y a sus semejantes de forma incondicional. (Asebey, 2011, p. 250)

No hay posibilidad de tildar como positiva dicha situación (Montero y Pérez-Guerrero, 2015) ya que con esta fusión se unifica nuevamente el tipo de producto cultural que se facilita desde y para la sociedad occidental, es decir, un conjunto de largometrajes de animación encaminados hacia la unificación de la población y que contribuyen a la perduración de la intolerancia.

- **Disney versus Studio Ghibli**

Studio Ghibli equivale en Oriente a Disney en occidente (Cobos, 2001). Ambas compañías de dibujos animados tienen una gran influencia en el público. Diferenciándose tanto en los temas que abarcan, como en la extensión que tiene la segunda hacia todo el mundo – entendiendo la globalización como una occidentalización de la sociedad –.

Usualmente la globalización ha sido entendida como la occidentalización, o más puntualmente como la “americanización” del mundo liderada por los Estados Unidos. El gran volumen de exportación de los productos culturales (cine, televisión, música), el dólar, el inglés, las empresas transnacionales, la alimentación (Coca-cola y McDonald’s), las

innovaciones tecnológicas (especialmente Internet), el ámbito militar, y un largo etcétera, han dado a entender a primera vista, que esta superpotencia está colonizando a las otras naciones. Sin embargo, es un caso error pensar que esta se genera en una sola vía, tal como lo afirma el sociólogo Anthony Giddens (1999, p. 25) en su libro *Un Mundo Desbocado*: “La globalización es, pues, una serie compleja de procesos y no solo uno. Operan, además de manera contradictoria o antitética”. (Cobos, 2010, p. 3)

Se parte de una definición de globalización que aboga por el surgimiento de identidades dispares por todo el mundo, tal y como afirman Giddens (2010) y Cobos (2010); valorando positivamente la influencia que tiene Studio Ghibli en la formación de quienes se escolarizan. De esta manera se apuesta por una hibridación y no por una asimilación. “Entiendo por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para crear nuevas estructuras, objetos y prácticas” (García-Canclini, 2000, p. 8). De esta manera se consigue que la occidentalidad conozca otras posibilidades como las provenientes del ámbito oriental (Hofstede, Hofstede y Hofstede, 2005; Feng y Park, 2015; Napier, 2001). Rompiendo con los convencionalismos estereotipados pese a que suponga una oposición para una minoría (Ramírez, 2001).

El anime o cine de animación japonés se concibe como una alternativa para quienes viven en una zona occidental, a través de historias que provienen de la cultura oriental, siendo aptas para todo tipo de público (Napier, 2001). Papalini (2006) define este género estableciendo las características que lo diferencian de los modelos arquetípicos.

El marco fantástico del grupo de las producciones japonesas importadas, los personajes se vuelven verosímiles: son contradictorios, se equivocan, tienen malos sentimientos y sienten impulsos eróticos, pareciéndose notablemente a sus públicos y sus vivencias. Al contrario de lo que sucede con la historieta norteamericana clásica, los *manga* siempre han tenido contacto con la vida cotidiana, lo que facilita la identificación con los personajes centrales. No se trata de gente increíble haciendo cosas extraordinarias, sino de gente común haciendo cosas normales en un marco imaginativo y lleno de misteriosas referencias a desvelar, con toda la complejidad de las acciones en donde los malos no lo son tanto ni los buenos son perfectos; el bien no siempre triunfa y los finales pueden no ser felices. (p. 43-44)

Esta compañía se funda con Hayao Miyazaki en 1985 (Hairston, 2010; Hernández, 2013); convirtiéndose en una gran potencia mundial (Odell y le Blanc, 2009; Martínez, 2015). Dicha influencia se explica por la atribución de humanismo (Robles, 2013) a quienes las protagonizan y a las historias que se transmiten. De hecho, las producciones de Studio Ghibli se muestran como una alternativa para la educación del colectivo infantil desde una perspectiva diferenciada de la clasista y exclusiva que defiende Disney (Robles, 2010 y 2013; Aguado y Martínez, 2016).

Los temas centrales de Studio Ghibli son similares a aquellos que aborda Disney desde sus filmes (Aguado y Martínez, 2016). Las intersecciones más destacadas son: roles de género y estereotipos sexuales focalizados en la mujer, el ecologismo o la naturaleza y la religión (Aguado y Martínez, 2016; Hernández, 2013; Martínez, 2015). No obstante, como diferencia más significativa entre ambas compañías se advierte su tratamiento. El mundo Disney opta por “la construcción de las mujeres y las niñas como otras subordinadas y deficientes que no pueden participar como pares en la vida social” (Fraser, 2011, p. 299), quienes “sólo pueden aparecer en el orden social como un símbolo cuyo sentido se construye al margen de

ellas, cuya función es contribuir a la perpetuación o aumento del capital simbólico poseído por los hombres” (Bourdieu, 2000, p. 37). Studio Ghibli visibiliza al personaje femenino y le dota de “potencial crucial para el cambio, el crecimiento y el empoderamiento compasivo” (Napier, 2000, p. 124)⁵; también “notablemente independientes y activas, confrontando valientemente la variedad de obstáculos que se les presentan de una manera que podría ser descrita estereotípicamente como masculina” (Napier, 2000, p. 124)⁶. De hecho, así lo comparten Aguado y Martínez (2016):

Desde las inocentes y traviesas niñas hasta las sabias y solemnes ancianas, la palabra que aglutina a los personajes femeninos de Miyazaki es el empoderamiento. Mujeres que controlan sus vidas, toman decisiones y participan de forma activa en la consecución de sus deseos. Mujeres fuertes, independientes, inteligentes, habilidosas, pero también empáticas y cuidadoras, dominan la narrativa de estas ficciones, repartiéndoselo entre protagonistas, secundarias y extras. Una hiperrepresentación de este género que ocupa el centro de la trama, reservando el espacio del apoyo y la complementariedad a sus compañeros varones. (p. 209-210)

Como consecuencia, ya que estas mujeres se presentan empoderadas e independientes de los hombres, no necesitan experimentar un amor romántico de cariz heterosexual con un varón que las salve; ellas mismas disponen de medios para liberarse sin ayuda de un igual. Por ello, las relaciones entre estas y sus opuestos en sexo se limita a la amistad.

En segundo lugar, también adquiere una gran relevancia la naturaleza (Hernández, 2013; Wright y Clode, 2005; Thomas, 2007 y 2008; Soresen, 2008 y Yamanaka, 2008). “Las películas de Miyazaki destacan porque el ecologismo y el pacifismo están siempre en el centro de la trama, bien sea desde escenarios idealizados [...], desde el conflicto [...] o apocalípticos” (Aguado y Martínez, 2016, p. 208). Mostrando así la necesidad de abogar por una conexión con el medio natural desde una perspectiva de corte espiritual. No simplemente plateándose como una crítica sutil que en ocasiones introduce Disney en sus obras. En Studio Ghibli prima una espiritualidad basada en el budismo y sintoísmo; también en el politeísmo (Martínez, 2015). “Más que proclamar la divinidad de un líder, de un pueblo o de un territorio, proclama la divinidad de la naturaleza en su conjunto” (Hernández, 2013, p. 28), ya que en esta productora se transmite una idea de preservación de medio ambiente por la condición de divinidad que encierra dicho lugar en el mundo (Wright y Clode, 2005; Yamanaka, 2008).

Otra de las diferencias significativas que se aprecian entre Disney y Studio Ghibli es la concepción de maldad que ambas proponen. Tal y como comparten Feng y Park (2015), en la compañía asiática la maldad no se maniquea ni se corresponde con una apariencia física concreta. Este sentimiento es un entramado complejo y el resultado de determinadas situaciones que conllevan a categorizar a una figura como malvada. Con todo, Montero y Pérez-Guerrero (2015) establecen una considerable relación entre las historias de Studio Ghibli y las de Pixar, encontrando ciertas sinergias animadas y situaciones en ambas productoras como la apuesta hacia la naturaleza o la ausencia de amor romántico en sus tramas.

⁵ “Crucial potential for change, growth and compassionate empowerment” (Napier, 2000, p. 124).

⁶ “notably independent and active, courageously confronting the variety of obstacles before them in a manner that might well be described as stereotypically masculine” (Napier, 2000, p. 124).

2.3.1. Disney y su basamento literario

La literatura tiene una influencia en el colectivo infantil (Franco, Mesías y Agra, 2016). Autores como Barber (2015), Hiaasen (2010), López (2002), Watts (2013) o Best y Lowney (2009) creen en la producción y difusión de estas películas como medio para reforzar los valores y formas de comportamiento de la cultura norteamericana, especialmente en los Estados Unidos. Waller (1993) habla de ello basándose en el filme *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989), aunque generalizando esta idea para el resto de las películas de la colección. Por ello, se utilizan los cuentos de hadas tradicionales cambiando los finales y adaptándolos a los intereses económicos de Disney, también a las leyes de la oferta y la demanda. Efectuándose una disneyficación e infantilización del colectivo receptor de estos productos. De hecho, Borja (2012) defiende que el papel moralizante en la sociedad está en los cuentos tradicionales a partir de los cuales se idean estos filmes (para conocer en qué obra literaria se basa cada filme de la colección se recomienda consultar el anexo 1). Exponiendo que la productora norteamericana manipula las ideas originales para que sus largometrajes sean más atractivos. Del Arco (2007) también lo constata. Este autor se centra en el caso concreto de Blancanieves, generalizando con el resto de las producciones que encuentran sus raíces en “la literatura fantástica del XIX y primeros años del XX, [...] predecesoras de la obra de Walt Disney y que siguen dichas influencias literarias convirtiéndose en referente visual” (p. 8).

Cabe comentar qué tipo de cambios se aprecian en estos productos culturales. Mollet (2013), Aguilar (2015) y Fernández (2001) indican que la divergencia más notoria es la diferenciación de persona receptora a quien se dirigen dichos productos. Mientras los filmes se destinan a un colectivo infantil, las obras literarias se encaminan a personas de mayor edad para enseñarles unos patrones sociales. Consecuentemente, uno de los cambios más significativos es el final de dichas obras, apreciándose que en las películas Disney siempre hay un desenlace feliz. Fernández (2001) y Mollet (2013) también constatan estos cambios en la conclusión, en los productos Disney se pierde el tratamiento de la realidad sin tabúes y se sustituye por una recreación más fantástica.

Respecto al amor romántico se establece que mientras que este se potencia en las películas de la colección Disney la importancia es menor en los cuentos en los que se basan las producciones. “Disney enfatiza la importancia del amor verdadero en la sociedad” (Mollet, 2013, p. 115)⁷. “La versión de Disney acentúa los aspectos más sentimentales y románticos de la historia a expensas de su complejidad moral y psicológica” (Waller, 1993, p. 85)⁸.

Otro aspecto llamativo es la introducción de personajes con una condición de animal en las películas Disney (Mollet, 2013; Fernández, 2001) y cuya aparición en el desarrollo de las obras literarias es inexistente. Infantilizando la historia y dotándola de un aspecto más entrañable, estos animales son la única ayuda, soporte y consuelo del que disponen las figuras protagonistas de las películas mientras se batan en duelo

⁷ “Disney also emphasizes the importance of true love in society” (Mollet, 2013, p. 115).

⁸ “Disney version accentuates the most sentimental and romantic aspects of the story at the expense of its moral and psychological complexity” (Waller, 1993, p. 85).

contra sus respectivas figuras malvadas. Se presentan animales que se relacionan con mujeres, remarcando una desigualdad entre sexos y sugiriendo la inferioridad del personaje femenino con respecto al varón. La primacía de estas reside en aquellos largometrajes con mujeres como figuras protagonistas. Por ejemplo: *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937) o *La Cenicienta* (Disney, 1950). Incluso se aprecia en algunos productos cinematográficos en los que quienes se erigen como protagonistas son animales. Como ejemplos significativos destacan: *Dumbo* (Disney, 1941), *Bambi* (Disney, 1942a), *Robin Hood* (Reitherman, 1973) o *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978).

Para constatar esta relación entre los cuentos tradicionales y las nuevas versiones que crea Disney, la propia productora introduce el libro físico en el audiovisual. Al inicio de algunas películas, aparece un cuento cerrado que se abre y en el que se divisan sus páginas, mientras una persona externa a la historia narra los hechos. Así se manifiesta en películas como: *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), *Pinocho* (Disney, 1940a), *La Cenicienta* (Disney, 1950) o *La bella durmiente* (Disney, 1959). Después se suceden los fotogramas con el diálogo entre los diferentes dibujos animados. La última escena se detiene al tiempo que se produce un alejamiento de esta para observar que forma parte de la última página de un libro que paulatinamente se cierra. Recapitulando “colocan al inicio de la cinta una escena que muestra un libro que se abre, presenta la historia y da paso al relato principal. Al final de este, se cierra” (Sánchez, 2014, p. 116). Esta es una medida de la propia productora para anular al resto de productos culturales y erigir su verdad como única, logrando americanizar (Zipes, 1994; Mollet, 2013) y ejercer una disneyficación de toda la sociedad occidental y del colectivo de personas consumidoras de estos productos cinematográficos.

El colectivo infantil además de familiarizarse con las figuras Disney debe conocer también su origen y valorar en qué medida son modificadas respecto a los cuentos de hadas tradicionales de dónde emergen. Con todo, las películas Disney difieren de la literatura infantil, a pesar de basarse en ella y tomarla como referencia (Lluch, 1999; Salmon, 2010; Cantillo, 2015).

2.3.2. Disney y su contradiscursoartístico

El interés por los clásicos Disney se observa también en el arte contemporáneo, utilizado para introducir nuevos interrogantes y reflexiones. Autores como Aguilar (2015) o Mesías (2008) mencionan en sus trabajos esta idea.

Los clásicos Disney, forman parte, [...], de un proceso ligado a la intertextualidad, por ejemplo desde la fotografía [...]. Y también de múltiples proyectos artísticos que intertextualmente abordan a sus personajes. Es muy interesante considerar la reflexión y la crítica que sobre el imaginario de las princesas Disney [...] se genera en producciones artísticas en proyectos desarrollados en los últimos años. (Aguilar, 2015, p. 30)

Entre las referencias artísticas que cuestionan el imaginario Disney, así como los cuentos infantiles en los que muchas de estas películas están inspiradas, se destaca a: Thomas Czarnecki desde la fotografía, Herr Nilsson mediante el trabajo pictórico, Palombo como ilustrador o Dillon Boy retratando la sexualidad de las princesas Disney, también a Dina Goldstein plasmando a las princesas Disney en un mundo occidental actual.

El trabajo de Thomas Czarnecki (2012)⁹ ofrece desenlaces alternativos para las historias de las princesas Disney. La mayoría de estas aparecen sumidas en un coma profundo tras la ingesta de tóxicos y drogas; algunas de ellas dormidas en contra de su voluntad como Jasmine tras ser gaseada con un éter somnífero o Bella tras ser golpeada por la bestia. Se muestra a unas mujeres opuestas a Disney, pero más cercanas a las situaciones que padecen en la realidad.

Herr Nilsson (2013)¹⁰ utiliza la pintura mural y la técnica del grafiti en los muros de la ciudad para conectar con los colectivos que transitan por este espacio, enfrentar a la ciudadanía con algunas problemáticas sociales reales que se niegan desde las edulcoradas producciones Disney (Winnie the Pooh con un tarro en el que guarda marihuana o Elsa apostando por la anarquía como forma política).

Alexsandro Palombo (2014)¹¹ con *¿Te gustamos todavía?* dibuja a las princesas Disney con diversidades funcionales. Denuncia de este modo que estos retratos son necesarios en la cultura visual del cine de animación, que tiende a ocultar a las personas funcionalmente diversas a través de una “normalidad” idílicamente construida y poco representativa de la sociedad. Es preciso reflexionar sobre la necesidad de que cualquier persona se sienta representada y visible en las construcciones de la cultura visual.



Fig. 1. AlexsandroPalombo (2014). *¿Te gustamos todavía?* [Figura].

Resulta de gran interés el trabajo de Dillon Boy (2013)¹² *Dirtylandya* en el que aparecen las princesas Disney desnudas, mostrando su sexo, en posturas y encuadres que las sexualizan. Aproximándose a una revisión del modo en que la construcción de un colectivo infantil femenino centrado en la atención a la belleza, a la observación del deseo masculino y a la sensualidad cosifican a la niña y la preparan para aceptar con naturalidad este rol en su edad adulta.

⁹ Czarnecki, T. (2012). *La muerte de las princesas Disney por Thomas Czarnecki*. Recuperado de: <https://www.oldskull.net/fotografia/la-muerte-de-las-princesas-disney-por-thomas-czarnecki/>.

¹⁰ Nilsson, H. (2013). *Paintings by Herr Nilsson*. Guy Hepner. Recuperado de: <https://guyhepner.com/artist/herr-nilsson-street-art-for-sale/paintings-by-herr-nilsson/>.

¹¹ Palombo, A. (2014). *¿Te gustamos todavía?* Recuperado de: <http://www.anundis.com/profiles/blogs/te-gustamos-todav-a-as-se-llama-la-serie-de-dibujos>.

¹² Boy, D. (2013). *Dyrtiland: las princesas Disney se desnudan*. Mis gafas de pasta ya no están de moda. Recuperado de: <http://www.misgafasdepasta.com/dirtyland-las-princesas-disney-se-desnudan-por-dillon-boy/>.

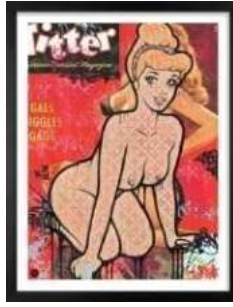


Fig. 2. Dillon Boy (2013). Cenicienta [Serie fotográfica]. En *Dirtylandya* (Boy, 2013).

Para visibilizar el colectivo de mujeres que sufren violencia de género destaca *Happy Never After* de Saint Hoax (2014)¹³. En este trabajo las princesas Disney aparecen con lesiones físicas, moratones y heridas, a consecuencia de la violencia machista que sufren. Un tema que conviene abordar desde cualquier edad, tanto menores como jóvenes tienen posibilidad de presenciar conductas hacia sí mismas o hacia otras mujeres en sus hogares y comunidades que deben reconocer como intolerables, inaceptables y denunciables.



Fig. 3. Saint Hoax (2014). Cenicienta [Serie fotográfica]. En *Happy Never After* (Hoax, 2014)

Finalmente, destaca es el trabajo fotográfico *Fallen Princesses* de Dina Goldstein (2007-2010)¹⁴:

Las princesas en sus fotos han caído porque se han caído de las imágenes de Disney y las normas sociales que son perversas o destructivas para las mujeres [...]. Esto no quiere decir que no hay felicidad después de los finales felices de los cuentos de hadas clásicos, pero sus fotos implican que las mujeres (y también los hombres) deben estar alerta en la sociedad del espectáculo, y no creer en las imágenes que se nos imponen sino crear nuestras propias narrativas y representaciones (s.p.).

Todas estas representaciones artísticas son significativas para la investigación ya que sirven como un contradiscurso a los mensajes Disney, que son utilizados posteriormente en la segunda fase, es decir, en la elaboración de materiales didácticos.

¹³ Hoax, S. (2014). *Happy never after*. Recuperado de: <http://www.issueno206.com/saint-hoax-happy-never-after/>.

¹⁴ Goldstein, D. (2007-2010). *Fallen Princesses*. Dina Goldstein. Recuperado de: <https://www.dinagoldstein.com/fallen-princesses/>.

2.4. La definición metafórica del concepto de maldad

Este concepto se utiliza como una metáfora que pretende recoger de estos filmes aquellas figuras, también situaciones que se tildan de malvadas y que atentan en contra de los derechos universales de las personas, aquellas que toman una verdad como incuestionable o con las que se contribuye a la invisibilización de colectivos minoritarios. Así es como se entiende la maldad en esta investigación. Esta es un conjunto de comportamientos, actitudes, pensamientos y conductas que no respetan la diversidad, favoreciendo los convencionalismos e injusticias sociales que mantienen la desigualdad.

El concepto de “maldad” o de “mal” es un término definido en relación con su opuesto “bien”. Caracterizándose dicha actuación de peligrosa porque el establecimiento de lo incorrecto queda supeditado y restringido a los diferentes contextos en los que la virtud es definida. Según la tradición filosófica clásica (Cláudio, 2009) una vez encontrada y establecida la definición de bondad se persigue la de maldad, en base a una oposición. De hecho, se tiende a definir este concepto como un sinónimo de repulsivo o como todo aquello a evitar (Hobbes, 2003). Dependiendo del contexto y de quien se muestre como figura de referencia para una masa, la bondad/maldad se establece de una manera u otra. Asimismo, son términos opuestos que se complementan, siendo la existencia de uno la que afirma la del otro (Galeano, 2001; Tausiet, 2009).

¿Eliminar el Mal? ¿Qué sería del Bien sin el Mal? No sólo los fanáticos religiosos necesitan enemigos, para justificar su locura. También necesitan enemigos, para justificar su existencia, la industria de armamentos y el gigantesco aparato militar de Estados Unidos. Buenos y malos, malos y buenos: los actores cambian de máscaras, los héroes pasan a ser monstruos y los monstruos héroes, según exigen los que escriben el drama. (Galeano, 2001, p. 318)

Partiendo de un posicionamiento aristotélico (Berti, 2004; Boeri, 2004, 2007 y 2008) se establece que la maldad es un desencadenante que aflora en aquellos individuos que no son educados o que carecen de las aptitudes/oportunidades para alcanzar ideas perfectas como la de “bien”. Según la filosofía clásica hay una distinción entre el mundo físico y el de las ideas; en el primero residen las personas mientras que el segundo es un plano metafórico en el que se encuentra el conocimiento. No obstante, defienden que no es posible alcanzarlo por toda la ciudadanía. Por ello, quienes disponen de la virtud de adquirirlo se les precisa de nuevo en el mundo terrenal para difundir dicho pensamiento, recayendo sobre estos individuos una responsabilidad en relación con el progreso social. A partir de esta explicación se muestra una justificación del mal relacionado con la ignorancia de la humanidad y su carencia de inteligencia. Las personas no se comportan incorrectamente de manera intencionada, sino porque no reciben a través de la educación los recursos para alcanzar la esencia de la idea perfecta del “bien”.

Materializados y ubicados estos posicionamientos en un contexto occidental/actual, se deduce que la factoría Disney es educadora y posee capacidad para adoctrinar a quienes consumen sus productos sobre el bien y el mal. No obstante, conviene pensar en el concepto de “lo correcto” bajo principios consensuados y en beneficio de todas las especies del planeta. De hecho, en palabra de Cláudio (2009) para actuar correctamente es necesario partir del Meta-Código de Ética Europeo que se constituye con cuatro principios clave: respeto por los derechos y dignidad de las

personas, competencia, responsabilidad e integridad. Recurriendo también a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 2008).

“El mal no es un oscuro drama teológico que paraliza y vuelve enigmática y ambigua toda acción, sino un drama histórico en el cual la decisión de cada uno está siempre en cuestión” (Agamben, 2015, p. 196). Coincidiendo con Marrades (2002), quien apuesta por un pensamiento que descentraliza la maldad de las acciones y la reconduce hacia la toma de decisiones de los agentes que las desencadenan. Una acción es mala porque alguien se decanta por ella cuando dispone de otra más acertada que no atenta contra su persona. “En sus expresiones extremas, el agente del mal se mueve por orgullo (Lucifer), por envidia (Caín), por odio (Yago), por resentimiento (Ricardo III), por instinto de destrucción (Sade)” (Marrades, 2002, p. 84). Por tanto, según Marrades (2002) el “mal” se relaciona con la carencia de raciocinio e imposibilidad para reflexionar sobre las consecuencias de las acciones que efectuar: “la pura y simple irreflexión la que hizo totalmente incapaz de distinguir el bien y el mal” (p. 88).

En consecuencia, se genera un pensamiento que permite al individuo basarse en su conciencia y en los pensamientos de justicia para controlar aquellos comportamientos considerados perversos (Cláudio, 2009; Montero, 2001; Candia, 2010). No obstante, esta explicación solo es válida bajo criterios comunes y compartidos por la humanidad. Según Marrades (2002), en el momento en que las diferencias emergen, los contextos se muestran diferenciados y las ideologías cobran fuerza; resultando difícil saber cuándo se actúa correctamente. Por tanto, la relatividad de lo malo encuentra una justificación y relación con la de lo bueno (Boeri, 2008). Ejemplificando así, tal y como muestra Cláudio (2009), la dificultad de universalizar las soluciones propuestas ante dilemas éticos de la cotidianidad de la ciudadanía. Por ello se parte del postulado de los derechos universales.

El proceso de adquisición de las propias disposiciones habituales es inconsciente en las etapas tempranas de la vida humana; luego, cuando el agente comienza a ejercer sus facultades racionales, puede ser capaz de someter a examen la calidad de tales disposiciones y, eventualmente, a partir de ese análisis racional cambiarlas si descubre que son deficientes o viciosas, lo cual significa que también cambiará sus creencias respecto de lo que es correcto o incorrecto y de los deseos que se dan junto a ellas. Si después de su examen racional descubre que tales disposiciones son buenas, las reafirmará y hará más sólidas. La forma de racionalidad que interviene en ese “proceso de revisión” de las disposiciones habituales de la prudencia (*phrónesis*), que reúne en sí misma dos aspectos inseparables en la explicación de la acción: el universal (que prescribe lo que hay que hacer) y el particular, que tiene que ver con la situación concreta de la acción. (Boeri, 2008, p. 25)

A continuación, se presentan cuatro aspectos que - analizados desde una ideología defensora de los valores sociales de tolerancia y respecto, así como también desde un paradigma que apuesta por los derechos de la humanidad y del reino animal - son tildados y categorizados como perversos.

Recurriendo a intelectuales como Tausiet (2009), Hierro (1992), Mackie (1955) y Ricoeur (1969), se relaciona el concepto de “maldad” con la iglesia católica. Desde su origen y a raíz de su expansión durante la Edad Media, promueve y defiende sentimientos de odio a quienes son diferentes y contra quienes no cumplen con la norma establecida por su propio dios. Por ello, relaciona el cuerpo de la mujer con el pecado y como fuente de tentaciones; cuando realmente la maldad debe de

posicionarse en ese hombre incapaz de reprimir sus instintos sexuales más primarios. También arremete contra grupos minoritarios como el colectivo LGTBIQ, simplemente por recurrir al sexo como un medio de placer y no como el mecanismo biológico que permite procrear la especie humana; en lugar de respetar y visibilizar aquello que rompe con su ideología. Ataca a una alteridad que tiene fuerza para dismantelar y reconocer hipocresía. También se muestran incongruencias en la institución, al apostar por la humildad y austeridad como principios de vida para quienes son adeptos, pero atribuyéndose una superioridad con respecto al resto.

Pero sabemos que los más grandes crímenes fueron cometidos precisamente por esas instituciones que invocando el derecho de imponer el orden castiga apelando a la ideología de la defensa social, al racismo, la xenofobia, el sexismo, la religiosidad y “razones de estado” y así ha mutilado, asesinado, quemado, violado personas y desaparecido razas, grupos humanos, sectas, comunidades tribus pueblos enteros. (Pegoraro, 2003, p. 2)

Siendo tan aparentes estos comportamientos hipócritas, autores como Mackie (1955) se cuestionan la existencia de un dios que dice ser totalmente “bueno” pero que realmente es el causante de los grandes males de la humanidad.

En relación con el adoctrinamiento cristiano de la sociedad, se procede a una expansión del pensamiento que deposita la maldad en la mujer simplemente justificada por el sexo que posee. Según las escrituras bíblicas es Eva quien incita al pecado de Adán, justificando el origen del mal en el aparato reproductor de ella (Hierro, 1992; Puleo, 1997). No obstante, estos mismos autores defienden que la maldad no reside en una situación intrínseca e incontrolable como es ser mujer; sino en un pensamiento machista y misógino que la odia depositando una superioridad en los hombres que no les corresponde. Evidentemente algunas de las críticas aquí realizadas al cristianismo afectan también a otras religiones extendidas mundialmente. Sin embargo, por la relación con la colección “Los clásicos” Disney la revisión se centra solo en el cristianismo.

En tercer lugar, se destaca el concepto de alteridad como elemento relacionado con los términos de “bien” y “mal”. Esto se debe según Dussel (1974, 1988 y 1998), Montero (2001), Marrades (2002), Hierro (1992) y Puelo (1997); a que la maldad y la bondad se construyen en base a las relaciones que se establecen entre personas con diferencias; incluso individuos “extraños, distintos, inesperados, exteriores” (Montero, 2001, p. 6); las disparidades entre el “ellos” y el “nosotros”. De manera que la maldad emerge cuando un grupo se presenta diferenciado del resto, reticente a incluirse y formar ese “nosotros”, teniendo en cuenta las particularidades de cada miembro. También cuando trata de negar y ocultar a alguien opuesto a quien considera inferior.

Asimismo, se aprecia una opinión generalizada entre quienes estudian el tema del mal y la maldad al encontrar argumentaciones (Marrades, 2002; Candia, 2010) que defienden el innatismo de este sentimiento en la humanidad. “La malignidad del corazón es radical también en el sentido de ser una propensión natural del hombre, lo cual apunta a una disposición innata [...], universal e inextirpable” (Marrades, 2002, p. 102). Incluso resulta significativo el estudio lingüístico de Delbecque (1994) en el que hay una repetición constante del término “mal” en las comunicaciones entre personas de habla hispana.

No obstante, se perciben los conceptos de “bien” y “mal” como términos totalmente opuestos, aunque se necesiten el uno del otro para afirmar su existencia. Por tanto, se parte de unas concepciones altamente maniqueas en lo que respecta a la percepción de la maldad y la bondad. En contraposición, también hay autores que defienden la existencia de la dualidad (Mackie, 1955; Candia, 2010; Sichére, 1996; Hierro, 1992; Cláudio, 2009; Platón, 1979), concepto que permite explicar el punto de unión de ambas fuerzas en la humanidad. Asimismo, se necesita valorar el contexto, la historia pasada, las relaciones humanas entre personas implicadas, etc., para juzgar el bien o mal subyacente.

Como conclusión se reafirma la necesidad e importancia de la tolerancia para preservar la idea de bien en las personas. La intolerancia se relaciona con la carencia de libertades, situación malévolamente para la ciudadanía. Debe apostarse por una sociedad más tolerante, que trabaje en pro de la igualdad y por el cumplimiento de los derechos universales, pero partiendo del reconocimiento de las diferencias individuales. “No debe olvidar que la resolución es siempre una decisión suya y que nunca será perfecta. Así que, en todos los casos, deberá optar por el camino que cause menos daño” (Cláudio, 2009, p. 238).

También se recapitula con la idea que relaciona la maldad en los largometrajes del cine de animación tanto en las figuras como en las situaciones malvadas que atentan contra la diversidad; defendiendo una uniformidad que parte de los intereses de quienes producen los filmes y que dependen del contexto donde se ubican. Es importante conocer que no siempre la maldad de las películas se refleja en quienes la ejercen o en quienes desarrollan un rol de figuras perversas. De hecho, la maldad de muchas de las películas infantiles reside en las consecuencias que estas generan al desencadenar comportamientos o acciones en la sociedad. Por ejemplo, tras el estreno de *101 dálmatas* (Disney, 1961) “los animalitos se convierten en una moda pasajera” (Abirached, 2016, p. 2). También tras los estrenos de *Buscando a Nemo* (Lasseter y Walts, 2003) y *Buscando a Dory* (Collins, 2016) las ventas de estas especies marinas aumentan, generando unos cambios a nivel ecológico y medioambiental.

Vayamos al cine a disfrutar de la película y si queremos un recuerdo, hay que comprar un póster, sticker o muñeco de peluche de Dory, pero no un pez. No contribuyamos al problema del tráfico de millones de animales. Ellos sufren mientras otros ganan. No seamos el villano de la película, que debería llamarse “Salvando a Dory”. (Abirached, 2016, p. 4)

2.4.1. Figuras malvadas en Disney

- **La estética en las figuras malvadas de Disney**

Las figuras malvadas en las películas Disney se caracterizan por unos atributos físicos vinculados con la estética propia y tradicional de la maldad (Ramadan, 2015; Waller, 1993; del Arco, 2007). Tal y como señala Dondis (1988) se trata de una sintaxis visual determinada y adaptada a la perversión de los filmes destinados al colectivo infantil para identificarla rápidamente. Esto se muestra con la fisonomía que presentan, los colores utilizados en sus ropajes y complementos, la metamorfosis o cambio de apariencia y también la condición que tienen, es decir, si son personas, animales o seres sobrenaturales.

El villano como rol cinematográfico (y por extensión ficcional) parte de una concepción maniquea: en la historia hay *buenos* y *malos*, y ambos bandos son claramente identificables

[...] desde el punto de vista físico. En la vida real este tipo de distinciones no son tan fáciles pero los tópicos y estereotipos son frecuentes en el cine y el caso del villano no iba a ser menos: un *malo* no sólo tiene que serlo sino también parecerlo. Y para parecerlo hay una serie de características recurrentes. (Jiménez, 2010, p. 293)

Resulta significativo que uno de los elementos vinculados con la estética de las figuras malvadas de esta productora sea la pertenencia a la clase alta de la sociedad o tan solo la apariencia de dicho estatus social (Jiménez, 2010). Este colectivo, pese a ser más desagradable cuida al máximo su aspecto: ropajes elegantes y costosos, maquillajes para el rostro, productos de belleza y ostentación en las mansiones donde viven.

A continuación se describen atributos vinculados a los estereotipos de la maldad. Estos son: la fisonomía (ceño fruncido, nariz puntiaguda, nariz redondeada, mandíbula prominente, ausencia de mandíbula y ausencia de rasgos faciales), el color (rojo, azul, verde, morado, marrón, negro, gris y naranja), la metamorfosis y la condición (personas, animales y seres imaginarios). Conocerlos en profundidad permite un posterior estudio de estos atributos en las películas escogidas.

I. La fisonomía

La fisonomía del rostro de las figuras malvadas proviene de la estructura general corpórea que presentan las personas árabes: mandíbulas prominentes, narices puntiagudas y/o perillas de tonalidad negra en el caso de los varones. También las mandíbulas prominentes o narices redondeadas son significativas en quienes engendran la maldad. Disney es uno de los ofensores de esta cultura, con motivo de ser considerada inferior a la norteamericana de la que provienen estas creaciones audiovisuales. Las producciones Disney utilizan estos rasgos (Panttaja, 1993; Linder, 2001) para crear prejuicios en el público que las consume. Se perpetúa el odio contra aquellas culturas que son objeto de conflicto bélico con la gran potencia norteamericana, se malignifica al “otro”, a quien es diferente, extranjero, musulmán. “Sobre los árabes como villanos es curioso el caso de la película de Disney *Aladdin*, donde los *malos* [...] tienen rasgos árabes mientras que los *buenos* [...] tienen rasgos occidentales a pesar de que todos los personajes son de Agrabah” (Jiménez, 2010, p. 295).

Disney dota a este conjunto de caracteres con perversión o “monstruosos” como nombran Chacón y Morales (2015) con estos atributos, ya que sin una fisonomía física tan marcada y repugnante no se transmite un mensaje de rechazo tan significativo (Bazzini, Curtin, Joslin, Regan y Martz, 2010; Dion, Berscheid y Walster, 1972; Eagly, Ashmore, Makhijani y Longo, 1991; Myers, 2002). Por ello, Disney las utiliza en los filmes en los que adquieren una gran relevancia para la historia representada.

El malo raramente es guapo, ya que, por pura convención se supone que su falta de belleza física es un signo de su monstruosidad moral de igual modo que se supone, también por conveniencias, que la bondad del héroe se manifiesta también en su atractivo personal. (Martín, 2002, p. 154)

Para las figuras protagonistas se utilizan voces de personas occidentales. Pero para las antagonistas se recurre a personas de raza negra o latina; Disney las considera una estirpe inferior a la blanca. “En relación con los aspectos de raza y clase social,

en muchas películas se muestra al personaje malvado o al personaje tonto como perteneciente a otras razas” (Digón, 2006, p. 167).

No obstante, esta tradición de la raza blanca presentada como la dominante se desdibuja a lo largo del tiempo, como ocurre con *Pocahontas* (Pentecost, 1995) donde aparece ya como una amenaza para otros linajes como la población americana india que es perseguida por los colonos ingleses (Edgerton y Jackson, 1996). No solo otorgando más importancia a otras etnias sino también a la propia mujer (Ma, 2003). Es una iniciativa que gradualmente se observa en Disney, es decir, la respuesta a las críticas de sus películas incorporando aquellos elementos que son peor valorados para captar a todos los públicos.

II. El color

Aunque las connotaciones del color son culturales, existen ciertos tonos que poseen cualidades universalmente compartidas entre diferentes culturas. No obstante, la forma en que Disney diseña sus personajes en relación con los colores responde a un posicionamiento occidental. Obiols (2004) indica que la maldad de las figuras perversas de animación se caracteriza por el uso de tonalidades frías en sus ropajes. “El color habla a nuestros sentidos de manera más precisa y más viva aún que la forma. Cada color provoca en nosotros una reacción espontánea, cada uno tiene un sentido simbólico completo y concreto” (Martínez, 1979, p. 35). Tal y como comenta Parodi (2002) el color se encuentra altamente relacionado con la comunicación y, puesto que esta investigación versa sobre la temática de la cultura visual, se considera oportuno introducir esta idea. De modo que el color es capaz de transmitir una serie de pensamientos en base a la tradición cultural de una sociedad; es capaz de ofrecer información sobre el carácter de otra persona o del propio en relación con las preferencias personales y los cromatismos que se aprecian. Según Arnheim (1998) en estos significados también influyen la percepción hacia dichas tonalidades y su interacción; así incie Albers (1985) en esta idea, la gama de colores y la complementariedad que se establece entre estos también influye.

➤ Rojo

Por un lado, se le atribuye al color rojo significados de pasión y de rebelión. Por otro lado, la tonalidad rojiza encierra otros significados dispares según Heller (2004). En la antigüedad este cromatismo se relaciona con la realeza y los lujos, la realeza acostumbra a vestir largas túnicas de terciopelo rojo, también pasea por extensas alfombras en este tono. Equivale al color de lo prohibido y de la tentación a romper con las normas establecidas, muchas de las señales de tráfico que indican una prohibición son de esta tonalidad, es el color del peligro. Esta autora indica que equivale a lo inmoral, centrándose en la tradición cristiana, doctrina que tacha de impúdico que las mujeres pinten sus mejillas y sus labios con tonalidades rojizas. Finalmente, se indica que este color se relaciona tanto con la vida como con la muerte (Parodi, 2002). Por ejemplo, el hecho de que por las venas de un ser humano transcurra sangre es síntoma de vida. No obstante, también significa la muerte y la violencia, tras una agresión física la sangre brota al exterior. Así como con el sentimiento de la ira (Rivera, 2015).

➤ **Azul**

El color azul se relaciona con la noche, la profundidad, el océano y la inmensidad de estos elementos. Está conectado con el miedo (Martínez, 1979). Socialmente, la oscuridad de la nocturnidad o de los entornos marinos genera incertidumbre y desolación; las personas no se sienten cómodas en estos entornos bajo el pretexto de no saber qué se esconde tras dicha sombra. Según Parodi (2002) este color tiene significados de castración, de evitación de la reproducción humana y, por tanto, de la vida; relacionándose con el poder de la maldad. Según del Arco (2007) es la tonalidad característica de Júpiter y Juno, es decir, las divinidades con más poderío del monte Olimpo. Rivera (2015) relaciona este color con la tristeza y Heller (2004) opta por presentarlo como el más gélido de todos:

El azul es el color más frío. El origen de que el azul se considere un color frío radica en la experiencia: nuestra piel se pone azul, y con el hielo y la nieve muestran tonos azulados. El azul es más frío que el blanco, pues el blanco significa luz, y el lado de la sombra es siempre azulado. (Heller, 2004, p. 27)

➤ **Verde**

Según Heller (2004) se aprecia toda una tradición histórica que le atribuye al color verde significados de veneno, tanto en los dibujos animados como en la pintura. Muchos de los productos y reacciones químicas generan tonalidades verdosas que son las consecuentes de letales venenos. Esta misma autora aboga por relacionar el verde con el término “horripilante”, señalando que los dragones, las serpientes y los monstruos presentan también esta tonalidad. Se consulta a Parodi (2002) para corroborar la connotación negativa de dicho color. Este aparece tanto en marcianos como en extraterrestres. También es el color del verdugo que inhibe la vida a las personas cuando las decapita, así como el de las velas de la santa inquisición.

➤ **Morado**

El morado es un color que se asocia con otros similares como el violeta o el rosa. Parodi (2002) le atribuye significados de penitencia y sufrimiento, aspectos y elementos que derivan de la maldad. Según Cirlot (1969) son un símbolo de poder. Rivera (2015) lo relaciona con el miedo. Finalmente, cabe mencionar la visión de Heller (2004) respecto al color morado como carga de perspectivas negativas y perversas. Coincidiendo con la opinión de Parodi (2002) ya que ambos trabajos mencionan la relación entre el violeta-morado y la penitencia tras una actividad reprochable en el plano de la ética. Añadiéndose las acepciones de la frivolidad y banalidad de las actuaciones humanas.

➤ **Marrón**

Aunque dicha tonalidad tenga significaciones positivas, la importancia que reciben las negativas es suficiente como para utilizarlo de referente en el análisis del cromatismo de las figuras malvadas de la cultura visual. Según Heller (2004) el color marrón es la tonalidad de lo grotesco y antipático.

Al marrón lo asociamos espontáneamente con la inmundicia y los excrementos. El marrón es el primer color que aparece en las asociaciones negativas con el cuerpo. [...] En el marrón desaparecen todos los colores luminosos, desaparece toda la pasión. [...] Como el marrón es

la mezcla de colores más oscura, es junto al negro, uno de los principales colores del mal y de lo malo. (Heller, 2004, p. 256)

➤ Negro

Tal y como argumentan Heller (2004) y Hurley (2005) el color negro es aquel que más acepciones negativas posee en la cultura occidental. Significa el final de todo. También se habla de esta tonalidad como color típico en el luto tras la muerte de una persona cercana. “El negro invierte todo significado positivo de cualquier color vivo [...] es una experiencia práctica elemental: el negro establece la diferencia entre el bien y el mal porque el negro establece la diferencia entre el día y la noche” (Heller, 2004, p. 131). Es el color de la suciedad y de la maldad natural. Es la coloración de la mala suerte como se refleja con refranes y dichos populares, por ejemplo “días negros” para referirse a aquellos momentos en los que una persona se siente desafortunada. Parodi (2002) apoya esta idea de negatividad envolvente a dicho color. Este se relaciona con las enfermedades, la muerte y el duelo según la tradición católica. También existen otras acepciones: el negro es el reflejo de la noche (del Arco, 2007), la negrura se atribuye con todo lo maligno e infernal (Durand, 1969) y con el espíritu perverso (del Arco, 2007).

➤ Gris

La tonalidad grisácea tiene connotaciones negativas ya que el predominio de este color se atribuye a sentimientos de tristeza, melancolía o incluso a la muerte (Parodi, 2002). En relación con la tradición de la iglesia católica significa el fallecimiento del propio cuerpo. Heller (2004) la entiende como un atributo característico de las figuras malvadas. Ella habla y utiliza el gris para referirse a lo cruel y lo inhumano, es decir, lo representa como un color cargado de sentimientos oscuros. “El gris es insensible: no es ni blanco ni negro, ni sí ni no. Igual que destruye los colores, destruye también los sentimientos. Por eso produce horror” (Heller, 2004, p. 272).

➤ Naranja

Para explicar las connotaciones negativas asociadas con esta tonalidad se recurre a la investigación de Heller (2004), constatándose los motivos que conducen a la productora Disney a utilizarlo como color principal en ciertas figuras perversas de sus productos. Según esta investigadora este tono se asocia con la diversión entendida como fuente de pecado para la religión católica que defiende dicha compañía. Esta utiliza el ejemplo de Baco, el dios romano del vino que emplea dicha tonalidad en su túnica. Se presenta como el color exótico y desconocido en el mundo europeo hasta que es traído del continente asiático – también aparece en la vestimenta de Buda –. Mostrándose como un ejemplo de odio y rechazo hacia culturas diferentes de la norteamericana. También se establece una relación entre dicho color y el peligro. La identificación de los venenos se relaciona con el dibujo de una calavera sobre un fondo anaranjado.

III. La condición

Las aportaciones de Jiménez (2010) ayudan a diferenciar tipologías en la condición de las figuras. Este aboga por una división tripartita en la que se establecen: personas (seres humanos o sobrenaturales), animales y seres tecnológicos

(entendiendo por estos a las máquinas y a las inteligencias artificiales). Se discrepa en algunos aspectos de dicha clasificación, ya que junto a los seres tecnológicos también aparecen otras figuras ficticias como dioses de la mitología clásica o quienes no existen en la realidad. Aun así, se entiende que hay personas (Sánchez, 2013) presentadas como sobrenaturales como el caso de las brujas, quienes son mujeres con habilidades para hacer encantamientos y pócimas.

Resulta significativo detener la atención en el tipo de animales que utiliza Disney para representar a las figuras perversas de sus largometrajes infantiles, destacando la escasez de investigación en este ámbito. Salvo algunos estudios esporádicos como el de Wheat (1982), existen escasos trabajos que aborden qué imagen se transmite de los animales, qué valoración se hace de algunas especies en concreto y qué factores influyen. La información más relevante se presenta a través de los bestiarios medievales (Malaxecheverría, 1993; Mariño-Ferro, 1996; Morales, 1998; Sebastián, 1986). Estos recopilan animales categorizados como perversos o pacíficos por medio de la creencia religiosa y en relación con su condición de depredadores/presas (Mateos y Muñoz, 1997; Adeniyi, 1985). “Los Bestiarios también tendrían su vertiente artística [...] por motivos decorativos y [...] simbólicos [...]. No hay que olvidar que la iconografía era la forma de ilustrar las mentes iletradas sobre cuestiones básicas de moral y dogma cristiano” (Morales, 1998, p. 317). Morales (1998 y 1996) comparte en sus estudios que los animales con connotaciones negativas más significativos en la simbología acompañados de una carga religiosa-cristiana son: el lobo, el murciélago, la araña, los insectos, los reptiles, los sapos, las aves, el toro, el tigre, el zorro, el gato, la rata, el mono, el buitre, el avestruz, el elefante y el topo.

Para completar, se amplía la condición de dichas figuras también al reino vegetal. Los dibujos animados con apariencia de plantas y flores también adquieren connotaciones negativas y una presentación de figuras villanas para la filmografía en cuestión. Extrapolándolo a los objetos que son retratados como perversos por contribuir negativamente a la vida de quienes protagonizan las producciones de animación.

IV. La metamorfosis

Asebey (2011) menciona las “transformaciones corpóreas que se dan en los personajes” (p. 241). Calero (2004) analiza la estructura general estética de las mujeres villanas de las productoras cinematográficas de Disney e indica que la capacidad de metamorfosearse en otros seres es una condición más arquetípica de la población de personajes femeninos, centrando la atención en tradiciones y supuestos arraigados como: la magia, la brujería y la hechicería. De hecho, estos son desempeños clave en la apariencia que refleja una mujer malvada. Centrando la atención en Sacristán (2006) la justificación de dicho cambio de apariencia es un atributo que reafirma la maldad, comparando dicha traza cambiante con la sociedad actual, que se adapta a diferentes manifestaciones y se corrompe con dichos cambios. Se establece así la relación entre metamorfosis y maldad.

- **La ética en las figuras malvadas de Disney**

La construcción de figuras antagonistas tiene también una base ética (Coyne y Archer, 2004; Coyne y Whitehead, 2008; Strasburger, Wilson y Jordan, 2009; Cox, Garrett y Graham, 2005). “En cuanto a su personalidad, el villano debe ser mezquino, despiadado, vengador, egoísta, envidioso... debe reunir las características esenciales del concepto de mal. El villano se siente bien haciendo el mal, por esa razón es un villano” (Sánchez, 2013, p. 332). “En cuanto a la personalidad, el villano es un ser cruel, inmisericorde, despiadado, traidor, ambicioso y vengador que disfruta de su villanía. Y esto último es una cuestión importante: el villano se siente bien haciendo el mal” (Jiménez, 2010, p. 293).

¿La figura antagonista inicia comportamientos delincuentes como resultado de una disposición interna negativa que el personaje acarrea a través del tiempo, lugar y contexto social? O, ¿están los comportamientos culpables de los antagonistas ligados a un factor situacional como el tiempo, un lugar particular o un concreto contexto social? Estas preguntas llaman nuestra atención porque la Teoría Cognitiva Social sugiere que los niños están aprendiendo por observación de otros comportamientos y que el aprendizaje consecuentemente influirá en los juicios del colectivo infantil y/o sus comportamientos (Bandura, 1989)¹⁵, en las bases de la Teoría Cognitiva Social, nosotros podemos asumir como las películas de animación de los niños retratan figuras malvadas principales atribuyen a su comportamiento diferentes factores que influirán en los juicios o comportamientos de los niños. (Feng y Park, 2015, p. 6)¹⁶

Una revisión ética de sus comportamientos aproxima al origen de su malignidad, la posibilidad que tienen o no de reconducirse y convertirse al lado de las figuras bienhechoras y el final que les sobreviene en base a sus comportamientos. Resulta significativo detallar aquello que indica la literatura especializada para tener en cuenta las variables de estudio en el análisis posterior de la colección seleccionada.

I. Las causas de la maldad

La perversión en figuras malvadas de Disney deriva de factores como algún detonante en su pasado que les genera un cambio de comportamiento y una conversión al lado oscuro (Duek, Hedges, Muñoz y Tourn, 2013). Aunque lo más común es que dicha maldad sea subyacente a su persona tal y como comenta Jiménez (2010).

El villano amoral sediento de poder no deja de ser una fantasía consolada por el Diablo, ya que mientras este servía para convencernos de que el mal no está en nosotros, sino en algo externo que puede controlarnos, el villano sirve para que nos dejemos persuadir por la idea de que el mal sólo reside en ciertas personas de psicología aberrante, y no potencialmente en todos nosotros (Martín, 2002, p. 151)

¹⁵ Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184.

¹⁶ Does an antagonist initiate delinquent behaviors as a result of internal negative dispositions that the character carries across time, place, and social context? Or are the antagonist's culpable behaviors tied to a situational factor, such as a particular time, a particular place, or a particular social context? These questions capture our attention because Social Cognitive Theory (SCT) suggests that children are learning by observing others' behaviors, and that learning will subsequently influence children's judgments, cognitions, and/or behaviors (Bandura, 1989). On the basis of SCT, we may assume that how children's animated films portray main antagonists and attribute their behaviors to different factors will influence children's judgments and/or behaviors. (Feng and Park, 2015, p. 6)

La explicación de estas dos posibilidades se encuentra en estudios sobre psicología; por ejemplo Huneeus e Isella (1996) defienden tanto el innatismo como la influencia del entorno en la confección de la personalidad malvada.

Sólo las personas mentalmente responsables pueden ser culpables de alguna falta. De ahí la necesaria distinción entre la culpa objetiva, que es una noción moral y jurídica que interesa a los legisladores, a los jueces y a los concesores, y una culpa subjetiva, es decir, una vivencia, generalmente asociada a un malestar psicológico, derivada del reconocimiento de una responsabilidad moral por parte del sujeto. (Gubern, 2002, p. 153)

Con todo, los roles de género y estereotipos sexistas siguen presentes al hablar de las características de las villanas. Espinar (2007) indica que la explicación de la maldad en las figuras que son mujeres reside en su propia naturaleza, y no hay motivos que detonen dichos comportamientos reprochables. Además, aunque se erigen como autónomas e independientes, recurren a la ayuda de secuaces-hombres/machos. Mediante esta estrategia, se refuerza la idea errónea y cuestionable de la superioridad del varón frente al personaje femenino (Frunham y Twiggy, 1999; Martínez y Merlino, 2006).

II. El cambio de rol: la dualidad

Tal y como aportan Muñoz y di Biase (2012) Disney transmite una cierta dualidad en muchas figuras: encontrando protagonistas que tienen una lucha interna entre el bien y el mal. También antagonistas que a pesar de adoptar un rol de figuras malvadas se debaten por establecer un patrón en su forma de vida, que permita clasificarles en base al rol. No obstante, se aprecia que este dualismo y posibilidad de cambio de rol se dirige únicamente a los hombres, pues las mujeres no tienen posibilidad de convertirse al lado de la bondad según la productora. “Las antagónicas son personajes planos [...] no cambian a lo largo de la película [...] comienzan teniendo una forma de desenvolverse y un objetivo y al final de la cinta sus metas y características siguen siendo las mismas” (Maeda, 2011, p.13). No obstante, en el origen la Disney eminentemente cristiana aboga por una separación entre el bien y el mal, describiendo ambos como dos grupos inamovibles.

III. El desenlace

El final que les depara a las figuras malvadas en Disney está determinado por las acciones que efectúa este colectivo. A este se le “castiga con la muerte” (Ramadan, 2015, p. 122) en la mayoría de los casos. Cuanto más perversas son sus acciones, peores finales se destinan a este grupo, así lo comparten Jiménez (2010) y Waller (1993). Hernández (2013) señala – basándose en el ejemplo de los filmes musicales de Disney – que después de los momentos de tensión y temor todos los problemas se solucionan, dejando de un lado la maldad por el triunfo de la bondad. Este ideal está muy arraigado en las producciones destinadas al colectivo infantil.

Otra de las características comunes de los malos y de las malas es que acaban muy mal. En el cuento, a menudo, el destino les depara un castigo que en algunos casos puede llegar a ser terrible. [...] Hay algún caso en que el culpable es perdonado. (Obiols, 2010, p. 90)

Obiols (2010) presenta un trabajo de análisis de figuras malvadas en la literatura infantil, concluyendo que los desenlaces para este colectivo son terribles. Tan solo en escasas situaciones sus actos son perdonados. Se considera oportuno

traspasar esta información obtenida en la literatura infantil hacia los productos audiovisuales, ya que los filmes de Disney se basan en estos cuentos para crear sus historias. “Si queremos que nuestros personajes sean culpados por lo que han hecho, podremos énfasis en su libre albedrío” (Davis, 2004, p. 176).

El hecho de que los finales sean tan severos para quienes engendran el mal establece una relación con el objetivo de moralizar y americanizar en los valores occidentales a quienes pertenecen a la infancia, es decir, “Disney deja claro que ante lo prohibido, vendrán castigos, ya sean éstos sagrados, o por parte de los padres” (Asebey, 2011, p. 246). Entiéndase aquí que por padres no se refiere solo a los progenitores o familiares, sino también a la representación metafórica a través de la figura del padre de los límites, la justicia, el orden y el deber.

No obstante, pese a que las figuras malvadas de los filmes son castigadas y sancionadas en relación con los actos intolerables que cometen no todos los largometrajes concluyen positivamente. Un ejemplo es el aportado por del Águila (2015). Este autor realiza una crítica del filme *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996), manifestando que tras la muerte de *Frollo*, *Quasimodo* continúa escondido en lo alto del campanario.

2.4.2. Situaciones malvadas en Disney

Es necesario revisar todos los filmes exhaustivamente para percatarse de las situaciones malévolas. Así se verifica que no siempre la maldad reside en quien la engendra sino en los acontecimientos que se derivan y afectan negativamente a las personas. Esta idea también es compartida por Sánchez (2013): “en algunos filmes el villano es derrocado y en otros queda impune o nunca es derrotado del todo. Sabemos que el fin del villano depende mucho del clásico *happy end* americano” (p. 342).

I. Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Interesa estudiar desde una perspectiva de género los estereotipos que predominan en las producciones Disney, principalmente en las figuras protagonistas y antagonistas. Para ello, es necesario definir qué se entiende por estereotipos. Estos son las prácticas que se relacionan con el comportamiento, actuación y personalidad de los individuos, tal y como indican Espinar (2007) y Rubin (1986); indicándose que las masculinidades distan de las feminidades, siendo en dicha diferenciación cuando surgen los estereotipos sexistas y los roles de género. Según Chodorow (1978) son dichas disparidades las que subordinan a la mujer al hombre, haciéndola dependiente de este, desfavoreciendo su condición de persona y relegándola a un segundo plano.

En segundo lugar, todos estos estereotipos relacionados con los roles de género son analizados, recogidos y plasmados en los personajes que aparecen en las películas que la industria cinematográfica produce. Esta representación de los roles femeninos y masculinos en filmes depende del contexto histórico correspondiente a cada una de las tramas creadas en las grabaciones, así como también con el momento de estreno de dicha producción y el público a quien se dirige (Vázquez-Bermúdez, Guil-Bozal, Flecha-García y Cala-Carrillo, 2011).

Son importantes los intereses políticos y económicos (Reig, 2010) con los que se encuentra cada productora cinematográfica y que se reflejan en sus películas. Esta idea se relaciona con el poder que ejerce el mercado, es decir, la ley de la oferta y la demanda. Las compañías producen los filmes que el público quiere consumir y viceversa, el público consume aquello que es educado a desear. “Concebir los medios de comunicación como empresa y afirmar que los contenidos están supeditados a las ganancias es un punto de partida determinante para la continuación de nuestro trabajo” (Vázquez-Bermúdez, Guil-Bozal, Flecha-García y Cala-Carrillo, 2011, p. 1178).

A modo de recapitulación, se aprecia que la filmografía refleja una serie de roles en sus personajes femeninos y masculinos, los cuáles responden al contexto social de producción de los filmes. Una compañía machista se refleja en los roles de género que difunde a través de sus películas (Guitlin, 2001) pero también en el escaso número de mujeres en sus equipos directivos y productores. Y esta manera de proceder es una técnica de control social (Aberasturi-Apraiz y Correa-Gorospe, 2015).

II. La imposición de la estructura familiar nuclear

Según Martín (2007) la familia es en la historia del cine occidental uno de los temas centrales, sobre todo en la animación Disney. Por ello, a pesar de las adversidades, el desenlace para este grupo es positivo. “Para el final de muchas películas Disney, el tratamiento de la muerte es vencido y, lo más importante, la integridad de la familia es reconstituida y asegurada” (Laderman, 2016, p. 43)¹⁷.

En todo caso, con superpoderes o sin ellos, la familia se ha convertido en un tema cinematográfico de primer orden, del que han hablado casi todos los grandes cineastas, pues en su seno acontecen las grandes tragedias y las grandes aventuras del ser humano. (Martín, 2007, p. 443)

No obstante, este modelo familiar se fundamenta en una estructura patriarcal que defiende la superioridad del hombre, a la de su esposa, como cabeza de familia. Promoviendo una entidad sostenida por una relación de tipo heterosexual que encuentra sus raíces en la religión cristiana. Suponiendo esta unicidad del modelo una ausencia de diversidad familiar en estas producciones audiovisuales. De hecho, la historia personal y familiar del propio Walt Disney ayuda a entender la estructura que sigue en sus películas de animación. Walter de niño sufre agresiones físicas de su padre Elías, al igual que su hermano mayor Roy. A raíz de este hecho traumático para su psique, en su subconsciente se forja un sentimiento de rechazo hacia dicho hombre, negando también la realidad de su figura paterna. Por ello, la gran mayoría de figuras protagonistas de las producciones Disney carecen de padre, debiendo encontrar un apoyo en otras personas o incluso miembros del reino animal.

III. Los principios del amor romántico

Se aprecia el potente mensaje de amor romántico (Cumins, 1995; Hefner, Firchau, Norton y Shevel, 2017; Supúlveda, 2013; Marín y Solís, 2017) creado por Disney. Una mujer blanca categorizada como damisela en peligro se enamora de un

¹⁷ “By the end of many Disney films, the threat of death is vanquished and, most importantly, the integrity of the family is reconstituted and made secure” (Laderman, 2016, p. 43).

príncipe europeo o norteamericano que debe salvarla de sus temores y/o de sus respectivas figuras malvadas. Este es un sentimiento surgido de un primer contacto visual, fruto de un canon estilístico definido como ideal. Enfatizándose la idea errónea que relaciona el amor con la instantaneidad.

El culto a la belleza prima incluso en las historias de amor, son amores a primera vista, en los que los personajes no se conocen. No saben quiénes son ni de dónde viene. Son atraídos por la belleza y por ella deciden permanecer a su lado. Amores instantáneos concebidos al vapor, que tienen que ver más con la primera impresión que con una búsqueda de complementariedad real. (Asebey, 2011, p. 248)

Así se contribuye a una idealización del matrimonio (Barber, 2015) y a que parte de la sociedad, sobre todo las mujeres, encuentran a un hombre apuesto, varonil, dirigente y de clase alta que las salve de la miseria y les asegure una buena posición socio-económica. “Disney también enfatiza la importancia del amor verdadero en la sociedad” (Mollet, 2013, p. 115)¹⁸.

IV. La estructura social de clases de corte estamental

La productora Disney es una industria del cine que apuesta por unas estructuras sociales rígidas que dividen a la población entre el grupo de poder y el colectivo opuesto sublevado al primero; entablándose una lucha entre ambos bandos (Reguillo, 2005; Ros, 2007). “La cultura Disney define a los ciudadanos principalmente como consumidores y espectadores que asumen valores conservadores e inmovilistas y no cuestionan el orden social” (Digón, 2006, p. 166). De hecho, Marí-Sáez (1998) menciona en su trabajo esta visión jerarquizada que ofrece la compañía citada en sus creaciones, mostrándola como un suceso natural, cíclico e inamovible. Esperando construir una sociedad conformista y desesperanzada en la promoción de intentos para cambiar su situación vital en la comunidad (Digón, 2006). “Temas como el capitalismo y el imperialismo en las animaciones de Disney: su justificación de la avaricia, su mala lectura de la explotación, su punición ante los atrasados salvajes” (Guitlin, 2001, p. 14). Con todo, resulta significativo compartir los estereotipos que Ros (2007) establece en cuanto a las clases sociales bajas, quienes son etiquetadas como perversas, amorales y carentes de ética. “Estereotipos que están presentes en nuestra sociedad: inmigrante económico = delincuente; [...] árabe = terrorista, fanático religioso; judío = tacaño; gitano = ladrón” (p. 10).

V. La imposición del dogma cristiano

Disney, como compañía adepta a la religión cristiana, recurre a dicho dogma para moralizar y conducir espiritualmente a la población que consume sus productos cinematográficos de animación (Bellah, 1975; Chidester, 1996; McDanell, 1996; Primiano, 1995; Laderman, 2016). “Disney sigue saqueando leyendas [...] del Antiguo Testamento” (Guitlin, 2001, p. 14). Esta productora de cine de animación se esfuerza en respaldar con sus obras una única religión cristiana para adoctrinar a la sociedad occidental (Jewett y Lawrence, 1988; Boyer, 1992; McDanell y Lang, 1988). “Esos mensajes pueden ser caracterizados como religiosos porque ellos enseñan sobre el orden, significado, transcendencia y orientación” (Laderman, 2016,

¹⁸ “Disney also emphasizes the importance of true love in society” (Mollet, 2013, p. 115).

p. 37)¹⁹. No obstante, Guitlin (2001) advierte un problema de confrontaciones ideológicas entre creencias dispares tras establecer en un producto audiovisual de gran alcance un dogma como verdad absoluta. Problemática que desencadena en conflictos de orden mayor como la guerra. Una sociedad cada vez más mixta en órdenes religiosas y laicidad precisa de un enfoque más flexible desde la educación para la convivencia de sus distintas personas adeptas.

VI. La oscuridad

Disney apuesta por el maniqueísmo. Se esfuerza en crear escenarios y figuras identificables como “buenas” o “malas” por quienes consumen los largometrajes. Se recurre a la oscuridad y a la música siniestra como rasgos distintivos de quienes engendran perversión (Laderman, 2016; Jewett y Lawrence, 1988; Farber, 1980) promoviendo un mensaje que difiere de la realidad del colectivo que consume los productos Disney. “Como una meditación bastante simplista sobre la batalla entre el bien y el mal, la secuencia entera se mueve literalmente desde la oscuridad y la destrucción de la noche hasta la gloria y la belleza del sol naciente” (Laderman, 2016, p. 34).

VII. La concepción tradicionalista de la educación

Esta productora potencia unos valores sociales surgidos en el contexto americano de la II Guerra Mundial (Waller, 1993; Mollet, 2013; Vázquez-Bermúdez, Guil-Bozal, Flecha-García y Cala-Carrillo, 2011), manteniéndolos hasta la actualidad, al tiempo que se expande por todo el mundo occidental. “Disney Company [...] llevó a cabo películas educativas y de formación militar, así como otras encaminadas a levantar la moral en retaguardia” (Crisóstomo, 2015, p. 369). Por ello, busca la creación de un prototipo de colectivo infantil único, partiendo de una norma establecida, que cumpla con unos patrones sociales impuestos sin posibilidad de innovar ni de cuestionárselos.

La cultura popular de los Estados Unidos es hoy lo más cercano a una lengua franca universal, que funciona a través de una zona cultural federada distribuyendo algunos sueños compartidos de libertad, riqueza, comodidad, inocencia y poder. Por doquier, los aficionados a la diversión, los cazadores de eficiencia, america-fílicos y america-fóbicos atraviesan los portales de Disney y los arcos de McDonald’s enfundados en unos pantalones Levi’s, con saco de Gap y tenis Nike. (Guitlin, 2000, p. 16)

Esta productora pretende crear producciones que abarquen: cine, televisión y *merchandising*; efectuando una disneyficación (Cantillo, 2015; Mollet, 2013; Waller, 1993). Creando un colectivo infantil que aspire al ideal Disney como fin último. Manteniendo temas tabúes como la muerte, la guerra o la sexualidad.

VIII. La negación de la visión animalista

Disney no apuesta por los derechos de los animales, ya que no los presenta como miembros de un colectivo al que hay que cuidar y preservar (Stone, 1975; Sammond, 2005; King, 2010; Waller, 2010). De acuerdo con esta autoría, aunque hay ligeros indicios y hechos que tratan de impulsar un cambio de paradigma – por

¹⁹ “These messages can be characterized as religious because they teach about order, meaning, transcendence and orientation” (Landerman, 2016, p. 37).

ejemplo a las profesiones como las relacionadas con la cacería las tilda de perversas – no son significativos como para etiquetar a la productora de animalista.

IX. La oposición de la alteridad

Las películas animadas creadas por Disney son un potente recurso para introducir el concepto de alteridad (Giovanni, 2007). No obstante, la problemática radica en la manera en que la productora la aborda. Esta se centra en la otredad para criticarla y atacarla, erigiendo la cultura propia occidental como superior al resto. Autores como Digón (2006), Reguillo (2005), Ros (2007) y Giovanni (2007) defienden este pensamiento. Frente a esta mayoría se presenta una minoría que vislumbra el tratamiento positivo de la alteridad en Disney (Guichot y Bono, 2001). “Parece que Disney, al menos paradójicamente, se concentra en otras culturas para construir o al menos reforzar la visión de la identidad de Estados Unidos” (Napier, 2001, p. 472)²⁰. Por ello, de acuerdo con Digón (2006) la inmensa mayoría de figuras malvadas pertenecen a la alteridad construida por la sociedad occidental o, en su defecto, guardan un parecido físico con la población oriental/africana.

Muchas veces se atribuye a minorías étnicas, extranjeros, homosexuales, etc. el origen de todos los males y peligros que puedan romper con la normalidad. Sobre esta afirmación se podría reflexionar sobre si este rechazo es el que se encuentra en actitudes e ideologías de corte neo-nazi, materializadas en algunos adolescentes pertenecientes a bandas sik-head. Estos grupos tienen como ideal “limpiar” y “depurar” a la sociedad de escoria humana representada por los grupos minoritarios mencionados. (Ros, 2007, p. 10)

Autores como Giovanni (2007) defienden esta occidentalización en la alteridad americana construida por Disney en sus largometrajes de animación. Justificando esta autora su posicionamiento partiendo de productos audiovisuales que emergen de culturas orientales como la china o la árabe, pero que introducen indumentarias, expresiones y alimentación típica del mundo occidental. Generando una necesidad latente en las escuelas de apostar por la multiculturalidad. Uno de los problemas actuales en lo que respecta a la alteridad es el racismo (Muñoz, 2000):

El racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una creencia que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc. (p. 102-103)

Por ello, según Alegret (1992) se deben focalizar los esfuerzos en pro de una educación no racista, es decir, aquella que no es indiferente ante situaciones de injusticia escolar por cuestión de raza, toma acciones y no medidas superficiales, aquella que cambia de objetivos educativos para contribuir positivamente según los derechos universales y promueve investigaciones sobre la problemática indicada para evitar o al menos pormenorizar las desigualdades sociales que se generan (Correa, Martínez-Arbelaiz, Aberasturi-Apraiz y Gutiérrez-Cabello, 2015).

²⁰ “It seems that Disney, almost paradoxically, concentrates on other cultures to construct or at least reinforce its vision of US identity (Napier, 2001, p. 472).

X. La supremacía respecto al medio ambiente

En la cultura occidental, paralelamente a la creación de los productos audiovisuales Disney, el respeto hacia la naturaleza no es percibido como una preocupación social, al menos por un grupo numeroso de la ciudadanía. Por ello, su tratamiento en sus filmes de animación es escaso. No obstante, tal y como comparten Guichot y Bono (2001) también se introduce la idea del respeto hacia la naturaleza en una relación mucho menor. Situación totalmente en oposición con el tratamiento de la naturaleza en la sociedad oriental con productoras fílmicas como Studio Ghibli. Esta parte de las creencias del shinto (Aguado y Martínez, 2016; Hernández, 2013; Martínez, 2015; Wright y Clode, 2005; Yamanaka, 2008), es decir, las divinidades llamadas kami que se encuentran en los elementos de la propia naturaleza y medio ambiente; ofreciéndoles un impulso positivo desde su animación.

XI. El estereotipo de la amistad

Disney es un constructor y seguidor del ideal de amor romántico que está basado realmente en una atracción física (Cumins, 1995; Hefner, Firchau, Norton, y Shevel, 2017; Supúlveda, 2013; Marín y Solís, 2017). Y este estereotipo sentimental se extrapola a otras manifestaciones como la amistad en la que también es posible encontrar características drásticas como la infinitud.

XII. La manipulación de la dualidad

Frente al maniqueísmo Disney en cuanto a su construcción de figuras perversas (Jiménez, 2010) se comparte la opinión de autores como Ingwersen e Ingwersen (1990), quienes defienden un mensaje que aboga por la dualidad en la humanidad y su reflejo en parte de las figuras malévolas que Disney imagina, crea y recrea para sus producciones de animación. Es necesario romper con los mensajes de la religión cristiana que focalizan sus esfuerzos por el maniqueísmo de la sociedad. Aprendiendo desde la escuela la dualidad como característica de cada persona en relación con las circunstancias y del tipo de alteridad con que se cuente. Ayudando a generar empatía en los discursos y actividades de aula.

XIII. La ocultación del colectivo LGTBIQ

En consonancia con autores como Martí (2011), Hays (2007), Ruso (1987) y Weston (2003) la no-inclusión de diversidad sexual en los productos del cine y la televisión se debe a una creencia generalizada de que dichas figuras contribuyen negativamente a la creación de una identidad sexual distorsionada en el colectivo infantil que consume dichos audiovisuales. En contraposición, este colectivo de autores apoya la inclusión de la diversidad sexual en los productos visuales para contribuir a una mayor tolerancia por parte de la sociedad, favoreciendo la eliminación de la LGTBIQfobia y generando un respaldo para quienes son miembros de este colectivo, ya que con dibujos animados o figuras del cine encuentran una identificación de su no-heterosexualidad (Alonso-Sanz y Rueda-Gascó, 2015; Rueda-Gascó y Alonso-Sanz, 2014; Cheu, 2015).

Los beneficios serán mutuos, pues la aportación de ideas, personajes e historias LGTB a la animación, representadas positiva y complejamente, beneficiará al colectivo y a los individuos LGTB, ayudando a su integración social, al impactar en todo tipo de públicos desde la infancia: incluidos futuros animadores. Estos, a su vez, sintiendo que el medio les es amigo,

volverían a nutrirlo con nuevas historias, nuevas posibilidades de narrar y de ver el mundo. (Martí, 2011, p. 114)

Además, tal y como comparte Martí (2011) es necesario que Disney, debido al gran alcance mediático que tiene, potencie más historias LGTBIQ y no simplemente abogue por un plano superficial que introduce a miembros del colectivo, pero de una manera indirecta y de libre interpretación por la persona que consume el producto, quedando en un segundo plano nuevamente (Cheu, 2015).

2.5. Relación de la temática con la Educación Infantil

2.5.1. Aspectos generales

El sentido de la educación

Se considera necesario focalizar la atención en el sentido de la educación, los motivos por que se necesitan mejoras constantemente, apoyo por parte de las organizaciones institucionales y su importancia para la sociedad actual. La educación es el principal motor de cambio y de progreso (Escaño, 2013; Sáncho, Hernández, Herraiz y Vidiella, 2009; Saura, 2015).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 26 apunta que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales” (ONU, 1948, p. 9). También en el artículo 27.7 de la Constitución Española se manifiesta que “la educación tendrá por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales” (Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1978, p. 25). Así se muestra la relación entre educación y derechos de la humanidad; siendo la primera el elemento dispensador y facilitador de la segunda.

Para lograr este objetivo Villarini (2003) comparte una serie de principios educativos: partir de los intereses reales de quienes aprenden, de sus necesidades personales y en relación con el contexto sociocultural de dónde emergen; proporcionar herramientas intelectuales para que el grupo de discentes se desarrolle como personas y miembros activos de la sociedad; facilitar procesos de autoevaluación por parte del grupo de estudiantes; apostar por la afectividad, libertad, tolerancia y cuidado como componentes de la educación emocional en las aulas; impulsar un aprendizaje colaborativo entre iguales; e incluir el modelaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta es la manera más idónea de instar por un aprendizaje auténtico, que es aquel en el que “el estudiante está involucrado en una actividad de estudio de carácter: significativo, activo, reflexivo, colaborativo y emprendedor” (Villarini, 2003, p. 41).

El aprendizaje auténtico supone que el estudiante es agente activo, es decir que tiene intención de aprender y desarrollarse; se comporta de modo que conduce a la producción del evento que llamamos aprender. El estudiante tiene el aprender como un fin, como una idea que quiere hacer real. El estudiar es entonces una acción que tiene valor intrínseco, un sentido final o de fin porque en su ejercicio, el estudiar, suscita su fin, el aprender. (Villarini, 2003, p. 40)

Partiendo de estos principios educativos generales y tras la revisión bibliográfica de autores que muestran su preocupación por la educación (Villarini, 2003; Domínguez, 1996; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Morales, 2014; Argudín, 2015; Garrison, Anderson y Archer, 2001) se plasman los horizontes que debe alcanzar la educación: aprendizaje basado en competencias, desarrollo del pensamiento crítico, educación en valores y el tratamiento de los temas transversales en las aulas.

Se precisa una definición de competencia. Según Argudín (2015) “las competencias [...] se centran en el desempeño. Ser competente [...] implica una convergencia de los conocimientos, las habilidades, los valores y no la suma de éstos”

(p. 54). De hecho, la escuela del siglo XXI anhela que quienes son discentes se desarrollen integralmente como personas, avivando unas competencias particulares que les van a servir para destacar y diferenciarse del resto, descubriendo así cuáles son las potencialidades en las que destacan y que deben agudizar para tener éxito (Argudín, 2015). Este es el principal sentido que emerge con la educación basada en competencias y que se relaciona de manera directa con la teoría de las inteligencias múltiples. Giménez-Dasí y Quintanilla (2009) centran la atención en la promoción de la competencia emocional. Se manifiesta una carencia de este tipo de educación a lo largo de la historia de la educación (Hyson, 2004; Monjas-Casares, 1993 y 2000; Schleifer, Daniel, Peyronnet y Lecomte, 2003), apreciándose como consecuencia de esta falta una población adulta incapaz de reconocer y gestionar sus emociones. Por ello, se incide en el desarrollo de esta desde los primeros momentos de vida y niveles educativos, valorando la importancia que tiene para el desarrollo integral del individuo (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Saarni, 1999; Joshi y MacLean, 1994; Miller, 1994; Saarni y Weber, 1999). La implementación de medios para el desarrollo de esta competencia genera personas con altas capacidades para reconocerse a sí mismas, hacerlo con el resto y establecer sinergias entre ambos colectivos, entre el yo y el tú, entre el nosotros y el ellos; promoviendo también la internalización de la subjetividad, aprendiendo a reconocer lo propio y lo externo, al yo y al otro (Fernyhough, 2008; Meins y Fernyhough, 1999; Nelson, 2007; Symons, 2004; Symons y Clark, 2000).

Empecemos, pues, explicando la razón de ser de un programa sobre conocimiento socioemocional. Cómo hemos visto, las competencias sociales y emocionales se aprenden simplemente interactuando con los demás, observando los resultados de las propias conductas y rectificando cuando no funcionan como quisiéramos. La eficacia de la interacción social se adquiere a lo largo del desarrollo y más o menos todo el mundo es capaz de distinguir un acto socialmente reprochable de otro aceptable. Sin embargo, este aprendizaje suele carecer de una instrucción explícita, de una toma de conciencia y de una reflexión ni siquiera básica sobre la naturaleza de las relaciones sociales y de las emociones implicadas. (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009, p. 366)

Una manera de potenciar la competencia emocional en las aulas de Educación Infantil es a través de los programas y actividades sobre filosofía para discentes (Denham y Almeida, 1987; Johnson y Johnson, 1996; Kam, Greenberg y Kusché, 2004; Lochman, 1992; Peeiffer y Reddy, 1998) de este periodo escolar, ya que les ayuda a profundizar y reflexionar sobre cuestiones de corte emocional, social y comunicacional. También se recurre a otras actividades como las de desarrollo del pensamiento crítico y analítico, lectura y escritura (García-Moriyón, Colom, Lora, Rivas y Traver, 2000; Ioro, Weinstein y Martin, 1984; Merehouse y Williams, 1998) para el desarrollo de la competencia emocional.

Así se introduce el segundo aspecto que la educación debe promover, es decir, el pensamiento crítico (Morales, 2014; Garrison, Anderson y Archer, 2001; Argudín, 2015; Escaño, 2017; Peña-Zabala, Cilleruelo y Aberasturi-Apraiz, 2018). De acuerdo con Villarini (2003) el pensamiento “es la capacidad o competencia general del ser humano para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales” (p. 37). Influyendo en este, tres elementos indispensables: codificación de la información, sistema de operaciones mentales y sistema de actitudes. Para ello, la matecognición (Villarini, 2003) supone un papel prioritario. Según este mismo autor se necesita promover actividades que

ayuden a pensar a quien estudia; sobre todo las de autorreflexión (Garrison y Archer, 2000). Argudín (2015) las centraliza en: evaluación, análisis, resolución de problemas, toma de decisiones y de consulta. Así se genera el pensamiento reflexivo. Destacando también la importancia del desarrollo de la creatividad (Alfonso, 2006; Alfonso-Benlliure, Meléndez y García-Ballesteros, 2013; Alfonso-Benlliure, Cantero y Melero, 2016; Alfonso-Benlliure y Santos, 2016; Romo, Sánchez-Ruiz y Alfonso-Benlliure, 2017).

Seguidamente se atiende a la necesidad de la educación en valores (Argudín, 2015; Domínguez, 1996) como horizonte a alcanzar en la escuela. Estos se definen como principios que rigen el comportamiento humano, junto al conjunto de normas utilizadas para juzgar las acciones desarrolladas hacia la alteridad (Argudín, 2015; Astin, 1993). Esta parte de la educación ética (Domínguez, 1996); siendo necesario superar el prejuicio generalizado de la incapacidad del colectivo infantil para la toma de decisiones éticas (de la Garza, 1995). Superada esta barrera hay un horizonte de posibilidades en lo que respecta a la educación moral.

Finalmente, se destina un espacio para plasmar la importancia de los temas transversales (Domínguez, 1996) en la educación. De acuerdo con Bolívar (1995) y Yus-Ramos (1996) este tipo de educación debe servir para responder a la disparidad de realidades sociales, también para formar al colectivo infantil como miembro activo de la ciudadanía. Ansiando el desarrollo de la autonomía (Domínguez, 1996) entendida como promoción de las capacidades individuales e intransferibles que suponen una contribución social. De hecho, se introducen por primera vez los temas transversales con la reforma educativa que supone la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) como una alternativa para ofrecer respuestas a los problemas sociales de una España en transición a la democracia (Moreno, 1994). Según el Ministerio de Educación y Ciencia (1992) y la LOGSE (1990) los temas transversales para tratar en las aulas son: la educación moral y cívica, la educación para la paz, educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación para la salud, educación del consumidor y educación vial. En Educación Infantil se trabajan de una manera globalizada atendiendo a las tres áreas que fija el currículo (DECRETO 37/2008 y 38/2008)

- **Teoría de las inteligencias múltiples**

Para definir y explicitar qué se entiende por inteligencias múltiples es necesario definir previamente el concepto de “inteligencia”. Esta es una capacidad que poseen quienes desarrollan el raciocinio y que es utilizada para resolver los problemas con los que se topan en su cotidianidad o incluso para crear (Castro y Guzmán, 2005; Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Ferrando, 2006; Gardner, 1995 y 2000; Gardner y Walters, 2010). Por tanto, “ser inteligente” es equivalente a “ser capaz de”. Consecuentemente, resulta significativo definir la creatividad desde el posicionamiento de Gardner (1995) como aquello que implica novedad, la elaboración de productos y el planteamiento de problemas para resolver diversamente.

A partir de esta relación entre inteligencia y capacidad se gestan los pensamientos que apuestan por las inteligencias múltiples. Así se genera la siguiente idea: todo el mundo es capaz de resolver problemas y de crear, lo que ocurre es que

no todas las personas tienen capacidades para solucionar el mismo tipo de contradicción ni elaborar lo mismo que el resto. Se concibe una mentalidad que apuesta por la pluralidad en lo que se refiere a inteligencias (Macías, 2010; Castro y Guzmán, 2005), anteriormente conocidas como habilidades o facultades.

Creemos que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos “inteligencias”. Todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades en un cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades. Creemos que esta teoría de la inteligencia puede ser más humana y más verídica que otras visiones alternativas, y que refleja de forma más adecuada los datos de la conducta humana “inteligente”. Una teoría así tiene importantes implicaciones educativas y curriculares. (Gardner y Walters, 2010)

Tal y como comentan Castro y Guzmán (2005) es Thurstone el primer intelectual en hablar de las inteligencias múltiples diferenciando siete tipos: espacial, numérica, fluidez verbal, comprensión verbal, velocidad perceptiva, razonamiento abstracto y memoria asociativa. Después se atiende al modelo de Beauport (Carpio e Isturiz, 1997; Castro y Guzmán, 2005) con el que se separan las inteligencias entre mentales (asociativa, racional, espacial visual y asociativa, e intuitiva) y emocionales (afectiva, los estados de ánimo, la motivacional, de comportamiento, la básica, de patrones y de los parámetros). Finalmente, tras una revisión de estas teorías Howard Gardner establece su propio modelo para referirse a la multiplicidad de inteligencias (Gardner, 1993, 1998 y 1999). “Las inteligencias múltiples son constructos que [...] tenemos [...] unos más desarrollados que otros, que afectan la forma de aprender y de enseñar por ello es necesario tomarlos en cuenta al momento de planificar, ejecutar y evaluar las clases” (Castro y Guzmán, 2005).

Tabla 1. Inteligencias múltiples. Tabla de elaboración propia a partir de recursos bibliográficos

TIPOS	DEFINICIÓN	ACTIVIDADES
Lingüística	Capacidad para estimular y persuadir al resto por medio del uso de la palabra.	Narraciones, verbalizaciones, diálogos y lecturas.
Lógico-matemática	Capacidad para la resolución de problemas lógicos.	Adivinanzas, experimentos y rompecabezas.
Espacial	Capacidad para la abstracción espacial con implicaciones de desplazamientos.	Mapas, audiovisuales y cuentos a partir de imágenes.
Musical	Capacidad para reconocer y apreciar características de la musicalidad: el tono, el ritmo y el timbre.	Acompañamientos musicales discriminación de sonidos y representaciones.
Corporal	Capacidad para controlar con precisión los movimientos del propio cuerpo.	Roles, danza, deportes y psicomotricidad.
Interpersonal	Capacidad para entender los sentimientos y emociones del resto, generando empatía con la otredad.	De cooperación, dramatizaciones, tutoría entre iguales, grupos de discusión y asambleas.
Intrapersonal	Capacidad para el autoconocimiento, descubriendo y gestionando las emociones acaecidas individualmente.	Reflexión, registros de actividades, tareas personalizadas y laneaciones sobre el futuro.
Naturalista	Capacidad para percibir las relaciones con el medio ambiente y reino animal,	Exploración del medio, reciclaje, investigación,

	preservándolo.	cuidado de animales y plantas.
--	----------------	--------------------------------

De acuerdo con Gardner y Walters (2010) o Macías (2010) el descubrimiento de estos ocho tipos de inteligencia implica ocho maneras distintas de percibir la realidad; también ocho formas de encontrar soluciones tentativas a problemas presentados. Permite que cada persona desarrolle una capacidad y sea inteligente en una rama, extrayendo la necesidad de individualizar más los aprendizajes (Castro y Guzmán, 2005) para que cada menor desarrolle aquellas capacidades en las que destaca. No obstante, todavía se precisa un arduo trabajo hasta conseguir una uniformidad en cuanto a valoración de las diversas áreas que configuran los currículos escolares, dejando de concebir algunas como la música, plástica y educación física como las llamadas marías (Castro y Guzmán, 2005; Gardner y Walters, 2010; Armstrong, Rivas, Gardner y Bizuela, 1999). De hecho, desde el momento que se introduce la idea de multiplicidad en las inteligencias debe romperse la concepción que deposita mayor importancia en la lingüística y lógico-matemática. Se debe apostar por una interdisciplinariedad (Gardner y Walters, 2010) para potenciar el desarrollo de las inteligencias, haciendo uso de todas ellas, independientemente de las asignaturas que se estén trabajando.

Las inteligencias como la creatividad son plurales, se desarrollan de acuerdo con las inteligencias múltiples. Gardner (1998)²¹ nos muestra que las personas creativas son también personas excepcionales en el campo de su inteligencia. En esto fallan los test de creatividad al suponer que el desempeño acertado frente a tareas divergentes y muy triviales garantiza predecir comportamientos en cualquier campo. (Macías, 2010, p. 37)

A modo de cierre se especifica que las inteligencias múltiples que establece Howard Gardner no son únicas e inamovibles. Él plantea la posibilidad de descubrir y categorizar otras nuevas paralelamente al desarrollo y evolución social (Macías, 2010; Armstrong, Rivas, Gardner y Bizuela, 1999). En Gardner (2000) se introduce la posibilidad de la inteligencia moral (concebida como la capacidad para discernir sobre la idea de mal y de bien) y la existencial (capacidad para mostrar sensibilidad hacia la existencia de la humanidad).

Es frecuente trabajar dentro de la Educación Infantil aspectos que podríamos llamar – sin intención peyorativa – de orden inferior, pero no confiamos aún suficientemente en las capacidades de los más pequeños para razonar, reflexionar, pensar críticamente y resolver conflictos; para autorregularse, atender a los propios sentimientos y a los de los demás; para dialogar y tomar decisiones morales. (Domínguez, 1996, p. 23)

Por ello, una vez estas barreras – que gran parte de los profesionales de la educación cargan en su propia práctica docente y que se focalizan únicamente en unos pensamientos prejuiciados – sean superadas, la educación comienza a tener un sentido real para el desarrollo y progreso social.

2.5.2. Viabilidad curricular para el uso de Disney en Educación Infantil

En este apartado se analiza críticamente el currículo de Educación Infantil del segundo ciclo (DECRETO 38/2008), observando qué tratamiento se le ofrece a la Educación Artística. Se observan las posibilidades que la legislación educativa brinda

²¹ Gardner, H. (1998). *Mentes Extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Barcelona: Kairós.

para introducir la cultura visual del cine de animación de Disney en Educación Infantil. Así se permite justificar la viabilidad de una propuesta pedagógica a partir de la cultura visual Disney.

Agirre (2005) señala que la Educación Artística continúa considerándose en España una asignatura banal en los sistemas de escolarización. Y las explicaciones que se encuentran hacia dicha repudia son: la creencia generalizada de que está basada en un don natural que solo es educable en aquellas personas que ya lo poseen y la concepción de que esta materia es tan solo un juego, justificada por la escasez de formación del profesorado. Eisner (2014) indica que “el espectro de la educación artística continúa cayendo en picado tanto en la educación primaria, como en secundaria y en la universidad” (p. 12). Se debe volver la mirada hacia otros contextos como el de Brasil, India o China, tomándolos como referencia en este ámbito, ya que conceden primacía a la Educación Artística como vía para fomentar el emprendimiento social (Eisner, 2014; Mesías e Iglesias, 2018; Escaño, Maeso, Villalba y Zoido, 2016).

En el contexto español, centrando la atención en las tres áreas que se ofrecen en el currículo de Educación Infantil de segundo ciclo (DECRETO 38/2008), la Educación Artística se enmarca en la tercera, es decir, “Los lenguajes: comunicación y representación”. Ya que algunas funciones como la lúdico-creativa, comunicativa y representativa derivan de esta. Mostrando que un proyecto de innovación educativa que se base en la cultura visual de los filmes infantiles tiene cabida en el marco legal vigente en base a esta argumentación. Los objetivos y contenidos de esta tercera área del currículo de Educación Infantil del segundo ciclo (DECRETO 38/2008) que se relacionan con dicha temática se ubican en el Bloque 4. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y comunicación. También en el Bloque 5. Lenguaje plástico.

Tabla 2. Objetivos y contenidos del Área III. Los lenguajes: Comunicación y Representación. Tabla de elaboración propia a partir del DECRETO 38/2008

Área III. Los lenguajes: Comunicación y Representación	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los diferentes lenguajes y aplicar técnicas para que desarrollen la imaginación y la creatividad. - Utilizar las distintas formas de representación para expresar y comunicar situaciones, acciones, deseos y sentimientos conocidos, vividos o imaginados. - Valorar y apreciar las producciones propias, las de sus compañeros y algunas de las diversas obras artísticas del patrimonio conocidas mediante TIC o “in situ” y darles un significado que les aproxime a la comprensión del mundo cultural al que pertenecen. - Expresar sentimientos deseos e ideas mediante la expresión artística a través de los distintos lenguajes. - Interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, con el fin de descubrir e identificar los elementos básicos de la expresión artística. 	
Contenidos	
Bloque 4. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación	
<ul style="list-style-type: none"> - La aproximación a las producciones TIC breves y sencillas. - La iniciación en el uso de los instrumentos TIC. 	
Bloque 5. Lenguaje plástico	
<ul style="list-style-type: none"> - El descubrimiento del lenguaje plástico como medio de comunicación y 	

representación.

- La aplicación de las técnicas básicas para el lenguaje plástico y la creatividad.
- El descubrimiento y la utilización de la gama de los colores primarios y sus mezclas.
- El interés, respeto y valoración por las elaboraciones plásticas propias y de los demás.
- El descubrimiento de la diversidad de obras plásticas que se encuentran presentes en el entorno y que el niño y la niña son capaces de reproducir.
- El mantenimiento y cuidado de utensilios plásticos básicos que se utilizan para expresar el lenguaje plástico.
- El afianzamiento de la motricidad para conseguir el movimiento preciso en la producción.

Como aspecto positivo de esta ley se promueve que las artes se integren en una sola área, centrando el interés en el componente multimedia. Pero como deficiencia a subsanar se destaca la escasez de una reforma escolar que aborde en positivo esta iniciativa, que se emprenda la imagen desde una perspectiva estática o que se evite el término arte sustituyéndolo por el de plástica; porque el currículo es todo el conjunto de valores y formas culturales que se deben transmitir y enseñar a quienes asisten a la escuela (San Martín, 1991; Giner, 1976; Geertz, 1989; Stenhouse, 1984; Apple, 1986). Asimismo, se considera que una de las mayores ventajas del currículo de Educación Infantil de segundo ciclo, es la gran libertad que este concede al colectivo docente. Por ello, se anima a quienes enseñan a utilizar la legislación como una guía y como un marco de referencia, pero adaptándolo tanto a las necesidades propias de cada enseñante como a las del conjunto de la clase con la que se trabaja.

Creo que es importante utilizar el cine como elemento curricular para la educación artística. El profesor de arte depende de imágenes tecnológicas e imágenes de medios en general. El momento más importante para introducir este tipo de estrategias educativas son los cursos iniciales para capacitar al docente. (Huerta, 2011, p. 55)²²

Se constata también la necesidad de enseñar, a quienes se encargan de la docencia, a utilizar el cine, la cultura visual y la imagen en su práctica docente. El problema radica – en la mayoría de los casos – en que este colectivo desarrolla un autoconcepto negativo en relación con la preparación y formación recibida en este ámbito (Huerta, 2011). Estas afirmaciones se respaldan con investigaciones (Hernández, 2000; Huerta, 2002, 2003, 2005, 2009 y 2011; Marcellán, 2009; Buckingham, 2000, 2003 y 2007; Fedorov, 2010; Alonso-Sanz, 2016; Rajadell, Violant, Oliver, Girona, de la Torre y Fernández, 2003) que manifiestan la importancia del cine en la formación integral de las personas, superando la concepción de este como fuente de entretenimiento. Algunos beneficios son: la inclusión emocional, la actividad sentimental de juicios, la madurez en el pensamiento sobre la imagen y las habilidades de análisis parcial del texto de los medios. Apostando por la defensa de la diversidad (Sancho-Álvarez, Jardón y Grau, 2013).

²²It's important to use the cinema as a curriculum element for art education, I think. Art teacher depends on technological images and media images in general. The most important moment to introduce this type of educational strategies is the initial courses for training teacher. (Huerta, 2011, p. 55)

Paralelamente, se define el término currículo oculto. Este es el conjunto de saberes, prácticas y mensajes que se transmiten al colectivo infantil de una manera indirecta (Jackson, 1968; Torres, 2003). Tal y como señalan Acaso y Nuere (2005) “El currículum oculto se puede definir como el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo” (p. 208). Este currículo guarda una carga ideológica y política que se transmite a lo largo de décadas como son mensajes de desigualdad de poderes, predominio de la masculinidad sobre la feminidad, poder de las clases sociales altas versus las más bajas, raza blanca como la superior y/o la hegemonía cultural norteamericana. Por ello, se advierte la necesidad de utilizar la Educación Artística para cambiar este panorama (Alderoqui y Pedersoli, 2011; Augustowsky, 2012), promoviendo una formación más diversa y plural.

Se deben cuidar el tipo de imágenes que se utilizan en las aulas de Educación Infantil. Si toda la clase se recubre con carteles de princesas y príncipes Disney se transmite de manera indirecta al colectivo de menores la idea de que su aspiración en la vida es encontrar un igual de sexo opuesto con quien compartir su vida, acorde con un canon corporal establecido en el mundo occidental y unos estereotipos de género que sublevan a la mujer bajo el poder y dominio del hombre. Huerta (2014) indica que el conjunto de imágenes apoya unos posicionamientos desde el propio entorno visual. Y estos son los que contribuyen a la ruptura de tópicos arraigados en la sociedad occidental, por ejemplo la creencia generalizada que los dibujos animados son solo para el grupo de menores (Huerta, 2011).

- **La cultura visual en Educación Infantil**

Tal como señalan Mendioroz (2015); Huerta, Alonso-Sanz y Ramon (2019); y/o Jardón y Arbiol (2016) es necesario crear en las aulas de Educación Infantil un tiempo y un espacio para tratar la imagen que ofrece la cultura visual ya que ayuda al colectivo de discentes a conocer, interpretar y participar de forma autónoma y responsable en el entorno que les rodea. “Cuando la gente coge las riendas de los medios, los resultados pueden ser maravillosamente creativos” (Jenkins, 2008, p. 28). También hay una necesidad latente en abordar la cultura visual y su significación porque todo aquello a lo que el colectivo infantil esté expuesto durante sus primeros años de vida es decisivo para la configuración de su personalidad, autoconcepto e identidad (Mesías y Sánchez, 2018). Hay que involucrarles dentro de esta cultura sin que les repercuta negativamente: “la imagen es manipulable, la personalidad no debe serlo” (Granado, 2003, p. 155). Quizás, si las familias se conciencian de la influencia que tiene la cultura visual, el cine y la televisión en sus descendientes, presten mayor atención cuando seleccionan los productos audiovisuales que van a consumir. También visualizándolos en conjunto, analizándolos y criticándolos. Desafortunadamente, esto es una idea idílica y utópica, ya que la inmensa mayoría de familias no está alfabetizada visualmente, ni tiene un criterio válido para promover dicha tarea (Asebey, 2011). Por ello, las plantillas docentes de Educación Infantil tienen la responsabilidad de introducir todo lo relacionado con la cultura visual en las aulas, para mejorar y potenciar un desarrollo óptimo en las criaturas.

En esta fase se trata de trabajar la imagen en toda su dimensión, utilizando todos los medios que, de una u otra manera, la utilizan como representación de una realidad, aceptando que la imagen siempre viene cargada de subjetividad y determinada por unos gustos e intereses concretos. [...] Todo este trabajo y experiencia con imágenes se realiza posibilitando al alumnado el contacto directo con objetos y elementos de su realidad más cercana, para

experimentar con ellos y contrastarlos con las imágenes que se representan. (Granado, 2003, p. 156)

Consecuentemente, es una necesidad y obligación enseñar durante el periodo vital de la infancia a interpretar las imágenes y a utilizar el lenguaje visual. Es una actividad primordial en la sociedad occidental y americanizada actual.

Educar para ver la televisión, para resignificar sus sentidos y transformar sus usos sociales, es una tarea de primer orden, y en el adelanto de esta tarea la educación es el sector clave para impulsar los cambios que coadyuven al fortalecimiento político, educativo y cultural de la televisión. [...] Implementar la oferta televisiva en los diseños curriculares de forma que se amplíen los lenguajes y recursos expresivos disponibles [...] y contribuir con esto al enriquecimiento de las prácticas de simbolización y representación impartidas desde la escuela. (Aranguren, Arguello y Bustamante, 2004, p. 135)

Entre el amplio abanico de imágenes que ofrece la cultura infantil, hay un interés por el ámbito cinematográfico y su uso en la escuela. El cine de animación tiene un gran valor cultural ya que, además de recrear espacios y lugares en su mayoría ficticios, actúa como trasmisor de valores (Morawitz y Mastro, 2008; Wynns y Rosenfeld, 2003) y pautas socialmente aceptadas en una comunidad de habitantes. Por ende, condiciona a quienes consumen estos productos en sus comportamientos. La cinematografía actúa como elemento socializador y; en lo que respecta al género de animación, fantástico e irreal; cumple con una función moralizadora. Es fundamental reflexionar sobre qué valores imperantes se transmiten y fomentan con los filmes, cuestionándolos y sospechando sobre las intenciones que esconden. Esta es una de las motivaciones que introduce el cine para menores desde un enfoque didáctico en las aulas. “Se hace cada vez más difícil ignorar la cantidad de historias que se muestran ante nuestros ojos y que abren una ventana a un universo imaginario” (Cantillo, 2015, p. 134).

De hecho, implicaciones de la imagen como la recreativa y evasiva, asociadas en el cine de animación a la magia y la ficción, son esenciales para el desarrollo integral de la persona que contempla una película por placer. “El cine, por su enorme capacidad comunicativa, influye, impresiona y conmueve a la mayoría de las personas que aceptan exponerse a su influencia” (Pereira, 2005, p. 19). Se generaliza el gusto hacia el cine, tanto por la posibilidad que ofrece a la hora de representar la realidad, como de deformarla y de crear espacios ideales. Pero no se deben descuidar los riesgos implícitos en un consumo cinematográfico inconsciente de los aprendizajes que confiere. Este es un peligro que debe contrarrestarse desde la educación despertando en el colectivo estudiantil una capacidad crítica.

Desde sus inicios, los relatos que cuenta el cine han afectado a generaciones de personas mediante sus argumentos, sus contenidos, sus imágenes y sus ideas. El cine es cultura popular, arte y espectáculo. Las tramas y los temas del cine pueden y deben ser llevados a las aulas como elemento reflexivo y, por ende, orientador de comportamiento. (Aguaded, 2015, p. 9)

Todo el conjunto de películas de animación tiene un trasfondo: la ambientación que le es otorgada, el contexto histórico en el que se desenvuelven, también los valores y pautas de conducta que quieren transmitir al público. “Página tras página, leyendo, mirando y escuchando, los niños y las niñas aprenden modelos de comportamiento que, a menudo, no son acordes con los cambios sociales” (Ambrós y Prats, 2008, p. 8). Entre otros sesgos y problemáticas presentes en la

cultura visual cinematográfica, se deben cuidar los problemas de género y la diversidad sexual (Rueda-Gascó y Alonso-Sanz, 2014). Los roles y estereotipos que representan los personajes masculinos y femeninos de los dibujos animados, que visualizan quienes tienen menor edad condicionan su comportamiento (Bandura, 1982; Kuhn, 1991). “Los modelos narrativos en las películas no solo reflejan microcosmos de procesos históricos, ellas también son creadas a través de cuadrículas o plantillas experienciales las historias que son escritas e identificadas de manera nacional” (Napier, 2001, p. 468)²³.

A través del cine y de quienes dan vida y forma a las historias que se filman y reproducen, cada menor desarrolla una personalidad relacionada con los anhelos de parecerse a sus figuras heroicas preferidas. No obstante, el problema más importante reside en que según el tipo de películas y la época en la que son estrenadas cambian: su forma de ser, deseos, motivaciones, la explicación con respecto a sus comportamientos, también los roles sexistas, desiguales e injustos asociados a hombres y mujeres. Por ello, se debe prestar atención a la selección de las películas que se quieren abordar pedagógicamente en la escuela. Esta es una de las funciones primordiales en Educación Infantil, conseguir que quienes aprenden se desarrollen como personas, ofrecerles posibilidades para que elijan qué es aquello que les gusta y les atrae, ayudarles a configurar su propia personalidad y su carácter.

La educación ayuda a que los niños y niñas se entiendan a sí mismos, comprendan el mundo en que viven y sus dificultades y se sientan capaces de emprender acciones para modificarlo en pro de la justicia y de la solidaridad. La educación dota a los alumnos de un sentido crítico y debe actuar para que la formación de la personalidad se fundamente en unos valores éticos y cívicos y en un sentido humanista de la existencia. La educación forma para la libertad y favorece el nacimiento y desarrollo de los lazos que unen a otras personas y a otros pueblos. (Aguaded, 2015, p. 17)

La escuela como agente de socialización es la máxima responsable de preparar al colectivo de estudiantes para la vida en sociedad (Jardón y García, 2018). Debe convertirlos en miembros activos en la comunidad donde se encuentran y donde aportan su participación para que todo mejore y se avance cooperativamente hacia un futuro progresista. Para cumplir con dicho objetivo es idónea la utilización del cine, siempre y cuando se empleen las metodologías didácticas idóneas para despertar una actitud crítica respecto a los mensajes antisociales que se transmiten.

La escuela tiene responsabilidades sociales. No solamente aquellas asignadas por ley o las que antropológicamente le corresponden como uno de los pilares de la cultura de los pueblos. La escuela debe asumir la responsabilidad de ayudar a modificar actitudes básicas y mejorar la vida en la comunidad en la cual está ubicada, preocuparse por el bienestar social de los alumnos sin olvidar el de sus familias, acoger a niños de diferentes culturas y características, aceptar la integración y las diferencias en lo étnico y en lo médico, procurar la eliminación de barreras físicas y culturales para padres y alumnos, promover buenas prácticas ambientales, ayudar y educar a las familias a que tomen sus propias responsabilidades educativas y exigir a las administraciones públicas que asuman sus propias responsabilidades sociales. (Martínez-Salanova, 2010, p. 54)

²³ “Narrative models in film are not simply reflective microcosms of historical processes: they are also experiential grids or templates through which history can be written and national identity created” (Napier, 2001, p. 468).

El fomento de la diversidad estética, facilitando diferentes estilos de imágenes y de dibujos animados para que no se acostumbren a un único patrón sino que se percaten de que este varía notablemente y que es necesario que se familiaricen y que entren en contacto con varios de ellos, es otra de las bondades del trabajo en el aula a partir del cine. Así como la transmisión de valores.

Al introducirlo en las aulas se genera una aproximación a diferentes maneras de percibir la realidad y a forjar experiencias de formación en el colectivo infantil. Sirve para hablar de la historia cultural respecto a cómo son las personas con las que se encuentra en su cotidianidad y respecto a cómo son (Collelledmont y Vilanou, 2013). Tal y como indica Rodríguez (2015) todos estos nuevos contextos televisivos, virtuales y digitales se convierten en escenarios de aprendizaje que las plantillas docentes deben utilizar para potenciar la obtención de conocimientos de forma adecuada. También son escenarios que sirven para fomentar la comunicación entre iguales y entre docentes-discentes. De hecho, según Monleón (2017, 2018a y 2018b) el cine se considera un nuevo entorno de aprendizaje.

Las producciones del cine de animación se difunden también por otros canales como el televisivo, *YouTube*, redes sociales u otros soportes. Incluso se refuerza con la mercadotecnia. Todos ellos actúan como medios que canalizan el visionado y multiplican los efectos de las creaciones audiovisuales. El poder de estas producciones se propaga, no solo a través del medio de comunicación de masas considerado como medio principal de difusión a principios de siglo XXI (Aranguren, Arguello y Bustamante, 2004; Granado, 2003), que es la televisión. Se necesita enseñar cómo interpretar las imágenes que se les presentan y a utilizar el lenguaje visual que les posibilitan y ofrecen, potenciando una relación directa entre la escuela y la televisión (Aranguren, Arguello y Bustamante, 2004). Este es el medio de comunicación de masas por excelencia que transmite a quienes se escolarizan una gran cantidad información. A través de esta se reciben mensajes como: cuál es la manera adecuada de vestirse, de comportarse, los juegos a que se debe jugar o qué juguetes son los correctos; estableciéndose una diferenciación entre los niños y las niñas que perdura hasta la edad adulta, diversificándose roles de género y los estereotipos sexuales (Berganza y del Hoyo, 2006; Lluch, 1999).

La televisión sigue siendo un elemento aglutinador de los más diversos procesos de opinión. Últimamente se enfatiza el análisis y la discusión en torno de la relación que debe existir entre educación y televisión, toda vez que, por su posicionamiento en un sitio privilegiado en la cotidianidad social, la televisión interviene en la mayoría de los ambientes por los que discurren las ruinas de grupos e individuos. Sobra recordar su carácter de institución social reguladora de las dinámicas colectivas, en su innegable capacidad para acompañar silenciosamente la generación de ideas y valores, así como la imposición de símbolos y referentes culturales y políticos en torno a aspectos esenciales para la comprensión y el funcionamiento de la dinámica social. (Aranguren, Arguello y Bustamante, 2004, p. 132-133)

Con todo, se aprecia el gran porcentaje de tiempo destinado al consumo de productos televisivos, configurando la identidad del colectivo de personas consumidoras y sus relaciones (McGhee y Fruch, 1980) y generando una influencia mayor si es el colectivo infantil quien se acomoda frente a esta para ver una película de animación (Granado, 2003).

- **Metodologías para la introducción de la cultura visual en Educación Infantil**

Independientemente del método que se utilice para enseñar un contenido, se precisa potenciar su atractivo para la población estudiantil a quien va dirigido. Se trata de conseguir que aquello que se pretende enseñar despierte el interés entre el conjunto de discentes para generar un aprendizaje representativo y eficaz; “no hay mejor método para hacer significativos los aprendizajes [...], que conocer cuáles son los cambiantes intereses y motivaciones de la infancia actual, [...] sólo así conseguiremos la sintonía necesaria entre éstos y los contenidos que trabajamos en nuestras aulas” (Pose y Salcines, 2004, p. 137). De hecho, “a lo largo de la historia, el acercamiento a la infancia y la imagen de la misma han variado notablemente” (Ramírez, 2005, p. 129). La población estudiantil al acudir a la escuela se limita a recibir una información y unos contenidos teóricos que otra persona les enseña. Como consecuencia, la concepción del colectivo infantil se desvaloriza, mostrándose como impensable valorar sus motivaciones, inquietudes, intereses y curiosidades. Solo se atiende al plan de estudios a implementar. Esta situación cambia, consiguiendo que el grupo de menores tenga voz y sea escuchado, para contar todo lo que saben, para hacer peticiones a la plantilla docente sobre qué es aquello que quiere aprender. En la actualidad el conjunto de discentes adquiere una mayor participación en su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es el verdadero protagonista de toda su formación. Tal y como comparte Ramírez (2005) se fomenta a lo largo de la historia el esparcimiento de los espacios relacionados con el colectivo infantil, se conoce la vida de este grupo social y sus rutinas. “El acceso de la infancia al universo de las representaciones constituye uno de los grandes avances sociales y culturales de la humanidad” (Ramírez, 2005, p. 132).

Esto significa básicamente movilizar e integrar valores, actitudes, conductas, habilidades y conocimientos que permitan a los alumnos encarar y resolver situaciones de la vida diaria, formando y fortaleciendo su accionar ciudadano en el desarrollo y en el cambio de las sociedades. (Operti, 2009, p. 32)

No debe olvidarse que se vive en un mundo globalizado, occidentalizado y americanizado; aunque con una gran diversidad de culturas, religiones y tradiciones; resultando probable que en las clases se advierta esta pluralidad. Debido a ello, es necesario dirigir la propia práctica docente para cubrir las necesidades de todo el colectivo estudiantil partiendo de sus raíces y sus orígenes. “Todos [...] deben tener condiciones y oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades” (Operti, 2009, p. 34).

Podemos coincidir que la educación en medios es un componente central de una formación ciudadana comprensiva gestada desde edades muy tempranas, que contribuye a democratizar la sociedad y las oportunidades de formación. Un ciudadano que no ha sido formado en las competencias requeridas para entender, analizar y criticar los medios, se encuentra altamente afectado en su capacidad de ejercer sus derechos como ciudadano y de participar en la sociedad. (Operti, 2009, p. 39)

Si el propio grupo de estudiantes demanda investigar sobre este tema, es el momento idóneo para plantear un proyecto de trabajo (Barniol, 2015; Bassedas, Huguet y Solé, 1998; Gimeno, 2004; Gómez y Carbonell, 1993; Helm y Beneke, 2003). Esta es una metodología significativa ya que parte de sus propios intereses.

Interrelacionando diversos aprendizajes, se les ayuda a investigar y se les convierte en protagonistas del aprendizaje mientras que el grupo de docentes se convierte en guía del proceso. Aunque un tema de importancia como la cultura visual no tiene que esperar a ser propuesto por el propio colectivo, ya que peligra la posibilidad de no abordarlo. Por tanto, debe enfocarse desde una metodología de centros de interés (Dahlberg, Moss y Pence, 1999; Monereo, 1990; Ortiz-Jiménez, Salmerón-Pérez y Rodríguez-Fernández, 2011; Hernández, 2000). Introduciéndose un tema que les motiva y que les inquieta, pero desde un planteamiento que es ofrecido por quienes enseñan.

Decroly (1927²⁴, 1929²⁵) [...] propone los centros de interés como unidades temáticas complejas, en las que se agrupan contenidos diversos que tienen entre sí algún tipo de relación. Un centro de interés puede incluir nociones de lenguaje, de ciencias naturales, de historia, matemáticas, música, expresión corporal, etc. En un centro de interés se estudian los temas en función de los intereses y la capacidad del grupo. Además, exige una enseñanza tanto globalizada como individualizada. (Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Ferrando, 2006, p. 7)

También cabe la posibilidad de abordarlo a través de fichas, es decir, siguiendo una metodología tradicional y conductista (Cooper, 1993; Ertmer y Newby, 1993; Escontrela, 2003; Peña-Correal, 2010; Bornas, 1997). El problema reside en que hay muy poco material elaborado al respecto y tiene que ser creado por cada enseñante. En la mayoría de ocasiones, las fichas pierden el interés para quienes estudian, ya que estas se reducen a la copia o relleno de apartados de manera mecánica. Sin olvidar el uso habitual de láminas para colorear de imágenes Disney tan común en escuelas y horas de actividades extraescolares. Aunque, si este material físico sirve para trabajar la reflexión, la crítica y desarrollar la mente del colectivo infantil sí que resulta idóneo para su desarrollo integral.

Grandes multinacionales como Disney, en su esencia empresarial, antepone su lógica comercial a los contenidos educativos. Sin embargo, al carecer los centros de enseñanza de materiales didácticos propios para la alfabetización mediática utilizan los producidos por estas empresas sin reparar en que se están empleando los mismos parámetros que deberían ser puestos en tela de juicio para afrontarlos desde una perspectiva crítica, con lo cual, estamos promocionando desde las escuelas una Disneyficación de la cultura infantil. (Cantillo, 2015, p. 142)

En contraposición, se potencia la competencia de aprender a aprender (García-Palacios, 2013; Pujolàs, 2008), pretendiendo que las criaturas posean un afán de descubrir y ganas de saber siempre algo nuevo; en relación con el resto de miembros de la clase, donde hay libertad para equivocarse y que dichos errores sirvan para alcanzar un aprendizaje veraz. De hecho, algunas condiciones *sine qua non* para el proceso de enseñanza-aprendizaje que se propone son: la centralización en la persona que aprende, la relación con el resto, la figura del docente como guía o persona facilitadora de aprendizajes, el asentamiento en los problemas que ayudan a aprender y conceder autonomía a las criaturas. Este pensamiento es compartido por Hernández (2011).

Una alternativa es mediante actividades lúdicas; todo lo aprendido a través del juego queda grabado con más fuerza en las estructuras del conocimiento. Precizando

²⁴ Decroly, O. (1927). La función de globalización y la enseñanza. *Revista de pedagogía IV*, 67, 326-331.

²⁵ Decroly, O. (1929). *La fonction de globalisation dans l'enseignement*. Bruselas: Lamertin.

integrar de forma transversal en el aula: el proceso creativo, la escritura y la lectura de imágenes. La recreación es el medio más apropiado para enseñar unos contenidos y volver significativo el aprendizaje. Tal como indica Gutiérrez (2012): “tomando el juego como recurso educativo podemos tener una mayor motivación del estudiante [...] y es una forma más natural de relacionarse con el entorno cotidiano de forma divertida y espontánea” (p. 46). También ayuda al colectivo infantil a desarrollarse a nivel integral a lo largo de las diferentes etapas evolutivas. Es el vehículo más idóneo para que dominen su cuerpo, se relacionen con el medio que les rodea y colaboren con sus iguales. “La utilización del juego ha tenido un amplio potencial como forma de incentivar la motivación y la creatividad de los estudiantes” (Gutiérrez, 2012, p. 52). Giroux (1999a) incide en dicha idea cuando señala que “el entretenimiento es siempre una fuerza educativa” (p. 28)²⁶. Abriendo las puertas de la escuela tradicional hacia una realidad actual del s. XXI donde las imágenes son las pioneras en la transmisión de conocimientos y en la influencia que ejercen sobre las personas.

En último lugar, respecto a la evaluación, se opta por una de tipo continuo (Meisels y Atkins-Burnett, 2000; Gullo, 2005; Nitko, 1995; Sadler, 1989; Mir, 2005; Aberasturi-Apraiz, 2015), que es aquella donde se valoran todas las mejoras que va consiguiendo cada escolar a lo largo del proceso. Una evaluación continua empieza desde el momento en que se emprende la actividad, el proyecto o la Unidad Didáctica. Anotando cómo mejora, cumple y supera los objetivos; cómo progresa con ayuda de su guía y en relación con el resto de iguales, en un trabajo cooperativo. Tal y como señala Granado (2003) la evaluación debe realizarse de una forma continuada, utilizando sobre todo la expectación directa hacia la persona que aprende, también determinadas anotaciones en fichas de observación y de seguimiento.

Materiales y recursos didácticos

Para autores como Ballesta (1995) y Gimeno (1991) los materiales didácticos son considerados un recurso que contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje de discentes. También se les define como instrumentos de los que dispone cada docente para ayudar a que su grupo de estudiantes adquiriera una serie de conocimientos y desarrolle ciertas capacidades y habilidades. También los materiales curriculares son un sinónimo de herramientas por la función dispensadora de facilitadores de aprendizaje que poseen. Autores clásicos como Ausubel (1976) y Montessori (1918 y 1967) indican los beneficios del uso de materiales didácticos ya que favorecen el contacto práctico-lúdico y se presenta como una alternativa significativa que promueve los aprendizajes. Se referencia la necesidad de “materiales diversos y diversificables que permitan que cada profesor pueda elaborar su [...] proyecto de intervención, adaptado a las necesidades de su realidad educativa y a su talante profesional” (Ballesta, 1995, p. 41).

En primer lugar, es habitual la defensa del libro de texto como material didáctico en las aulas (Ballesta, 1995) y se reconoce como material dominante (Gimeno, 2004). Siendo sustituido en Educación Infantil por las llamadas fichas de trabajo. Una situación especialmente común en las aulas de este periodo educativo es el uso de láminas impresas para trabajar los diferentes contenidos del currículo. El problema radica en que la Educación Infantil es un momento de desarrollo vital que

²⁶ “entertainment is always an educational force” (Giroux, 1999, p. 28).

debe servir para que el grupo de discentes se desarrolle emocionalmente, viva experiencias sensitivas y se relacione activamente con el contexto que le rodea. Aun así, siempre y cuando las fichas sean diseñadas o seleccionadas por plantillas docentes, focalizando la atención en las características del grupo-clase que se tiene, se aprecia un uso positivo en estas. El problema sobreviene cuando se recurre a materiales ya configurados por editoriales que crean recursos globales que no se focalizan en los intereses reales ni en el contexto inmediato de quienes están aprendiendo. De hecho, las características psicológicas y evolutivas de este periodo vital deben condicionar unos aprendizajes a través de los que el grupo de menores sea capaz de estimularse sensorialmente, disfrutando siempre de las tareas de aprendizaje que efectúa. Durante los primeros periodos vitales se desarrollan los sentimientos más importantes para todo el desarrollo ulterior; de ahí que se anhele generar recuerdos positivos hacia la educación y la escuela. Una alternativa es el juego.

En este mismo sentido, actualmente se habla de un aprendizaje más dinámico con los infantes, puesto que su mayor atracción es el juego, por lo tanto, la motivación y la planificación de las clases deben girar en torno a ello, es decir, buscar que, a través del juego e interacción con los materiales didácticos, el estudiante adquiera las habilidades requeridas en su proceso formativo. (Gallego y Manrique, 2013, p. 102)

En segundo lugar, también se introducen los recursos web como materiales didácticos (Area, 2003; Cabero, Morales, Barroso, Román y Romero, 2004; Saura, 2011; Souto, Jardón, Traver, Solbes y Ramírez, 2004) para utilizar en las aulas una vez se inicia la era digital en la mayoría de escuelas europeas y norteamericanas con el cambio al siglo XXI. Se definen los materiales didácticos *online* como “sitios web en los que el usuario interacciona con un recurso, medio o material pedagógico elaborado para que este desarrolle algún proceso de aprendizaje” (Area, 2003, p. 6). Atendiendo al criterio de intelectuales en la materia (Aguaded y Cabrero, 2002; Area y García-Valcácer, 2001; Marqués, 1999), los materiales didácticos web deben cumplir con aspectos formales tales como: disponer de un finalidad educativa, información de hipertexto, formato multimedia, acceso a una gran cuantía y multiplicidad de información, flexibilidad e interacción para quien aprende, componente atractivo y de uso sencillo, estimulación de los aprendizajes y favorecedores de la comunicación. Además, en el momento de la elaboración deben tenerse en cuenta las siguientes directrices: la adaptación a las necesidades de quienes aprenden, la autonomía del grupo de estudiantes para utilizar el material, el favorecimiento del aprendizaje por descubrimiento, la correcta estructuración del material, la presentación en formato multimedia, también la incorporación de elementos propios de la comunicación y navegación online.

Finalmente se introduce el concepto de biblioteca escolar (Quirván y Saavedra, 2007-2008) como recurso didáctico que ayuda y contribuye al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de quienes estudian. “Identifiquen [...] la biblioteca escolar y de aula como una propuesta pedagógica que da respuesta [...] para el mejoramiento de las competencias comunicativas, el desarrollo curricular en el aula y el desarrollo de proyectos de conocimiento e intercambio cultural” (Quirván y Saavedra, 2007-2008, p. 8).

2.5.3. Las películas Disney desde una aproximación crítica y de la sospecha en el aula de Educación Infantil

Es el contexto en el que el colectivo de intelectuales de la educación se percata de la necesidad y de la importancia que adquiere el derecho a la misma (Apple, 2002; Aronowitz y Giroux, 1993; Bauman, 2007a; Efland, Freedman y Sturh 2004; Giroux, 1999b) cuando surge la importancia de inculcar la reflexión crítica en las aulas. De hecho, según Flecha y Villarejo (2015) o Magendzo (2003), a través de la pedagogía crítica se contempla y cumple el derecho real a la educación. Junto a esta motivación se gesta un deseo de revelación contra el poder (Fiske, 1993; Foucault, 1980). Se insta a que las generaciones venideras sean educadas para ser capaces de hacer frente a la supremacía establecida, disponiendo de medios para cambiarla y mejorar las condiciones de vida de todas las personas. Este es otro gran impulso hacia el surgimiento de la pedagogía crítica.

Esta encuentra sus máximos referentes en: Apple (1990, 1995 y 1997) y Giroux (1981, 1983, 1989). También en otras corrientes teóricas de renovación educativa y pedagógica como son: la Escuela de Frankfurt con su discurso de crítica hacia la sociedad industrial y postindustrial; la pedagogía fronteriza (González, 2006) surgida para satisfacer necesidades educativas, es decir, conseguir que el colectivo lea y escriba tanto a favor como en contra de la cultura preexistente; el pensamiento crítico (Zubiría, 1994; Beas, Santa Cruz, Thompsen y Utreras, 2001; Saiz y Ribas, 2008; Merchán, 2012) y el pensamiento creativo (Beas, Santa Cruz, Thompsen y Utreras, 2001; Merchán, 2012).

Paralelamente, el surgimiento de la pedagogía crítica se explica debido a los nuevos modelos de educación que se gestan hacia finales del s. XX. Estos implican cambios en la manera de proceder, modificaciones en la manera en la que quienes estudian acceden y asimilan los contenidos (Pallarès, 2014; Flecha y Villarejo, 2015; Merchán 2012; Beck, 2002; López-Herrerías, 2009). Por ello, se aprecia que los aprendizajes memorísticos carecen de efectividad en un contexto posmoderno (Bauman, 2007b; Debord, 2008; Jameson, 1996 y 1998; Lipovetsky, 2006; Lyotard, 1996).

En el momento presente, la escuela está necesitada de algo más que la transmisión de unos conocimientos fríos y neutrales. Para que la escuela siga cumpliendo su función y no se convierta en algo insignificante con el paso del tiempo, nunca debe o debería abandonar la búsqueda de respuestas a preguntas fundacionales que abran el horizonte de niños y adolescentes hacia un futuro más esperanzador. (Mínguez, 2010, p. 58)

Actualmente se vive en una sociedad en red (Saura, 2004 y 2013; Saura, Naranjo y Méndez, 2009), en conexión constante a través del ciberespacio, en un mundo tecnificado y tecnológico (Pallarès, 2014; Rodríguez, 2012, Price, 1986; Rodríguez-Romero, 2012; Wells, 2003). Con el cambio de siglo da comienzo la era digital, la época de la imagen y de la cultura visual, apuntando así la necesidad de una pedagogía crítica en las escuelas que ayude a interpretar, criticar y esclarecer qué informaciones y mensajes subversivos se transmiten a través de estas redes. Introduciéndose también la educación con imágenes, la alfabetización visual (Marcellán y Agirre, 2008; Rajadell, Antònia y Violant, 2005). Otros autores de referencia para entender la filosofía de la pedagogía crítica en la actualidad son Aparici, Escaño y García-Marín (2018).

Una vez contextualizado el momento en que surge la pedagogía crítica y cuál es la aplicabilidad en la educación del presente, se define como una práctica educativa que potencia unos aprendizajes reflexivos, profundos y significativos, que sirven a quienes estudian para enfrentar la lucha de poderes en la sociedad para acabar con el bando de los sublevados, oprimidos e invisibles (Ali, 2006; Freire, 1970; Gergen, 1997; Marina, 1997 y 2001). Algunas definiciones para referirse a esta son: “La pedagogía crítica ve la educación como una práctica política, social y cultural” (González, 2006, p. 83); “la pedagogía crítica interroga a la educación formal, apuntando de manera preferente al carácter reproductor de las injusticias sociales” (Magendzo, 2003, p. 21); “una pedagogía crítica considera la libertad de elegir, de expresarse, de tomar decisiones [...] como un importante componente de poder” (Magendzo, 2003, p. 23); “desde la pedagogía crítica se logra alcanzar el derecho de calidad educativa, transformando la realidad, superando desigualdades y favoreciendo la justicia social” (Flecha y Villarejo, 2015, p. 89) y/o “la alfabetización crítica ofrece los medios para leer el mundo de maneras que puedan desafiar acumulativamente los obstáculos de la formación social existente” (Pallarès, 2014, p. 68). Además, esta pedagogía tiene una serie de características: dialogicidad (Freire, 1970 y 1977), modelo de resistencia (Apple, 1977; Apple y Beane, 2005), profesionales críticos (Giroux, 1992), lectura de la palabra y de la realidad (Freire y Macedo, 1989; Macedo, 2006; Chomsky y Macedo, 2000), también el empoderamiento. A modo de recopilación se comparte una cita de Flecha y Villarejo (2015) que engloba el significado general del concepto estudiado:

En resumen, la pedagogía crítica se caracteriza por reivindicar el papel del alumno, el diálogo intersubjetivo y de la transformación, además de poner énfasis en el estudio de las relaciones de poder y su transmisión en la sociedad así como su transformación. Asimismo, se mira a la educación como posibilitadora de cambio de la realidad social y el aprendizaje como un proceso basado en la interacción comunicativa, mientras que el profesional de la educación actúa como un facilitador del diálogo. Es por ello que desde la Pedagogía Crítica se aboga por potenciar situaciones donde se establezcan diálogo intersubjetivo y condiciones democráticas así como que potencien el éxito educativo. (p. 93)

Para matizar se esclarecen los objetivos que persigue. Ayudar a la igualdad, la democracia y la justicia social (Freire, 1970; Macedo, 2006; Willis, 1988; Bernstein, 1990; Apple, 1997; Giroux, 1997b). También, según Magendzo (2003) se persigue la creación de formas de conocimiento alternativas que rompan con las materias al formar conocimientos interdisciplinarios, exponer cuestiones alrededor de las relaciones de poder establecidas entre la periferia y el núcleo de las escuelas, eliminar la idea de la existencia de una cultura superior y otra inferior o popular, empoderar a quienes estudian, comprender la esencia del sistema político/gubernamental y destacar la ética. Según Pallarès (2014): “el objetivo [...] es [...] tener presente el proceso de transformación y de autonomía de los individuos, convirtiéndose en aquella actividad científica que busca la socialización crítica y erigiéndose como marco de creación de contextos para la transmisión de estímulos que faciliten el conocimiento” (p. 66). Así hay que considerar la aspiración de construir una filosofía de la liberación a través de un modelo dialógico.

Por un lado, por lo que respecta al perfil de la persona que enseña se destaca que debe ser conocedora del aspecto de poder que queda reflejado en el currículo (Magendzo, 2003). Destacando que este individuo es “una figura que se encuentra

[...] un grupo de discentes, a quienes ofrece su yo, en un acto de cercanía convertido en acción pedagógica” (Pallarès, 2014, p. 62). Por otro lado, también se establece el perfil de la persona que se educa en la pedagogía crítica. Esta criatura se presenta como un sujeto de derechos que debe aprender a vivir en libertad y con dignidad (Magendzo, 2003).

En esta investigación se recurre a la pedagogía crítica en el ámbito de la Educación Artística, valorando su importancia en la formación integral de los individuos (Sánchez, 2010; Parsons, 2002; Read, 2007; Eisner, 1992; Efland, 2004; Rodrigo, 2007) y las contribuciones beneficiosas que tiene para la sociedad (Escaño, 2010). De hecho, una alternativa desde la perspectiva constructivista que defiende Hernández (2003) es utilizar las imágenes como una oportunidad para que cada persona se construya a sí misma. Se establece un constructivismo crítico (Hernández, 1994) que sirve para que el colectivo estudiantil sea crítico con los valores que transmiten unas personalidades recreadas en dibujos animados y su valoración como positivos o negativos en la sociedad donde se enmarcan.

Capítulo 3. Metodología

3.1. Epistemología

Se parte del precepto de la pluralidad de ciencias (Contreras, 2011; Schutz, 1960; Habermas, 1987) ya que no hay una única para abordar el conocimiento, explorando y analizando la realidad subyacente. Por tanto, se recurre a aquel paradigma que más se relacione y más idóneo sea para resolver el problema de estudio planteado. Entendiendo epistemología como teoría del conocimiento que según Contreras (2011):

[...] proporciona una serie de principios y posturas filosóficas, a partir de las cuales un investigador explicita su concepción de la ciencia y de conocimiento como lo manifiesta Morin (2000) al definirla como “selección de los conceptos maestros que están integradas en el discurso o en la teoría” (p. 29)²⁷ que instaura relaciones, nexos, entre los métodos a utilizar por el investigador para abordar la realidad. Estos nexos implican la articulación de las teorías, supuestos epistemológicos, métodos y técnicas que proveen un orden de relaciones, conexiones y coherencia en el discurso. (p. 184)

Consecuentemente se establece la importancia de posicionarse correctamente en el paradigma epistemológico que contribuye positivamente a la investigación que se efectúa, el cual es intransferible a cualquier otra (de Miguel, 1988; Howe, 1992; Lincoln y Guba, 1985; Sáez-Alonso, 2005; Tashakkori y Teddlie, 1998).

Dentro del gran concepto de epistemología se ubican los paradigmas de investigación, es decir, aquellos postulados sobre los que debe basarse un estudio, siendo estos quienes influyen todo el proceso con sus teoría y manera de percibir la realidad (Ramos, 2015; Gil-Álvarez, León-González y Morales-Cruz, 2017; Sánchez, 2013; Ricoy, 2006). De hecho, diversas perspectivas definen el concepto, coincidiendo en que el término “paradigma” equivale al modelo en que se concibe el desarrollo de una teoría y que se comparte por una comunidad (Sánchez, 2013; Kuhn, 1962 y 1970; Álvira, 1982; Ricoy, 2006; Shulman, 1989; Flores, 2004; Ramos, 2015). Tal y como comenta Patton (1990) se parece a unas gafas a través de las cuales se contempla una realidad desde un posicionamiento concreto. Además, este modelo está influenciado por corrientes filosóficas (Gil-Álvarez, León-González y Morales-Cruz, 2017).

Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguaje, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales. (de Miguel, 1988, p. 66)

De acuerdo con autores como Pérez-Serrano (1994), de la Torre, Arnal y del Rincón (1994), Bisquerra (2004), Marina-Ardila (2007) los paradigmas se caracterizan por ser un conjunto de conocimientos reconocidos y compartidos por una población concreta, que trata de proporcionar preguntas que cuestionen la realidad intentando ofrecer soluciones, también son presentados como creencias y valores, técnicas y procedimientos comunes. Asimismo, se recurre a la combinación de los paradigmas investigativos para obtener mejores resultados (Colás y Buendía, 1994; Cruz-Ramírez y Campano-Peña, 2008; Gil-Álvarez, León-González y Morales-Cruz, 2017). Concretamente, esta Tesis Doctoral recurre al paradigma sociocrítico

²⁷ Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: FACES-UCV/CIPOST.

(Carbajosa, 2011; Díaz y Pinto, 2017; Sánchez, 2013; Stenhouse, 1987; Unzueta, 2011) con algunas referencias también al de tipo feminista (Carneiro, 2005; Lagarde, 1996) y la teoría *queer* (Fonseca-Hernández y Quinter-Soto, 2009; Epps, 2008).

3.1.1. Paradigma sociocrítico

El origen de este paradigma se basa en una alternativa propuesta por comunidades investigativas para mejorar las deficiencias de los interpretativos y positivistas emergidos con la Escuela de Frankfurt y defendidos por autores de corte clásico como: Horkheimer, Marcuse, Appel, Habermas, Giroux, Car, Kemmis o Freire (Ricoy, 2006; Unzueta, 2011). Sus objetivos son: superar los convencionalismos de los primeros (Gil-Álvarez, León-González y Morales-Cruz, 2017; Gamboa-Araya, 2011; Díaz y Pinto, 2017), tratando de eliminar el reduccionismo y el conservacionismo, evitando la tendencia basada en el empirismo y la interpretación; analizar las injusticias y desigualdades sociales que se encuentran en la realidad estudiada (Díaz y Pinto, 2017; Mora, 2010) para impulsar un cambio social que palie las iniquidades sociales (Ricoy, 2006; Ramos, 2015; Unzueta, 2011).

Este enfoque presenta una visión global y dialéctica de la realidad educativa, una perspectiva democrática participativa del proceso compartido de elaboración de conocimientos, una posición revolucionaria y transformadora de la epistemología y su interrelación e interacción con la realidad comunitaria, espacio fundamental para activar y dinamizar la participación a través de las formas de trabajo social que la caracterizan y que se asumen como medio didáctico por excelencia: una educación comunitaria crítico reflexiva. (Unzueta, 2011, p. 108)

Tras una definición y diferenciación del paradigma con respecto a sus predecesores, se establecen las características propias según Sánchez (2013), Ricoy (2006) y Escudero (1987). Se destacan como significativas: la centralización praxeológica enfocada en la mejora de la práctica, la democratización del conocimiento, la concepción de la persona que enseña tanto como investigadora como generadora de cambio social, la focalización en las problemáticas cercanas a la práctica educativa del aula, la flexibilidad metodológica, la negociación de un diseño abierto, la visión holística en el contexto educativo, también la tendencia hacia la obtención de la liberación social y la emancipación de quienes están invisibilizados. De hecho, la idea general compartida por un grupo de personas investigadoras como Unzueta (2011), Díaz y Pinto (2017), Ramos (2015), Ricoy (2006), Contreras (2011) o Alvarado y García (2008) es trabajar para conseguir una transformación social hacia comunidades que apuesten por los derechos universales tanto de la humanidad, como del reino animal y de la naturaleza. Es Ricoy (2006) concretamente quien insiste en el compromiso naturalista y ecológico subyacente a dicho paradigma.

Es decir que el enfoque socio crítico viabiliza la forma de interpretación autorreflexiva analizando y explicando a los seres humanos por qué les frustran las condiciones con base en las cuales se desarrollan y actúan sugiriendo las alternativas para erradicar las fuentes de descontento, e impulsando a la adopción de las mismas. (Unzueta, 2011, p. 111)

Resulta significativo ampliar el concepto según el pensamiento de Habermas (1987) al considerar el paradigma sociocrítico como un instrumento de liberación individual y social. “Unido a ello, también podemos afirmar que el paradigma sociocrítico, y bajo el prisma del cambio y de decisiones es quizá el que mayor potencial está demostrando en los procesos de innovación e investigación en educación” (Sánchez, 2013, p. 100). Para Alvarado y García (2008), Díaz y Pinto

(2017), Morin (2000), Hernández (1998) o Habermas (1987) el paradigma dispone de un característico componente reflexivo y crítico que debe servir para valorar y trabajar en pro de la mejora social; apostando también por una autoreflexión que conduzca posteriormente a un contexto ideal.

Desde este enfoque, la realidad social está configurada por los intereses políticos y sociales de la clase dominante. Y, en ese sentido, es imprescindible tener en cuenta el poder en la sociedad y la función que el sistema educativo juega en la definición de esta realidad. (Sánchez, 2015, p. 15)

Se destaca la vulnerabilidad como una situación a la que se someten diversos grupos sociales (Díaz y Pinto, 2017; Foschiatti, 2009; Moreno-Crossley y Manzano-Soto, 2008). Son grupos que la sufren ante el poder social: mujeres, inmigrantes, el colectivo LGTBIQ, personas con necesidad de apoyo debido a sus condiciones físicas o psíquicas, quienes viven en estado de pobreza o riesgo de exclusión social especialmente durante la infancia e incluso los ecosistemas. Siendo necesario iniciar los cambios que derivan de la autoreflexión personal y de tipo grupal en educación (Díaz y Pinto, 2017; McLaren, 1984). Aspirando “desde el paradigma crítico a la unión entre la teoría y la práctica, usando la primera como fundamentación y guía de la segunda, con una interacción mutua” (Ricoy, 2006, p. 18).

La manera más eficaz de cumplir con el objetivo principal de esta investigación educativa y didáctica es por medio de un paradigma sociocrítico que sea capaz de integrarse en todos y cada uno de los apartados de este escrito de Tesis Doctoral. Desde este paradigma sociocrítico se revisan los contenidos de 60 películas de la colección “Los clásicos” Disney para generar una contribución a la sociedad actual en la formación de menores a través de una propuesta pedagógica que fomente el pensamiento analítico y crítico. Etiquetando científicamente un conjunto de películas de animación que contribuyen a una manipulación social por establecer unos grupos privilegiados sobre otros. A partir de dicha visión crítica se crean propuestas pedagógicas que contribuyen a la eliminación de este tipo de comunidad por otra que apuesta por valores de igualdad partiendo de la diferencia, respeto, tolerancia y empatía hacia la otredad; sin negarla, ni oscurecerla, sino mostrándola y reconociéndola como normal, contribuyendo a su normalización. Con todo, esta serie de preceptos se materializan en los siguientes elementos investigativos:

- La propuesta pedagógica que se diseña está orientada a mejorar la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo de discentes.
- La democratización del conocimiento se inicia tras facilitar la secuencia de actividades directamente a profesionales de diversos ámbitos de la enseñanza en Educación Infantil.
- Me posiciono como investigador y a la vez como graduado en Maestro de Educación Infantil y Primaria, también como trabajador en el ámbito de las actividades extracurriculares en 15 escuelas de Valencia; partiendo de una problemática latente en las aulas de la que soy conocedor: el uso masificado de los audiovisuales de animación como un elemento pasivo para entretener al colectivo infantil sin reparar en la ideología y mensajes ocultos que transmiten. También como maestro de escuela de Educación Infantil.
- El diseño de propuestas didácticas que conciben el uso de filmes de animación como un recurso activo pretende contribuir a la liberación social de aquellos

colectivos que son tratados injustamente por su condición e identidad. Y en extensión, ampliar este respeto hacia el resto de los seres vivos del entorno natural.

3.2. Metodología

El motivo de existir diferentes metodologías también se debe a la existencia de diversas ciencias (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012). Dependiendo de cuál sea el objetivo de cada una de estas es recomendable recurrir a la que permita alcanzarlos. No obstante, lo significativo de la tarea investigativa es saber seleccionar aquella metodología que mejor ayude a resolver el problema planteado. Buscando siempre la fiabilidad y validez durante todo el proceso (Anguera, 1986; Junker, 1960; Mead, 1973; Labov y Franshel, 1977; Spradley, 1979). Concretamente, esta investigación de Tesis Doctoral se estructura en tres fases en las que se responde a ciertos objetivos específicos empleando métodos diferentes:

- **Fase 1.** Se pretende analizar el contenido de en una colección cinematográfica de animación llamada “Los clásicos” Disney (1937-2016) desde la perspectiva del concepto de “maldad” como una metáfora de los discursos que genera en la sociedad y el tipo de ideología que forja en la ciudadanía consumidora de dicho producto audiovisual. En esta fase de corte analítico-social se recurre a una metodología mixta (Kathryn, 2009; Pereira, 2011; Díaz y Pinto, 2017; Sánchez, 2015; Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012).
- **Fase 2.** El objetivo es diseñar una propuesta de actividades con sus materiales didácticos complementarios para contrarrestar los discursos de desigualdad que genera la colección analizada previamente y de la que es consumidora el colectivo infantil. Una propuesta didáctica para ser utilizada en el ámbito educativo por profesionales. Para el diseño de estas actividades se recurre a las tablas como formato de presentación, introduciendo el título de la tarea, la subdivisión de esta en tres partes (introducción, proceso y conclusión), los materiales requeridos y las inteligencias que desarrolla. Cada Unidad Didáctica se compone de tantas actividades como variables sean encontradas en el filme, por ello la extensión de unas a otras varía. Se destaca este material como un recurso educativo alternativo para la Educación Infantil, alejado de los objetivos de los libros de texto o manuales de actividades convencionales que se diseñan para ser seguidos de principio a fin. Con esta propuesta pedagógica se ofrece un amplio abanico de ejercicios para que las plantillas docentes introduzcan en sus aulas los filmes de la colección de una manera crítica, partiendo de las motivaciones del grupo de discentes. También tienen la posibilidad de seleccionarlas por temáticas cuando decidan contrarrestar o evitar problemáticas en las aulas.
- **Fase 3.** Se propone evaluar la propuesta didáctica externamente por profesionales de la educación formal y no formal, en escuelas públicas y concertadas-religiosas; también por medio de empresas privadas. Se pretende valorar la facilidad de comprensión por docentes del análisis crítico, la idoneidad de la propuesta didáctica y la aplicabilidad de dichas actividades para diferentes contextos educativos y edades. Para ello, se recurre a métodos cuantitativos (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012; Carbajosa, 2011; Ramos,

2015; Conde, 1990; Alvira, 1983). Todo este proceso se efectúa a través de un cuestionario de respuesta cerrada para comprobar en qué contextos educativos la práctica de innovación educativa debe aplicarse y efectuarse. No obstante, en esta Tesis Doctoral por cuestión de extensión, también porque excede los propósitos planteados en el inicio de esta, no se implementa la propuesta didáctica.

3.2.1. Fase 1. Análisis de la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

- **Objetivo específico**

Se pretende comprender cómo se muestra la realidad desde la perspectiva del concepto de “maldad” como una metáfora en la colección cinematográfica de animación “Los clásicos” Disney (1937-2016). También buscando la comprensión de los discursos que genera en la sociedad y el tipo de ideología que forja en la ciudadanía actual consumidora de dicho producto audiovisual.

- **Muestra de estudio**

La productora Disney inicia su carrera a principios del siglo XX y sus primeras creaciones se limitan a cortometrajes en blanco y negro y sin sonido. No obstante, durante más de un siglo y prolongándose su influencia hasta la actualidad, sus productos audiovisuales se adaptan a las nuevas necesidades sociales y demandas de la audiencia, modernizándose también. Este es uno de los grandes secretos de la empresa de cine de animación en cuestión que explica su perduración en el tiempo de manera exitosa, siempre con una perspectiva de escalabilidad y prosperidad económica. Dentro de esta compañía cinematográfica se aprecian varias modalidades o categorías como son: cortometrajes, largometrajes, colecciones y series de televisión. Concretamente se atiende a la colección “Los clásicos” Disney. Esta se inicia con *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937) y finaliza con *Vaiana* (Shurer, 2016) aunque es una colección abierta a la que se añaden nuevos títulos a medida que son lanzados y comercializados. Algunas de las particularidades de este conjunto de productos Disney son: la extensión considerable, a color y con sonido; la gran mayoría parte de cuentos populares/tradicionales, adaptándolos y reinterpretándolos acorde con la ideología que promueve. A continuación, se reúne un listado de todas las películas utilizadas en el análisis.

- Clásico 1. *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).
- Clásico 2. *Pinocho* (Disney, 1940a).
- Clásico 3. *Fantasia* (Disney, 1940b).
- Clásico 4. *Dumbo* (Disney, 1941).
- Clásico 5. *Bambi* (Disney, 1942a).
- Clásico 6. *Saludos amigos* (Disney, 1942b).
- Clásico 7. *Los tres caballeros* (Disney, 1944).
- Clásico 8. *Música, maestro* (Disney, 1946).
- Clásico 9. *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947).
- Clásico 10. *Tiempo de melodía* (Disney, 1948).
- Clásico 11. *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949).
- Clásico 12. *La Cenicienta* (Disney, 1950).
- Clásico 13. *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

- Clásico 14. *Peter Pan* (Disney, 1953).
- Clásico 15. *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
- Clásico 16. *La Bella Durmiente* (Disney, 1959).
- Clásico 17. *101 dálmatas* (Disney, 1961).
- Clásico 18. *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).
- Clásico Honorífico. *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964).
- Clásico 19. *El libro de la selva* (Disney, 1967).
- Clásico 20. *Los Aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970).
- Clásico Honorífico. *La bruja novata* (Walsh, 1971).
- Clásico 21. *Robin Hood* (Reitherman, 1973).
- Clásico 22. *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).
- Clásico 23. *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978).
- Clásico 24. *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981).
- Clásico 25. *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985).
- Clásico 26. *Basil el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).
- Clásico 27. *Oliver y su pandilla* (Gavin 1988).
- Clásico 28. *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989).
- Clásico 29. *Los rescatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990).
- Clásico 30. *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).
- Clásico 31. *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).
- Clásico 32. *El rey león* (Hahn, 1994).
- Clásico 33. *Pocahontas* (Pentecost, 1995).
- Clásico 34. *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).
- Clásico 35. *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).
- Clásico 36. *Mulan* (Coats, 1998).
- Clásico 37. *Tarzán* (Arnold, 1999).
- Clásico 38. *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000).
- Clásico 39. *Dinosaurio* (Marden, 2000).
- Clásico 40. *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).
- Clásico 41. *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001).
- Clásico 42. *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).
- Clásico 43. *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002).
- Clásico 44. *La gran película de Piglet* (Pappalardo-Robinson, 2003).
- Clásico 45. *Hermano oso* (Williams, 2003).
- Clásico 46. *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004).
- Clásico 47. *Chicken Little* (Fullmer, 2005).
- Clásico 48. *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).
- Clásico 49. *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter, 2007).
- Clásico 50. *Bolt* (Spencer, 2008).
- Clásico 51. *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).
- Clásico 52. *Enredados* (Conli, 2010).
- Clásico 53. *Winnie the Pooh* (del Vecho y Spencer, 2011).
- Clásico 54. *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).
- Clásico 55. *Frozen: El reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).
- Clásico 56. *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014).
- Clásico 57. *Zootrópolis* (Spencer, 2015).
- Clásico 58. *Vaiana* (Shurer, 2016).

Se recurre a dicha colección de 60 largometrajes y se toman los derechos universales de la humanidad, reino animal y medio ambiente como postulados sobre los que cuestionar estas películas exitosas entre la audiencia que las consume.

- **Metodología de la fase I**

Investigación mixta

En esta fase se emplea una metodología mixta (Kathryn, 2009; Pereira, 2011; Díaz y Pinto, 2017; Sánchez, 2015; Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012). Autores como Kathryn (2009) o Tashakkori y Teddlie (2003) la presentan como la combinación de la cuantitativa y cualitativa. Los métodos mixtos, multimétodos o triangulación metodológica (Pereira, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Mertens, 2007; Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado, 2003) hablan de un cruce de ambas metodologías en el proceso de investigación; considerándose una estrategia que contribuye a que la creación de conocimiento sea mucho más compacta y significativa, ayudando a responder muchas de las preguntas e hipótesis planteadas.

El objetivo común, según Pereira (2011), consiste en “obtener un conocimiento más amplio y profundo acerca del objeto de estudio y comprenderlo integralmente” (p. 22). De hecho, se señalan características de este enfoque metodológico que reflejan los motivos por los que una gran mayoría de la autoría las utiliza en sus investigaciones: la triangulación, la visión holística, la complementación, los resultados se dan soporte mutuamente, matiza todos los aspectos a estudiar, la expansión, la compensación de debilidades, la diversidad en la percepción del problema, la claridad y credibilidad en los resultados (Díaz y Pinto, 2017; Gill y Johnson, 2010; Lee y Lings, 2008).

El uso de una combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas puede contribuir a los puntos fuertes y neutralizar las limitaciones de cada metodología utilizada de forma independiente. Hay ventajas y desventajas de cada metodología, pero al combinarlas, los investigadores sobre educación son capaces de construir estudios más sólidos, que conduzcan a mejores inferencias, al utilizar diseños de investigación con metodologías mixtas. La comprensión de que los fenómenos sociales son complejos conduce a una conciencia con respecto a que utilizar múltiples métodos al estudiar estos fenómenos respalda el uso de metodologías mixtas para la investigación en educación. (Kathryn, 2009, p. 41)

No obstante, pese a todas estas argumentaciones a favor de la utilización de la metodología de investigación mixta, también se debe presentar el debate histórico respecto a su uso. Hernández-Pina (2001) manifiesta abiertamente la imposibilidad de concesión de validez en igualdad de condiciones a ambas y mucho menos la posibilidad de fusionarlas en una de tipo mixto. En contraposición, se opta por otros pensamientos más significativos para este estudio que centran la atención en la justificación de dicha metodología (Conde, 1995; Sánchez, 2015).

Cualquier investigación en el campo educativo suele estar permeada de buenas intenciones y del deseo de los investigadores y las investigadoras de brindar un aporte a dicho campo, ya sea para conocer un fenómeno, para profundizar en temáticas anteriormente abordadas, o también, para buscar cambios o transformaciones específicas o sociales, a partir de los conocimientos que estudios previos hayan aportado. Independientemente del objetivo de estas, todas buscan la comprensión, profundización o transformación de aspectos en el campo educativo. En esta perspectiva de búsqueda, los diseños mixtos pueden constituirse en un aporte para dicho objetivo. (Pereira, 2011, p. 16)

A modo de síntesis se reúnen una serie de características generales a la metodología de investigación mixta que contribuyen a su selección para este estudio. En primer lugar, la gran potencialidad y utilidad (Pererira, 2011; Tashakkori y Teddlie, 2003; Kathryn, 2009) para abordar problemas abiertos y complejos. En segundo lugar, se reafirma la importancia de este tipo de metodología para analizar realidades de un contexto cambiante como el actual y en el que se debe ser metódico con las respuestas compartidas ante las preguntas de investigación planteadas *a priori* (Popkewitz, 1988). También porque los métodos mixtos permiten la triangulación de los resultados (Sánchez, 2015; Bericat, 1998; Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012). Por un lado, los métodos cualitativos de análisis de contenido (Pereira, 2011; Anguera, 1986; Íñiguez, 1999; Alonso-Sanz, 2013; Martínez, 2006; Pla, 1999; Conde, 1990) se utilizan para reconocer las variables de análisis en 60 películas de la colección “Los clásicos” Disney y la Investigación Basada en Imágenes (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012; Bonilla y Rodríguez, 2000a; Ortí, 1995; Sánchez, 2015; Conde, 1995) permite reconocer los rasgos de sus personajes. Por otro lado, para medir la importancia de las variables que se evalúan se calculan las manifestaciones de la maldad que recoge dicha colección cinematográfica mediante métodos cuantitativos (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012; Carbajosa, 2011; Ramos, 2015; Conde, 1990; Alvira, 1983).

Investigación cualitativa

En la primera parte de la investigación la metodología cualitativa (Scriven, 1981; Stake, 1999; House, 1994; Eisner, 1985; Shaw, 2003) adquiere una gran relevancia. Se considera necesario compartir la aportación de Martínez (2006) para contextualizar dicho tipo de investigación. Él expone:

La vida personal, social e institucional, en el mundo actual, se ha vuelto cada vez más compleja en todas sus dimensiones. Esta realidad ha hecho más difíciles los procesos metodológicos para conocerla en profundidad, conocimiento que necesitamos sin alternativa posible para lograr el proceso de la sociedad en que vivimos. De aquí, ha ido naciendo, en los últimos 25 o 30 años, una grave diversidad de métodos, estrategias, procedimientos, técnicas e instrumentos, sobre todo en las Ciencias Humanas, para abordar y enfrentar esta compleja realidad. Estos procesos metodológicos se conocen hoy, con el nombre general de Metodologías Cualitativas. (p. 124)

Con esta investigación se pretende analizar complejamente una realidad social, los discursos “malvados” construidos y transmitidos por la productora de animación Disney en su colección “Los clásicos”. De hecho, se procede a una investigación que busca alcanzar unos datos descriptivos como son las palabras (Cea, 2001; Rodríguez, Gómez y Gil, 1996; Conde, 1990; Halfpenny, 1979; Anguera, 1986), que reflejan el panorama social respecto a la maldad que genera Disney a través de sus mensajes subversivos. Así se manifiesta su correlación con la sociedad (Piaget, 1976; Habermas, 1982; Moscovici, 1984) y el estudio de esta. Este es el medio para plasmar el compromiso social que se asume al enfrentar el desarrollo de este trabajo de Tesis Doctoral, instando en mejorar la educación del colectivo infantil y el impulso positivo de recursos audiovisuales de manera activa en las aulas por medio de una reflexión crítica (Pla, 1999).

Recapitulando, “para Reichard y Cook²⁸ el paradigma cualitativo se presenta como holístico, centrado en la interpretación y la comprensión, utilizando datos subjetivos, reales, vivos y cercanos al objeto de estudio” (Alvira, 1983, p. 62). De hecho, a pesar de la gran cantidad de aportaciones que atacan a esta metodología, el criterio de Dávila (1995) o Ramírez y Zwerg-Villegas (2012) animan a utilizarla si las condiciones la reclaman. Una vez surge la preocupación por el análisis de realidades complejas que escapan a las estadísticas y datos numéricos, las palabras y la metodología cualitativa desarrollan un papel importante en la investigación educativa. Aportando rigor a las Ciencias Sociales (Ramírez, 2009; Erazo-Jiménez, 2011).

También se etiquetan ciertas características (Íñiguez, 1999; Patton, 1980; Anguera, 1986) como: la sensibilidad (respecto a la historia, la cultura, la socio-política y el contexto que influye sobre aquello que se estudia), el cuidado hacia el tratamiento de los datos, la flexibilidad, la profundidad y la riqueza de la información recabada, la centralización en el proceso, el dinamismo, la credibilidad, la transferibilidad, la heterogeneidad, la fiabilidad y la significancia.

Consultando a Carbajosa (2011) se atiende al surgimiento de esta metodología en Estados Unidos en 1956 tras el fracaso de los procedimientos cuantitativos para transferir conocimientos sobre lo que ocurre en las aulas. Su objetivo principal (Cuenya y Ruetti, 2010; Ramos, 2015; Martínez, 2006; Anguera, 1986; Patton, 1980) se centra en examinar y reconocer la naturaleza de la realidad objeto de estudio de la que se parte recurriendo a la descripción de las situaciones que se derivan para promover una mejora que la transforme y la haga progresar.

En relación con los pasos que se siguen con una investigación que introduce elementos metodológicos de corte cualitativo, Martínez (2006) remarca dos tareas: la recogida de los datos junto a su categorización e interpretación. De hecho, en esta primera fase de la investigación son las dos grandes actividades en las que se centra la atención: extracción de información en relación con la maldad de la colección “Los clásicos” Disney con su posterior análisis. No obstante, para seguir profundizando se recurre a Ramos (2015); también a Hernández, Fernández y Baptista (2010) para detallar la sucesión de tareas que se siguen. Estas son:

- El planteamiento de la pregunta de investigación sin ser establecida en su totalidad. ¿Cómo quedan definidas las figuras y situaciones malvadas en las producciones clásicas Disney?
- Partiendo de la observación se analiza una realidad social. En este caso una colección de 60 largometrajes Disney.
- Se sigue un proceso inductivo. A partir de la investigación se genera una teoría sobre la maldad que recrea Disney en sus películas, también los mensajes que guarda su discurso y las consecuencias sociales que acarrearán.
- La observación es primordial. De hecho, la primera fase está centrada en una revisión crítica de productos audiovisuales y de imágenes.

²⁸ Reichardt, C. S. y Cook, T. D. (1979). *Qualitative and Quantitative Methods in Evolution Research*. Londres: Sage.

- Finalmente, se destaca la conformación de una teoría significativa a partir de los hallazgos. Tras todo el análisis cualitativo, se comparte una concepción de la maldad metafórica en esta colección Disney.

Con todo, por medio de esta se desarrollan nuevas teorías, se comparten descripciones más detalladas del objeto estudiado, se identifican patrones, se generan estudios de extensión considerable en el tiempo y se exploran tanto relaciones como procesos.

Investigación Basada en Imágenes (IBI)

Se aprecia una tradición y tendencia histórica a relacionar las investigaciones artísticas con la metodología de trabajo cualitativa (Alonso-Sanz, 2013) y ello se debe a que tal y como comenta Eisner (2014) “las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo” (p. 21). En este caso, se analizan imágenes extraídas de audiovisuales por lo que se recurre a la Investigación Basada en Imágenes (Alonso-Sanz, 2013; Eisner y Barone, 2006; Marín, 2005). De hecho, la reflexión crítica que se construye en los largometrajes de animación seleccionados parte de la percepción de las imágenes y de los mensajes que se transmiten a través de esta cultura audiovisual.

Investigación cuantitativa

En esta primera fase del marco empírico de la investigación también se introduce la metodología cuantitativa (Conde, 1990; Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012; Alvira, 1983; Ramos, 2015; Carbajosa, 2011). Esta se utiliza para cuantificar los resultados y reflejarlos de una manera numérica.

Según Mardones, desde una investigación cuantitativa tradicional “se deja de mirar el universo” como un conjunto de sustancias con sus propiedades y poderes, para verlo como un flujo de acontecimientos que suceden según leyes” (Mardones, 1994, p. 23)²⁹. Estas leyes se encuentran a través de métodos hipotético-deductivo-empíricos, midiendo causas y efectos en la búsqueda de refutar hipótesis. Así, la realidad es medible, controlable, invariable y verificable. (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012, p. 104)

- **Variabes de análisis**

Para el análisis de esta primera fase de investigación del trabajo de Tesis Doctoral deben contemplarse dos variables generales a partir de las cuales se define la muestra estudiada. El concepto metafórico de “maldad” entendida como un comportamiento al que recurren ciertas figuras de la colección cuando arremeten en contra de quienes ocupan el protagonismo en la trama. Pero también como aquella característica que se encuentra en diferentes situaciones de las películas a las que se tildan como tal por los mensajes que transmiten al colectivo infantil que consume el producto, instándoles a desarrollar sentimientos de odio hacia la alteridad que rompe con la normatividad del heteropatriarcado. Recapitulando, las variables analizadas son dos: figuras y situaciones malvadas.

²⁹ Mardones, J. M. (1994). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas: materiales para una fundamentación científica*. Bogotá: Anthropos, pp. 23.

Por un lado, de entre toda la población de dibujos animados que compone esta colección de “Los clásicos” Disney se toma como muestra un total de 361 figuras, las cuales se corresponden con aquellas que actúan en contra de quienes ejercen los papeles protagonistas directa e/o indirectamente. Este grupo queda subdividido en cuatro más específicos: 74 figuras malvadas principales, 110 ayudantes de las figuras malvadas principales, 151 figuras malvadas secundarias y 27 ayudantes de las figuras malvadas secundarias. Los criterios que se siguen para determinar la importancia de las figuras perversas son: la utilización de nombre para designarle; la complejidad y la cuantía de las actuaciones carentes de ética hacia el resto de personajes; el grado de aparición en la trama. En contraposición, los parámetros que se utilizan para categorizar a una figura como secundaria son: la ausencia de nombre para designarla; la simplicidad y la reducción de actividades en contra de otras figuras; también la escasa duración en el largometraje. Del mismo modo, se diferencian las figuras principales y secundarias de sus respectivas ayudantes siguiendo un criterio de capacidad de liderazgo en las primeras frente a una ausencia en las segundas.

Por otro lado, se atiende a la segunda variable de estudio, aquella compuesta por 13 situaciones etiquetadas como malvadas por las manipulaciones que causa en quienes consumen los largometrajes, especialmente en el colectivo infantil. Las variables estudiadas son: los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados, la imposición de la estructura familiar nuclear, los principios del amor romántico, la estructura social de clases de corte estamental, la imposición del dogma cristiano, la oscuridad, la concepción tradicionalista de la educación, la negación de la visión animalista, la oposición de la alteridad, la supremacía respecto al medio ambiente, el estereotipo de la amistad, la manipulación de la dualidad y la ocultación del colectivo LGTBIQ.

- **Método**

Respecto al método utilizado y/o los pasos que se siguen en esta primera fase de la investigación se comparten los siguientes.

Técnicas documentales y textuales. Documentos, libros, revistas, informes, panfletos, comunicaciones, en definitiva, textos de toda índole son productos habituales en los contextos sociales que se van a analizar. Su recogida, su codificación, catalogación y clasificación son tareas imprescindibles en la mayor parte de trabajos de investigación de campo. No hay un procedimiento único en estas técnicas, pero su objetivo sí es único: la constitución de un corpus analizable en el marco de los distintos métodos. El análisis de contenido y el análisis del discurso suelen ser los procedimientos más habituales de análisis. (Íñiguez, 1999, p. 501)

En primer lugar, se procede a una revisión de las 60 películas que componen la colección “Los clásicos” Disney. Este inicio de la primera fase del marco empírico supone un acercamiento al audiovisual de animación con el que uno se enfrenta a lo largo de la vida como consumidor para asumirlo críticamente y revisarlo con el objetivo de capturar y recabar aquella información relevante en cuanto al plano histórico-social y cultural, también a la influencia que ejerce el material comercializado en cuanto a construcción de unas identidades normativas frente a otras a las que opaca. La observación activa (Bonilla y Rodríguez, 2000b; Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012) es uno de los métodos más relevantes de la metodología

cualitativa, más aún cuando se analizan imágenes en movimiento acompañadas de diálogo.

Las Técnicas de Observación [...] son un instrumento para acceder al conocimiento cultural de los grupos, a partir del registro de las acciones de las personas en un ambiente cotidiano, en el cual se observa con un sentido de indagación científica que implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad, tratando de captar elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir la dinámica de la situación. (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012, p. 100)

En este tipo de investigación la observación es un recurso fundamental para analizar la realidad recreada por Disney. La única diferencia con respecto a otros tipos de estudio de corte cualitativo es que en este caso la atención no se centra en un análisis de comportamientos y características individuales o de situaciones que surgen en el entorno; sino que todo ello se estudia en el audiovisual para entender el tipo de sociedad que se crea, moraliza y construye; entendiendo el contradiscurso que debe potenciarse para progresar como humanidad.

En segundo lugar, se procede a una categorización y subcategorización (Pla, 1999; Anguera, 1986) de las variables advertidas en los filmes y que se relacionan con el concepto metafórico de maldad. Por un lado, la variable de estudio número 1 (las figuras malvadas) se divide en 4 subvariables: figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de cada uno de estos 2 grupos principales. Dentro de cada subgrupo se analizan 3 categorías con sus subcategorías correspondientes: los datos demográficos (la edad y el sexo), la estética (el fenotipo, el color, la metamorfosis y la condición), la ética (las causas de la maldad, el cambio de rol y el desenlace). Por otro lado, de la variable de estudio número 2 (las situaciones perversas) se extraen 13 categorías: los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados, la imposición de la estructura familiar nuclear, los principios del amor romántico, la estructura social de clases de corte estamental, la imposición del dogma cristiano, la oscuridad, la concepción tradicionalista de la educación, la negación de la visión animalista, la oposición de la alteridad, la supremacía respecto al medio ambiente, el estereotipo de la amistad, la manipulación de la dualidad y la ocultación del colectivo LGTBIQ.

En tercer lugar, resulta necesario explicar la codificación (Strauss y Cobin, 2002). De cada una de las categorías se advierte la presencia de ítems a los cuales hay que etiquetar y estudiar, relacionando cada uno de estos con un código que en términos generales es la inicial de cada una de las palabras que componen su mote o el conjunto de las 2 o 3 primeras letras con las que el término comienza. Para estas dos partes se recurre y utiliza la metodología cualitativa. A continuación, se detallan los códigos utilizados en la primera variable:

- Edad: joven (JO), media (ME), avanzada (AV) e indeterminada (IN).
- Sexo: hombre (HO), mujer (MU), macho (MA), hembra (HEM) e indeterminado (IN).
- Fenotipo: ceño fruncido (CF), nariz puntiaguda (NP), nariz redondeada (NR), mandíbula prominente (MP), ausencia de mandíbula (AM) y ausencia de rasgos faciales (ARF).
- Color: rojo (RO), azul (AZ), verde (VE), morado (MO), marrón (MAR), negro (NE), gris (GR) y naranja (NA).
- Metamorfosis: sí (S) y no (N).

- Condición: persona (PE), animal (AN), ser ficticio (SF), objeto (OB) y planta (PLA).
- Causas de la maldad: detonante (DE) y naturaleza patológica (NP).
- Cambio de rol: sí (S), no (N) y dualidad (DU).
- Desenlace: muerte espeluznante (ME), el miedo se apodera (MA), final irrelevante o desconocido (FID), prisión (PRI) y final positivo (FP).

En la segunda variable se etiquetan categorías principales, identificando y codificando a cada una de estas con un color para introducir un recurso visual como técnica investigativa. Las tonalidades seleccionadas para cada una de las situaciones perversas son arbitrarias y no siguen ningún orden específico, simplemente se eligen según aparecen en las opciones del procesador de textos Word con el que se trabaja. A continuación, se presenta la relación de tonos asignados para las categorías de la segunda variable:

- Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados (rojo).
- La imposición de la estructura familiar nuclear (naranja).
- Los principios del amor romántico (amarillo).
- La estructura social de clases de corte estamental (verde claro).
- La imposición del dogma cristiano (verde oscuro).
- La oscuridad (azul claro).
- La concepción tradicionalista de la educación (azul intermedio).
- La negación de la visión animalista (azul oscuro).
- La oposición de la alteridad (morado).
- La supremacía respecto al medio ambiente (marrón).
- El estereotipo de la amistad (granate).
- La manipulación de la dualidad (gris claro).
- La ocultación del colectivo LGTBIQ (gris oscuro).

Finalmente, se procede a cuantificar los hallazgos relativos a cada una de las categorías, subcategorías y códigos estudiados, reflejando los resultados en gráficas de barras para ofrecerlos de manera visual y comparativa entre categorías. En esta última parte de la primera fase del marco empírico se recurre a la metodología cuantitativa.

• Instrumentos

Se utilizan 2 instrumentos clave para la recolección de datos y resultados. Todos ellos son tablas de elaboración propia, aunque parten de otros materiales ya consolidados (Marín-Viadel y Roldan, 2014), se trata de la tabla numérica y visual de distribución de frecuencias. Por un lado, se utilizan tablas para anotar las repeticiones de códigos en cada una de las figuras malvadas analizadas y calcular así sus frecuencias y porcentajes. Por otro lado, se utiliza una segunda tabla para anotar qué variables relacionadas con situaciones malvadas acontecen en cada uno de los filmes.

3.2.2. Fase 2. Diseño de la propuesta pedagógica para la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

- **Intención. Educación en valores**

Disney tiende a estereotipar las figuras perversas de sus audiovisuales, recurriendo a un maniqueísmo extremo que las sentencia a esta condición. Recurre a una serie de elementos visuales y sonoros para categorizarlas rápidamente, siendo las actitudes adoptadas y comportamientos desarrollados los que justifican también su categorización como personajes perversos. En cambio, con la propuesta de actividades planteada se pretende eliminar dicha mentalidad maniquea que las condiciona. Apostando por una enseñanza en la que se defiendan los valores de respeto y tolerancia. Evitando el surgimiento de prejuicios hacia colectivos sociales por la apariencia diversa que muestran.

Esta productora de animación estereotipa sexualmente a sus dibujos animados y diferencia les de género entre ambos grupos. Extiende entre la audiencia una mentalidad machista. En contraposición, la secuencia didáctica diseñada a partir de estas historias es un motor para la coeducación, es decir, la no discriminación de sexos y la ausencia de diferenciación de oportunidades y actividades en relación con la condición de ser hombre o mujer.

Paralelamente, Disney recrea una estructura familiar nuclear propia de la mentalidad heteropatriarcal; imponiéndola entre quienes consumen las películas. Enseñando una única posibilidad de familia en la que la figura de la mujer queda supeditada a la del hombre. En cambio, con las actividades diseñadas se pretende enseñar a las generaciones venideras el respeto hacia la diversidad familiar, ofreciéndoles diversas opciones para que entiendan la existencia de diferentes modelos que rompen con el tradicional.

Respecto al amor romántico, Disney es un fiel instigador de esta mentalidad que se relaciona con los temas ya comentados. Además, esta productora recurre a dicha temática como hilo conductor en la mayoría de sus creaciones. Esta situación conlleva a una apreciación e interiorización de una realidad errónea como verídica por parte de quienes se nutren/crecen con estas películas. Con la propuesta didáctica se rompen estos principios románticos y se transmiten unos ideales más reales y diversos sobre el amor.

En las producciones de esta compañía de cine de animación se genera un discurso que alza la estructura social de corte estamental. Transmitiendo un sentimiento occidental que tiende a dividir la población en estratos, siendo así el grupo de quienes tienen el poder y la riqueza versus sus opuestos. De esta manera, se condiciona el surgimiento de una sociedad clasista y separatista que discrimina a quienes no ocupan un estatus social alto en la escala social. Por ello, se considera necesario introducir un tema en las secuencias de actividades centrado en la rotura de esta estructura social de clases de corte estamental.

Se transmite un dogma cristiano a través de los comentarios, imágenes, escenarios, personajes e historias narradas en estos filmes de animación; apreciándose la imposición de esta religión mientras que otras quedan relegadas a un segundo

plano, cuando no son criticadas y sentenciadas como perversas de una manera directa. Diseñando actividades que visibilicen de igual modo las religiones a nivel mundial se eliminan sentimientos de odio y rechazo hacia una alteridad religiosa que no se corresponde con el cristianismo en el mundo occidental. Por lo que esta propuesta pretende educar en valores de tolerancia y respeto a diferentes cultos.

Disney también se esfuerza en recrear ambientes maniqueos para cada personaje, permitiendo identificar quienes son figuras buenas y malvadas simplemente por los lugares donde se muestran. Por ello, se introduce en la secuencia didáctica la temática de la oscuridad versus la claridad. Así se ayuda a quienes consumen estos productos a que no asimilen ideas maniqueas respecto a los lugares o situaciones que se presentan y que condicionan sus sentimientos en la realidad.

Siguiendo la línea del tradicionalismo Disney se refleja también una educación de este tipo, descentralizada de quien estudia, focalizada en la escuela como institución y en la persona que enseña. En cambio, todas las actividades diseñadas apuestan por una educación moderna que centra la atención en quienes aprenden y en su contexto. También se introducen ejercicios basados en temas tabú que durante siglos se evitan en la educación de quienes son menores.

Pese a que esta productora de animación es una de las primeras multinacionales norteamericanas en introducir un discurso de preocupación hacia la vida y derechos de los animales, se considera que es efectuado de una manera muy superficial. Por ello, se crean propuestas que introducen una preocupación real y escrupulosa sobre los derechos del reino animal y la preservación de estos.

La mentalidad de la propia Disney genera un odio hacia quienes rompen con la norma establecida, es decir, a quienes no son o bien hombres blancos heterosexuales y poderosos, o mujeres blancas y sumisas. En cambio, apostando por el desarrollo de la empatía hacia la alteridad se diseñan actividades para transmitir respeto y tolerancia hacia la diversidad étnica y cultural.

Aunque presenta la figura del hombre blanco heterosexual como superior a la figura de la mujer, de diferentes razas, culturas, religiones y animales; también lo hace con respecto al medio ambiente. No hay una preocupación real por la preservación de la naturaleza como motor para la supervivencia de la humanidad. Reservando así en la secuencia de actividades un espacio para la sostenibilidad del medio ambiente, con tareas de concienciación y estimulación sensorial a través del contacto con la naturaleza.

Disney es una fiel seguidora de los estereotipos, utilizándolos también para explicar el sentimiento de la amistad. Para combatir esta falsa presentación de la relación entre iguales se diseñan juegos y actividades que contribuyen a que se desarrolle de una manera fructífera entre quienes asisten a clase, de forma real y positiva para su evolución integral como personas.

Partiendo del maniqueísmo típico en las figuras de Disney y los principios de la religión cristiana resulta lógico que la productora manipule el concepto de dualidad en sus largometrajes, incluso negando su existencia. Desde una perspectiva más

crítica y abierta se apuesta por esta característica en el comportamiento de la humanidad. Por ello, se crean propuestas para miembros del colectivo infantil que afirman dicho concepto, partiendo siempre de dinámicas inter e intrapersonales para generar discursos de empatía y comprensión hacia el propio ser y hacia la otredad.

Finalmente, hay una tendencia a negar la existencia de las personas diversas en relación con los grupos LGTBIQ. Apostando Disney por su ridiculización cuando los introduce en sus películas. Por ello, para generar valores de tolerancia y respeto hacia la diversidad sexual se diseñan actividades que visibilizan esta realidad y que ayudan a reconocerse y autotolerarse individualmente si no se encaja con modelos propios del binomio hombre-masculino y mujer-femenina heterosexuales. Reivindicando también la aceptación y tolerancia por parte del resto de la población.

Grosso modo, estos son los contradiscursos que se crean a partir de las variables de estudio analizadas en la segunda fase del marco empírico. Apostando por la tolerancia y el respeto hacia la humanidad, el medio ambiente y el reino animal; así como hacia la diversidad en todas sus facetas: sexual, de género, familiar, racial, cultural y religiosa. Todo ello recurriendo a una metodología de trabajo basada en los centros de interés, potenciando un aprendizaje significativo y activo en quienes estudian; también posicionándose en los postulados de las inteligencias múltiples y en la necesidad de contribuir con dichas actividades a una educación más crítica y reflexiva.

3.2.3. Fase 3. Evaluación externa de la propuesta pedagógica para la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

- **Contexto**

Esta tercera fase de la investigación se lleva a cabo a nivel local, es decir, en la provincia de Valencia; en relación con un criterio discrecional. El motivo de acotar el estudio a esta extensión geográfica se basa en la facilidad para acceder a las escuelas y plantillas docentes necesarias para evaluar las propuestas pedagógicas y materiales diseñados para el segundo ciclo de Educación Infantil sobre “Los clásicos”. Dentro de este marco geográfico de actuación se contemplan tres espacios para contactar con profesionales de la enseñanza para que evalúen desde una perspectiva didáctica la propuesta creada; con intención de obtener información del contexto para el que es más proclive que esta innovación se introduzca. Estos son: las actividades extraescolares (educación no formal), los centros de enseñanza pública (educación formal laica) y las escuelas católicas (educación formal concertada-religiosa). Los centros privados (tanto católicos como laicos) no se contemplan para dicha investigación ya que son de una cuantía reducida en comparación con el resto de escuelas que dependen parcial o totalmente de la Consellería de Educación, así como también por el difícil acceso que suponen.

- **Población/muestra**

El trabajo de la persona que lleva a cabo esta investigación como coordinador de la empresa EP Servicios Educativos le facilita el acceso a su propia plantilla de trabajadores para encontrar colaboración en el proyecto, así como también a las escuelas donde se realizan las actividades extraescolares que la compañía oferta. De esta manera, se obtiene un trato más directo y personalizado entre investigador y

plantillas docentes que evalúan el estudio previo sobre Disney. Tras unas reuniones informativas de inicio se adjudica a cada profesional de la educación un documento para leer (diferentes para cada miembro debido a que cada persona valora una de las sesenta películas) y el cuestionario a cumplimentar (este es el mismo para todas las personas que desarrollan el rol de persona evaluadora), enviándoselos/as a través de la mensajería instantánea del correo electrónico y seleccionando a 20 profesionales de cada sector.

Empresas de actividades extraescolares (Provincia de Valencia)

Para las empresas de actividades extraescolares de la provincia de Valencia se advierte una ausencia de listados oficiales en los que se presenten el nombre de dichas compañías en relación con las localidades de la provincia donde tienen su sede. A raíz de esta situación se selecciona como muestra a 20 personas contratadas por la empresa EP Servicios Educativos – lugar donde trabaja el investigador de este estudio –, para que evalúen 20 de las propuestas pedagógicas diseñadas a partir del análisis crítico de 20 películas de la colección.

Escuelas concertadas-religiosas (Provincia de Valencia)

De acuerdo con lo establecido por la Generalitat Valenciana en su web oficial³⁰ se extrae el siguiente listado de escuelas concertadas de la provincia de Valencia que ofrecen cobertura al colectivo Infantil. Siendo estas un total de 233 centros de naturaleza católica mayoritariamente. De esta población participan 20 miembros de plantillas docentes de 10 centros diferentes.

Escuelas públicas (Provincia de Valencia)

Según los informes de Generalitat Valenciana, encontrados en su página web correspondiente, en la provincia de Valencia se cuenta con un total de 479 escuelas públicas en las que se da cobertura a estudiantes de Educación Infantil de edades comprendidas entre 3-6 años, es decir, cursos del segundo ciclo. De esta población participan 20 miembros de plantillas docentes de 5 escuelas diferentes.

³⁰ <http://www.ceice.gva.es/es/web/centros-docentes/educacion-infantil>

Tabla 3. Muestra seleccionada para la evaluación externa de la propuesta pedagógica en relación con los ítems de grado de comprensión, aplicabilidad y utilidad. Tabla de elaboración propia

TIPO DE EDUCACIÓN	LUGAR	PERSONA	PELÍCULA	
EDUCACIÓN NO FORMAL	Empresa EP Servicios Educativos (Mislata)	Mireia Yangüez Oliva	Clásico 1. <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937)	
		Elena Pardo Belenguer	Clásico 2. <i>Pinocho</i> (Disney, 1940a)	
		María Seligrat Martínez	Clásico 3. <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)	
		Andrea Iglesias Capuccio	Clásico 4. <i>Dumbo</i> (Disney, 1941)	
		Sergio Villalba Acedo	Clásico 5. <i>Bambi</i> (Disney, 1942a)	
		Lorena Ricart Perales	Clásico 6. <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b)	
		Jorge Monleón Oliva	Clásico 7. <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)	
		Remedios Oliva Solera	Clásico 8. <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	
		Elena Oliva Solera	Clásico 9. <i>Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947)	
		Catalina Sansano Hueso	Clásico 10. <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948)	
		Ana Aragón Herrero	Clásico 11. <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo</i> (Disney, 1949)	
		Inmaculada Martínez Calabuig	Clásico 12. <i>La Cenicienta</i> (Disney, 1950)	
		Clara Magaña Serrano	Clásico 13. <i>Alicia en el país de las maravillas</i> (Disney, 1951)	
		Patricia García Porcel	Clásico 14. <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953)	
		Paula Peris Pérez	Clásico 15. <i>La dama y el vagabundo</i> (Disney, 1955)	
		Jordi Ferreros Soriano	Clásico 16. <i>La bella durmiente</i> (Disney, 1959)	
		Noelia Galiana Gramage	Clásico 17. <i>101 dálmatas</i> (Disney, 1961)	
		Eva García Méndez	Clásico 18. <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963)	
		Yolanda Lifante Gil	Clásico Honorífico. <i>Mary Poppins</i> (Disney y Walsh, 1964)	
Pablo Asunción Reboll	Clásico 19. <i>El libro de la selva</i> (Disney, 1967)			
EDUCACIÓN FORMAL EN CENTRO CONCERTADO-RELIGIOSO	Colegio Hermanas Mantellate (Valencia)	Anónimo 1	Clásico 20. <i>Los aristogatos</i> (Hibler y Reitherman, 1970)	
		Anónimo 2	Clásico Honorífico. <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971)	
		Anónimo 3	Clásico 21. <i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973)	
		Anónimo 4	Clásico 22. <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977)	
		Anónimo 5	Clásico 23. <i>Los rescatadores</i> (Miller y Reitherman, 1978)	
	Colegio Sagrada Familia (Valencia)	Ana Isabel Catalá Rabasa	Clásico 24. <i>Tod y Toby</i> (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)	
		Silvia Salud Pascual Conejos	Clásico 25. <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985)	
		Rocío María Chirivella García	Clásico 26. <i>Basil, el ratón superdetective</i> (Clements, Mattinson y Musker, 1986)	
		Alejandra Jiménez Sancho	Clásico 27. <i>Oliver y su pandilla</i> (Gavin, 1988)	
		Bárbara Iranzo Jiménez	Clásico 28. <i>La sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989)	
		Belén Vegas Martínez	Clásico 29. <i>Los rescatadores en Cangurolandia</i> (Schumacher, 1990)	
	Colegio Anónimo 1	Eva Domingo Gironés	Clásico 30. <i>La bella y la bestia</i> (Hahn, 1991)	
		Anónimo 1	Clásico 31. <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992)	
		Colegio Nuestra Señora de los Desamparados (Nazaret)	Mar López Martínez	Clásico 32. <i>El rey león</i> (Hahn, 1994)
		Colegio La Salle (Paterna)	María de la hoz Martínez Jiménez	Clásico 33. <i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995)
		Colegio Don José Luch (Alboraya)	Paula de Miguel Pérez	Clásico 34. <i>El jorobado de Notre Dame</i> (Hahn, 1996)
		Colegio Maristas (Algemesí)	Andrea Alborch Adam	Clásico 35. <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker)
		Colegio Santo Tomás de Villanueva Agustinos (Valencia)	Sergio Rubio Bellver	Clásico 36. <i>Mulan</i> (Coats, 1998)
		Colegio Teresianas (Torrente)	Manuel Pérez Rodríguez	Clásico 37. <i>Tarzán</i> (Arnold, 1999)
		Colegio Santísimo Cristo de la Fe (Alcácer)	Berta Buil Martí	Clásico 38. <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)
EDUCACIÓN FORMAL EN CENTRO PÚBLICO	CEIP Sant Isidre (Valencia)	M ^a José Fernández Rodríguez	Clásico 39. <i>Dinosaurio</i> (Marsden, 2000)	
		M ^a José Sánchez Albero	Clásico 40. <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000)	
		Mari Carmen Alcántara Gimeno	Clásico 41. <i>Atlantis: El imperio perdido</i> (Hahn, 2001)	
	CEIP W. A. Mozart (Loriguilla)	Mila Giménez Calvo	Clásico 42. <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002)	
	CEIP San tIsidre (Valencia)	Rosario Martínez María	Clásico 43. <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002)	
		M ^a Ángeles Pardo Leal	Clásico 44. <i>La gran película de Piglet</i> (Pappalardo-Robinson, 2003)	
		Consol Pérez i Gifre	Clásico 45. <i>Hermano oso</i> (Williams, 2003)	
Cristina de la Casa Lizandra		Clásico 46. <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004)		

	CEIP Tomás de Villarroya (Valencia)	Pilar Minguet María	Clásico 47. <i>Chicken Little</i> (Fullmer, 2005)
		Vanessa Pinazo Escamillas	Clásico 48. <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006)
		María Aznar Jargue	Clásico 49. <i>Descubriendo a los Robinsons</i> (Lasseter, 2007)
		Estela Pradas Gálvez	Clásico 50. <i>Bolt</i> (Spencer, 2008)
		Begoña Cordero Sanz	Clásico 51. <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter 2009)
		María Roig Fajarí	Clásico 52. <i>Enredados</i> (Conli, 2010)
		Ana Isabel Bayarri Gorbe	Clásico 53. <i>Winnie the Pooh</i> (del Vecho y Spencer, 2011)
	CEIP nº 9 Llomallarga (Paterna)	Evelin Llorens Mallol	Clásico 54. <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2010)
	CEIP Sector Aéreo (Valencia)	Anónimo 1	Clásico 55. <i>Frozen: el reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013)
		Anónimo 2	Clásico 56. <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014)
		Anónimo 3	Clásico 57. <i>Zootrópolis</i> (Spencer, 2015)
		Anónimo 4	Clásico 58. <i>Vaiana</i> (Shurer, 2016)

- **Metodología de la fase III**

En esta última fase del marco empírico se recurre a la metodología cuantitativa (Miquel, Bigné, Lévy, Cuenca y Miquel, 1997; Saunders, Lewis y Thornhill, 2009). Su rasgo más distintivo es la aplicabilidad que tiene en las ciencias naturales y por lo tanto la relación con el paradigma positivista (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012; Bryman, 1984; Kerlinger, 2002); por ello se manifiesta su tendencia relacional con la objetividad. Ello también se justifica debido a su focalización en fenómenos específicos (Alvira, 1983; Halfpenny, 1979; Bruyn, 1972) que se pretende cuantificar (Conde, 1990) tal y como propone el método científico. Esta es la metodología más tradicional (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012; Dávila, 1995) y la primera en utilizarse para dar respuesta a los problemas sociales.

La investigación de tipo cuantitativo utiliza la recopilación de información para poner a prueba o comprobar las hipótesis mediante el uso de estrategias estadísticas basadas en la medición numérica, lo cual permitiría al investigador proponer patrones de comportamiento y probar los diversos fundamentos teóricos que explicarían dichos patrones. (Ramos, 2015, p. 12)

A pesar de su aplicabilidad y relación directa con las ciencias naturales, en esta ocasión se utiliza para una investigación de ciencias sociales, ya que se quiere medir y cuantificar de una manera objetiva la percepción que tiene un grupo de evaluadores externos de diferentes ámbitos de la educación (formal, no formal, pública y/o concertada-religiosa) sobre la comprensión del análisis crítico de la película que se les facilita, la aplicabilidad de la secuencia de actividades propuestas y la utilidad de los materiales didácticos creados. De esta manera, se cumple con el compromiso de toda persona investigadora basado en testar dichos recursos antes de introducirlos en las aulas para innovar en la educación del colectivo infantil. Simplemente se desea cuantificar y medir estas tres variables (comprensión, aplicabilidad y utilidad) para generalizar unos resultados de esta colección de 60 películas Disney a otras similares de la productora. También para detectar que partes de la propuesta pedagógica deben mejorarse. De hecho, estos propósitos cumplen con los objetivos generales de esta metodología de investigación: inferenciar resultados a partir de una muestra extrapolándolos a toda la población (Ghuri y Gronhaug, 2010; Ragin, 1999) e identificar patrones generales (Skinner, Tagg y Holloway, 2000). *Grosso modo*, se destacan las características generales (Alvira, 1983; Bryman, 1988): el enfoque estructurado, la generalización estadística de los resultados, la rigurosidad en los datos, la precisión, la objetividad y el estudio de una pluralidad de casos generalizables.

- **Método**

En primer lugar, se procede a una búsqueda y creación de listados de escuelas públicas, concertadas (de una naturaleza católica mayoritariamente) y de empresas de actividades extraescolares en colegios. Tras esta primera búsqueda se contacta particularmente a través de mensajería de correo electrónico para invitarles a participar a las plantillas docentes y personas educadoras de Educación Infantil en esta investigación de Tesis Doctoral desarrollando una evaluación externa del componente didáctico de la propuesta, juzgando especialmente la aplicabilidad de las actividades diseñadas a partir de las películas Disney. Así se consigue la muestra estudiada. También se efectúan visitas a los centros escolares que deciden participar en

la investigación, recurriendo a reuniones explicativas sobre el estudio y la labor de quienes evalúan.

Se distribuyen equitativamente las películas y secuencias didácticas con relación a los tres grupos de los que se dispone, recurriendo a 20 profesionales de cada ámbito. A cada persona se le facilita el análisis crítico de una película junto a su propuesta de actividades y los materiales creados. También una encuesta que deben cumplimentar a partir de la lectura de dichos documentos para extraer los resultados de esta tercera fase del marco empírico. La relación entre la película y el profesional que la evalúa es aleatoria, es decir, no se sigue ningún criterio para destinar los filmes al colectivo de quienes trabajan en educación.

- **Instrumentos**

El recurso utilizado para esta tercera fase de la investigación es un cuestionario de respuesta cerrada ya que permite fácilmente cuantificar los resultados y generalizarlos a partir de estadísticas (Conde, 1990). De esta manera se permite saber en qué tipo de escuela, para qué grupo de estudiantes y en qué tipo educación la propuesta analizada, diseñada y creada es más idónea. Este es evaluado previamente a su aplicación por tres profesionales:

- D. Ricard Huerta Ramón. Catedrático de Universidad en la Facultat de Magisteri (Universitat de València) e Instituto Universitario de Creatividad e Innovación Educativas.
- Dña. M^a Amparo Alonso Sanz. Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Facultat de Magisteri en la Universitat de València.
- D. Vicente Alfonso Benlliure. PDI Titular Doctor de la Escuela Universitaria.

Además se cuenta con un ensayo previo con una persona trabajadora en EP Servicios Educativos para comprobar la claridad en las preguntas y la ausencia de errores en el propio cuestionario. En base a las cuestiones éticas, quienes contestan el cuestionario tienen posibilidad de compartir su nombre y centro donde trabajan, así como mantener su anonimato. En cualquier caso, los resultados de esta investigación no se centra en qué respuestas ofrece cada participante sino que se comparten, analizan y discuten en conjunto como grupo. A continuación, se muestra el cuestionario utilizado.

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN EXTERNA POR PARTE DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

A continuación, le invitamos a participar como evaluador/a externo/a de una propuesta pedagógica basada en un análisis crítico de la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016). Nos gustaría que evaluara por un lado el grado de comprensión del análisis crítico de las películas que se le facilita; por otro lado, la propuesta pedagógica desde el punto de vista didáctico, es decir, su aplicabilidad y utilidad. Previamente a la cumplimentación de este cuestionario se quiere agradecer encarecidamente la dedicación de su tiempo personal y predisposición para leerse los documentos facilitados y evaluarlos a través del cuestionario final. Usted cumple un papel altamente significativo para la realización de esta investigación de Tesis Doctoral, usted le ofrece sentido y validez a todo el proceso. Gracias por participar en la propuesta.

DATOS PERSONALES/PROFESIONALES

1. Sexo de la persona encuestada

- a) Mujer
- b) Hombre

2. Profesión

- a) Plantilla docente de escuela pública
- b) Plantilla docente de escuela concertada-religiosa
- c) Monitor/a de actividades extraescolares

3. Grupo de menores a quienes dirige sus actividades

- a) 3 años
- b) 4 años
- c) 5 años

GRADO DE COMPRENSIÓN DEL ANÁLISIS CRÍTICO FACILITADO

1. He sido capaz de entender el análisis crítico (figuras malvadas y situaciones perversas) de la película que se me facilita

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

2. El análisis crítico facilitado es comprensible para miembros de las plantillas docentes

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

3. El análisis crítico facilitado es comprensible para monitores de actividades extraescolares

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

4. El lenguaje utilizado en el análisis crítico es comprensible

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

5. El análisis crítico leído me ayuda a percibir una realidad audiovisual desde diferentes perspectivas de interés

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

APLICABILIDAD DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

1. Sería capaz de aplicar en mi aula con mi grupo de estudiantes la propuesta de actividades facilitada y creada a partir del análisis crítico de los filmes

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

2. ¿Considera aplicable la propuesta pedagógica al colectivo de Educación Infantil?

En caso de respuesta afirmativa a qué tramos:

- a) Primer ciclo de educación infantil
- b) 3 años de Educación Infantil
- c) 4 años de Educación Infantil
- d) 5 años de Educación Infantil

En caso de respuesta negativa para qué colectivo recomendaría su aplicación:

- a) Primer ciclo de primaria
- b) Segundo ciclo de primaria
- c) Secundaria
- d) Formación inicial del profesorado
- e) Formación continua del profesorado

3. La propuesta de actividades es válida para ser introducida en...

- a) Educación formal
- b) Educación no formal
- c) Indistintamente educación formal y no formal

4. La aplicación de esta propuesta de actividades debería efectuarse en...

- a) Escuela pública
- b) Escuela concertada-laica
- c) Escuela concertada-religiosa
- d) Escuela privada-laica
- e) Escuela privada-religiosa
- f) Cualquier tipo de escuela

ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

5. Los objetivos y contenidos de la propuesta pedagógica guardan una relación adecuada con el currículo oficial de Educación Infantil

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

6. Se percibe un tratamiento interdisciplinar en la propuesta facilitada

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

7. Se percibe en la propuesta pedagógica intención de desarrollar las diferentes inteligencias múltiples de forma adecuada y proporcionada

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

8. La implementación de la propuesta de actividades y ejercicios contribuiría a despertar un sentido crítico en el alumnado.

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

9. La puesta en práctica de la propuesta estimularía sensorialmente al colectivo estudiantil

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

10. La secuencia didáctica apuesta por la educación en valores de tolerancia, respeto, equidad e igualdad hacia cualquier tipo de diversidad

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

UTILIDAD DE LOS MATERIALES/RECURSOS DIDÁCTICOS

1. Los materiales generados se adaptan a las necesidades físicas de quienes cursan Educación Infantil.

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

2. Los materiales generados se adaptan a las necesidades psicológicas de quienes cursan Educación Infantil

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

3. Los recursos utilizados son asequibles para diversos contextos educativos

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

4. Los materiales y recursos creados ayudan a desarrollar las actividades diseñadas para las películas analizadas

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Regularmente
- d) Adecuadamente
- e) Muy adecuadamente

Capítulo 4. Marco empírico

4.1. Desarrollo del estudio

4.1.1. Fase 1. Revisión de los 60 clásicos Disney

- **Análisis de los datos**

- **Revisión crítica de la maldad en la colección “los clásicos” Disney (1937-2016)**

Se desglosa el listado de “Los clásicos” Disney y se describen las vidas de las figuras malvadas que aparecen en ellos. Si se desea recurrir a una información más detallada donde se guarda el análisis cualitativo de cada uno de los 60 largometrajes se recomienda consultar el anexo 2.





- **Esquema emergente para la categorización y subcategorización de la variable 1: figuras malvadas**

Tabla 4. Esquema emergente. Tabla de elaboración propia

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	SIGNIFICADO
DATOS DEMOGRÁFICOS	EDAD	JO	Joven
		ME	Media
		AV	Avanzada
		IN	Indeterminada
	SEXO	HO	Hombre
		MU	Mujer
		MA	Macho
		HEM	Hembra
ESTÉTICA	FENOTIPO	IN	Indeterminado
		CF	Ceño fruncido
		NP	Nariz puntiaguda
		ND	Nariz redondeada
		MP	Mandíbula prominente
		AM	Ausencia de mandíbula
	COLOR	ARF	Ausencia de rasgos faciales
		RO	Rojo
		AZ	Azul
		VE	Verde
		MO	Morado
		MAR	Marrón
		NE	Negro
		GR	Gris
	METAMORFOSIS	NA	Naranja
		S	Sí
	CONDICIÓN	N	No
		PE	Persona
AN		Animal	
SF		Ser ficticio	
OB		Objeto	
ÉTICA	CAUSAS DE LA MALDAD	PLA	Planta
		DE	Detonante
	CAMBIO DE ROL	NP	Naturaleza patológica
		S	Sí
		N	No
	DESENLACE	DU	Dualidad
		ME	Muerte espeluznante
		MA	Miedo se apodera
		FID	Final irrelevante o desconocido
		PRI	Prisión
FP	Final positivo		

- Tablas-resumen de la variable de análisis 1 en la colección “Los clásicos” Disney. Figuras malvadas³¹

Tabla 5. Categorización de las figuras malvadas principales en la colección “Los clásicos” Disney. Tabla de elaboración propia

DATOS DEMOGRÁFICOS				ESTÉTICA																							ÉTICA																	
EDAD		SEXO		FENOTIPO				COLOR										META-MORFOSIS		CONDICIÓN			CAUSAS DEL MAL		CAMBIO DE ROL			DESENLACE																
JO	ME	AV	IN	HO	MU	MA	HE	IN	CF	NP	NR	MP	AM	AR	RO	AZ	VE	MO	MA	NE	GR	NA	S	N	PE	AN	SF	OB	PL	DE	NP	S	N	DU	ME	AM	FI	PR	FP					
							M							F					R									A																
	X				X				X									X						X							X			X										
	X					X			X								X									X					X			X									X	
			X		X				X							X								X			X				X			X									X	
			X					X				X			X									X		X				X			X			X								

³¹ Todas las imágenes contenidas en estas cuatro tablas se referencian al pie de página. Se toma esta decisión para no sobrecargar el contenido de la tabla. Además, estas son las mismas que aparecen en el anexo 2 donde se citan al pie de página; apareciendo así en el índice de figuras.

³² Walt Disney (1937). La reina Grimhilde [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).






³³ Walt Disney (1940a). El honrado Juan [Figura]. En *Pinocho* (Disney, 1940a).

³⁴ Walt Disney (1940b). Yen Sid [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).

³⁵ Walt Disney (1940b). Tiranosaurio Rex [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).

CÓDIGOS	JO	ME	AV	IN	HO	MU	MA	HE	IN	CF	NP	NR	MP	AM	AR	RO	AZ	VE	MO	MA	NE	GR	NA	S	N	PE	AN	SF	OB	PL	DE	NP	S	N	DU	ME	AM	FR	PR	FP
								M							F					R									A					A			D	I		
SUBCATEGORÍAS	EDAD			SEXO					FENOTIPO					COLOR					META-MOR-FOSIS	CONDICIÓN					CAUSA DEL MAL	CAMBIO DE ROL			DESENLACE											
CATEGORÍAS	DATOS DEMOGRÁFICOS								ESTÉTICA																	ÉTICA														

Tabla 7. Categorización de las figuras malvadas secundarias en la colección “Los clásicos” Disney. Tabla de elaboración propia

DATOS DEMOGRÁFICOS				ESTÉTICA																							ÉTICA																		
EDAD				SEXO					FENOTIPO							COLOR								META-MORFOSIS		CONDICIÓN			CAUSAS DEL MAL		CAMBIO DE ROL			DESENLACE											
JO	ME	AV	IN	HO	MU	MA	HE	IN	CF	NP	NR	MP	AM	AR	RO	AZ	VE	MO	MA	NE	GR	NA	S	N	PE	AN	SF	OB	PL	DE	NP	S	N	DU	ME	AM	FI	PR	FP						
							M							F					R										A																
		X			X				X											X							X				X		X												
			X					X		X										X				X	X						X		X												X
	X			X					X										X					X	X						X		X									X			
		X		X					X						X									X	X						X		X												X
	X			X								X					X						X		X						X		X							X					

²¹⁶ Walt Disney (1937). La bruja de Blancanieves [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

²¹⁷ Walt Disney (1937). Buitres [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

²¹⁸ Walt Disney (1940a). Strómboli [Figura]. En *Pinocho* (Disney, 1940a).

²¹⁹ Walt Disney (1940a). El cochero [Figura]. En *Pinocho* (Disney, 1940a).

²²⁰ Walt Disney (1940a). Polilla [Figura]. En *Pinocho* (Disney, 1940a).

HALLAZGO RELATIVO A LA CATEORÍA	14	10	02	01	10	07	04	02	04	17	01	00	03	06	00	01	03	01	03	05	09	04	01	00	100	10	10	06	00	01	06	21	10	17	00	01	01	17	00	08		
	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27		
PORCENTAJE RELATIVO A LA SUBCATEGORÍA	52	37	07	04	37	27	14	08	14	63	04	00	11	22	00	04	11	04	11	18	33	15	04	00	100	37	37	22	00	04	22	78	37	63	00	04	04	63	00	08		
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
CÓDIGOS	JO	ME	AV	IN	HO	MU	MA	HE	IN	CF	NP	NR	MP	AM	AR	RO	AZ	VE	MO	MA	NE	GR	NA	S	N	PE	AN	SF	OB	PL	DE	NP	S	N	D	U	A	ME	AM	FR	PR	FP
								M							F					R									A													
SUBCATEGORÍAS	EDAD			SEXO				FENOTIPO					COLOR						META-MOR-FOSIS	CONDICIÓN				CAUSAS DE LA MALDAD	CAMBIO DE ROL	DESENLACE																
CATEGORÍAS	DATOS DEMOGRÁFICOS						ESTÉTICA												ÉTICA																							

- Tabla-resumen de la variable de análisis 2 en la colección “Los clásicos” Disney. Situaciones perversas

Tabla 9. Variable 2. Situaciones perversas en la colección “Los clásicos” Disney. Tabla de elaboración propia

		VARIABLES DE ESTUDIO												
		Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados	La imposición de la estructura familiar nuclear	Los principios del amor romántico	La estructura social de clases de corte estamental	La imposición del dogma cristiano	La oscuridad	La concepción tradicionalista de la educación	La negación de la visión animalista	La oposición de la alteridad	La supremacía respecto al medio ambiente	El estereotipo de la amistad	La manipulación de la dualidad	La ocultación del colectivo LGTBIQ
Clásico 1.	<i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney 1937)													
Clásico 2.	<i>Pinocho</i> (Disney, 1940a)													
Clásico 3.	<i>Tocata y fuga en re menor</i>													
	<i>El cascanueces</i>													
	<i>El aprendiz de brujo</i>													
	<i>La consagración de la primavera</i>													
	<i>Sinfonía nº 6 de Beethoven</i>													
	<i>La danza de las horas</i>													
	<i>Una noche en el monte pelado</i>													
	<i>Ave María</i>													
Clásico 4.	<i>Dumbo</i> (Disney, 1941)													
Clásico 5.	<i>Bambi</i> (Disney, 1942a)													
Clásico 6.	<i>Saludos amigos</i>													
	<i>Lago Titicaca</i>													
	<i>Pedro, el avioncito</i>													
	<i>El gaucho Goofy</i>													
	<i>Aquarela do Brasil</i>													
Clásico 7.	<i>El pingüino de sangre fría</i>													
	<i>El gauchito volador</i>													
	<i>La bahía</i>													
	<i>Las posadas</i>													

	México: Pátzcuaro, Veracruz y Acapulco													
	Solamente una vez													
	La alucinación de Donald													
Clásico 8. <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	Los guerreros y los de león													
	Tarde azul													
	Cuando los gatos se juntan													
	Tres palabras													
	El gran Valente													
	Un sueño en silueta													
	Pedro y el lobo													
	Después que te fuiste													
	Historia de un idilio													
	El ballenato que quiso cantar ópera													
Clásico 9. <i>Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947)	Hilo conductor													
	Bongo													
	Mickey y las judías mágicas													
Clásico 10. <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948)	Juventud enamorada													
	El abejorro													
	La leyenda de Juanito manzanas													
	Aventura en alta mar													
	Árboles													
	Échale la culpa a la samba													
Roy Rogers y la historia de														

	Pecos Bill													
Clásico 11. <i>La leyenda de Sleepy Hollow</i> y <i>el señor sapo</i> (Disney, 1949)	El señor sapo													
	La leyenda de Sleepy Hollow													
Clásico 12. <i>La Cenicienta</i> (Disney, 1950)														
Clásico 13. <i>Alicia en el país de las maravillas</i> (Disney, 1951)														
Clásico 14. <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953)														
Clásico 15. <i>La dama y el vagabundo</i> (Disney, 1955)														
Clásico 16. <i>La bella durmiente</i> (Disney, 1959)														
Clásico 17. <i>101 dálmatas</i> (Disney, 1961)														
Clásico 18. <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963)														
Clásico Honorífico. <i>Mary Poppins</i> (Disney y Walsh, 1964)														
Clásico 19. <i>El libro de la selva</i> (Disney, 1967)														
Clásico 20. <i>Los Aristogatos</i> (Hibler y Reitherman, 1970)														
Clásico Honorífico. <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971)														
Clásico 21. <i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973)														
Clásico 22. <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977)	Winnie Pooh y el árbol de la miel													
	Winnie Pooh y el bosque encantado													
	Winnie Pooh y ¡Tigger también!													
	Epílogo													
Clásico 23. <i>Los rescatadores</i> (Miller y Reitherman, 1978)														
Clásico 24. <i>Tod y Toby</i> (Miller, Reitherman y														

Stevens, 1981)													
Clásico 25. <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985)													
Clásico 26. <i>Basil, el ratón superdetective</i> (Clements, Mattinson y Musker, 1986)													
Clásico 27. <i>Oliver y su pandilla</i> (Gavin, 1988)													
Clásico 28. <i>La sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989)													
Clásico 29. <i>Los rescatadores en Cangurolandia</i> (Schumacher, 1990)													
Clásico 30. <i>La bella y la bestia</i> (Hahn, 1991)													
Clásico 31. <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992)													
Clásico 32. <i>El rey león</i> (Hahn, 1994)													
Clásico 33. <i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995)													
Clásico 34. <i>El jorobado de Notre Dame</i> (Hahn, 1996)													
Clásico 35. <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker)													
Clásico 36. <i>Mulan</i> (Coats, 1998)													
Clásico 37. <i>Tarzán</i> (Arnold, 1999)													
Clásico 38. <i>Sinfonía nº 5</i> <i>Fantasia de Pinos de Roma</i> <i>Rhapsody in Blue</i> <i>Concierto para piano nº 2</i> <i>El carnaval de los animales</i> <i>El aprendiz de brujo</i> <i>Pompa y circunstancia</i> <i>El pájaro de fuego</i>													
Clásico 39. <i>Dinosaurio</i> (Marsden, 2000)													
Clásico 40. <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000)													

Clásico 41. <i>Atlantis: El imperio perdido</i> (Hahn, 2001)													
Clásico 42. <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002)													
Clásico 43. <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002)													
Clásico 44. <i>La gran película de Piglet</i> (Pappalardo-Robinson, 2003)													
Clásico 45. <i>Hermano oso</i> (Williams, 2003)													
Clásico 46. <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004)													
Clásico 47. <i>Chicken Little</i> (Fullmer, 2005)													
Clásico 48. <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006)													
Clásico 49. <i>Descubriendo a los Robinsons</i> (Lasseter, 2007)													
Clásico 50. <i>Bolt</i> (Spencer, 2008)													
Clásico 51. <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter 2009)													
Clásico 52. <i>Enredados</i> (Conli, 2010)													
Clásico 53. <i>Winnie the Pooh</i> (del Vecho y Spencer, 2011)													
Clásico 54. <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2010)													
Clásico 55. <i>Frozen: El reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013)													
Clásico 56. <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014)													
Clásico 57. <i>Zootrópolis</i> (Spencer, 2015)													
Clásico 58. <i>Vaiana</i> (Shurer, 2016)													
HALLAZGO RELATIVO A LA CATEGORIA	71/105	16/105	52/105	30/105	33/105	11/105	23/105	28/105	22/105	6/105	7/105	12/105	4/105
PORCENTAJE RELATIVO A LA CATEGORÍA	68%	15%	49%	28%	31%	10%	22%	27%	21%	6%	7%	15%	4%

- **Exposición y discusión de resultados**

- **Variable 1. Figuras malvadas**

Datos demográficos

- **La edad**

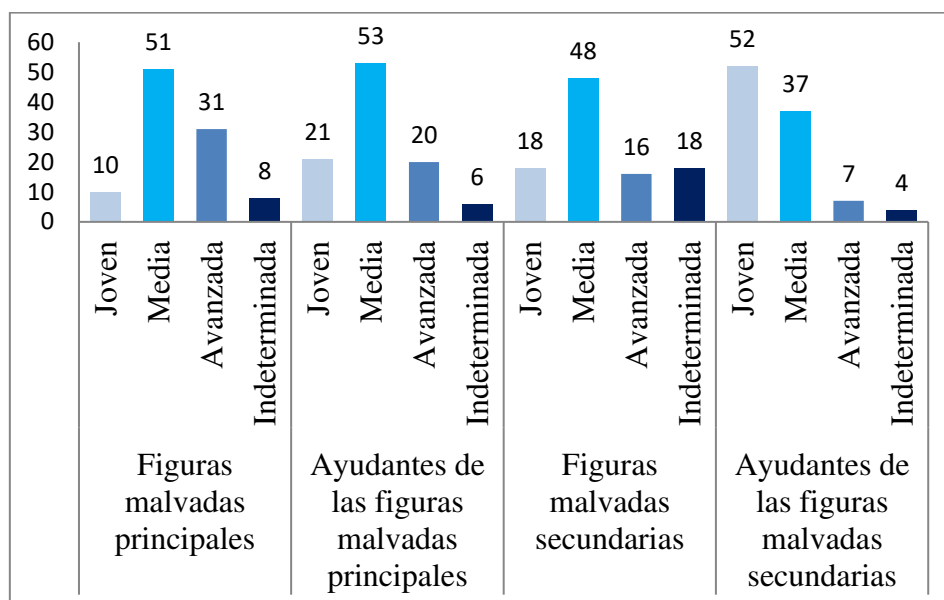


Fig. 4. La edad de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección cinematográfica “Los clásicos” Disney (1937-2016)

En lo que respecta al rasgo demográfico de la edad de quienes son figuras malvadas se destaca que tanto en las principales como en las ayudantes de este primer grupo y en las secundarias la primacía reside en un rango medio; es en la edad adulta, hacia los 50 años, cuando todas las facultades de maldad se ven potenciadas. Los ayudantes secundarios tienen menor edad pues se encuentran todavía en un proceso de adquisición de estas habilidades perversas (Forgacs, 1992; Boje, 1995; Barber, 2015). “Los cuerpos viejos que se presentan, están invariablemente ligados a la debilidad, a la decrepitud. Las arrugas y verrugas son sinónimo de fealdad o de maldad” (Asebey, 2011, p. 8). Los porcentajes en los tres grupos son bastante similares: 51% para las figuras malvadas principales, 53% para los ayudantes de este primer colectivo y 48% en las figuras malvadas secundarias. En cambio, en el conjunto de secuaces de figuras secundarias la mayoría cuantificada con un 52% pertenece a una edad joven. Este colectivo está formado por personajes que distan del prototipo general y maniqueo de figura villana, de hecho se humanizan con características físicas del grupo de protagonistas para cuestionar su maldad y dificultar su categorización.

Hay una escasez de personajes perversos con una edad avanzada, ya que Disney tiende a infravalorar este rango de edad considerándolo con escasez de desempeño para las tareas de la vida. Esta idea contradice totalmente la ideología del cine de animación oriental de Studio Ghibli. Esta apuesta por empoderar a quienes tienen condición de persona anciana, guardándole respeto por la sabiduría, inteligencia y experiencia de vida que posee (Aguado y Martínez, 2016; Robles 2013 y 2010). Por ello, los porcentajes son bastante escasos en los cuatro grupos

estudiados: 31%, 20%, 16% y 7% respectivamente para cada uno, tal y como se aprecia en el gráfico de la figura 1. Siendo en el grupo de figuras malvadas principales en el único en el que hay una cuantía mayor, pero que no resulta significativa.

Se destaca el ítem de edad indeterminada, sobre todo en el grupo de figuras malvadas secundarias donde se presentan más dificultades para categorizar su edad, con un 18%. Debido a la irrelevancia del grupo, siendo su función únicamente la de alargar y dificultar la trama, se explica una cuantía más elevada. Disney diseña animados vacíos que en muchas ocasiones son animales.

▪ **El sexo**

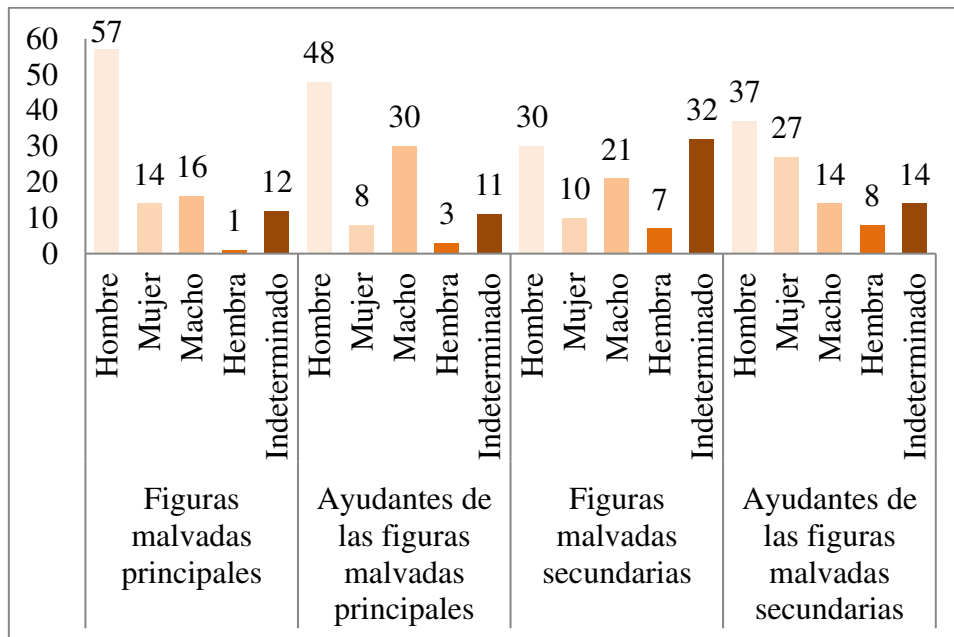


Fig. 5. El sexo de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección cinematográfica clásicos Disney (1937-2016)

Se manifiesta una primacía del hombre frente a la mujer en cuanto a figuras malvadas. En todos los colectivos, este se muestra como superior en cuantía, tanto en lo referente a personas como a animales. Para los primeros los porcentajes son 57%, 48%, 30% y 37%, mientras que para los machos 16%, 30%, 21% y 14%. Quedando minorizadas las mujeres con porcentajes de: 14%, 8%, 10% y 27%; y las hembras con una cuantificación de: 1%, 3%, 7% y 8%. En la gráfica de la figura 2 se muestra de manera visual esta información comentada. Hay una explicación que justifica dicha cuantía en el grupo de villanos. Por un lado, esta es una manera de manifestar el pensamiento machista que envuelve las películas Disney (Mínguez, 2012; Giroux, 2000; Kay, 2011); según esta productora en la que la mayoría son hombres, estos son percibidos como los únicos con capacidad física e intelectual para planear y ejecutar planes perversos.

También se entiende esta tendencia que relaciona maldad con el sexo del hombre por la experiencia de vida de Walt durante su infancia. Su padre resulta ser un borracho y maltratador que agrede física y psicológicamente a su madre, hermano y a Walt. Por ello, tras el fallecimiento de su madre su odio y rencor se enquistó en su

subconsciente, transmitiendo así una idea que iguala al hombre a la maldad en la colección “Los clásicos”. De hecho, la mayoría de personajes protagonistas varones carecen de padre como es el caso de Jim en *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002) o Cody en *Los rescatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990), sus progenitoras son su única familia. En el caso de otras figuras el duelo es más severo porque las condicionan a perder a la pareja de progenitores y vivir bajo el miedo que desata su madrastra tras la muerte del padre. Sobre todo ocurre con princesas como Blancanieves de *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937) o Cenicienta de *La Cenicienta* (Disney, 1950).

También resulta significativa la puntuación que obtiene la categoría de sexo indeterminado para las figuras villanas secundarias, que se corresponde con una cuantía del 32%. La explicación que se encuentra es idéntica a la variable de la edad; son figuras irrelevantes para la historia, por lo que la productora no se interesa en construirlas a todo detalle como ocurre con la gama de principales y sus secuaces.

Estética

- **Los rasgos faciales**

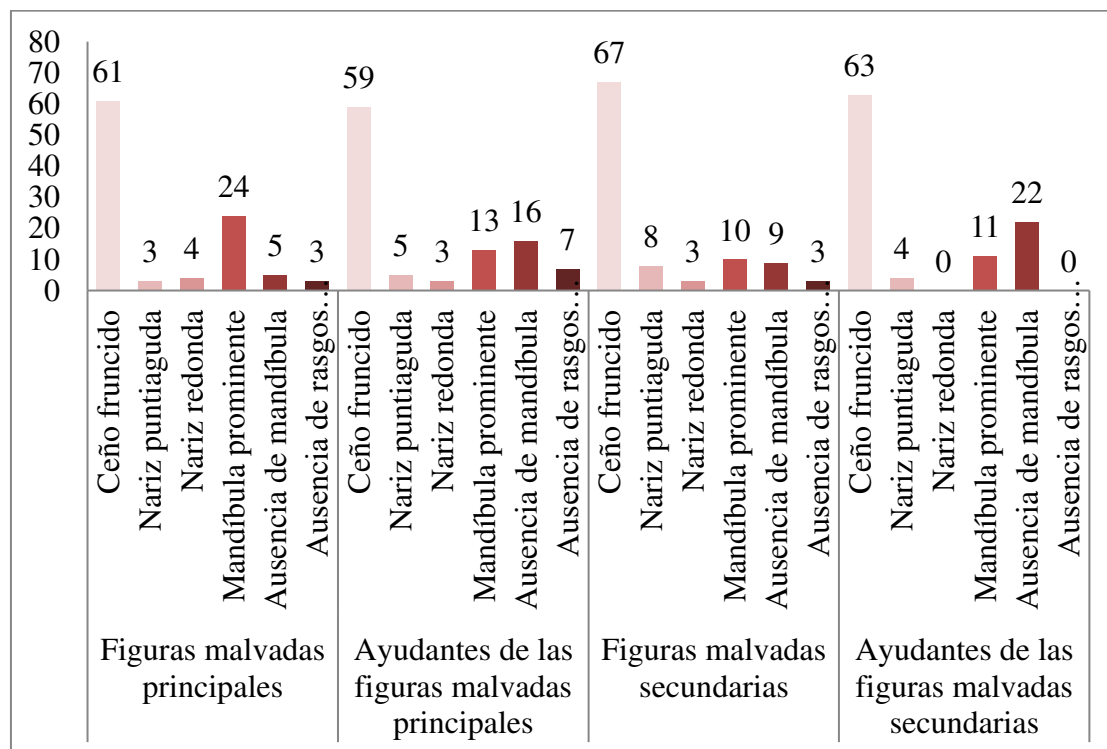


Fig. 6. Los rasgos faciales de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

Disney relaciona la maldad con el ceño fruncido, mostrando el enfado de un individuo (Jiménez, 2010). Equipara un sentimiento con un comportamiento, etiquetando de perversa esta emoción. Este es un grave problema tal y como destaca la educación emocional (García-Retana, 2012; Dueñas-Buey, 2012; Martínez, Abad y Mesías, 2017). Todas son necesarias, aunque, lo realmente significativo es aprender a gestionarlas, reconocerlas, nombrarlas y equilibrarlas para ser plenamente feliz. Un

profesional de la educación debe normativizar un sentimiento como es el enfado, pero siempre hacia una meta que permita controlarlo sin reprimirlo.

Puesto que las figuras malvadas principales son aquellas que poseen una inteligencia mayor para triunfar con sus planes se entiende que sea el grupo en el que más mandíbulas prominentes hay, con un porcentaje de 24%, ya que se relacionan ambos conceptos. Estas figuras antagonistas son quienes diseñan y maquinean sus propias técnicas en unos lugares idóneos para dicho desempeño como son guaridas, laboratorios secretos, cuevas, bibliotecas, etc. En cambio, como sus ayudantes carecen de inteligencia se recurre a la ausencia de mandíbula para transmitir esta idea de una manera visual. Este rasgo omitido aparece en un 16% en quienes ayudan a las figuras malvadas principales y en un 22 % en quienes destinan su desempeño al grupo de secundarias.

Se transmite un sentimiento racista. Con estos rasgos faciales estereotipados en las figuras malvadas Disney destina aspectos del rostro propio de las personas orientales para generar odio hacia dichas características y relacionar esta cultura con la maldad (Panttaja, 1993; Linder, 2001; Jiménez, 2010; Bazzini, Curtin, Joslin, Regan y Martz, 2010; Dion, Berscheid y Walster, 1972; Eagly, Ashmore, Makhijani y Longo, 1991; Myers, 2002). Por ello, todas las pieles de las figuras perversas aparecen con tonalidades opacas y más oscuras que el grupo de protagonistas. Los ejemplos más significativos se manifiestan en las películas en las que introducen otras culturas como la musulmana en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), la oriental en *Mulan* (Coats, 1998), la india norteamericana en *Pocahontas* (Pentecost, 1995) y la de la tribu de Indonesia en *Vaiana* (Shurer, 2016). En todos estos largometrajes se destaca que las figuras protagonistas presentan rasgos propios de las personas occidentales y son únicamente quienes desarrollan la maldad quienes guardan rasgos físicos de su alteridad. Por ejemplo, en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) los villanos tienen perillas prototípicas del hombre árabe, pero esto mismo no ocurre con el protagonista ni con el sultán. También en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009), Tiana es una mujer negra que no presenta rasgos típicos del rostro de esta población como la cara y nariz redondeada, solo el color de su piel, siendo más claro que la tez del doctor Facilier.

▪ **El Color**

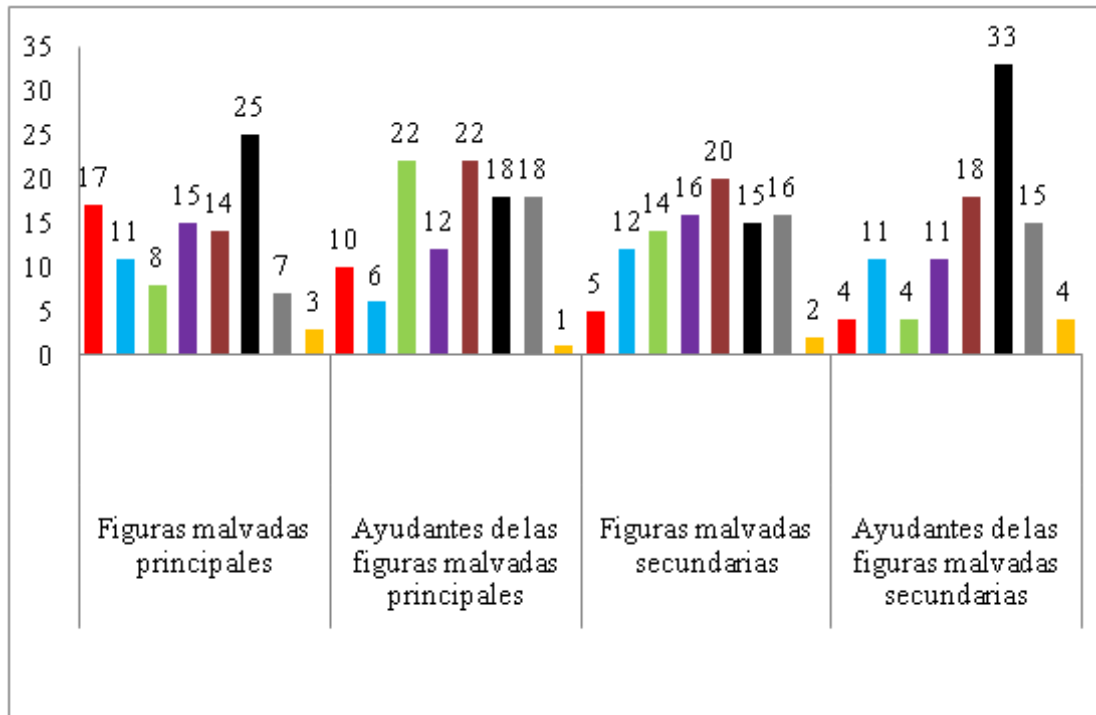


Fig. 7. El color de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

Aunque el negro, gris y marrón, son tonalidades con connotaciones negativas que arraigan en occidente y que se manifiestan en diversos estudios sobre la psicología del color (Heller, 2004; Hurley, 2005; Parodi, 2002; del Arco, 2007; Durand, 1969), no son estos los más significativos. No obstante, en los cuatro grupos de figuras analizadas se aprecia que los diferentes tonos oscilan en un rango bastante similar. Solamente se presenta el negro como mayoritario con un 25% en el colectivo de figuras malvadas principales y con un 33% en el de ayudantes de las figuras secundarias. Este hallazgo rompe con lo estudiado previamente ya que no se entiende como un tono tan tendencioso en la construcción de la maldad en Disney es el más destacado en el grupo de figuras perversas con menor importancia. Esto mismo ocurre en la investigación de Monleón (2018b) en la que solo se analizan figuras malvadas principales, pero entre las que no hay una tendencia significativa que muestre qué color se utiliza en una mayoría.

Se destaca la escasez del tono naranja. Según Heller (2004) este es el color de lo exótico y desconocido, que en este caso equivale con el pelaje de muchos animales que provienen de Asia y África. De hecho, su cuantificación es de 3%, 1%, 2% y 4% para los grupos de figuras perversas, siguiendo el orden que aparece en la gráfica de la figura 4. También se acentúa que el color azul (Martínez, 1979; Rivera, 2015; Heller, 2004), en los grupos analizados, supera la puntuación de 10%, sobre todo partiendo de la literatura especializada que comparte como este es uno de los colores con connotaciones tanto positivas como negativas, primando las primeras versus las segundas. Aunque sí que se entiende que esta tonalidad se relacione con la maldad cuando aparece en un tono oscuro o marino. Esta es una idea que perdura en lo que se refiere a los colores en la colección analizada de Disney, la idea maniquea que

relaciona maldad con oscuridad. Por ello, hay una mayoría de tonos oscuros y colores fríos (Monleón, 2018a).

También resulta interesante comentar que la cuantía del tono verdoso (Heller, 2004; Parodi, 2002; Rivera, 2015) no es excesivamente elevada. De hecho, solo resalta como mayoritaria en un 22% en las figuras malvadas ayudantes de las principales. En el resto de grupos aparece en un 8% en las figuras malvadas principales, en un 14% en las figuras malvadas secundarias y un 4% en las ayudantes de este último colectivo. No obstante, es un color que envuelve los ambientes de las figuras malvadas principales de muchas películas pero que no aparece ni en la piel ni en los ropajes de estos personajes masculinos y femeninos. Por ejemplo en el fuego de Maléfica en *La Bella durmiente* (Disney, 1959), el humo del cigarro de Cruella de Vil en *101 dálmatas* (Disney, 1961) y el vaho del cementerio de elefantes de Skar en *El rey león* (Hahn, 1994).

▪ **La metamorfosis**

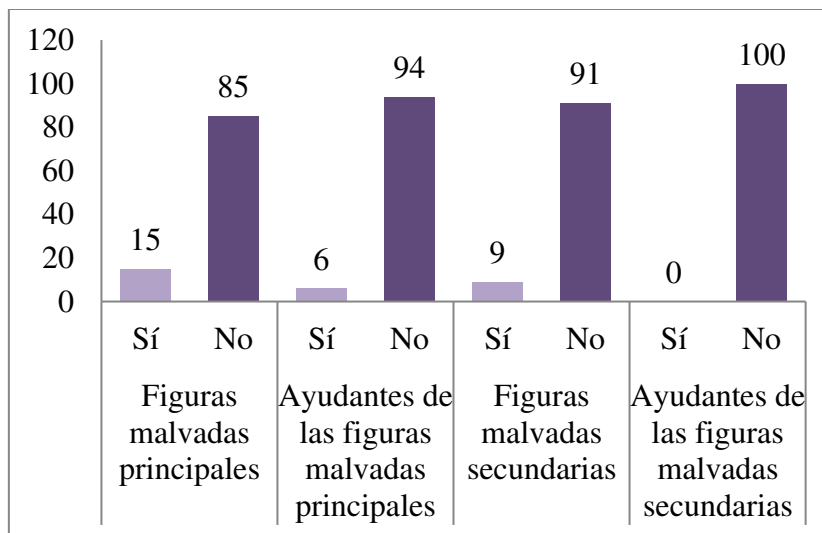


Fig. 8. La metamorfosis de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

La metamorfosis (Asebey, 2011; Sacristán, 2006) se entiende como el cambio físico que desarrolla una figura para convertirse en otra, independientemente de la posibilidad que tenga para cambiarse de ropa, peinado o maquillaje. De hecho, una gran cantidad de personajes aparecen con diferentes atuendos a lo largo de los largometrajes, sobre todo las figuras malvadas principales. No obstante, se referencia la metamorfosis como la capacidad que tiene una villana o un villano de cambiar de apariencia por medio de la magia (Calero, 2004). Por ello, esta gráfica de la figura 5 guarda relación con la presentada en la siguiente. Si hay unos porcentajes tan elevados por cada grupo en lo que supone una imposibilidad para que se metamorfoseen se debe a que la mayoría son dibujos animados que representan personas, tan solo una minoría se corresponde con seres ficticios. Se presentan los siguientes resultados: en el grupo de figuras malvadas principales un 15% cambia de apariencia frente al 85% que no tiene posibilidad de hacerlo, en sus ayudantes hay un 6% que se metamorfosea frente al 94% restante con imposibilidad para ello, respecto a las figuras malvadas secundarias son las pertenecientes al 9% las que cambian por

medio de la magia frente al 94% y en relación con sus lacayos hay una totalidad del 100% con imposibilidad para lograrlo.

Según la tradición cultural las brujas (Calero, 2004) son quienes tienen facultades mágicas para cambiar de apariencia y transformarse en otros seres. Esta es la manera que tiene Disney de potenciar un mensaje machista que define a la mujer como un ser moldeable, con adaptabilidad a las situaciones y con una falsa apariencia que utiliza a conveniencia en base a los contextos desarrollados. Es la idea de bruja (Davis, 2007; Calero, 2004; Cantillo, 2011; Barber, 2015; Giroux, 1997a; del Águila, 2015; Caputi, 2004; Perry, 1999; Ramadan, 2015; Maeda, 2011; Ehrenreich y English, 1988; Graf, 2008; Zipes, 1995) que arraiga con la llegada del cristianismo en la Edad Media en la que este ataque hacia la mujer solo encuentra una explicación en el miedo que desatan las mujeres diferentes, quienes piensan, cuestionan el mundo donde viven y la religión que se les impone, mujeres que no se conforman con la norma establecida y que luchan por cambiar su contexto. Pagando como consecuencia el rechazo social y la persecución de la Santa Inquisición por atentar contra la comodidad del prototipo de hombre cristiano creado por un dios en masculino. De hecho, muchas villanas son brujas: la reina Grimhilde en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), Madam Min en *Merlin el encantador* (Disney, 1963) o Úrsula en *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989). En cambio con los hombres solo se recurre a atribuirles magia cuando Disney se propone ridiculizarlos y afeminarlos para relacionarlos con personas no normativas; este es el caso del doctor Facilier en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009), un hombre con dotes para la magia negra. En el caso de otros grupos como animales que cambian de apariencia solo lo hacen cuando forman parte del colectivo de seres ficticios como son los “efelantes” y “wartas” que habitan el subconsciente de Winnie en *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).

▪ La condición

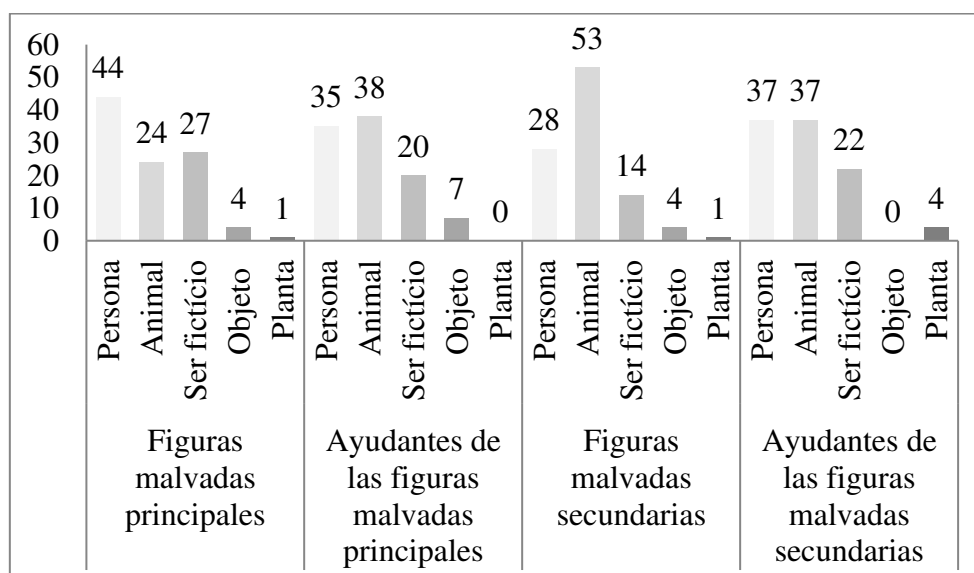


Fig. 9. La condición de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

Tras una revisión del trabajo de Monleón (2018b) se manifiestan unos resultados similares en lo que respecta a figuras malvadas principales: la mayoría de estas son personas con un 44%, transmitiendo así un mensaje que relaciona la maldad con la humanidad (Jiménez, 2010). Se destaca que tras esta investigación efectuada aparecen dos subcategorías nuevas: las plantas con una aparición del 1% y objetos con un 4%. Además, este último aspecto es común a los cuatro grupos de figuras perversas, es decir, la escasez de objetos y plantas. En el grupo de ayudantes de las principales hay 7% de objetos y 0% de plantas, en las figuras malvadas secundarias 4% de objetos y 1% de plantas, mientras que en quienes ayudan a este último colectivo se aprecia un 0% de objetos y 4% de seres vegetales.

En cambio, en este primer grupo de figuras malvadas principales la subcategoría de los animales se ubica en un tercer puesto con un 24% teniendo delante en un 27% a los seres ficticios que en ocasiones son hibridaciones de animales con personas como Úrsula en *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989) mitad pulpo mitad persona. Esta consecuencia se entiende por la faceta de la Disney animalista que trata de proteger a los animales y convertirlos en víctimas frente a la figura humana que agrede. Los ejemplos más significativos son el hombre que ataca la naturaleza del bosque de *Bambi* (Disney, 1942), el perrero de *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955), el cazador furtivo que persigue al águila dorada de *Los rescatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990) o Cruella de Vil como dueña de una industria peletera de *101 dálmatas* (Disney, 1961). En cambio, en el grupo de ayudantes de las figuras malvadas principales se muestran los animales como el grupo mayoritario con un 38%, superando a las personas en un 2%. Esta idea se entiende por la tradición que acarrea al animal al considerarlo como una compañía/mascota de quien le cuida.

Finalmente, en el conjunto de figuras malvadas secundarias, un 53% son animales con connotaciones negativas: el murciélago, el lobo, la rata o el buitre, figuras con incapacidad de hablar. Como información adicional se comparte que en el grupo de ayudantes de estos personajes secundarios la cuantía de animales y personas es igual, correspondiéndose con un 37%.

Ética

▪ Las causas de la maldad

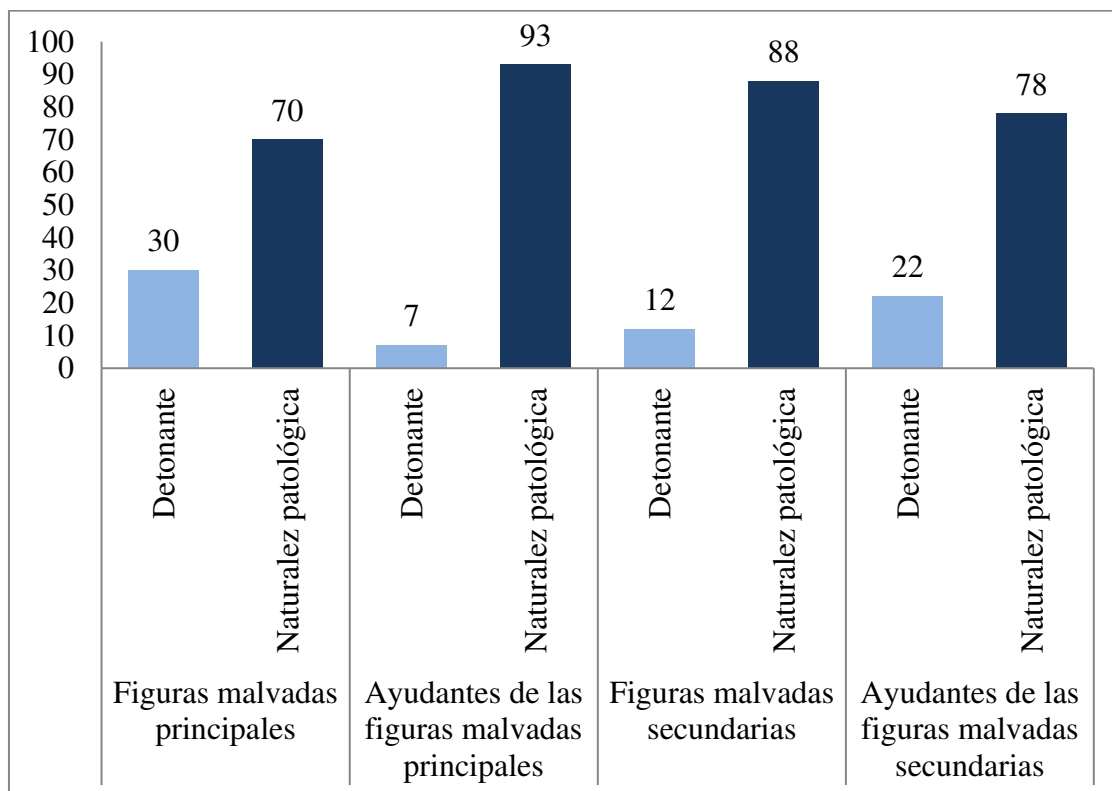


Fig. 10. Las causas de la maldad de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

En todas las muestras prima una naturaleza patológica (Jiménez, 2010; Martín, 2002; Huneus e Isella, 1996; Espinar, 2007) como elemento explicativo de su maldad. Disney se esfuerza en manifestar que la inmensa mayoría de sus villanas y villanos poseen maldad por naturaleza, disfrutan originando el caos. El porcentaje del ítem detonante de 30% se encuentra en el grupo de figuras malvadas principales debido a que a medida que la colección avanza en el tiempo la construcción de los personajes pierde el componente maniqueo del binomio maldad-bondad por unas figuras mucho más duales y difíciles de categorizar. Así introduce Disney la posibilidad de una maldad que emerge en una persona debido a unas causas, que no justifican los comportamientos reprochables basados en atentar contra otros seres, pero que contribuyen a generar empatía hacia la otredad y valorar en qué medida se comportan de una determinada manera por unas situaciones incontrolables a su existencia.

Se destaca que en el colectivo de ayudantes de las figuras malvadas secundarias hay un porcentaje del 22%. Esto se justifica por la cantidad de personajes pertenecientes a la película *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012) en la que se explica su maldad por un detonante; como son una cuantía elevada hace aumentar el porcentaje también. En cambio esta situación no se desarrolla en los dos grupos restantes porque son personajes planos. Tal y como se muestra en la gráfica de la figura 7 hay un 7% de detonante en quienes ayudan a las figuras malvadas principales y un 12% para las figuras perversas secundarias.

▪ **El cambio de rol**

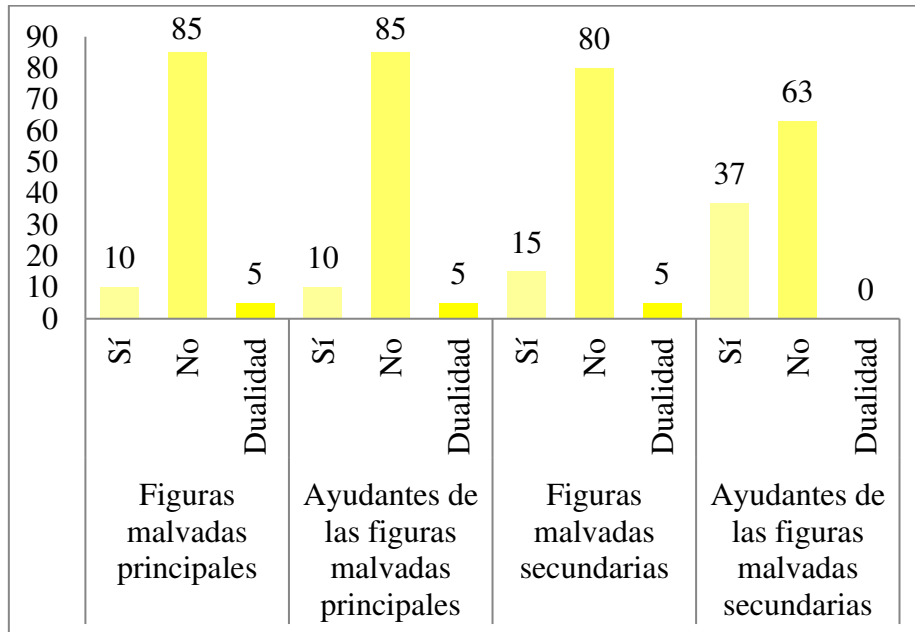


Fig. 11. El cambio de rol de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

Toda la información comentada se relaciona con los hallazgos de la gráfica de la figura 16. Ya que la inmensa mayoría de estos dibujos animados presentan una naturaleza patológica relacionada con la maldad que desatan, Disney les imposibilita para que cambien de rol (Huneeus e Isella, 1996), condicionándoles a la perversión indefinidamente. Esta idea la utiliza para moralizar a la sociedad posicionándose en trazas deterministas. En el único grupo donde aparece una cuantía mayor de cambio de rol es en el colectivo de ayudantes de las figuras malvadas secundarias, en el que hay un 37% que sí cambian de rol versus un 63% con imposibilidad para hacerlo. Partiendo del dogma cristiano, que moraliza a la sociedad basándose en la polaridad bien-mal e imposibilitando los cruces y fuerzas mixtas entre ambos, se entiende que la cuantía de personajes duales equivalga a un 5% para los tres primeros grupos de figuras (principales, secundarias y ayudantes de las primeras); en el restante no hay categorizaciones anotadas. Esta idea también se entiende basándose en que la dualidad es un concepto que introduce Disney en los inicios del siglo XX con personajes como John Silver en *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002), Kronk en *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000) o Maui en *Vaiana* (Shurer, 2016).

▪ **El desenlace**

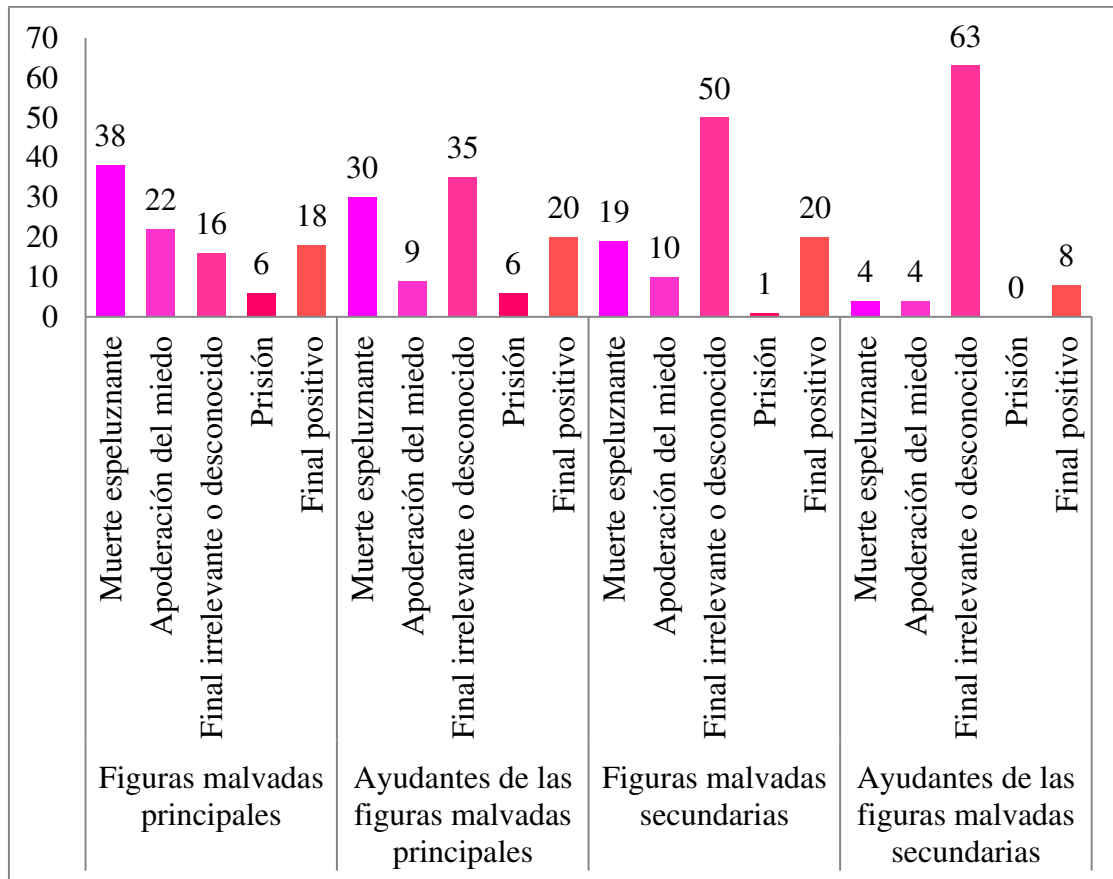


Fig. 12. El desenlace de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

Resultan significativos los hallazgos encontrados similares a los de Monleón (2018b) que no justifican el carácter moralizador de Disney. Para la mayoría de figuras que desatan el mal no se etiqueta una muerte espeluznante como final traumático, tan solo hay una primacía en el grupo de figuras malvadas principales con un 38%. En el resto de categorías prima nuevamente el final irrelevante y desconocido con 35% para las ayudantes de las primeras, un 50% para las secundarias y un 63% para el grupo de lacayos de las secundarias.

- **Variable 2. Situaciones perversas**

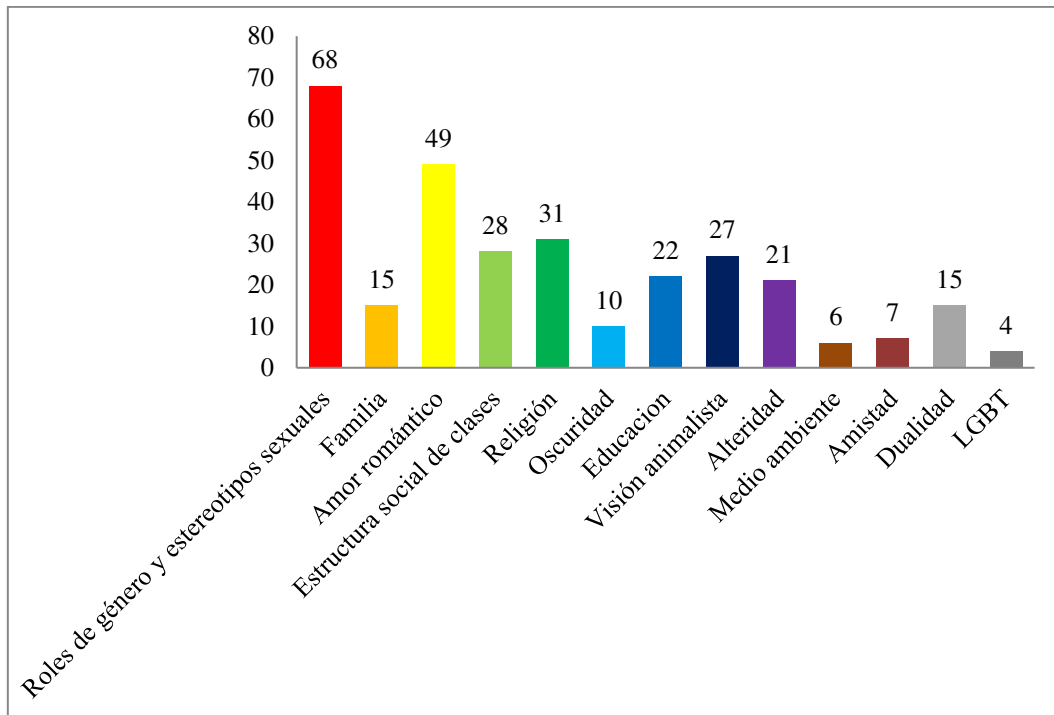


Fig. 13. Situaciones perversas en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

En esta colección de 60 películas de dibujos animados el tema más recurrente es el de los roles de género y estereotipos sexuales que aparece con un 68%. Disney pretende transmitir un legado machista que eleva la figura del hombre blanco y heterosexual frente a la mujer, a quien considera un mero objeto sexual (Barber, 2015; Dundes, 2001; García-Manso, 2017; Aguado y Martínez, 2015; Míguez, 2015). Por ello, en segundo lugar aparece como predominante la variable de los principios del amor romántico (Cumins, 1995; Hefner, Ficheus, Norton y Shevel, 2017; Supúlveda, 2013; Marín y Solís, 2017) con un 49%. El resto de temas, tal y como se muestra en la gráfica de la figura 10, aparece en una cuantía menor ubicada entre el 10% y 31 %: la imposición de la estructura familiar nuclear, la estructura social de clases de corte estamental, la imposición del dogma cristiano, la oscuridad, la concepción tradicionalista de la educación, la negación de la visión animalista, la oposición de la alteridad y la manipulación de la dualidad. Finalmente, en este conjunto de largometrajes hay situaciones escasas que se relacionan con: la supremacía respecto al medio ambiente, el estereotipo de la amistad y la ocultación del colectivo LGTBIQ.

▪ **Las roles de género y estereotipos sexuales**

Disney es una productora de animación con una tendencia a marcar roles de género y estereotipos diferenciados por una cuestión de diversidad en cuanto a sexo biológico. La refleja en 68 repeticiones a lo largo de la colección. Se encuentran ejemplos que separan las funciones de las mujeres y los hombres sobre todo en aquellos largometrajes compuestos a partir de cortometrajes como: *Fantasia* (Disney, 1940b), *Saludos amigos* (Disney, 1942b), *Los tres caballeros* (Disney, 1944) o *Música, maestro* (Disney, 1946). No obstante, el machismo más significativo de la colección se pronuncia con las figuras de las princesas. Tras un análisis de las

historias es posible diferenciar tres modelos de realeza femenina con unas características concretas ubicadas en diferentes momentos históricos. Por un lado, la era doméstica correspondiente con el contexto histórico de la II ola feminista; momento en el que se ubican Blancanieves de *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), Cenicienta de *La Cenicienta* (Disney, 1950) o Aurora de *La bella durmiente* (Disney, 1959), es decir, mujeres que impulsan la domesticidad, damiselas en peligro, quienes cumplen con el prototipo de belleza occidental femenina y con el amor romántico (Míguez, 2015). Por otro lado, se etiqueta la era de la rebeldía y de la ambición de la III ola feminista, en la que se ubican Ariel de *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989), Jasmine de *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), Bella de *La bella y la bestia* (Hahn, 1991), Rapunzel de *Enredados* (Conli, 2010) y Tiana de *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009). Estas mujeres son princesas adolescentes con un carácter rebelde, presentan una sensualidad mayor, pervive en ellas el ideal de belleza occidental femenina y hay una ausencia del amor romántico como hilo principal en sus historias de vida (Barber, 2015). Finalmente, se cuenta con la era del espíritu independiente y libre correspondiente con la IV ola feminista, ubicándose en el grupo a Elsa y Anna de *Frozen: el reino del hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013), también categorizándose ambas como ausentes de amor romántico en sus vidas y encargadas de reflejar parte del colectivo LGTBIQ (Míguez, 2015).

▪ **La imposición de la estructura familiar nuclear**

El tema de la familia nuclear es una constante en la productora, siendo anotado en 16 ocasiones a lo largo del estudio de esta colección. De hecho, la propia cultura Disney marca como normativa la existencia de una unidad compuesta por hombre, mujer y descendencia (Ladernma, 2016). De esta manera queda reflejado en largometrajes como: *Saludos amigos* (Disney, 1942b), *Peter Pan* (Disney, 1953), *Los Aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970) o *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000); los cuales son producidos a lo largo del s. XX. Asimismo, hay una tendencia en potenciar la heterosexualidad en dicha relación. Por ello, los padres, tras experimentar pérdidas de sus respectivas mujeres se casan con las futuras madrastras de sus hijas como en el caso de Blancanieves en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937). En contraposición, en las dos décadas de producción extendidas a lo largo del s. XXI se introducen como normativas y posibles otros tipos de familia. Se destaca la reconstrucción en *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002) o *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013), la madre soltera en *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002), la adopción en *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter, 2007), así como también la introducción y consideración de animales/mascotas como miembros de la familia en *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004) y *Bolt* (Spencer, 2008).

▪ **Los principios del amor romántico**

En relación con la característica de roles de género y estereotipos sexistas en Disney también acontece el amor romántico (Cumins, 1995; Hefner, Firchau, Norton, y Shevel, 2017; Supúlveda, 2013; Marín y Solís, 2017), percibiéndose un total de 52 repeticiones. Este sentimiento queda relacionado por la productora con las mujeres y su falsa necesidad de salvación por parte de un hombre. Por ello, a princesas clásicas como Blancanieves en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), Cenicienta en *La Cenicienta* (Disney, 1950) o Aurora en *La bella durmiente* (Disney, 1959) se les destina varones que les aseguran su futuro y el *happy ending* de sus historias. A medida que las olas feministas van sucediéndose, la mentalidad transmitida por la

colección también cambia en cuanto a este sentimiento. Por ello, con el segundo grupo de princesas el contenido amoroso se modifica, sobre todo en lo que respecta a la concepción del príncipe: Aladdin en *Aladdin* (Clements y Musker, 1991) es un ladrón al igual que Flynn en *Enredados* (Conli, 2010), el príncipe Adam de *La Bella y la bestia* (Hahn, 1991) es literalmente un animal y Naveen en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) es un mujeriego.

▪ **La estructura social de clases de corte estamental**

En el caso del ítem que trata la estructura social de clases de corte estamental se etiquetan 30 repeticiones a través de las cuales se manifiesta la versión de la Disney separatista y clasista (Reguillo, 2005; Ros, 2007). De hecho, en la inmensa mayoría de largometrajes se referencia la monarquía como forma de gobierno y control político idílico para la sociedad. Algunos ejemplos son: *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), *Bambi* (Disney, 1942b), *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951), *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989), *El rey león* (Hahn, 1994), *Mulan* (Coats, 1998), *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000), *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009), *Enredados* (Conli, 2010), *Frozen: el reino del hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013) y *Vaiana* (Shurer, 2016).

▪ **La imposición del dogma cristiano**

Esta productora de animación eminentemente fanática del cristianismo (Bellah, 1975; Chidester, 1996; McDanell, 1996; Primiano, 1995; Laderman, 2016) muestra la imposición de su dogma a través de 33 repeticiones en la colección estudiada. De hecho, hay situaciones anotadas en las que la defiende abiertamente como por ejemplo, la ubicación de la catedral como espacio principal en *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996); la defensa de la oposición entre cielo e infierno a través de películas como: *Fantasia* (Disney, 1940b), *Saludos amigos* (Disney, 1942b), *Los tres caballeros* (Disney, 1944), *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949) o *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000). Otros ejemplos directos son: el rezo del capitán Garfío en *Peter Pan* (Disney, 1953), el de Penny en *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978) o el de Lilo en *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002). También actos cristianos como la boda entre Anita y Roger en *101 dálmatas* (Disney, 1961) o las escrituras sargradas introducidas en *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001). Otras relaciones son la manzana prohibida del paraíso y la que le origina la muerte a la princesa en *Blancanieve y los siete enanitos* (Disney, 1937) o la ascensión al cielo con la torre de Aurora en *La bella durmiente* (Disney, 1959). Con todo, se destaca como positivo que la productora introduzca, aunque sea de manera superficial, otras culturas religiosas como la musulmana en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), la indígena norteamericana en *Pocahontas* (Pentecost, 1995), la clásica en *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997), la oriental en *Mulan* (Coats, 1998) o la de las islas del Pacífico en *Vaiana* (Shurer, 2016).

▪ **La oscuridad**

Disney es una productora que tiende a maniquear sus largometrajes con historias en las que hay una diferencia entre la polaridad bien-mal que queda relacionada con los conceptos de claridad-oscuridad (Laderman, 2016). Este ítem se repite 11 veces. De hecho, hay una tendencia a diseñar escenas en las que la lluvia, la nocturnidad o el océano aparecen cuando se desarrolla alguna situación problemática.

Algunos ejemplos son la tormenta tras el secuestro de Pinocho en *Pinocho* (Disney, 1940a) o con posterioridad a la separación de Dumbo de su madre en *Dumbo* (Disney, 1941), los esqueletos del villano en *Fantasia* (Disney, 1940d), etc. Sobre todo se anota en gran medida en los filmes musicales en los que se relacionan las situaciones angostas con música atonal. Algunos ejemplos se notifican en: *Fantasia 2000* (Disney y Ersnt, 2000), *La leyenda de Sleepy Hollow* y *el señor sapo* (Disney, 1949), *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947), *Los tres caballeros* (Disney, 1944) o *Saludos amigos* (Disney, 1942b).

- **La concepción tradicionalista de la educación**

La productora también se encarga de disneyficar con sus mensajes e ideología a una masa consumidora (Cantillo, 2015; Mollet, 2013; Waller, 1993). Este ítem se repite 23 veces. De hecho, entre dichas informaciones comunicadas se transmite la idea centrada en una concepción tradicionalista de la educación, es decir, aquella que presenta esta actividad como la adquisición memorística y mediante técnicas arcaicas de los saberes disciplinares. Estos ejemplos se materializan con la educación centrada en las matemáticas que se potencia en *Pinocho* (Disney, 1940), el sistema de castigos/premios introducido en *Tiempo de melodía* (Disney, 1948), la eliminación del aprendizaje significativo en *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951) o la descontextualización de las enseñanzas que recibe Quasimodo en *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996). No obstante, resultan significativos tres hallazgos en la colección. La defensa del aprendizaje vivencial y de la experiencia a través de la formación que recibe Grillo en *Merlín, el encantador* (Disney, 1963), las técnicas pedagógicas modernas de Mary Poppins en *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964) y la centralización de la escucha y voz del colectivo infantil con el niño pequeño en *La bruja novata* (Walsh, 1971).

- **La negación de la visión animalista**

Este ítem se etiqueta en 27 largometrajes de la productora. En la gran mayoría de estos se defiende una preservación del reino animal como un grupo natural con derechos. Por ello, la Disney animalista diseña figuras perversas que atienden a dicha categorización por los comportamientos que tienen hacia dicho grupo. Determinados ejemplos de estas figuras son: el dueño del circo en *Dumbo* (Disney, 1941), el hombre que asesina a la madre de Bambi en *Bambi* (Disney, 1942a), quienes son dueños en el espectáculo animal en *Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947), Cruella de Vil como seguidora de una abrigo de piel de cachorro en *101 dálmatas* (Disney, 1961), los cazadores de *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981) o el furtivo *Los recatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990). En contraposición, se cuenta con situaciones criticables como la posesión indebida de animales que muchas figuras protagonistas Disney muestran en sus películas. Algunos ejemplos son: *Saludos amigos* (Disney, 1942b), *Los tres caballeros* (Disney, 1944), *Música, maestro* (Disney, 1946), *Tiempo de melodía* (Disney, 1948) o *La sitenita* (Ashman y Musker, 1989). Aunque, en dos largometrajes del s. XXI se destacan situaciones que defienden la ideología vegana y de preservación del reino (Stone, 1975; Sammond, 2005; King, 2010; Waller, 2010). Los largometrajes son: *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2002) y *Vaiana* (Shurer, 2016).

▪ La oposición de la alteridad

En cuanto a la oposición de la alteridad, de las 105 situaciones anotadas, se corresponden 22 a este ítem. Disney se retrata en los largometrajes de esta colección como una compañía de cine de animación hegemónica que trata de impulsar sentimientos positivos hacia la población blanca norteamericana y europea. Por ello, siempre que introduce a culturas o colectivos diversos, les ubica y relaciona con un sentimiento de odio. Así se aprecia en filmes como *Saludos amigos* (Disney, 1942b) o *Tiempo de melodía* (Disney, 1948). También aparece reflejada en películas como *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985) la temática de la guerra, que materializa esta idea de alteridad emergente cuando dos bandos diferentes se oponen. Otro tipo es el colectivo de personas diversas en cuanto a funcionalidad. Así se introduce con las figuras de los filmes *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977), *La gran película de Piglet* (Pappalardo-Robinson, 2003) o *Winnie the Pooh* (del Vecho y Spencer, 2011) pero sin compartir abiertamente la pertenencia a dicho grupo. Con todo, se muestran otros largometrajes en los que finalmente se manifiesta una tendencia positiva en la ejemplificación de dicha alteridad como es el caso de la tribu indígena en *Pocahontas* (Pentecost, 1995) o de la etnia gitana en *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996). El tratamiento positivo de la alteridad en Disney queda defendido por Guichot y Bono (2001); frente a la negatividad manifestada por Digón (2006), Reguillo (2005) o Ros (2007).

▪ La supremacía respecto al medio ambiente

A pesar del Disney animalista que en una gran cuantía se encuentra en esta colección, se presenta también una productora que arremete en contra de la naturaleza, ya que deposita en la humanidad una superioridad con respecto al medio en el que habita (Guichot y Bono, 2001). Por ejemplo, con Pecos Bill en *Tiempo de melodía* (Disney, 1948) se materializa dicha idea cuando este doma un tornado para su propio beneficio; en *El libro de la selva* (Disney, 1967) literalmente se comenta la amenaza que supone la especie humana para este lugar. No obstante, a través de Polo en *Los tres caballeros* (Disney, 1944) hay un guiño a cómo las personas perjudican la naturaleza y contribuyen al calentamiento global. Con todo, se comenta que la repetición de este ítem es bastante escasa en la colección.

▪ El estereotipo de la amistad

A medida que Disney avanza temporalmente va sustituyendo en sus largometrajes el sentimiento de amor romántico por un estereotipo en la amistad presentado con 7 repeticiones distintas. No obstante, el mensaje sigue siendo excesivo en cuanto a criterios para manifestarse. De hecho, la productora impulsa la infinitud, impermeabilidad y una necesidad creada de corresponder con la propia vida a quien forma parte del vínculo de amistad. Estas situaciones se materializan con Gurgi, el animal que se introduce en el caldero negro para acabar con sus males y salvar la vida de Taron en *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985). También destacan las relaciones estereotipadas entre Winnie y Christopher Robin en *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977), el zorro y el sabueso en *Tod y Toby* (Miller, Ritherman y Stevens, 1981), Samson y sus amigos en *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006) o cuando Baymax genera su autodestrucción en el espacio-tiempo para salvar al hermano de su creador en *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014). En contraposición, se notifican otras relaciones que potencian la amistad entre personas y miembros del reino animal como

son Mowgli y quienes habitan en la jungla en *El libro de la selva* (Disney, 1967) o Penny y su mascota en *Bolt* (Spencer, 2008).

- **La manipulación de la dualidad**

El concepto de dualidad es significativo en la colección “Los clásicos” Disney. Este se repite 12 veces. A pesar de arraigar a lo largo de la historia de la productora un sentimiento cristiano y maniqueo respecto al comportamiento de las personas, ubicando este en los polos opuestos de bien y mal, también introduce paulatinamente el término “dualidad” en los filmes, contribuyendo así a una visión menos sesgada de la realidad. Este ítem presenta 15 repeticiones en el conjunto de películas estudiadas. La primera vez que la productora plantea esta cuestión sobre la existencia es en la figura de Little John en *Robbin Hood* (Disney, 1973) quien se cuestiona su maldad como ladrón a pesar de su bondad como persona dispensadora de la riqueza que roba. No obstante, más adelante aparecen muchos más personajes que se debaten entre esta diversidad de fuerzas en su personalidad como son el príncipe Adams que literalmente es un salvaje en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991), Kuzko en *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000) o el experimento en *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002). Se destaca como figuras significativas a Denahi en *Hermano oso* (2003), Goob en *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter, 2007) o Ralph en *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2010) ya que con ellos se introduce la dualidad en quienes ejercen la maldad y se invita a quienes consumen los largometrajes a entender la historia de vida pasada de una persona previamente a la emisión de juicios de valor sobre sus comportamientos. Así se aprecia una progresión del maniqueísmo inicial (Jiménez, 2010) a la dualidad posterior (Ingwersen e Ingwersen, 1990).

- **La ocultación del colectivo LGTBIQ**

Disney es una productora que tiende a ocultar la diversidad, especialmente aquella que tiene un componente sexual. De hecho, este ítem solo se manifiesta en 4 largometrajes de la colección etiquetándose un porcentaje inferior al 10 %. Además, la situación que presenta a la compañía como homófoba es la manera en la que la aborda. El primer largometraje en el que aparece una figura perteneciente al colectivo es en *Mulan* (Coats, 1998) con una mujer protagonista que se traviste y desarrolla el rol de guerrero del ejército. Le sigue Pleakley en *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002) un extraterrestre que tras su paso por la Tierra descubre que le agrada vestirse con ropas femeninas y desarrollar un rol más afín con dicho género. También está un hombre de *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2002) a quien le gusta bailar con otras mujeres de la sala de variedades. Finalmente, se cuenta con Elsa de *Frozen: el reino del hielo* (del Vecho y Lasseter, 2012) una mujer con un poder oculto que le obliga a mantener en secreto y a ocultarse de la realidad en la que vive. Todas estas figuras presentan rasgos de miembros del colectivo LGTBIQ quienes todavía carecen de visibilidad (Alonso-Sanz y Rueda-Gascó, 2015; Rueda-Gascó y Alonso-Sanz, 2014; Cheu, 2015). De hecho, en estos largometrajes no se especifica abiertamente su condición, padecen persecuciones, carecen de personas que entiendan y respeten su situación, etc., contribuyendo nuevamente a dañar y ocultar a personas sexualmente diversas que no se identifican con estas producciones de animación de gran alcance mediático.

4.1.2. Fase 2. Diseño de la propuesta pedagógica para la colección “Los Clásicos” Disney (1937-2016)

Toda esta propuesta de actividades y creación de materiales didácticos se efectúa a partir de las dos variables de análisis principales estudiadas en la primera fase, con sus respectivas categorías. Por cada una de estas, se establece un tema a tratar en la secuencia didáctica; resultando así un total de 14 temáticas que contribuyen a que miembros del colectivo infantil de 3 a 6 años aprenda de una manera crítica y reflexiva a partir de productos audiovisuales de animación. A continuación, se muestra una tabla en la que se presentan los temas introducidos en la propuesta pedagógica.

Tabla 10. Relación entre temas analizados en la colección “Los clásicos” Disney y contenidos introducidos en la propuesta pedagógica. Tabla de elaboración propia

TEMA ANALIZADO	CONTENIDO DE LA PROPUESTA
LAS FIGURAS MALVADAS	
Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados	La coeducación
La imposición de la estructura familiar nuclear	La diversidad familiar
Los principios del amor romántico	La reinterpretación del amor romántico
La estructura social de clases de corte estamental	La rotura de la estructura social de clases estamental
La imposición del dogma cristiano	La diversidad religiosa
La oscuridad	La oscuridad versus la claridad
La concepción tradicionalista de la educación	La innovación educativa
La negación de la visión animalista	Los derechos del reino animal
La oposición de la alteridad	La empatía
La supremacía respecto al medio ambiente	La preservación del medio
El estereotipo de la amistad	La amistad como sentimiento
La manipulación de la dualidad	La afirmación de la dualidad
La ocultación del colectivo LGTBIQ	La visibilidad del colectivo LGTBIQ

También se destaca que para la elaboración de dichas propuestas pedagógicas se utilizan recursos basados en los referentes artísticos analizados en el apartado 2.3.2., cumpliendo también con: el desarrollo de las inteligencias múltiples, promoción de pensamiento crítico y la adopción de elementos transversales.

- **Exposición de resultados. Propuesta pedagógica³⁹⁴**

I. Película 1. *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 11. Ejercicio 1 de la película 1. *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937)

TÍTULO	Los colores de la bruja.
INTRODUCCIÓN	Se enseña al colectivo infantil un dibujo de la reina convertida en anciana y se les pregunta: “¿qué veis?”, “¿esta es una mujer buena o mala?” y “¿cómo lo sabemos?”. Se conversa sobre el tratamiento del color en el dibujo.
PROCESO	Tras el debate inicial se les ofrece una imagen de dicho personaje para que coloreen su túnica. No obstante, se debe enfatizar en que deben pintarla como si se tratase del vestido de una princesa o príncipe de cuento. Se les ofrece todo el conjunto de tonalidades para que quienes aprenden decidan.
CONCLUSIÓN	Se exponen las creaciones en la pizarra agrupándolas por colores para categorizar y cuantificar los resultados. Extrayendo conclusiones sobre los motivos que incitan a cada discente a decantarse por una tonalidad. Iniciando un debate que rompa la premisa que iguala la apariencia física con el comportamiento malvado.
MATERIALES	Dibujo de la bruja de Blancanieves, dibujos de dicha figura para colorear, ceras de diferentes tonos y <i>glutac</i> .
INTELIGENCIAS	Lingüística y lógico-matemática.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 12. Ejercicio 2 de la película 1. *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937)

TÍTULO	Cambiamos los papeles.
INTRODUCCIÓN	Como introducción se proyectan en clase fragmentos de la película (11:05-11:52; 11:54-18:06 min.) que reflejan estos comportamientos sexistas en Blancanieves y los enanitos.
PROCESO	Este ejercicio pretende que el colectivo infantil, a través de los movimientos de su cuerpo, dramatice algunas de las situaciones de la película. Dividiéndose a la clase en dos grupos atendiendo al criterio del sexo se pretende que las niñas escenifiquen las actuaciones de los enanitos en las minas mientras que quienes son niños imiten el comportamiento de Blancanieves y desarrollen las tareas domésticas. Para promover aprendizajes más significativos se utilizan atuendos como son los gorros para las niñas y los delantales para los niños.
CONCLUSIÓN	Se abre una asamblea para que compartan sus experiencias, dirigiéndose el diálogo hacia una ruptura de los roles de género. Preguntas que conducen el discurso son: “¿qué tareas representan las chicas?”, “¿y los chicos?”, “¿por qué hay gente que dice que las mujeres tienen que trabajar en la casa y los hombres en otros trabajos?”, “¿qué ocurre si un hombre viste delantal y se dedica a limpiar y cocinar en el hogar?” y “¿qué ocurre cuando una mujer se dedica a picar piedras en una mina?”.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, gorros y delantales.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 3. La diversidad familiar

Tabla 13. Ejercicio 3 de la película 1. *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937)

TÍTULO	Formamos familias.
INTRODUCCIÓN	Se muestran las figuras del filme en <i>flashcards</i> y se pegan en la pizarra con <i>glutac</i> . De manera aleatoria se pide a quienes son discentes que las agrupen

³⁹⁴ Si se desea consultar las fichas y materiales creados para las actividades de la propuesta pedagógica se recomienda consultar el anexo 3.

	según la estructura familiar que se sigue en el largometraje. Tras dicha agrupación se pregunta a toda la clase: “¿por quienes están formadas las familias?”.
PROCESO	Tras una agrupación heteropatriarcal de las figuras que aparecen en el largometraje, por grupos de trabajo se reparten azarosamente las tarjetas para que se inventen nuevas agrupaciones que incluyan diversidad.
CONCLUSIÓN	Un menor de cada grupo comparte sus historias con el resto de la clase.
MATERIALES	Tarjetas de los personajes de la película y <i>glutac</i> .
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.

Ejercicio 4. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 14. Ejercicio 4 de la película 1. *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937)

TÍTULO	Demostramos nuestro amor.
INTRODUCCIÓN	En asamblea se indaga sobre cómo concibe el grupo el sentimiento del amor. Se habla de los tipos existentes: filial, parental, fraternal, amical, platónico, eros (pasional y sexual) y ágape (de entrega).
PROCESO	Tras este diálogo inicial se agrupan a su elección, manifestándose muestras de amor.
CONCLUSIÓN	Tras dicho proceso comentan individualmente cómo se sienten tras recibir una muestra de cariño, compartiendo con el resto las razones de dicho sentimiento.
MATERIALES	No se necesitan.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica e intrapersonal.

Ejercicio 5. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 15. Ejercicio 5 de la película 1. *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937)

TÍTULO	Hazme caso a mí, solamente a mí.
INTRODUCCIÓN	Se recurre a los fragmentos del largometraje (00:00-03:35 min; 07:00-07:45 min; 47:50-48:55 min.) en que la reina Grimhilde dicta sus mandatos, especialmente cuando ordena a Hubert asesinar a Blancanieves. Abriendo un tiempo para que quien lo desee manifieste su opinión.
PROCESO	Se selecciona a un menor de la clase para ejecutar el rol de dirigente. Este individuo ordena constantemente a sus iguales. Tratando de irritarles y provocando en la clase una rebelión y una negación hacia sus directrices. La persona que dirige asegura que las disposiciones sean ilógicas y que conlleven a una crítica por quienes las ejecutan.
CONCLUSIÓN	Tras esta situación se les pregunta: “¿cómo os habéis sentido?”.
MATERIALES	No se necesitan.
INTELIGENCIAS	Intrapersonal, corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 6. La diversidad religiosa

Tabla 16. Ejercicio 6 de la película 1. *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937)

TÍTULO	Mi amiguita la serpiente.
INTRODUCCIÓN	Se narra el pasaje bíblico de la explicación del origen de la vida atendiendo a la historia de Adán y Eva. Enfatizando en que esta es una explicación que se ofrece entre otras y abriendo un debate para compartir otras experiencias culturales.
PROCESO	Entre todo el grupo se procede a la creación de dos listados en la pizarra. Ambos versan sobre aspectos positivos que encierran el fruto de la manzana y la serpiente para la vida de las personas. Enfocando el ejercicio a contrarrestar la visión negativa que ofrece el cristianismo sobre dichos elementos.
CONCLUSIÓN	Se plantea la cuestión: “¿una serpiente y una manzana siempre son perversas?, ¿por qué?”.

MATERIALES	Biblia infantil, tizas y borradores.
INTELIGENCIAS	Lingüística y naturalista.

II. Película 2. *Pinocho* (Disney, 1940a)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 17. Ejercicio 1 de la película 2. *Pinocho* (Disney, 1940a)

TÍTULO	Animales buenos/malos.
INTRODUCCIÓN	Se recuerda a la clase quienes son Juan el Honrado y Gedeón, mencionando su condición de animal. Incidiendo en su comportamiento carente de ética respecto a Pinocho.
PROCESO	Se muestra a la clase fotografías de diferentes tipos de animales. Es ideal que cada discente disponga de una tarjeta para que todo el conjunto participe. Deben colocarlos en la pizarra categorizándolos como figuras “buenas” o “perversas”.
CONCLUSIÓN	Tras una primera agrupación se desmienten las preconcepciones erróneas que etiquetan como figuras perversas aquellas especies carnívoras o rapaces, explicando que los animales se comportan en base a instintos.
MATERIALES	Tarjetas con fotografías de animales y <i>glutac</i> .
INTELIGENCIAS	Lingüística, naturalista y lógico-matemática.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 18. Ejercicio 2 de la película 2. *Pinocho* (Disney, 1940a)

TÍTULO	¿Por qué no hay malas en el cuento?
INTRODUCCIÓN	Se introduce el concepto “machismo” en la acepción que centra la atención en la invisibilización de la mujer frente a la superioridad del hombre, hablando de la escasez de estas villanas en el largometraje.
PROCESO	Colorean dibujos de los villanos y les añaden complementos.
CONCLUSIÓN	Finalmente, se exponen al resto de la clase y se desmienten posibles estereotipos sexuales esperados como la atribución del rosa con la mujer o de ornamentos como lazos y flores.
MATERIALES	Dibujos para colorear de los villanos, ceras de diferentes tonalidades, lápices, gomas, sacapuntas y <i>glutac</i> .
INTELIGENCIAS	Inteligencia lingüística y visual-espacial.

Ejercicio 3. La oscuridad versus la claridad

Tabla 19. Ejercicio 3 de la película 2. *Pinocho* (Disney, 1940a)

TÍTULO	¿Qué nos da miedo?
INTRODUCCIÓN	En la asamblea se concede un tiempo para que cada miembro de la clase comparta sus miedos tras un ejercicio de introspección; argumentando los motivos de su elección. La persona que guía el proceso anota las respuestas.
PROCESO	Se reproduce la escena (34:15-48:30 min.) en la que Pinocho es secuestrado por Strómboli. La clase escucha la conversación y el tono de voz en que se reproduce. Cuando esta finaliza se les pide que con acuarelas pinten sobre un folio la escena correspondiente. Se busca saber qué tonalidades priman en las representaciones del colectivo infantil y qué relacionan con las situaciones perversas para deconstruir las maniqueas.
CONCLUSIÓN	Se pide que manifiesten y compartan con el resto de la clase su toma de decisión. Iniciándose un diálogo que verse sobre aspectos positivos que ocurren en la nocturnidad como el canto de los grillos en verano o la iluminación de las grandes ciudades.
MATERIALES	Ordenador con internet, altavoces, tizas, acuarelas, pinceles, vasos de plástico, también sonidos positivos de la nocturnidad.

INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal, visual-espacial y musical.
---------------	--

Ejercicio 4. La innovación educativa

Tabla 20. Ejercicio 4 de la película 2. *Pinocho* (Disney, 1940a)

TÍTULO	Nuestra conciencia.
INTRODUCCIÓN	Se recurre a la canción (19:18-20:45 min.) de Pepito Grillo en el filme para que el grupo de discentes baile y exprese los sentimientos que les suscita.
PROCESO	Tras ello, se abre un debate sobre: “¿qué es la conciencia?” y “¿qué comportamientos deben asegurarse en la clase?”. Resulta significativo que todo el conjunto colabore en la negociación y escritura de estos. Además, en conjunto colorean un mural de dicho insecto para utilizarlo en sesiones futuras y aludir a la figura cuando se desarrollen situaciones problemáticas en el aula.
CONCLUSIÓN	Una vez ubicada la creación en el lugar más idóneo de cada clase, la persona que enseña presenta un saco con diferentes acciones: “positivas” y “negativas”. Las separan utilizando como criterio su relación con la conciencia humana.
MATERIALES	Cartulina grande con el dibujo de Pepito Grillo, témperas, pinceles, platos y vasos de plástico, folios/cartulinas blancas, lápices y gomas.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, musical, lógico-matemática y lingüística.

III. Película 3. *Fantasia* (Disney, 1940b)

- El cascanueces

Ejercicio 1. La coeducación

Tabla 21. Ejercicio 1 de la película 3 “El cascanueces” en *Fantasia* (Disney, 1940b)

TÍTULO	Nuestro propio cascanueces.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (00:00-29:50 min.). Cuando finaliza se enuncia una cuestión: “¿por quiénes están formadas las parejas de baile?, ¿por qué?”.
PROCESO	Se les indica que tienen posibilidad y libre elección de bailar con quien más gusten, pretendiéndose que rompan con estereotipos que promueven parejas de baile del sexo contrario.
CONCLUSIÓN	En asamblea se les pregunta qué ocurre cuando bailan con un igual del mismo sexo y las razones que les conducen a decantarse por dicha elección.
MATERIALES	Proyector, ordenador con internet y PDI.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, musical y lingüística.

- El aprendiz de brujo

Ejercicio 2. Las figuras malvadas

Tabla 22. Ejercicio 2 de la película 3 “El aprendiz de brujo” en *Fantasia* (Disney, 1940b)

TÍTULO	¿Quién puede más?
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje “El aprendiz de brujo” (29:51-39:08 min.) para iniciar un debate sobre la justicia: “¿por qué las escobas tienen más fuerza que el ratón?” y “¿es justo y hay igualdad de condiciones entre dos bandos formados por un número diferente de individuos?”.
PROCESO	Se divide la clase en tres tercios, dos de estos desarrollan el rol de escobas y el restante adopta la figura de Mickey. Para introducirles en el ejercicio se confeccionan gorros de brujo y escobas ornamentales para disfrazarse. Tras ello se designan dos escobas por cada ratón mágico. A un lado de la clase quienes interpretan al roedor y al opuesto quienes desarrollan el papel de útil de la casa. Juegan un tira y afloja con una cuerda para comprobar la injusticia.
CONCLUSIÓN	A dichas reflexiones se llega con la asamblea final con un ejercicio de

	introspección y empatía hacia el bando opuesto.
MATERIALES	Proyector, ordenador con internet, PDI, fichas de los gorros y escobas, gomas elásticas, colores (azul, amarillo y marrón), también cuerdas.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial, corporal-cenestésica, intrapersonal e interpersonal.

- La consagración de la primavera

Ejercicio 3. Las figuras malvadas

Tabla 23. Ejercicio 3 de la película 3 “La consagración de la primavera” en *Fantasia* (1940b)

TÍTULO	Hablamos de colores.
INTRODUCCIÓN	Se inicia un debate sobre los T-Rex. Si el bagaje cultural de la clase es escaso se recurre a fotografías de dicho animal o al cortometraje (39:10-1:05:27 min.) donde aparece como villano principal.
PROCESO	Se reparte a cada discente dos impresiones del villano con los ojos en blanco. En uno se pintan de rojo y en el otro de azul. También se les pregunta: “¿cuál de estas figuras es la buena y cuál la mala?”.
CONCLUSIÓN	Se abre una asamblea para justificar su introducción en el bando de la bondad o maldad, conduciendo el debate hacia la importancia de las acciones como elemento definitorio para clasificar a una persona.
MATERIALES	Imágenes del T-Rex, pegatinas circulares rojas y azules.
INTELIGENCIAS	Lingüística y naturalista.

Ejercicio 4. La oscuridad versus la claridad

Tabla 24. Ejercicio 4 de la película 3 “La consagración de la primavera” en *Fantasia* (Disney, 1940b)

TÍTULO	Los sonidos y las emociones.
INTRODUCCIÓN	La persona que guía explica las emociones básicas a través de <i>flashcards</i> .
PROCESO	Se reproducen sonidos de los diferentes elementos meteorológicos (vendavales, una playa en calma, una tormenta o grillos cantando) que generan tranquilidad y la tensión. El objetivo es representar emociones ante dichas situaciones, las cuales son fotografiadas por la persona que guía.
CONCLUSIÓN	Se cierra la actividad con una categorización de la relación que se establece entre los cuatro sonidos y las sensaciones experimentadas. Si aquellas que se relacionan con la adversidad como la tormenta o el sonido del viento se relacionan con sentimientos de temor, se precisa una intervención mostrando aspectos positivos de dichas situaciones como el crecimiento de las plantas tras la lluvia.
MATERIALES	<i>Flashcards</i> de las emociones, grabaciones de sonido, tizas y un altavoz.
INTELIGENCIAS	Intrapersonal, lingüística, lógico-matemática y naturalista.

Ejercicio 5. La innovación educativa

Tabla 25. Ejercicio 5 de la película 3 “La consagración de la primavera” en *Fantasia* (Disney, 1940b)

TÍTULO	Somos diferentes, pero iguales.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena del cortometraje “La consagración de la primavera” (1:05:28-1:13:57 min.) donde aparece una situación de discriminación hacia una cría de dinosaurio debido a su inferioridad en edad, introduciendo los conceptos: “discriminación”, “diferencia” y “ <i>bullying</i> ”.
PROCESO	Cada estudiante reflexiona sobre aspectos que le diferencian del resto y que son positivos.
CONCLUSIÓN	Se crea un mural entre todo el grupo que dice: “Todos somos diferentes”. Se

	utiliza pintura de dedos para rellenar de color las letras, pegando recortables de diferentes dinosaurios para decorarlo y relacionarlo con el corto.
MATERIALES	Papel continuo, rotulador negro, pintura de dedos, tijeras, celo, toallitas, pegamento y revistas.
INTELIGENCIAS	Lingüística e intrapersonal.

- **Sinfonía nº 6 de Beethoven**

Ejercicio 6. Las figuras malvadas

Tabla 26. Ejercicio 6 de la película 3 “Sinfonía nº 6 de Beethoven” en *Fantasia* (Disney, 1940b)

TÍTULO	¡Vaya con Zeus!
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI la escena (1:28:10-1:31:40 min.) en la que Zeus ataca a la población con sus poderes.
PROCESO	Se reparte a cada miembro de la clase un recortable con una de las acciones que efectúa Zeus. La inmensa mayoría son perversas, pero también hay positivas como el arrepentimiento o la disculpa. Deben categorizarlas.
CONCLUSIÓN	Se comentan los resultados e incluso se valoran otras categorizaciones y opiniones, introduciendo también el concepto de dualidad.
MATERIALES	Tarjetas con las acciones de Zeus, <i>glutac</i> , tizas, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística y lógico-matemática.

Ejercicio 7. La coeducación

Tabla 27. Ejercicio 7 de la película 3 “Sinfonía nº 6 de Beethoven” en *Fantasia* (Disney, 1940b)

TÍTULO	¿Qué color utilizamos?
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI la escena (1:14:10-1:28:09 min.) en la que aparecen la familia humana y la de pegasos, diferenciándose sus sexos por el color de sus cuerpos y se pregunta: “¿por qué hay un caballo azul y otro rosa?”.
PROCESO	Se entrega a cada miembro de la clase un dibujo para colorear de un bebé en pijama. Únicamente se ofrecen los colores rosa y azul. Dándoles la orden: “pintadlo como queráis y luego compartís con el resto si es niño o niña”.
CONCLUSIÓN	Con la conversación final se busca romper con el estereotipo en el caso de que aconteciera. También se buscan en internet más muestras que lo corroboren: niños vestidos de rosa y niñas con trajes azules.
MATERIALES	Dibujos de bebés, ceras azules y rosas, imágenes de internet, proyector y PDI.
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.

Ejercicio 8. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 28. Ejercicio 8 de la película 3 “Sinfonía nº 6 de Beethoven” en *Fantasia* (Disney, 1940b)

TÍTULO	Cupido también se equivoca.
INTRODUCCIÓN	La persona que guía cuenta la historia de Cupido.
PROCESO	Esta persona se disfraza de dicho icono clásico. Mientras suena el tema principal del corto (1:14:10-1:36:03 min.) quienes forman la clase se mueven por el espacio. Se les indica que en el suelo se encuentran fotografías de los diferentes personajes del cortometraje. Cada miembro coge uno cuando la música cesa y trata de encontrar a su respectiva pareja. Enseñándose el componente azaroso que tiene el amor según el mito de Cupido.
CONCLUSIÓN	Se les pregunta a quienes ejecutan la actividad: “la pareja que tenéis, ¿es vuestro/a mejor amigo/a?”. Iniciándose un debate sobre si son las personas

	quienes descubren el amor o si se lo impone un ser superior.
MATERIALES	Sinfonía nº 6 de Beethoven, altavoz y tarjetas con los personajes del corto.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, visual-espacial, lingüística y musical.

- La danza de las horas

Ejercicio 9. Las figuras malvadas

Tabla 29. Ejercicio 9 de la película 3 “La danza de las horas” en *Fantasia* (Disney, 1940b)

TÍTULO	Ponte en mi lugar.
INTRODUCCIÓN	Se mira el cortometraje (1:37:08-1:49:18 min.) para entender la persecución hacia el grupo de hipopótamos hembra por parte de los aligátores macho.
PROCESO	Se divide la clase atendiendo al sexo de cada menor. A los niños se les pone un lazo morado en la cabeza, similar al tocado de los aligátores. Mientras que a las segundas se les atribuye el tutú de las hembras hipopótamo. El juego consiste en una persecución de los primeros hacia las segundas. Tras un tiempo prudencial, la persona que dirige la actividad indica el momento de cambiar los roles.
CONCLUSIÓN	En asamblea comparten las experiencias vividas: “¿cómo me he sentido?”; también desarrollando empatía respecto a la alteridad: “¿cómo me he sentido cuando he cambiado de papel?” y “¿cómo se siente mi parte opuesta?”.
MATERIALES	Cintas moradas y tutús.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 10. La coeducación

Tabla 30. Ejercicio 10 de la película 3 “La danza de las horas” en *Fantasia* (Disney, 1940b)

TÍTULO	Bailando <i>ballet</i> .
INTRODUCCIÓN	Se utiliza la melodía del cortometraje (1:37:08-1:49:18 min.) para que quienes asisten a clase se expresen libremente con su cuerpo.
PROCESO	Todo el conjunto se disfraza con tutús para bailar, enseñándoles una coreografía de <i>ballet</i> sencilla.
CONCLUSIÓN	Se toma una foto de la clase y se reflexiona sobre la actividad, mostrando cada menor sus impresiones al respecto.
MATERIALES	Tutus, melodía “La danza de las horas”, altavoz y aparato para fotografiar.
INTELIGENCIAS	Musical, corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 11. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 31. Ejercicio 11 de la película 3 “La danza de las horas” en *Fantasia* (Disney, 1940b)

TÍTULO	¿Quién dirige la orquesta?
INTRODUCCIÓN	Se muestra a la clase una imagen de los aligátores en la que se diferencia a su líder por la capa roja que viste. Se abre un debate sobre la desigualdad de poderes.
PROCESO	La clase se dispone en círculo. La persona que guía emite un sonido con una parte de su cuerpo y el resto la imita, atendiendo para cambiar de movimiento y sonido producido cuando esta persona lo haga. Mientras tanto, un individuo tiene que adivinar de quién se trata. Siempre es quien imparte la docencia quien desarrolla dicho rol de poder; despertando una desaprobación entre su clase.
CONCLUSIÓN	Se inicia un debate sobre el abuso de los poderes y los derechos universales de las personas: “¿cómo me he sentido sin tener oportunidad de participar dirigiendo a la clase?”.
MATERIALES	Dibujo impreso de la banda de aligátores.

INTELIGENCIAS	Musical, corporal-cenestésica y lingüística.
---------------	--

- **Una noche en el monte pelado**

Ejercicio 12. Las figuras malvadas

Tabla 32. Ejercicio 12 de la película 3 “Una noche en el monte pelado” en *Fantasia* (Disney, 1940b)

TÍTULO	Un día en el Monte Pelado.
INTRODUCCIÓN	Se abre la actividad con una serie de cuestiones: “¿por qué Chernabog aparece de noche?” y “¿qué comportamientos tiene?”.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante dos cuartillas de folio y dos dibujos impresos de dicho dibujo animado. Una de las mitades la pintan con acuarela negra, la restante simulando un ambiente diurno. Tras secarse pegan una imagen del demonio en cuestión en cada una de estas y las comparan.
CONCLUSIÓN	Tras la actividad manual y plástica se les pregunta: “¿cuál es la mayor diferencia entre las dos láminas?”, “¿el comportamiento de Chernabog cambia de la mañana a la noche?” y “¿por qué consideramos a este personaje como un villano?”.
MATERIALES	Folios, acuarelas, pinceles, vasos de plástico e imágenes de Chernabog.
INTELIGENCIAS	Lingüística.

Ejercicio 13. La diversidad religiosa

Tabla 33. Ejercicio 13 de la película 3 “Una noche en el monte pelado” en *Fantasia* (Disney, 1940b)

TÍTULO	Tenemos derecho a creer.
INTRODUCCIÓN	En asamblea se pregunta al colectivo infantil: “¿qué religión se defiende en la película?” y “¿por qué pensáis que solo se habla de la religión católica?”.
PROCESO	Se comparte con la clase un vídeo ³⁹⁵ sobre la diversidad religiosa y el derecho que las personas tienen a no ser discriminadas por sus creencias.
CONCLUSIÓN	Tras el visionado del vídeo se habla de otras religiones.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.

Ejercicio 14. La Oscuridad Versus La Claridad

Tabla 34. Ejercicio 14 de la película 3 “Una noche en el monte pelado” en *Fantasia* (Disney, 1940b)

TÍTULO	¿En qué se diferencia un niño de una niña?
INTRODUCCIÓN	Se plantea a la clase la siguiente cuestión: “¿qué diferencia a un niño de una niña?”. Cada individuo comparte su pensamiento y quien dirige toma anotaciones en la pizarra.
PROCESO	Se facilita un mural de un niño y una niña sin ropa. Se seleccionan imágenes que rompen los estereotipos del género, tales como un vestido para la chica y pantalones para el chico, o pelo largo en la primera y corto en el segundo. Se pretende que el colectivo infantil entienda que la única diferencia que hay entre ambos bandos es el sexo, las mujeres tienen vagina y los hombres pene.
CONCLUSIÓN	Se enuncia la pregunta nuevamente para comprobar si el grupo infantil comprende el trasfondo del ejercicio y deconstruye unos pensamientos estereotipados: “¿qué diferencia hay entre un niño y una niña?”.

³⁹⁵ Centro Islámico del Ecuador [Centro Islámico del Ecuador]. (2015, 9 de mayo). El Respeto por la Diversidad Religiosa en un Derecho Humano Irrenunciable [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=xWPuQI9B-Xc&t=9s>

MATERIALES	Mural de un niño y niña, también tizas.
INTELIGENCIAS	Lingüística.

- Ave maría

Ejercicio 15. La diversidad religiosa

Tabla 35. Ejercicio 15 de la película 3 “Ave María” en *Fantasia* (Disney, 1940b)

TÍTULO	Hablemos de creencias.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI el cortometraje (1:58:45-2:04:27 min.) en el que se recurre al Ave María, preguntándole al colectivo infantil si conocen de qué religión se trata y por qué.
PROCESO	Se reparte a quienes asisten a clase una fotocopia con tres símbolos pertenecientes a tres religiones dispares: la cruz cristiana, la rueda de la fortuna budista y el yin-yang chino. Se les pide que colorean aquellos elementos que formen parte de una religión.
CONCLUSIÓN	En una asamblea final se muestran los dibujos pintados y se explica que todos pertenecen a religiones distintas. Se comentan y se les enseña a escribir el nombre de cada amuleto.
MATERIALES	Proyector, ordenador con internet, PDI, fichas para colorear, lápices, gomas, sacapuntas y ceras de colores.
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.

IV. Película 4. *Dumbo* (Disney, 1941)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 36. Ejercicio 1 de la película 4. *Dumbo* (Disney, 1941)

TÍTULO	Adoptamos la figura del Maestro de Ceremonias.
INTRODUCCIÓN	Se abre un debate: “¿el Maestro de Ceremonias es bueno o malo?”, “¿por qué?” y “¿cómo se comporta con Dumbo?”.
PROCESO	Se reparte el dibujo del rostro de dicha figura para que cada individuo lo colorea. Se cuelga una imagen modelo de la figura, pero se concede total libertad al grupo de discentes. Tras ello se les pregunta: “¿queréis pareceros a dicho hombre?” y “¿cómo podemos hacer que se vuelva buena dicha figura?, ¿qué tiene que cambiar?”.
CONCLUSIÓN	La persona que guía repite las cuestiones y graba las contestaciones de quienes participan en la iniciativa.
MATERIALES	Dibujos para colorear, ceras duras, lápices y una imagen del Maestro de Ceremonias.
INTELIGENCIAS	Lingüística.

Ejercicio 2. Los derechos del reino animal

Tabla 37. Ejercicio 2 de la película 4. *Dumbo* (Disney, 1941)

TÍTULO	Ayudemos a los animales.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan las escenas (18:40-20:37; 35:20-36:57 min.) en las que las figuras perversas agreden a los animales del circo.
PROCESO	Tras el visionado se les pregunta “¿cómo se sienten estos animales?” y “¿qué podemos hacer para que sus vidas mejoren?”. A cada equipo de trabajo se le ofrece un <i>flashcard</i> con una figura del filme: Maestro de Ceremonias, público y animales. Se pregunta: “¿cómo mejoraría la vida de los animales?”.
CONCLUSIÓN	Tras ofrecerles un tiempo y un espacio para que reflexionen, comparten sus visiones finales con el resto.
MATERIALES	<i>Flashcards</i> de los personajes, proyector, PDI y ordenador con internet.

INTELIGENCIAS	Lingüística, naturalista, intrapersonal e interpersonal.
---------------	--

Ejercicio 3. La oscuridad versus la claridad

Tabla 38. Ejercicio 3 de la película 4. *Dumbo* (Disney, 1941)

TÍTULO	Nos relajamos.
INTRODUCCIÓN	Se inicia un debate sobre los miedos del colectivo infantil, buscando que las respuestas se dirijan hacia el temor a la oscuridad: “¿por qué nos da miedo cuando se apaga la luz?”.
PROCESO	Se propone a la clase que cierre los ojos para el siguiente ejercicio. Se reproduce una melodía de relajación ³⁹⁶ y se plantean al colectivo infantil situaciones relajantes como una playa en calma o gotitas de lluvia cayendo suavemente del cielo. Estas intervenciones son acompañadas de un masaje colectivo con una pluma que la persona que guía ejecuta.
CONCLUSIÓN	Tras esta dinámica se les pregunta: “¿cómo nos sentimos?”, “¿hemos experimentado miedo cuando teníamos los ojos cerrados?” y “¿por qué?”.
MATERIALES	Música relajante, altavoz y pluma.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica, musical e intrapersonal.

Ejercicio 4. La innovación educativa

Tabla 39. Ejercicio 4 de la película 4. *Dumbo* (Disney, 1941)

TÍTULO	En lo que nos diferenciamos.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (18:40-20:37 min.) en la que el colectivo infantil acosa a Dumbo, mofándose de sus orejas. Se pregunta: “¿qué ocurre en esta escena?” y “¿cómo te sentirías si fueras Dumbo?”.
PROCESO	Tras la reflexión inicial se les ofrece el dibujo de un rostro en blanco. Cada individuo lo completa en base a sus atributos físicos, incluso complementos que en dicho momento utilizan y les diferencian del resto. También es necesario escribir el nombre en la parte baja de la ficha para identificarlo.
CONCLUSIÓN	Se exponen y se inicia un nuevo diálogo para extraer qué características les diferencian. En el caso de que no se presenten se recurre al nombre, generando un discurso de tolerancia y respeto hacia la diferencia.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, dibujos para colorear, ceras duras, lápices, gomas, sacapuntas y <i>glutac</i> .
INTELIGENCIAS	Interpersonal y lingüística.

³⁹⁶ Live your Dreams [Live your Dreams]. (2018, 27 de mayo). Música Relajante para Meditar / Música de Relajación y Meditación / Música para Relajarse, Dormir [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=degKbH3z2qU>

V. Película 5. *Bambi* (Disney, 1942a)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 40. Ejercicio 1 de la película 5. *Bambi* (Disney, 1942b)

TÍTULO	Pedimos perdón.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI la fotografía de la escena de la muerte de Bambi y se pregunta al colectivo infantil: “¿por qué el hombre ha asesinado a un animal?”. Así se inicia un diálogo que versa sobre las acciones perversas que comete la humanidad en contra del medio natural.
PROCESO	Se precisa un ejercicio de introspección para compartir actuaciones que perjudican al medio y por las que hay que disculparse y cambiar de comportamiento. La persona que guía las anota en un papel como si de una carta se tratase.
CONCLUSIÓN	Tras escribirla, cada estudiante la firma, incluida la persona que guía.
MATERIALES	Folios en blanco, lápices, gomas, sacapuntas, proyector, PDI, ordenador y fotografía del asesinato de la madre de Bambi.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 41. Ejercicio 2 de la película 5. *Bambi* (Disney, 1942b)

TÍTULO	Soy niña y puedo...
INTRODUCCIÓN	En una asamblea se hablan de las profesiones y se intenta que cada miembro de la clase relacione a la mujer con una sin que estas se repitan.
PROCESO	Cada estudiante dibuja a la mujer en la profesión que se le asigna.
CONCLUSIÓN	Se graba un audiovisual en el que cada participante aparece con su dibujo y dice: “soy una niña y puedo ser...” o “soy un niño y si fuera mujer podría ser...”. Tras la dinámica, se comparte en el pasillo de Educación Infantil las creaciones del colectivo para que el resto de clases también se eduquen en la rotura de los roles de género.
MATERIALES	Folios, lápices, ceras de colores, celo y dispositivo para grabar vídeo.
INTELIGENCIAS	Intrapersonal, interpersonal y lingüística.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 42. Ejercicio 3 de la película 5. *Bambi* (Disney, 1942b)

TÍTULO	El motivo de quererte.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena en que Bambi y Faline se enamoran (40:04-44:10 min.). A partir de esta se inicia un debate para romper con los estereotipos del amor romántico.
PROCESO	La clase se coloca en círculo, entremezclando los sexos. La persona que guía inicia el ejercicio. Esta se gira hacia la derecha y muestra su amor hacia dicho miembro del colectivo infantil; compartiendo las razones de por qué le quiere.
CONCLUSIÓN	Se inicia un diálogo para que cada estudiante comparta sus sentimientos y la experiencia vivida.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 43. Ejercicio 4 de la película 5. *Bambi* (Disney, 1942b)

TÍTULO	Cambiamos el cuento.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan (00:00-12:00; 22:40-24:24; 32:30-33:23 min.) aquellos fragmentos en los que se introducen términos que generan desigualdades

	sociales “príncipe”. También la escena en que aparece el rey del bosque en lo alto de una cima para transmitir una idea de superioridad.
PROCESO	Por equipos de trabajo se les ofrece una impresión con todos los animales del bosque, también el recortable de una corona que deben colocar sobre la cabeza de la figura que a su elección se convierte en soberana del reino. Se inventan una historia colectiva y la comparten con el resto de la clase.
CONCLUSIÓN	Tras la narración de los cuentos adaptados de Bambi se procede a una asamblea para debatir las siguientes cuestiones: “¿qué características tienen los reyes y reinas?” y “¿qué diferencia a la personas que tienen poder de las que no lo tienen?”.
MATERIALES	Proyector, ordenador con internet, PDI, pegamento e impresiones de las figuras del largometraje.
INTELIGENCIAS	Lingüística.

Ejercicio 5. La innovación educativa

Tabla 44. Ejercicio 5 de la película 5. *Bambi* (Disney, 1942b)

TÍTULO	El gusanito Gus.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (30:11-33:22 min.) de la muerte de Bambi. Tras el sonido de los disparos se detiene la proyección y se pregunta a la clase “¿qué ha ocurrido?”. Así se inicia un debate sobre la muerte.
PROCESO	Se procede a un cuento motor que versa sobre la vida de los gusanos de seda. La persona que guía narra la vida de dicha especie desde que nace de un huevo hasta que tras ponerlos nuevamente – convertidos en mariposas – mueren. El espacio se diferencia en 4 <i>stands</i> , en cada uno hay una imagen plastificada que indica el momento de vida en que se encuentran.
CONCLUSIÓN	Tras la historia, cada miembro de la clase comparte una experiencia cercana que tenga con la muerte, añadiendo ejemplos de la cotidianidad que incluyan la finitud de la existencia.
MATERIALES	Tarjetas con el ciclo de vida de los gusanos de seda, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, intrapersonal y lingüística.

Ejercicio 6. Los derechos del reino animal

Tabla 45. Ejercicio 6 de la película 5. *Bambi* (Disney, 1942b)

TÍTULO	¡Qué viene el cazador!
INTRODUCCIÓN	Cada estudiante se confecciona una máscara de cervatillo.
PROCESO	Este complemento lo utilizan en la parte central para contextualizar la historia. Se disponen aros en el suelo y se reproducen la melodía de la película (23:30-26:08 min.). Cuando la música se detiene, el grupo de escolares tiene que introducirse en los aros, cada individuo en uno; quienes quedan fuera son disparados por la persona que caza. Los animales cazados tienen que permanecer en el suelo hasta que finalmente no queda ninguno con vida.
CONCLUSIÓN	La persona que enseña fotografía la situación para mostrarla en clase y generar una asamblea para tratar las problemáticas de los animales en peligro de extinción y de la caza.
MATERIALES	Cartulinas con la silueta del rostro de Bambi, ceras duras gordas, tijeras, punzones, goma elástica, melodía de la película, dispositivo electrónico para fotografiar, altavoz y aros.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, naturalista, interpersonal y lingüística.

VI. Película 6. *Saludos amigos* (Disney, 1942b)

Ejercicio 1. La coeducación

Tabla 46. Ejercicio 1 de la película 6. *Saludos amigos* (Disney, 1942b)

TÍTULO	Vestimos a la niña.
INTRODUCCIÓN	La actividad se inicia con dos cuestiones: “¿qué trabajos desarrolla una mujer?” y “¿qué profesiones tiene un hombre?”.
PROCESO	Colectivamente juegan a vestir a una muñeca magnética con diferentes uniformes de trabajo para romper con roles de género en relación con la vida profesional de las mujeres.
CONCLUSIÓN	Tras el ejercicio, cada individuo comparte con el resto qué profesión quiere desarrollar cuando crezca.
MATERIALES	Muñeca magnética y atuendos de diferentes profesiones.
INTELIGENCIAS	Intrapersonal y lingüística.

- Lago Titicaca

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 47. Ejercicio 2 de la película 6 “Lago Titicaca” en *Saludos amigos* (Disney, 1942b)

TÍTULO	¿Cuántas mujeres hay?
INTRODUCCIÓN	Se pregunta a la clase: “¿cuántas niñas hay en el aula?” y “¿cuántos niños?”. Los resultados se anotan en una gráfica en la pizarra para que el colectivo infantil se familiarice con esta lectura.
PROCESO	Se proyecta el cortometraje (00:00-11:20 min.) y se indica la cuantía de mujeres versus el número de hombres que aparecen, confeccionando también una gráfica de dos barras para comparar ambos colectivos.
CONCLUSIÓN	Se inicia un debate sobre el machismo y situaciones de sublevación de la mujer como la escasa aparición en los productos audiovisuales.
MATERIALES	Proyector, ordenador con internet, PDI y tizas de dos colores (rosa para hombres y azul para mujeres).
INTELIGENCIAS	Visual, lógico-matemática y lingüística.

Ejercicio 3. Los derechos del reino animal

Tabla 48. Ejercicio 3 de la película 6 “Lago Titicaca” en *Saludos amigos* (Disney, 1942b)

TÍTULO	(des)cuidar.
INTRODUCCIÓN	Se presentan dos <i>flashcards</i> con los animales que aparecen en el cortometraje, es decir, el caballo y la serpiente. Y se pregunta: “¿se ayuda a estos animales?” y “¿se respetan los derechos de sus vidas?, ¿por qué?”.
PROCESO	Se reparte una ficha a quienes estudian con diferentes animales de la granja, indicándoles que tienen que colorear a quienes ayudan y tachar a quienes utilizan para mejorar sus vidas. El dibujo está pensado para no colorear ninguno y todas las especies quedar tachadas.
CONCLUSIÓN	Se efectúa un debate final, desentrañando que la humanidad se aprovecha de cada uno de los animales de la granja para su propio beneficio en lugar de preservar su derecho a la vida.
MATERIALES	<i>Flashcards</i> con los animales del cortometraje, ficha de los animales y colores de cera.
INTELIGENCIAS	Lingüística.

- **Pedro el avioncito**

Ejercicio 4. Las figuras malvadas

Tabla 49. Ejercicio 4 de la película 6 “Pedro el avioncito” en *Saludos amigos* (Disney, 1942b)

TÍTULO	La cara de “los malos”.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI la imagen del Aconcagua y se pregunta: “¿esta montaña es buena o mala?”. Se inicia un debate orientado hacia la rotura de estereotipos físicos en las figuras malvadas.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante de manera aleatoria dibujos de montañas, árboles y flores; también se les facilitan diversos materiales para confeccionar un rostro, trabajando la técnica del collage. Tras ello, se les pregunta si son personajes bondadosos o perversos.
CONCLUSIÓN	En un diálogo final se persiste en derrocar pensamientos estereotipados sobre la maldad, incidiendo en la importancia del comportamiento desencadenado versus la irrelevancia de la apariencia. Por ello se les pregunta: “¿y cómo se comporta vuestro dibujo animado?”.
MATERIALES	Dibujos (de montañas, árboles y flores), PDI, proyector, ordenador, ceras de colores, lápices, gomas, sacapuntas, trozos de papel de colores, recortables de revistas, pegamento, tijeras, ojos saltones y cola blanca.
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.

Ejercicio 5. La coeducación

Tabla 50. Ejercicio 5 de la película 6 “Pedro el avioncito” en *Saludos amigos* (Disney, 1942b)

TÍTULO	Si quiero, puedo.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI la escena (12:20-12:55 min.) donde la familia de aviones es presentada de manera estereotipada, preguntándole al colectivo infantil: “¿qué pensáis?” y “¿todos los hombres y mujeres son iguales?, ¿por qué?”.
PROCESO	La persona que guía guarda en una bolsa complementos asociados con la masculinidad y otros con la feminidad. Cada miembro debe extraer uno y utilizarlo en su atuendo.
CONCLUSIÓN	Para cerrar el ejercicio, la persona que conduce a los estudiantes graba un video-documental donde cada quien indica su sexo y la posibilidad de utilizar el complemento que lleva. “Soy chico/a y puedo llevar...”.
MATERIALES	Saco, PDI, proyector, ordenador con internet, dispositivo para grabar vídeo y complementos variados (femeninos y masculinos).
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal y corporal-cenestésica.

Ejercicio 6. La diversidad familiar

Tabla 51. Ejercicio 6 de la película 6 “Pedro el avioncito” en *Saludos amigos* (Disney, 1942b)

TÍTULO	Creamos familias.
INTRODUCCIÓN	Cada miembro del colectivo infantil comparte con el resto de la clase aspectos personales sobre su familia. Se pregunta: “¿qué tipos de familias conocéis?”.
PROCESO	Se reparten tarjetas de aviones personificados por equipos en relación con el número de miembros que hay en cada uno, variando las figuras entregadas en sexo y edad.
CONCLUSIÓN	Se ejecuta un <i>role-playing</i> , es decir, cada equipo dramatiza una escena familiar con los personajes que distribuyen a su grupo.
MATERIALES	<i>Flashcards</i> de aviones personificados.

INTELIGENCIAS	Intrapersonal, interpersonal, lingüística y corporal-cenestésica.
---------------	---

Ejercicio 7. La diversidad religiosa

Tabla 52. Ejercicio 7 de la película 6 “Pedro el avioncito” en *Saludos amigos* (Disney, 1942b)

TÍTULO	Hablemos de budismo.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI la escena (18:55-19:30) en que la familia de Pedrito Plano reza una oración por su alma pensando que está muerto. Así se inicia una reflexión sobre la religión cristiana: “¿sabéis que están haciendo?”, “¿qué religión es?” y “¿por qué pensáis que tienen que rezar?”.
PROCESO	Se le cubre a cada estudiante los ojos con un pañuelo. Durante ese tiempo la persona que guía se tapa con una sábana naranja imitando a Buda. Les pide que descubran sus órganos de la vista y contextualiza la situación explicando la teoría de la reencarnación.
CONCLUSIÓN	Cada miembro de la clase comparte en qué animal desea convertirse, justificando y explicando las razones de su decisión.
MATERIALES	Pañuelos de tela y sábana naranja.
INTELIGENCIAS	Naturalista, intrapersonal y lingüística.

Ejercicio 8. La oscuridad versus la claridad

Tabla 53. Ejercicio 8 de la película 6 “Pedro el avioncito” en *Saludos amigos* (Disney, 1942b)

TÍTULO	La climatología.
INTRODUCCIÓN	La persona que guía comparte una narración a través de la cual el colectivo de estudiantes imita el sonido de la lluvia, categorizándola con el golpeo de un dedo contra la mano contraria cuando chispea, hasta las palmadas cuando acontece un gran chubasco. Tras este juego se pregunta a la clase: “¿cuándo nos sentimos con más tranquilidad o experimentamos nervios?”.
PROCESO	Se enseña a la clase <i>flashcards</i> con 5 tiempos meteorológicos (sol, nublado, lluvia, vendaval y nieve) y se les pregunta si conocen dichas situaciones. Se entregan copias de cada tarjeta y una ficha con 5 recuadros categorizados desde menos a más recomendable según la imagen del rostro (de triste a contento). Por equipos argumentan y deducen sus categorizaciones.
CONCLUSIÓN	Cada equipo comparte sus resultados con el resto. La persona que guía reconduce y cuestiona sus opiniones mostrando la posibilidad de dualidad en dichas condiciones atmosféricas.
MATERIALES	Fichas con tablas, <i>flashcards</i> y <i>glutac</i> .
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, lógico-matemática y lingüística.

Ejercicio 9. La innovación educativa

Tabla 54. Ejercicio 9 de la película 6 “Pedro el avioncito” en *Saludos amigos* (Disney, 1942b)

TÍTULO	¡Qué viva el arte!
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI diferentes obras artísticas sobre aviones que aparecen en el buscador de <i>Google Imágenes</i> tras clicar en “cuadro de un avión”. Cada estudiante se empapa con diferentes estilos pictóricos y técnicas.
PROCESO	Se ofrecen materiales artísticos para, partiendo de sus preferencias, crear su propia obra de arte sobre aviones.
CONCLUSIÓN	Se invita a quienes participan a que firmen y daten sus cuadros.
MATERIALES	Cartulinas D4, pinceles, témperas, acuarelas, papeles de colores, recortables de revistas, rotuladores, ceras duras, ceras blandas, lápices, gomas, sacapuntas, tijeras y pegamento.

INTELIGENCIAS	Visual.
---------------	---------

- **El gaucho Goofy**

Ejercicio 10. Los derechos del reino animal

Tabla 55. Ejercicio 10 de la película 6 “El gaucho Goofy” en *Saludos amigos* (Disney, 1942b)

TÍTULO	Gauchas, gauchos, los caballos y las yeguas.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI el cortometraje (23:36-31:15 min.), incidiendo en la escena en la que Goofy doma al caballo que monta, controlándolo y privándole de su libertad y derecho a la vida.
PROCESO	La clase se subdivide en parejas, colocándose un miembro delante de su acompañante y formando dos círculos, uno inmerso en el otro. Quienes están en el interior son caballos o yeguas, los miembros del exterior son un grupo de gauchos/as. Se reproduce la música del corto para que quienes están a las afueras voltean el círculo interno. Cuando el sonido se detiene montan sobre su caballo o yegua. El ejercicio se repite intercambiando los roles.
CONCLUSIÓN	Cada participante comparte con el resto sus sentimientos, transmitiendo sus sensaciones respecto al desarrollo de ambos grupos, dirigiendo el discurso hacia la preservación de los derechos del reino animal.
MATERIALES	PDI, ordenador con internet, proyector, cuerdas y pañuelos.
INTELIGENCIAS	Interpersonal, intrapersonal, lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 11. La empatía

Tabla 56. Ejercicio 11 de la película 6 “El gaucho Goofy” en *Saludos amigos* (Disney, 1942b)

TÍTULO	Abrazos musicales.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan en la PDI imágenes sobre espacios diferenciados de Argentina, seleccionando ambientes pertenecientes a clases sociales altas y bajas, iniciando un diálogo para trabajar la empatía.
PROCESO	Se disfraza al colectivo infantil simulando su pertenencia a diferentes clases sociales. Por ejemplo, manchas de pintura negra en la cara (clase baja) y joyas (clase alta). Una vez contextualizado el ejercicio se reproduce una melodía ³⁹⁷ del país mientras el colectivo infantil se mueve por el espacio. Cuando la música se detiene tienen que abrazarse siguiendo las indicaciones de la persona que guía, utilizando como referencia el pretexto de “nadie puede quedarse a solas”. La actividad se encamina hacia un abrazo colectivo.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante transmite sus emociones y sentimientos. También responde a la cuestión: “¿es necesario diferenciar a las personas sabiendo si tienen más o menos dinero?, ¿por qué?”.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador, joyas de juguete y pintura de cara negra.
INTELIGENCIAS	Musical, corporal-cenestésica, intrapersonal y lingüística.

³⁹⁷ Argento, L. [Lucar Argento]. (2012, 10 de enero). Folklore Argentino, Chacarea [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=27CCq3SHQDI>

- **Aquarela do Brasil**

Ejercicio 12. La diversidad religiosa

Tabla 57. Ejercicio 12 de la película 6 “Aquarela do Brasil” en *Saludos amigos* (Disney, 1942b)

TÍTULO	Religiones por el mundo.
INTRODUCCIÓN	Se enseña la fotografía del Cristo Redentor (Brasil) que aparece en el cortometraje, preguntándole a las criaturas sobre dicho monumento y la religión que simboliza. También acerca del lugar donde se ubica utilizando un mapamundi.
PROCESO	Se divide la clase en 3 equipos y a cada uno se le ofrece el dibujo de un monumento religioso para colorear. Estos son: Cristo Redentor (Brasil), Gran Buda (Japón) y Angkor Wat (Camboya); explicando las bases generales de cada dogma y contexto geográfico.
CONCLUSIÓN	Cada equipo sitúa su obra arquitectónica en el mapa del mundo y el resto valora su correcto emplazamiento.
MATERIALES	Mapamundi, <i>glutac</i> , ceras duras, tijeras e impresión de 3 monumentos religiosos.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y lingüística.

VII. Película 7. *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

- **El pingüino de sangre fría**

Ejercicio 1. La coeducación

Tabla 58. Ejercicio 1 de la película 7 “El pingüino de sangre fría” en *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

TÍTULO	Las mujeres son importantes.
INTRODUCCIÓN	Se les facilita a los miembros de la clase una ficha en la que aparecen un hombre y una mujer, ofreciéndoles libertad para que coloreen aquella figura con quien más afinidad siente cada menor.
PROCESO	Se comenta al resto de la clase los motivos que conducen a cada estudiante a elegir un sexo u otro, preguntándoles: “¿has pensado en una mujer/hombre de tu vida real?”, “¿quién es?” y “¿por qué esta persona es importante para ti?”.
CONCLUSIÓN	Se reconduce el diálogo hacia las mujeres y se efectúa una lista colectiva de porqué son necesarias para la humanidad. La persona que guía anota las intervenciones de la clase en la pizarra.
MATERIALES	Ficha de mujer y hombre, ceras de colores, lápices, gomas, sacapuntas y tizas.
INTELIGENCIAS	Lingüística e interpersonal.

Ejercicio 2. La innovación educativa

Tabla 59. Ejercicio 2 de la película 7 “El pingüino de sangra fría” en *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

TÍTULO	El cazo de Lorenzo.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI el cortometraje (02:40-08:50 min.) y se anima a la clase a que encuentren a una figura diferente al resto de su especie, introduciéndose el concepto “diferencia”.
PROCESO	Se cuenta la historia de <i>El cazo de Lorenzo</i> (Carrier, 2010), un cuento actual que trata sobre un niño que carga con un cazo. Este le dificulta ciertos aspectos de su vida, hasta que se empodera y le concede un impulso positivo para su existencia. Se reflexiona sobre: “¿cómo se siente Lorenzo?”.
CONCLUSIÓN	Se pide a cada estudiante que comparta con el resto de la clase un aspecto de su apariencia o personalidad que lo diferencie del resto, encontrándole un uso

	positivo.
MATERIALES	PDI, proyector y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística, interpersonal e intrapersonal.

Ejercicio 3. La preservación del medio

Tabla 60. Ejercicio 3 de la película 7 “El pingüino de sangre fría” en *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

TÍTULO	Cuidamos nuestro entorno.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI la escena (05:22-05:50 min.) en la que Polo bautiza a su embarcación con una botella de vidrio y vierte los restos al mar, utilizándose dicha idea para introducir una reflexión sobre la contaminación: “¿dónde caen los restos de cristal?” y “¿qué ocurre si se contamina el océano?”.
PROCESO	Como ejercicio de sensibilización se efectúa una recogida de residuos por el patio de la escuela.
CONCLUSIÓN	Se trabaja el derretimiento de los polos como otra de las consecuencias de la contaminación. Se muestra a la clase un globo terráqueo colocando en el polo superior un bloque de hielo. Los miembros del grupo indagan y establecen posibles resultados para el proceso.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, guantes de plástico, bola del mundo y cubitos de hielo.
INTELIGENCIAS	Lingüística, lógico-matemática y naturalista.

- El gauchito volador

Ejercicio 4. La coeducación

Tabla 61. Ejercicio 4 de la película 7 “El gauchito volador” en *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

TÍTULO	Nos pintamos de rosa.
INTRODUCCIÓN	Se ofrece una caja con colores al colectivo infantil y se les concede la posibilidad de seleccionar uno solamente. Con este colorean el trozo de papel que se les ofrece previamente. Tras la dinámica plástica comparten los motivos de su selección.
PROCESO	Toda la clase confecciona una pintura mural con las huellas de su mano en color rosa para trabajar la rotura de los roles de género, explicando que los colores carecen de sexo. También se introduce el concepto de unión grupal.
CONCLUSIÓN	En la asamblea final se plantean algunas cuestiones: “¿ocurre algo si un chico utiliza el rosa?”, “¿el rosa es un color solo de chicas?” y “¿por qué?”.
MATERIALES	Papel continuo y pintura de dedos rosa.
INTELIGENCIAS	Lingüística.

Ejercicio 5. La innovación educativa

Tabla 62. Ejercicio 5 de la película 7 “El gauchito volador” en *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

TÍTULO	Múltiples inteligencias.
INTRODUCCIÓN	Se visualiza el cortometraje (08:51-17:01) para trabajar la diferencia entre animales y el empoderamiento a partir de esta.
PROCESO	Se colocan en la pizarra tres grupos de animales, dentro de los cuales hay uno diferente: caballos y pez; perros y gato; elefantes y pájaro. Tienen que encontrar alguna característica que diferencie a los animales dentro de cada agrupación, empoderando tanto a la mayoría como a la minoría.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante comparte con el resto una actividad que sabe hacer y que le diferencia del resto.

MATERIALES	Flashcards de animales y <i>glutac</i> .
INTELIGENCIAS	Lingüística, interpersonal e intrapersonal.

Ejercicio 6. Los derechos del reino animal

Tabla 63. Ejercicio 6 de la película 7 “El gauchito volador” en *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

TÍTULO	Cuidamos a nuestra mascota.
INTRODUCCIÓN	Cada miembro de la clase comparte con el resto si tienen animales de compañía, quienes son y cómo los cuidan.
PROCESO	Desarrollan el juego simulado en grupos con un caballo de peluche. Indicándoles que tienen que pensar en los cuidados que necesita dicho animal.
CONCLUSIÓN	En una asamblea final se comparten, analizan y cuestionan los cuidados pensados por cada equipo; en contraposición con la situación de apoderamiento de un animal que se desencadena en el corto.
MATERIALES	Caballos de peluche.
INTELIGENCIAS	Lingüística y corporal-cenestésica.

- La bahía

Ejercicio 7. La coeducación

Tabla 64. Ejercicio 7 de la película 7 “La bahía” en *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

TÍTULO	¿Quieres bailar conmigo?
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (17:02-27:00 min.) deteniéndolo en las escenas en que las mujeres bailan para los hombres, aprovechando este momento para preguntar a la clase: “¿quiénes bailan?” y “¿por qué solo bailan las mujeres?”.
PROCESO	Se pide a la clase que baile la samba del corto con los pasos básicos, incidiendo en que tienen que animar a las chicas a bailar con ellos.
CONCLUSIÓN	Se abre un debate: “¿por qué pensáis que en las películas siempre bailan las chicas?”. Para contrarrestar se recurre a la historia de Billy Eliot y se reproducen escenas del musical ³⁹⁸ .
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Musical, corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 8. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 65. Ejercicio 8 de la película 7 “La bahía” en *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

TÍTULO	¿Qué es el amor?
INTRODUCCIÓN	Se pregunta a la clase: “¿qué es el amor?”. Todas las respuestas se anotan en la pizarra.
PROCESO	Se reproduce la melodía <i>I lava you</i> ³⁹⁹ y se le demanda al colectivo infantil que exprese en un folio el sentimiento, compartiendo con el resto sus emociones y confeccionando un gran mural para exponer en uno de los pasillos de la escuela.
CONCLUSIÓN	Se muestran imágenes alternativas al amor romántico como el de tipo LGTBIQ, fraternal, la amistad y al reino animal, preguntándoles nuevamente: “¿los sentimientos de las fotografías también son amor?, ¿de qué tipo?”.
MATERIALES	Reproductor de música, altavoz, impresiones del amor y <i>glutac</i> .
INTELIGENCIAS	Lingüística, naturalista, lógico-matemática, intrapersonal y musical.

³⁹⁸ Da, H. [Han Da]. (2012, 2 de diciembre). Billy Elliot – I love to boogie dancing scene [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TSTw8wOIBGY>

³⁹⁹ DisneyMusicVEVO [DisneyMusicVEVO]. (2015, 16 de septiembre). Disney Music – Lava (Official Lyric Video from “Lava”). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=uh4dTLJ9q9o>

- **Las posadas**

Ejercicio 9. La diversidad religiosa

Tabla 66. Ejercicio 9 de la película 7 “Las posadas” en *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

TÍTULO	Las barreras.
INTRODUCCIÓN	Una mayoría de la clase pinta una cruz dibujada sobre cartulina y la recorta. Este grupo es el de personas cristianas. Mientras que una minoría tiene dibujos de divinidades aztecas.
PROCESO	El colectivo que imita a la cristiandad forma un círculo cogiéndose de la mano y mirando hacia el exterior de la figura geométrica que forman. Quienes defienden los dogmas aztecas intentan entrar al interior de la figura.
CONCLUSIÓN	Se construye un discurso basado en la tolerancia y el respeto hacia otras creencias religiosas, trabajando la empatía y posicionándose en los sentimientos de quienes no pertenecen a la mayoría y se les ataca por procesar otras religiones.
MATERIALES	Ceras duras, también cartulinas con el dibujo de una cruz cristiana o divinidad azteca.
INTELIGENCIAS	Lingüística e interpersonal.

- **México: Pátzcuaro, Veracruz y Acapulco**

Ejercicio 10. La coeducación

Tabla 67. Ejercicio 10 de la película 7 “Las posadas” en *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

TÍTULO	Hablemos de Rubens.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (34:33-47:05 min.) y se pregunta a la clase: “¿cómo son las mujeres que aparecen en el vídeo?, ¿qué se ve en ellas?”.
PROCESO	Se muestra la obra de las 3 gracias de Rubens, enseñando al colectivo infantil que dependiendo del contexto histórico la belleza femenina varía. Se les facilita material plástico para que elaboren su propia visión de la mujer.
CONCLUSIÓN	Se comparten las producciones y se categorizan para saber qué pensamiento se presenta como mayoritario en la clase.
MATERIALES	Papel de acuarela, acuarelas, pinceles, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y lingüística.

- **Solamente una vez****Ejercicio 11. La oscuridad versus la claridad**Tabla 68. Ejercicio 11 de la película 7 “Solamente una vez” en *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

TÍTULO	Lo bonito de la noche.
INTRODUCCIÓN	Se muestran tarjetas con diferentes territorios en un ambiente nocturno: Valencia, Pekín, Londres y Sidney. Los miembros de la clase tratan de relacionarlas.
PROCESO	Cada estudiante tiene una cartulina negra o azul marino. Utiliza purpurina para representar las estrellas, farolas y la luna. También usan recortables de revistas para crear espacios naturales o urbanos, inventándose historias que acontecen en estos lugares e introduciendo el concepto de la contaminación lumínica.
CONCLUSIÓN	Para cerrar el ejercicio se pregunta a la clase: “¿a qué sitios podemos ir de noche?”, “¿qué hay en ellos?” y “¿por qué nos gustan?”.
MATERIALES	Recortables de revistas, tarjetas de las ciudades destacadas, <i>glutac</i> , pegamento, cola blanca, purpurina y cartulinas azul oscuro o negras.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, naturalista, lógico-matemática y lingüística.

- **La alucinación de Donald****Ejercicio 12. La coeducación**Tabla 69. Ejercicio 12 de la película 7 “La alucinación de Donald” en *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

TÍTULO	Somos investigadores.
INTRODUCCIÓN	Se visualiza el cortometraje (47:58-55:07 min.) y se pide a la clase que averigüe si hay mayor o menor cantidad de hombres que de mujeres y cómo aparece cada uno de los sexos.
PROCESO	Tras analizar el sexismo se plantea al grupo de estudiantes: “¿y qué ocurre con los libros que utilizamos en clase?”. El grupo se divide en subgrupos para analizar un mismo manual escolar desde diferentes perspectivas: cuantía de cada sexo, imagen física de los sexos y variación racial.
CONCLUSIÓN	Finalmente comparten con la clase los resultados, comentando si el libro es sexista.
MATERIALES	Manuales escolares, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lógico-matemática y lingüística.

Ejercicio 13. Los derechos del reino animalTabla 70. Ejercicio 13 de la película 7 “La alucinación de Donald” en *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

TÍTULO	Toro, que te pilla quien torea.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (47:58-55:07 min.) deteniéndose en la escena en la que aparece los toros como animales con los que se comercializa para el entretenimiento de la humanidad, abriendo así un debate.
PROCESO	Se divide la clase en equipos de trabajo. En cada grupo, un participante desarrolla el papel de toro (se identifica con un pañuelo atado a su cintura simulando la cola del animal) y el resto de quienes torean.
CONCLUSIÓN	Cada miembro de la clase comparte las emociones desarrolladas con la actividad, respondiendo a las siguientes cuestiones: “¿cómo me he sentido siendo toro?”, “¿cómo me he sentido siendo torero?” y “¿cómo se ha sentido la otra persona?”.
MATERIALES	Pañuelos, proyector, PDI y ordenador con internet.

INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, intrapersonal, interpersonal y lingüística.
---------------	---

VIII. Película 8. *Música, maestro* (Disney, 1946)

- Tarde azul

Ejercicio 1. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 71. Ejercicio 1 de la película 8 “Tarde azul” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	Formamos parejas.
INTRODUCCIÓN	Se inicia el ejercicio con una asamblea: “¿cómo es una pareja amorosa?”. Se insta en saber si el colectivo infantil tiene prejuicios al respecto para desmentirlos.
PROCESO	Se ofrecen figuras geométricas e impares en número, pidiéndoles que las agrupen como si se tratasen de figuras enamoradas.
CONCLUSIÓN	Se abre un diálogo sobre la diferencia entre personas y entre los miembros que conforman una pareja amorosa; indicándose la posibilidad de la soltería.
MATERIALES	Bloques lógicos.
INTELIGENCIAS	Lógico-matemática y lingüística.

- Cuando los gatos se juntan

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 72. Ejercicio 2 de la película 8 “Cuando los gatos se juntan” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	Quienes diseñan la moda.
INTRODUCCIÓN	Se inicia una asamblea donde se pregunta al colectivo infantil por su indumentaria y cuáles son sus prendas favoritas.
PROCESO	A las niñas se les reparte el dibujo de un niño sin ropa para que la confeccionen y viceversa.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante muestra ante el resto su creación y los motivos que sigue para dicha elección, valorando si se rompen roles de género tradicionales. Resulta positivo que la persona que guía comparta un dibujo propio en el que viste al niño con un traje de bailarín de <i>ballet</i> y a la niña con un mono de mecánica.
MATERIALES	Fichas con niños y niñas, rotuladores, ceras duras, lápices, gomas, sacapuntas, tijeras, trozos de papel y pegatinas de colores.
INTELIGENCIAS	Lingüística e intrapersonal.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 73. Ejercicio 3 de la película 8 “Cuando los gatos se juntan” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	Los espejos.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (11:04-15:05 min.) y se abre un tiempo para que cada participante comparta sus impresiones.
PROCESO	Se pide que cada estudiante busque una pareja. Dispuestos en dos filas – una enfrente de la otra – la persona que guía indica qué miembro de la pareja tiene que pedir bailar al restante, iniciándose un baile libre y luego dirigido bajo el criterio de imitar a la parte restante del dúo.
CONCLUSIÓN	Finalmente, cada escolar colorea una rosa de cartulina y la recorta para regalársela a su respectiva pareja como agradecimiento, rompiendo con el estereotipo de que solo los hombres regalan flores y las mujeres las reciben.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ceras rojas y verdes, sacapuntas, tijeras, gomas, lápices y dibujos en cartulina de rosas para colorear.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal, musical, visual y corporal-cenestésica.

- **Tres palabras****Ejercicio 4. La reinterpretación del amor romántico**Tabla 74. Ejercicio 4 de la película 8 “Tres palabras” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	Pintura musical.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce el audio del cortometraje (15:06-18:10 min.). Mientras suena, el colectivo infantil expresa sus sentimientos y la historia que se narra a través de la expresión plástica.
PROCESO	Cada menor comparte sus emociones con el resto y ofrece su interpretación de la obra musical. Tras ello, la persona que conduce el proceso facilita la verdadera historia de tristeza y decepción amorosa.
CONCLUSIÓN	Entre quienes integran la clase y la persona docente la modifican para romper estereotipos amorosos como la equiparación del amor con el sufrimiento.
MATERIALES	Folios, ceras de colores, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Musical, intrapersonal y lingüística.

- **El gran Valente****Ejercicio 5. La reinterpretación del amor romántico**Tabla 75. Ejercicio 5 de la película 8 “El gran Valente” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	Medimos el amor.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (18:11-25:18 min.) y se pregunta a la clase: “¿cómo es el amor que se muestra?”.
PROCESO	La persona que guía dibuja sobre un papel continuo una línea del amor dividida por otro segmento perpendicular a la misma. En un extremo se reproduce un corazón y, en el restante, otro partido. La persona docente plantea situaciones verdaderas (el amor es querer a alguien o a un animal) y falsas (los niños no se enamoran o las únicas parejas son entre hombres y mujeres), de manera que en base a los pensamientos de cada estudiante, este grupo se ubica en la zona correspondiente; tomándose fotos de cada una de las situaciones.
CONCLUSIÓN	Se procede a un debate final utilizando las fotografías tomadas como recurso para desmentir los estereotipos del amor romántico.
MATERIALES	Papel continuo, rotulador negro y rojo, dispositivo para fotografiar, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 6. La innovación educativaTabla 76. Ejercicio 6 de la película 8 “El gran Valente” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	Reconozco al <i>alter</i> .
INTRODUCCIÓN	Se proyecta (18:11-25:18 min.) el cortometraje y se pregunta: “¿cómo debe sentirse dicho varón?” y “¿cómo nos sentiríamos nosotros si fuéramos él?”.
PROCESO	Cada estudiante reflexiona sobre la figura y dice una cualidad en positivo de esta. <i>A posteriori</i> , colocando a la clase en parejas, repiten el ejercicio.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad se propone un abrazo colectivo.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal e interpersonal.

- **Un sueño en silueta**

Ejercicio 7. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 77. Ejercicio 7 de la película 8 “Un sueño en silueta” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	Aprendemos <i>ballet</i> .
INTRODUCCIÓN	Se inicia la actividad con una cuestión: “¿por quienes está formada una pareja de baile?”.
PROCESO	Utilizando la música del cortometraje (25:19-29:03 min.) se procede a una actividad de baile con la clase. Primero se crean parejas diversas: chico-chica, chico-chico, chica-chica y variadas en altura. Tras ello se enseñan pasos básicos de <i>ballet</i> .
CONCLUSIÓN	Se concluye con la pregunta inicial, añadiéndose: “¿es posible que dos chicas o dos chicos bailen juntos?”, “¿ocurre algo cuándo lo hacen?” y “¿por qué?”.
MATERIALES	Reproductor de música.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica

- **Pedro y el lobo**

Ejercicio 8. Las figuras malvadas

Tabla 78. Ejercicio 8 de la película 8 “Pedro y el lobo” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	¿Quién come qué?
INTRODUCCIÓN	Tras un visionado del cortometraje (29:04-41:21 min.) se pregunta a la clase: “¿quién es la figura malvada?” y “¿por qué?”.
PROCESO	Se cuelga en la pizarra un mural con una pirámide dividida en cuatro partes, explicándose que esta es la figura que representa la escala alimenticia de los animales, indicándose que la figura va (desde la base hasta la cúspide) desde quienes no se alimentan de otros animales hasta quienes son carnívoros. Cada estudiante tiene un animal o planta plastificado para colocar en el lugar correcto de la pirámide, ayudándose de la persona que guía.
CONCLUSIÓN	Se inicia una conversación centrada de la desmitificación de los animales carnívoros como figuras malvadas. Se pregunta: “¿los animales carnívoros son malos?, ¿por qué?”.
MATERIALES	Mural, rotulador negro, témperas de cuatro colores, pincel, <i>flashcards</i> y velcro.
INTELIGENCIAS	Lingüística y naturalista.

Ejercicio 9. La coeducación

Tabla 79. Ejercicio 9 de la película 8 “Pedro y el lobo” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	El sexo de los instrumentos.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (29:04-41:21 min.) atendiendo a la escena (29:04-32:07 min.) en que las figuras se presentan recurriendo al sonido de diferentes instrumentos musicales.
PROCESO	Se reproducen 6 sonidos de 6 instrumentos, 3 de sonido grave (trombón, saxofón y tambor) y 3 agudos (triángulo, arpa y flauta). Deben reconocer y asociar cada sonido con su instrumento.
CONCLUSIÓN	Se pregunta a la clase: “¿hay instrumentos chicos y chicas?, ¿por qué?”.
MATERIALES	<i>Flashcards</i> de 6 instrumentos, <i>glutac</i> , proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Musical y lingüística.

Ejercicio 10. La diversidad religiosa

Tabla 80. Ejercicio 10 de la película 8 “Pedro y el lobo” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	Ataque fantasma.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la pizarra la escena (35:18-37:20 min.) del cortometraje donde la pata Sonia parece ser asesinada y su alma asciende al cielo. Se pregunta: “¿en que se convierte este animal?” y “¿a qué os recuerda?”. Se relaciona la transformación con el término “fantasma”.
PROCESO	Se procede a una caza de fantasmas. Un estudiante se coloca sobre una línea dibujada en el suelo y adopta el rol de espectro. El grupo de discentes tiene que pasar de un lado al otro sin ser atrapado por el ente, de lo contrario se convierte en uno y contribuye a la persecución.
CONCLUSIÓN	Se pregunta a la clase: “¿los fantasmas son reales?”.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet y tiza blanca.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 11. Los derechos del reino animal

Tabla 81. Ejercicio 11 de la película 8 “Pedro y el lobo” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	Cazar siempre resta.
INTRODUCCIÓN	Se muestra una pistola de juguete con animales de peluche y se pregunta: “¿sabéis qué es esto?” y “¿conocéis el uso que le dan algunas personas?”.
PROCESO	Primero se explica en la pizarra cómo se escriben las palabras “hembra” y “macho”. Después se reparte a cada estudiante una figura plastificada donde aparece un/a lobo/a (las edades varían). Detrás de cada una hay escrita una “H” o una “M”, en relación con su sexo. La persona que guía va paseándose sigilosamente por la clase y a quien divisa moverse le apunta con el arma de juguete e indica cuántos animales asesina. En un determinado tiempo se pide a quienes forman la clase que volteen sus tarjetas para comprobar que manadas están abogadas a la extinción a menos que se reagrupen. El objetivo final consiste en recapacitar sobre la extinción de la especie tras la caza.
CONCLUSIÓN	Para cerrar el juego se pregunta a la clase: “¿qué ocurre si se cazan animales sin control?”, “¿es correcto asesinar animales?” y “¿qué nos ocurre a las personas tras la extinción de una especie?”.
MATERIALES	Tarjetas plastificadas con miembros de la manada de lobos de diferentes rangos de edad y sexo, pistola de juguete y animales de peluche.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal, naturalista y matemática.

- Después que te fuiste

Ejercicio 12. La coeducación

Tabla 82. Ejercicio 12 de la película 8 “Después que te fuiste” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	Mujeres (in)completas.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (41:21-43:50 min.) y cada estudiante comparte sus impresiones. Se plantean las siguientes cuestiones: “¿por qué pensáis que solo aparecen dibujadas las piernas de la mujer?”, “¿qué significa esta reducción de su cuerpo?” y “¿cómo se sentirían los chicos si en una película se les cortara la parte superior de su cuerpo?”.
PROCESO	Se ofrece a cada miembro de la clase un folio en blanco y un recortable de medio cuerpo de una mujer. Se les indica que tienen que pegarlo en el papel y completar su dibujo. Se propicia una búsqueda de ejemplos variados de mujeres para romper con los estereotipos.
CONCLUSIÓN	Se cierra la actividad con más cuestiones: “¿puede existir el personaje del corto solo con la parte inferior de su cuerpo?”, “¿únicamente con la superior?” y “¿por qué?”.
MATERIALES	Recortables de revistas, tijeras, pegamento, folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras de colores, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal e interpersonal.

Ejercicio 13. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 83. Ejercicio 13 de la película 8 “Después que te fuiste” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	Contamos historias.
INTRODUCCIÓN	Se utiliza un peluche, para manifestar muestras de amor u odio. Cada miembro de la clase tiene libertad de ejecutar hacia la mascota aquellas acciones que considere oportunas. Si la mayoría se decanta simplemente por mostrar amor, la persona que guía debe producir conflicto por medio de preguntas como: “¿qué ocurre si le pegamos?” y “¿significa amor?”.
PROCESO	Se juega a las historias encadenadas. Quienes forman la clase, en círculo en el rincón de la asamblea, componen una. Si esta se conduce hacia los ideales del amor romántico, la persona que acompaña a las criaturas la reconduce introduciendo situaciones diversas: divorcio, cambio de pareja, introducción del colectivo LGTBIQ, familia de adopción, etc.
CONCLUSIÓN	Se define el concepto “amor” entre quienes componen la clase.
MATERIALES	Peluche.
INTELIGENCIAS	Lingüística.

- **Historia de un idilio****Ejercicio 14. La reinterpretación del amor romántico**Tabla 84. Ejercicio 14 de la película 8 “Historia de un idilio” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	Hacemos sombreros.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (43:50-49:50 min.) y se plantean dos cuestiones: “¿es posible que dos sombreros se enamoren?, ¿por qué?” y “en el caso de que pudieran hacerlo, ¿solo es posible entre un chico y una chica?”.
PROCESO	Se sale al patio de la escuela buscando materiales naturales que sirvan para decorar y personalizar sombreros de mimbres. Se evita atentar contra la vida vegetal de la zona.
CONCLUSIÓN	Se pide a quienes forman la clase que busquen una pareja para su sombrero y que compartan con el resto los motivos de dicha unión.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, sombreros de mimbre, cola blanca, pegamento de ropa, cintas de colores, ojos saltones y material plástico.
INTELIGENCIAS	Naturalista y lingüística.

- **El ballenato que quiso cantar en la ópera****Ejercicio 15. Las figuras malvadas**Tabla 85. Ejercicio 15 de la película 8 “El ballenato que quiso cantar en la ópera” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	Damos voz a quienes callan.
INTRODUCCIÓN	Se visualiza el cortometraje (49:51-01:01:58 min.) y se pide a quienes asisten a la clase que comenten aquellos aspectos que más llaman su atención y expliquen al resto quiénes son las figuras malvadas. El discurso se encamina hacia la idea de: “no actuar ante situaciones injustas también es perverso”.
PROCESO	Se plantea a quienes estudian la posibilidad de cambiar el transcurso de la historia, ofreciéndoles voz al grupo de marineros que se limita a cumplir las órdenes del profesor Tetti. Se agrupan en equipos de 3, cada menor confecciona su marioneta (profesor, tripulación o ballenato).
CONCLUSIÓN	Se cierra la actividad con la representación de cada grupo.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, marioneta en cartulina (profesor, tripulación o ballenato), tijeras, colores, pegamento y palos de médico.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y naturalista.

Ejercicio 16. La coeducaciónTabla 86. Ejercicio 16 de la película 8 “El ballenato que quiso cantar en la ópera” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	El juego de la limpieza.
INTRODUCCIÓN	Se inicia una conversación en la que cada estudiante comparte con el resto las tareas del hogar que son necesarias para mantenerlo aseado, indicando también personas que las realizan.
PROCESO	Se limpia y ordena el aula. Aleatoriamente se forman grupos para que: higienicen las mesas, guarden los juguetes, recojan papeles del suelo y organicen los colores.
CONCLUSIÓN	Se pregunta a la clase: “¿cómo podéis ayudar en las tareas del hogar?”.
MATERIALES	Toallitas.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 17. La diversidad religiosa

Tabla 87. Ejercicio 17 de la película 8 “El ballenato que quiso cantar en la ópera” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	Que animal serías si...
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la secuencia (59:47-01:01:58 min.) en que el ballenato se transforma en ángel y asciende al cielo, preguntándose a la clase: “¿qué ocurre en esta escena?” y “¿sabéis en qué religión se basa?”. Se explica que dicho mensaje es erróneo ya que según el cristianismo quienes pertenecen al reino animal no tienen alma.
PROCESO	Se invita a que el grupo de menores imite los movimientos de una ballena utilizando el suelo como si fuera el mar. La persona que guía les indica que alguien les caza y caen en un profundo sueño. Se les concede un tiempo para relajarse hasta que quien conduce la actividad pronuncia el nombre de otra especie animal a quien deben imitar. Así sucesivamente hasta que en la última reencarnación tienen que convertirse en el animal que despierta su interés.
CONCLUSIÓN	Cada discente comparte con el resto cuál es su animal favorito y los motivos de su elección.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica, naturalista e intrapersonal.

Ejercicio 18. Los derechos del reino animal

Tabla 88. Ejercicio 18 de la película 8 “El ballenato que quiso cantar en la ópera” en *Música, maestro* (Disney, 1946)

TÍTULO	¡No a la caza!
INTRODUCCIÓN	Se proyecta (59:23-01:01:58 min.) la caza del ballenato con su respectiva muerte y se pregunta a la clase: “¿qué ocurre si capturamos a todas las ballenas del mundo?”, “¿os gustan las ballenas?” y “¿qué podemos hacer para cuidarlas?”.
PROCESO	Cada estudiante pinta su propia ballena con colores diversos para no asociar el azul con dicho cetáceo, ampliando su bagaje a otras especies de color negro y gris. Cada discente pega su creación en un mural azul. Tras ello se pregunta a la clase: “¿preferís que este dibujo a lo grande sea el océano o un acuario?”.
CONCLUSIÓN	Cada menor crea un cartel con un mensaje en contra de la caza para acompañar al mural y colocarlo sobre el pasillo de la escuela, compartiendo saberes con todo el colegio.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, dibujos de ballenas, ceras, tijeras, pegamento, papel continuo azul, rollo de celo grande, folios, lápices y sacapuntas.
INTELIGENCIAS	Lingüística y naturalista.

IX. Película 9. *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 89. Ejercicio 1 de la película 9. *Las aventuras de Bongo Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947)

TÍTULO	¿Quién se come a quién?
INTRODUCCIÓN	Se visualiza el fragmento del cortometraje (00:00-05:00 min.) en que el gato persigue a Pepito Grillo y se pregunta al grupo si el minino es una figura bondadosa o perversa; también se les pide una explicación al respecto.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante una tarjeta con un animal, estos difieren en cuanto a miembros de la escala alimenticia. Tienen que clasificarlos del más indefenso al más voraz. Todo ello a través del diálogo participante y la interacción entre iguales. Concluyéndose que un animal no debe ser categorizado en relación con la alimentación que necesita para subsistir.
CONCLUSIÓN	Para finalizar se procede al juego motor de persecución acompañado de la canción <i>Ratón que te pilla el gato</i> ⁴⁰⁰ . Un discente desarrolla el rol de minino, quien debe de cazar al ratón. La única posibilidad que tiene este último de salvarse es introduciéndose en el interior del círculo que forman los integrantes del grupo.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística y naturalista.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 90. Ejercicio 2 de la película 9. *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947)

TÍTULO	Yo te ayudo.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (00:00-05:00 min.) en la que Pepito grillo muestra al hombre como superior. Tras ello se pregunta a los niños: “¿pensáis que vosotros tenéis más fuerza y poder que las niñas?”; mientras que a su alteridad se les dice: “¿os consideraréis inferiores a los hombres?”.
PROCESO	Se cuestiona a los niños para qué situaciones necesitan ayuda. Tras ello, son las niñas quienes aportan soluciones para mejorar.
CONCLUSIÓN	Se cierra el ejercicio concediendo un tiempo a quienes componen la clase para que reflexionen y compartan información sobre la persona más importante en sus vidas.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística e intrapersonal.

⁴⁰⁰ VideoKidsTV Dibujos [VideoKidsTV Dibujos]. (2015, 5 de noviembre). Ratón que te pilla el gato canción infantil con dibujos animados [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QMHP4Aln2w>

- **Bongo**

Ejercicio 3. Las figuras malvadas

Tabla 91. Ejercicio 3 de la película 9 “Bongo” en *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947)

TÍTULO	Sonidos y emociones.
INTRODUCCIÓN	Se repasan las emociones básicas por medio de <i>flashcards</i> ilustrativos y se manifiestan físicamente.
PROCESO	Se reproducen sonidos de diferentes animales. Tras la reproducción de cada uno se invita a que el colectivo muestre un sentimiento a través de su rostro. Se toman fotografías.
CONCLUSIÓN	Dichas fotos se proyectan en la PDI, se reproducen nuevamente los audios y se pregunta al grupo de menores: “¿qué animal emite dicho sonido?”, “¿cómo os habéis sentido al escucharlo?” y “¿por qué?”.
MATERIALES	Grabaciones con sonidos de animales, altavoz, proyector, PDI, ordenador, dispositivo para fotografías, <i>flashcards</i> de emociones y <i>glutac</i> .
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal y musical.

Ejercicio 4. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 92. Ejercicio 4 de la película 9 “Bongo” en *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947)

TÍTULO	Arturo y Clementina.
INTRODUCCIÓN	Se inicia un debate sobre la violencia de género.
PROCESO	Se divide la clase en dos grupos, las tortugas hembra y macho, independientemente del sexo de cada estudiante. Tras ello, se proyecta el cuento de <i>Arturo y Clementina</i> ⁴⁰¹ . Los integrantes de la clase imitan los movimientos del cuento, ofreciendo quienes desarrollan el papel de machos, objetos a las hembras para que los carguen.
CONCLUSIÓN	Se pregunta a quienes ejecutan el rol de Clementina: “¿cómo os habéis sentido cargando con los juguetes que Arturo os daba?” y “¿cómo os sentís tras quitarlos?”. Para generar empatía, se invita al primer grupo a cargar con todos los juguetes que ofrecen.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet y juguetes de la clase.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica, intrapersonal e interpersonal.

Ejercicio 5. La oscuridad versus la claridad

Tabla 93. Ejercicio 5 de la película 9 “Bongo” en *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947)

TÍTULO	Lo que hay en la oscuridad.
INTRODUCCIÓN	Se venda a quienes componen la clase y se recurre a ruidos para sobresaltarles y se les pregunta: “¿qué habéis sentido?”, “¿habéis sentido miedo?” y “¿por qué las personas tenemos más miedo en la oscuridad que de día?”.
PROCESO	Cada estudiante colorea con franjas de colores una cartulina. Tras ello, cubre toda la superficie con cera negra. Utilizando un punzón cada discente confecciona su propio dibujo, ejemplificando una metáfora de surgimiento del color tras la oscuridad.
CONCLUSIÓN	Se retoma el diálogo de los miedos personales y el resto ofrece métodos para superarlos.

⁴⁰¹ Montero, B. [Cuentacuentos Beatriz Montero]. (2012, 3 de febrero). Cuentos infantiles – Arturo y Clementina – Cuentacuentos [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=3pHlAdW-PHs>

MATERIALES	Vendas o cintas de colores, cartulinas blancas, ceras bladas y punzones.
INTELIGENCIAS	Intrapersonal y lingüística.

Ejercicio 6. Los derechos del reino animal

Tabla 94. Ejercicio 6 de la película 9 “Bongo” en *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947)

TÍTULO	Circo sin animales.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (08:07-12:40 min.) del cortometraje relacionada con el circo. También se visualiza un audio-cuento ⁴⁰² sobre la maldad de estos espacios.
PROCESO	Se pregunta cómo divisan el tipo de actuaciones humanas en relación con el reino animal y cómo mejorar las condiciones de vida de los animales.
CONCLUSIÓN	Se comparte con la clase una imagen con 6 caninos mostrando sentimientos de tristeza. Cada individuo tiene que posicionarse en el lugar de dicho animal y compartir con el resto los motivos de la manifestación de dicho sentimiento; también las actuaciones necesarias para cesarlo.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, foto de perros y <i>glutac</i> .
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e interpersonal.

- Mickey y las judías mágicas

Ejercicio 7. Las figuras malvadas

Tabla 95. Ejercicio 7 de la película 9 “Mickey y las judías mágicas” en *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947)

TÍTULO	¿Seguro que los gigantes dan miedo?
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI una imagen en la que aparece Willie y se pregunta a la clase: “¿cómo es este personaje?”, “¿de qué tipo de figura se trata, buena o mala?” y “¿por qué nos dan miedo quienes son gigantes?”. Se indaga y reflexiona sobre la grandeza de las cosas y el miedo que genera.
PROCESO	Quienes son discentes se agrupan en parejas, tríos o equipos de trabajo, dependiendo de la complejidad necesaria para crear figuras de <i>acrosport</i> . Algunas de estas son: letras del abecedario, carreras de caballos y figuras estiradas. Tras estos ejercicios físicos grupales se procede a otros individuales como el salto o la sujeción.
CONCLUSIÓN	Se toman fotos de todo el proceso y se proyectan en la PDI para cerrar la actividad con un debate. Las preguntas son: “¿qué ejercicios os resultan más sencillos?, ¿aquellos que hacéis en solitario o los que trabajáis con otras personas?” y “¿cómo conseguimos figuras más grandes, en conjunto o separado?”. Tratando de generar conclusiones sobre la disonancia que hay entre grandeza y facilidad para realizar ciertas tareas.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador, imagen de Willie y dispositivo para fotografiar.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal y corporal-cenestésica.

Ejercicio 8. La coeducación

Tabla 96. Ejercicio 8 de la película 9 “Mickey y las judías mágicas” en *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947)

TÍTULO	Todas las personas pueden ser dulces.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce el sonido del arpa ⁴⁰³ . Se pregunta a la clase: “¿cuál es el sexo

⁴⁰² Stardixa [Stardixa]. (2016, 7 de junio). Rompiendo cadenas – Cuento infantil contra los circos con animales [archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/results?search_query=rompiendo+cadenas+cuento+infantil

	del arpa de Willie?”, “¿cómo lo sabes?”, “¿los instrumentos tienen sexo?” y “¿los hombres serían capaces de relajarse y dormir a otras personas?”.
PROCESO	A partir de la última pregunta se inicia una exposición de hipótesis y se prueban. Subdividido el grupo en parejas, uno de los miembros se tumba boca abajo y el restante procede a masajearlo utilizando pelotas de tenis; también le susurran canciones de cuna al oído.
CONCLUSIÓN	Para practicar la igualdad, se cambian los papeles en cada pareja, experimentando ambas partes los dos roles. También se comentan experiencias y sensaciones vividas durante el proceso.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, altavoz y pelotas de tenis.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal, lógico-matemática, musical y corporal-cenestésica.

Ejercicio 9. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 97. Ejercicio 9 de la película 9 “Mickey y las judías mágicas” en *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947)

TÍTULO	El sexo de los animales.
INTRODUCCIÓN	Se visualiza el fragmento del corto (05:12-05:22 min.) en el que aparece una pareja de animales heterosexual y se pregunta a la clase: “¿cuál es el sexo de estos animales?” y “¿es posible una pareja de dos animales macho o dos animales hembra?”. Abriéndose un debate que rompe con el ideal de amor heteronormativo.
PROCESO	Se cuenta la historia <i>Tres con Tango</i> (Richardson y Parnell, 2006) sobre una pareja homosexual de pingüinos del zoo de Nueva York.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante dibuja dos animales, ofreciéndoles libertad para elegir su sexualidad y la combinación de diversas especies.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, cuento, folios, lápices, gomas, sacapuntas y ceras duras.
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.

Ejercicio 10. La oscuridad versus la claridad

Tabla 98. Ejercicio 10 de la película 9 “Mickey y las judías mágicas” en *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947)

TÍTULO	Jugamos con las sombras.
INTRODUCCIÓN	Se recuerda a la clase la historia del cortometraje y se enfatiza en la frase “hay una sombra oscura que cubrió todo el valle”. Se pregunta al colectivo infantil: “entonces, ¿las sombras son buenas o malas?”, “¿sabéis lo que son las sombras?” y “¿sabéis hacerlas aparecer?”.
PROCESO	En el patio, se propone al colectivo estudiantil que persigan sus sombras intentando atraparlas. Tras la dinámica motora se regresa al aula y se les pregunta: “¿qué ha ocurrido con la sombra?” y “¿por qué aparece en el patio y desaparece en la clase?”. Se busca un conocimiento científico que explique el concepto de sombra, desmintiendo las connotaciones negativas que acarrea.
CONCLUSIÓN	Se construye un escenario de sombras chinas. La persona que guía el proceso comienza imitando a un animal tras la tela.
MATERIALES	Lámpara, tela blanca y cuerdas.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica y naturalista.

⁴⁰³ Disfruta [Disfruta]. (2014, 17 de diciembre). Hermosa Música Celta con Arpa para Relajarse [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=K3-RDOPGgLO>

X. Película 10. *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

- Juventud enamorada

Ejercicio 1. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 99. Ejercicio 1 de la película 10 “Juventud enamorada” en *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

TÍTULO	Otro tipo de relación.
INTRODUCCIÓN	Se pide a cada estudiante que dibuje una pareja enamorada. Los dibujos se exponen en la clase como si de un museo se tratase. Se les concede tiempo para que deambulen por el espacio contemplando las obras y comentándolas con la autoría correspondiente.
PROCESO	Se introduce a quienes componen la clase en la dinámica del libro del amor. Cada semana un miembro del colectivo infantil tiene que llevarlo a casa y aportar una visión del amor. Después se comenta en el aula.
CONCLUSIÓN	En la pizarra hay pegadas con velcro diversas figuras impresas y plastificadas sobre personajes de toda la colección, pero adaptadas según artistas como Palombo para visibilizar a quienes padecen discapacidades físicas.
MATERIALES	Folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras duras, velcro, recortables de la serie fotográfica de Palombo.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e intrapersonal.

- El abejorro

Ejercicio 2. Las figuras malvadas

Tabla 100. Ejercicio 2 de la película 10 “El abejorro” en *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

TÍTULO	¡Cuántos insectos!
INTRODUCCIÓN	Se reparte a cada estudiante una ficha con diferentes dibujos: una mano pisando a un insecto, un pie dispuesto a matarlo y unas manos que le invitan a salir de la casa. Se pide que rodeen el dibujo que represente su manera de proceder cuando se encuentran con uno.
PROCESO	Se invita al colectivo infantil a que deambule por la clase y efectúe las acciones pertinentes con los insectos (impresos) que se encuentre. Tras el juego, cada menor comenta con el resto las decisiones tomadas y los motivos de dichas elecciones.
CONCLUSIÓN	Se pregunta: “¿cómo te sentirías si fueras un insecto?” y “¿qué podemos hacer para mejorar su vida?”.
MATERIALES	Insectos de plástico, ficha, lápices, gomas y sacapuntas.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial, naturalista y corporal-cenestésica.

Ejercicio 3. La innovación educativa

Tabla 101. Ejercicio 3 de la película 10 “El abejorro” en *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

TÍTULO	Comprendemos al otro.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (10:51-14:52 min.) y se pregunta a quienes forman la clase: “¿Quiénes son figuras buenas y quiénes malas?”, “¿cómo lo sabemos?”.

PROCESO	Se divide la clase en flores y abejas. Para diferenciarse se les pinta la cara. La persona que conduce la sesión narra un cuento motor ⁴⁰⁴ sobre vegetales e insectos que se alimentan del polen de los primeros. La acción más destacada de la historia es la llegada del bicho a la flor para extraer su alimento.
CONCLUSIÓN	Se pregunta: “¿cómo os habéis sentido?” y “¿cómo os sentiríais sin fueráis la parte contraria?”. Conduciendo el discurso hacia un entendimiento de que las abejas tienen la necesidad vital de alimentarse del polen de las flores.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica, naturalista e interpersonal.

- **Juanito manzanas**

Ejercicio 4. La coeducación

Tabla 102. Ejercicio 4 de la película 10 “Juanito manzanas” en *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

TÍTULO	Y tú, ¿qué prefieres?
INTRODUCCIÓN	Se ofrece un catálogo de juguetes a cada estudiante para que seleccione aquellos que sean de interés y confeccione un collage.
PROCESO	Se le ofrecen juguetes diversos de la clase para que juegue libremente.
CONCLUSIÓN	Cada menor comparte sus creaciones artísticas y las justificaciones hacia los juegos seleccionados. Las respuestas se anotan en la pizarra para construir gráficas y saber cuál es el juguete favorito de la clase.
MATERIALES	Tizas, borrador, folios, tijeras, pegamento, revistas de juguetes y juegos.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial, corporal-cenestésica y lógico-matemática.

Ejercicio 5. La diversidad religiosa

Tabla 103. Ejercicio 5 de la película 10 “Juanito manzanas” en *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

TÍTULO	Canto tibetano.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (14:53-36:51 min.) y se inicia un debate sobre la religión: “¿de qué religión se habla en la película?” y “¿qué otras religiones conocéis?”.
PROCESO	Sentados en el suelo con las piernas cruzadas, la persona que guía recurre a un canto tibetano ⁴⁰⁵ para efectuar un ejercicio de relajación.
CONCLUSIÓN	Toda la clase crea un mural de las emociones. Se utilizan asociaciones de colores: rojo=enfado, amarillo=tranquilidad, azul=tristeza y morado=miedo. Cada estudiante tiene que impregnarse la planta del pie con el color correspondiente a su emoción y plasmarlo en el mural. Se ofrece el color gris como neutro para quienes manifiestan sentimientos diferentes a los genéricos. Tras ello, se dialoga sobre la emoción mayoritaria.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, cojines/colchonetas, pintura de manos (roja, amarilla, azul, morada y gris) y papel continuo.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, musical, corporal-cenestésica y lingüística.

⁴⁰⁴ KinGmChanel Delgado [KinGmChanel Delgado]. (2016, 12 de junio). Cuentos de la selva para niños, La abeja aragana [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=idS719ZMtYM>

⁴⁰⁵ Buddha’s Lounge [Buddha’s Lounge]. (2018, 29 de julio). Namaste Music: Flute Meditation [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=9BD1y0TOK3o>

Ejercicio 6. Los derechos del reino animalTabla 104. Ejercicio 6 de la película 10 “Juanito manzanas” en *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

TÍTULO	Imitamos a los animales.
INTRODUCCIÓN	Desplazándose por el espacio, quienes asisten a la actividad imitan los animales que la persona que dirige pronuncia.
PROCESO	Cada estudiante dibuja su animal favorito y se lo cuelga del cuello. Nuevamente imitan los sonidos de cada animal, pero sin órdenes de quien guía. Tienen que encontrar a quienes son de su especie o medio donde habitan; por ejemplo: animales domésticos, de la granja o de la selva.
CONCLUSIÓN	Por parejas, un miembro imita al animal y el restante a la persona cuidadora. Intercambiando los roles pasado un tiempo.
MATERIALES	Folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras duras y lana.
INTELIGENCIAS	Lingüística, naturalista y corporal-cenestésica.

Ejercicio 7. La empatíaTabla 105. Ejercicio 7 de la película 10 “Juanito manzanas” en *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

TÍTULO	Como viven las tribus indias americanas.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (14:53-36:51 min.) y se detiene la atención en el diálogo centrado en la vida y costumbres de los poblados americanos previos a la colonización.
PROCESO	Se elaboran con materiales reciclados joyas típicas de estas tribus.
CONCLUSIÓN	Se reparte una ficha a quienes estudian donde aparecen acciones propias de estas tribus indígenas (sobre las que tienen que pegar gomets), otras propias de la sociedad occidental (las deben rodear) y las restantes sobre otras costumbres.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, pajitas, tijeras, lana, fichas, lápices, gomas y sacapuntas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y naturalista.

- Aventura en alta mar**Ejercicio 8. Las figuras malvadas**Tabla 106. Ejercicio 8 de la película 10 “Aventura en alta mar” en *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

TÍTULO	La policía.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje y se pregunta: “¿quiénes son las figuras malvadas?”.
PROCESO	Se reparte una ficha a cada estudiante en la que aparecen policías desarrollando diferentes acciones. Cada estudiante selecciona aquellas actividades éticas, iniciándose un nuevo debate hacia el establecimiento de comportamientos aceptables en la sociedad.
CONCLUSIÓN	Se pregunta sobre las figuras perversas del cortometraje y se habla sobre la dualidad.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha, lápices, gomas y sacapuntas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 9. La innovación educativaTabla 107. Ejercicio 9 de la película 10 “Aventura en alta mar” en *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

TÍTULO	Derecho a la vida.
--------	--------------------

INTRODUCCIÓN	Cada estudiante explica cómo es al resto de la clase. Las características se anotan junto a la fotografía de cada menor.
PROCESO	De manera aleatoria se imita el comportamiento de diversos miembros de la clase para deconstruir o afianzar el autoconcepto.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad, se les propone que imiten a otras personas de su entorno familiar y educativo.
MATERIALES	Fotografías del colectivo infantil, tizas y borradores.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal e interpersonal.

- Árboles

Ejercicio 10. La Preservación Del Medio

Tabla 108. Ejercicio 10 de la película 10 “Árboles” en *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

TÍTULO	Plantamos una semilla.
INTRODUCCIÓN	Se utiliza la melodía del corto (47:29-52:50 min.) para la relajación, introduciendo elementos naturales como hojas caídas de los árboles para los masajes e intervenciones orales en la narración que se relacionan con productos de la naturaleza. Por ejemplo: “notamos como nos caen gotitas de lluvia suavemente por todo el cuerpo”.
PROCESO	Se proyecta el cortometraje (47:2-52:50 min.) y se pide a quienes componen la clase que utilicen la música del audiovisual para practicar la pintura poética sobre el cuerpo de su respectiva pareja. Se toman fotografías para exponerlas en el colegio, recordando las <i>performances</i> de arte moderno en las que el cuerpo es el lienzo sobre el que se trabaja.
CONCLUSIÓN	Se sale al patio del colegio y cada estudiante planta su semilla.
MATERIALES	Pintura de cara, proyector, PDI, ordenador con internet, hojas caídas de los árboles y semillas.
INTELIGENCIAS	Musical, corporal-cenestésica y naturalista.

- Échale la culpa a la samba

Ejercicio 11. La coeducación

Tabla 109. Ejercicio 11 de la película 10 “Échale la culpa a la samba” en *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

TÍTULO	Hoy toca Samba.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce el sonido del cortometraje (52:51-01:00:09 min.) y se concede libertad a quienes estudian para que deambulen por el espacio y se expresen a través del movimiento de su cuerpo.
PROCESO	La persona que guía enseña pasos sencillos del baile de la samba de manera general, sin emparejar a quienes participan.
CONCLUSIÓN	Se juega al semáforo. Se ofrece un dibujo impreso con dos personas que bailan samba con los trajes típicos de la zona latinoamericana. El colectivo estudiantil tiene que completarlos con pegatinas. Se coloca una verde si se disfruta de la actividad, una roja en caso contrario o amarilla si hay una indiferencia en la persona discente.
MATERIALES	Ordenador con internet, altavoces, dibujo con personas bailando samba; también pegatinas rojas, amarillas y verdes.
INTELIGENCIAS	Musical, corporal-cenestésica y visual-espacial.

- Roy Rogers y la historia de Pecos Bill

Ejercicio 12. Las figuras malvadas

Tabla 110. Ejercicio 12 de la película 10 “Roy Rogers y la historia de Pecos Bill” en *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

TÍTULO	¿Qué comen los buitres?
INTRODUCCIÓN	El colectivo de menores juega al mercado. Cada estudiante compra aquellos productos que son de su agrado para compartir.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante una ficha en la que aparecen diferentes alimentos, entre estos se encuentran animales muertos y en descomposición. Tienen que rodear aquellos que forman parte de la alimentación de los buitres.
CONCLUSIÓN	Se corrige oralmente la actividad y se pregunta a quienes forman la clase: “¿en qué se diferencia lo que comen las personas de la alimentación de los buitres?” y “¿es correcto entonces señalarlos como figuras malvadas?”.
MATERIALES	Alimentos y dinero de juguete, ficha, lápices, gomas y sacapuntas.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, lógica-matemática, lingüística, visual-espacial

Ejercicio 13. La coeducación

Tabla 111. Ejercicio 13 de la película 10 “Roy Rogers y la historia de Pecos Bill” en *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

TÍTULO	(Des)dibujando el machismo.
INTRODUCCIÓN	Se visualiza el cortometraje (01:00:09-01:27:40 min.) y se pide que cada vez que aparezca una figura nueva la categoricen según su sexo como hombre/macho o mujer/hembra. Se pregunta: “¿por qué pensáis que hay más varones/machos que mujeres/hembras?” y “¿cómo se llama esta situación?”.
PROCESO	Se extiende sobre el suelo papel continuo. A un lado se colocan los niños y al otro las niñas. Disponen de diversos materiales para crear una composición artística en la que muestren su manera de percibir el machismo.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante comparte con el resto sus creaciones.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, tizas, papel continuo y materiales plásticos.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lógico-matemática y lingüística.

Ejercicio 14. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 112. Ejercicio 13 de la película 10 “Roy Rogers y la historia de Pecos Bill” en *Tiempo de Melodía* (Disney, 1948)

TÍTULO	El amor de mi vida.
INTRODUCCIÓN	La clase dispuesta en círculo procede a besar a quien tiene a su derecha y a compartir con dicho individuo un mensaje de cariño.
PROCESO	Cada miembro dibuja sobre un folio cómo es la persona a la que más quiere. Tras ello comenta con el resto del grupo cómo es en personalidad y cómo se comporta respecto a quien le dibuja. Nadie desvela el nombre de la persona correspondiente.
CONCLUSIÓN	Dispuestos todos los dibujos en la pizarra asocian cada pintura con el miembro del colectivo infantil a quien representa.
MATERIALES	Folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras duras y <i>glutac</i> .
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, lógico-matemática y lingüística.

Ejercicio 15. La preservación del medio

Tabla 113. Ejercicio 14 de la película 10 “Roy Rogers y la historia de Pecos Bill” en *Tiempo de Melodía* (Disney, 1948)

TÍTULO	Las estaciones.
--------	-----------------

INTRODUCCIÓN	La persona que guía cuenta una historia improvisada sobre la lluvia desde el chispeo hasta su avivamiento en una gran tronada. Quienes integran la clase imitan el sonido golpeando los pies contra el suelo.
PROCESO	Se pegan en la pizarra cuatro tipos de árboles: uno al que se le caen las hojas, otro completamente pelado, uno más florecido y finalmente el restante con un gran sol sobre. Asimismo, cada estudiante tiene una tarjeta con un elemento de las cuatro estaciones. Individualmente, tienen que situarlo junto al árbol que representa el periodo estacional del que trata su objeto.
CONCLUSIÓN	Se pregunta a quienes forman la clase: “¿podemos controlar las estaciones?, ¿y el tiempo atmosférico?”. También se sale al patio y se buscan elementos del entorno que se relacionen con la estación que se está desarrollando. Tras confeccionar un gran mural en la pizarra, se inicia un debate entre iguales para evaluar los resultados y corregir los errores.
MATERIALES	4 murales con árboles representativos de las cuatro estaciones, <i>flashcards</i> con objetos de estos periodos estacionales y <i>glutac</i> .
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, musical, visual-espacial, lingüística y naturalista.

XI. Película 11. *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949)

- El señor sapo

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 114. Ejercicio 1 de la película 11 “El señor sapo” en *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949)

TÍTULO	Las mentiras, ¿para qué?
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (18:00-19:24 min.) del juicio del sapo donde Winkie miente en contra del animal. Se inicia un debate sobre la mentira.
PROCESO	Se colocan en la clase cinco <i>stands</i> diferenciados por imágenes de cinco emociones (alegría, miedo, tristeza, vergüenza y amor). Se les enuncian dos preguntas: “¿cómo te sientes cuando mientes?” y “¿cómo te sientes cuando de engañan?”. Tras cada una, tienen que buscar la emoción con la que se sienten en consonancia.
CONCLUSIÓN	Se utiliza una lámina del cuadro <i>El grito</i> de Edvard Munch y se expone una situación ficticia “¿habéis visto la cara que pone esta persona?, alguien le ha contado una mentira y se ha asustado, ¿qué mentira creéis que le han dicho?, ¿era necesaria?”.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, <i>flashcards</i> de las emociones (alegría, miedo, tristeza, vergüenza y amor) y lámina del cuadro <i>El grito</i> (Edvard Munch).
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, intrapersonal y lingüística.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 115. Ejercicio 2 de la película 11 “El señor sapo” en *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949)

TÍTULO	¿Y las mujeres?
INTRODUCCIÓN	Se inicia un debate en contra del machismo: “¿para qué son necesarias las mujeres?”, “¿puede haber un mundo sin mujeres?” y “comenta algo para lo que la mujer es indispensable”. Durante la conversación es necesario matizar posibles repuestas que encierren micromachismos o estereotipos sexuales.
PROCESO	Se proyecta el cortometraje (00:00-38:57 min.) y se pide a cada estudiante que cuente el número de hombres/machos y mujeres/hembras que aparecen. Por cada uno de los primero pegan en un folio una pegatina roja; para las mujeres se recurre al color verde. Se corrige en la pizarra revisando el corto

	nuevamente.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante dibuja a la mujer más importante de su vida.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, lápices, gomas, sacapuntas, folios y ceras de colores.
INTELIGENCIAS	Lingüística, lógico-matemática y visual-espacial.

Ejercicio 3. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 116. Ejercicio 3 de la película 11 “El señor sapo” en *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949)

TÍTULO	¿Somos iguales?
INTRODUCCIÓN	Cada menor recibe una ficha con una pirámide dividida en escalones. Quienes asisten a la clase dibujan de abajo hacia arriba, de personas menos importantes a las más destacadas en la sociedad.
PROCESO	Se redacta una declaración de derechos de la clase. Cada participante comparte sus opiniones, las cuales son debatidas, consensuadas y votadas entre el grupo; enfatizando en el derecho a la no-discriminación.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante colorea el patrón de una corona real. Tras pintarla y unir sus piezas se dice que se convierte en la persona soberana de una situación, saber o destreza. Cada participante comparte con el resto su superioridad en un ámbito determinado.
MATERIALES	Ficha de la corona, tijeras, ceras de colores, cartulina grande y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial e intrapersonal.

Ejercicio 4. La diversidad religiosa

Tabla 117. Ejercicio 4 de la película 11 “El señor sapo” en *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949)

TÍTULO	Lo que prefiero en Navidad.
INTRODUCCIÓN	Se pregunta a la clase: “¿qué es lo que más os gusta de la Navidad?”.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante una ficha con tres imágenes navideñas (Belén, árbol de navidad y año nuevo chino). Se pide que coloquen un gomets en aquella que les suscita un interés mayor. Después se categorizan los resultados de la clase en la pizarra.
CONCLUSIÓN	Se explica al grupo-clase el origen de cada símbolo navideño y la relación que tiene con la religión (dogmas diferenciados).
MATERIALES	Ficha y gomets.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lógico-matemática y lingüística.

Ejercicio 5. La innovación educativa

Tabla 118. Ejercicio 5 de la película 11 “El señor sapo” en *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949)

TÍTULO	Lo que hacemos bien y no tan bien.
INTRODUCCIÓN	Se abre la actividad con una asamblea: “¿cómo me siento cuando me castigan?” y “¿cómo se siente la maestra o el maestro cuando castiga a alguien?”. Para cada cuestión se reparte un fragmento del folio sobre el que tienen que expresarse únicamente con un color para responder a cada una de sus preguntas. Después verbalizan sus respuestas.
PROCESO	Cada estudiante piensa en un comportamiento positivo y otro a mejorar que desarrolle en la escuela, compartiendo sus vivencias con el resto de la clase.
CONCLUSIÓN	En gran grupo se buscan soluciones para los comportamientos a mejorar, cerrando las intervenciones con un abrazo colectivo para indicar que hay un nuevo inicio en el que deben de promoverse las acciones positivas.
MATERIALES	Folios, tijeras, lápices, gomas y sacapuntas.

INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal e interpersonal.
---------------	---

- **Sleepy Hollow**

Ejercicio 6. Las figuras malvadas

Tabla 119. Ejercicio 6 de la película 11 “Sleepy Hollow” en *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949)

TÍTULO	¿Qué hacemos con la cabeza del jinete?
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la penúltima escena (01:12:50-01:16:10 min.) del cortometraje cuando aparece el jinete sin cabeza. Se les pregunta: “¿qué hace el personaje para ser considerado como malo?”.
PROCESO	Cada estudiante busca una utilidad positiva para la calabaza que hace de cabeza en el jinete sin rostro. Moldeando sus ideas con plastilina en ese caso.
CONCLUSIÓN	Cada menor elabora una brocheta de calabaza, siguiendo el orden que quiera en la colocación de los trozos con diferentes formas geométricas que se le ofrecen.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, plastilina, varillas de madera y trozos de calabaza de diferentes formas geométricas.
INTELIGENCIAS	Lógico-matemática, corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 7. La coeducación

Tabla 120. Ejercicio 7 de la película 11 “Sleepy Hollow” en *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949)

TÍTULO	Mi color favorito.
INTRODUCCIÓN	Se expone en la pizarra una imagen de Katrina y se escribe una de las frases utilizadas en el cortometraje para definirla “bomboncito de rosa”. Se pregunta a la clase: “¿por qué se le llama así?”.
PROCESO	Se hinchan globos de colores variados y se reparten por la clase. Quienes estudian se desplazan por el espacio siguiendo las órdenes de quien dirige: “cogemos un globo rojo”, “nos sentamos con cuidado encima de un globo amarillo” o “damos una palmada en el globo rosa”.
CONCLUSIÓN	Cada miembro de la clase selecciona el globo cuyo color sea su favorito y dibuja el rostro de un animal para jugar con este.
MATERIALES	<i>Flashcard</i> de Katrina, <i>glutac</i> y globos de colores.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica y naturalista.

Ejercicio 8. La oscuridad versus la claridad

Tabla 121. Ejercicio 8 de la película 11 “Sleepy Hollow” en *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949)

TÍTULO	Lo bonito de la oscuridad.
INTRODUCCIÓN	Se centra la atención en el temor desarrollado hacia la oscuridad y se les pregunta: “¿por qué nos da más miedo un lugar a oscuras que con la luz encendida?”.
PROCESO	Se pide a quienes son estudiantes que se escondan por la clase, a excepción de un miembro. Quien estudia debe encontrar a sus iguales en la oscuridad, utilizando las indicaciones de la persona que enseña o los sonidos pronunciados por el resto. Cuando se tope con alguien a través del tacto adivina de quien se trata.
CONCLUSIÓN	Se cierra con una pregunta: “¿cómo me he sentido?”. En este caso ofrecen una respuesta a través de la expresión de su rostro. Para inmortalizar el momento la persona guía que fotografía la situación.
MATERIALES	Aparato para fotografiar.

INTELIGENCIAS	Lingüística, musical, visual-espacial y corporal-cenestésica.
---------------	---

Ejercicio 9. La innovación educativa

Tabla 122. Ejercicio 9 de la película 11 “Sleepy Hollow” en *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949)

TÍTULO	Cambiamos los papeles.
INTRODUCCIÓN	Se inicia la clase con la siguiente pregunta: “¿cómo es el maestro o la maestra perfecto/a?”.
PROCESO	Aleatoriamente, se pide a quienes estudian que desarrollen un rol de persona que enseña, mientras que la persona adulta ocupa el lugar del colectivo infantil.
CONCLUSIÓN	Comparten sus sensaciones respecto a la profesión de la docencia.
MATERIALES	No son necesarios.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal y corporal-cenestésica.

XII. Película 12. *La Cenicienta* (Disney, 1950)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 123. Ejercicio 1 de la película 12. *Cenicienta* (Disney, 1950)

TÍTULO	No todo es malo en “las malas”.
INTRODUCCIÓN	Se presenta un collage con las figuras que aparecen en el filme. Se les pregunta: “¿quiénes tienen maldad?” y “¿todas sus características son malas?”.
PROCESO	Se dibuja en la pizarra una tabla de dos columnas, en una de estas aparecen diferentes características, en la restante hay huecos en blanco para completar con las figuras. Cada estudiante las deposita tras consensuarlo en conjunto.
CONCLUSIÓN	Cada menor comparte con el resto la figura con la que siente una identificación mayor. También expresan qué características les gustan de los diferentes animados.
MATERIALES	<i>Glutac</i> , tizas y collage de los personajes de la película.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lógico-matemática, intrapersonal, interpersonal y lingüística.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 124. Ejercicio 2 de la película 12. *Cenicienta* (Disney, 1950)

TÍTULO	Cambiamos los lugares.
INTRODUCCIÓN	Se muestra la fotografía de la serie <i>Fallen Princesses</i> de Dina Goldstein en la que aparece Cenicienta deprimida en un bar de carretera, iniciándose un debate: “¿conocéis a esta Cenicienta?” y “¿qué le ha pasado?”.
PROCESO	Se les da la oportunidad de crear su propia Cenicienta. Cada estudiante tiene un recortable de la princesa. Deciden individualmente sobre qué fondo/ambiente quieren depositarla, creando una princesa diferente y con una historia que dista de la que se les cuenta.
CONCLUSIÓN	Comparten oralmente con el resto de la clase sus creaciones.
MATERIALES	Fotografía de Cenicienta de Dina Goldstein, recortable de la Cenicienta de Disney, folios, revistas variadas, tijeras y pegamentos.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y naturalista.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 125. Ejercicio 3 de la película 12. *Cenicienta* (Disney, 1950)

TÍTULO	Maltrato hacia Cenicienta.
INTRODUCCIÓN	Se presenta la escena final (01:13:06-01:14:28 min.) de la película, es decir, la

	boda entre Cenicienta y el príncipe. Tras ello se pregunta a la clase: “¿qué pensáis que ocurre después?”.
PROCESO	Se enseña a la clase la lámina de Cenicienta de la serie fotográfica <i>Happy Never After</i> de Sain Hoax en la que aparece con heridas tras ser golpeada por su marido. Se inicia una empatía social. Las niñas desarrollan el rol de quien maltratan y los niños de la persona agredida. Tras ello se posicionan en el lugar de su <i>alter</i> y muestran con un dibujo la emoción que sienten.
CONCLUSIÓN	Utilizan el cuerpo para ejemplificar dicha emoción tanto al ser quienes golpean como quienes reciben el maltrato.
MATERIALES	Folios, lápices, colores, gomas, sacapuntas e imagen de Cenicienta en la serie de <i>Happy Never After</i> de Saint Hoax.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal, interpersonal y visual-espacial.

XIII. Película 13. *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 126. Ejercicio 1 de la película 13. *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951)

TÍTULO	Objetos con vida.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan escenas (07:37-10:36; 50:00-56:06; 01:10:55-01:13:28 min.) de la película en las que aparecen objetos personificados. Iniciándose un discurso que busca una justificación a su categorización como figuras perversas.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante el dibujo de un objeto de la clase para colorear. Le atribuyen elementos de la raza humana: boca, ojos, etc.
CONCLUSIÓN	En grupos, se inventan historias a partir de sus creaciones y ejecutan una dramatización para el resto de la clase.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, fichas de objetos, ojos saltones, cola blanca, lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores y trozos de papel de colores.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 2. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 127. Ejercicio 2 de la película 13. *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951)

TÍTULO	Cambia el poder.
INTRODUCCIÓN	Se reparte un <i>flashcard</i> a cada estudiante. Cada uno de estos tiene impresa una figura del largometraje. En conjunto, categorizan las figuras atendiendo a un criterio de importancia; relacionándolo con el poder que tienen.
PROCESO	Tras la primera clasificación se invierte el orden en la escala de poder y se inventa una nueva historia.
CONCLUSIÓN	Se cierra con el juego del espejo. Por parejas, un miembro desarrolla un movimiento y quien le acompaña le imita. Después se invierten los papeles.
MATERIALES	<i>Flashcards</i> con los personajes del largometraje, <i>glutac</i> y tizas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 3. La innovación educativa

Tabla 128. Ejercicio 3 de la película 13. *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951)

TÍTULO	Los juegos de Alicia.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan las escenas (21:17-21:41; 31:56-36:34; 39:50-40:04 min.) en las que Alicia está forzada a resolver los enigmas que le plantean los animales. Se concede un tiempo a la clase para que busque una solución.
PROCESO	Se divide la clase en equipos de trabajo. A cada grupo se le da un huevo y

	material diverso con el que tienen que amortizar su caída y evitar que se rompa cuando sea tirado desde una cierta altura. Se les concede tiempo para que busquen una solución.
CONCLUSIÓN	Se prueban las ideas, se evalúan entre iguales y se implementan nuevamente para mejorar las deficiencias.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, huevos, algodón, plástico, papeles de periódico, cartón, celo y tijeras.
INTELIGENCIAS	Lógico-matemática y lingüística.

Ejercicio 4. La empatía

Tabla 129. Ejercicio 4 de la película 13. *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1950)

TÍTULO	La colonización.
INTRODUCCIÓN	Se divide la clase en dos grupos y cada miembro confecciona su atuendo: una pluma en la cabeza para quienes son una tribu indígena norteamericana y un sombrero para quienes desarrollan la colonización.
PROCESO	Se juega a las sillas, es decir, mientras suenan canciones de la película (03:32-04:50; 11:40-12:40; 17:31-18:28; 27:29-30:04; 41:37-42:32; 54:33-55:09; 57:20-58:57 min.) quienes asisten a clase andan por el espacio y rodean los asientos. En este caso, en lugar de quitar sillas en cada ronda, simplemente se elimina a una persona india en cada fase. Enfatizando en que dicha situación es la efectuada con la colonización. Finalizada la partida, juegan a las sillas cooperativas, ejercicio en el que a medida que se van eliminando asientos, nadie se excluye porque los que quedan deben compartirlos
CONCLUSIÓN	Se colocan dos imágenes en la pizarra, una con varias sillas y otra solo con una. Cada estudiante con los labios pintados tiene que dejar su marca con un beso en la fotografía que corresponda con el juego que más sea de su agrado. Se cierra con una intervención sobre la exclusión e inclusión.
MATERIALES	Ficha de la pluma, ficha del sombrero, folios, rotuladores, tijeras, altavoz, música de la película, impresiones para evaluar (una con muchas sillas y la restante con una solamente), pintalabios y toallitas.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, musical y lingüística.

XIV. Película 14. *Peter Pan* (Disney, 1953)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 130. Ejercicio 1 de la película 14. *Peter Pan* (Disney, 1953)

TÍTULO	Nuestro tesoro.
INTRODUCCIÓN	Se presentan <i>flashcards</i> con diferentes acciones que clasifican en específicas de la piratería y las que no lo son, tras un debate consensuado entre iguales.
PROCESO	Se destaca la tarea de enterrar tesoros, enfatizando en aquellas riquezas que exceden el ámbito material. Se invita a cada estudiante a que dibuje en un folio su posesión más preciada o aquello que les produce felicidad. Sin firmar sus obras, las depositan en una caja con forma de cofre pirata.
CONCLUSIÓN	Se reparte un tesoro a cada miembro de la clase. Cada menor tiene que encontrar al propietario de la lámina en base a lo que hay dibujado.
MATERIALES	<i>Flashcards</i> de acciones, folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras y cofre.
INTELIGENCIAS	Lingüística, lógico-matemática, visual-espacial e interpersonal.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 131. Ejercicio 2 de la película 14. *Peter Pan* (Disney, 1953)

TÍTULO	Nos transformamos.
--------	--------------------



INTRODUCCIÓN	Se ofrece un baúl con diferentes disfraces: población indígena americana, híbridos de pez con personas y pijamas del colectivo infantil londinense de la época.
PROCESO	Se concede un tiempo para que jueguen en relación con los atuendos utilizados. Todo este proceso se graba en vídeo para compartirlo con las familias en ocasiones futuras.
CONCLUSIÓN	Se pregunta: “¿la ropa diferencia a los hombres y a las mujeres?”, “¿si un hombre lleva una falda se convierte en mujer?”, “¿si una mujer utiliza vestido se dice que es un chico?” y “¿por qué ocurre?, ¿cuál es el único elemento que diferencia a las niñas de los niños?”.
MATERIALES	Disfraces de la película.
INTELIGENCIAS	Lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 3. La diversidad familiar

Tabla 132. Ejercicio 3 de la película 14. *Peter Pan* (Disney, 1953)

TÍTULO	Más de una.
INTRODUCCIÓN	Se divide la clase en equipos de trabajo. A cada grupo se reparten tarjetas con todas las figuras del filme. Quienes componen los equipos agrupan los personajes formando las familias que aparecen en el largometraje.
PROCESO	Se atribuyen roles diferenciados a cada estudiante. Cada conjunto prepara y dramatiza una situación familiar ofrecida por la persona que guía para mostrar diferentes tipos de familia.
CONCLUSIÓN	Se pregunta a quienes forman la clase: “¿qué es una familia?” y “¿qué tipos de familia hay?”. Reconduciendo el discurso hacia la estructura familiar de los niños perdidos como orfandad.
MATERIALES	Tarjetas con los personajes del filme y <i>glutac</i> .
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacia y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. La diversidad religiosa

Tabla 133. Ejercicio 4 de la película 14. *Peter Pan* (Disney, 1953)

TÍTULO	No estés triste.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (01:04:00-01:05:27 min.) en la que Peter Pan supuestamente fallece a consecuencia del estallido de una bomba. Se pregunta a la clase: “¿por qué las personas están tristes cuando alguien se muere?”.
PROCESO	La persona que conduce el proyecto les lee una carta ficticia escrita por el niño perdido protagonista en la que les dice que él no quiere que la gente de su alrededor se entristezca tras su fallecimiento, sino que se alegren por haber compartido momentos de vida juntos.
CONCLUSIÓN	Se utiliza música del largometraje para que cada estudiante baile y muestre sus sentimientos. Simulando que es el funeral de Pan; no alegrándose su por su muerte, sino por haber sido amigos y haberse querido en el pasado.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, carta ficticia de Peter Pan y altavoces.
INTELIGENCIAS	Lingüística, musical y corporal-cenestésica.

XV. Película 15. *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 134. Ejercicio 1 de la película 15. *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955)

TÍTULO	Son iguales.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan en la PDI las diferentes figuras del largometraje. Tras una conversación entre iguales las categorizan en personajes buenos o malos.
PROCESO	En equipos de trabajo se les ofrece un juego de parejas. En este aparecen todas las figuras de la película repetidas cada una en una tarjeta. Con estas forman parejas de figuras perversas. Gana quién más asociaciones tenga.
CONCLUSIÓN	Se efectúa el mismo juego, pero añadiendo complejidad. Pueden quedarse las dos figuras siempre que encuentren un elemento en común tanto físico como psicológico.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet y tarjetas de las figuras del largometraje.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lógico-matemática y lingüística.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 135. Ejercicio 2 de la película 15. *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955)

TÍTULO	¿Y si les cambiamos los nombres?
INTRODUCCIÓN	La persona que guía pega en la pizarra las imágenes de: Jaime, Linda, Reina y Golfo; anotando el nombre de cada una. También pronuncia los comentarios con los que el resto de las figuras se les dirigen. Se pregunta al colectivo infantil el significado de dichos mensajes.
PROCESO	Individualmente se les da una ficha con los cuatro personajes impresos a color, con un recuadro bajo cada uno. En él escriben el nombre que más le guste, eliminando aquellos que son sexistas.
CONCLUSIÓN	La persona que conduce la actividad anota nombres propios no sexistas en la pizarra (Aike, Alex, Alexis, Andrea, Azul, Eider y Noa). Tras leerlos, los categorizan en masculinos o femeninos. Se les invita a que elijan aquel con el que se sienten más identificados y a que lo escriban en una ficha donde dice: "Si pudiera elegir un nombre no sexista sería...".
MATERIALES	Imágenes de las 4 figuras protagonistas, <i>glutac</i> , tizas, fichas, lápices, gomas y sacapuntas.
INTELIGENCIAS	Lingüística, lógico-matemática e intrapersonal.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 136. Ejercicio 3 de la película 15. *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955)

TÍTULO	Dibujamos el amor de Reina y Golfo.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce el tema principal (44:45-47:48 min.) musical-amoroso del largometraje y se concede un tiempo para que cada estudiante baile junto a la persona que más quiere de toda la clase.
PROCESO	Se reproduce nuevamente la canción, expresan sobre un folio y utilizando pintura de dedos su visión del amor en relación con el filme.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante comparte sus creaciones artísticas y se inicia un discurso encaminado a desmentir ideas erróneas.
MATERIALES	Tema principal musical del filme, altavoz, reproductor de audio, folios y pintura de dedos.
INTELIGENCIAS	Musical, corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 137. Ejercicio 4 de la película 15. *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955)

TÍTULO	¿Dónde van?
INTRODUCCIÓN	Se proyectan las escenas (16:13-17:33; 51:26-58:30; 01:06:00-01:09:50 min.) en las que aparece el perrero persiguiendo a los animales callejeros. Se inicia un debate: “¿por qué persiguen a Golfo?”, “¿qué ocurre cuando persiguen a Reina?”, “¿qué pasa cada vez que se abandona un animal?” y “¿cómo nos repercute esa acción?”.
PROCESO	Se reparten dos tipos de fichas a quienes asisten a clase. En las de un tipo aparece Reina y en las del otro Golfo. Ambos se encuentran en las puertas de un laberinto que les conduce a una casa, quienes estudian trazan el camino. Mientras que la hembra está destinada a un hogar de buena familia, el macho acaba en la perrera.
CONCLUSIÓN	Se pregunta a la clase: “¿cómo se sentiría un/a perro/a abandonado?”. Para concretar más se utilizan <i>flashcards</i> con diferentes condiciones meteorológicas.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, fichas de trazo, lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores gordos y <i>flashcards</i> del tiempo atmosférico.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial, animalista e interpersonal.

Ejercicio 5. Los derechos del reino animal

Tabla 138. Ejercicio 4 de la película 15. *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955)

TÍTULO	Nuestras mascotas.
INTRODUCCIÓN	Quienes son menores y tienen mascotas en casa traen a clase una fotografía del animal. Todas se exponen en la pizarra y en relación con los parecidos y gustos de cada individuo tratan de relacionarlas.
PROCESO	Cada miembro de la clase comparte con el resto información referente a su mascota, cuidados necesarios, de donde proviene, su nombre, qué le gusta y qué odia.
CONCLUSIÓN	Se asigna a cada estudiante un animal (los cuales se repiten entre quienes participan en la actividad). Cuando la persona que guía lo indique, quienes estudian reproducen el sonido del animal para encontrar a sus iguales. A medida que el grupo avanza se introducen más especies para complicarlo.
MATERIALES	Fotografías de animales y <i>glutac</i> .
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, naturalista, lógica-matemática y corporal-cenestésica.

XVI. Película 16. *La bella durmiente* (Disney, 1959)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 139. Ejercicio 1 de la película 16. *La bella durmiente* (Disney, 1959)

TÍTULO	¿Qué te ha pasado?
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la primera escena en la que aparece Maléfica (05:50-07:26 min.), quien se siente discriminada por no ser invitada a la ceremonia. También se visualiza la escena (15:02-18:45 min.) de la película <i>Maléfica</i> (Roth, 2014) para entender el origen de la maldad de la figura.
PROCESO	Los miembros de la clase imitan un ser alado, utilizando sus atributos para desplazarse libremente por el espacio como si de pájaros se tratase. La persona guía les indica que sus alas son cortadas, por lo que el grupo está forzado a cambiar sus movimientos. Comentan con el resto cómo se sienten y qué emociones piensan que desarrolla la villana tras este hecho.
CONCLUSIÓN	Se facilita una ficha del dibujo animado de Maléfica y se indica que tienen que devolverle las alas para que recupere su esencia.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha de Maléfica, lápices, gomas, sacapuntas, cola blanca y algodón.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica, lingüística, intrapersonal e interpersonal

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 140. Ejercicio 2 de la película 16. *La bella durmiente* (Disney, 1959)

TÍTULO	Mmmm, ¡qué rico!
INTRODUCCIÓN	Se proyectan las escenas (15:26-18:03; 26:28-30:08 min.) en las que las tres hadas desarrollan tareas tradicionalmente relacionadas con la feminidad (coser, cocinar y limpiar). Centrando la atención en la segunda se pregunta: “¿quién cocina en vuestras casas?” y “¿os gustaría aprender a cocinar?”.
PROCESO	Se les tapa los ojos y se les pasa los ingredientes para que los toquen y huelan (pan de molde, crema de cacao, flan de huevo en polvos y leche). Utilizando sus sentidos tienen que adivinarlos. Se les pregunta: “¿qué plato podemos cocinar con esta comida?”. También se les reparte una ficha en la que aparecen los cuatro ingredientes con su procedencia para que los relacionen. A partir de dicho ejercicio se inicia un debate sobre los derechos animales y los alimentos veganos, explicándoles que con ellos van a cocinar su pastel.
CONCLUSIÓN	Para cerrar, se prepara el postre, se enfría y come en clase para afianzar la relación entre quienes integran el aula.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, recipientes de plástico, ingredientes, cubiertos de plástico, servilletas, toallitas, ficha, lápices, gomas y sacapuntas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, naturalista y corporal-cenestésica.

Ejercicio 3. La diversidad familiar

Tabla 141. Ejercicio 3 de la película 16. *La bella durmiente* (Disney, 1959)

TÍTULO	Otras mamás y papás.
INTRODUCCIÓN	En la pizarra se pegan los <i>flashcards</i> de las tres hadas (naranja), la reina (lila), el rey (negro), el príncipe (rojo) y Maléfica (verde), correspondiéndose cada uno con un color. En un folio responden a la cuestión: “¿a qué miembro de su familia quiere más Aurora?”, utilizando la tonalidad correspondiente.
PROCESO	Quienes estudian se agrupan por colores, comparando la cuantía de integrantes en cada conjunto y explicando oralmente sus inclinaciones. Se concluye con la idea de familia, entendida como el conjunto de personas que manifiestan su amor y cuidan.

CONCLUSIÓN	Cada estudiante, dibuja a su tío o tía; escribiéndole también una dedicatoria y guardando el regalo en un sobre firmado.
MATERIALES	Flashcards de los personajes, folios, ceras de colores (naranja, lila, negro, rojo y verde), sobres y rotuladores de colores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lógico-matemática, lingüística e intrapersonal.

Ejercicio 4. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 142. Ejercicio 4 de la película 16. *La bella durmiente* (Disney, 1959)

TÍTULO	100 años después...
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI el discurso (49:55-51:51 min.) de Maléfica en el que manifiesta su su visión de amor romántico. Se pide a quienes estudian que dibujen qué creen que va a ocurrir tras los 100 años establecidos en el conjuro.
PROCESO	Se muestra la fotografía de Aurora de la serie fotográfica de Dina Goldstein. En ella aparece la princesa dormida junto a un anciano príncipe esperándola. Se inicia un debate: “¿cómo pensáis que se sentirá Felipe cuando su princesa despierte?”, “¿y ella al ver a un anciano?”, “¿creéis que es posible esperar tanto tiempo a alguien?”, “¿por qué?”.
CONCLUSIÓN	Se cuenta de 1 a 60 para contabilizar lo que dura un segundo. Tras ello se escribe en la pizarra el total de minutos a esperar hasta que la princesa despierte: 51.840.000. Se pregunta a quienes componen la clase: “¿qué haríais durante tanto tiempo?”.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, rotuladores de colores y reloj.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, interpersonal y lógico-matemática.

Ejercicio 5. La diversidad religiosa

Tabla 143. Ejercicio 5 de la película 16. *La bella durmiente* (Disney, 1959)

TÍTULO	¿Qué hay en el cielo?
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el fragmento de película (42:00-43:17 min.) en el que Aurora es depositada en la torre más alta del castillo, simulando la ascensión al paraíso cristiano. Tras esta situación se pregunta a la clase: “¿por qué pensáis que dejan su cuerpo en el lugar más alto?” y “¿a dónde llega la torre?”.
PROCESO	Se les lanza un interrogante que deben contestar a través de la expresión plástica: “¿qué hay en el cielo?”. En un folio, utilizan algodón para simular las nubes, sobre ellas dibujan lo que se imaginan que hay.
CONCLUSIÓN	En conjunto realizan estiramientos y saltos verticales para intentar llegar lo más alto posible.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, algodón, témpera gris, pinceles, vasos de plástico, toallitas y rotuladores de colores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

XVII. Película 17. *101 dálmatas* (Disney, 1961)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 144. Ejercicio 1 de la película 17. *101 dálmatas* (Disney, 1961)

TÍTULO	Los abrigos de Cruella.
INTRODUCCIÓN	Se muestra una serie fotográfica en la que aparecen animales vestidos con piel y partes del cuerpo humano. Se pregunta a la clase: “¿qué os parece?”. Tras ello, se compara una de estas imágenes con la de Cruella de Vil vestida en pieles y se pregunta nuevamente: “¿por qué no nos extraña la segunda imagen?” y “¿qué ocurre cuando vestimos con ropa confeccionada con la piel de animales?”.
PROCESO	Se les entrega el dibujo de un abrigo sobre el que pegan el material que más les guste como alternativa a la piel animal.
CONCLUSIÓN	Por parejas utilizan <i>tablets</i> para grabar mensajes para la villana principal proponiéndole otras alternativas para sus abrigos.
MATERIALES	Serie fotográfica de PETA, imagen de Cruella de Vil, <i>tablets</i> , cola blanca y trozos papeles (pinocho, charol, celofán, algodón, cuerda y plástico).
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y naturalista.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 145. Ejercicio 2 de la película 17. *101 dálmatas* (Disney, 1961)

TÍTULO	Deja que piense...
INTRODUCCIÓN	Se reparten diversos <i>flashcards</i> de figuras de la película (Cruella, Horario, Gaspar, Perdi y Bongo). Tanto por mesas como estudiantes se agrupan en ella. Después se apiñan por personajes y en grupo efectúan un <i>role-playing</i> .
PROCESO	Se reparte a cada menor una ficha con una tabla en la que aparecen escritas varias características. Dependiendo de quién sea el que más la desarrolla coloca la pegatina correspondiente que equivale a dicho personaje (Cruella=negro, Horacio=marrón, Gaspar=verde, Pongo=rojo y Perdi=azul). Las preguntas son: “¿quién es la figura más lista?”, “¿y la más tonta?”, “¿quién es la más valiente?”, “¿y la más cobarde?”, “¿quién es la más buena?” y “¿la más mala?”.
CONCLUSIÓN	Se le da la opción a quienes estudian de cambiar de personaje o de matizar una explicación hacia la elección considerada.
MATERIALES	<i>Flashcards</i> de personajes (Cruella, Horacio, Gaspar, Pongo y Perdi), pegatinas de colores (negro, marrón, verde, rojo y azul), tizas y borrador.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 146. Ejercicio 3 de la película 17. *101 dálmatas* (Disney, 1961)

TÍTULO	Nos enamorados de aficiones.
INTRODUCCIÓN	Se explica a quienes estudian que las personas no solo se enamoran de iguales, sino también de aficiones. Se concede un tiempo para que cada menor piense su <i>hobbie</i> preferido.
PROCESO	En un folio, cada estudiante dibuja los materiales que necesita para desarrollar dicha actividad.
CONCLUSIÓN	La persona docente enseña las ilustraciones. El resto adivina de qué actividad se trata y quién es la persona que lo pinta.
MATERIALES	Folios, lápices, gomas, sacapuntas y ceras de colores.
INTELIGENCIAS	Intrapersonal e interpersonal.

Ejercicio 4. La diversidad religiosa

Tabla 147. Ejercicio 4 de la película 17. *101 dálmatas* (Disney, 1961)

TÍTULO	Nos casamos.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (08:53-09:08 min.) de la boda cristiana entre Roger y Anita. Se pregunta a la clase: “¿dónde se están casando?”, “¿sabéis más lugares en los que una persona se puede casar?” y “en caso afirmativo, ¿dónde os gustaría casaros?”.
PROCESO	Se divide la clase en tres equipos de trabajo. Cada uno pinta un mural en el que aparecen escenarios diferentes: una playa, una montaña y un desierto. Estos son los posibles lugares para su futura boda simulada.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante elige a la persona con la que más feliz es y se le propone tomar una foto de boda. Se les ofrece un sombrero de copa y un ramo de flores. Independientemente del sexo cada uno escoge el objeto que quiere utilizar y a su respectiva pareja. Conjuntamente deciden un lugar para la foto.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, murales, témperas de colores, esponjas, platos de plástico, jabón, toallitas, ramos de flores, sombreros de copa y dispositivo para fotografiar.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e intrapersonal.

Ejercicio 5. Los derechos del reino animal

Tabla 148. Ejercicio 5 de la película 17. *101 dálmatas* (Disney, 1961)

TÍTULO	En busca del abrigo.
INTRODUCCIÓN	Entre iguales se maquillan simulando ser cachorros de dálmata. Respecto a las figuras de Cruella, Horacio y Gaspar; es la persona que guía el proceso quien se encarga.
PROCESO	Se efectúa un juego de pilla-pilla pero contextualizado con la historia del largometraje. Horacio y Gaspar son quienes capturan a las crías de dálmata y las llevan a un corralito custodiado por Cruella, quien vigila que no se escapen. Quienes son dálmatas tienen que desplazarse y moverse igual que este animal, también comunicarse por medio de sonidos y ladridos.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante comparte cómo se siente respecto al rol que desarrolla en el juego. Se potencia un debate final orientado con las siguientes cuestiones: “¿quiénes tienen ventaja?”, “¿por qué Cruella no corre como sus ayudantes?” y “¿cómo se sienten los animales cuando los encierran?”.
MATERIALES	Pintura de cara, conos y varas de plástico.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, lingüística, intrapersonal e interpersonal.

XVIII. Película 18. *Merlín el encantador* (Disney, 1963)**Ejercicio 1. Las figuras malvadas**Tabla 149. Ejercicio 1 de la película 18. *Merlín el encantador* (Disney, 1963)

TÍTULO	Creamos nuestro monstruo.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (52:33-57:35 min.) en la que Mim y Merlín se batan en duelo transformándose en diferentes animales. Se recurre a <i>flashcards</i> de animales. Cada vez que se presenta uno el colectivo infantil piensa con qué animal tienen posibilidades de vencerlo.
PROCESO	Cada menor crea un monstruo invencible con partes de diferentes animales que extrae de revistas proporcionadas por la persona que guía.
CONCLUSIÓN	Se presentan en la PDI imágenes de internet en las que aparecen animales híbridos. Cada escolar busca una relación entre la propia creación y las presentadas. Se cierra la actividad con una conversación sobre los problemas ambientales que generan las mutaciones en el reino animal.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, <i>flashcards</i> de animales, folios, lápices, gomas, sacapuntas, revistas, tijeras y pegamento.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y naturalista.

Ejercicio 2. La coeducaciónTabla 150. Ejercicio 2 de la película 18. *Merlín el encantador* (Disney, 1963)

TÍTULO	¿Nos identificamos?
INTRODUCCIÓN	A través un muñeco y una muñeca se diferencian a quienes forman el colectivo infantil por el sexo que tienen, así como por su afinidad al mismo.
PROCESO	La persona que conduce la sesión narra una historia motora, pero enfatiza en que solo quien sienta identificación tiene que representar los movimientos de la misma. Se narra un fragmento utilizando el genérico “niños” para referirse a ambos sexos; el desenlace del cuento utiliza la palabra “niñas”. Con el primer término el conjunto se identifica por un convencionalismo, mientras que con el segundo simplemente deben hacerlo quienes tienen sexo de mujer.
CONCLUSIÓN	Se inicia un debate de cierre para reflexionar sobre dos cuestiones: “¿por qué si decimos “niños” las niñas se sienten identificadas?” y “¿por qué cuando decimos “niñas” quienes son niños no se identifican?”.
MATERIALES	Un muñeco y una muñeca.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica y lingüística

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor románticoTabla 151. Ejercicio 3 de la película 18. *Merlín el encantador* (Disney, 1963)

TÍTULO	Un juego de familias diversas.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (32:58-40:27 min.) del enamoramiento de las ardillas. Tras ello se pregunta: “¿por qué en esta película no se enamoran dos chicos?” y “¿por qué tampoco lo hace una chica de otra?”.
PROCESO	En equipos de trabajo se les concede el juego “Tutty”. Este es un recurso didáctico para formar familias compuestas por 6 miembros incluyendo a 28 personajes diversos. También aparecen cartas de acciones que se utilizan para inventar historias relacionadas con las familias.
CONCLUSIÓN	Se dramatizan historias familiares diferentes a las normativas.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet y juego de cartas “Tutty”.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 152. Ejercicio 4 de la película 18. *Merlín el encantador* (Disney, 1963)

TÍTULO	Lo que quiero ser de mayor.
INTRODUCCIÓN	Cada estudiante piensa en el tipo de trabajo que espera desarrollar cuando crezca.
PROCESO	Cada miembro de la clase tiene que explicarlo y definirlo sin pronunciar su nombre; el resto trata de adivinarlo.
CONCLUSIÓN	Aquellas profesiones que no sean adivinadas por el colectivo de menores son representadas a través del lenguaje visual.
MATERIALES	Folios, lápices, gomas, sacapuntas y ceras duras.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal y visual-espacial.

Ejercicio 5. La innovación educativa

Tabla 153. Ejercicio 5 de la película 18. *Merlín el encantador* (Disney, 1963)

TÍTULO	Usamos el coco.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan las escenas (22:06-30:25; 32:58-40:27; 40:08-57:52; 01:03:37-01:05:26 min.) en las que Arturo desarrolla el intelecto para su formación integral, iniciando un debate sobre la importancia de cultivar la mente.
PROCESO	Se plantea a la clase una problemática contextualizada con la historia de la película: “¿cómo podemos cuidar las plantas del bosque y que no se mueran ni sean dañadas por Madam Mim?”. Las soluciones son apuntadas en la pizarra.
CONCLUSIÓN	En conjunto se vota para elegir la más acertada y se escribe en una cartulina en la que cada estudiante estampa la huella de su dedo como si se tratase de una florecilla de la región.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, cartulina verde claro, pinturas de dedos de varios colores, toallitas, rotulador negro y tizas.
INTELIGENCIAS	Lingüística y naturalista.

XIX. Película 19. *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 154. Ejercicio 1 de la película 19. *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964)

TÍTULO	Escuchamos la maldad.
INTRODUCCIÓN	Se enseñan tarjetas de algunas figuras del largometraje. Quienes componen la clase tienen que categorizarlas como buenas o malas. Para ello tienen una ficha con cada personaje y un recuadro a su lado. Si creen que es bondadosa lo pintan de verde, mientras que si la consideran malvada recurren al rojo.
PROCESO	Se reproducen los temas musicales (03:04-05:10; 08:15-10:19; 18:34-20:02; 31:00-35:41; 40:56-49:15; 55:08-57:00; 59:43-01:01:19; 01:08:12-01:11:20; 01:18:33-01:19:05; 01:20:57-01:24:35; 01:27:24-01:30:00; 01:35:16-01:36:25; 01:43:35-01:51:43; 02:08:26-02:11:06 min.) del largometraje, tanto de figuras protagonistas como antagonistas. El grupo de discentes expresa con el cuerpo los sentimientos aflorados con cada canción y los relacionan con figuras de las vistas previamente.
CONCLUSIÓN	Se proyectan en la PDI las escenas musicales para desvelar a que personaje pertenece cada una.
MATERIALES	<i>Flashcards</i> con las figuras del filme, ficha para clasificar a los personajes, canciones del filme, altavoz, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y corporal-cenestésica.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 155. Ejercicio 2 de la película 19. *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964)

TÍTULO	Señoritas y señoritos Poppins.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (27:15-30:20) en la que Mary adecuenta su dormitorio extrayendo objetos de su bolso.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante una ficha con la silueta de un bolso. Se indica que dentro de este tienen que dibujar todas aquellas cosas que necesitan llevarse a una casa para vivir, posicionándose en el rol de una persona que se encarga del cuidado del colectivo infantil del nuevo hogar.
CONCLUSIÓN	Se cierra con una serie de preguntas para romper estereotipos respecto a la ropa y complementos de hombres y mujeres: “¿quiénes pueden utilizar bolso?”, “¿si a un niño le gustan los bolsos puede llevarlo?”, “¿por qué?” y “¿qué ocurre cuando a una niña no le gustan?”.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, lápices, gomas, sacapuntas y ceras de colores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 3. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 156. Ejercicio 3 de la película 19. *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964)

TÍTULO	Compre migas de pan.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI la escena (01:19:50-01:25:45 min.) en la que aparece una mujer vagabunda vendiendo migas de pan para obtener bienes. Tras ello, dibujan en un folio un rostro con la expresión facial que manifieste el estado de ánimo generado tras ver la secuencia.
PROCESO	Se efectúa un <i>rol-playing</i> en el que el conjunto de estudiantes desarrolla el papel de la anciana. Estos se desplazan por el patio interpretando su papel, entendiendo que no tienen posibilidad de ejecutar movimientos rápidos ni que impliquen fuerza. Utilizando restos de pan para alimentar a los pájaros y demás animales que hay en el espacio.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante usa arcilla para esculpir palomas. Después las pintan y pegan en la parte interior de la tapa de un bote de cristal. Se introduce agua y purpurina; se cierra para tener cada discente su propia bola mágica como en el largometraje. La persona que guía sella el objeto con silicona.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, botes de cristal, arcilla, témperas, pinceles, cola y purpurina, también silicona en tubos y pistola de silicona.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica, naturalista e interpersonal.

Ejercicio 4. La innovación educativa

Tabla 157. Ejercicio 4 de la película 19. *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964)

TÍTULO	Firmamos un contrato.
INTRODUCCIÓN	El grupo de estudiantes comunica a la persona que guía cómo es su maestro/a ideal, es decir, qué características debe tener. Quien es docente comparte sus inquietudes respecto al grupo estudiantil. Este influjo de información ha de servir para generar empatía.
PROCESO	Utilizando la razón, la lógica y la votación democrática; se redacta un contrato en conjunto. En este se establecen los derechos y las obligaciones de cada persona que compone la clase; se habla de docentes y discentes. Después lo firman.
CONCLUSIÓN	El contrato se utiliza a lo largo de varias sesiones para mejorar comportamientos y actitudes en la clase. Cada vez que alguien incumple una norma se le concede una tarjeta de Dawes, mientras que si contribuye a su cumplimiento se le facilita una de la niñera.

MATERIALES	Rotulador negro, cartulina grande, recortables de Mary y señor Dawes.
INTELIGENCIAS	Lingüística e intrapersonal.

Ejercicio 5. Los derechos del reino animal

Tabla 158. Ejercicio 5 de la película 19. *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964)

TÍTULO	Cazadores, sabuesos y zorros.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en clase la escena (35:45-57:55 min.) en la que Mary Poppins junto con Bert y los dos miembros del colectivo infantil se introducen en la pintura del suelo.
PROCESO	Se divide la clase en dos grupos: quienes cazan y quienes son presas. Dentro del primero se parte a los integrantes en personas y sabuesos. Este grupo caza al de zorros. Quienes desarrollan el rol de personas tienen los ojos tapados, de tal manera que utilizan a sus mascotas para encontrar a quienes buscan.
CONCLUSIÓN	Se cierra la actividad con un discurso empático hacia el colectivo de zorros/as. Se pregunta a la clase: “¿cómo se sentirán los/as zorros/as del bosque cuando oigan pasos de sabuesos?”.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, interpersonal y lingüística.

XX. Película 20. *El libro de la selva* (Disney, 1967)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 159. Ejercicio 1 de la película 20. *El libro de la selva* (Disney, 1967)

TÍTULO	¡Qué risa me da este tigre!
INTRODUCCIÓN	Se proyectan en la PDI las escenas (45:22-50:44; 54:50-57:38; 01:03:35-01:07:07 min.) en las que aparece Shere Khan. Se pregunta a quienes componen la clase: “¿por qué es el malo de la película?”, “¿nos da miedo el tigre?” y “¿qué hace para darnos miedo?”. Todas las respuestas se anotan en la pizarra y se cuantifican los resultados en gráficas.
PROCESO	En equipos de trabajo se inventan historias graciosas sobre Shere Khan. Todas estas son compartidas con el conjunto de la clase en la asamblea.
CONCLUSIÓN	Se reparte una ficha con el tigre impreso en ella y pegatinas de diferentes complementos de moda para humanizar más al villano y caricaturizarlo.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha con el tigre impreso y pegatinas de prendas de ropa.
INTELIGENCIAS	Lingüística, lógico-matemática y visual-espacial.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 160. Ejercicio 2 de la película 20. *El libro de la selva* (Disney, 1967)

TÍTULO	Mamá y papá lobo.
INTRODUCCIÓN	Cada estudiante comenta qué acciones desarrollan los hombres de su familia y cuáles las mujeres.
PROCESO	Se divide la clase en equipos. A cada uno se le ofrece un lobo de peluche que hace de cría de la manada. Entre todo el grupo lo cuidan.
CONCLUSIÓN	Se proyectan (03:36-05:16; 05:55-07:21 min.) las escenas en las que aparece la manada de lobos y, ante las acciones que desarrolla el macho, se pregunta “¿la hembra también podría hacerlo?”.
MATERIALES	Lobos/as de peluche, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, naturalista y lingüística.

Ejercicio 3. La oscuridad versus la claridad

Tabla 161. Ejercicio 3 de la película 20. *El libro de la selva* (Disney, 1967)

TÍTULO	La oscuridad me da risa.
INTRODUCCIÓN	Se muestran imágenes de los buitres del filme. Se comparan semejanzas y diferencias con otros buitres de la colección cinematográfica categorizados como figuras malvadas.
PROCESO	Con las luces apagadas, la persona que guía cuenta una historia inventada de dos buitres perversos. No obstante, a medida que el discurso avanza, esta pareja se convierte en cómica y divertida para quienes escuchan la narración.
CONCLUSIÓN	Sobre una cartulina negra dibujan con ceras blandas de color blanco los buitres de la historieta.
MATERIALES	<i>Flashcards</i> de los buitres del filme y del primer largometraje de la colección, cuento, <i>glutac</i> , cartulinas negras A4 y ceras blandas de color blanco.
INTELIGENCIAS	Lingüística y lógico-matemática.

Ejercicio 4. La preservación del medio

Tabla 162. Ejercicio 4 de la película 20. *El libro de la selva* (Disney, 1967)

TÍTULO	Mamá naturaleza.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la canción (24:25-28:50 min.) del oso Baloo que es un canto hacia la preservación del medio. Quienes son estudiantes cierran los ojos y visualizan el lugar que les sugiere la letra. Cada estudiante comparte sus visiones con el resto.
PROCESO	La persona que enseña inicia un discurso en pro de la conservación del medio ambiente. Quien lo considere participa en las intervenciones con sus ideas. Tras ello, se invita a la clase a salir al patio a buscar flores para oler, insectos para encontrar o simplemente para disfrutar del sonido generado por el viento.
CONCLUSIÓN	Nuevamente en el aula se reproduce la canción, permitiendo que el grupo de estudiantes exprese sus sentimientos a través del cuerpo y del baile. También representan el sonido y movimiento de los animales que la letra introduce.
MATERIALES	Canción de Baloo y reproductor de música con altavoz.
INTELIGENCIAS	Musical, lingüística, naturalista y corporal-cenestésica.

Ejercicio 5. La amistad como sentimiento

Tabla 163. Ejercicio 5 de la película 20. *El libro de la selva* (Disney, 1967)

TÍTULO	La amistad de los sentidos.
INTRODUCCIÓN	Se pide al grupo de discentes que dibuje la amistad, compartiendo sus opiniones con el resto.
PROCESO	Se pide que busquen con la mirada a quien sea su amigo/a. Una vez en parejas se les invita a acariciarse para saber cómo es el tacto de sus iguales. También huelen y categorizan el aroma que desprende.
CONCLUSIÓN	Se recurre a una dinámica para visibilizar los lazos internos. Quienes asisten al aula, sentados en círculo, se pasan un ovillo de lana formando una telaraña. Se basan en un criterio de amistad para pasarlo. El resultado se fotografía y se comparte en el aula.
MATERIALES	Folios, rotuladores, ovillo de lana y dispositivo para fotografiar.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica y lingüística.

XXI. Película 21. *Los Aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 164. Ejercicio 1 de la película 21. *Los Aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970)

TÍTULO	Crema a la Edgar.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (09:55-10:19; 12:26-14:10 min.) en la que Edgar prepara la cena envenenada para la familia de mininos. El grupo expresa sus emociones a través del rostro.
PROCESO	Preparan individualmente un batido como si se tratase de la crema que prepara el mayordomo. Todo el colectivo infantil lo deposita en un gran recipiente y la persona que guía les invita a añadir elementos atípicos encontrados en el patio (piedras, hojas y tierra). Tras ello se pregunta a la clase: “¿cuál te beberías?”, “¿le ofrecerías a alguien el potingue preparado?” y “¿cómo te sentirías si fueras dormido como le ocurre a los Aristogatos?”.
CONCLUSIÓN	Tras el debate, se cocina nuevamente el batido y se degusta. Con el incomedible para las personas se deposita en el patio para que insectos del lugar que necesiten azúcar se alimenten.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, vasos y cubiertos de plástico, servilletas, leche, chocolate en polvo y trozos de galletas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 165. Ejercicio 2 de la película 21. *Los Aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970)

TÍTULO	Nos gusta movernos.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI la escena (07:48-09:05 min.) familiar en la que Duquesa diferencia a su descendencia por una cuestión de sexo. Se pregunta a quienes forman la clase: “¿por qué Duquesa diferencia lo que hace su hija de sus hijos?” y “¿los niños juegan de manera diferente a las niñas?, ¿por qué?”.
PROCESO	Se plantean actividades motrices variadas: caminar sobre una cuerda manteniendo el equilibrio, andar sobre un banco, hacer una carrera a un ritmo despacio, correr ajetreadamente, saltar a la pata coja y pasar de aro en aro utilizando un pie para cada uno. Tras cada actividad, la persona que guía les facilita una cartulina en la que añaden, diferenciadamente por sexos, pegatinas verdes si la logran o rojas si no las superan.
CONCLUSIÓN	Se comparan los aciertos y fallos entre niños y niñas, evitando los estereotipos entre destrezas masculinas y femeninas.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, cuerdas, bancos, aros, cartulinas, rotulador negro, pegatinas rojas y verdes.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica y lógico-matemática.

Ejercicio 3. La diversidad familiar

Tabla 166. Ejercicio 3 de la película 21. *Los Aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970)

TÍTULO	El padrastro de la familia.
INTRODUCCIÓN	Se enseñan <i>flashcards</i> de los integrantes de la familia gatuna y se pregunta a quienes forman la clase: “¿quién es la madre?”, “¿quién es Marie?” y “¿quién es O’Malley?”. Tras esta última cuestión se dirige el discurso hacia el tratamiento de los padrastros en las familias.
PROCESO	En grupo de 5 estudiantes se reparten marionetas de los 5 mininos. Se inventan historias familiares sobre dichos animales. Se les concede un tiempo para crear sus historias.
CONCLUSIÓN	Representan ante el resto de la clase sus narraciones con títeres.
MATERIALES	Marionetas y <i>flashcards</i> de la familia de gatos.

INTELIGENCIAS	Lingüística.
---------------	--------------

Ejercicio 4. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 167. Ejercicio 4 de la película 21. *Los Aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970)

TÍTULO	La canción de O'Malley.
INTRODUCCIÓN	Cada estudiante dice una característica (física o de personalidad) del gato Thomas O'Malley. La persona que guía las anota alrededor de una imagen del minino. Tras ello, comprueban el número de aciertos al escuchar la canción (22:09-24:15 min.) de presentación de dicho animal. También se abre un discurso sobre la supremacía generada en el hombre en lo que respecta a una relación amorosa de tipo heterosexual. Se pregunta: “¿por qué Duquesa no tiene una canción para presentarse?”.
PROCESO	Comparten características de la gata y la persona docente las anota también en la pizarra, pero alrededor de la figura de Duquesa. Se incide en el tratamiento no sexista del vocabulario para evitar canciones discriminatorias (se inventan la letra). También acompañan la música con ritmos generados con el cuerpo.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante se elabora su propia máscara de la gata y con esta puesta se pasean por el resto de las clases para compartir su canción de presentación al resto de miembros del colectivo infantil.
MATERIALES	Figuras de O'Malley y Duquesa, tizas, altavoz, canción del gato, máscara de Duquesa, algodón, pegamento y tijeras.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica y musical.

Ejercicio 5. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 168. Ejercicio 5 de la película 21. *Los Aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970)

TÍTULO	Una de jazz.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la canción de jazz (47:44-52:12 min.) que representan los gatos arrabaleros de la ciudad. A través de <i>flashcards</i> se presentan los instrumentos (piano, trompeta, trombón, clarinete, saxofón, batería y guitarra) que forman la banda de este estilo musical. También se reproduce a través de la web <i>YouTube</i> los sonidos producidos por dichos instrumentos para que los reconozcan e identifiquen.
PROCESO	Se reproduce la canción de jazz y se invita a quienes estudian a que, con vendas en los ojos, adivinen los instrumentos que suenan en la composición musical. Tras ello, visualizan la escena para corroborar sus fallos y aciertos.
CONCLUSIÓN	Se comparte nuevamente la melodía y el grupo, con la cara pintada de color marrón simulando la tonalidad de piel de la raza negra afroamericana, se expresan con el cuerpo, bailando e imitando la manera de tocar los instrumentos en cuestión.
MATERIALES	Reproductor de música, canción de jazz del filme, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y musical.

Ejercicio 6. Los derechos del reino animal

Tabla 169. Ejercicio 6 de la película 21. *Los Aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970)

TÍTULO	¿Quién protege a los animales?
INTRODUCCIÓN	Se invita a algún miembro colaborador de asociaciones animales como Anima Naturalis para que cuente su experiencia y el tratamiento que hay hacia los gatos callejeros de las ciudades.
PROCESO	Se efectúa un <i>role-playing</i> en el que parte de la clase son mininos abandonados y custodiados por una persona que les cuida hasta que alguien

	visita la asociación y decide adoptarlos. El juego se cierra sin que todos los individuos sean incluidos en familias de personas. Se les pregunta: “¿cómo os habéis sentido sin ser los animales elegidos?” y “¿cómo pensáis que se sienten los mininos que no son adoptados en las protectoras?”.
CONCLUSIÓN	Se imprimen fotografías de distintos tipos de mininos. Cada menor selecciona con el que se siente más afín. Pegando una fotografía del rostro del miembro del colectivo infantil (imitando una cara triste) sobre la cabeza del animal. Después se dibuja con cera blanda negra los barrotes de la jaula. Creando así una obra artística que sirve de crítica hacia el acto de enjaular animales.
MATERIALES	Folios, pegamentos, imágenes de gatos, dispositivo para fotografiar, tijeras, lápices, gomas, sacapuntas, fotografías del rostro de cada menor y ceras blandas de color negro.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, naturalista y lingüística.

XXII. Película 22. *La bruja novata* (Walsh, 1971)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 170. Ejercicio 1 de la película 22. *La bruja novata* (Walsh, 1971)

TÍTULO	Una guerra constante.
INTRODUCCIÓN	Se divide la clase en dos bandos: el grupo nazi y el de la sociedad londinense de la II Guerra Mundial. Se pinta la cara con rayas militares a quienes son batallantes. Este grupo tiene cintas de color rojo, de manera que cada vez que pillan a alguien le ofrece dicha tela para fingir su muerte. Cuando se detiene el juego se plantea un debate sobre las consecuencias de la muerte y se categorizan en positivas o negativas para la sociedad.
PROCESO	Se genera una empatía hacia el colectivo de personas que sufren dicha guerra en primera persona, pensando en cómo se sienten y qué emociones manifiestan. Se pregunta: “¿por qué en una guerra hay personas que asesinan a otras?” y “¿cómo se sienten?”.
CONCLUSIÓN	Se cierra la actividad con un mural de Londres (visto desde arriba como si se tratase de un mapa político) pintado con los colores de su bandera. Alrededor de su silueta el colectivo infantil estampa sus manos simulando ser palomas de la paz.
MATERIALES	Pintura de cara verde; cintas rojas; papel continuo; pinceles; témperas: roja, azul y blanca; pintura de manos blanca; toallitas y rotulador negro.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, lingüística e interpersonal.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 171. Ejercicio 2 de la película 22. *La bruja novata* (Walsh, 1971)

TÍTULO	Niñas, niños, ayudadme.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (21:47-23:25 min.) en la que la señora Price pide ayuda a la niña. Se enfatiza esta situación generando una inquietud en quienes estudian. Se proyecta otra escena (26:06-28:33 min.) similar y se pregunta: “¿por qué solo pide ayuda a la niña del grupo?”.
PROCESO	Se abre un diálogo para caracterizar a las figuras e indicar cuáles son los rasgos que cada menor tienen, destacando qué desarrollan mejor.
CONCLUSIÓN	Se divide la clase en tres grupos, cada uno de los cuales representa a un miembro del grupo fraternal (Carrie, Paul y Charlie). La persona que guía se inventa órdenes e indica quien debe de representarlas. En algunos casos se dirige a todo el grupo, sobre todo con las tareas domésticas.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 3. La diversidad religiosaTabla 172. Ejercicio 3 de la película 22. *La bruja novata* (Walsh, 1971)

TÍTULO	El silencio.
INTRODUCCIÓN	Se pide a cada estudiante que dibuje un cura. Quienes no sepan qué es dejan el folio en blanco. En asamblea se dialoga sobre el concepto y se proyecta en la PDI una fotografía extraída del buscador de Google imágenes.
PROCESO	Se especifica que, en la religión cristiana, este hombre es el encargado de conectar a las personas con su dios a través del silencio. Se invita a que cada estudiante cierre sus ojos y hable consigo mismo/a, pensando qué actuaciones son positivas y qué comportamientos necesita mejorar. Todo ello mientras quien guía les acaricia con una pluma para relajarles.
CONCLUSIÓN	Se reparten materiales de diferentes texturas y se pide a quienes estudian que seleccionen aquella con la que se identifican en el momento en que se produce el silencio, recortan un trozo y la pegan en su cartulina para, a través del tacto, recordar ese momento.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, lápices, gomas, sacapuntas, pluma, cartulinas, tijeras, cola blanca y material sensorial.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, lingüística e intrapersonal.

Ejercicio 4. La innovación educativaTabla 173. Ejercicio 4 de la película 22. *La bruja novata* (Walsh, 1971)

TÍTULO	Descentralizando la educación.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (01:22:35-01:23:50 min.) en la que descubren que Paul conoce las palabras del hechizo de la locomoción sustitutiva. Se pregunta: “¿por qué a veces los/as mayores no atienden lo que dicen quienes son más pequeños/as?”.
PROCESO	Se genera un ejercicio para empoderar al grupo de menores. Se contextualiza indicando que en base a la altura se tiene acceso a diferentes planos de visión. Así se le ofrece la posibilidad al colectivo infantil de compartir aquello que está a su vista.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante se construye un colgante con la estrella mágica. Ellos en su interior escriben su nombre para simbolizar que cada individuo tiene una fuerza mágica para cambiar el mundo.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, tijeras, punzones, almohadillas, rotuladores, ficha con la estrella, cola y cinta roja.
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.



XXIII. Película 23. *Robin Hood* (Disney, 1973)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 174. Ejercicio 1 de la película 23. *Robin Hood* (Disney, 1973)

TÍTULO	Reconvertimos a quienes actúan con maldad.
INTRODUCCIÓN	Es necesario proyectar todo el largometraje indicando al colectivo infantil que a medida que aparezca una figura malvada deben indicar las razones que la convierten en perversa.
PROCESO	Se inicia una asamblea en la que dialogan entre iguales para transformar las figuras malvadas en bondadosas, utilizando partes de su cuerpo para contribuir positivamente a la sociedad. Ejemplos: el león utiliza su melena para cobijar a los insectos, la serpiente utiliza su sonido para dormir a las crías de animales, etc.
CONCLUSIÓN	Se les entrega una ficha para trazar un camino entre cada animal y la acción positiva que desarrolla si cambia de comportamiento.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha, lápices, gomas, sacapuntas y rotuladores gordos.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y naturalista.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 175. Ejercicio 2 de la película 23. *Robin Hood* (Disney, 1973)

TÍTULO	Por cuatro esquinitas de nada.
INTRODUCCIÓN	Se presenta una ficha donde aparece el dibujo de una ciudad con las figuras geométricas del círculo y el cuadrado. Añaden pegatinas de la forma correspondiente sobre cada superficie. Tras ello se pregunta a la clase: “¿qué son el círculo y el cuadrado?”, pero “¿sirven para lo mismo?” y “¿alguna es mejor que la otra?”, “¿por qué?”.
PROCESO	Se muestran las figuras de Mariam y de lady Kluck. A partir de ellas se construye una igualdad en cuanto a sexos, pero una diferenciación respecto a rasgos físicos que las posibilita individualmente para tareas diferentes.
CONCLUSIÓN	Se cierra con la lectura del cuento infantil de Ruiller (2014) <i>Tres esquinitas de nada</i> basado en la diferenciación del círculo y del cuadrado.
MATERIALES	Ficha de la ciudad, pegatinas de círculos/cuadrados, figuras de Mariam y lady Kluck.
INTELIGENCIAS	Lógico-matemática, visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 176. Ejercicio 3 de la película 23. *Robin Hood* (Disney, 1973)

TÍTULO	Amor en la tercera edad.
INTRODUCCIÓN	Se leen las intervenciones extraídas sobre el análisis del amor romántico en el filme que contribuyen a la perduración del ideal. Se dialoga a partir de estas y se atiende a aquella que dice: “que hermoso es entre los jóvenes el amor” para deconstruir y ampliar dicha idea.
PROCESO	Cada estudiante dibuja y colorea a su abuelo y abuela; pensando una acción que cada miembro de la pareja ejecuta en beneficio de su igual. Se comparte en asamblea dicha información.
CONCLUSIÓN	Se construye entre todo el colectivo infantil una historia amorosa entre las figuras protagonistas del filme, contextualizándolas en la edad de 80 años.
MATERIALES	Folios, lápices, gomas, sacapuntas y ceras duras.
INTELIGENCIAS	Lingüística.

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 177. Ejercicio 4 de la película 23. *Robin Hood* (Disney, 1973)

TÍTULO	¿Dinero=felicidad?
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (05:48-14:33 min.) en la que Robin Hood y Little John le roban al rey Juan. A partir de esta se pregunta: “¿para qué sirve el dinero?”.
PROCESO	Se pegan en la pizarra <i>flashcards</i> con diferentes productos y situaciones no materiales. El colectivo infantil los clasifica en los fines que se adquieren con dinero versus sus opuestos, valorando cuantitativamente el precio para cada uno. También se concede un dinero de juguete a cada menor para que compre simbólicamente aquellos que desee en el juego del mercado.
CONCLUSIÓN	Se reparte una ficha en la que aparecen diferentes productos y otras situaciones no materiales. Cada estudiante rodea las que más suscitan su interés y comenta ante el resto los motivos de su elección.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, <i>flashcards</i> de objetos materiales y situaciones inmateriales, <i>glutac</i> , dinero y juguetes.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial, ficha de productos, lápices, gomas y sacapuntas.

Ejercicio 5. La diversidad religiosa

Tabla 178. Ejercicio 5 de la película 23. *Robin Hood* (Disney, 1973)

TÍTULO	Nuestro Fraile Tuck.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (15:14-16:52 min.) en la que el fraile Tuck reparte las riquezas de su iglesia entre quienes son personas necesitadas. Se comentan características de este personaje.
PROCESO	Se muestran a través de la PDI imágenes de internet en las que aparecen las riquezas de la iglesia. Se pregunta: “¿qué se podría hacer con estas reliquias para mejorar la vida de las personas?”.
CONCLUSIÓN	Finalmente, cada menor dibuja aquello en lo que quiere invertir el dinero si se lo concedieran y lo comparte con el resto de la clase.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.

Ejercicio 6. La afirmación de la dualidad

Tabla 179. Ejercicio 5 de la película 23. *Robin Hood* (Disney, 1973)

TÍTULO	Nos dividimos.
INTRODUCCIÓN	La persona que guía dramatiza el discurso entre Robin Hood y Little John en el que se muestra la problemática de la dualidad. Se abre un debate analizando la maldad o bondad de dichas figuras.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante una ficha con la silueta de un miembro del colectivo infantil. Se pide que pinte de rojo su nivel de maldad.
CONCLUSIÓN	Cada menor comparte aspectos positivos y a mejorar de su personalidad.
MATERIALES	Ficha y cera de color rojo.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal y visual-espacial.

XXIV. Película 24. Lo mejor de Winnie the Pooh (Disney, 1977)

Ejercicio 1. La empatía

Tabla 180. Ejercicio 1 de la película 24. *Winnie the Pooh* (Disney, 1977)

TÍTULO	Los animales y sus problemas.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan imágenes de los personajes del largometraje: Winnie, Piglet, Tigger, Conejo, Búho e Igor. El colectivo infantil imita sus comportamientos y recrea las situaciones en las que el grupo de personajes se desenvuelve.
PROCESO	Se reparte una ficha con los 6 animales y emociones (alegría, miedo, agitación, enfado, tristeza y egoísmo). En relación con lo asimilado durante el largometraje y el ejercicio motor unen cada personaje con su estado de ánimo.
CONCLUSIÓN	Aleatoriamente, se facilita un saco que incluye a los 6 animales del filme. 6 menores son quienes seleccionan las tarjetas y, en relación con la que les toque, generan empatía y contestan las siguientes preguntas: “¿cómo se debe sentir...?” y “¿cómo me sentiría yo si fuera...?”.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha, lápices, gomas, sacapuntas, saco y recortables de los 6 animales.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, visual-espacial, intrapersonal, interpersonal y lingüística.

- Winnie the Pooh y el árbol de la miel

Ejercicio 2. Las figuras malvadas

Tabla 181. Ejercicio 2 de la película 24. “Winnie the Pooh y el árbol de la miel” en *Winnie the Pooh* (Disney, 1977)

TÍTULO	Lo bueno de las abejas.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (00:00-29:09 min.) para generar una reflexión sobre qué figura es más perversa.
PROCESO	Se juega a abejas y osos. Quienes desarrollan el papel de dicho insecto tienen una abeja pintada en su mejilla, mientras que quienes ejecutan el papel contrario utilizan una cinta roja en su cabeza. El grupo de menores relacionado con las abejas tienen una cinta amarilla colgada de su pantalón en la parte trasera. Solo los osos/as son quienes quieren la “miel” mientras que las abejas se defienden para mantenerla. Tras acabar se les pregunta: “¿cómo os habéis sentido cuando os quitan aquello que os pertenece?”.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad se explica que sus ataques se deben a la amenaza que sienten ante alguien que les roba/aplasta; indicando que necesitan ayuda, sobre todo los días de calor en los que precisan glucosa para fortalecerse. Cada estudiante coloca en un sitio idóneo del patio un terrón de azúcar.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, pintura de cara (amarilla y negra), cintas rojas y amarillas; también terrones de azúcar.
INTELIGENCIAS	Naturalista, visual-espacial, lingüística e intrapersonal.

Ejercicio 3. La innovación educativa

Tabla 182. Ejercicio 3 de la película 24. “Winnie the Pooh y el árbol de la miel” en *Winnie the Pooh* (Disney, 1977)

TÍTULO	Mi papel.
INTRODUCCIÓN	Se comparte una impresión en A3 del Sistema Solar. A partir de esta copia se trabajan los conceptos: “planeta”, “sol” y “órbita”. Esta información se relaciona con la idea de importancia y ubicación. Cada estudiante pega su fotografía en el planeta que quiere, descentralizando así su jerarquía.
PROCESO	Por un lado, los miembros tratan de llevar individualmente una pelota sobre una cuchara que sostienen con los dientes. Por otro lado, tras intentarlo se

	propone la misma tarea, pero por parejas. Se cuantifican los logros de ambas.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad y manifestar la importancia del resto se procede a un juego musical de imitación de ritmos. Comienza un miembro del colectivo infantil produciendo un sonido, quien lo acierte adquiere protagonismo.
MATERIALES	Imagen del Sistema Solar, fotografías de quienes asisten a clase y pegamento.
INTELIGENCIAS	Musical, corporal-cenestésica, lógico-matemática y visual-espacial.

Ejercicio 4. Los derechos del reino animal

Tabla 183. Ejercicio 4 de la película 24. “Winnie the Pooh y el árbol de la miel” en *Winnie the Pooh* (Disney, 1977)

TÍTULO	Somos personas que decoran.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (11:37-17:50 min.) en la que conejo decora el trasero de Winnie Pooh. Se detiene la atención en el trofeo de cacería que intenta y se inicia un debate sobre los problemas de esta actividad: “¿cómo se consigue un trofeo de cacería?” y “¿pensáis que es necesario?, ¿por qué?”.
PROCESO	Se reparte una ficha con el dibujo del trasero de Winnie atrapado en la entrada y se ofrecen materiales plásticos para que lo ambienten.
CONCLUSIÓN	Cada miembro de la clase explica al resto su creación artística y los motivos personales por los que la elige.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha del trasero de Winnie y materiales plásticos.
INTELIGENCIAS	Naturalista, visual-espacial, lingüística e intrapersonal.

- Winnie the Pooh y el bosque encantado

Ejercicio 5. Las figuras malvadas

Tabla 184. Ejercicio 5 de la película 24. “Winnie the Pooh y el bosque encantado” en *Winnie the Pooh* (Disney, 1977)

TÍTULO	Efelantes y Wartas musicales.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (31:30-34:15 min.) en la que aparecen los Efelantes y Wartas. Cada estudiante elige un pictograma para representar la emoción que le despierta la música de la secuencia. Se pregunta: “¿qué emoción os genera?” y “¿por qué?”.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante la fotografía de un animal. Se pretende que le doten de atributos físicos para convertirle en figura perversa.
CONCLUSIÓN	Muestran las imágenes y se inventan historias para justificar su maldad.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, fotografías de animales, folios, lápices, gomas, sacapuntas y colores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, musical y lingüística.

Ejercicio 6. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 185. Ejercicio 6 de la película 24 “Winnie the Pooh y el bosque encantado” en *Winnie the Pooh* (Disney, 1977)

TÍTULO	Dancemos.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (31:30-34:15 min.) del sueño de Pooh en el que aparecen elefantes macho bailando con hembras. Se utiliza para iniciar un debate: “¿por qué siempre aparece un macho y una hembra?”, “¿solo pueden bailar los chicos con las chicas?” y “¿a quién le gusta el baile?”.
PROCESO	Se reproduce la música del cortometraje para que quienes forman la clase bailen individualmente. Cuando la melodía se detiene, cada menor busca una pareja con la que formar una figura y detenerse como estatuas.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad se propone un baile en parejas en el que el único

	criterio para elegir al igual es la afinidad manifestada entre ambas partes. Al detener la música, se agrupan según el número que indique quien guía.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, música y altavoz.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, musical y corporal-cenestésica.

Ejercicio 7. La innovación educativa

Tabla 186. Ejercicio 7 de la película 24. “Winnie the Pooh y el bosque encantado” en *Winnie the Pooh* (Disney, 1977)

TÍTULO	Conocemos el cuerpo.
INTRODUCCIÓN	Por parejas se tapan los ojos y recorren el cuerpo de su igual con las manos.
PROCESO	Individualmente se colocan frente a un espejo y se miran, se acarician, juegan frente a este; es decir, exploran su corporeidad.
CONCLUSIÓN	Por parejas juegan al espejo. Mientras un miembro actúa como dirigente e inicia los movimientos del cuerpo su igual los imita.
MATERIALES	Espejos.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica.

Ejercicio 8. La preservación del medio

Tabla 187. Ejercicio 8 de la película 24. “Winnie the Pooh y el bosque encantado” en *Winnie the Pooh* (Disney, 1977)

TÍTULO	La importancia del agua.
INTRODUCCIÓN	Se reparte una ficha a cada estudiante con situaciones sobre la necesidad del agua. Cada menor selecciona aquellas para las que este recurso es necesario.
PROCESO	Se pregunta a la clase: “¿de qué color es el agua?”. Se pretende eliminar el prejuicio que asocia la tonalidad azul con este recurso. Para ello se extrae agua del grifo de la clase, se van pasando botellas con este líquido e incluso se reparte un cubito de hielo a cada miembro del colectivo infantil.
CONCLUSIÓN	Se ofrece a cada individuo un dibujo de un bosque con una línea en el medio que divide la impresión. Utilizan témperas para colorearlo. Una vez seco, en una parte utilizan una cera blanda de color azul para simular el agua y en la restante recurren a agua de verdad, apreciando así la diferencia.
MATERIALES	Ficha con situaciones en las que se necesita el agua, lápices, gomas, sacapuntas, botellas de agua, vasos, cubitos de hielo, ficha del paisaje del bosque, témperas, pinceles y ceras blandas de color azul.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y corporal-cenestésica.

- **Winnie the Pooh y ¡Tigger también!**

Ejercicio 9. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 188. Ejercicio 9 de la película 24. “Winnie the Pooh y ¡Tigger también!” en *Winnie the Pooh* (Disney, 1977)

TÍTULO	Empatía de película.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (41:05-59:26 min.) y se procesa una batería de preguntas sobre la desigualdad de poderes entre clases. Las cuestiones son: “¿por qué conejo es el portavoz mientras que Winnie y Piglet se limitan a seguirle?”, “¿el oso y el cerdo piensan por sí mismos?”, “¿cómo consideras la situación de hablar de alguien a sus espaldas?” y “¿cómo se siente Tigger?”.
PROCESO	En la asamblea cada participante aporta soluciones ante la problemática de los rebotes del animal y se discuten.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad se efectúa un juego motor en el que que imitan los movimientos del tigre siguiendo las indicaciones de la persona docente.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística, interpersonal y corporal-cenestésica.

Ejercicio 10. La innovación educativa

Tabla 189. Ejercicio 10 de la película 24. “Winnie the Pooh y ¡Tigger también!” en *Winnie the Pooh* (Disney, 1977)

TÍTULO	Nuestro collage.
INTRODUCCIÓN	Se comentan las tareas: recortar papeles de colores, buscar hojas secas, conseguir piedras, traer frutos secos, escribir el nombre del grupo y pegar los materiales sobre el dibujo. La clase, dividida en equipos de trabajo, selecciona democráticamente las tareas que va a desarrollar cada participante en función de sus destrezas.
PROCESO	Cada menor ejecuta la actividad que se le asigna para crear conjuntamente un dibujo con los diferentes materiales comentados sobre Winnie the Pooh.
CONCLUSIÓN	Comparten sus creaciones artísticas y transmiten cómo se sienten durante el proceso de elección democrática y desarrollo del collage.
MATERIALES	Cartulinas con el dibujo de Pooh, papeles de colores, tijeras, hojas secas, piedras, frutos secos, cola blanca y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica, intrapersonal e interpersonal.

- **Epílogo**

Ejercicio 11. La Innovación Educativa

Tabla 190. Ejercicio 11 de la película 24. “Epílogo” en *Winnie the Pooh* (Disney, 1977)

TÍTULO	¿Siempre?, ¿nunca?
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (59:17-01:01:23 min.) para iniciar un debate sobre los términos “siempre” y “nunca”. Algunas preguntas para el debate son: “¿es posible estar en enfado siempre con alguien?”, “¿nunca se llega a perdonar a alguien?” y “¿siempre vamos a ser de la misma manera?”.
PROCESO	Se reparte una ficha con dos recuadros. En uno dibujan una rutina para relacionarla con el concepto “siempre”; mientras que en la casilla restante recrean una situación que nunca quieren realizar. Lo significativo de la actividad es que la persona que guía, al igual que las familias guarden una copia para retomar la dinámica cuando la rutina o le negación hacia una situación se rompa.
CONCLUSIÓN	Comparten sus pensamientos con el resto de la clase en una asamblea.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha, lápices, gomas, sacapuntas y ceras duras.

INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e intrapersonal.
---------------	---

Ejercicio 12. La amistad como sentimiento

Tabla 191. Ejercicio 12 de la película 24. “Epílogo” en *Winnie the Pooh* (Disney, 1977).

TÍTULO	A quien más quiero.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (59:17-01:01:23 min.) y se pide a quienes estudian que muestren sus sentimientos sobre una tela con pintura. Dicho recurso lo utiliza la persona que guía para fabricar lazos para regalar como símbolo de unión entre quienes integran la clase.
PROCESO	En parejas se expresan los sentimientos con besos, abrazos y masajes.
CONCLUSIÓN	Se les enseña a fotografiar <i>selfies</i> para generar uno de cada pareja. Con dichos retratos se crea el rincón de la amistad.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet y teléfonos móviles.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y corporal-cenestésica.

XXV. Película 25. *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 192. Ejercicio 1 de la película 25. *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978)

TÍTULO	El mito de Medusa.
INTRODUCCIÓN	En una caja decorada con motivos del largometraje se guardan papeles en los que aparece una característica de la figura malvada principal. Tras un debate entre iguales las categorizan.
PROCESO	Se cuenta el mito clásico de Medusa y Perseo.
CONCLUSIÓN	Se reparte a cada estudiante una ficha del rostro de la villana principal. El grupo de menores la colorea y dibuja serpientes en su cabello.
MATERIALES	Caja con motivos de la película, carteles con características personales de Medusa, tizas, cuento, ficha de Medusa, colores de cera y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lógico-matemática y lingüística.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 193. Ejercicio 2 de la película 25. *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978)

TÍTULO	Los tesoros de Penny.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (14:16-15:41 min.) en la que aparecen los objetos personales de la niña. Se utiliza para deconstruir situaciones que sexualizan los juguetes. Las preguntas son: “si no nos dijeran nada, ¿podrías pensar que estos enseres personales pertenecen a un niño?, ¿por qué?” y “¿cómo podemos saber si un juguete es para niños o para niñas?”, “¿se puede saber?”.
PROCESO	Se entrega a cada estudiante una ficha con el dibujo de una caja vacía. En su interior dibujan aquellas pertenencias que le gustan.
CONCLUSIÓN	Se pide a las familias que traigan el tesoro más preciado de su descendiente. Todos se guardan en una caja mientras que la persona que guía los extrae individualmente. El colectivo infantil tiene que adivinar a quien pertenecen.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha con el dibujo de una caja vacía y rotuladores de colores.
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 194. Ejercicio 3 de la película 25. *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978)

TÍTULO	La adopción de Penny.
--------	-----------------------

INTRODUCCIÓN	Se invita a que cada miembro del colectivo infantil se cubra sus ojos y se imagine la vida de Penny en primera persona. Para ello, la persona que guía, explicita todo lo vivido por la niña: estancia en el orfanato, secuestro, custodia por personas malvadas y amenazas.
PROCESO	Se proyecta la escena final (01:14:12-01:15:25 min.) en la que Penny es adoptada por una familia heteronormativa. Se pregunta a quienes forman la clase: “¿qué otro tipo de familia podría tener Penny? y “¿cómo la formaríais?”. En los equipos de trabajo se reparten recortables de diferentes personajes diversos. También se reparte a cada menor una ficha con la imagen de la niña. A su alrededor pegan a los miembros de la familia.
CONCLUSIÓN	Explican de manera oral sus creaciones artísticas, centrando la atención en la historia de amor de las personas cuidadoras.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, tarjetas de personajes, pegamento y fichas de Penny.
INTELIGENCIAS	Interpersonal, visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 195. Ejercicio 4 de la película 25. *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978)

TÍTULO	El número 13.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan las escenas en las que Bernardo se muestra supersticioso con respecto al número 13 (07:40-08:35; 24:56-26:40; 27:55-28:12 min.). A partir de ellas se genera una explicación en pro de la rotura de este mensaje. También se centra la atención en que según el filme son los colectivos sociales considerados inferiores quienes siguen dichas creencias.
PROCESO	Por parejas agrupan objetos de la clase (en grupos formados por 13) que cumplen las mismas características (forma, color o finalidad).
CONCLUSIÓN	Cada miembro de la clase escribe el número 13 en un folio y dibuja un objeto repetido tantas veces. Se anima a que recurran a algún elemento que aparezca en el largometraje para seguir con el hilo conductor de la historia.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y lógico-matemática.

Ejercicio 5. La diversidad religiosa

Tabla 196. Ejercicio 5 de la película 25. *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978)

TÍTULO	Mi credo personal.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (54:33-55:23 min.) en la que Penny reza a un dios cristiano para que su vida mejore. Se pregunta a la clase: “¿qué preferís?, ¿esperar a que alguien solucione vuestros problemas o hacerlo por vosotros/as mismos/as?”.
PROCESO	Se enseñan los preceptos del credo personal. Aunque, si las condiciones son las adecuadas, quienes estudian comentan, discuten y añaden nuevos preceptos. Las ideas son: <ul style="list-style-type: none"> - Creo en mí. - Creo en el amor propio. - Creo en el respeto. - Creo en la humildad. - Creo en tener valor. - Creo en ser sabio. - Creo en saber solucionar mis problemas. - Creo sin duda que puedo hacerlo. - Creo sin duda que lo voy a conseguir.
CONCLUSIÓN	Se dividen los carteles del credo entre el número de miembros de la clase para

	que lo coloreen y confeccionen un credo visual.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, bolígrafos, tarjetas para el credo y ceras de colores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 6. La innovación educativa

Tabla 197. Ejercicio 6 de la película 25. *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978)

TÍTULO	Doña y Don Respeto.
INTRODUCCIÓN	Se muestran a la clase peluches de Bianca y Bernardo. Se incide en que quieren enseñar valores de tolerancia.
PROCESO	Se abre un debate sobre qué es el respeto, en el que cada miembro tiene voz para compartir sus opiniones. Después se les ofrece recortables en los que aparecen situaciones (ir)respetuosas. Su tarea consiste en clasificarlas.
CONCLUSIÓN	En el suelo del patio de dibuja un gran poste con los focos de tres colores. La persona que guía el proceso propone situaciones: cuidar de los animales, pegar a quienes son compañeros/as, ayudar en casa, etc. En función de si cumplen o no tienen que posicionarse en los colores del semáforo. El código es: rojo = no efectúa la situación; verde = la efectúa; y amarillo = dependiendo de varios factores se consigue o no.
MATERIALES	Peluches de Bianca y Bernardo, dos cartulinas A3, rotuladores, recortables de acciones, tijeras, pegamento y tizas (blancas, rojas, verdes y amarillas).
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial, corporal-cenestésica, lógico-matemática y naturalista.

XXVI. Película 26. *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 198. Ejercicio 1 de la película 26. *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)

TÍTULO	Hablemos del ceño fruncido.
INTRODUCCIÓN	Se presentan las 4 figuras perversas que aparecen en el filme preguntando: “¿qué rasgo físico tienen en común?”. Se inicia un debate sobre la característica del ceño fruncido en quienes son figuras malvadas.
PROCESO	Por parejas se fotografían frunciendo y desfrunciendo el ceño. Se proyectan todas las imágenes desordenadas en la PDI y quienes estudian las clasifican en dos columnas (maldad y bondad).
CONCLUSIÓN	Se cierra la actividad con una cuestión: “¿todas las personas que aparecen con el ceño fruncido son perversas?”.
MATERIALES	Secuencia fotográfica de las 4 figuras perversas, <i>glutac</i> , dispositivos para fotografiar, PDI, proyector y ordenador.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 199. Ejercicio 2 de la película 26. *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)

TÍTULO	Lo que quiero ser.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan escenas (02:35-05:25; 17:13-19:54; 19:55-21:31; 37:11-41:50; 01:05:33-01:05:54min.) en las que aparece la viuda Teewd y Amos Slade. Se pretende que a través del debate diferencien y equiparen características.
PROCESO	Cada miembro de la clase recorta la profesión o el desempeño que quiere tener cuando crezca. También tiene la oportunidad de añadir dibujos alusivos.
CONCLUSIÓN	Se reparten a cada estudiante impresiones de todas las figuras masculinas y

	femeninas utilizadas en la sesión. Cada menor elige aquella con quien siente más afinidad y a quien más defiende para pegarla sobre una cartulina. Evaluando los resultados obtenidos.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, revistas, folios, lápices, gomas, sacapuntas, tijeras, pegamento, ceras de colores y recortables con las figuras aparecidas en la sesión.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y lógico-matemática.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 200. Ejercicio 3 de la película 26. *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)

TÍTULO	Confiamos en el igual.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI la escena (48:06-53:02 min.) de enamoramiento entre Vixey y Tod. A partir de esta se critica el amor romántico.
PROCESO	Por parejas se pintan en las mejillas el mismo dibujo. Tras ello se esparcen por la clase y efectúan un juego motor para encontrarse. Mientras que un/a menor tiene los ojos vendados la otra parte le guía con su voz para encontrarle.
CONCLUSIÓN	Se pregunta a la clase: “¿por qué habéis confiado en vuestra pareja?” y “¿pensáis que se puede fiar de una persona sin conocerla?”, “¿por qué?”.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, pintura de cara y vendas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, musical y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 201. Ejercicio 4 de la película 26. *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)

TÍTULO	La amistad no entiende de clases.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan las escenas (11:15-14:48; 20:26-24:03; 33:15-34:16; 35:22-36:00; 01:00:45-01:04:20 min.) relacionadas con la amistad de Tod y Toby. A partir de dicha información audiovisual se pregunta: “¿por qué los personajes piensan que es extraño que un zorro y un perro cazador se conviertan en amigos?”, “¿las personas ricas son amigas de las pobres?” y “¿qué es lo más importante para desarrollar una amistad?”.
PROCESO	Se facilitan tarjetas con diferentes animales representados a través de dibujos animados. Estos son variados en cuanto a especie y características. Se pide al grupo de estudiantes que hagan combinaciones y se inventen historias de amistad entre ambas partes.
CONCLUSIÓN	Se comparten las creaciones literarias con el resto.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet y tarjetas con dibujos de animales.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y lingüística

Ejercicio 5. Los derechos del reino animal

Tabla 202. Ejercicio 5 de la película 26. *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)

TÍTULO	Disparos de besos.
INTRODUCCIÓN	Se muestran tarjetas de diversos animales extintos, iniciándose un diálogo sobre la caza.
PROCESO	Cada estudiante se pinta los labios. De manera que, cada vez que suena el sonido del disparo tiene que besar a uno de los animales del gran mural creado por la persona que guía. Se pretende concienciar a quienes pertenecen a la infancia de que estas son las únicas marcas que deben tener los animales.
CONCLUSIÓN	En una asamblea se enseñan fotografías de animales que están en peligro de

	extinción. Se debaten qué medidas son las más adecuadas para prevenir su desaparición. Todas ellas son recogidas por la persona que guía en una carta.
MATERIALES	Tarjetas de animales extintos y en peligro, sonido de disparo, altavoz, folios, sobre, lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores, bolígrafos, sobre y sello.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica y musical.

Ejercicio 6. La amistad como sentimiento

Tabla 203. Ejercicio 6 de la película 26. *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)

TÍTULO	Cambiamos el final.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan las escenas más significativas en relación con el concepto de “amistad” (11:15-14:48; 20:26-24:03; 33:15-34:16; 35:22-36:00; 01:00:45-01:04:20 min.). Tras ello se pide a quienes componen la clase que transmitan a través de la expresión corporal qué significado tiene dicha palabra.
PROCESO	Cada estudiante se toma una foto con su mejor amigo/a y explica al resto su relación.
CONCLUSIÓN	A través de la expresión plástica cada estudiante dibuja un desenlace alternativo para el filme.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras y dispositivo para fotografiar.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica e intrapersonal.

XXVII. Película 27. *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 204. Ejercicio 1 de la película 27. *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985)

TÍTULO	El caldero negro.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (01:00:00-01:02:53 min.) en la que el caldero negro devuelve a la vida al conjunto de esqueletos y crea el ejército invencible.
PROCESO	Se reparte una ficha en la que aparece el caldero negro. Dependiendo de la impresión que tenga cada estudiante, este/a dibuja la transformación que va a experimentar quien se introduce en el artilugio.
CONCLUSIÓN	La persona que guía indica los animales, objetos y personas que deben imitar; también su tendencia bondadosa o maligna.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha del caldero negro, lápices, gomas, sacapuntas y ceras de colores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y corporal-cenestésica.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 205. Ejercicio 2 de la película 27. *Taron y el cardero mágico* (Hale, 1985)

TÍTULO	Nuestra espada mágica.
INTRODUCCIÓN	Cada estudiante en la pizarra dibuja su miedo para que el resto del grupo lo adivine tras un ejercicio de introspección en el que conversan interiormente.
PROCESO	Con cartones reciclados cada menor se confecciona una espada mágica y un escudo protector para luchar contra los miedos. Se aprovecha el uso de los materiales reutilizados para transmitir un mensaje a favor del medio.
CONCLUSIÓN	Se reproduce la canción ⁴⁰⁶ y se aprende para enseñar la importancia de enfrentar los miedos.

⁴⁰⁶ El mundo de Pequesi [El mundo de Pequesi]. (2017, 9 de junio). Me olvidaré de los miedos / Canciones Infantiles / El mundo de Pequesi [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Mf8-mjvi720>

MATERIALES	Tizas, cartones, pinceles, témperas, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Intrapersonal, visual-espacial, musical y naturalista.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 206. Ejercicio 3 de la película *27. Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985)

TÍTULO	Pintamos el patio.
INTRODUCCIÓN	Se inicia la actividad con un debate sobre el amor: “¿para qué sirve el corazón?”, “¿todas las personas tienen uno?, ¿por qué?”, “¿el corazón se puede romper?” y “¿qué le ocurriría a una persona si le quitaran el corazón?”.
PROCESO	Por parejas, en el patio, dibujan la silueta del cuerpo en el suelo. Un miembro se tumba sobre la superficie mientras su igual repasa el contorno y viceversa. Tras dicha dinámica cada estudiante marca el corazón en el lugar correspondiente de su figura.
CONCLUSIÓN	Se confeccionan unos broches en forma de corazón.
MATERIALES	Tizas blancas y rojas, goma-eva roja, tijeras, imperdibles y pistola de silicona con pegamento líquido.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 207. Ejercicio 4 de la película *27. Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985)

TÍTULO	¿Hay profesiones mejores que otras?
INTRODUCCIÓN	Se canta y aprende una canción ⁴⁰⁷ sobre las profesiones. Esta sirve para centrar la sesión en el ámbito de las profesiones. Partiendo de adivinanzas averiguan el trabajo que se representa.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante una ficha en la que aparece una pirámide con tres escalones. También hay recortables con profesiones de todo tipo. De manera individual pegan en la cima el trabajo más importante, en la base aquel del que se tiene posibilidad de prescindir y en el medio la profesión neutra.
CONCLUSIÓN	Cada menor comparte sus opiniones.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, tijeras, ficha de la pirámide, recortables de profesiones y pegamento.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lógico-matemática y lingüística.

Ejercicio 5. La empatía

Tabla 208. Ejercicio 5 de la película *27. Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985)

TÍTULO	Acabemos con las guerras.
INTRODUCCIÓN	Se utiliza la situación de guerra que atraviesa la región de Prydain en el largometraje y se pide que dibujen sobre un folio cómo la perciben. En esta ocasión se recurre a “pintar con burbujas”. Se coloca témpera, jabón y agua en un vaso; se mezcla todo y con una pajita se sopla para crear burbujas. Se utilizan esas burbujas impregnadas en color para estamparlas en el folio.
PROCESO	Se proyecta un vídeo-cuento ⁴⁰⁸ que ilustra el problema de la guerra.
CONCLUSIÓN	Se efectúa una batería de preguntas para generar empatía hacia las figuras de la historia: “¿cómo se siente el señor Guerra cuando nadie le regala nada?”, “¿por qué la señora Paz es amable con su vecino?”, “¿cómo se muestra una persona sin amigos?” y “¿para qué se puede utilizar positivamente la catapulta

⁴⁰⁷ Romero, E. [Eugenia Romero]. (2015, 23 de abril). Las profesiones: Juego educativo para niños. Jugamos a adivinar ¿quién es quién? [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=L4QQJEmDHcE>

⁴⁰⁸ CEIP Manuel de Falla [CEIP Manuel de Falla]. (2018, 5 de febrero). Cuento del sr. Guerra y la sra. Paz definitivo [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=O1AOCUue3rQ>

	que construye el señor Guerra?”.
MATERIALES	Vasos de plástico, jabón, témperas, pinceles, pajitas, folios, rotuladores, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e interpersonal.

Ejercicio 6. La amistad como sentimiento

Tabla 209. Ejercicio 6 de la película 27. *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985)

TÍTULO	Mi <i>photocall</i> .
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el final del largometraje (01:10:04-01:14:51 min.), iniciando así un debate sobre la amistad.
PROCESO	La persona que guía comparte con la clase el dibujo en grandes dimensiones de la pandilla: Fausto, Elena, Taron y Gurgi. Este va a ser el <i>photocall</i> de la clase. Lo pintan con témperas y después extraen el rostro en el agujero correspondiente al personaje que más es de su interés; tomando una fotografía de la situación.
CONCLUSIÓN	Cada menor muestra qué tesoro va a ofrecer para salvar a quien es su mejor amigo/a.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, cartón de gran tamaño, pinceles, vasos de plástico, témperas, rotulador permanente y cúter.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica e intrapersonal.

XXVIII. Película 28. *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 210. Ejercicio 1 de la película 28. *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986)

TÍTULO	Las mascotas de “los malos”.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (17:40-19:11; 36:11-38:20 min.) en la que aparece Ratigan junto a Felicia y se pregunta: “¿qué hay de extraño en esta situación?”, “¿de qué se alimentan los gatos?” y “¿por qué Felicia no se come a Ratigan?”. A partir de estas cuestiones se inicia una conversación sobre la dieta de los animales y la separación de estos entre depredadores y presas.
PROCESO	A partir de esta idea, cada menor crea su propia viñeta cómica. Selecciona dos animales de revistas: una presa y un depredador. Tras recortarlos y pegarlos dibujan una correa en el animal “atacante” y la llevan hasta las patas de la “presa” para convertirle en quien le cuida.
CONCLUSIÓN	En parejas imitan las relaciones de animales propuestas en el ejercicio comprendido durante el proceso, utilizando la movilidad de su cuerpo y sus sonidos para dar vida a su obra artística.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador, revistas de animales, pegamento, tijeras, folios y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Lingüística, naturalista, visual-espacial y corporal-cenestésica.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 211. Ejercicio 2 de la película 28. *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986)

TÍTULO	Cambiamos los papeles.
INTRODUCCIÓN	Se pegan en la pizarra imágenes de las hembras del largometraje. El colectivo infantil permanece con los ojos cerrados y, nada más ver la imagen, la definen. Las intervenciones se anotan en la pizarra.

PROCESO	Se recurre a la canción de la taberna (43:53-46:45 min.) para que el colectivo infantil represente el papel de la mujer bailarina e improvise una danza. En una segunda dinámica las niñas son quienes desordenan la clase y el grupo de niños quienes recolocan todos los objetos en su lugar.
CONCLUSIÓN	Se cierra con un debate en el que los niños exponen como se sienten cuando desarrollan el papel de una mujer como la bailarina o la doncella. También comparten cómo piensan que se siente una mujer que está al servicio de los hombres. Las niñas completan este discurso.
MATERIALES	Tizas, imágenes de las hembras del filme, boas, música del largometraje, altavoz y reproductor de sonido.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica, musical, lógico-matemática, lingüística, interpersonal e intrapersonal.

Ejercicio 3. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 212. Ejercicio 3 de la película 28. *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986)

TÍTULO	Nuestras amigas las ratas.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan dos imágenes del filme: roedores de la clase social alta y ratas ubicadas en la precariedad. A raíz de dicha imagen se inicia un debate sobre las similitudes y diferencias entre estos animales.
PROCESO	Se ofrecen <i>flashcards</i> en los que aparecen diferentes dibujos animados de animales para que los clasifiquen en figuras buenas o perversas. Se genera una empatía hacia aquellos animales que son rechazados socialmente.
CONCLUSIÓN	Se trae a la clase una rata adoptada. También se muestra un ratoncito real para que diferencien ambos grupos.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador, imágenes de ratas y ratones del largometraje; también <i>flashcards</i> con diferentes animales de animación, animales vivos (rata y ratón).
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, naturalista e interpersonal.

XXIX. Película 29. *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 213. Ejercicio 1 de la película 29. *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988)

TÍTULO	La manera en que te enseñó.
INTRODUCCIÓN	Tras reproducir la escena (21:40-27:27 min.) en la que aparecen animales, quienes forman la clase categorizan figuras malvadas o buenas.
PROCESO	También se redactan normas o actitudes imprescindibles para educar a las mascotas para que se comporten de un modo social aceptable. Todas las intervenciones se discuten y escriben en una cartulina.
CONCLUSIÓN	Por equipos de trabajo se reparten peluches de los animales categorizados como perversos en el largometraje y se pide a quienes estudian que jueguen con este recurso enseñándoles normas de comportamiento básicas.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, cartulina, rotulador y peluches de figuras perversas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 214. Ejercicio 2 de la película 29. *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988)

TÍTULO	Todos nos arreglamos.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la canción (39:40-43:11 min.) de Georgette y se anotan los pasos

	que sigue para arreglarse. A partir de este ejercicio se dirigen unas actividades para los niños, otras para las niñas y algunas para ambos. Siempre en pro de equipararlas rompiendo con estereotipos sexuales y roles de género.
PROCESO	Toda la clase imita los comportamientos de Geoegette en su canción.
CONCLUSIÓN	Se cierra la actividad con una ficha en la que aparecen imágenes de rutinas. Cada estudiante selecciona y recorta aquellas que forman parte de su cotidianidad y las colocan en orden en unos recuadros que aparecen representados y numerados del 1 al 5.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha, tijeras, lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores y pegamento.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, intrapersonal y corporal-cenestésica.

Ejercicio 3. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 215. Ejercicio 3 de la película 29. *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988)

TÍTULO	Volteamos el mapa.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce el sonido de las voces de los perros callejeros y las del colectivo de personas adineradas (15:50-19:22; 35:47-36:44 min.). Identifican cada sonido con el personaje en cuestión.
PROCESO	A través de la argumentación entre iguales y de la persona que guía colocan en el mapa del mundo los diferentes personajes en relación con su acento.
CONCLUSIÓN	Se reparte a cada menor un mapamundi, se les pide que lo doblen en horizontal por la mitad. A partir de dicho movimiento tienen que ubicarse en el mapa, desentrañando quienes son quienes habitan arriba y quienes abajo.
MATERIALES	Sonido de las voces de los personajes del filme, imágenes de las figuras del largometraje, mural del mapamundi, <i>glutac</i> , mapamundis individuales y pelotas del mapamundi.
INTELIGENCIAS	Musical, visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. Los derechos del reino animal

Tabla 216. Ejercicio 4 de la película 29. *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988)

TÍTULO	La máquina de mezclar animales.
INTRODUCCIÓN	Se enseñan perros/as de raza: caniche, chihuahua, golden, husky, yorshire y dalmata.
PROCESO	Cada estudiante selecciona dos que sean de su agrado y los pega en el extremo izquierdo de un folio. También dibuja una línea que emerge de cada uno y que convergen en el mismo punto. En ese lugar dibujan y colorean el animal mestizo que emerge de la combinación de sus progenitores.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad se proyecta la escena en la que Penny adopta a Oliver, impulsando un mensaje en pro de los derechos de los animales.
MATERIALES	Imágenes de perros/as de raza, folios, pegamento, lápices, gomas, sacapuntas, ceras, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y naturalista.

XXX. Película 30. *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989)**Ejercicio 1. Las figuras malvadas**Tabla 217. Ejercicio 1 de la película 30. *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989)

TÍTULO	Algo bueno en lo malo.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan escenas (06:54-08:50; 10:52-12:02; 36:50-45:30; 52:23-54:55; 01:02:23-01:05:44; 01:06:33-01:06:58; 01:08:25-01:15:05; 01:17:00-01:17:27 min.) de las figuras malvadas. Recurriendo a un razonamiento lógico y a criterios de categorización las identifican y definen.
PROCESO	Se toma como ejemplo a Úrsula y su transformación en Vanessa para introducir el concepto de “dualidad”. Cada menor selecciona la figura malvada que más le guste y la transforma en su opuesta, es decir, si es una persona convertirla en animal y viceversa.
CONCLUSIÓN	Cada menor busca una característica positiva en cada figura malvada, esclareciendo una capacidad de la que carecen quienes son protagonistas.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, lápices, gomas, sacapuntas y ceras de colores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, interpersonal e intrapersonal.

Ejercicio 2. La coeducaciónTabla 218. Ejercicio 2 de la película 30. *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989)

TÍTULO	Sirenas y tritones.
INTRODUCCIÓN	Se pregunta: “¿cómo os sentiríais si os encontráis con una sirena?” y “¿qué ocurriría con un tritón?”. Se proyecta la imagen de la sirenita de la serie fotográfica de Dina Goldstein y se relaciona la historia con la caza de animales y su comercialización en espectáculos y zoológicos. También se plantea el siguiente interrogante: “¿creéis que esta situación podría ocurrir en la película si el príncipe hubiera descubierto antes el secreto de Ariel?”.
PROCESO	Se crea un mural con el paisaje marino de la película. Cada estudiante se encarga de una región. Cada miembro del colectivo infantil colorea el dibujo de un híbrido. Después recorta su cara de una fotografía y la pega sobre el cuerpo de la sirena o el tritón; esta imagen a su vez en el mural. Para cerrar, construyen una pecera y la dejan vacía. Este trabajo se expone en el pasillo de la escuela a modo de instalación artística.
CONCLUSIÓN	Se cierra con una carrera de sacos, indicando que dicho material simula la cola de estos seres mitológicos. Tras acabar la competición en la que no hay personas ganadoras o perdedoras comparten cómo se sienten de manera visual. Si la actividad es de su agrado estampan con pintura su dedo hacia arriba, de lo contrario hacia abajo. También generan empatía hacia la sirenita en lo que respecta su movilidad fuera del agua.
MATERIALES	Fotografía de la sirenita de Dina Goldstein, papel continuo, rotulador negro, témperas, pinceles, esponjas, platos de plástico, toallitas, fotografías de quienes forman la clase, tijeras, pegamento, ceras de colores, fichas de sirenas/tritones, cartulina, pintura de dedos y sacos.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial, intrapersonal, interpersonal y corporal-cenestésica.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor románticoTabla 219. Ejercicio 3 de la película 30. *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989)

TÍTULO	Objetos y personas.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (31:15-34:52 min.) en la que Ariel recupera la estatua de su príncipe tras que su barco se hunda en el mar. El colectivo infantil comenta

	la situación.
PROCESO	Cada estudiante piensa en la persona a la que más quiere y un objeto con el que se la identifique. Dicho enser lo representa en un folio. El resto de la clase debe identificarlo con la persona a la que pertenece.
CONCLUSIÓN	Las parejas tienen que encontrarse y manifestar sentimientos de cariño.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, lápices, sacapuntas y ceras duras.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, intrapersonal y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 220. Ejercicio 4 de la película 30. *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989)

TÍTULO	Empatía con la malvada.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (10:52-12:02 min.) en la que se presenta la historia de vida de Úrsula. Algunas preguntas son: “¿por qué pensáis que Úrsula es rechazada?”, “¿cómo se sintió cuando fue expulsada del palacio?” y “¿cómo te sentirías si fueras ella?”.
PROCESO	Cada menor se imagina que es la persona soberana de un reino inventado. Confeccionando una narración y compartiéndola con el resto de la clase.
CONCLUSIÓN	Se proyecta la canción (02:20-05:47 min.) de inicio del filme en la que se presenta a la familia real marina y se ofrece un tiempo para que bailen y se expresen con el cuerpo.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, intrapersonal, interpersonal, musical y corporal-cenestésica.

Ejercicio 5. Los derechos del reino animal

Tabla 221. Ejercicio 5 de la película 30. *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989)

TÍTULO	Cocina vegana.
INTRODUCCIÓN	Se inicia una conversación centrada en los platos de comida que se elaboran con pescado o animales marinos. Cada menor comparte su bagaje cultural y crea uno nuevo. Este mensaje se orienta hacia una crítica a la pesca y las consecuencias negativas que desarrolla sobre la humanidad.
PROCESO	Se ofrecen recortables con diferentes alimentos. Cada discente selecciona aquellos que son de su agrado y los pega sobre una ficha en la que hay dibujado un plato.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad se pretende que cada estudiante cocine un cangrejo sin recurrir a alimentos de origen animal. Para el cuerpo del crustáceo se utiliza tomate, la base es de lechuga y los detalles se elaboran con aceitunas negras.
MATERIALES	Recortables con diferentes alimentos, ficha, rotuladores, tomate, lechuga, aceitunas negras, platos y cubiertos de plástico, también toallitas.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial y corporal-cenestésica.

XXXI. Película 31. *Los rescatadores en Cangurolandia* (Shumacher, 1990)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 222. Ejercicio 1 de la película 31. *Los rescatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990)

TÍTULO	El final.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el desenlace (01:08:47-01:10:45 min.) con la muerte de Percival y la salvación de Joanna. Aprovechando dicha situación se propone a quienes componen la clase que indaguen sobre las posibles causas del fallecimiento: “¿por qué el cazador perece y su mascota se salva?”.
PROCESO	En una asamblea se proponen finales alternativos para el villano principal, buscando una solución a su comportamiento y cambiando sus actuaciones en contra del reino animal.
CONCLUSIÓN	De todas las propuestas, la más significativa es dibujada por cada estudiante.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 223. Ejercicio 2 de la película 31. *Los rescatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990)

TÍTULO	Mi habitación.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la imagen con la alcoba de Cody. Tras ello se les pregunta: “¿podríamos saber si esta es la habitación de un niño o una niña?” y “¿podríamos conocer los gustos de dicho niño o niña?”.
PROCESO	Cada estudiante dibuja su habitación y la colorea.
CONCLUSIÓN	La persona que guía el proceso enseña las creaciones de los estudiantes, categorizándolas y cuantificando las respuestas que se orientan a decir si son de niños y niñas.
MATERIALES	Imagen del cuarto de Cody, folios, lápices, gomas, sacapuntas y ceras duras.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y lógico-matemática.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 224. Ejercicio 3 de la película 31. *Los rescatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990)

TÍTULO	La pedida de mano.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (17:36-21:13;) en la que Bernardo piensa pedir la mano de Bianca (restaurante francés) y aquella (01:11:42-01:13:06 min.) en la que definitivamente lo hace (selva australiana). Quienes son estudiantes manifiestan las diferencias y similitudes.
PROCESO	Se reparte una imagen de Bernardo y Bianca en la pedida de mano a cada discente. También se ofrecen diferentes paisajes. Cada miembro del colectivo infantil selecciona aquel que más le guste.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad se pide que practiquen y desarrollen situaciones similares. Imitando a las personas adultas en lo que respecta a pedir matrimonio a un igual. Centralizando la atención en que lo importante no es casarse sino comprometerse a vivir con alguien. Las parejas son diversas: niño y niña, dos niños o dos niñas.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, recortables de Bianca y Bernardo, paisajes variados y pegamento.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. Los derechos del reino animal

Tabla 225. Ejercicio 4 de la película 31. *Los rescatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990)

TÍTULO	Somos águilas.
INTRODUCCIÓN	Se juega al veo-veo. Quienes aprenden utilizan su destreza visual para encontrar el objeto al que la persona que guía se refiere. Se utiliza dicha dinámica para introducir la visión del águila.
PROCESO	Cada menor se confecciona pulseras con gomas elásticas y plumas artificiales.
CONCLUSIÓN	Se imita el movimiento de Marahute; haciendo carreras como si de un vuelo de tratase.
MATERIALES	Plumas artificiales, cola blanca y gomas elásticas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica y naturalista.

XXXII. Película 32. *La bella y la bestia* (Hahn, 1991)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 226. Ejercicio 1 de la película 32. *La bella y la bestia* (Hahn, 1991)

TÍTULO	El más machista es Gastón.
INTRODUCCIÓN	Se reparte una imagen de Gastón. Nada más verla cada estudiante pronuncia una palabra para compartir sus sentimientos.
PROCESO	Se proyecta la escena (14:41-16:30 min.) en la que Gastón va en busca de Bella. Se detiene la reproducción con cada intervención del villano, comprobando si hay machismo en estas.
CONCLUSIÓN	Se reproduce la canción (23:08-25:27 min.) del villano por estrofas y el colectivo infantil comenta qué es lo que se dice y en qué medida contribuye al machismo.
MATERIALES	Imagen de Gastón, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y musical.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 227. Ejercicio 2 de la película 32. *La bella y la bestia* (Hahn, 1991)

TÍTULO	Objetos encantados.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta en la PDI una imagen en la que aparecen los objetos encantados del castillo de la bestia. Categorizan grupalmente en tres columnas las figuras: hombres, mujeres o indeterminados. Después se comparte la imagen en la que aparecen los objetos con forma humana.
PROCESO	Cada estudiante piensa en sus características personales, gustos y aficiones; tras ello se dibuja con forma de objeto animado.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad e introducir al colectivo de animales como hace el filme, se propone que conviertan en objeto del castillo a la mascota del pájaro.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, imagen de los objetos y de sus respectivas reconversiones humanas, folios, lápices, ceras, gomas y sacapuntas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, intrapersonal y corporal-cenestésica.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 228. Ejercicio 3 de la película 32. *La bella y la bestia* (Hahn, 1991)

TÍTULO	El mejor regalo de nuestras vidas.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (42:44-44:08 min.) en la que bestia le quiere hacer un regalo especial a Bella.
PROCESO	Cada menor piensa un obsequio que quiere recibir. Tras ello aproximan su

	valor emocional con una cuantía económica ficticia.
CONCLUSIÓN	Se pide a quienes asisten a clase que se busquen el corazón entre iguales, que escuchen los latidos del pecho e incluso que encuentren el pulso en el cuello o en la muñeca, explicando que la existencia de latidos es un síntoma de vida.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, intrapersonal y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. La afirmación de la dualidad

Tabla 229. Ejercicio 4 de la película 32. *La bella y la bestia* (Hahn, 1991)

TÍTULO	Nuestra ira.
INTRODUCCIÓN	Se muestra el monólogo introductorio (00:00-02:17 min.) en el que se explican los motivos de la conversión del príncipe en una bestia. Se inicia una asamblea: “¿por qué pensáis que la anciana transforma al príncipe en una bestia?” y “¿se os ocurre otra transformación para este?, ¿cuál?”.
PROCESO	Se procede a un juego motor. Cuando se referencian las normas sociales (utilizar las formas de cortesía) el colectivo infantil imita animales pacíficos. No obstante, cuando se pronuncian situaciones carentes de ética social (agresión y violencia) desarrollan el rol de animales salvajes como la bestia.
CONCLUSIÓN	Cada menor dibuja cómo percibe la ira o aquellas situaciones en las que se desarrolla. Tras ello introduce el papel en un globo, se hincha con helio y, toda la clase, los liberan, desprendiéndose visualmente de este sentimiento.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, trozos de papel, rotuladores, globos, máquina de helio e hilos.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

XXXIII. Película 33. *Aladdin* (Clements y Musker, 1992)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 230. Ejercicio 1 de la película 33. *Aladdin* (Clements y Musker, 1992)

TÍTULO	Piensa mejor...
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (01:15:32-01:21:17 min.) en la que Jafar se transforma para vencer al grupo de protagonistas. El colectivo infantil desentraña los pros y contras de cada metamorfosis.
PROCESO	Cada estudiante se introduce en la mente de Jafar y piensa cuál es la mejor transformación para vencer. Sus ideas las reflejan con arcilla.
CONCLUSIÓN	Cada menor comparte con el resto tres deseos que quiere pedir al genio para mejorar la vida del resto de personas, del medio ambiente o del reino animal.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, arcilla, pinceles, témperas, vasos de plástico y toallitas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, intrapersonal, naturalista y corporal-cenestésica.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 231. Ejercicio 2 de la película 33. *Aladdin* (Clements y Musker, 1992)

TÍTULO	Muchas Jasmine.
INTRODUCCIÓN	Se presentan diferentes imágenes de Jasmine con diferentes vestimentas. A partir de la fotografía impresa se inicia un debate sobre la apariencia física de la mujer y los motivos que hay en construirla de dicha manera.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante una ficha del rostro de Jasmine, indicando al colectivo infantil que tiene que inventarse la parte restante en función de las labores que diseñen para ella. Con los resultados se confecciona una guirnalda para decorar el aula.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad se presenta la fotografía de Dina Goldstein en la que

	aparece retratada como una militar; iniciándose un discurso para generar empatía hacia las víctimas de una batalla.
MATERIALES	Imágenes de Jasmine, ficha del rostro de Jasmine, lápices, colores, sacapuntas, gomas, cuerda y fotografía de Dina Goldstein.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e intrapersonal.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 232. Ejercicio 3 de la película 33. *Aladdin* (Clements y Musker, 1992)

TÍTULO	Un viaje en alfombra
INTRODUCCIÓN	Se proyectan las escenas (10:41-14:27 min.) del largometraje en las que se referencia la idea de amor real versus las relaciones concertadas. A partir de estas proyecciones se inicia un diálogo.
PROCESO	Se reproduce el tema principal del filme (57:52-01:00:34 min.) sobre el amor para que quienes forman el colectivo infantil dibujen los sonidos escuchados.
CONCLUSIÓN	Se reproduce nuevamente la melodía del largometraje. En esta ocasión el grupo de menores simula viajar sobre la alfombra mágica e imita los movimientos que indica la persona que guía el proceso.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, altavoz, folios, ceras duras y colchonetas.
INTELIGENCIAS	Lingüística, musical y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. La diversidad religiosa

Tabla 233. Ejercicio 4 de la película 33. *Aladdin* (Clements y Musker, 1992)

TÍTULO	Iguales pero diferentes.
INTRODUCCIÓN	Se recurre a un juego de <i>flashcards</i> . Se utilizan las tarjetas para enseñar las similitudes que hay entre el cristianismo y el islam: edificio de culto, oración y dios como ser superior. El grupo de estudiantes recurre a las deducciones lógicas para extraer conclusiones.
PROCESO	Se enseña cómo rezan las personas árabes. Se invita al grupo de menores a dialogar interiormente, contándose aquello que ocurre en ese día, los problemas surgidos, etc.
CONCLUSIÓN	Se utiliza música árabe ⁴⁰⁹ e incienso para efectuar una relajación que sirva de cierre de la actividad.
MATERIALES	<i>Flashcards</i> (iglesia-mezquita, Dios-Alá y manera de rezar), alfombra, altavoz, música árabe e incienso.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lógico-matemática, corporal-cenestésica, musical e intrapersonal.

Ejercicio 5. La afirmación de la dualidad

Tabla 234. Ejercicio 5 de la película 33. *Aladdin* (Clements y Musker, 1992)

TÍTULO	El “bueno” de Aladdin.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (06:47-10:33 min.) en la que Aladdin roba alimentos de los puestos del mercado. Tras ello, se pregunta al colectivo infantil: “¿pensáis que actúa correctamente?, ¿por qué?” y “¿se convierte en un villano al comportarse de esta manera?, ¿por qué?”.
PROCESO	Se juega a “guardias y ladrones”. Quienes forman el primer grupo capturan a quienes están en el segundo y les llevan a un lugar destinado a la prisión.
CONCLUSIÓN	Utilizando la técnica de la acuarela plasman qué situación quieren

⁴⁰⁹ De Abreu, J. [Josmer de Abreu]. (2013, 11 de mayo). Buena música árabe instrumental – Good instrumental Arabic music – Mario Kirlis – TrackList HD [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=3iPmajSKeC4&t=131s>

	desencadenar para que Aladdin corrija sus comportamientos.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, acuarelas, pinceles, vasos de plástico y toallitas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

XXXIV. Película 34. *El rey león* (Hahn, 1994)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 235. Ejercicio 1 de la película 34. *El rey león* (Hahn, 1994)

TÍTULO	Risoterapia de hienas.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan las escenas (14:44-18:47; 21:09-25:22; 33:19-34:00; 01:09:07-01:09:49 min.) en las que aparecen las hienas riéndose. Quienes forman parte del colectivo infantil esclarecen el sentimiento más pronunciado en este.
PROCESO	El centro de la actividad consiste en dos ejercicios de risoterapia: <ul style="list-style-type: none"> - Se divide al grupo en dos filas, una enfrente de la otra, de manera que quienes forman una provocan risa a la otra. - Moviéndose por el lugar, al cruzarse con alguien ambas personas se causan risa con gestos, sonidos y movimientos.
CONCLUSIÓN	La persona que guía la actividad va diciendo tipos de animales. Con cada uno de estos el grupo de menores se inventa su risa.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, naturalista y corporal-cenestésica.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 236. Ejercicio 2 de la película 34. *El rey león* (Hahn, 1994)

TÍTULO	Leonas y leones.
INTRODUCCIÓN	Quienes forman la clase desarrollan los movimientos que la persona que guía indica. Todos estos están orientados hacia la imitación del grupo de leones (agazaparse, cazar, lamerse, etc.). También sus sonidos.
PROCESO	Se divide la clase en niños y niñas. Los primeros adoptan el rol de leones, mientras que las segundas son las leonas. En pequeños grupos reflexionan sobre la importancia que tiene su sexo para toda la manada. Finalizado el tiempo se permite a quienes participan en el ejercicio que debatan cuál es más importante. Mientras tanto, la persona que conduce el debate actúa como mediadora y anota las respuestas más significativas.
CONCLUSIÓN	Se recapitulan todas las ideas y se pide a cada grupo que desde el pensamiento intrapersonal se posicionen en el lugar de su <i>alter</i> .
MATERIALES	Folios y bolígrafos.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, lingüística, intrapersonal e interpersonal.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 237. Ejercicio 3 de la película 34. *El rey león* (Hahn, 1994)

TÍTULO	Amores no normativos.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la canción (49:41-52:08 min.) del enamoramiento de Simba y Nala.
PROCESO	Se reparte una imagen de ambos leones para que cada menor le añada elementos como tatuajes, <i>piercings</i> , ropa, etc.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante se inventa una historia de amor entre ambos personajes para compartirla con el resto junto a su creación artística.
MATERIALES	Reproductor de música, canción del enamoramiento, altavoces, ficha de Simba y Nala, rotuladores y pegatinas de colores.
INTELIGENCIAS	Musical, lingüística y visual-espacial

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 238. Ejercicio 4 de la película 34. *El rey león* (Hahn, 1994)

TÍTULO	Cuantos más, mejor.
INTRODUCCIÓN	Se presentan en tarjetas los diferentes animales del filme. Cada estudiante selecciona aquellos de su agrado y los dibujan en una ficha como la monarquía de su propia sabana. Tras ello, explican al resto de la clase los motivos de sus elecciones.
PROCESO	La clase se divide en grupos de trabajo, en cada uno de los cuales se nombra a una persona soberana quien desarrolla el papel de león/a. Se pide que describa uno de los escenarios facilitados por quien guía la actividad. El resto del grupo le complementa.
CONCLUSIÓN	El grupo ordena, de menor a mayor altura en una fila, los diferentes árboles de la sabana africana que se les ofrece en recortables. Introduciéndose así información sobre dichas formas vegetales.
MATERIALES	Tarjetas con animales de la película, <i>glutac</i> , folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras blandas, pelucas de león, fotografías de los escenarios de la película y recortables de árboles de la sabana.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, naturalista y lógico-matemática.

Ejercicio 5. La diversidad religiosa

Tabla 239. Ejercicio 5 de la película 34. *El rey león* (Hahn, 1994)

TÍTULO	Religiones de África.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan las escenas (00:00-02:48; 01:11:06-01:14:45 min.) en las que se manifiesta la religión católica y se pregunta al colectivo infantil: “¿pensáis que en África tienen la misma religión que en España? (se utiliza un mapamundi)” y “¿sabéis cuál es la religión mayoritaria en el continente africano?”. Se inicia una explicación sobre el vudú.
PROCESO	Cada estudiante pinta con acuarela azul marino la cartulina que se le facilita para simular el cielo nocturno. Tras ello, sobre uno de los extremos largos de la hoja estampa con esponja tempera verde para el césped. Finalmente, utilizan trozos de Goma Eva dorada para las estrellas que representan a alguien que vive en el cielo.
CONCLUSIÓN	Se cierra la actividad con la explicación de las deidades de dicho dogma: Mawu (Luna) y Lisá (Sol). Cada estudiante selecciona la ficha de dicho elemento celeste para confeccionarse un collar.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, mapamundi, alfombrillas, punzones, recortables del sol y la luna, lápices, gomas, sacapuntas, ceras duras y cuerdas.
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.

XXXV. Película 35. Pocahontas (Pentecost, 1995)**Ejercicio 1. Las figuras malvadas**Tabla 240. Ejercicio 1 de la película 35. *Pocahontas* (Pentecost, 1995)

TÍTULO	Convirtamos a Percy.
INTRODUCCIÓN	Tras reproducir las escenas (43:28-43:43; 54:14-54:54 min.) en las que se muestra el comportamiento de Percy se pregunta: “¿por qué pensáis que este perro desarrolla dicho comportamiento?” y “¿qué se necesita para que un animal doméstico se comporte correctamente?”.
PROCESO	Dibujan a Ratcliffe como una figura bondadosa en apariencia, estableciendo hipótesis sobre qué enseñanzas son contraproducentes para su perro y cuáles positivas.
CONCLUSIÓN	En conjunto, indican los pasos a seguir para que un sabueso adquiriera las destrezas básicas para vivir con las personas.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios y ceras duras.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y lógico-matemática.

Ejercicio 2. La coeducaciónTabla 241. Ejercicio 2 de la película 35. *Pocahontas* (Pentecost, 1995)

TÍTULO	Los sueños de Pocahontas.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la canción de Pocahontas (12:22-14:30 min.) en la que se definen las características psicológicas de dicha figura y sus sueños de realización. Tras escuchar la letra comparten con el resto qué quiere esta mujer en la vida.
PROCESO	Se plantean situaciones para generar empatía respecto a la protagonista: “¿cómo se siente Pocahontas cuando su padre la obliga a casarse con Kokoum?”, “¿qué piensa cuando personas desconocidas destruyen el lugar donde vive?” y “¿cuándo la atacan llamándola salvaje?”.
CONCLUSIÓN	Se procede a la dinámica “mi sueño es...”. Cada miembro de la clase dice su sexo y cuál es el sueño que quiere cumplir.
MATERIALES	Altavoz, canción de Pocahontas y reproductor de audio.
INTELIGENCIAS	Musical, lingüística, naturalista e interpersonal.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor románticoTabla 242. Ejercicio 3 de la película 35. *Pocahontas* (Pentecost, 1995)

TÍTULO	Un final, pero no feliz.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce el desenlace (01:04:55-01:12:28 min.). El colectivo infantil justifica los motivos por los que la pareja de enamorados no permanece unida. También se pregunta: “¿es posible que dos personas que se quieren no estén juntas?, ¿por qué?” y “¿cuándo se quiere a alguien tenemos que dejar de lado aquello que nos gusta?”, “¿por qué?”.
PROCESO	Se presenta la fotografía de Pocahontas de Thomas Czarnecki en la que aparece la mujer asesinada por John, quien se presenta como un cazador. Se facilita a quienes asisten a clase gomets de diferentes colores y con distintos rostros en cada uno para relacionar las pegatinas con las emociones. Colocan sobre la imagen aquel sentimiento que se les despierte al verlo.
CONCLUSIÓN	Se pide a la clase que pinte la manera en la que se imagina la vida de Pocahontas y el lugar en el que vive sin la llegada de los colonos ingleses.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, fotografía de Pocahontas de Thomas Czarnecki, folios y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y naturalista.

Ejercicio 4. La diversidad religiosa

Tabla 243. Ejercicio 4 de la película 35. *Pocahontas* (Pentecost, 1995)

TÍTULO	Baile del sol.
INTRODUCCIÓN	Se pretende enseñar al colectivo infantil la diferencia entre los conceptos: “cristiano” y “pagano”. Se les ofrece una ficha en la que aparecen tres individuos: un párroco, una mujer budista y Pocahontas. Estas tres personas tienen en el extremo opuesto de la ficha los dibujos de: dios cristiano y la misma figura tachada. Tienen que completar el trazo que une ambas.
PROCESO	Se construyen instrumentos típicos de las tribus indígenas americanas como son el tambor y el palo de lluvia. Todo ello con materiales reciclados para preservar la naturaleza.
CONCLUSIÓN	Se enseñan ritmos diferentes para ejecutar con los instrumentos música que acompañe el baile del sol.
MATERIALES	Ficha, lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores gruesos, rollos de papel de cocina, témpera, pinceles, cintas de colores, papeles de colores, legumbres, varillas de madera y cubos de plástico.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, naturalista, musical y corporal kinestésica.

Ejercicio 5. La empatía

Tabla 244. Ejercicio 5 de la película 35. *Pocahontas* (Pentecost, 1995)

TÍTULO	¿Por qué la guerra?
INTRODUCCIÓN	Para iniciar la actividad se pide al grupo de estudiantes que dibuje en medio folio cómo perciben la guerra, en el opuesto la paz. Una vez finalizado comparten similitudes y diferencias entre ambos dibujos.
PROCESO	En un papel continuo se crea un mural diferenciado entre juguetes que promueven la guerra y otros que no. Completan las columnas a partir de recortables de revistas y catálogos.
CONCLUSIÓN	Se reproduce la escena (01:01:15-01:12:28 min.) en la que el bando inglés y el indígena se declaran la guerra, pero solucionan sus diferencias a través de la palabra. Cada miembro de la clase se disculpa ante un igual por problemas que le ocasiona en el pasado.
MATERIALES	Folios, lápices, gomas, sacapuntas, tijeras, pegamentos, catálogos de juguetes, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 6. La afirmación de la dualidad

Tabla 245. Ejercicio 6 de la película 35. *Pocahontas* (Pentecost, 1995)

TÍTULO	Ni buenos, ni malos.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce el tema principal de la película (37:45-41:00 min.) para iniciar un debate que versa sobre la diferencia y la manera en la que las personas son buenas o malas.
PROCESO	Se facilita a quienes estudian una ficha con una columna de figuras en cada extremo. Cada hilera representa elementos opuestos. Deben trazar líneas entre estos elementos dispares.
CONCLUSIÓN	Se cierra con un debate sobre la necesidad de la diferencia y de la combinación de fuerzas para promover la existencia.
MATERIALES	Tema principal musical del filme, altavoz, ficha de opuestos, lápices, gomas y sacapuntas.
INTELIGENCIAS	Musical, lingüística y naturalista.

XXXVI. Película 36. *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996)**Ejercicio 1. Las figuras malvadas**Tabla 246. Ejercicio 1 de la película 36. *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996)

TÍTULO	Nos reímos de Frollo.
INTRODUCCIÓN	Se reproducen las escenas (02:23-05:58; 10:30-13:43; 18:48-20:49; 22:51-23:55; 27:08-30:27; 33:22-34:54; 47:45-54:31; 54:41-55:09; 01:02:02-01:04:25; 01:10:16-01:21:41 min.) en las que Frollo comete crímenes en contra de la ciudadanía para que quienes son discentes los categoricen.
PROCESO	Cada estudiante recorta y pega el rostro de Frollo sobre un folio. Después selecciona el cuerpo de otra figura diferente para dotarle de una mayor comicidad. Una vez creado el montaje se pregunta: “¿ahora Frollo es una figura malvada?”, “¿por qué?” y “¿qué es lo que convierte a este hombre en un villano?”.
CONCLUSIÓN	Quienes forman parte del colectivo de menores imponen la sentencia para el villano.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, imágenes de las figuras de la película, tijeras y pegamentos.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 2. La coeducaciónTabla 247. Ejercicio 2 de la película 36. *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996)

TÍTULO	Hagamos gimnasia rítmica.
INTRODUCCIÓN	A modo de calentamiento se pide al colectivo infantil que se coloque de pie con las piernas flexionadas, intentando ponerse de cuclillas, manteniéndose en dicha postura el mayor tiempo posible. También realizan elongación y rotación de brazos, estirando la parte superior del torso, la columna, la cadera y los músculos de los brazos.
PROCESO	Juegos motores de gimnasia rítmica. <ul style="list-style-type: none"> - Media luna. De pie, con las piernas separadas del ancho de los hombros, brazos elevados por encima de la cabeza, en forma lateral sobre una línea, apoyan alternadamente las manos hasta quedar en vertical, finalizando con el apoyo de los pies alternos. Tanto los brazos como las piernas deben estar extendidos. - <i>Roll</i> adelante. Para realizarlo, deben pararse con los pies juntos, flexionar las piernas y extender los brazos simultáneamente hasta apoyar las manos contra el suelo. Hundir la cabeza entre el pecho, mirándose el ombligo. Hacen un impulso leve con las piernas y ruedan como una bolita apoyando sólo la espalda.
CONCLUSIÓN	Se proyecta la escena (23:15-23:50 min.) en la que Esmeralda baila en la fiesta de los bufones imitando movimientos típicos de la gimnasia rítmica. Tras dicha proyección se pregunta a quienes forman la clase: “¿solo las niñas pueden practicar gimnasia rítmica?, ¿por qué?” y “¿dependiendo de si somos niños y niñas podemos hacer unas cosas u otras?”.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor románticoTabla 248. Ejercicio 3 de la película 36. *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996)

TÍTULO	Te quiero a ti.
INTRODUCCIÓN	Se crea un mural llamado “Semillas del amor” sobre el que anotan las palabras y dibujos que les inspira dicho concepto.

PROCESO	Se reparte una ficha a cada estudiante en la que aparece en un extremo Esmeralda y en el opuesto: <i>Quasimodo</i> , Febo, Frollo y Djali. Quienes son estudiantes trazan un camino de corazones entre la mujer y su persona/animal más amada. Comentan con la clase los motivos de su elección.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad, cada menor se posiciona en el lugar de Esmeralda y comparte hacia quien debe demostrar su amor. También se proyecta la escena (59:09-01:01:40 min.) en la que el jorobado constata que su amada está enamorada de Febo. Se deriva una empatía hacia el personaje.
MATERIALES	Papel continuo, lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores, ceras duras, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial, naturalista, intrapersonal e interpersonal.

Ejercicio 4. La diversidad religiosa

Tabla 249. Ejercicio 4 de la película 36. *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996)

TÍTULO	Recemos y actuemos.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce el audio (35:32-38:28 min.) de la oración cristiana de Esmeralda. Quienes forman la clase crean un collage con las emociones emergidas durante la reproducción de la melodía.
PROCESO	Se extraen del filme situaciones a través de las que las personas cristianas ruegan a dios: la confianza, el poder, el bienestar, la fama, el saber, el amor y la salud. Se pregunta a quienes configuran la clase qué debe hacer cada individuo para conseguir estos objetivos.
CONCLUSIÓN	Se reparte a cada equipo <i>flashcards</i> con las 7 situaciones comentadas en la canción. Se pide que tras el consenso las agrupen de menor a mayor en relación con su importancia. Después cada grupo comparte sus resultados.
MATERIALES	Canción de Esmeralda, altavoz, reproductor de audio y tarjetas con ejemplos de las 7 situaciones.
INTELIGENCIAS	Musical, visual-espacial, lingüística y lógico-matemática.

Ejercicio 5. La innovación educativa

Tabla 250. Ejercicio 5 de la película 36. *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996)

TÍTULO	Jugamos con las letras.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (10:30-13:45 min.) en la que <i>Quasimodo</i> es enseñado por Frollo para introducir la importancia de la escolarización en el crecimiento de las personas.
PROCESO	Se crea un vocabulario a partir de los intereses de la clase. Cada estudiante comparte con el resto que es lo que más le gusta hacer e intenta adivinar cuáles son las letras necesarias para escribir dicha palabra. Tras ello, cada miembro diseña una página del vocabulario en la que aparecen la palabra y un dibujo alusivo.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad se recurre al libro viajero para involucrar a las familias, siendo cada semana la de una menor la que confecciona una letra.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras de colores y libro viajero.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e intrapersonal.

Ejercicio 6. La empatía

Tabla 251. Ejercicio 6 de la película 36. *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996)

TÍTULO	Conocemos la etnia gitana.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan escenas (02:05-03:40; 16:53-17:47; 33:20-34:50; 51:29-53:40; 01:09:49-01:21:40 min.) del largometraje a partir de las cuales el colectivo

	infantil responde a las siguientes cuestiones: “¿por qué dicen que la etnia gitana es malvada?”, “¿todas las personas de un grupo son iguales?” y “¿qué aspectos positivos tienen?”.
PROCESO	Cada estudiante dibuja su propia corte de los milagros. También responde a estas cuestiones: “¿cómo te sentirías si fueras miembro de este colectivo y te persiguieran sin motivo?”, “¿cómo crees que se sienten quienes son de la etnia?” y “¿te harías amigo de una persona gitana?”, “¿por qué?”.
CONCLUSIÓN	Se relaciona la idea que generaliza que la etnia gitana convive con animales y cuida de estos para promover una actividad de respeto hacia el reino. Así, todo el grupo de estudiantes sale al patio para verter migas de pan y alpiste para que las aves se alimenten.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, migas de pan, alpiste, folios y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, naturalista, intrapersonal e interpersonal.

Película 37. *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 252. Ejercicio 1 de la película 37. *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997)

TÍTULO	Los cuatro elementos.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (57:52-59:12 min.) en la que los cuatro elementos naturales son presentados. Se inicia una conversación para establecer la importancia que tienen.
PROCESO	Se divide la clase en cuatro rincones para trabajar los cuatro elementos. <ul style="list-style-type: none"> - Viento: hacer pompas de jabón, girar molinillos con el uso de nuestro aire, fabricar anillos de baile con la bandera LGTBIQ, pipas de soplar y volar plumas ligeras o trozos de papel de seda. - Fuego: decorar velas con cera de modelar, frotarse las manos hasta entrar en calor, taparse con muchas mantas y encender una vela para calentarse. - Agua: competiciones de barcos elaborados con materiales naturales (cáscaras de nuez, palos de madera y hojas caídas de los árboles) y traspasar los líquidos entre recipientes. - Tierra: modelar la arena y utilizar los sentidos para conocerla.
CONCLUSIÓN	La actividad se cierra con el juego simbólico y libre a partir del puzle de los cuatro elementos.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, pomperos, molinillos, aros de madera, cintas de colores (rojo, naranja, amarillo, verde, azul y morado), pipas de soplar, pelotas de pimpón, plumas, papel de seda, velas, cera para modelar, mechero, recipientes de diferentes tamaños, nueces, palos, hojas de los árboles, tierra y puzle de los cuatro elementos.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, corporal-cenestésica y naturalista.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 253. Ejercicio 2 de la película 37. *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997)

TÍTULO	¿Hay acciones solo de niñas?
INTRODUCCIÓN	La persona que guía el proceso muestra tarjetas con diferentes características: fuerza, amor, llanto, valentía y maldad. Tras votar y cuantificar los resultados, las depositan junto al muñeco de Hércules o Megara.
PROCESO	Se reproducen las escenas (19:32-29:35; 42:40-43:50; 50:12-52:13 min.) de la película en las que tanto el hombre como la mujer desarrollan estas características para romper con los roles de género.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante expresa con los movimientos de su cuerpo las acciones que

	indica la persona que guía relacionadas con las situaciones de la parte introductoria.
MATERIALES	Tarjetas con acciones (fortaleza, amor, llanto, valentía y maldad), muñecos de Megara y Hércules.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, lógico-matemática y corporal-cenestésica.

Ejercicio 3. La diversidad familiar

Tabla 254. Ejercicio 3 de la película 37. *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997)

TÍTULO	Mi familia adoptiva.
INTRODUCCIÓN	Se reparten tarjetas con las diferentes figuras del largometraje. Quienes son miembros del colectivo infantil las agrupan y forman diferentes familias.
PROCESO	Se procede a una actividad de cuenta-cuentos a partir del recurso <i>Mi familia es de otro mundo</i> (Blanco, 2017) para trabajar la diversidad familiar.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad se pregunta a quienes forman la clase: “¿qué necesita un bebé cuando nace?”. En conjunto se elabora un listado y se estipula cuánto dinero se necesita para adquirir todos los productos.
MATERIALES	Tarjetas con los personajes de la película, cuento, dinero de juguete, tizas y enseres de bebé.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y lógico-matemática.

Ejercicio 4. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 255. Ejercicio 4 de la película 37. *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997)

TÍTULO	El mismo amor.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (41:56-43:50 min.) en la que Meg comenta su historia de vida. Se pregunta: “¿cómo os sentiríais si la persona a la que más queréis se portase mal con vosotros/as?”.
PROCESO	Se reproduce la canción de amor (50:12-52:13 min.) entre las figuras protagonistas. Se analiza el mensaje y se pide al grupo de discentes que, por equipos de trabajo, inventen una letra para una relación entre dos mujeres: una humana y una diosa.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad dibujan individualmente la historia de amor lésbico narrada y cantada en su composición musical.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, lápices, gomas, sacapuntas y ceras duras.
INTELIGENCIAS	Intrapersonal, lingüística, musical y visual-espacial.

Ejercicio 5. La diversidad religiosa

Tabla 256. Ejercicio 5 de la película 37. *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997)

TÍTULO	Divinidades griegas.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan imágenes de las deidades de la película y se pregunta quién es cada una. En base a sus conocimientos previos e intuición por lo percibido en las imágenes las categorizan. Quien conduce la actividad añade comentarios y correcciones.
PROCESO	Se muestran láminas con esculturas griegas sobre su mitología. Cada menor elige aquella con la que siente más afinidad y la modela con arcilla. Tras secarse la pinta con acuarelas para entender que el color actual de las mismas se debe al propio desgaste, pero que en sus orígenes son de diferentes tonalidades.

CONCLUSIÓN	Se reproduce un vídeo ⁴¹⁰ sobre la cultura clásica griega para introducir la idea de la importancia del laurel y de la preservación de la naturaleza. Para simbolizar la dinámica cada estudiante se confecciona una corona de esta planta.
MATERIALES	Proyector, PDI, imágenes de las divinidades de la película, vídeo explicativo de la cultura clásica, arcilla, acuarelas, pinceles, cola blanca, plantilla de la corona de laurel y hojas artificiales.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y corporal-cenestésica.

Ejercicio 6. Los derechos del reino animal

Tabla 257. Ejercicio 6 de la película 37. *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997)

TÍTULO	Caballos/yeguas en libertad.
INTRODUCCIÓN	Se pregunta: “¿para qué necesitan las personas a los caballos?”.
PROCESO	Se procede a un juego motor para generar empatía. Primeramente, de manera individual, recorren un circuito imitando ser caballos o yeguas en libertad: saltar bloques, caminar sobre cuerdas, voltear obstáculos y correr sobre colchoneras. En segundo lugar, repiten el ejercicio con un igual agarrado que desarrolla el rol de persona que monta. En este caso se trabaja la idea de animal como medio de transporte para las personas. Se cierra el ejercicio con una reflexión: “¿cómo nos sentimos más libres?, ¿cuándo cabalgamos en solitario o cuando llevamos a un/a jinete/amazona a las espaldas?”, “¿cómo se siente el animal cuando montan sobre su lomo?” y “¿cuándo se siente más libre?, ¿por qué?”.
CONCLUSIÓN	Se presenta la imagen de Pegaso y se explica el animal mitológico entendido como caballo alado. Se pide que cada individuo cree un animal nuevo que parta de este mamífero.
MATERIALES	Bloques de plástico, cuerdas, aros, colchonetas, folios y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica, naturalista y visual-espacial.

XXXVII. Película 38. *Mulan* (Coats, 1998)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 258. Ejercicio 1 de la película 38. *Mulan* (Coats, 1998)

TÍTULO	Los defectos individuales.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (09:06-11:25 min.) en la que la casamentera conoce a Mulan. A partir de esta, quienes forman parte del colectivo infantil comentan los defectos de la mujer y contestan a la siguiente pregunta: “¿por qué pensáis que una mujer que busca marido para futuras novias nunca se ha casado?”.
PROCESO	Cada menor se imagina, dibuja y colorea una pareja para la casamentera.
CONCLUSIÓN	Finalmente, comparte un defecto personal y, en conjunto con toda la clase, se busca una solución.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, lápices, gomas, sacapuntas y ceras de colores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e intrapersonal.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 259. Ejercicio 2 de la película 38. *Mulan* (Coats, 1998)

TÍTULO	Somos personas guerreras.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la canción (37:44-41:05 min.) que se corresponde con la escena

⁴¹⁰ Academia Play [Academia Play]. (2016, 24 de octubre). Dioses de la mitología griega y romana [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rObjlxx2MZO>

	del filme en la que quienes pertenecen al ejército se preparan para la batalla. Quienes forman la clase esclarecen el machismo de la letra.
PROCESO	Se pregunta a quienes son menores si es posible que una mujer se dedique a la lucha armada. Tras un diálogo entre iguales se procede a ejercicios físicos en rincones. <ul style="list-style-type: none"> - La diana. - Carreras con relevos. - Circuitos con obstáculos. - Volteretas en colchonetas.
CONCLUSIÓN	Modifican la canción para que se elimine el sexismo que encierra.
MATERIALES	Reproductor de audio, canción del filme, altavoz, juego de diana, testigos, aros, cuerdas, conos, palos y colchonetas.
INTELIGENCIAS	Musical, lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 260. Ejercicio 3 de la película 38. *Mulan* (Coats, 1998)

TÍTULO	El amor no entiende de sexos.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena final (01:19:55-01:20:34 min.) en la que Shang regresa a por Mulan. A partir de dicha situación se pregunta: “¿por qué el capitán está enamorado de Mulán?”.
PROCESO	Cada estudiante se imagina una situación centrada en afrontar que una persona de su mismo sexo se enamore de él o ella. Comparte que le deben decir. También se les pregunta: “¿dejaríais de tener amistad?”.
CONCLUSIÓN	Se reparte a cada estudiante una ficha con el dibujo impreso de Mulan y Shang en el ejército. Se pide que enmarquen a la pareja dentro de un corazón para simbolizar que ambos desarrollan afecto cuando en apariencia son hombres.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha y pintura de dedos roja.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e intrapersonal.

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 261. Ejercicio 4 de la película 38. *Mulan* (Coats, 1998)

TÍTULO	El imperio chino de Mulan.
INTRODUCCIÓN	Se presenta a quienes forman la clase imágenes en las que aparecen situaciones que aseguran los derechos universales. El grupo de menores los definen a partir de la información visual.
PROCESO	Se presentan escenas de la película (03:05-05:00; 14:30-17:40; 59:50-01:01:13 min.) que niegan ciertos de los derechos universales. El colectivo infantil identifica cada una con el derecho que niega. Hay que generar empatía con dichas figuras del largometraje.
CONCLUSIÓN	Se propone a quienes forman la clase que cambien la estructura de poder imperialista del filme para contribuir al cumplimiento de los derechos universales.
MATERIALES	Carteles de los derechos humanos, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e interpersonal.

Ejercicio 5. La diversidad religiosa

Tabla 262. Ejercicio 5 de la película 38. *Mulan* (Coats, 1998)

TÍTULO	La danza del dragón.
INTRODUCCIÓN	Cada estudiante confecciona su dragón ancestral para hacerlo bailar. Se introduce la importancia de dicho animal legendario en la cultura china.

PROCESO	Siguiendo las directrices de la persona que guía el proceso, en conjunto utilizan su cuerpo para desarrollar la danza del dragón.
CONCLUSIÓN	Se pregunta a los miembros del colectivo infantil qué acciones debe desarrollar Mulan si no contase con la ayuda de Mushu, su dragón protector.
MATERIALES	Recortable de la cabeza del dragón, tijeras, rotuladores, cola blanca, cintas de colores y palos chinos.
INTELIGENCIAS	Lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 6. La visibilidad del colectivo LGTBIQ

Tabla 263. Ejercicio 6 de la película 38. *Mulan* (Coats, 1998)

TÍTULO	Nos travestimos.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta un vídeo ⁴¹¹ sobre la transexualidad. Cuando este finaliza se abre un turno de palabra para que cada estudiante pregunte todas las dudas que le surjan al respecto.
PROCESO	Se invita a quienes son niños a que se vistan con ropas de mujer y se maquillen. También a quienes son niñas se les pide que utilicen ropa asociada con el sexo del hombre.
CONCLUSIÓN	Se cierra con una asamblea en la que cada estudiante comparte con el resto sus sentimientos personales respecto a la actividad, generando empatía con personas transexuales sin visibilidad.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ropa de hombre y mujer, también maquillaje.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, corporal-cenestésica, intrapersonal e interpersonal.

XXXVIII. Película 39. *Tarzán* (Arnold, 1999)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 264. Ejercicio 1 de la película 39. *Tarzán* (Arnold, 1999)

TÍTULO	No es tan mala...
INTRODUCCIÓN	Se muestran <i>flashcards</i> con las diferentes figuras del largometraje. Cada estudiante, en su ficha, pega cada una en la columna correspondiente (maldad, bondad o dualidad).
PROCESO	Se detienen la atención en Sabor y se pregunta: “¿es una figura mala o buena?, ¿por qué?” y “¿por qué pensáis que mató a la familia de Tarzán?”.
CONCLUSIÓN	Se cierra con un juego en el que quienes son miembros del colectivo infantil imitan tanto en sonido como en movimiento a Sabor.
MATERIALES	<i>Flashcards</i> de las figuras del filme, tijeras, pegamento y ficha con tabla clasificatoria.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, interpersonal, lingüística, naturalista y corporal-cenestésica.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 265. Ejercicio 2 de la película 39. *Tarzán* (Arnold, 1999)

TÍTULO	Trabajamos la respiración.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (46:02-46:42 min.) en la que Terk se queja de la moda londinense, sobre todo en lo referente al corsé. La persona que guía el proceso muestra uno real para que el colectivo infantil lo manipule y entienda su funcionamiento.
PROCESO	Se procede a un juego de contener la respiración, contabilizando el tiempo

⁴¹¹ Villaescusa, M. [Mar Villaescusa]. (2017, 29 de noviembre). Carlos, un niño transexual [archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=vh_hzV_QBos

	que es capaz de aguantarla cada individuo y comparando las marcas entre iguales. También juegan a imitar que visten un corsé, respirando como lo hacen las mujeres de la época.
CONCLUSIÓN	Se genera empatía hacia ellas. Cada estudiante comenta cómo se siente con la actividad y qué dificultades encuentra.
MATERIALES	Corsé, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica, lógico-matemática, intrapersonal e interpersonal.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 266. Ejercicio 3 de la película 39. *Tarzán* (Arnold, 1999)

TÍTULO	Usamos el tacto.
INTRODUCCIÓN	Se divide el grupo en parejas y se pide que las manos de un miembro busquen a las del otro, que ambas se toquen y agarren. Se abre un momento para abrazar, también una guerra de cosquillas. Todo ello mientras suena la melodía del tema principal del largometraje (00:00-02:50 min.).
PROCESO	Con la misma agrupación, mientras un miembro de la pareja está tumbado boca abajo en el suelo, la parte restante dibuja con sus dedos algo sobre su espalda para que lo adivine. Se intercambian los papeles constantemente.
CONCLUSIÓN	En un mural dibujan corazones utilizando las plantas de sus pies.
MATERIALES	Altavoz, tema principal del filme, reproductor de audio, papel continuo y pintura de dedos.
INTELIGENCIAS	Musical y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. La empatía

Tabla 267. Ejercicio 4 de la película 39. *Tarzán* (Arnold, 1999)

TÍTULO	Ver y sentir.
INTRODUCCIÓN	Se pregunta a quienes son estudiantes si Kala y Tarzán son iguales o diferentes. El grupo aporta argumentaciones a favor o en contra.
PROCESO	La persona que guía el proceso selecciona en pajaras a miembros de la clase para que el resto establezca las diferencias. Tras ello, se les invita a conocer su igualdad con ejercicios como: mirarse mutuamente, oler el aroma que desprende cada uno, acariciarse y escucharse el latido de sus corazones.
CONCLUSIÓN	Se reproduce la escena (16:53-18:27 min.) en la que se muestra la igualdad entre la mona y el ser humano. Cada estudiante en una fotografía suya en blanco y negro se dibuja en el pecho con pintura de dedos un corazón. Todas las creaciones artísticas se cuelgan con una cuerda en el aula.
MATERIALES	Figura de Kala y Tarzán, proyector, PDI, ordenador con internet, fotografías en blanco y negro de los miembros de la clase, pintura de dedos roja, cuerda y cola blanca.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

XXXIX. Película 40. *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)**- Sinfonía nº 5****Ejercicio 1. Las figuras malvadas**Tabla 268. Ejercicio 1 de la película 40 “Sinfonía nº 5” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	Geometrías “malvadas”.
INTRODUCCIÓN	La persona que guía el proceso enseña diferentes figuras geométricas para que el colectivo infantil adivine cuáles son.
PROCESO	Cada estudiante elige aquella que despierta su interés y la confecciona con materiales plásticos, revistiendo de maldad a dicha figura.
CONCLUSIÓN	Inventan historias en las que su propia figura es una malvada principal y la explican al resto de la clase.
MATERIALES	Figuras geométricas, cartulinas, Goma Eva, tijeras, cola blanca, rotuladores, purpurina, pegamento, cintas de colores y ojos saltones.
INTELIGENCIAS	Lógico-matemática, corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 2. La oscuridad versus la claridadTabla 269. Ejercicio 2 de la película 40 “Sinfonía nº 5” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	Sentimos la música.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce (00:00-04:11 min.) la música del cortometraje. La directriz que se sigue es ejecutar movimientos relajados cuando la melodía es tranquila, mientras que manifiestan otros más tiesos en los momentos de tensión.
PROCESO	Mientras se reproduce el sonido, el grupo de menores colorea de una manera abstracta una cartulina utilizando los <i>blopens</i> , rotuladores para soplar.
CONCLUSIÓN	Se reproduce el cortometraje (00:00-04:11 min.) para comparar sus creaciones pictóricas con las acontecidas en el audiovisual.
MATERIALES	Reproductor de audio, altavoz, melodía del cortometraje, cartulinas blancas, <i>blopens</i> , proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Musical, corporal-cenestésica y visual-espacial.

- Pinos de Roma**Ejercicio 3. La diversidad familiar**Tabla 270. Ejercicio 3 de la película 40 “Pinos de Roma” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	Familias musicales.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la música del cortometraje (04:12-19:43 min.). El colectivo infantil se imagina y comparte la historia que cuenta.
PROCESO	Se dice que la imagen que acompaña al sonido se relaciona directamente con la idea de familia, pidiéndose que piensen una historia en la que un tipo de esta estructura sea la protagonista.
CONCLUSIÓN	Se reproduce el cortometraje (04:12-19:43 min.) para presentar la familia de ballenas. También se inicia un debate sobre la naturaleza y la importancia del cuidado de estos animales.
MATERIALES	Música del cortometraje, reproductor de audio, altavoz, folios y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Musical, lingüística, visual-espacial y naturalista.

- **Rhapsody in blue**

Ejercicio 4. La coeducación

Tabla 271. Ejercicio 4 de la película 40 “Rhapsody in blue” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	Nuestros <i>hobbies</i> .
INTRODUCCIÓN	Cada estudiante comparte con el resto de la clase qué actividades realiza fuera de la escuela.
PROCESO	En el patio se disponen cuatro rincones en los que se trabajan diferentes juegos motores no sexistas: bolos, chapas, disco volador y pin pon.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante dibuja en una cuartilla el deporte con el que más se identifica.
MATERIALES	Bolos y pelota, cuerdas de saltar, <i>frisbee</i> , palas y pelotas de pin pon, folios, lápices, gomas, sacapuntas y ceras duras.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica, visual-espacial e intrapersonal.

Ejercicio 5. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 272. Ejercicio 5 de la película 40 “Rhapsody in blue” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	Parejas de patinaje.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (31:23-33:25 min.) en la que aparecen diferentes parejas heterosexuales en la pista de patinaje. A partir de dicha secuencia de imágenes se pregunta: “¿por qué todas las parejas están formadas por un hombre y una mujer?” y “¿qué más parejas conocéis?”.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante una ficha con diferentes siluetas humanas de espaldas, desnudas y calvas; cogidas de la mano de dos en dos. De esta manera no es posible identificar el sexo que tienen, sino que hay que imaginarlo. Cada menor les viste y peina.
CONCLUSIÓN	Se pregunta a la clase: “¿cómo se siente una persona diversa que siempre ve el mismo tipo de parejas en los dibujos animados?”.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha con siluetas humanas y rotuladores gordos.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e interpersonal.

Ejercicio 6. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 273. Ejercicio 6 de la película 40 “Rhapsody in blue” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	Quiero ser un buen agente de policía.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (27:37-27:58 min.) en la que el agente abusa de su poder. Quienes forman parte del colectivo infantil ofrecen sus impresiones.
PROCESO	El ejercicio central consiste en una reflexión y empatía hacia figuras del largometraje. Algunas cuestiones son: “¿qué no podrías comprar si no tuvieras dinero?”, “¿cómo te sentirías si la policía no te ayudara?” y “si tuvieras mucha hambre, pero no dinero para tener comida, ¿qué harías?”.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante dibuja una acción positiva para la que sirve el trabajo de agente de policía.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, lápices, gomas, sacapuntas y ceras de colores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, interpersonal e intrapersonal.

Ejercicio 7. La innovación educativa

Tabla 274. Ejercicio 7 de la película 40 “Rhapsody in blue” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	¡Ay que prisas!
INTRODUCCIÓN	Se reproduce el cortometraje (21:00-37:44 min.) para iniciar una conversación: “¿qué es el tiempo?”, “¿por qué las personas corren de un sitio a otro?” y “¿preferís trabajar deprisa o despacio?, ¿por qué?”.
PROCESO	Quienes forman el colectivo infantil colorean un dibujo del cortometraje en 5 minutos escasos. Tras ello se les concede nuevamente la ficha para que la pinten sin límite de tiempo.
CONCLUSIÓN	Cada individuo comparte sus experiencias. Se abre un nuevo debate: “¿cómo pintamos mejor, rápido o lento?” y “¿por qué pensáis que siempre se pide desarrollar mucho en poco tiempo?”.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet y colores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e intrapersonal.

- Concierto para piano nº 2

Ejercicio 8. Las figuras malvadas

Tabla 275. Ejercicio 8 de la película 40 “Concierto para piano nº 2” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	¡Sorpresa!
INTRODUCCIÓN	Se pide a quienes forman parte del colectivo infantil que piensen en una sorpresa. Se les pregunta: “¿solo se tienen sorpresas buenas?” y “¿os acordáis de alguna sorpresa mala?”.
PROCESO	El grupo de discentes dibuja en un trozo de papel una sorpresa buena, en el restante añaden el asombro contraproducente. Todas las negativas se introducen en una caja de cartón que se tira en el contenedor azul; introduciendo también la idea del reciclaje. El resto se guardan como un tesoro para recordar, también en una caja que toda la clase decora.
CONCLUSIÓN	Se proyecta una imagen de la caja sorpresa y se pregunta al grupo de estudiantes: “¿por qué este juguete es un villano?” y “¿conocéis más juguetes buenos o malos?”, “¿los juguetes pueden ser buenos o malos?”.
MATERIALES	Folios, ceras de colores, cajas de cartón, témperas, pinceles, vasos de plástico, toallitas, imagen de la caja sorpresa, proyector y PDI.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal, naturalista y visual-espacial.

Ejercicio 9. La coeducación

Tabla 276. Ejercicio 9 de la película 40 “Concierto para piano nº 2” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	Bailemos un <i>ballet</i> .
INTRODUCCIÓN	Se presenta una imagen de la bailarina y del soldadito de plomo. Se plantea una situación: “si la persona que baila es un hombre, ¿quién puede ser su pareja?”. También se extrapola esta circunstancia al muñeco.
PROCESO	Cada discente elabora una estatuilla de una persona que baila <i>ballet</i> . El sexo de esta depende del que tenga el menor que lo elabora. La persona que guía le ayuda a modelar el esqueleto con un limpiapipas en el que introduce trozos de pajita. Para la base hay que modelar arcilla.
CONCLUSIÓN	Utilizando la música del cortometraje (39:25-49:25 min.) quienes forman parte del colectivo infantil se expresan con su cuerpo.
MATERIALES	Imagen de la bailarina y soldadito, <i>glutac</i> , música del corto, altavoz, reproductor de audio, limpiapipas, arcilla, témperas, pinceles, vasos de

	plástico, toallitas, pajitas y tijeras.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, musical y corporal-cenestésica.

Ejercicio 10. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 277. Ejercicio 10 de la película 40 “Concierto para piano nº 2” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	Déjame hablar.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (39:25-49:25 min.) y se pregunta: “¿por qué pensáis que la bailarina no elige la caja sorpresa como pareja?” y “¿tú a quién elegirías?, ¿por qué?”.
PROCESO	En el corto se niega a la caja sorpresa la posibilidad de expresar sus sentimientos a la bailarina. Se invita a quienes son discentes a que desarrollen el rol de dicho muñeco y compartan con el resto cómo declarar su amor a un igual.
CONCLUSIÓN	Se escriben mensajes de amor que se cuelgan por la clase.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios de colores, rotuladores y celo.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e interpersonal.

Ejercicio 11. Los derechos del reino animal

Tabla 278. Ejercicio 11 de la película 40 “Concierto para piano nº 2” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	Las cajas de sardinas.
INTRODUCCIÓN	Se reproducen las escenas (45:49-46:22; 46:55-47:52 min.) en las que aparece el pez. Se utiliza dicha secuencia para introducir la problemática de la pesca.
PROCESO	Se procede a una serie de juegos motores para entender la vida de los peces en libertad. Se ejemplifican sus movimientos, sus rostros y los sonidos guturales emitidos. Tras ello, se procede a otro ejercicio en el que simulan ser sardinas pescadas y enlatadas agrupándose según la cantidad indicada por la persona que guía. Se pretende generar empatía hacia los animales que son pescados.
CONCLUSIÓN	Se reparte una ficha con situaciones que contribuyen y otras que atentan contra la vida del reino animal marino. Rodean aquellas que favorecen el derecho a la vida en el reino.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha, lápices, gomas y sacapuntas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, corporal-cenestésica, lógico-matemática e interpersonal.

Ejercicio 12. La empatía

Tabla 279. Ejercicio 12 de la película 40 “Concierto para piano nº 2” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	He perdido una pierna.
INTRODUCCIÓN	Se reparte una imagen de la caja de soldaditos de plomo para que identifiquen la diferencia entre el protagonista y el resto de compañeros/as.
PROCESO	Se corre a la pata coja para comprender las dificultades que tiene la persona con diversidad funcional.
CONCLUSIÓN	Se pregunta: “¿qué podemos hacer para ayudar a una persona con diversidad funcional?” y “¿es diferente a nosotros/as?, ¿por qué?”.
MATERIALES	Imagen de la caja de soldaditos y <i>glutac</i> .
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e interpersonal.

- **El carnaval de los animales**

Ejercicio 13. Las figuras malvadas

Tabla 280. Ejercicio 13 de la película 40 “El carnaval de los animales” en *Fantasia* 2000 (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	Jugamos con títeres.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce el cortometraje (50:23-52:54 min.) y se inicia una conversación sobre el <i>bullying</i> : “¿quién es la persona acosadora?”, “¿por qué agrede a otra ave?”, “¿quiénes son sus seguidoras?” y “¿por qué no le detienen?”.
PROCESO	Cada estudiante se confecciona una marioneta con forma de flamenco. Para diferenciar a quienes son figuras villanas de la protagonista se recurre a las cejas entrecruzadas para la primera.
CONCLUSIÓN	En grupos más pequeños cuentan la historia a quienes son estudiantes en otras clases de Educación Infantil de la escuela.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, Goma Eva rosa y negra, ojos saltones, cola blanca, rotulador negro y tijeras.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 14. La empatía

Tabla 281. Ejercicio 14 de la película 40 “El carnaval de los animales” en *Fantasia* 2000 (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	Tolerémonos.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (50:23-52:54 min.) para que quienes forman parte de la clase compartan sus percepciones.
PROCESO	Sentados en círculo en la asamblea cada estudiante participa con un aspecto en común y otro en disonancia respecto a la persona que se sienta a su derecha.
CONCLUSIÓN	Se plantea al colectivo infantil: “¿cómo te sentirías si fueras el flamenco a quien discriminan?”. Respuesta que manifiestan a través del dibujo de un rostro que expresa su emoción.
MATERIALES	Folios, pintura de dedos, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.

Ejercicio 15. La preservación del medio

Tabla 282. Ejercicio 15 de la película 40 “El carnaval de los animales” en *Fantasia* 2000 (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	¿Qué hacemos para cuidar el medio ambiente?
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (49:26-50:23 min.) en la que el narrador pregunta a la persona espectadora: “¿qué hacemos para cuidar la naturaleza?”. A través de la expresión plástica se plasman ideas.
PROCESO	Para entender que las personas generan un impacto sobre el medio ambiente se crea un mural entre todo el grupo estudiantil. Cada menor impregna su mano en pintura y la plasma para simbolizar las hojas de los árboles. Dibujan el tronco con ceras blandas.
CONCLUSIÓN	Se propone una contribución hacia el cuidado de la naturaleza. Cada estudiante riega un árbol o planta del colegio para ayudarlo a crecer.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, ceras duras y blandas en marrón, papel continuo, platos de plástico, toallitas, pintura de manos (rosa, naranja, marrón, amarilla y verde) y regaderas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y naturalista.

- **El aprendiz de brujo**

Ejercicio 16. Las figuras malvadas

Tabla 283. Ejercicio 16 de la película 40 “El aprendiz de brujo” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	¿Quién puede más?
INTRODUCCIÓN	Se proyecta el cortometraje (29:51-39:08 min.) para iniciar un debate sobre la justicia: “¿por qué las escobas tienen más fuerza que el ratón?” y “¿es justo y hay igualdad de condiciones entre dos bandos formados por un número diferente de individuos?”.
PROCESO	Se divide la clase en tres tercios, dos de estos desarrollan el rol de escobas y el restante adopta la figura de Mickey. Para introducirles en el ejercicio se confeccionan gorros de brujo y escobas para disfrazarse. Se designan dos escobas por cada ratón mágico. A un lado de la clase quienes interpretan al roedor y al opuesto quienes desarrollan el papel de útil de la casa. Juegan un tira y afloja con una cuerda e intentan comprobar que resulta injusta una batalla en la que hay desigualdades desde la base.
CONCLUSIÓN	A dichas reflexiones se llega con la asamblea final, momento en que se realiza un ejercicio de introspección y empatía hacia el bando opuesto.
MATERIALES	Proyector, ordenador con internet, PDI, fichas de los gorros y escobas, gomas elásticas, colores (azul, amarillo y marrón), también cuerdas.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial, corporal-cenestésica, intrapersonal e interpersonal.

- **Pompa y circunstancia**

Ejercicio 17. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 284. Ejercicio 17 de la película 40 “Pompa y circunstancia” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	El divorcio.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce el cortometraje omitiendo el final (01:09:09-01:15:50 min.) que erige el amor romántico como sentimiento superior al resto. A partir de esta situación el colectivo infantil responde a: “¿qué es el amor?”, “¿el amor dura para siempre?”, “¿sabéis que es el divorcio?” y “¿qué ocurre cuando un matrimonio se divorcia?, ¿es una situación mala o buena?”.
PROCESO	Cada estudiante expresa sus emociones al resto planteándose la situación de pertenecer a una familia divorciada. En el caso de ser cierto muestran directamente sus sentimientos.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante dibuja una historia en la que aparece el divorcio como tema central. Después la comparte con el resto de la clase.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores y ceras.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal, interpersonal y corporal-cenestésica.

Ejercicio 18. La diversidad religiosa

Tabla 285. Ejercicio 18 de la película 40 “Pompa y circunstancia” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	¿De dónde vienen los bebés?
INTRODUCCIÓN	Se inicia una batería de preguntas: “¿de dónde vienen los bebés?”, “¿qué se necesita para que se cree un bebé?” y “¿un hombre solo puede tener un bebé?”.
PROCESO	Se pide a quienes son niños que dibujen cómo consigue un hombre tener un hijo en solitario; mientras que las niñas se centran en el caso de la mujer.

CONCLUSIÓN	Se cierra la actividad con la lectura del cuento <i>Cloe quiere ser mamá</i> (Maestro y Guillén, 2012).
MATERIALES	Cuento.
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.

- El pájaro de fuego

Ejercicio 19. Las figuras malvadas

Tabla 286. Ejercicio 19 de la película 40 “El pájaro de fuego” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	Conocemos el fuego.
INTRODUCCIÓN	Se entrega una ficha con diferentes imágenes del fuego. Unas contribuyen positivamente a la sociedad y otras de manera negativa. Rodean las primeras y tachan las segundas.
PROCESO	Se prende una vela y cuidadosamente se permite que quienes son miembros del colectivo infantil acerquen sus manos para calentarlas. Se les propone una divagación: “¿qué ocurre si se acerca el fuego a un globo hinchado?” y “¿hay alguna manera de evitar la explosión?”. Se muestran los materiales para el proceso para que el grupo de discentes establezca hipótesis a probar.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante propone usos positivos del fuego respondiendo a la cuestión: “¿para qué es necesario el fuego?”.
MATERIALES	Ficha sobre el fuego, rotuladores, vela, mechero, globos y agua.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, lógico-matemática, corporal-cenestésica y naturalista.

Ejercicio 20. La innovación educativa

Tabla 287. Ejercicio 20 de la película 40 “El pájaro de fuego” en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

TÍTULO	¿Qué hay infinito?
INTRODUCCIÓN	Se reproduce el cortometraje (01:18:07-01:30:21 min.) para debatir sobre la vida y la muerte; también la naturaleza y la preservación del medio.
PROCESO	Cada estudiante dibuja la infinitud, es decir, un objeto material o sentimiento inmaterial que nunca termine. Todo ello una vez explicado el concepto.
CONCLUSIÓN	Se cierra la actividad con la reproducción de la música del cortometraje (01:18:07-01:30:21 min.). Se pretende que quienes son estudiantes imiten el desarrollo madurativo de una persona en su vida, desde su nacimiento hasta la llegada de su muerte. Para ello es necesario escucharla 2 veces: la primera para conocer la melodía; la segunda para ejecutar el ejercicio motor.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, naturalista, lógico-matemática, musical y corporal-cenestésica.

XL. Película 41. *Dinosaurio* (Marsden, 2000)

Ejercicio 1. Figuras malvadas

Tabla 288. Ejercicio 1 de la película 41. *Dinosaurio* (Marsden, 2000)

TÍTULO	¡Vaya dientes!
INTRODUCCIÓN	Se proyectan las imágenes de las figuras malvadas del largometraje y se pregunta al grupo de estudiantes: “¿por qué son malvadas?”.
PROCESO	Cada estudiante crea su fósil del colmillo de dinosaurio carnívoro. Los pasos son: <ul style="list-style-type: none"> - Mezclar en un recipiente dos tazas de harina con una de sal fina. - Añadirle una de agua mientras se remueve el mejunje. - Espolvorear harina sobre una mesa. - Estirar la masa sobre la superficie. - Moldear y decorar. - Pintar de tonalidades marrones.
CONCLUSIÓN	Se reparte una ficha a quienes forman la clase en la que aparecen imágenes de los dinosaurios de la película. Junto a cada figura dibujan y pintan el alimento que forma parte de su dieta: carne o vegetales. Se cierra con dos preguntas de reflexión: “¿las personas que comen animales también son malas?, ¿por qué?” y “¿por qué piensan que un dinosaurio que necesita comerse a otros para vivir es malo?”, “¿es verdad esta idea?”.
MATERIALES	Proyector, PDI, imágenes de las figuras malvadas, recipientes, tazas, harina, sal fina, agua, palos chinos, témperas en tonalidades marrones, pinceles, vasos de plástico, toallitas, ficha, lápices, gomas y sacapuntas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, corporal-cenestésica, naturalista e intrapersonal.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 289. Ejercicio 2 de la película 41. *Dinosaurio* (Marsden, 2000)

TÍTULO	Tenemos bebés.
INTRODUCCIÓN	Para conocer las ideas previas quienes estudian dibujan una situación familiar en la que aparezca un bebé.
PROCESO	Se divide la clase en grupos heterogéneos en los que cada participante desarrolla un rol para ofrecer una pluralidad de familias. A cada agrupación se le concede un muñeco de bebé para que lo cuiden y ayuden a desarrollarse.
CONCLUSIÓN	El juego finaliza con la exposición al resto de la clase de las tareas que ejecutan y las intervenciones con propuestas de mejora por el resto de asistentes del aula.
MATERIALES	Folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras y muñecos de bebés.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 3. La diversidad familiar

Tabla 290. Ejercicio 3 de la película 41. *Dinosaurio* (Marsden, 2000)

TÍTULO	Creamos familias.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (00:00-10:46 min.) en la que Aladar es adoptado por la manada de lémures. Se conversa sobre la diversidad familiar y la adopción.
PROCESO	Se pide a quienes son miembros del colectivo infantil que hagan combinaciones de familias a partir de los <i>flashcards</i> de animales del filme.
CONCLUSIÓN	Se juega a un dominó formado por dibujos de diferentes tipos de familias.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, <i>flashcards</i> de personajes del largometraje y dominó de familias.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 4. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 291. Ejercicio 4 de la película 41. *Dinosaurio* (Marsden, 2000)

TÍTULO	En solitario también puedo.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (12:30-17:05 min.) del cortejo de los lémures y se utiliza para preguntar al colectivo infantil: “¿por qué la película dice que es importante tener pareja?” y “¿realmente es tan necesario?”.
PROCESO	Se inicia una conversación en la que quienes son estudiantes establecen las diferencias entre tener pareja y estar soltero.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante comparte con el resto una acción o situación para la que no necesita de ninguna otra persona.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 5. La diversidad religiosa

Tabla 292. Ejercicio 5 de la película 41. *Dinosaurio* (Marsden, 2000)

TÍTULO	Resolvemos problemas.
INTRODUCCIÓN	Se enseñan dos imágenes al grupo de estudiantes. En la primera aparecen personas rezando mientras que en la segunda se perciben individuos superándose y trabajando duro. Cada estudiante añade una pegatina en la fotografía con la que más identificación presenta.
PROCESO	Se plantean tres situaciones hipotéticas a partir de personajes del filme para que quienes estudian encuentren soluciones: <ul style="list-style-type: none"> - “Eres una de las ancianas herbívoras de la manada y nadie quiere esperar a tu paso, si te quedas atrás los carnotauros de devoran. Piensa cómo te sientes y qué solución encuentras para no rezagarte”. - “Sabes que los carnotauros van en vuestra búsqueda. Hay que pensar una solución para despistarlos y que no os encuentren en el camino”. - “Cuando llegas al Valle de los Nidos la entrada está tapada con rocas. Estudia cómo acceder a este paraíso natural”.
CONCLUSIÓN	Se reproduce la escena (52:59-59:33 min.) en la que Plío anima a Bruton a superarse a sí mismo.
MATERIALES	Fotos de rezo/acción, pegatinas, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, intrapersonal e interpersonal.

Ejercicio 6. La empatía

Tabla 293. Ejercicio 6 de la película 41. *Dinosaurio* (Marsden, 2000)

TÍTULO	Caminando en tus zapatos.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (12:30-17:05 min.) en la que Aladar y Zini no cumplen con la normatividad de su manada. Quienes son estudiantes tienen que encontrar las diferencias más significativas y responder a: “¿es malo ser diferente?, ¿por qué?”.
PROCESO	Todo el grupo de discentes efectúa los movimientos motores que la persona que guía indica. Nuevamente los repite, pero intercambiando sus zapatos con los de otra persona de la clase. Comunican sus sensaciones a lo largo de la actividad.
CONCLUSIÓN	Para finalizar la actividad, cada menor crea un collage con los diferentes juguetes que son de su agrado, para compararlos con los del resto de la clase y establecer de una manera visual otra diferencia entre miembros del colectivo infantil.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, revistas de juguetes, tijeras, folios y pegamentos.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, corporal-cenestésica, intrapersonal e

	interpersonal.
--	----------------

XLI. Película 42. *El Emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 294. Ejercicio 1 de la película 42. *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000)

TÍTULO	Animales salvajes.
INTRODUCCIÓN	Se presenta una fotografía con los guardias transformados en animales. Quienes son estudiantes los categorizan en violentos o dóciles.
PROCESO	Cada menor tiene un frasco con batido de fresa y un dibujo alusivo con un animal en el envase. Tras ingerir la bebida imita al animal y el resto de la clase trata de adivinarlo.
CONCLUSIÓN	Entre toda la clase deciden cuál es el mejor animal y efectúan un mural.
MATERIALES	Fotografía de los guardias transformados en animales, batido de fresa, imágenes de animales, celo, papel continuo y ceras blandas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, lógico-matemática, naturalista y corporal-cenestésica.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 295. Ejercicio 2 de la película 42. *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000)

TÍTULO	Belleza individual.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (03:53-04:19 min.) en la que Kuzco trata a las mujeres como mercancía. Se abre un debate sobre la igualdad o diferencia entre sexos.
PROCESO	Para comprobar que cada persona es única se recurre a la huella digital. Estampan la suya propia y la comparan con la del resto de menores del aula.
CONCLUSIÓN	La persona que guía reparte una ficha individualmente en la que cada estudiante encuentra el siguiente mensaje: "NI 1113 ÑOS 4578 Y 22 NI 2278 ÑAS 17472 PUE 55 DEN89364 74563 HA22 CER 374 LAS1285 MIS3645 MAS2736CO6857SAS". Para leerlo se le indica que deben eliminar los números de la secuencia.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordendor con internet, tinta, folios, ficha, lápices, gomas y sacapuntas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y lógico-matemática.

Ejercicio 3. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 296. Ejercicio 3 de la película 42. *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000)

TÍTULO	Nuestro espacio.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (08:07-10:31 min.) en la que Kuzco manifiesta sus intenciones respecto a la montaña de Pacha. Se inicia una conversación sobre el abuso de poderes y la destrucción de la naturaleza.
PROCESO	En el patio, una parte de estudiantes dibuja un círculo a modo de su hogar privado. Este grupo lo protege ya que el resto quiere apoderarse de dicha zona. Para ello, tienen posibilidad de recurrir al engaño, la persuasión o la astucia. Después dibujan sobre un papel cómo se sienten cuando cuidan su morada y cuando se la roban.
CONCLUSIÓN	Se realizan especulaciones que generan empatía sobre cómo se siente Pacha en el filme cuando Kuzco quiere destruir su casa en la montaña para edificarse su hospedaje de verano.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, tizas, folios, lápices, sacapuntas y gomas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, naturalista, corporal-cenestésica, intrapersonal e interpersonal.

Ejercicio 4. La afirmación de la dualidad

Tabla 297. Ejercicio 4 de la película 42. *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000)

TÍTULO	¿Buenos o malos?
INTRODUCCIÓN	Se dibuja en la pizarra una tabla con tres columnas (figuras buenas, malas o duales). Se reparten <i>flashcards</i> de estas para que, tras el consenso en grupo, las ubiquen en el lugar adecuado. Posteriormente en gran grupo se corrige el ejercicio.
PROCESO	Se presenta la imagen de Kronk con el ángel y el demonio que muestra su dualidad. Esta idea se extrapola a una manifestación artística de cada miembro de la clase. Dividen simétricamente su fotografía verticalmente. En un lado dibujan atributos angelicales y en la restante demoníacos.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante comenta situaciones en las que se comporta correcta e incorrectamente.
MATERIALES	Tizas, <i>flashcards</i> de las figuras, <i>glutac</i> , fotografía personal y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e intrapersonal.

XLII. Película 43. *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 298. Ejercicio 1 de la película 43. *Atlantis: el imperio perdido* (Hahn, 2001)

TÍTULO	Mercenarios en guerra.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (57:35-01:01:25 min.) de los mercenarios de la película. A partir de esta se plantea una lluvia de ideas sobre quiénes son y qué acciones desarrollan.
PROCESO	Se muestran imágenes de países en guerra y se comparan con tiempo atrás, para valorar en qué medida un conflicto bélico repercute negativamente en un territorio. Tras ello, se entrega una imagen del país de Atlantis para que lo conviertan en un lugar por el que los mercenarios arrasan.
CONCLUSIÓN	Se reproduce una melodía ⁴¹² . Mientras suena el audio, en parejas practican la poesía visual, es decir, pintan la paz sobre el cuerpo de su igual.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, fotografías de países antes y después de la guerra, imagen del país de Atlantis, altavoz y pintura de cara.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, musical y corporal-cenestésica.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 299. Ejercicio 2 de la película 43. *Atlantis: el imperio perdido* (Hahn, 2001)

TÍTULO	De mayor voy a ser...
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (31:32-36:17 min.) en la que quienes acompañan a Rourke explican sus profesiones para romper algunos roles de género.
PROCESO	A partir del video se les pregunta: "y tú, ¿qué quieres ser de mayor?". Cada menor dibuja su profesión soñada y comparte los motivos por los que quiere desarrollarla. También comenta cómo contribuye positivamente a la sociedad.
CONCLUSIÓN	Por equipos de trabajo se juega a emparejar cartas de profesiones.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, rotuladores y cartas de las profesiones.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, intrapersonal e interpersonal.

⁴¹² Torres, D. [Diego Torres]. (2012, 17 de noviembre). Diego Torres – Color Esperanza (Videoclip) [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Nb1VOQRs-Vs>

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 300. Ejercicio 3 de la película 43. *Atlantis: el imperio perdido* (Hahn, 2001)

TÍTULO	(Am)arte.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce el fragmento del filme (09:08-13:40 min.) en el que Whitmore tilda la homosexualidad como asquerosa. Se inicia un debate: “¿alguna vez habéis visto a una pareja de chico y chica besarse?”, “¿y dos chicos que son novios?”, “¿dos chicas que son novias?”, “¿dar un beso a alguien da asco?” y “¿por qué pensáis que a Whitmore no le gusta besar a otro chico?”.
PROCESO	Se juega a “Eres, eres...”. A la mitad de la clase se le tapa los ojos con un pañuelo y se sienta en un lugar indicado por la persona que guía. Enfrente se coloca otro miembro del colectivo estudiantil. A través del tacto y el olfato, quien no dispone de su vista adivina quién es quien tiene delante.
CONCLUSIÓN	Una vez reconocidas las personas se demuestran su afecto con un abrazo o un beso.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet y pañuelos.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, interpersonal y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. La diversidad religiosa

Tabla 301. Ejercicio 4 de la película 43. *Atlantis: el imperio perdido* (Hahn, 2001)

TÍTULO	El Leviatán.
INTRODUCCIÓN	Se lee el fragmento de la Biblia en la que se narra la historia de Leviatán y el colectivo infantil lo dibuja.
PROCESO	Pintan un gran mular con motivos marinos y en su interior se inventan monstruosidades que habitan.
CONCLUSIÓN	Se cierra la actividad con preguntas: “¿los monstruos existen?”, “¿estos seres marinos que inventamos son de verdad?” y “¿conocéis a alguien que muera o desaparezca por encontrarse con uno?”.
MATERIALES	Biblia, folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras, papel continuo, brochas, pinceles, platos y vasos de plástico, también témperas y toallitas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y naturalista.

XLIII. Película 44. *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 302. Ejercicio 1 de la película 44. *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002)

TÍTULO	Empequeñecemos a Gantu.
INTRODUCCIÓN	Se presentan imágenes de: las niñas del colegio, Jumba y Gantu. Cada estudiante las clasifica de menor a mayor en relación con el miedo que transmiten y la maldad que desarrollan.
PROCESO	Se menciona el aspecto del gran tamaño de Gantu como rasgo que genera miedo entre otras especies. Se propone a quienes estudian empequeñecerlo para que no asuste. Para ello, cada menor colorea la imagen del villano sobre un plástico mágico que cuando se calienta en el horno se empequeñece.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante transmite oralmente sus sensaciones respecto a la actividad.
MATERIALES	Imágenes de las figuras perversas, plástico mágico, ceras duras y rotulador negro.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística e intrapersonal.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 303. Ejercicio 2 de la película 44. *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002)

TÍTULO	¿Por qué no hay niños que bailen <i>hula</i> ?
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (09:58-12:22 min.) en la que aparecen niñas y adolescentes bailando <i>hula</i> . Se pregunta: “¿por qué no hay hombres?”.
PROCESO	Cada menor debe decantarse por ser quien genera música o quien la baila, configurándose dos grupos. Quienes forman parte del primero se crean un collar de flores hawaianas; el resto un <i>cotidiáfono</i> pintando una caja de cartón para simular el tambor.
CONCLUSIÓN	Se enseñan diferentes ritmos musicales y pasos de <i>hula</i> para simular un baile.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, cuerda, tijeras, flores de plástico, punzones, cajas de cartón, témperas, pinceles, platos y vasos de plástico, también altavoz y música hawaiana.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, intrapersonal, corporal-cenestésica y musical.

Ejercicio 3. La diversidad familiar

Tabla 304. Ejercicio 3 de la película 44. *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002)

TÍTULO	Se acabó.
INTRODUCCIÓN	Cada estudiante comparte con el resto si vive la muerte de alguna persona cercana recientemente o conoce de alguien que ya esté fallecido. También comparte los sentimientos y emociones desencadenados por dicha situación.
PROCESO	Se pregunta: “¿qué hay después de la vida?”, “¿qué ocurre cuando alguien muere?” y “¿qué pensáis que les sucede a la madre y padre de de Lilo y Nany tras morir en el accidente de coche?”. Para responder se imaginan lo que hay tras morir y lo dibujan.
CONCLUSIÓN	Se cierra la actividad con la lectura del cuento <i>El pato y la muerte</i> (Erlbruch, 2010).
MATERIALES	Folios, lápices, gomas, sacapuntas, rotuladores, ceras y cuento.
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.

Ejercicio 4. La diversidad religiosa

Tabla 305. Ejercicio 4 de la película 44. *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002)

TÍTULO	Trabajar y mejorar.
INTRODUCCIÓN	Se muestra una fotografía de Lilo rezando para que quienes asisten a clase comenten y establezcan qué actividad está desarrollando.
PROCESO	Se plantean situaciones para que debatan y respondan: “¿qué hacemos para mejorar nuestra carrera?”, “¿cómo podemos conseguir pintar sin salirnos de las líneas?”, “¿qué hay que hacer para leer/escribir mejor?” y “cuándo no sabemos jugar a un juego, ¿cómo aprendemos?”.
CONCLUSIÓN	Se busca una situación en la que se necesite ayuda y colaboración de otras personas. Entre todo el conjunto de la clase se confecciona la carta con el sobre para solicitar dicho servicio.
MATERIALES	Imagen de Lilo rezando, folios, sobres, rotuladores y sellos.
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.

Ejercicio 5. Los derechos del reino animal

Tabla 306. Ejercicio 5 de la película 44. *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002)

TÍTULO	Adoptamos una mascota.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (25:12-27:32 min.) en la que Lilo adopta a Stitch. Se pregunta: “¿es correcto pagar un dinero por un ser vivo con sentimientos y derechos?”, “¿cuánto vale una vida animal?”.

PROCESO	Es el momento de que cada estudiante cree el animal que quiere adoptar. Hay libertad tanto en la especie como en los materiales utilizados para crearlo.
CONCLUSIÓN	Cada menor comparte sus sentimientos con el resto de la clase.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, material plástico y tijeras.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, lógico-matemática, corporal-cenestésica, naturalista e intrapersonal.

Ejercicio 6. La empatía

Tabla 307. Ejercicio 6 de la película 44. *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002)

TÍTULO	Vida alienígena.
INTRODUCCIÓN	Se pide a quienes son estudiantes que se conciencien de su tamaño, para ello se mueven por el espacio y se comparan con la altura de otros objetos. La persona que guía el proceso introduce otros espacios para confrontar la cota hasta llegar al universo.
PROCESO	Se plantea la hipótesis de la existencia de vida en la inmensidad del cosmos y se pide a quienes estudian que dibujen cómo creen que son los extraterrestres.
CONCLUSIÓN	Se cierra con una explicación de cada dibujo y con una conversación sobre posibles similitudes y diferencias entre quienes son terrícolas y alienígenas.
MATERIALES	Objetos de la clase, folios y rotuladores gruesos.
INTELIGENCIAS	Lógico-matemática, intrapersonal, corporal-cenestésica y lingüística.

Ejercicio 7. La afirmación de la dualidad

Tabla 308. Ejercicio 7 de la película 44. *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002)

TÍTULO	Cómo cambiamos...
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (31:49-32:30 min.) en la que Lilo dibuja el nivel de maldad de Stitch.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante una ficha con cuatro siluetas. Cada una se corresponde con una emoción (alegría, tristeza, asco e ira). Cada sentimiento se corresponde con un color respectivamente: amarillo, azul, verde y rojo. Se pretende que cada estudiante coloree cada silueta en relación con la cantidad de emoción que se desarrolla en su persona.
CONCLUSIÓN	Cada menor comenta un rasgo de su comportamiento que mejora a lo largo del último año de vida.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha con 4 siluetas y ceras de colores (amarilla, azul, verde y rojo).
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, intrapersonal y lingüística.

Ejercicio 8. La visibilidad del colectivo LGTBIQ

Tabla 309. Ejercicio 8 de la película 44. *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002)

TÍTULO	Niños con vagina y niñas con pene.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (38:18-39:07 min.) en la que Pleakley muestra gusto por travestirse. Se pregunta a quienes son estudiantes: “¿ocurre algo si a un niño le gusta vestirse con ropa de mujer o a una niña con prendas del hombre?”. Se genera una dinámica en la que transmiten tranquilidad a dicho alienígena.
PROCESO	Se enseña un baúl con diferente ropa de personas adultas y se les concede un tiempo para que se vistan con aquello con lo que se sientan más a gusto.
CONCLUSIÓN	Se cierra con un desfile de moda en el que cada miembro de la clase presenta ante el resto de estudiantes de Educación Infantil los conjuntos que diseñan.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, Pleakley de peluche y baúl con ropa.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 313. Ejercicio 4 de la película 45. *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002)

TÍTULO	Nos casamos.
INTRODUCCIÓN	Se reproducen escenas (22:06-25:15; 01:11:22-01:12:28; 01:46:24-01:46:38 min.) del romance entre la capitana Amelia y el doctor Doppler sin presentar la situación final de casamiento en una iglesia. Se pregunta: “¿cuál pensáis que es el lugar más original para que se casen?” y “¿dónde os gustaría casaros?”. Se procede a una votación de los lugares propuestos y de los atuendos para la pareja.
PROCESO	Tras el sondeo se crea un escenario para simbolizar el lugar del casamiento. Este se asemeja a un <i>photocall</i> , ya que también quedan reflejadas las figuras que contraen matrimonio con un agujero en el rostro para que cada menor coloque el suyo.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante selecciona una pareja para fotografiarse.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, telas, cola blanca, tijeras, rotulador negro, témperas, cartón, pinceles, platos y vasos de plástico, también dispositivo para fotografiar.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, intrapersonal y corporal- kinestésica.

Ejercicio 5. La diversidad religiosa

Tabla 314. Ejercicio 5 de la película 45. *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002)

TÍTULO	Diversidad y religión.
INTRODUCCIÓN	Cada estudiante comparte con el resto cuál es su religión y cuáles son las características de esta.
PROCESO	Cada menor confecciona un elemento de esta con plastilina que permite identificarla rápidamente.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad y romper con el estereotipo cristiano se comentan tres manifestaciones lingüísticas que quienes estudian relacionan con la imagen alusiva del dogma en cuestión. <ul style="list-style-type: none"> - “Se llenaron de Espíritu Santo” (cristianismo). - “La oración más grande es la paciencia” (budismo). - “Antes de pedir todo lo que te falta, agrádecele todo lo que tienes” (islam).
MATERIALES	Plastilina e imágenes alusivas a tres religiones.
INTELIGENCIAS	Lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 6. La afirmación de la dualidad

Tabla 315. Ejercicio 6 de la película 45. *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002)

TÍTULO	Buenas o buenos, malas o malos.
INTRODUCCIÓN	Cada menor con los ojos cerrados se imagina la mejor persona a quien conoce. Comentan de quienes se trata.
PROCESO	Se reproducen las escenas (25:16-30:20; 33:07-34:10; 35:30-35:48; 36:28:46:20; 53:20-56:07; 57:57-01:05:02; 01:13:30-01:15:20; 01:23:18-01:25:00; 01:32:25-01:45:34 min.) de John Silver. Se pegan en la pizarra tarjetas con la imagen alusiva correspondiente. Tras el debate las categorizan en buenas o malas acciones.
CONCLUSIÓN	Se cierra la sesión con la escena final del largometraje (01:32:25-01:45:34 min.) en la que Silver confiesa sus sentimientos afectivos hacia Jim. Tras ello se pregunta al colectivo infantil: “¿lo consideraréis bueno, malo o dual?”.

MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet e imagen de John Silver.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

XLV. Película 46. *La gran película de Piglet* (Pappalardo-Robinson, 2003)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 316. Ejercicio 1 de la película 46. *La gran película de Piglet* (Pappalardo-Robinson, 2003)

TÍTULO	Bzzzzbzzzz.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce el sonido de la abeja ⁴¹³ para que el colectivo infantil adivine qué animal lo emite. Cada menor imita dicha onomatopeya y se desplaza por el espacio moviéndose como el insecto.
PROCESO	Se inicia una discusión: “¿las abejas son malas o buenas?”. Tras ello, se ofrece una ficha a quienes estudian con diferentes materias extraídas de la naturaleza. El colectivo infantil pega adhesivos sobre aquellas que provienen del insecto en cuestión.
CONCLUSIÓN	Se prepara una merienda/almuerzo untando miel sobre galletas.
MATERIALES	Sonido de abejas, reproductor de audio, altavoz, ficha de productos de abejas, pegatinas, platos y cucharas de plástico, también galletas, miel y servilletas.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, naturalista, lingüística y visual-espacial.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 317. Ejercicio 2 de la película 46. *La gran película de Piglet* (Pappalardo-Robinson, 2003)

TÍTULO	La intuición de una madre.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la canción de Kangu (23:35-25:43 min.) a través de la que quienes estudian extraen las tareas que desarrolla.
PROCESO	Cada menor dibuja el aspecto más significativo de su progenitora. Se contemplan otras posibilidades como recrear a su padre o persona cuidadora.
CONCLUSIÓN	Se inicia un debate de actividades y tareas que el grupo de madres desarrolla más allá de los tradicionales cuidados de la familia.
MATERIALES	Folios, lápices, ceras, gomas, sacapuntas y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Musical, visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 3. La empatía

Tabla 318. Ejercicio 3 de la película 46. *La gran película de Piglet* (Pappalardo-Robinson, 2003)

TÍTULO	Nuestro superpoder.
INTRODUCCIÓN	Cada estudiante se dibuja con un superpoder que después comparte con el resto. Se matiza que estos poderes son difíciles de desarrollar pero que todas las personas poseen algunos. Se les pregunta: “¿queréis descubrir el vuestro?”.
PROCESO	Se reproduce música de la película (06:01:07:50 min.) y cuando esta se detiene la persona que guía el proceso indica cómo agruparse: todos los niños juntos, todas las niñas juntas, quienes tienen gafas, etc.
CONCLUSIÓN	En conjunto se busca una aplicación positiva para cada una de las características destacadas por la persona que guía, descubriendo así un superpoder oculto.

⁴¹³ Raiden Tk [Raiden Tk]. (2017, 5 de agosto). Zumbido abeja reina [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ARTiyY7NNIM>

MATERIALES	Folios, rotuladores, música de la película, reproductor de sonido y altavoz.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, corporal-cenestésica, musical, interpersonal e intrapersonal.

XLVI. Película 47. *Hermano oso* (Williams, 2003)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 319. Ejercicio 1 de la película 47. *Hermano oso* (Williams, 2003)

TÍTULO	La transformación.
INTRODUCCIÓN	Se muestra una imagen de Denahi antes y después de convertirse en un villano para que el colectivo infantil establezca las diferencias en su apariencia física y marque un código de rasgos asociados con la maldad.
PROCESO	Cada menor crea una transformación propia en ser malvado añadiendo atributos físicos a su fotografía que causan temor.
CONCLUSIÓN	Se reproduce la escena final (01:11:23-01:16:57 min.) en la que Denahi recupera su aspecto bondadoso y se pregunta a quienes son estudiantes: “¿por qué creéis que ocurre este cambio?”. Se ofrece también un peluche de oso para que lo achuchen y acaricien, manifestando si el tacto de su pelaje les relaja.
MATERIALES	Imágenes de Denahi antes y después de la transformación, fotografías de cada miembro de la clase, rotuladores y oso de peluche.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, intrapersonal, naturalista y corporal-cenestésica.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 320. Ejercicio 2 de la película 47. *Hermano oso* (Williams, 2003)

TÍTULO	Yo también quiero ser chamana.
INTRODUCCIÓN	Se presenta una imagen de la chamana de la tribu y se pregunta: “¿quién es esta figura?” y “¿qué tiene/hace ella y el resto no?”.
PROCESO	Cada asistente se pinta su rostro como si se tratase de una de estas mujeres y dibuja cómo se imagina el futuro, lo comparte con el resto de la clase.
CONCLUSIÓN	Se cierra con una actividad científica para explicar la densidad de líquidos. Se procede a introducir miel, friegaplatos, agua, aceite y alcohol; en el orden indicado. Previamente se deja que los huelan, empapen sus manos y prueben en los casos que sea posible.
MATERIALES	Imagen de la chamana, vaso de tubo, miel, friegaplatos, agua, aceite y alcohol.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica y naturalista.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 321. Ejercicio 3 de la película 47. *Hermano oso* (Williams, 2003)

TÍTULO	Nuestras huellas.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (05:50-09:10 min.) en la que se define el concepto de amor y la necesidad de desarrollarlo para compartir la huella en la pared de personas antepasadas. Se pregunta: “¿qué es el amor para ti?”.
PROCESO	Cada estudiante piensa una acción positiva que desarrollar hacia la sociedad, la familia, la clase o la naturaleza. Si es valorada positivamente por el resto procede a marcar sus huellas sobre un mural con forma de corazón.
CONCLUSIÓN	La persona docente indica una serie de acciones que muestran amor: mandar besos, abrazarse, sonreír, mecer a un bebé y acariciar, para que el grupo de discentes las ejecuten.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, papel continuo marrón, platos de plástico, témpera marrón y toallitas.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica, intrapersonal, visual-espacial y naturalista.

Ejercicio 4. La diversidad religiosa

Tabla 322. Ejercicio 4 de la película 47. *Hermano oso* (Williams, 2003)

TÍTULO	Inuit.
INTRODUCCIÓN	Se pregunta al colectivo infantil acerca de la cultura de las personas que aparecen en la película. Tras ello, se reproduce un vídeo ⁴¹⁴ sobre los animales que habitan en el Polo Norte.
PROCESO	En conjunto imitan los movimientos y sonidos de los animales y establecen cuáles son las características de cada uno, indicando también su importancia para la naturaleza. Cada menor realiza un ejercicio de introspección en el que concibe su identidad y características de su personalidad, decidiendo que animal es el que más se corresponde con su persona.
CONCLUSIÓN	Cada miembro del colectivo infantil modela con arcilla el animal con el que se identifica.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, arcilla, toallitas, vasos de plásticos, pinceles y témperas de colores.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial, naturalista, corporal-cenestésica e intrapersonal.

Ejercicio 5. Los derechos del reino animal

Tabla 323. Ejercicio 5 de la película 47. *Hermano oso* (Williams, 2003)

TÍTULO	La naturaleza, nuestra amiga.
INTRODUCCIÓN	Se reproducen escenas (11:23-14:32; 19:24-21:00; 32:18-33:28; 50:40-54:24; 01:11:23-01:16:57 min.) en las que la humanidad contribuye positiva y/o negativamente sobre el medio ambiente. Quienes pertenecen a la clase las categorizan y cuantifican.
PROCESO	Se procede a dos actividades de conexión con el medio. <ul style="list-style-type: none"> - Se sale al patio para que el grupo de menores se tumbe en el suelo, cierre los ojos e intente escuchar el sonido de los pájaros y del viento sobre los árboles. Se les invita a buscar zapateros para cogerlos y colocarlos sobre sus brazos notando el cosquilleo que producen. - Para defender la necesidad de preservar el medio marino se ofrece un acuario a quienes son estudiantes para que alimenten a los peces que habitan en su interior. La persona que guía el proceso indica que tras la dinámica los lleva a su hábitat natural.
CONCLUSIÓN	Se cierra con el cuaderno de las pieles. La persona que conduce la actividad reparte diferentes materiales artificiales que simulan la piel de animales del Polo Norte. El grupo las identifica y confecciona un cuaderno sensorial.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lógico-matemática, naturalista y corporal-cenestésica.

Ejercicio 6. La empatía

Tabla 324. Ejercicio 6 de la película 47. *Hermano oso* (Williams, 2003)

TÍTULO	¿Quién es el malo?
INTRODUCCIÓN	Se inicia con una explicación de la palabra “monstruo”. Cada menor representa con su cuerpo la idea que tiene al respecto.
PROCESO	Se reproduce la escena (11:23-14:32 min.) en la que Kenai ataca a la osa y esta asesina a Sitka. Tras ello se realiza una batería de preguntas para genera empatía: “¿por qué ataca Kenai a la osa?”, “¿por qué la osa se defiende?” y

⁴¹⁴ Smile and Learn – Español [Smile and Learn - Español]. (2017, 8 de abril). Los animales del Polo Norte para niños – Conoce la naturaleza [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=sjhvjZDh7dM>

	“¿quién es el monstruo en esta escena?, ¿por qué?”.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante desarrolla el rol de la osa e imita los sentimientos que desarrolla dicho animal hembra cuando el hombre la ataca.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica e interpersonal.

Ejercicio 7. La afirmación de la dualidad

Tabla 325. Ejercicio 7 de la película 47. *Hermano oso* (Williams, 2003)

TÍTULO	Cómo nos comportamos.
INTRODUCCIÓN	Se reproducen las escenas (11:23-14:32; 01:01:15-01:06:50 min.) en las que Kenai asesina a la osa y cuenta la historia a Koda. Tras ello se pregunta a la clase: “¿Kenai es bueno o malo?” y “¿una persona se comporta siempre correctamente con los animales?”.
PROCESO	Cada discente comparte una experiencia pasada que atente contra el reino animal, pero otra positiva que contribuya positivamente su preservación.
CONCLUSIÓN	Cada menor crea un montaje con su fotografía y el animal que le gustaría tener como mascota y tratar como un hermano/a.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, fotografías de los miembros de la clase, colores, lápices, sacapuntas, gomas, tijeras, pegamentos y recortables de animales.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, intrapersonal y lingüística.

XLVII. Película 48. *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 326. Ejercicio 1 de la película 48. *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004)

TÍTULO	El perdón.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (33:42-35:26 min.) en la que Alameda Slim se presenta. Se pide a quienes estudian que encuentren una solución para que el villano elimine su rencor. Algunas preguntas son: “¿qué es el perdón?”, “¿por qué perdonamos?” y “¿para qué perdonamos?”.
PROCESO	Cada menor dibuja una situación en la que se sienta humillado y otra en la que haga sentirse mal a un igual. En una olla de barro se queman todos los papeles para simbolizar el cierre de experiencias pasadas traumáticas y negativas.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante expresa a través de onomatopeyas y sonidos musicales cómo se siente tras expresar sus emociones.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, lápices, sacapuntas, gomas, ceras duras, olla de barro y alcohol.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial, interpersonal, intrapersonal, corporal-cenestésica y musical.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 327. Ejercicio 2 de la película 48. *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004)

TÍTULO	Nuestro rancho.
INTRODUCCIÓN	Se inicia una conversación en la que se establece una idea general sobre: qué es un rancho, qué elementos tiene, cómo es, qué animales viven en este y cuál es su función.
PROCESO	Cada menor diseña su propia granja.
CONCLUSIÓN	Se muestran las creaciones e intentan asignar los dibujos con la persona que los crea. Generando un discurso para romper con los roles de género y estereotipos sexuales.
MATERIALES	Folios, ceras duras, lápices, gomas y sacapuntas.

INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.
---------------	--------------------------------

Ejercicio 3. La diversidad familiar

Tabla 328. Ejercicio 3 de la película 48. *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004)

TÍTULO	Mi familia animalista.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (08:04-10:20 min.) en la que Perla presenta y defiende a los animales de su rancho como su familia. Se pregunta: “¿los animales pueden ser nuestra familia?” y “¿quiénes tienen mascotas en sus casas?, ¿son parte de vuestra familia?”.
PROCESO	Sobre una cartulina confeccionan un collage con diferentes animales. Una vez finalizado se recortan su propia imagen y la pegan.
CONCLUSIÓN	Se ofrecen pollitos en la clase para que sus integrantes les alimenten y acaricien.
MATERIALES	Cartulinas blancas, recortables de animales, tijeras, pegamentos, fotografías del grupo de discentes y alimentos para pollitos.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial, corporal-cenestésica y naturalista.

Ejercicio 4. Los derechos del reino animal

Tabla 329. Ejercicio 4 de la película 48. *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004)

TÍTULO	Animalimentos.
INTRODUCCIÓN	Se presentan los diferentes animales del rancho en una ficha. También se les facilitan recortables de alimentos que derivan de estas especies.
PROCESO	La actividad central consiste en crear un <i>stand</i> con vacas para ordeñar. Enseñando que la leche extraída de estos animales debe servir para alimentar a sus terneros. Pintan su rostro, patas y rabo; el cuerpo se confecciona con una toalla y las ubres son un guante relleno de agua con colorante.
CONCLUSIÓN	Se presentan diversas especies del lugar en un terreno fangoso, de manera que quienes asisten a clase tienen que limpiarles.
MATERIALES	Ficha, recortables de alimentos, pegamento, cartón, rotulador negro, témperas, platos y vasos de plástico, toallitas, toallas, guantes, agua, colorante blanco, animales de juguete, barro y jabón.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, naturalista y corporal-cenestésica.

Ejercicio 5. La visibilidad del colectivo LGTBIQ

Tabla 330. Ejercicio 5 de la película 48. *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004)

TÍTULO	Cancán.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la canción del cancan (16:50-17:54 min.) para que cada estudiante baile al ritmo de la música.
PROCESO	Cada estudiante selecciona un disfraz de bailarín/a de cancan con su correspondiente peluca y baila.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad, comparten el baile con otras clases de Educación Infantil.
MATERIALES	Canción del cancan, reproductor de música, altavoz, disfraces y pelucas.
INTELIGENCIAS	Musical y corporal-cenestésica.

XLVIII. Película 49. *Chicken Little* (Fullmer, 2005)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 331. Ejercicio 1 de la película 49. *Chicken Little* (Fullmer, 2005)

TÍTULO	La otra cara.
INTRODUCCIÓN	Se muestran las dos visiones que hay de las figuras malvadas del filme: se presenta el grupo de extraterrestres con coraza, pero también el colectivo de peluches que habitan en su interior. También la transformación de Foxy Odiosi de villana a bondadosa. Utilizando dicho ejemplo se pregunta: “¿es posible cambiar de comportamiento?” y “¿cómo se consigue?”.
PROCESO	Se reparten recortables de diferentes figuras del largometraje categorizadas como “buenas” para que, en la parte contrapuesta de la tarjeta, dibujen su versión vil. Inventan una historia que justifique su conversión. Se añade una cuerda para otorgarles forma de medalla.
CONCLUSIÓN	Comparten con sus iguales las historias inventadas.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, recortables de figuras protagonistas del filme, rotuladores, cuerda y cola blanca.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 332. Ejercicio 2 de la película 49. *Chicken Little* (Fullmer, 2005)

TÍTULO	¿Los niños y las niñas son diferentes?
INTRODUCCIÓN	Se pregunta: “¿pensáis que las niñas tienen características diferentes de los niños?, ¿tienen gustos distintos?, ¿y sentimientos?, ¿por qué?”.
PROCESO	La persona que guía el proceso dibuja en la pizarra dos columnas, encima de cada una coloca la imagen de un niño o una niña. En conjunto categorizan las características de niños y niñas.
CONCLUSIÓN	Se cierra desmintiendo dicha categorización, preguntando por la existencia de niñas con características etiquetadas en los varones y viceversa.
MATERIALES	Tizas y figuras del niño/a.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 333. Ejercicio 3 de la película 49. *Chicken Little* (Fullmer, 2005)

TÍTULO	Lo bonito que hay en ti.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce una música relajante ⁴¹⁵ que utilizan para pensar en palabras sobre el amor.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante un recortable con una figura del largometraje para destacar un rasgo físico positivo.
CONCLUSIÓN	Se toma una foto por parejas en las que aparecen con elementos poco normativos: calvas, gafas, dentaduras, cicatrices, etc.
MATERIALES	Reproductor de audio, música relajante, recortables de las figuras del largometraje, calvas, pelucas, gafas, dentaduras deformes y pintura de cara.
INTELIGENCIAS	Musical y lingüística.

Ejercicio 4. La empatía

Tabla 334. Ejercicio 4 de la película 49. *Chicken Little* (Fullmer, 2005)

TÍTULO	El pato no normativo.
--------	-----------------------

⁴¹⁵ Live your Dreams [Live your Dreams]. (2015). Sonidos de la Naturaleza y Música Relajante – Música de Relajación y Sonidos Relajantes para Dormir [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SrydkUYUoYo>

INTRODUCCIÓN	Se proyecta una imagen de la pandilla de <i>Chicken Little</i> y se pregunta: “¿qué tienen de diferente estos personajes para que los llamen “raros”?”. También se crea un discurso hacia el empoderamiento de personas no normativas, generando empatía.
PROCESO	Se reparte un dibujo animado de un pato personificado. Quienes pertenecen al colectivo infantil utilizan pegatinas para ponerle aparatos.
CONCLUSIÓN	Se cierra con la lectura de un cuento ⁴¹⁶ buscando un aprendizaje de la moraleja del mismo.
MATERIALES	Proyector, PDI, imagen de la pandilla de <i>Chicken Little</i> , ficha, rotuladores, ceras de colores, lápices, gomas, sacapuntas y cuento.
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.

XLIX. Película 50. *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 335. Ejercicio 1 de la película 50. *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006)

TÍTULO	Caza-ñus.
INTRODUCCIÓN	Se reproducen las escenas (47:45-49:31; 01:04:14-01:12:48 min.) en las que aparece la guarida de los ñus, también la batalla final. A partir de estas maquillan a un igual como la figura malvada principal, recurriendo al recuento para cuantificar las respuestas.
PROCESO	La persona que guía la actividad es quien pilla. Esta representa el papel de un miembro de la manada de leones, mientras que el resto actúa como ñus. Para atrapar a un individuo tiene que introducirlo dentro del aro.
CONCLUSIÓN	Se cierra con una reflexión a través de la que cada discente se posiciona en el lugar de cada animal. Indican cómo se sienten con cada rol ejecutado.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, pintura de cara, espejos, toallitas y aros.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica, lógico-matemática, lingüística, intrapersonal e interpersonal.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 336. Ejercicio 2 de la película 50. *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006)

TÍTULO	Lo que hay en la cabeza.
INTRODUCCIÓN	Se presentan las figuras del largometraje, se vota y recuenta para establecer si hay una cuantía mayor en hembras o en machos.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante una ficha con la silueta del cuerpo de una hembra del largometraje. Primero la visten como si de una persona se tratase. Tras ello, en el interior de su cabeza dibujan sus inquietudes y aficiones.
CONCLUSIÓN	Se reproduce una canción ⁴¹⁷ defensora de la igualdad de género.
MATERIALES	Figuras del filme, ficha, rotuladores, lápices, gomas, sacapuntas, ceras duras, ordenador con internet, proyector, PDI, reproductor de audio y altavoz.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y musical.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 337. Ejercicio 3 de la película 50. *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006)

TÍTULO	Las parejas.
--------	--------------

⁴¹⁶ Cuentoscortos.com (s.f.). El patito feo. Cuentoscortos.com. Recuperado de: <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-clasicos/el-patito-feo>

⁴¹⁷ AndalunaySamir [AndalunaySamir]. (2008, 1 de abril). Igualdad de Género [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=iax2W9qAfK0>

INTRODUCCIÓN	“Piloto y copiloto”. Este juego consiste en colocar al grupo por parejas y entregar a cada integrante un aro para ser utilizado como deseen. El objetivo es lograr que cooperen, se comuniquen y conozcan más.
PROCESO	Se reparte al grupo de estudiantes una figura de la jirafa Fidget u otra de Benny la ardilla. Se les pide que dibujen a una posible pareja. Comparten con el resto de la clase sus creaciones.
CONCLUSIÓN	Se reproduce la escena (01:14:15-01:14:40 min) en la que se muestra la relación amorosa entre Fidget y Benny, preguntando al colectivo infantil: “¿dos personas enamoradas son exactamente iguales?, ¿por qué?”.
MATERIALES	Figuras de Fidget y Benny, pegamento, tijeras, folios y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 338. Ejercicio 4 de la película 50. *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006)

TÍTULO	¿Quién manda?
INTRODUCCIÓN	Se juega a emparejar los animales de la película que aparecen en tarjetas. Todas están repetidas y colocadas boca abajo, de manera que cada menor en su turno voltea dos, buscando una pareja.
PROCESO	Cada estudiante recorta de una revista el animal que considera más importante. Tras pegarlo en un folio le dibuja elementos de la realeza como son el cetro, la corona o el trono.
CONCLUSIÓN	Cada discente comparte su creación con el resto indicando porqué su animal se merece ser la persona soberana. Hay que ofrecer un impulso positivo a otras especies rechazadas.
MATERIALES	Cartas de parejas, folios, revistas de animales, tijeras, pegamentos, lápices, gomas, sacapuntas y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, animalista y lingüística.

Ejercicio 5. La diversidad religiosa

Tabla 339. Ejercicio 5 de la película 50. *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006)

TÍTULO	¿Quién es el gran ÉL?
INTRODUCCIÓN	Se reproduce el sonido de la escena (47:45-49:31 min.) en la que el gran ÉL es presentado como un dios africano y como el líder de la manada de ñus. Se pide al grupo de estudiantes que dibujen cómo se imaginan a dicho ser.
PROCESO	Cada menor comenta un aspecto positivo de su persona que contribuye a mejorar la sociedad. Se responde a la pregunta: “¿qué puedo hacer yo por mis compañeros/as?”.
CONCLUSIÓN	Se reproduce la escena (47:45-49:31 min.) para que comparen sus creaciones con el koala que protagoniza la secuencia.
MATERIALES	Folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras duras, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, musical, interpersonal y lingüística.

Ejercicio 6. Los derechos del reino animal

Tabla 340. Ejercicio 6 de la película 50. *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006)

TÍTULO	El zoo.
INTRODUCCIÓN	Se inicia la actividad con una batería de preguntas: “¿qué es el zoo?”, “¿alguna vez lo habéis visitado?”, “¿qué podemos encontrarnos en este?” y “¿un zoo es bueno o malo para los animales?”.
PROCESO	Se procede a una dinámica motora para generar empatía con la frustración de los animales que viven en el zoo. Se pide que corran quedándose en el mismo

	sitio, sin avanzar. Seguidamente, proceden a una carrera en círculo en la que siempre regresan al mismo punto de origen.
CONCLUSIÓN	Por parejas se toman fotos mostrando los sentimientos que afloran tras el desarrollo de la actividad y la generación de empatía con los animales del zoo.
MATERIALES	Dispositivo electrónico para fotografiar.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica, interpersonal y visual-espacial.

Ejercicio 7. La amistad como sentimiento

Tabla 341. Ejercicio 7 de la película 50. *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006)

TÍTULO	Practicamos la amistad.
INTRODUCCIÓN	Cada menor dibuja en un folio cómo percibe la amistad y se comparte.
PROCESO	Se juega a las sillas cooperativas para concienciar de la importancia de valores como la ayuda mutua y el compañerismo entre iguales. Se colocan asientos en forma de círculo, se reproduce la música mientras el colectivo infantil baila a su alrededor, cuando la música se detiene buscan un asiento. Lo significativo del juego es que nadie se elimina, sino que se quitan sillas para cada ronda fomentando la necesidad de compartir.
CONCLUSIÓN	Se reproduce una canción ⁴¹⁸ sobre la amistad para que la aprendan, canten y bailen.
MATERIALES	Folios, ceras, sillas, canción, reproductor de música y altavoz.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, corporal-cenestésica y musical.

L. Película 51. *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter, 2007)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 342. Ejercicio 1 de la película 51. *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter, 2007)

TÍTULO	La rebelión de la ropa.
INTRODUCCIÓN	Se efectúa una lluvia de ideas en la que cada menor comparte el nombre de una prenda de vestir, indicando también su utilidad.
PROCESO	A cada discente se le ofrece una bolsa con ropa. Resulta significativo que la manipule, huela, toque e incluso pruebe, ya que a partir de dicho elemento se inventa una historia en la que la prenda se convierte en una figura malvada al igual que le ocurre a Doris en el largometraje.
CONCLUSIÓN	Se reproduce la escena (01:05:36-01:10:33 min.) en la que Doris se apodera del mundo y se pregunta: “¿qué hace Doris para ser malvada?”.
MATERIALES	Bolsas, prendas de ropa, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica y visual-espacial.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 343. Ejercicio 2 de la película 51. *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter, 2007)

TÍTULO	Las niñas también son de ciencias.
INTRODUCCIÓN	Se lee una de las biografías del libro <i>Las chicas son de ciencias</i> (Cívico y Parra, 2018) para romper los roles de género que ubican al hombre como científico.
PROCESO	Se divide la clase en cuatro grupos, separando los sexos en dos y dos. A cada uno se le ofrece un montón de <i>lacasitos</i> que deben categorizar según el color.
CONCLUSIÓN	Cada grupo comparte sus resultados con el resto y a partir de los hallazgos se establece un patrón estadístico, intentando responder a la siguiente pregunta: “¿de qué color hay más?”.

⁴¹⁸ CantaJuegoVEVO [CantaJuegoVEVO]. (2012, 19 de junio). CantaJuego – Somos Amigos (Versión Mexico) [archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=GoKD_QFjLzk

MATERIALES	Libro de lectura, lacasitos, ficha y tizas de colores.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial, corporal-cenestésica y lógico-matemática.

Ejercicio 3. La diversidad familiar

Tabla 344. Ejercicio 3 de la película 51. *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter, 2007)

TÍTULO	El miedo a estar solo/a.
INTRODUCCIÓN	Cada estudiante comparte cuál es su mayor miedo a partir de un juego de mímica y de expresión corporal. En el caso de no ser nombrado/a la persona que guía introduce el temor al abandono, tal y como le ocurre al protagonista del largometraje.
PROCESO	Se reparte a cada menor el dibujo de una regla separada en 3 partes. A cada una le corresponde un número del 1 al 3. En el número más pequeño tiene que dibujar el miedo que menos les preocupa; en cambio, a medida que el tamaño de las cifras es mayor, también lo es el temor que representan.
CONCLUSIÓN	Para cerrar la actividad se juega al escondite.
MATERIALES	Tizas, ficha-regla, lápices, gomas, sacapuntas y ceras de colores.
INTELIGENCIAS	Lingüística, lógico-matemática, visual-espacial y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. La empatía

Tabla 345. Ejercicio 4 de la película 51. *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter, 2007)

TÍTULO	Mi identidad.
INTRODUCCIÓN	Se presentan imágenes de Lewis y de Goob para definirles.
PROCESO	Cada menor trae a clase un objeto personal que sea significativo, explicando la importancia y los motivos de su elección.
CONCLUSIÓN	Se comparten los objetos para jugar en conjunto quienes integran la clase.
MATERIALES	Proyector, PDI, imágenes de Goob y Lewis, también objetos que comparten quienes asisten a clase.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, intrapersonal y corporal-cenestésica.

Ejercicio 5. La afirmación de la dualidad

Tabla 346. Ejercicio 5 de la película 51. *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter, 2007)

TÍTULO	T(risteza)e(nfado) a(legría)m(iedo)a(sco)s(orpresa). TE AMAS.
INTRODUCCIÓN	Se efectúa una lluvia de ideas para establecer las 6 emociones básicas que aparecen en el título de la actividad. Cada uno representa aquella con la que siente más afinidad a través de un sonido o una melodía inventada.
PROCESO	Se reproducen las escenas (37:23-39:02; 01:01:07-01:05:04 min.) en las que Goob cuenta su historia de vida. Se genera una empatía hacia el personaje: “¿por qué Goob quiere vengarse de Lewis?”, “¿cuál es el comportamiento de Lewis?”, “¿cómo te sentirías si fueras Goob?” y “¿qué harías si fueras él?”.
CONCLUSIÓN	Se dibuja a Goob y Lewis reconciliados, manifestando amistad.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, lápices, gomas, sacapuntas y ceras de colores.
INTELIGENCIAS	Lingüística, musical, interpersonal, intrapersonal y visual-espacial.

LI. Película 52. Bolt (Spencer, 2008)**Ejercicio 1. Las figuras malvadas**

Tabla 347. Ejercicio 1 de la película 52. Bolt (Spencer, 2008)

TÍTULO	Producciones de televisión.
INTRODUCCIÓN	Cada equipo de trabajo diseña una figura malvada ficticia. Primero confecciona el boceto y después lo materializan con plastilina.
PROCESO	Recrean una historia con la figura villana creada como personaje, incorporado música en los momentos en que consideren.
CONCLUSIÓN	Se cierra con el visionado de los cortos y su análisis con toda la clase.
MATERIALES	Folios, rotuladores, plastilina, dispositivo de grabación audiovisual, ordenador, cable multimedia, proyector y PDI.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica, musical y lingüística.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 348. Ejercicio 2 de la película 52. Bolt (Spencer, 2008)

TÍTULO	¿Qué pasaría si...?
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (03:38-10:07 min.) en la que Bolt lucha para salvar a Penny, deteniéndola antes de concluir con la victoria del animal. Cada menor inventa un posible final.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante una ficha con la impresión de Penny. Quienes estudian dibujan a una acompañante canina. También inventan una historia.
CONCLUSIÓN	Se propone una reflexión: “¿las historias cambian mucho si el animal es macho o hembra?, ¿por qué?”.
MATERIALES	Folios, lápices, gomas, sacapuntas y ceras duras.
INTELIGENCIAS	Lingüística y visual-espacial.

Ejercicio 3. La diversidad familiar

Tabla 349. Ejercicio 3 de la película 52. Bolt (Spencer, 2008)

TÍTULO	Mi mascota, mi familia.
INTRODUCCIÓN	Se reproducen las escenas del filme (01:05:00-01:08:10; 01:28:09-01:29:33 min.) en las que Bolt regresa a casa junto a su familia, también la canción que suena cuando el perro viaja con la gata y el hámster.
PROCESO	A partir de las escenas proyectadas quienes forman la clase elaboran un dibujo de la familia protagonista de la historia. Se inicia un debate a partir de las creaciones del grupo de discentes.
CONCLUSIÓN	Se repasan los tipos de familia que existen para que a través del juego simbólico se expresen con su cuerpo y recreen historias.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, naturalista y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. Los derechos del reino animal

Tabla 350. Ejercicio 4 de la película 52. Bolt (Spencer, 2008)

TÍTULO	Hibridaciones.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (00:00-03:37 min.) en la que se explica que Bolt tiene un genoma modificado. A partir de esta situación, sobre una imagen de Bolt, cada estudiante pinta una cruz o un corazón dependiendo de cuál sea su pensamiento respecto a la situación planteada.
PROCESO	Cada estudiante se inventa poderes para un animal o crea un montaje con diferentes partes del cuerpo de diversas especies.
CONCLUSIÓN	Se desarrolla una empatía: “¿cómo pensáis que se sienten este tipo de

	animales?" y "¿cómo os sentiríais si fuerais estos y estas?".
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, imagen de Bolt, pintura de dedos, folios y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, naturalista, intrapersonal e interpersonal.

Ejercicio 5. La empatía

Tabla 351. Ejercicio 5 de la película 52. *Bolt* (Spencer, 2008)

TÍTULO	Como perros/as y gatos/as.
INTRODUCCIÓN	Se reparte a cada estudiante su fotografía y se le pide que dibuje en su rostro elementos del gato/a o del perro/a, en relación con el animal con el que sienta más afinidad, efectuando un recuento de las respuestas dadas.
PROCESO	Dentro de un saco hay imágenes de mininos y sabuesos tanto mestizos como de raza. Cada menor extrae una tarjeta y comenta con la clase una característica general de la especie a la que pertenece. Todas las contestaciones se comparten en la pizarra. Se muestran las diferencias y los puntos de inflexión entre ambos animales.
CONCLUSIÓN	Cada menor imita el animal que extrae de la bolsa; jugando junto a sus iguales a diferentes actividades como pelotas y rollos de cuerda.
MATERIALES	Fotos de los miembros de la clase, ceras blandas, tizas, bolsa, tarjetas con mininos y sabuesos variados, también pelotas y rollos de cuerda.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lógico matemática, naturalista y corporal-cenestésica.

Ejercicio 6. La amistad como sentimiento

Tabla 352. Ejercicio 6 de la película 52. *Bolt* (Spencer, 2008)

TÍTULO	Carreras de animales.
INTRODUCCIÓN	Cada estudiante imita a través de gestos, movimientos y sonidos al animal o personaje del filme que se le encomienda mientras que el resto de la clase trata de adivinarlo.
PROCESO	Se procede a una carrera en la que cada participante imita la figura que se le atribuye del filme.
CONCLUSIÓN	Se procede a la dinámica de abrazo colectivo para mostrar que tanto animales como personas desarrollan lazos afectivos.
MATERIALES	<i>Flashcards</i> de las figuras del largometraje.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, musical y naturalista.

LII. Película 53. *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 353. Ejercicio 1 de la película 53. *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009)

TÍTULO	Mi sombra.
INTRODUCCIÓN	En el patio, bajo la luz solar y subdividida la clase en parejas realizan diferentes posturas de personajes de la película.
PROCESO	Se dibuja con una tiza la silueta de la sombra de cada menor imitando a figuras bondadosas o a aquellas perversas.
CONCLUSIÓN	A raíz de un diálogo entre iguales tratan de adivinar si es un personaje bondadoso o perverso.
MATERIALES	Tizas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica, lógico-matemática y lingüística.



Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 354. Ejercicio 2 de la película 53. *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009)

TÍTULO	Montamos un restaurante.
INTRODUCCIÓN	Cada menor comparte qué se necesita para abrir un restaurante.
PROCESO	La clase se divide en <i>stands</i> con actividades relacionadas con las labores del lugar: diseño, carreras con bandejas de comida, preparar la carta del restaurante, la cocina y las compraventas.
CONCLUSIÓN	Se cierra con una foto de grupo en la que aparecen disfrazados con gorros, delantales, pajaritas y/o americanas, para simular ser quienes trabajan en el local.
MATERIALES	Folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras, bloques de construcción, plastilina, bandejas, comida de plástico, revistas de supermercados, tijeras, pegamento, cocinita de juguete, dinero ficticio, delantales, gorros, pajaritas y americanas.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica y lógico-matemática.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 355. Ejercicio 3 de la película 53. *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009)

TÍTULO	Sueños.
INTRODUCCIÓN	Se desarrolla una relajación con melodías románticas de la película para generar calma en el colectivo de estudiantes.
PROCESO	Cada menor dibuja su sueño.
CONCLUSIÓN	Se reproduce la escena (01:18:00-01:24:22 min.) en la que Tiana renuncia a su meta por el amor hacia Naveen y se pregunta a la clase: “¿qué decisión debes tomar si fueras Tiana?”.
MATERIALES	Música romántica de la película, reproductora de audio, altavoz, folios, rotuladores, proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Corporal-cenestésica, musical, lingüística e intrapersonal.

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 356. Ejercicio 4 de la película 53. *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009)

TÍTULO	¿Dinero = clase social?
INTRODUCCIÓN	La clase dibuja a una persona adinerada versus otra de recursos limitados.
PROCESO	A partir de las obras se procede a una clasificación y cuantificación del número de mujeres y de hombres, de las razas y de los motivos que impulsan a cada menor a desarrollar la expresión plástica que manifiestan.
CONCLUSIÓN	Se cierra con la canción (01:03:04-01:05:41 min.) de mamá Odie para trabajar la igualdad entre personas en lo que respecta a derechos de la humanidad.
MATERIALES	Canción de mamá Odie, reproductor de audio y altavoz.
INTELIGENCIAS	Musical y visua-espacial.

Ejercicio 5. La diversidad religiosa

Tabla 357. Ejercicio 5 de la película 53. *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009)

TÍTULO	Mi muñequito de vudú.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (17:47-22:04 min.) en la que Facilier desarrolla el vudú; quienes asisten a clase comentan sus impresiones y sentimientos.
PROCESO	Cada menor se centra en crear su propio muñeco de vudú, con materiales plásticos, representando a un miembro de la clase.
CONCLUSIÓN	Dispuestos en círculo en el rincón de la asamblea recurren a sus muñecos para desear situaciones positivas en la vida de quienes representan.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet y materiales plásticos.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, interpersonal y corporal-cenestésica.

LIII. Película 54. Enredados (Conli, 2010)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 358. Ejercicio 1 de la película 54. *Enredados* (Conli, 2010)

TÍTULO	Música e imagen.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la canción de mamá Gothel (13:00-15:21 min.) y la de Rapunzel (06:00-08:21 min.). Cada menor se desplaza por el espacio y mueve su cuerpo según las sensaciones afloradas con la melodía.
PROCESO	Se reproducen nuevamente y pintan expresando sus sentimientos.
CONCLUSIÓN	Se comparte de manera oral cada una de las creaciones, estableciendo comparaciones entre canciones.
MATERIALES	Coplas de Gothel y Rapunzel, reproductor de audio y altavoz.
INTELIGENCIAS	Musical, corporal-cenestésica, visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 359. Ejercicio 2 de la película 54. *Enredados* (Conli, 2010)

TÍTULO	Lo que más me gusta.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la canción de Rapunzel (06:00-08:21 min.), concediendo un tiempo para que la clase baile y cante.
PROCESO	A partir de la letra especifican el tipo de actividades que desarrolla la joven. Para cada una crean dibujos que colocan en la pizarra. Una vez ubicados se procede a un recuento del número de niños y de niñas que prefiere cada actividad. También se pregunta: “¿hay actividades que solo las practiquen las niñas?” y “¿otras que solo las desarrollen los niños?”.
CONCLUSIÓN	Se cierra con ejercicios motores de la canción a través de la distribución por rincones de trabajo: costura, puzles, lectura y limpieza.
MATERIALES	Reproductor de audio, canción de Rapunzel, altavoz, set de limpieza, agujas de plástico, cuerdas/hilo grueso, puzles variados, ceras duras y folios.
INTELIGENCIAS	Musical, corporal-cenestésica, visual-espacial lingüística e intrapersonal.

Ejercicio 3. La diversidad familiar

Tabla 360. Ejercicio 3 de la película 54. *Enredados* (Conli, 2010)

TÍTULO	A quien más quiero.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (01:22:27-01:25:25 min.) en la que mamá Gothel fallece.
PROCESO	Se inicia una conversación: “¿cómo se siente Rapunzel cuando pierde a su madre adoptiva?, ¿por qué?” y “¿cómo os sentiríais?”.
CONCLUSIÓN	Cada menor escribe en una hoja la inicial del nombre de la persona a quien más quiere. El resto de la clase intenta adivinarlo.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, intrapersonal e interpersonal.

Ejercicio 4. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 361. Ejercicio 4 de la película 54. *Enredados* (Conli, 2010)

TÍTULO	Nos gusta narrar cuentos.
INTRODUCCIÓN	Se proyectan imágenes de las figuras protagonistas para que quienes asisten a clase las adjetiven.
PROCESO	Se diseña un circuito deportivo para recrear las actividades físicas que la pareja desarrolla. Las pruebas son: carrera con zancos, pasar entre cuerdas, salto de longitud, también zig-zag con conos y aros.

CONCLUSIÓN	Se cierra con una imagen de esta pareja y la del primer clásico Disney para que las comparen.
MATERIALES	Tarjetas de Rapunzel y Flynn, glutac, imagen de Blancanieves y el príncipe, zancos, colchonetas, cuerdas, conos y aros.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 5. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 362. Ejercicio 5 de la película 54. *Enredados* (Conli, 2010)

TÍTULO	Cambiamos de color.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (05:10-06:00 min.) en la que Pascal cambia de color y se adapta a las superficies donde se encuentra. También se trae a la clase este reptil para que el colectivo infantil lo acaricie y compruebe su adaptabilidad. Relacionan los colores con las emociones básicas (rojo = ira, verde = asco, amarillo = alegría, azul = tristeza y morado = miedo).
PROCESO	Cada menor tiene 5 banderines de los 5 colores que representan las emociones destacadas. Se plantean las situaciones de vida de personajes del filme: rey, reina, Rapunzel, Gothel, Fynn y hombres de la taberna. Con cada una de estas, cada discente alza la bandera que representa la emoción que sentiría si fuera la figura indicada. Todas las aportaciones se registran a través de la fotografía y se cuantifican los resultados.
CONCLUSIÓN	Se cierra con un diálogo en el que valoran las emociones de todas las figuras establecidas independientemente de su condición social. Algunas preguntas son: “¿una persona puede comprar la alegría?”, “¿cuánto dinero cuesta dejar de estar triste?” y/o “¿qué necesitamos para no tener miedo?”.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, hojas de colores (rojo, verde, amarillo, azul y morado), palos chinos, cola blanca, dispositivo para fotografiar y tizas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, animalista, interpersonal, lógico-matemática y lingüística.

LIV. Película 55. *Winnie the Pooh* (del Vecho y Spencer, 2011)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 363. Ejercicio 1 de la película 55. *Winnie the Pooh* (del Vecho y Spencer, 2011)

TÍTULO	Creemos un monstruo.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (20:24-23:13 min.) del Ponto. Se abre una conversación para que cada menor comente aquellos aspectos que le llamen la atención de la figura perversa.
PROCESO	Cada estudiante diseña, utilizando pasta de modelar, un personaje perverso a partir de agrupaciones de elementos que le causan pánico; tal y como ocurre con el Ponto. Entre todos deciden cuál genera mayor miedo.
CONCLUSIÓN	Deforman las creaciones hasta desaparecer los villanos y villanas creados, animando a que modelen otras formas categorizadas de bondadosas para enseñar la idea de adaptabilidad y cambio.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet y pasta de modelar.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, musical, lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 2. La Empatía

Tabla 364. Ejercicio 2 de la película 55. *Winnie the Pooh* (del Vecho y Spencer, 2011)

TÍTULO	Nuestra diversidad.
INTRODUCCIÓN	Se presentan imágenes de los animales del filme para que identifiquen qué diversidad tiene cada ser.
PROCESO	Imitan el comportamiento de dichas figuras para generar empatía hacia el

	grupo.
CONCLUSIÓN	Cada discente verbaliza las emociones y sentimientos que experimenta cuando reproduce a personas diversas.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet e imagen de las figuras.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica, interpersonal, lingüística e intrapersonal.

LV. Película 56. *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 365. Ejercicio 1 de la película 56. *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012)

TÍTULO	Dulces perversos.
INTRODUCCIÓN	Se presentan las golosinas malvadas y se invita a quienes forman la clase a que encuentren similitudes. A partir de esta inflexión se buscan consecuencias negativas del consumo excesivo de dulces para las personas. También se detiene la atención en la necesidad de los azúcares para la salud humana.
PROCESO	Se elabora de un plato de comida saludable focalizado en la fruta. Cocinan una flor. Para el pistilo se utiliza una rebanada de pan de molde, los pétalos son de fresa, para los ojos dos aceitunas, la boca está hecha con cereza, el tallo y las hojas con trozos de manzana; el césped son uvas.
CONCLUSIÓN	Cada menor se lava los dientes con su cepillo.
MATERIALES	Imágenes de las figuras malvadas que son dulces, pan de molde, fresas, aceitunas, cerezas, manzana, uvas, servilletas, toallitas, platos y cubiertos de plástico.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y corporal-cenestésica.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 366. Ejercicio 2 de la película 56. *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012)

TÍTULO	Competimos en la carrera.
INTRODUCCIÓN	Se genera una lluvia de ideas sobre cuáles son las características que deben tener las personas que compiten en las carreras de coches. Se pregunta: “¿hay mujeres en la Fórmula 1?”. Se cuenta la historia de vida de ejemplos de mujeres piloto de estas carreras: María Teresa de Filippis, Lella Lombardi, Divina Galica, Desiré Wilson y Giovana Amati.
PROCESO	Se reparte una ficha a cada menor en la que aparece el traje de la persona que compite en estas carreras para que lo decoren.
CONCLUSIÓN	Se simula una competición de carreras dibujando uno de los circuitos en el patio de la escuela.
MATERIALES	Fotografías de mujeres de la F1, ficha, ceras duras, ceras blandas, rotuladores, pegatinas, purpurina, telas, cola blanca, pegamento, tijeras y tizas.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial y corporal-cenestésica.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 367. Ejercicio 3 de la película 56. *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012)

TÍTULO	El beso más grande de todos.
INTRODUCCIÓN	Se pregunta: “¿cómo sabemos si alguien nos quiere?” y “¿cómo sabe el resto que le queremos?”.
PROCESO	Se pide que den abrazos, caricias y besos; trabajando su intensidad.
CONCLUSIÓN	Cuantifican el grado de amor de las acciones ofrecidas y recibidas.
MATERIALES	Música relajante, reproductora de audio y altavoz.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal, interpersonal, corporal-cenestésica y lógico-matemática.

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamentalTabla 368. Ejercicio 4 de la película 56. *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012)

TÍTULO	Reyes y reinas de la escuela.
INTRODUCCIÓN	Se presenta una imagen del rey Candy a partir de la que cada estudiante dibuja una acción positiva y otra negativa para el reino.
PROCESO	Cada discente decora el recortable de una corona para introducirse en el rol de persona soberana. También reflexionan sobre cómo mejorar el funcionamiento en el aula.
CONCLUSIÓN	Cada menor comparte sus iniciativas con el resto de la clase.
MATERIALES	Imagen del rey Candy, folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras duras, recortables de coronas, tijeras y pegatinas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 5. La diversidad religiosaTabla 369. Ejercicio 5 de la película 56. *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012)

TÍTULO	El credo de la infancia.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (00:00-00:07 min.) en la que el grupo de figuras perversas comparte el credo que les define. Se pregunta: “¿todas las personas malas son iguales?” y “¿hay personas totalmente malvadas?”.
PROCESO	La clase inventa una intervención musical para definirse como miembros de la infancia explicando: cómo son, cómo se comportan, qué les gusta y qué odian.
CONCLUSIÓN	Comparten su creación musical/poética con el resto de la escuela.
MATERIALES	Proyector, PDI y ordenador con internet.
INTELIGENCIAS	Lingüística y musical.

Ejercicio 6. La afirmación de la dualidadTabla 370. Ejercicio 6 de la película 56. *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012)

TÍTULO	Veamos algo bueno.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (00:00-00:07 min.) en la que <i>Rompe Ralph</i> comenta su personalidad y su deseo de convertirse en bondadoso.
PROCESO	Se pregunta: “¿para qué puede utilizar <i>Rompe Ralph</i> sus puños en lugar de para destruir?”. La clase lo dibuja.
CONCLUSIÓN	Se sondea a través de la votación qué piensa la mayoría acerca del desenlace de la figura. Se reproduce el final del largometraje (01:27:00-01:33:05 min.) para comprobarlo.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y lógico-matemática.

LVI. Película 57. Frozen: el reino de hielo (del Vecho y Lasseter, 2013)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 371. Ejercicio 1 de la película 57. *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013)

TÍTULO	Nuestro merengue.
INTRODUCCIÓN	En asamblea, quienes son menores comentan sus experiencias pasadas con la nieve. También se les pregunta: “¿qué tiene de bueno y de malo la nieve?”.
PROCESO	Se ofrece a la colectiva infantil escarcha para que la manipule, la estruje con sus manos, la chupe y la esparza por sus brazos. Se busca una aplicación positiva para el hielo (por ejemplo, elaborar granizados).
CONCLUSIÓN	Se ofrece al grupo un dibujo de un paisaje natural para que añadan elementos nevados que simulen un lugar invernal, con cubitos de hielo y ténpera azul.
MATERIALES	Escarcha, sirope de fresa, ténpera azul, servilletas y toallitas, boles, platos y cucharas de plástico.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal, corporal-cenestésica y naturalista.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 372. Ejercicio 2 de la película 57. *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013)

TÍTULO	¿Quién lava mejor?
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (01:03:55-01:09:35 min.) de la familia de Trolls. Se pregunta: “¿por qué los trolls macho no se encargan de limpiar la ropa?”.
PROCESO	Se reparte a cada menor una palancana con agua y jabón, también una prenda de vestir manchada para que la laven.
CONCLUSIÓN	Se muestran los resultados ante el resto de la clase para que se decida quien logra el mayor desempeño.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ropa manchada, palancanas y jabón.
INTELIGENCIAS	Lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 3. La diversidad familiar

Tabla 373. Ejercicio 3 de la película 57. *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013)

TÍTULO	Familias diversas.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (00:00-07:54 min.) en la que Kristoff y Sven son adoptados por la familia de trolls, explicando así una familia diferente a la biológica e incluyendo a los animales como miembros de esta unidad.
PROCESO	Se reparte a cada estudiante un conjunto de figuras diversas. Cada menor confecciona una familia y se inventa su historia de vida. Se introduce en concepto de “adopción”.
CONCLUSIÓN	Se comparten las composiciones literarias creadas.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet y tarjetas con personajes.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, naturalista y lingüística.

Ejercicio 4. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 374. Ejercicio 4 de película 57. *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013)

TÍTULO	¿Te conozco?
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (40:15-42:09 min.) en la que Anna y Kristoff discuten sobre el amor. Se inicia una conversación con el colectivo estudiantil: “¿qué

	es para ti el amor?” y “¿Anna conoce verdaderamente a Hans?, ¿por qué?”.
PROCESO	Cada estudiante busca una pareja. Se reparte a cada menor una ficha con 3 recuadros en los que dibujar la comida, juguete y lugar favorito de su igual.
CONCLUSIÓN	Se cierra con la corrección del ejercicio, cuantificando las respuestas y estableciendo quienes conocen mejor al miembro de su pareja.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha y rotuladores gruesos.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial e interpersonal.

Ejercicio 5. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 375. Ejercicio 5 de la película 57. *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lassetter, 2013)

TÍTULO	Hablamos con la realeza.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (11:40-12:10 min.) en la que un niño manifiesta su insatisfacción ante los mandatos de Elsa para abrir un debate.
PROCESO	El colectivo infantil redacta una carta para Elsa, con la ayuda de la persona que guía, en la que expone mejoras para el reino.
CONCLUSIÓN	Firman la carta con la huella de sus dedos, con pintura azul para simular el invierno.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, rotuladores, lápices, gomas, sacapuntas, témpera azul, platos de plástico y toallitas.
INTELIGENCIAS	Lingüística.

Ejercicio 6. La diversidad religiosa

Tabla 376. Ejercicio 6 de la película 57. *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lassetter, 2013)

TÍTULO	¿Dónde nos casamos?
INTRODUCCIÓN	Se pregunta a la clase sobre los lugares en los que una boda se efectúa. La persona que enseña muestra varias opciones.
PROCESO	Se crea el libro de las bodas. Cada estudiante colorea un escenario (playa, mezquita, iglesia, desierto, templo y juzgado); también diferentes personajes en sexo, edad y raza. Se plastifican y juntan todas las páginas con un gusanillo. Añadiendo también belcro en cada una de las páginas y detrás de las figuras creadas para cambiarlas a su parecer.
CONCLUSIÓN	Juegan con el libro de las bodas.
MATERIALES	Fichas con escenarios y personas diversas, máquina para plastificar, hojas de plástico, rotuladores, belcro, máquina para encuadernar y gusanillo.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial.

Ejercicio 7. Los derechos del reino animal

Tabla 377. Ejercicio 7 de la película 57. *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lassetter, 2013)

TÍTULO	¿Por qué utilizan renos?
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena inicial (00:00-03:00) en la que el grupo de personas utiliza renos para el trabajo. Cada menor plasma en un folio los sentimientos aflorados.
PROCESO	Cada estudiante prepara un plato de cocina con la apariencia de un reno: para la cabeza quesitos en forma de triángulo, en los cuernos trozos de rosquillas, en la nariz y ojos, aceitunas negras.
CONCLUSIÓN	Se pregunta: “¿por qué las personas siguen usando animales?”.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, ceras blandas, platos y cubiertos de plástico, servilletas, aceitunas negras, quesitos triangulares, toallitas y rosquillas.

INTELIGENCIAS	Visual-espacial, intrapersonal, naturalista e interpersonal.
---------------	--

Ejercicio 8. La afirmación de la dualidad

Tabla 378. Ejercicio 8 de la película 57. *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013)

TÍTULO	El comportamiento de Elsa.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (25:42-29:31; 30:55-34:45 min.) en la que Elsa desata una nevada. A partir de esta el colectivo infantil establece si la reina es bondadosa a perversa.
PROCESO	Se reparte una ficha a cada menor en la que aparecen diferentes actuaciones de Elsa en el largometraje. En esta rodean aquellas que contribuyen a la sociedad y tachan las que la perjudican.
CONCLUSIÓN	Cada menor comparte accidentes que desencadenan su persona sin ser planificados y que producen consecuencias negativas para las personas que los sufren.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, ficha, lápices, gomas y sacapuntas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y lógico-matemática.

Ejercicio 9. La visibilidad del colectivo LGTBIQ

Tabla 379. Ejercicio 9 de la película 57. *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013)

TÍTULO	Generamos empatía con Elsa.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la canción de Elsa (30:55-34:45 min.) para que quienes estudian se desplacen por el lugar y se expresen con los movimientos de su cuerpo, también para cantar la melodía.
PROCESO	Se genera empatía con Elsa: “¿cómo se siente Elsa?, ¿por qué?”, “¿cómo te sentirías si fueras Elsa y no te permitieran ser como realmente eres?” y “¿cómo le explicarías al mundo tus diferencias?”.
CONCLUSIÓN	Se imaginan que Elsa se enamora de mujeres y la dibujan con su novia.
MATERIALES	Reproductor de audio, canción de Elsa, altavoz, folios, lápices, gomas, sacapuntas y ceras duras.
INTELIGENCIAS	Musical, corporal-cenestésica y visual-espacial.

LVII. Película 58. *6 Héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 380. Ejercicio 1 de la película 58. *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014)

TÍTULO	Desatamos la forma Yokai.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la imagen del profesor Callagham convertido en Yokai. Quienes pertenecen al grupo de estudiantes divagan sobre la recreación visual, comparten sus impresiones y contestan a la pregunta: “¿qué es un yokai?”.
PROCESO	Cada menor frente a un espejo se maquilla con apariencia de demonio japonés. También interpreta el comportamiento, gestos e intervenciones lingüísticas de la figura.
CONCLUSIÓN	Se cierra con una auto-grabación en la que imitan ser un yokai.
MATERIALES	Proyector, PDI, imagen de Yokai, pintura de cara y <i>tablets</i> .
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 381. Ejercicio 2 de la película 58. *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014)

TÍTULO	Hagamos ciencia.
--------	------------------

INTRODUCCIÓN	Quienes forman parte del colectivo infantil dibujan a una persona científica. Se cuantifican posibles características que estereotipan la profesión y se desmienten a través de las intervenciones de quien guía.
PROCESO	Se crea un <i>slime</i> .
CONCLUSIÓN	Para cerrar el proceso, cada menor se dibuja desarrollando ciencia. Pegando sobre su rostro una fotografía suya.
MATERIALES	Folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras duras, pegamentos, fotografías del rostro de cada discente, recipientes de plástico, agua, detergente líquido, cola blanca, colorante y cucharas de plástico.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y corporal-cenestésica.

Ejercicio 3. La diversidad familiar

Tabla 382. Ejercicio 3 de la película 58. *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014)

TÍTULO	La tía y los sobrinos.
INTRODUCCIÓN	Se genera una lluvia de ideas en la que cada menor comparte diferentes tipos de familia.
PROCESO	En pequeños grupos desarrollan el juego simbólico imitando una familia en que el grupo de menores es cuidado por su tío/a.
CONCLUSIÓN	Cada estudiante redacta una tarjeta de felicitación para las tías/os; en su defecto para otras personas familiares diferentes del tipo directo.
MATERIALES	Cartulinas y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Lingüística y corporal-cenestésica.

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 383. Ejercicio 4 de la película 58. *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014)

TÍTULO	Barrios altos vs bajos.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta la escena (00:00-01:34 min.) de los dos barrios en los que se divide la ciudad del filme. El colectivo infantil inicia una conversación: “¿qué diferencias se observan?”, “¿qué tipo de personas viven en cada espacio?”, “¿en qué distan quienes viven en ambos barrios?” y “¿en qué se parecen?”.
PROCESO	Dibujan una acción que el colectivo de personas adineradas debe efectuar para mejorar la condición de vida de la clase más baja. Todas las creaciones son discutidas.
CONCLUSIÓN	Cada menor imita con su cuerpo y la expresión facial a una persona adinerada o a una sin recursos. El resto del colectivo intenta adivinar de quien se trata.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, lápices, gomas, sacapuntas y ceras duras.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, lógico-matemática y corporal-cenestésica.

Ejercicio 5. La amistad como sentimiento

Tabla 384. Ejercicio 5 de la película 58. *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014)

TÍTULO	Miremos a Baymax.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (01:24:57-01:29:04 min.) en la que Baymax ofrece su vida para salvar la de Hiro.
PROCESO	Se toman fotografías del grupo de menores expresando sentimientos de amistad entre iguales.
CONCLUSIÓN	Se cierra con la confección de un mural en el que recortan y pegan las fotografías tomadas previamente.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, papel continuo, <i>tablets</i> , fotografías impresas, rotuladores, tijeras y pegamentos.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y corporal-cenestésica.

Ejercicio 6. La afirmación de la dualidad

Tabla 385. Ejercicio 6 de la película 58. *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014)

TÍTULO	Nuestro chip de comportamiento.
INTRODUCCIÓN	Se reproducen las escenas (41:26-44:20; 01:10:00-01:11:05; 01:12:00-01:15:10 min.) en las que Hiro diseña el chip de comportamiento para cambiar la personalidad de Baymax y se introduce el concepto de dualidad.
PROCESO	A cada menor se le reparte un trozo de cartón que pinta con dos colores (una cara roja y otra verde). Una vez seco dibujan una cara enfadada sobre el rojo y contenta sobre el verde. Después se coloca una cuerda para colgarlo del cuello.
CONCLUSIÓN	Cada menor selecciona el lado del collar que se corresponde con la acción que representa al resto de la gente.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, trozos de cartón, pinceles, platos y vasos de plástico, témperas roja y verde, toallitas, rotuladores negros, cuerda y cola blanca.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y corporal-cenestésica.

LVIII. Película 59. *Zootrópolis* (Spencer, 2015)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 386. Ejercicio 1 de la película 59. *Zootrópolis* (Spencer, 2015)

TÍTULO	Lobos con piel de cordero.
INTRODUCCIÓN	Se lee un cuento ⁴¹⁹ . Quienes estudian tienen que encontrar un personaje similar al villano de esta lectura en el largometraje que se estudia.
PROCESO	Se presentan imágenes de animales variados para que el colectivo infantil explique sus características. Se reparte un recortable a cada menor para que imite su sonido y movimiento; también comparten su creencia sobre su respectiva maldad o bondad.
CONCLUSIÓN	Cada discente inventa una historia de vida para el animal que se le ofrece en el que sea la figura malvada principal.
MATERIALES	Cuento, proyector, PDI, ordenador con internet e imágenes de animales.
INTELIGENCIAS	Lingüística, visual-espacial, corporal-cenestésica, musical y naturalista.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 387. Ejercicio 2 de la película 59. *Zootrópolis* (Spencer, 2015)

TÍTULO	Somos policías.
INTRODUCCIÓN	Quienes son estudiantes discuten cuáles son las características para ser policía. La persona que guía actúa como mediadora evitando posibles comentarios sexistas y eliminando roles de género.
PROCESO	Se anima a la clase a entrenar para ser policía a través de un circuito. Tras lograrlo obtienen una medalla al reconocimiento de su esfuerzo.
CONCLUSIÓN	Se reproduce la escena (00:00-08:11 min.) en la que Judy se empodera para animar al colectivo infantil a luchar por sus sueños.
MATERIALES	Escalerilla triangular, <i>airborad</i> , puentes, arcos-túnel, túnel de motricidad, aros, módulo de ondulaciones, colchonetas, proyector, PDI, ordenador con internet, medallas y cordeles.
INTELIGENCIAS	Lingüística, corporal-cenestésica y visual-espacial.

⁴¹⁹ Cuentos infantiles clásicos y educativos (2015, 12 de mayo). Lobo con piel de cordero. Cuentos infantiles clásicos y educativos. Recuperado de: <https://www.cuentosinfantiles.net/cuentos-lobo-con-piel-de-cordero/>

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor románticoTabla 388. Ejercicio 3 de la película 59. *Zootrópolis* (Spencer, 2015)

TÍTULO	Amores difíciles.
INTRODUCCIÓN	Se proyecta una imagen de Judy y Nick a partir de la que comentan qué aspectos son llamativos de la relación.
PROCESO	Cada estudiante genera una pareja con recortes de revistas.
CONCLUSIÓN	Presentan de manera oral su creación al resto de la clase.
MATERIALES	Proyector, PDI, imagen de Judy y Nick, folios, revistas de animales, tijeras, pegamentos y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y lingüística.

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamentalTabla 389. Ejercicio 4 de la película 59. *Zootrópolis* (Spencer, 2015)

TÍTULO	Nuestra ciudad de animales.
INTRODUCCIÓN	Cada menor comenta cuál es su animal favorito.
PROCESO	Dibujan una ciudad de animales indicando las profesiones, desmintiendo posibles ideas respecto a la supremacía de unos animales frente a otros.
CONCLUSIÓN	Juegan con animales.
MATERIALES	Folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras duras y animales.
INTELIGENCIAS	Lingüística, intrapersonal, visual-espacial y corporal-cenestésica.

Ejercicio 5. La empatíaTabla 390. Ejercicio 5 de la película 59. *Zootrópolis* (Spencer, 2015)

TÍTULO	En la piel del zorro.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (57:44-01:00:07 min.) en la que Nick comparte con Judy su historia de vida. Representan a través de la pintura sus sentimientos.
PROCESO	Se genera empatía: “¿por qué se comportan así con Nick?”, “¿cómo te sentirías si fueras el zorro?”, “¿cómo se siente Nick?” y “¿qué podemos hacer con quienes acosan al animal?”.
CONCLUSIÓN	Ordenan tarjetas con las figuras, desde la más malvada a la más buena.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, ceras duras, ficha con los animales de la escena y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, intrapersonal, interpersonal, lingüística y lógico-matemática.

LIX. Película 60. Vaiana (Shurer, 2016)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

Tabla 391. Ejercicio 1 de la película 60. *Vaiana* (Shurer, 2016)

TÍTULO	La peligrosidad del fuego.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena inicial (00:00-03:47 min.). A partir de esta, quienes constituyen el grupo infantil justifican la bondad o maldad de la diosa.
PROCESO	Se pide a cierta parte del grupo de la clase que dibuje una utilidad positiva del fuego. Mientras que la parte restante plasma una consecuencia negativa de dicho elemento. Tras ello, se comparte con toda la clase.
CONCLUSIÓN	Se cierra con una experiencia científica para demostrar que el fuego no produce sombra ya que no es opaco. Se formulan hipótesis y un razonamiento lógico hasta probar los resultados. Se enciende una cerilla y se lanza una luz sobre ella, comprobando que en la pared solo se refleja la mano y la cerilla.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, lápices, gomas, sacapuntas, ceras duras, cerillas y linterna.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y naturalista.

Ejercicio 2. La coeducación

Tabla 392. Ejercicio 2 de la película 60. *Vaiana* (Shurer, 2016)

TÍTULO	Nos fijamos en Vaiana.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la canción de Vaiana (16:12-16:45 min.).
PROCESO	Cada menor comparte una característica de Vaiana.
CONCLUSIÓN	Representan una acción de Vaiana, el resto adivinan cual es.
MATERIALES	Reproductor de audio, canción de Vaiana y altavoz.
INTELIGENCIAS	Musical, lingüística, intrapersonal y corporal-cenestésica.

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

Tabla 393. Ejercicio 3 de la película 60. *Vaiana* (Shurer, 2016)

TÍTULO	El amor a la vida.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (00:00-03:47 min.) en la que se presenta a Tefiti como creadora de la vida en Oceanía.
PROCESO	Se plantan lentejas, garbanzos y judías sobre algodón, generando una dinámica que simula la creación de vida vegetal. Es necesario regarla cada día hasta que brote una planta.
CONCLUSIÓN	Cada menor dibuja aquello que cree que va a brotar de las legumbres plantadas.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, vasos de plástico, algodón, agua, lentejas, judías, garbanzos, folios, lápices, gomas, sacapuntas y ceras duras.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, corporal-cenestésica, lógico-matemática y naturalista.

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

Tabla 394. Ejercicio 4 de la película 60. *Vaiana* (Shurer, 2016)

TÍTULO	Colocamos nuestra roca.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (09:30-11:12 min.) en la que el padre de Vaiana le cuenta a su hija la historia de la montaña de rocas en la que cada persona que gobierna la tribu deposita una tras haber contribuido al poblado. También la escena (01:35:05-01:36:15 min.) en la que la joven deposita su concha.
PROCESO	Se anima a la clase a que cada discente tiene posibilidad de contribuir positivamente a sus iguales. Cada estudiante comparte sus ideas.
CONCLUSIÓN	Modelan con plastilina la forma de la roca que quieren depositar en la cima

	del liderazgo. Todas las creaciones se pegan sobre una cartulina indicando a quien pertenece cada una.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, plastilina, cola blanca, cartulina y rotuladores.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística, intrapersonal y corporal-cenestésica.

Ejercicio 5. La diversidad religiosa

Tabla 395. Ejercicio 5 de la película 60. *Vaiana* (Shurer, 2016)

TÍTULO	La importancia del agua.
INTRODUCCIÓN	En asamblea comentan usos (ir)responsables del agua.
PROCESO	Cada menor dibuja la divinidad del agua en Indonesia. Se habla de creencias religiosas basadas en la propia naturaleza.
CONCLUSIÓN	Juego de experimentación sensorial que consiste en oler y probar diferentes disoluciones de agua (con sal, con azúcar y con limón). Tras ello, se enjuagan la boca.
MATERIALES	Folios, rotuladores, vasos de plástico, agua, sal, azúcar y limón.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial y corporal-cenestésica.

Ejercicio 6. Los derechos del reino animal

Tabla 396. Ejercicio 6 de la película 60. *Vaiana* (Shurer, 2016)

TÍTULO	Otra dieta.
INTRODUCCIÓN	Se reproduce la escena (12:00-12:22 min.) en la que el cerdito se acobarda tras saber que va a ser cocinado y devorado. Se pregunta: “¿cómo se siente el animal?” y “¿cómo te sentirías tú si fueras el cerdito?”.
PROCESO	Se proyectan diferentes platos de comida preparados con animales. Tratan de adivinar con qué animal se cocina cada producto. Tras ello, se comparten imágenes de los animales de los que provienen.
CONCLUSIÓN	Cada menor dibuja un plato de comida vegano o vegetariano.
MATERIALES	Proyector, PDI, ordenador con internet, folios, rotuladores y pegatinas.
INTELIGENCIAS	Visual-espacial, lingüística y naturalista.

4.1.3. Fase 3. Evaluación externa de la propuesta pedagógica para la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)

Tras un análisis crítico de las 60 películas que componen la colección “Los clásicos” Disney se diseña una propuesta de actividades con sus respectivos materiales para grupos de Educación Infantil del segundo ciclo. Esta es evaluada externamente por profesionales de diferentes tipos de educación (formal y no formal) con una disparidad de centros escolares (públicos y concertados-religiosos). Así se asegura un criterio de calidad y viabilidad previamente a futuras aplicaciones reales con miembros del colectivo infantil.

- **Análisis de datos**

Esquema emergente

Tabla 397. Esquema emergente para la tercera fase de la investigación. Tabla de elaboración propia

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	SIGNIFICADO
Datos personales/profesionales	Sexo	H	Hombre
		M	Mujer
	Profesión	AE	Actividades extraescolares
		ECR	Escuela concertada-religiosa
		EPL	Escuela pública
	Curso de Educación Infantil	3A	3 años
		4A	4 años
		5A	5 años
	Grado de comprensión	Cuestiones 1-5	TD
D			En desacuerdo
R			Regularmente
A			Adecuadamente
MA			Muy adecuadamente
Aplicabilidad	Cuestiones 1, 5-10	TD	Totalmente en desacuerdo
		D	En desacuerdo
		R	Regularmente
		A	Adecuadamente
		MA	Muy adecuadamente
		PCEI ⁴²⁰	Primer Ciclo de

⁴²⁰ Para esta cuestión, en relación con la Educación Infantil, se desglosan los cursos del segundo ciclo pero no con los del primero. Ello se explica porque la propuesta pedagógica se diseña para ser aplicada

	Cuestión 2		Educación Infantil
		3A	3 años
		4A	4 años
		5A	5 años
		PCEP	Primer Ciclo de Educación Primaria
		SCEP	Segundo Ciclo de Educación Primaria
		S	Secundaria
		FIP	Formación Inicial del Profesorado
		FCP	Formación Continua del Profesorado
	Cuestión 3	EF	Educación Formal
		ENF	Educación no Formal
		EFENF	Educación Formal y Educación no Formal
	Cuestión 4	EP	Escuela Pública
		ECL	Escuela concertada-laica
		ECR	Escuela concertada-religiosa
		EPL	Escuela privada-laica
		EPR	Escuela privada-religiosa
		CTE	Cualquier tipo de escuela
	Utilidad	Cuestiones 1-4	TD
D			En desacuerdo
R			Regularmente
A			Adecuadamente
MA			Muy adecuadamente

en las clases de 3, 4 y/o 5 años; aunque con esta pregunta se facilitan más tramos de escolarización como opciones para ser tenidos en cuenta como posibles alternativas.

- **Exposición y discusión de resultados**

Datos personales/profesionales

Previamente a las preguntas del cuestionario que sirven para evaluar externamente el grado de comprensión del análisis crítico de los largometrajes, la aplicabilidad y sentido didáctico de la propuesta pedagógica diseñada, también la utilidad de los materiales creados, se plantea una batería de cuestiones encaminadas a conocer cuáles son las características generales y datos demográficos de la muestra seleccionada para valorar la idoneidad de dichos aspectos y para interpretar mejor los resultados al cruzar las respuestas obtenidas por unos colectivos u otros dentro de la muestra.

I. Sexo de la persona encuestada

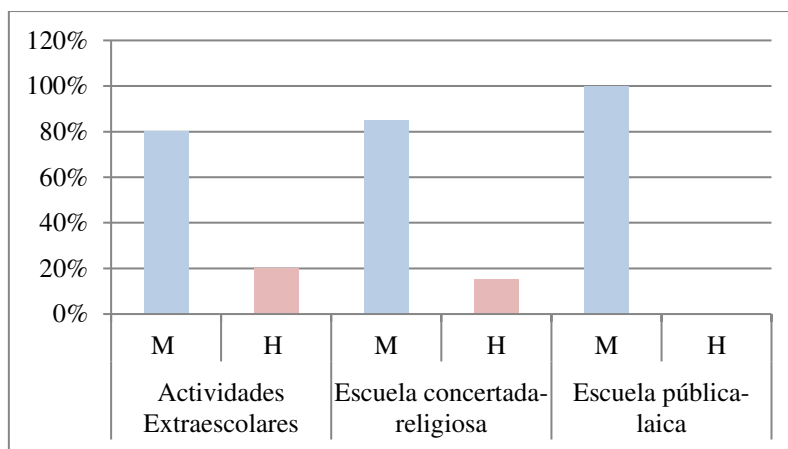


Fig. 14. Sexo de las personas encuestadas

En primer lugar, se determina el sexo de las personas encuestadas en los tres grupos, apreciándose que una mayoría en los tres colectivos está formada por profesionales mujeres. Este hallazgo manifiesta nuevamente los estereotipos y roles de género que acompañan a la profesión de la enseñanza en edades tempranas (Barquín y Melero, 1994; Sandoval 1992; Subirats, 1988; Alario y Anguita, 1999; Correa, Aberasturi-Apraiz y Gutiérrez-Cabello, 2018; Aberasturi y Guerra, 2015), debido a un erróneo paralelismo de esta tarea con el desarrollo del cuidado infantil atribuido por una sociedad machista y sexista a la figura de la mujer. Esta es una situación y mentalidad diferenciadora en cuestión de género que perdura en la sociedad. De este conjunto de hallazgos destaca notoriamente que en las actividades extraescolares es donde se encuentra la mayor cantidad de hombres encuestados (20%), disminuyendo a un 15% como profesores de escuela concertada religiosa y siendo inexistente la presencia de este sexo en las personas participantes en este proceso de evaluación en la escuela pública. Trabajos como el de Mosteiro y Porto (2000) reflejan que perduran unos estereotipos y roles de género en lo que respecta al desarrollo de profesiones; siendo esta situación la que conlleva a una feminización de profesiones como la docencia versus la masculinización de otras.

II. Profesión

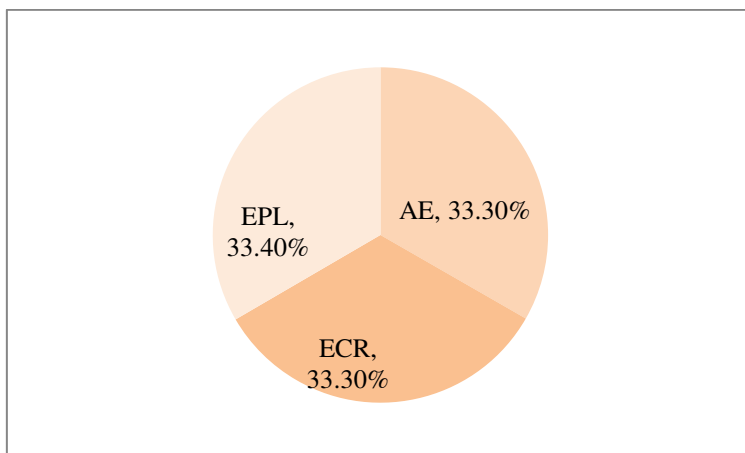


Fig. 15. Profesión de las personas encuestadas

El segundo dato demográfico es la profesión de cada persona encuestada, es decir, con esta pregunta se pretende conocer qué porcentaje equivale a cada uno de los tres contextos educativos mayoritarios a nivel local. En este caso son: actividades extraescolares (33,3%), escuela concertada-religiosa (33,3%) y escuela pública laica (33,3%). Estos resultados obtenidos son provocados ya que se busca un número idéntico de profesionales de cada ámbito para evaluar las críticas de los filmes y los contra-discursos creados de una manera equitativa. Se seleccionan estos tres ambientes educativos diversos debido a la gran presencia que tienen en el territorio local. En educación pública se anota la existencia de 479 escuelas, 233 colegios concertados-religiosos y alrededor de 100 empresas privadas encargadas del ámbito de las actividades extraescolares. Además, en esta investigación de Tesis Doctoral se visibiliza el ámbito de las actividades extraescolares – educación no formal y no reglada – por los beneficios que presenta de manera integral para quienes las cursan (Carmona, Sánchez y Bakieva, 2011) y considerada con validez para la aplicación pedagógica de la propuesta diseñada.

III. Grupo de menores a quien dirige la actividad

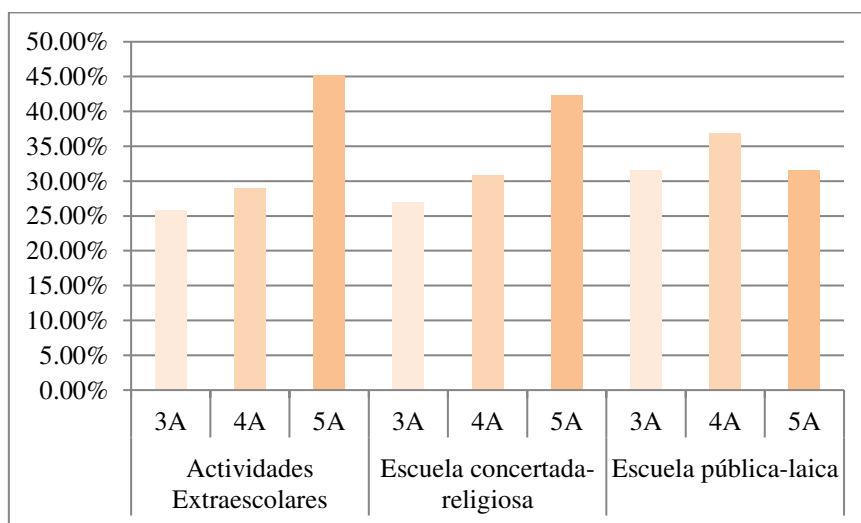


Fig. 16. Edades de los grupos de menores

El último dato demográfico que se toma como referencia es la edad del grupo de menores con quien trabaja el/a profesional seleccionado para la evaluación de la crítica y propuesta pedagógica. El número de personas que trabajan con 3 (31,6%), 4 (36,8%) y 5 años (31,6%) es bastante similar. En los dos grupos restantes hay una diferencia mayor. Por un lado, se advierte un 25,8% para las actividades extraescolares de 3 años, 29% para las de 4 años y 45,2% con las de 5 años. Este aumento también se advierte en las escuelas concertadas-religiosas, siendo un 26,8% la cantidad de profesionales de la clase de 3 años, 30,8% de la de 4 años y 42,3% de la de 5 años.

Grado de comprensión del análisis facilitado

En primer lugar, es necesario conocer el grado de comprensión que presentan las personas encuestadas respecto al análisis crítico de la primera fase de esta investigación (ver anexo 2).

I. He sido capaz de entender el análisis crítico (figuras malvadas y situaciones perversas) de la película que se me facilita

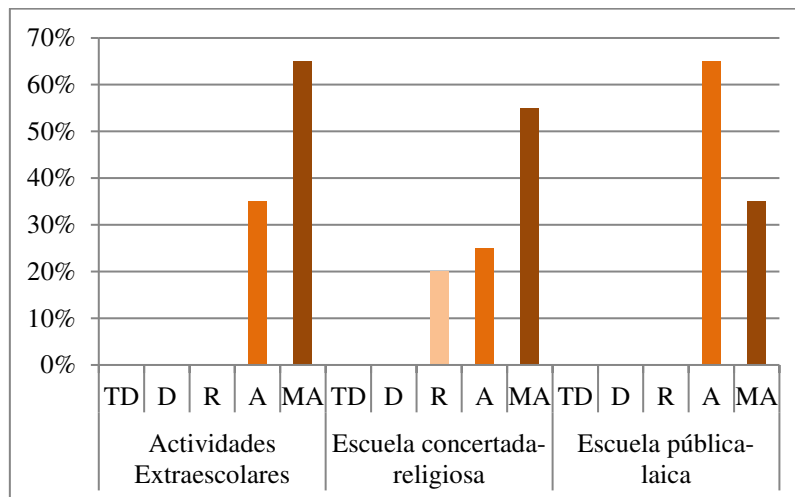


Fig. 17. Cuestión 1 Bloque 1 (Grado de comprensión). “He sido capaz de entender el análisis crítico (figuras malvadas y situaciones perversas) de la película que se me facilita”

El grado de comprensión del análisis crítico es valorado positivamente por todos los colectivos. Obteniendo una evaluación mejor por parte de quienes trabajan en actividades extraescolares, seguidos por el profesorado de escuela pública. Es el profesorado de escuela concertada-religiosa el único grupo que manifiesta valoraciones de “Regularmente”. El mayor grado de comprensión se encuentra en el grupo de trabajadores de las actividades extraescolares. Siendo un 35% quienes marcan la respuesta “adecuadamente” y un 65% “muy adecuadamente”.

Los resultados de la escuela pública también son positivos en relación con el grado de comprensión, en este caso se invierten los resultados, siendo un 65% quienes comprenden la crítica “adecuadamente” y un 35% como “muy adecuadamente”. Es preciso indicar que las edades, pese a no indicarse en los datos demográficos del cuestionario, varían entre este y el grupo previamente comentado. Esta situación también sirve para explicar la diferencia parcial en los hallazgos. El

movimiento feminista y la teoría *queer* tienen su gran apogeo con el comienzo del siglo XXI. De hecho, se potencia en los grados de Maestro y Educación una formación basada en temas de género y diversidad en todas sus vertientes (Izuzquiza, Echeita y Simón, 2015; Rodríguez, 2008; Sandoval, 2009). Por ello son posicionamientos que posiblemente escapen al entendimiento de personas más mayores que no están inmersas en contextos en los que las toman como referencia.

En contraposición, en los resultados relacionados con el grupo de profesionales de escuela concertada-religiosa, un 20% etiqueta como “regularmente” la capacidad de comprensión del análisis crítico facilitado. De hecho, es una maestra quien comparte su diferente posicionamiento respecto al análisis crítico de los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados en una película, ella contempla como no dañino el hecho de que a las mujeres/hembras del filme se las designe con términos como “preciosa” o “linda” en contra de lo que señalan especialistas como Miquel (1997).

II. El análisis crítico facilitado es comprensible para miembros de las plantillas docentes

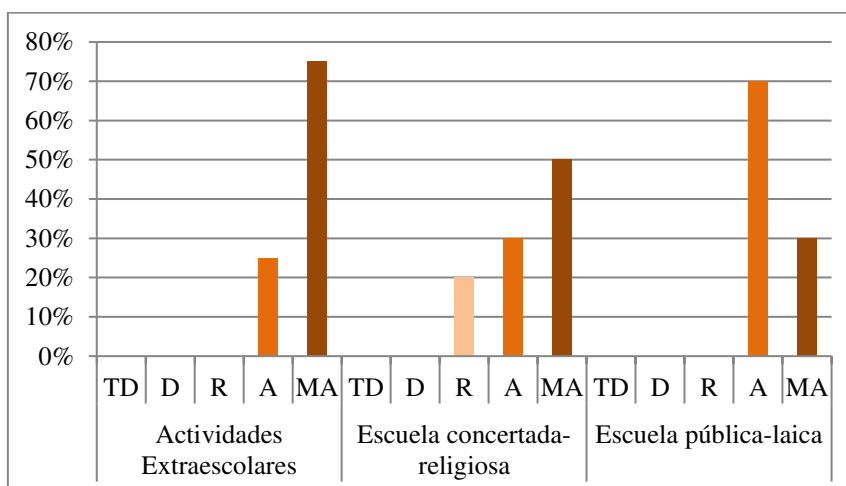


Fig. 18. Cuestión 2 Bloque 1 (Grado de comprensión). “El análisis crítico facilitado es comprensible para miembros de las plantillas docentes”

Quienes educan en actividades extraescolares perciben una mayor capacidad de comprensión entre el grupo de docentes, ya que un 75% destaca la respuesta “muy adecuadamente” y el 25% restante “adecuadamente”. En cualquier caso, son hallazgos positivos para la utilización de los materiales teóricos como lectura para quienes enseñan en la educación no formal. En el caso de quienes pertenecen al sector de escuela concertada hay un 20% que etiqueta la respuesta “regularmente”. Los resultados denotan falta de sensibilidad hacia problemáticas vinculadas con sociedades más justas y con la defensa de los derechos de la humanidad. Con quienes trabajan en la escuela pública los hallazgos también son muy positivos ya que un 70% etiqueta la respuesta “adecuadamente” siendo el 30% restante quien lo hace con “muy adecuadamente”, apostando por la posibilidad de comprender estos materiales y críticas con quienes trabajan en educación formal.

III. El análisis crítico facilitado es comprensible para monitores de actividades extraescolares

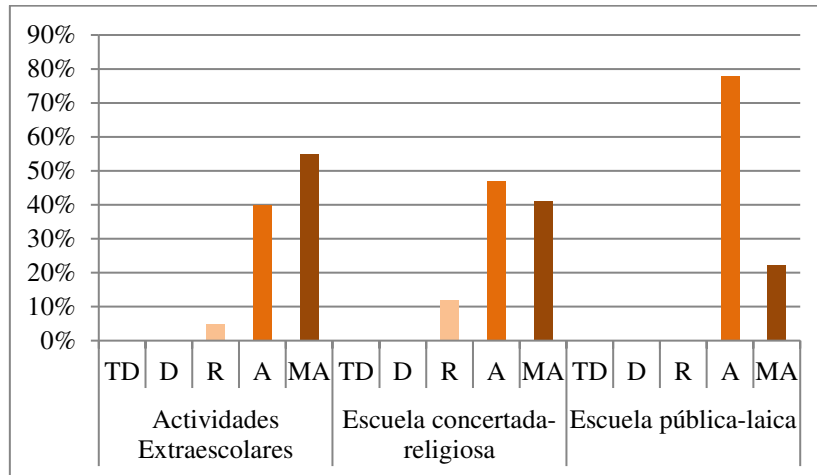


Fig. 19. Cuestión 3 Bloque 1 (grado de comprensión). “El análisis crítico facilitado es comprensible para monitores de actividades extraescolares”.

De los tres ámbitos, es en la escuela pública donde se anotan las puntuaciones más positivas, destacando un 77,7% en “adecuadamente” y un 22,3% en “muy adecuadamente”. Estas dos marcas también de aprecian con los dos grupos restantes. No obstante, parte de quienes trabajan en actividades extraescolares y escuela concertada-religiosa marcan la respuesta “regularmente”, coincidiendo un 5% para el primer grupo y un 11,8% para el segundo respectivamente. Los tres sectores analizados comparten una valoración positiva sobre el análisis crítico facilitado que animan a utilizar este material para conocer más sobre la colección “Los clásicos” Disney con una intención pedagógica. Concretamente se valora que la crítica es comprensible para el grupo de personas que trabajan en actividades extraescolares.

IV. El lenguaje utilizado en el análisis crítico es comprensible

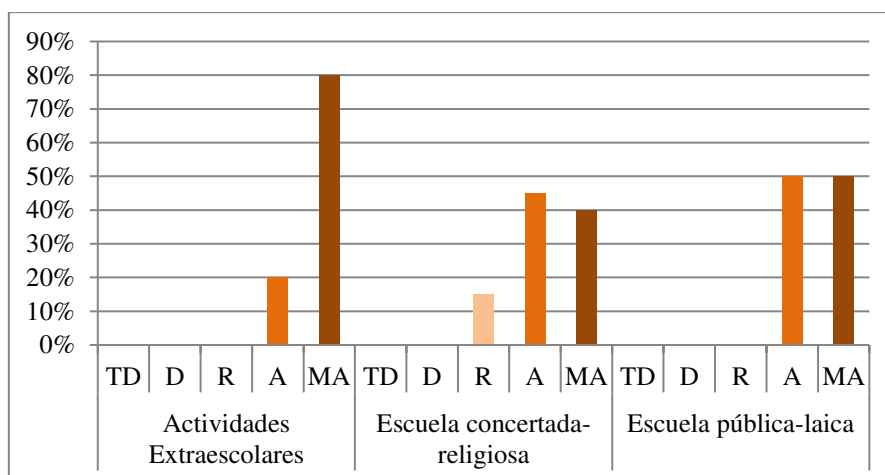


Fig. 20. Cuestión 4 Bloque 1 (Grado de comprensión). “El lenguaje utilizado en el análisis crítico es comprensible”

El lenguaje utilizado es comprensible en términos generales, aunque con posibilidades de mejora ya que en los tres sectores se detectan resultados

“adecuadamente”: 20% en las actividades extraescolares, 15% en la escuela concertada-religiosa y 50% en la educación pública. Incluso algunos hallazgos se relacionan con “regularmente” en la escuela concertada-religiosa. Se valora la posibilidad de introducir un glosario de términos que acompañe el manual para aclarar cierta terminología es ocasiones desconocida en determinados sectores, sobre todo en temas relacionados con la diversidad (Pozo, Suárez y García-Cano, 2012), feminismo (Vega, 2012) y animalismo (Gómez-Galán, 2010).

V. El análisis crítico leído me ayuda a percibir una realidad audiovisual desde diferentes perspectivas de interés

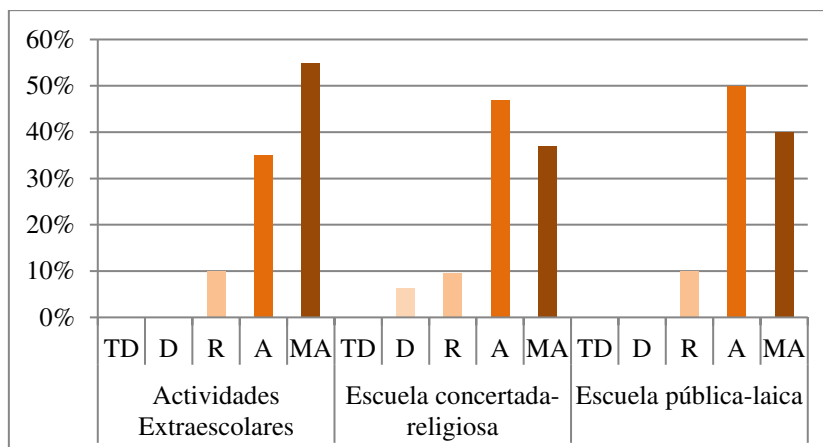


Fig. 21. Cuestión 5 Bloque 1 (Grado de comprensión). “El análisis crítico leído me ayuda a percibir una realidad audiovisual desde diferentes perspectivas de interés”

Las puntuaciones obtenidas para dicha pregunta son bastante positivas en la mayoría de los grupos encuestados – “adecuadamente” con 35% y “muy adecuadamente” con 55% para quienes se encargan de las actividades extraescolares, “adecuadamente” con 47,9% y “muy adecuadamente” con 36,8% en las plantillas docentes de escuela concertada-religiosa, y 50% “adecuadamente” y 40% “muy adecuadamente” en el grupo de quienes trabajan en la escuela pública.

En contraposición, algunas respuestas son etiquetadas como “regularmente” con porcentajes de 10%, 25% y 10% para las actividades extraescolares, educación concertada-religiosa y pública respectivamente. Incluso una persona encuestada del segundo grupo etiqueta la respuesta “en desacuerdo”. Concretamente, el colectivo de escuela concertada-religiosa sí que manifiesta abiertamente una negativa hacia la crítica que se transmite, de ahí que se anoten puntuaciones bajas como las ya destacadas. Sobre todo, respecto a temas de diversidad familiar, sexual y religiosa. La solución para facilitar el grado de comprensión de quien lee la crítica es acompañarla de una explicación teórica sobre los conceptos que se abordan en esta.

Aplicabilidad de la propuesta pedagógica

Con este apartado se conoce la aplicabilidad que tienen las propuestas pedagógicas creadas en relación con los contextos educativos a los que pertenecen los 60 profesionales encuestados, valorando la posibilidad para su aplicación. La propuesta pedagógica completa se encuentra en la segunda fase de la investigación del marco empírico de este trabajo de Tesis Doctoral.

I. Sería capaz de aplicar en mi aula con mi grupo de estudiantes la propuesta de actividades facilitada y creada a partir del análisis crítico de los filmes

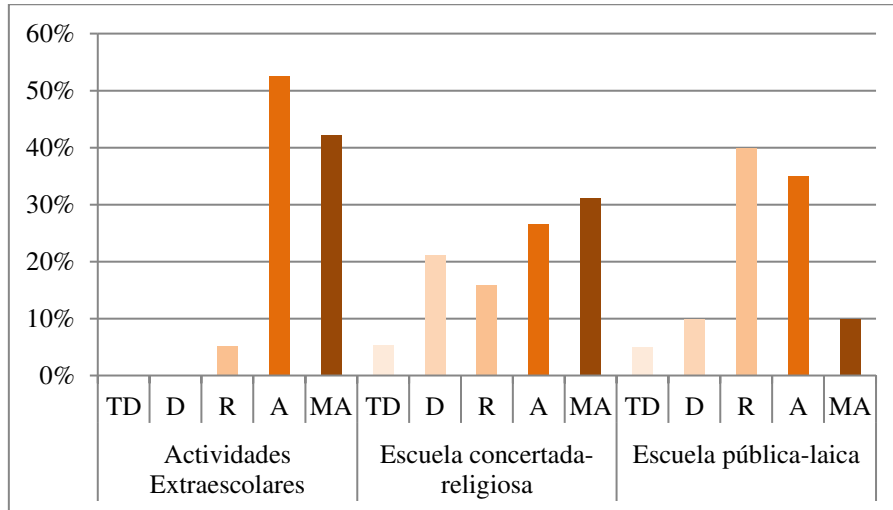


Fig. 22. Cuestión 1 Bloque 2 (Aplicabilidad). “Sería capaz de aplicar en mi aula con mi grupo de estudiantes la propuesta de actividades facilitada y creada a partir del análisis crítico”

La primera cuestión del segundo bloque de análisis está relacionada con la aplicabilidad de la propuesta pedagógica diseñada como contra-discurso a la crítica de las películas de la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016). Se busca saber si tras la lectura de documentos facilitados y acorde con las realidades contextuales donde trabajan los/as profesionales de la educación encuestados/as tienen posibilidad de aplicar la secuencia didáctica. Los hallazgos muestran que el mayor éxito se ubica en el grupo de actividades extraescolares ya que un 52,6% etiqueta la respuesta de “adecuadamente” y un 42,2% con “muy adecuadamente”, siendo simplemente un 5,2% el porcentaje relacionado con la opción “regularmente”. Estos son los resultados más destacados en relación con el resto de colectivos participantes.

Las puntuaciones son más positivas entre las platillas docentes de escuela concertada-religiosa que las de pública; obteniéndose un porcentaje de 57,7% con quienes marcan las respuestas de “adecuadamente” y “muy adecuadamente”, pero siendo de 45% en el segundo caso. Esto se explica en relación con la disparidad de edades entre ambos grupos estudiados y comparados, el primero está compuesto por profesionales más jóvenes que el segundo, por lo que son capaces de entender actividades más innovadoras y apostar por la efectividad de su aplicación tal y como comparten en su estudio Vega y Garín (2012).

II. ¿Consideras aplicable la propuesta pedagógica al colectivo de Educación Infantil? En caso de respuesta negativa para qué colectivo recomendarías su aplicación

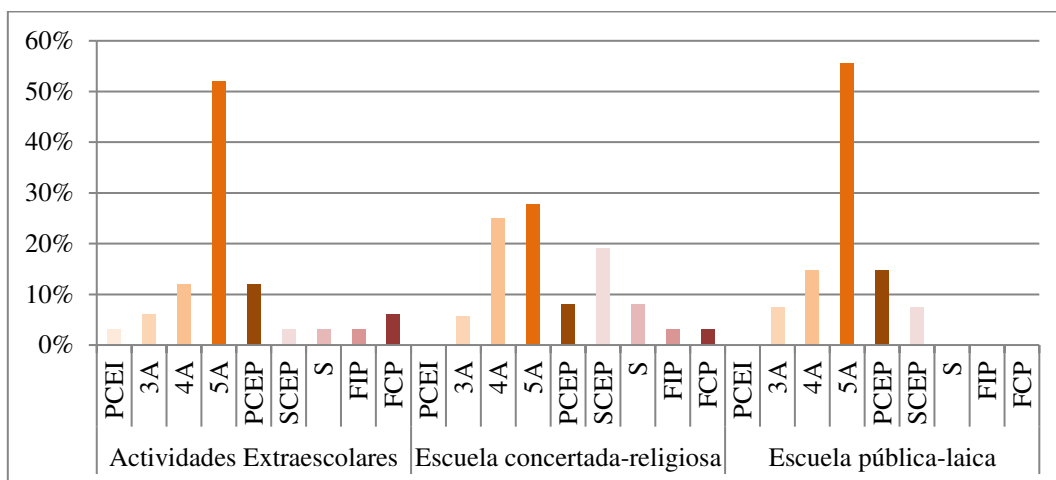


Fig. 23. Cuestión 2 Bloque 2 (Aplicabilidad). “¿Consideras aplicable la propuesta pedagógica al colectivo de Educación Infantil? En caso de respuesta negativa para qué colectivo recomendarías su aplicación”

Esta cuestión sirve para clarificar que la edad más idónea para aplicar estas propuestas pedagógicas es el último curso de Educación Infantil (5 años). En el grupo de actividades extraescolares hay un 52% que se decanta por esta edad, siendo 27,8% en la escuela concertada-religiosa y 55,6% en la pública. Además, se aprecia que las personas encuestadas indican que cada película y las actividades que la acompañan deben dirigirse a estudiantes de diversas edades. Por ello, se comparte una tabla elaboración propia en la que se indica para qué tramos educativos es más idóneo cada filme en relación con la opinión y experiencia de los 60 profesionales participantes en la investigación.

Tabla 398. Relación entre los filmes de la colección “Los clásicos” Disney y los periodos educativos para aplicar la propuesta de actividades diseñada. Tabla de elaboración propia

CINTA CINEMATOGRAFICA	PERIODO EDUCATIVO PARA APLICAR LA PROPUESTA								
	P C E I	3 A	4 A	5 A	P C E P	S C E P	S	FI P	F C P
Clásico 1. <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937)									
Clásico 2. <i>Pinocho</i> (Disney, 1940a)									
Clásico 3. <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)									
Clásico 4. <i>Dumbo</i> (Disney, 1941)									
Clásico 5. <i>Bambi</i> (Disney, 1942a)									

Clásico 6. <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b)									
Clásico 7. <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)									
Clásico 8. <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)									
Clásico 9. <i>Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947)									
Clásico 10. <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948)									
Clásico 11. <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo</i> (Disney, 1949)									
Clásico 12. <i>La Cenicienta</i> (Disney, 1950)									
Clásico 13. <i>Alicia en el país de las maravillas</i> (Disney, 1951)									
Clásico 14. <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953)									
Clásico 15. <i>La dama y el vagabundo</i> (Disney, 1955)									
Clásico 16. <i>La bella durmiente</i> (Disney, 1959)									
Clásico 17. <i>101 dálmatas</i> (Disney, 1961)									
Clásico 18. <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963)									
Clásico Honorífico. <i>Mary Poppins</i> (Disney y Walsh, 1964)									
Clásico 19. <i>El libro de la selva</i> (Disney, 1967)									
Clásico 20. <i>Los Aristogatos</i> (Hibler y Reitherman, 1970)									
Clásico Honorífico. <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971)									
Clásico 21. <i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973)									
Clásico 22. <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977)									
Clásico 23. <i>Los rescatadores</i> (Miller y Reitherman, 1978)									
Clásico 24. <i>Tod y Toby</i> (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)									
Clásico 25. <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985)									
Clásico 26. <i>Basil el ratón superdetective</i> (Clements, Mattinson y Musker, 1986)									

Clásico 27. <i>Oliver y su pandilla</i> (Gavin 1988)									
Clásico 28. <i>La sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989)									
Clásico 29. <i>Los rescatadores en Cangurolandia</i> (Schumacher, 1990)									
Clásico 30. <i>La bella y la bestia</i> (Hahn, 1991)									
Clásico 31. <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992)									
Clásico 32. <i>El rey león</i> (Hahn, 1994)									
Clásico 33. <i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995)									
Clásico 34. <i>El jorobado de Notre Dame</i> (Hahn, 1996)									
Clásico 35. <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997)									
Clásico 36. <i>Mulan</i> (Coats, 1998)									
Clásico 37. <i>Tarzán</i> (Arnold, 1999)									
Clásico 38. <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)									
Clásico 39. <i>Dinosaurio</i> (Marsden, 2000)									
Clásico 40. <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000)									
Clásico 41. <i>Atlantis: El imperio perdido</i> (Hahn, 2001)									
Clásico 42. <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002)									
Clásico 43. <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002)									
Clásico 44. <i>La gran película de Piglet</i> (Pappalardo-Robinson, 2003)									
Clásico 45. <i>Hermano oso</i> (Williams, 2003)									
Clásico 46. <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004)									
Clásico 47. <i>Chicken Little</i> (Fullmer, 2005)									
Clásico 48. <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006)									
Clásico 49. <i>Descubriendo a los Robinsons</i> (Lasseter, 2007)									
Clásico 50. <i>Bolt</i> (Spencer, 2008)									
Clásico 51. <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y									

Lasseter, 2009)										
Clásico 52. <i>Enredados</i> (Conli, 2010)										
Clásico 53. <i>Winnie the Pooh</i> (del Vecho y Spencer 2011)										
Clásico 54. <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012)										
Clásico 55. <i>Frozen: El reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013)										
Clásico 56. <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014)										
Clásico 57. <i>Zootrópolis</i> (Spencer, 2015)										
Clásico 58. <i>Vaiana</i> (Shurer, 2016)										

III. La propuesta de actividades es válida para ser introducida en...

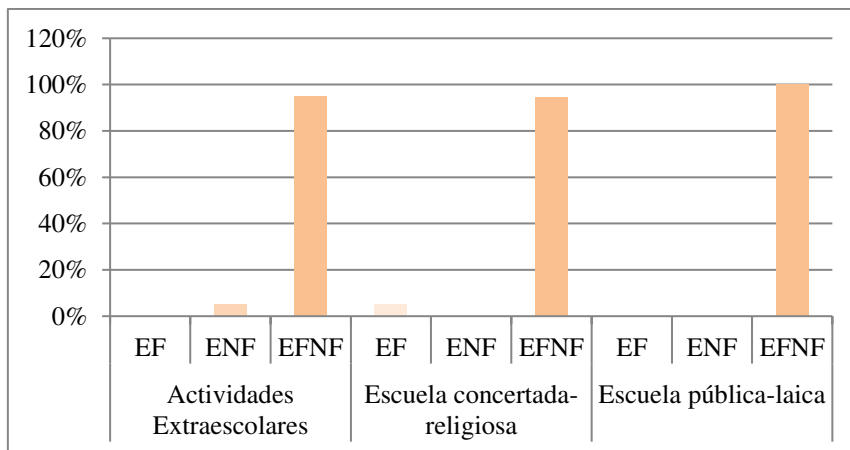


Fig. 24. Cuestión 3 Bloque 2 (Aplicabilidad). "La propuesta de actividades es válida para ser introducida en..."

Para esta tercera cuestión del apartado de la aplicabilidad de la propuesta pedagógica resulta positivo que la mayoría de las personas encuestadas de los tres grupos estudiados apuesten por la validez del diseño didáctico tanto para educación formal como no formal. Los hallazgos equivalen a 95% para la plantilla de monitores y monitoras, también en la escuela concertada-religiosa y 100% en relación con la escuela pública. Simplemente hay un monitor que refleja que comparte una aplicación de esta únicamente para la educación no formal. En las plantillas docentes de escuela concertada-religiosa también hay una maestra que indica que una película está enfocada para ser aplicada en educación formal. *Grosso modo*, los hallazgos manifiestan la idoneidad de la crítica hacia la colección "Los clásicos" Disney y el contra-discurso pedagógico generado para ser introducido en diversos ámbitos educativos.

IV. La aplicación de esta propuesta de actividades debería de efectuarse en...

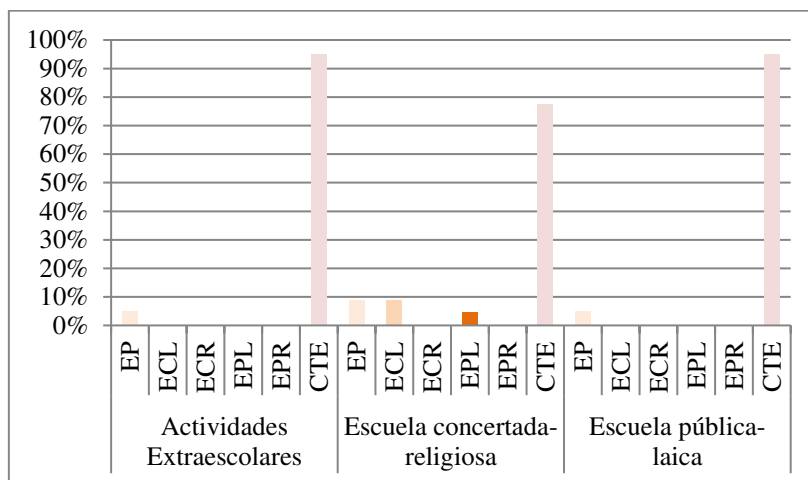


Fig. 25. Cuestión 4 Bloque 2 (Aplicabilidad). “La aplicación de esta propuesta de actividades debería efectuarse en...”

La mayoría de participantes etiquetan la respuesta “cualquier tipo de escuela” para aplicar la propuesta pedagógica. En las actividades extraescolares se advierte un hallazgo del 95% - siendo simplemente una persona quien destina su propuesta para la educación estatal - estos resultados coinciden con los de la escuela pública y se aprecia un 77,5% en la escuela concertada-religiosa. De hecho, en esta última se manifiesta una mayor diversidad de opiniones, contemplándose como resultados un 9% que destina el contra-discurso a la escuela pública, otro 9% para la escuela concertada-laica y el restante 4,5% para la escuela concertada-laica. Estas opiniones que destinan el material y lo ubican en una educación laica se relacionan con las películas que incluyen los ítems enfrentados con el catolicismo como la diversidad familiar, religiosa y sexual.

Análisis didáctico de la propuesta pedagógica

La segunda parte del bloque de aplicabilidad de la propuesta pedagógica se destina a un análisis didáctico que quienes son profesionales-participantes efectúan para valorar la relación entre esta y los contenidos/objetivos curriculares, el tratamiento interdisciplinar, el desarrollo de las inteligencias múltiples, la contribución al pensamiento crítico, la estimulación sensorial del colectivo infantil y la promoción de una educación en valores. Todo ello a través de las actividades creadas para las 60 películas analizadas.

V. Los objetivos y contenidos de la propuesta pedagógica guardan una relación adecuada con el currículo oficial de Educación Infantil

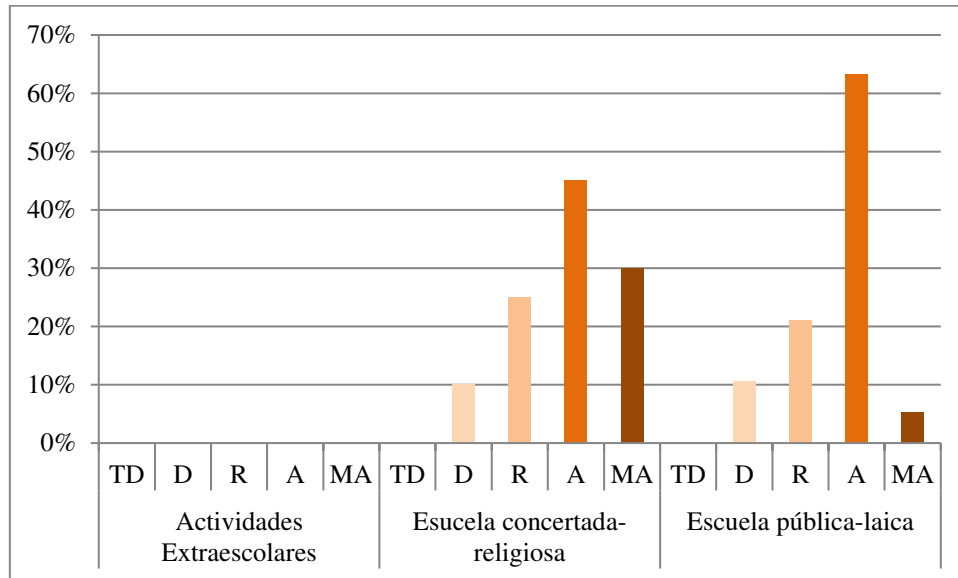


Fig. 26. Cuestión 5 Bloque 2 (Aplicabilidad). “Los objetivos y contenidos de la propuesta pedagógica guardan una relación adecuada con el currículo oficial de Educación Infantil”

Es necesario destacar que tal y como se comenta en el apartado del marco teórico “Viabilidad curricular para el uso de la cultura visual Disney en Educación Infantil” las propuestas pedagógicas creadas para cada película analizada parten de los objetivos y contenidos del “Área III. Los lenguajes: Comunicación y Representación” (DECRETO 38/2008). Por ello, la propuesta didáctica debe entenderse globalmente como un recurso educativo del segundo ciclo de Educación Infantil para abordar la temática de la cultura visual Disney desde el concepto metafórico de maldad y de situaciones perversas. Entendiendo el cine como elemento formativo, recurso de aprendizaje, generador de identidades, así como también medio de comunicación y transmisión de ideas/mensajes.

Las puntuaciones obtenidas en cada uno de los grupos son bastante positivas para la aplicación futura de las propuestas en las aulas, surgiendo una mayor aceptación y entendimiento de la relación entre estas y la legislación educativa vigente – quienes trabajan en las actividades extraescolares no responden a esta pregunta ya que en dicho ámbito no se sigue el currículo de Educación Infantil –. En las escuelas concertadas-religiosas alrededor del 45% opta por “adecuadamente” y un 20% por “muy adecuadamente”. Finalmente, en relación con la escuela pública es un 63,3% de quienes responden la encuesta quienes señalan la opción “adecuadamente” y un 5,2% “muy adecuadamente”. En contraposición, en el caso de las plantillas docentes de escuela concertada-religiosa son 5 profesionales (25%) quienes se decantan por “regularmente” y 2 más (10%) por “en desacuerdo”. Finalmente, en el grupo de quienes trabajan en la escuela pública se advierte la presencia de un 21% de personas encuestadas que etiquetan la respuesta “regularmente” y un 10,5% “en desacuerdo”.

Con todo, a pesar de la escasa formación artística del profesorado, tal y como denuncian Cárdenas-Pérez, Iagos-Herrera y Figueroa-Gutiérrez (2016); Eisner (2014)

o Agirre (2005), la propuesta pedagógica es valorada positivamente en la mayoría de los casos en relación con el currículo oficial. Aunque como mejora, se plantea la posibilidad de reflejar en cada una de las actividades diseñadas los objetivos y contenidos de área del currículo de Educación Infantil de segundo ciclo (DECRETO 38/2008) que se abordan para que quienes decidan implementar las propuestas perciban de manera directa su relación con la legislación educativa vigente.

VI. Se percibe un tratamiento interdisciplinar en la propuesta facilitada

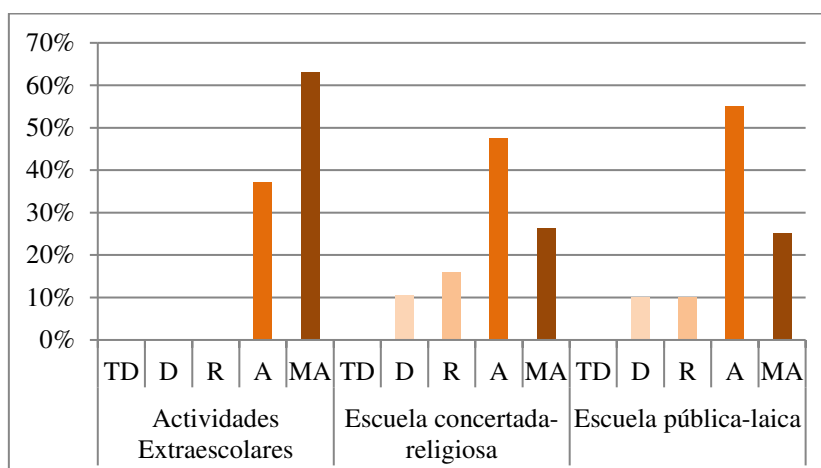


Fig. 27. Cuestión 6 Bloque 2 (Aplicabilidad). “Se percibe un tratamiento interdisciplinar en la propuesta facilitada”

En educación queda demostrado que una gran efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje deriva de la interdisciplinariedad (Gardner y Walters, 2010), cuya materialización resulta más sencilla en Educación Infantil por el planteamiento globalizado que supone el propio currículo. Por ello, se toma como modelo de referencia para ser introducida en toda la secuencia didáctica diseñada. De hecho, de esta manera es percibida por el grupo de profesionales de actividades extraescolares, siendo un 37% quienes la perciben “adecuadamente” y un 63% como “muy adecuadamente”. No obstante, en los dos colectivos restantes no se encuentra dicha cuantía, aunque las valoraciones también sean bastante positivas. Mostrándose en la escuela concertada-religiosa 2 docentes (10,5%) que se muestran “en desacuerdo” en el tratamiento de la interdisciplinariedad y 3 más (15,8%) que la perciben “regularmente”. En el caso de la escuela pública los hallazgos son similares, siendo 2 personas (10%) quienes etiquetan cada una de las dos opciones indicadas en el grupo analizado previamente.

VII. Se percibe en la propuesta pedagógica intención de desarrollar las diferentes inteligencias múltiples de forma adecuada y proporcionada

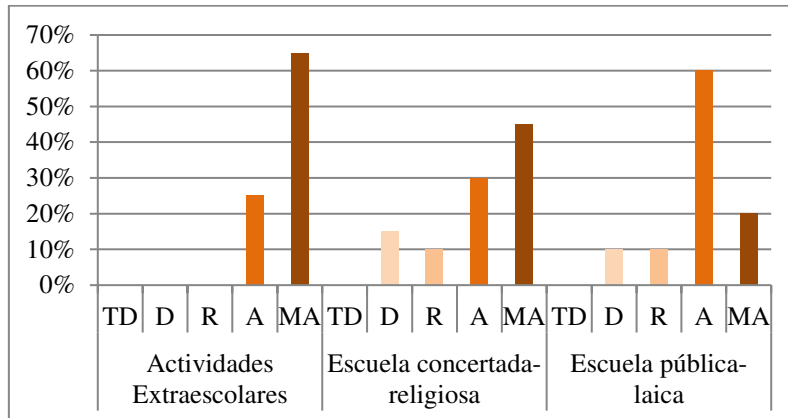


Fig. 28. Cuestión 7 Bloque 2 (Aplicabilidad). “Se percibe en la propuesta pedagógica intención de desarrollar las diferentes inteligencias múltiples de forma adecuada y proporcionada”

El grupo de profesionales del ámbito de las actividades extraescolares percibe “adecuadamente” (37%) y “muy adecuadamente” (63%) dicha intención. Repeticiones elevadas con respecto a dichas respuestas también se aprecian en la escuela concertada-religiosa – 30% para “adecuadamente” y 45% para “muy adecuadamente” – y en la escuela pública – 60% en “adecuadamente” y 20% en “muy adecuadamente” –. No obstante, también se anotan porcentajes más reducidos en respuestas menos positivas con respecto a la percepción adecuada de la introducción de las diferentes inteligencias múltiples. En el caso de la escuela concertada-religiosa se encuentran 3 personas (15%) que están “en desacuerdo” con dicha sentencia y 2 (10%) que la perciben “regularmente”. En el grupo de escuela pública son 2 (10%) respectivamente para cada valoración. Por ello, una propuesta de mejora consiste en redactar actividades para un mismo filme que introduzcan y desarrollen todas las inteligencias. Si en cada una de las alternativas no se contemplan todas, y cada persona encuestada únicamente valora la secuencia de un filme, le es imposible percibir un tratamiento integrado de estas.

VIII. La implementación de la propuesta de actividades y ejercicios contribuiría a despertar un sentido crítico en el alumnado

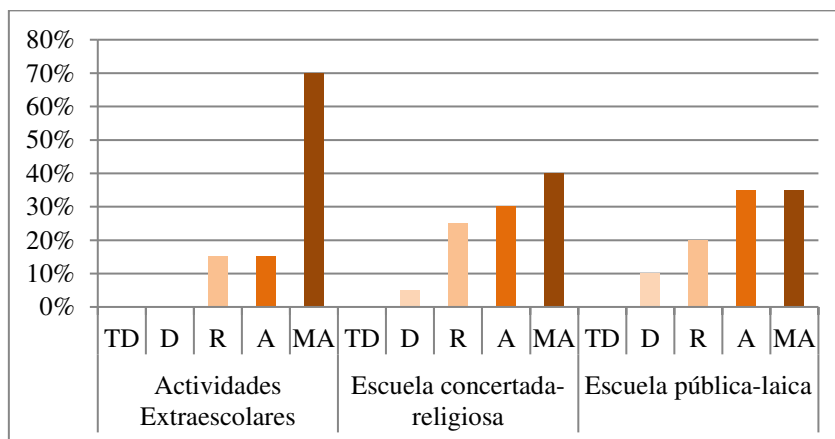


Fig. 29. Cuestión 8 Bloque 2 (Aplicabilidad). “La implementación de la propuesta de actividades y ejercicios contribuiría a despertar un sentido crítico en el alumnado”

En el grupo destinado a las actividades extraescolares dicha sensación es percibida a través del 70% que selecciona la respuesta “muy adecuadamente” y 25% para “adecuadamente”. Entre quienes provienen de la escuela concertada-religiosa son un 30% quienes se decantan por “adecuadamente” y un 40% por “muy adecuadamente”. Mientras que la escuela pública se relaciona con el 35 % para cada respuesta respectivamente. No obstante, en el grupo de actividades extraescolares hay un total de 3 personas (15%) que considera parcialmente a través de la selección de la respuesta “regularmente” que la propuesta pedagógica contribuye a despertar un sentido crítico entre el colectivo estudiantil. Finalmente, con las plantillas docentes de escuela pública se advierte la presencia de 2 miembros (10%) que etiquetan la respuesta de “en desacuerdo” y “regularmente”.

IX. La puesta en práctica de la propuesta estimularía sensorialmente al colectivo estudiantil

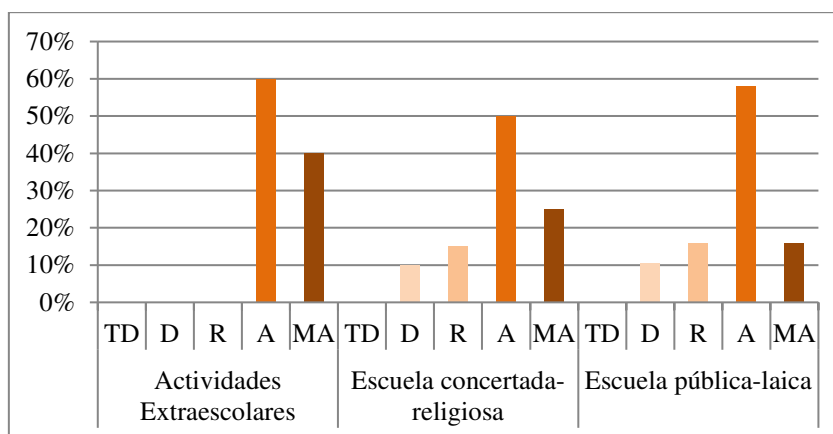


Fig. 30. Cuestión 9 Bloque 2 (Aplicabilidad). “La puesta en práctica de la propuesta estimularía sensorialmente al colectivo estudiantil”

Las respuestas para la cuestión 9 del bloque de análisis didáctico de la propuesta pedagógica resultan positivas en el grupo de profesionales de actividades extraescolares, ya que se calcula un 60% para la percepción “adecuadamente” de dicha estimulación sensorial y un 40% para “muy adecuadamente”. Además, en los dos colectivos restantes también hay puntuaciones elevadas que contribuyen y animan a aplicar las secuencias diseñadas. Por ejemplo, en la escuela concertada-religiosa un 50% se decanta por “adecuadamente” y el 25% por “muy adecuadamente”. En el caso de la escuela pública se advierte la presencia de un porcentaje de un 57,9% para “adecuadamente” y de 15,8% para “muy adecuadamente”.

No obstante, ambos grupos presentan elecciones menos positivas que es necesario estudiar y matizar. Por un lado, en un ámbito religioso hay 2 personas (10%) que valoran como “en desacuerdo” dicha estimulación y 3 más (15%) de manera “regularmente”. Por otro lado, en la educación pública se hallan los mismos resultados. Desafortunadamente no hay indicios ni justificaciones a través de las cuales entender dichas puntuaciones. Por ello, y tratándose de casos aislados de entre las 60 personas participantes en la evaluación de las diferentes propuestas, no se considera una cantidad relevante que impida la etiquetación del producto como

recurso válido para la estimulación sensorial de grupos de discentes de Educación Infantil.

X. La secuencia didáctica apuesta por la educación en valores de tolerancia, respeto, equidad e igualdad hacia cualquier tipo de diversidad

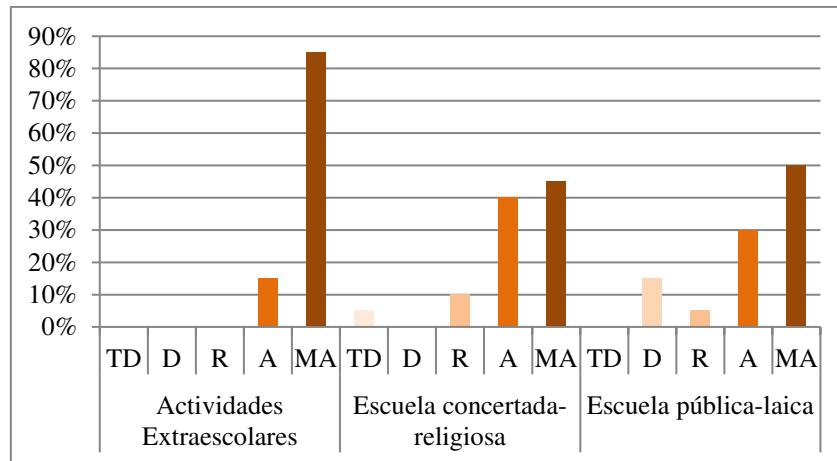


Fig. 31. Cuestión 10 Bloque 2 (Aplicabilidad). “La secuencia didáctica apuesta por la educación en valores de tolerancia, respeto, equidad e igualdad hacia cualquier tipo de diversidad”

La última cuestión de este apartado del cuestionario quiere averiguar si efectivamente las propuestas pedagógicas diseñadas contribuyen a una educación en valores de tolerancia, respeto, equidad e igualdad hacia cualquier tipo de diversidad, entendida como aquellos grupos sociales que rompen con la normatividad construida por occidente. En el caso de profesionales del ámbito de la educación no formal hay unos hallazgos positivos para dicho ítem ya que un total del 85% percibe “muy adecuadamente” el tratamiento de la diversidad, siendo el 15% quien lo hace “adecuadamente”. En el resto de los grupos también. Se advierte la presencia de un 40% para la respuesta “adecuadamente” y de un 45% para “muy adecuadamente” en el ámbito concertado-religioso. En el caso del público hay un 30% para la respuesta “adecuadamente” y un 50% para “muy adecuadamente”. Sin embargo, hay 2 personas (10%) que se decantan por la opción de “regularmente” y otra más (5%) por “totalmente en desacuerdo” en la escuela concertada-religiosa. En el caso de profesionales de la escuela pública hay 3 participantes (15%) que seleccionan la opción “en desacuerdo” y otro más (5%) que se decanta por “regularmente”.

Utilidad de los materiales/recursos didácticos

Con este último bloque de la encuesta facilitada se averigua la utilidad de los materiales/recursos didácticos diseñados, entendiendo por ellos: *flashcards*, fichas, recortables, vídeos, canciones, etc. Concretamente, se pretende conocer el grado de adaptación a las necesidades físicas y psicológicas de quienes cursan Educación Infantil, la asequibilidad de estos para diferentes contextos educativos y la contribución que conllevan para el desarrollo de las actividades diseñadas en las películas analizadas. Si se desea acceder a dichos materiales y recursos se recomienda consultar el tercer anexo.

I. Los materiales generados se adaptan a las necesidades físicas de quienes cursan Educación Infantil

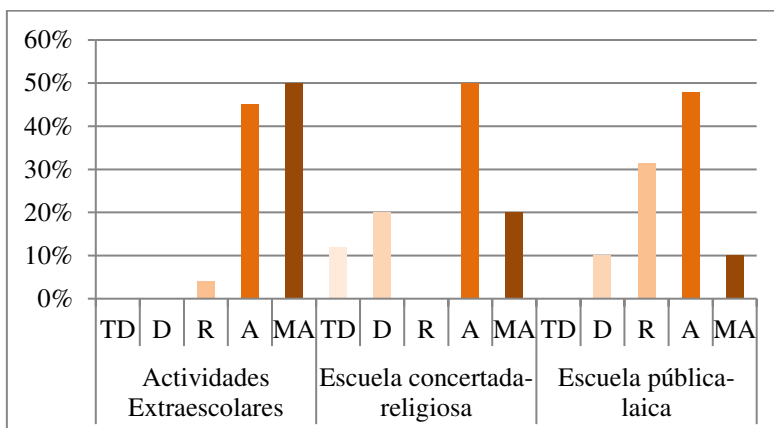


Fig. 32. Cuestión 1 Bloque 3 (Utilidad). “Los materiales generados se adaptan a las necesidades físicas de quienes cursan Educación Infantil”

Grosso modo, los resultados hallados manifiestan la idoneidad de los materiales didácticos para el desarrollo físico del grupo de menores. En el ámbito de las actividades extraescolares se encuentra un 45% que los considera “adecuadamente” y un 50% “muy adecuadamente”. Simplemente una persona (5%) etiqueta la opción “regularmente”. Por otro lado, en el grupo de miembros de escuelas concertadas-religiosa una mayoría del 50% marca la respuesta “adecuadamente” y el 20% “muy adecuadamente”. No obstante, se aprecia la presencia de 2 miembros del grupo evaluador (10%) que se muestran “totalmente en desacuerdo” y 4 más (20%) “en desacuerdo”. Centrando la atención en la escuela pública se aprecia que a pesar de las puntuaciones elevadas que se corresponden con 48% para “adecuadamente” y 10% para “muy adecuadamente”, también se hallan otras más bajas: 10% para “en desacuerdo” y 32% para “regularmente”.

II. Los materiales generados se adaptan a las necesidades psicológicas de quienes cursan Educación Infantil

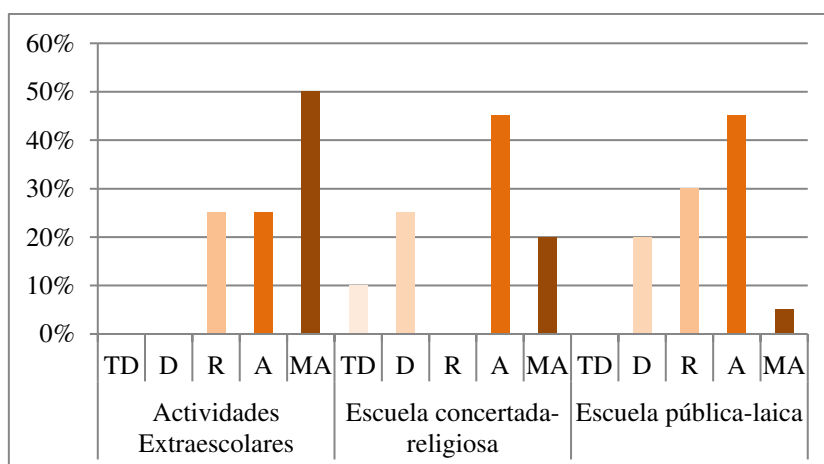


Fig. 33. Cuestión 2 Bloque 3 (Utilidad). “Los materiales generados se adaptan a las necesidades psicológicas de quienes cursan Educación Infantil”

En el ámbito de las actividades extraescolares son 10 personas (50%) quienes se decantan por “muy adecuadamente” y 5 (25%) por “adecuadamente”. Los 5 miembros restantes (25%) anotan “regularmente”. Se habla de los siguientes largometrajes: *Dumbo* (Disney, 1941), *Los tres caballeros* (Disney, 1944), *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947), *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951) y *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964). En estos casos se precisa una revisión para mejorar los materiales creados/recabados.

En el caso de la escuela concertada-religiosa también se anotan puntuaciones elevadas para “adecuadamente” con un 45% y “muy adecuadamente” con un 20%. No obstante, hay otras más bajas y pormenorizadas que se necesita estudiar y discutir. 10% para “totalmente en desacuerdo” y 25% para “en desacuerdo”. Los dos resultados más bajos se encuentran en los filmes *La bruja novata* (Walsh, 1971) y *Robin Hood* (Reitherman, 1973).

Finalmente, en el caso de la escuela pública la mayoría valida positivamente la adaptación de los materiales generados a las necesidades psicológicas de quienes cursan Educación Infantil; 70% para “adecuadamente” y 10% para “muy adecuadamente”. Aunque una minoría de 2 miembros (10%) se decantan por “en desacuerdo” y “regularmente”. En este caso es necesario revisar los filmes: *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter, 2007) y *Hermano oso* (Williams, 2003).

III. Los recursos utilizados son asequibles para diversos contextos educativos

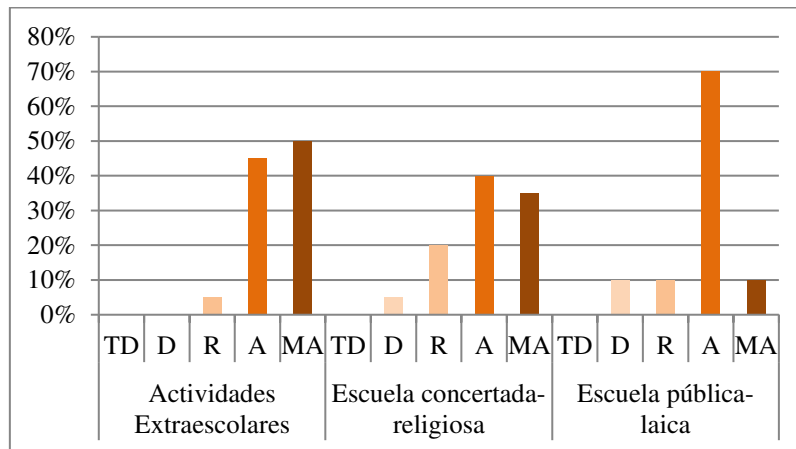


Fig. 34. Cuestión 3 Bloque 3 (Utilidad). “Los recursos utilizados son asequibles para diversos contextos educativos”

La mayoría de profesionales de educación no formal considera que los materiales creados atienden al criterio de asequibilidad para diversos contextos educativos, siendo un 45% las respuestas que se corresponden con “adecuadamente” y 50% con “muy adecuadamente”. Simplemente una persona (5%) etiqueta como respuesta “regularmente”. Esto mismo ocurre con los hallazgos del resto de grupos participantes. En la escuela concertada-religiosa hay un 40% que se decanta por “adecuadamente” y un 35% por “muy adecuadamente”, siendo únicamente un 20% quienes marcan la opción “regularmente” y 5% para “en desacuerdo”. Se debe revisar el filme *Robin Hood* (Reitherman, 1973). También con la escuela pública, en la que un 70% elige “adecuadamente” para evaluar la asequibilidad de los materiales; a

excepción de un 10% para las respuestas de “en desacuerdo”, “regularmente” y “muy adecuadamente”. Se deben revisar los filmes *Hermano oso* (Williams, 2003) y *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014).

IV. Los materiales y recursos creados ayudan a desarrollar las actividades diseñadas para las películas analizadas

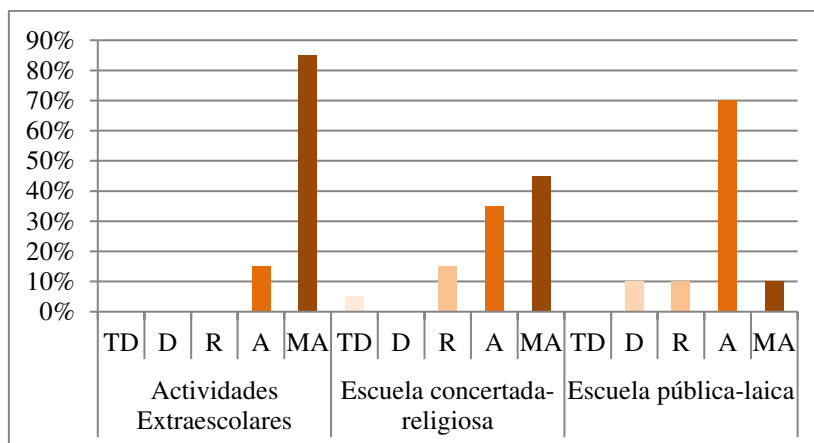


Fig. 35. Cuestión 4 Bloque 3 (Utilidad). “Los materiales y recursos creados ayudan a desarrollar las actividades diseñadas para las películas analizadas”

Las personas encargadas de las actividades extraescolares valoran muy positivamente la relación existente entre los materiales creados y la propuesta pedagógica diseñada, mostrándolo con puntuaciones de 15% para “adecuadamente” y 85% para “muy adecuadamente”. Estas marcas tan elevadas también se aprecian en el grupo de la escuela pública, siendo un 70% la presencia de la respuesta “adecuadamente” y 10% para “muy adecuadamente”. Simplemente 2 personas (10%) se decantan por las opciones “en desacuerdo” y “regularmente”. Por ello, se analizan para mejorar los materiales diseñados para *Hermano oso* (Williams, 2003) y *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014). Finalmente, en la escuela concertada-religiosa ocurre una situación similar. Por un lado, se perciben puntuaciones elevadas y positivas de 35% para “adecuadamente” y 45% para “muy adecuadamente”. Sin embargo, por otro lado, hay más bajas y negativas en “totalmente en desacuerdo” con un porcentaje de 5% y en “regularmente” con el 15%. En este caso precisa una revisión la película *Robin Hood* (Reitherman, 1973).

Capítulo 5. Conclusiones

La primera fase de la investigación se concluye estableciendo los criterios utilizados por Disney en la construcción de figuras vinculadas al mal y la recreación de situaciones tildadas como perversas porque dificultan el avance hacia una sociedad más equitativa, tolerante, diversa, respetuosa y que valore la alteridad. Tras el análisis efectuado con la respectiva comparativa de los cuatro grupos de figuras perversas se establecen conclusiones en relación con los datos demográficos – edad y sexo –, la estética – rasgos faciales, color, metamorfosis y condición – también ética – causas de la maldad, cambio de rol y detonante –. Por un lado, en relación con los datos demográficos se concluye:

- La edad media de los personajes malvados se encuentra mayoritariamente entre los 30-50 años. Presentan a las personas de una edad avanzada con dificultades para originar el mal debido a su decadencia física y mental. Simplemente en el grupo de ayudantes de figuras perversas secundarias hay un mayor número de dibujos animados jóvenes, son aprendices que dificultan y entorpecen los planes de quienes les lideran.
- Respecto al sexo, en relación con los binomios hombre-mujer y macho-hembra en los cuatro grupos se manifiesta una mayor presencia de los primeros con respecto a las segundas. Disney establece que solo son ellos quienes cuentan con la inteligencia suficiente para ocasionar el mal, trazando planes perversos que resultan efectivos. Además, las mujeres malvadas que introduce se categorizan como brujas, reinas y madrastras en su mayoría porque atentan contra el heteropatriarcado que se construye durante siglos en la sociedad occidental. Así se muestra el corte machista de la compañía. Simplemente hay una ligera mayoría de sexo indeterminado en el grupo de ayudantes de las figuras perversas secundarias explicado por la mayor presencia de animales que desarrollan dicho rol y de composiciones menos elaboradas que dificultan el conocimiento de su sexo.

Por otro lado, se atiende a las conclusiones extraídas tras el análisis de la estética del grupo de figuras malvadas de la colección.

- El rasgo facial más destacado en la mayoría de las figuras de las diversas categorías estudiadas es el ceño fruncido que transmite una idea interna de rabia en el dibujo animado. Con esta característica se generan unas impresiones distorsionadas y peligrosamente deficientes en quienes consumen el producto audiovisual en relación con la emocionalidad. Disney contribuye a la visión polarizada de emociones como buenas y malas, perteneciendo el enfado de acuerdo con esta productora al segundo grupo. Esta es una información sesgada que debe ser reemplazada por el modelo de emociones positivas y/o negativas.
- Todos los colores seleccionados con connotaciones psicológicas malvadas y negativas aparecen en los cuatro grupos de figuras perversas analizadas. No obstante, no hay un patrón general ni una única tonalidad que sea mayoritaria a todos estos. El negro se muestra con una cuantía superior en las figuras malvadas principales y en quienes son ayudantes de las secundarias para relacionarlas directamente con la suciedad, mala suerte y maldad natural. En cambio, en los dos grupos restantes se recurre más al marrón para relacionar a dichas figuras con una característica grotesca y

antipática. Simplemente se destaca que en el grupo de ayudantes de figuras malvadas principales se cuenta también con el color verde en una tonalidad fluorescente muy característica en la Disney de animación, sobre todo para complementar a las figuras perversas ayudantes de las principales y envolver los ambientes en que son presentadas.

- En cuanto a la metamorfosis, la mayoría de las figuras perversas pertenecientes a los cuatro grupos no tienen capacidad ni medios para cambiar de forma o apariencia.
- Finalmente se establece una tendencia Disney en la construcción de la condición de las figuras perversas inventadas, creadas y recreadas por la productora en esta colección. Por un lado, a las figuras malvadas principales les atribuye el rol de personas para generar en quienes consumen sus productos una relación entre maldad y humanidad, focalizando dichas acciones reprochables en las personas y culpabilizándolas. Por otro lado, en los tres grupos restantes hay una tendencia a recurrir a animales para recrear el mal. Disney acude a este reino para animar mucho más sus largometrajes y generar un mayor impacto en quienes pertenecen al colectivo infantil. Paralelamente, se contribuye a generar un mensaje maniqueo respecto a la naturaleza de los animales, identificando sus instintos con su maldad o bondad.

Finalmente, en relación con el análisis de las figuras malvadas de la colección, también se extraen conclusiones sobre su componente ético.

- La productora atribuye una naturaleza patológica en la mayoría de las figuras perversas pertenecientes a los cuatro grupos estudiados. De esta manera transmite a quienes consumen el producto audiovisual un mensaje que cala en su subconsciente, animándoles a creer que las características de cada individuo son intrínsecas a su ser independientemente del contexto, situaciones, educación recibida, etc.
- Consecuentemente, se entiende que la inmensa mayoría de estas figuras en los cuatro grupos estudiados no sean capaces de cambiar de rol y reconvertirse al bando de las figuras heroicas y protagonistas, sentenciando a quienes presentan comportamientos que contradicen la ética social y que dañan la individual.
- En relación con esta visión maniquea de la existencia, Disney diseña desenlaces especialmente traumáticos como son fallecimientos en condiciones extremas para quienes desarrollan la maldad en primera persona. Esta es una idea muy arraigada con el infierno cristiano, es decir, una condena eterna como consecuencia de una vida de pecado. Disney atribuye un final significativo para aquellas acciones carentes de ética en aras de moralizar a quienes consumen los filmes de animación.

En esta primera fase de la investigación también se analizan las situaciones perversas que perpetúan unos mensajes que contribuyen a una sociedad menos justa.

- Esta colección promueve el mantenimiento de una mentalidad heteropatriarcal que defiende y apuesta por la diferenciación social de los roles de género y estereotipos; subordinando a la mujer con respecto al

hombre, ya que para Disney el segundo es quien tiene dotes naturales para ejercer una vida pública. Estas situaciones son explicadas por un sentimiento machista y misógino del grupo de hombres que temen a las capacidades, habilidades y aptitudes de las mujeres, percibiéndolas como rivales con recursos para destruir su posición.

- Hay una tendencia a defender un único modelo de familia que se relaciona con la nuclear, formada por un hombre y una mujer que acceden al matrimonio a través de un enlace cristiano y que tienen descendencia para preservar la especie. No hay cabida en estos largometrajes para la diversidad familiar, dañando así la inclusión y normalización de familias que no se representan estas producciones.
- El sentimiento más exaltado por Disney en esta colección es el del amor romántico. Hay una tendencia a promover un sentimiento amoroso heterosexual, entre miembros pertenecientes a la sociedad blanca de occidente – o con rasgos físicos y de mentalidad propia de esta zona – entre quienes se presentan con una posición socioeconómica alta. De esta manera se valida social y sesgadamente un único tipo de amor carente de diversidad sexual, física, de rango de edad y de variedad étnica.
- Disney es un símbolo de identidad de la clase social alta que contribuye al mantenimiento de un corte estamental en la que se defienden los derechos y privilegios de quienes tienen respaldo económico y altos cargos en la comunidad, negándolos a quienes pertenecen a los escalones sociales más bajos. Esta la es la visión de la Disney capitalista que defiende la supremacía de quienes tienen poder. Además, se defiende la monarquía como sistema de gobierno ideal para ejercer el control social.
- Disney recurre a las películas de esta colección para moralizar a quienes consumen los audiovisuales inculcándoles un dogma cristiano como explicación a la existencia. Dentro de esta situación, la perversión reside en negar y atacar otras posibilidades que tambalean los principios de la religión cristiana como la ciencia, el ateísmo o la diversidad religiosa. En lugar de presentar este catolicismo como una posibilidad entre un abanico diverso la muestra como la única, perjudicando el autoconcepto y la identidad de quienes no encajan en esta espiritualidad.
- Se reviste de oscuridad aquellos ambientes en los que se contradice la religión elegida, los lugares por donde transitan quienes desarrollan el rol de figuras perversas, hay melodías bastante atonales y siniestras para enfatizar lo destacado e incluso determinados temas como la guerra, el sexo o la sexualidad que se opacan en las escenas para que quienes consumen los productos huyan de estos. Manteniendo así un impedimento hacia la tolerancia social y contribuyendo a la omisión de temas tabú en la educación del colectivo infantil, dificultándoles la inmersión activa en la sociedad en la que viven.
- Otra de las variables advertidas es la concepción tradicionalista de la educación que sitúa a la persona que enseñan en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que a quienes se educa se les destina un segundo plano. Los primeros estrenos defienden dicha visión, pero a medida que se avanza en el tiempo se desdibuja. No obstante, se presentan en determinados largometrajes ambas posibilidades sin establecer directamente las consecuencias positivas y negativas de ambos modelos

- para la educación, por lo que la interpretación se presenta como diversa y peligrosa para quienes son miembros del colectivo infantil.
- También hay situaciones que contribuyen negativamente a los derechos del reino animal. De esta manera, actuaciones que atacan la vida animal y que contribuyen a su desaparición y extinción se transmiten de manera normal y aceptada entre quienes consumen las películas. No obstante, hay una ligera tendencia en categorizar con maldad a quienes les atacan.
 - Asimismo, hay una oposición a la alteridad. Estos largometrajes no niegan la existencia de otros colectivos culturales ni tampoco una diversidad étnica, sino que las presentan para ridiculizarlas, atacarlas y subordinarlas a la raza blanca. De esta manera se daña el autoconcepto y la integridad psicológica de quienes no pertenecen al grupo con privilegios, causando graves problemas de aceptación cultural en el colectivo infantil diverso.
 - De la misma manera que estas películas son un foco para elevar la figura de la humanidad con respecto al reino animal, también son consideradas un ejemplo de supremacía respecto al medio ambiente. Presentan una superioridad con explicaciones innatas en la figura humana, mientras que a la naturaleza, entorno y medio les destina una condición al servicio de las personas. Por ello, Disney es anti-ecologista y atenta contra la preservación de la naturaleza a través de los mensajes que difunde.
 - Otra de las advertencias encontradas en la colección es la difusión de un estereotipo del sentimiento de la amistad. Este se presenta en menor medida y en una intensidad inferior al del amor romántico. Disney exalta una relación entre amistad y dulzura, sinceridad extrema, idílica, etc., que al igual que con el amor romántico no se corresponde con la realidad, donde existen conflictos, acuerdos y se necesitan las habilidades sociales.
 - En relación con la imposición del dogma cristiano se presenta también el concepto de dualidad. Este dogma religioso marca una diferencia maniquea entre comportamientos y actitudes – o se tiene bondad o se posee maldad, pero no existe un punto intermedio para esta religión –. De esta manera, se transmite un mensaje que etiqueta a las personas únicamente como buenas o malas y que genera que ciertas acciones nunca sean alabadas o penadas, ya que no se corresponden con la identidad designada para cada individuo según la visión extremista del comportamiento de las personas.
 - Finalmente, hay una ocultación del colectivo LGTBIQ. No aparecen referentes con los que sea posible identificarse más allá de la mujer femenina y el hombre masculino heterosexuales. Cuando aparece una figura fuera de estos parámetros es para ridiculizarla. Hay una ausencia de personajes con identidad diversa: una condición transexual, intersexual, homosexual, bisexual, asexual o simplemente cambiante.

De la segunda fase de la investigación se concluyen 14 temas relacionados con las variables de análisis que se presentan como contra-discursos a los mensajes transmitidos por Disney en su colección “Los clásicos”.

- En primer lugar, se necesitan propuestas pedagógicas que ayuden a deconstruir la apariencia física y psicológica de las figuras perversas diseñadas por Disney, para contribuir a la eliminación del maniqueísmo.

- En segundo lugar, se advierte la necesidad de crear actividades a partir de los largometrajes estudiados que contribuyan a una coeducación del colectivo infantil y que ayude a eliminar los roles de género y estereotipos sexuales construidos por el heteropatriarcado. De esta manera se contribuye a conseguir una generación de estudiantes que desechen el machismo, misoginia y sexismo arraigados.
- Ya que solo se transmite un modelo familiar en esta colección, se deben promover actividades posteriores al visionado del filme que ayuden a introducir en las clases el concepto de diversidad familiar y que contribuyan a romper con la entidad nuclear.
- También es necesario eliminar la visión del amor romántico estereotipado, diseñando actividades que den visibilidad a diversas relaciones amorosas en términos de sexualidad, multi-culturalidad, etnicidad, variación del rango de edad y funcionalidad; ofreciendo cobertura a colectivos sociales estigmatizados.
- Para romper con la estructura social de clases de corte estamental se necesitan talleres pedagógicos que presenten diversas opciones políticas y gubernamentales como modelos de dirección y gestión de una comunidad, trabajando sobre todo la empatía y generando diálogos sobre diferentes periodos históricos.
- La eminentemente cristiana Disney necesita un contra-discurso que manifieste la existencia de diversidad religiosa. No simplemente se trata de incluir y reconocer a quienes pertenecen a otros dogmas, sino de exaltar la existencia de varias posibilidades relacionadas con la espiritualidad de las personas, presentándolas todas como válidas, respetándolas y sin un posicionamiento concreto hacia una.
- Asimismo, se necesita introducir propuestas pedagógicas que sirvan para desmentir el maniqueísmo defendido por Disney con respecto a los entornos/ambientes que se destinan para las figuras malvadas. Paralelamente, hay que trabajar aquellos temas que la productora considera tabú (la muerte, el sexo, la sexualidad, el racismo, la guerra y/o el maltrato animal) para preparar al estudiantado a tratarlos con naturalidad y sin prejuicios.
- Para contrarrestar ciertos mensajes educativos y metodológicos tradicionalistas se considera necesario recurrir a maneras de proceder más activas en todas las propuestas pedagógicas. Esta es la solución que rompe con la tradición, es decir, mostrar a través de ejemplos la posibilidad de cambio.
- Se advierte la necesidad de actividades que ayuden a quienes se educan a despertar un interés y preocupación por la preservación del reino animal, animándoles a su cuidado y a la valoración de su existencia de acuerdo a los derechos que deben ser defendidos y preservados.
- En contraposición a la oposición de la alteridad se deben crear recursos didácticos que trabajen la empatía hacia otros colectivos diferentes a los defendidos por la productora para sensibilizar desde las primeras edades con respecto a los derechos de las personas como miembros de la humanidad, sin necesidad de etiquetarlas cultural o étnicamente.
- También se precisan actividades que favorezcan la preservación del medio en el que personas y animales conviven. Sobre todo, se proponen los

ejercicios de sensibilización, el reciclaje, la reutilización y el cuidado de la naturaleza.

- Disney endulza los sentimientos relacionados con la relación humana de la amistad, por ello es preciso generar un contra-discurso que introduzca este afecto como sentimiento complejo.
- Se necesita también un compendio de actividades para introducir el concepto de dualidad en el colectivo infantil. Una enseñanza focalizada en la diversidad de opciones existentes entre dos polos opuestos, despertando así un sentimiento más crítico en el grupo.
- Finalmente, hay que visibilizar el colectivo LGTBIQ de manera tolerante y respetuosa en las actividades que se crean como contra-discurso Disney. En edades tan tempranas como las de Educación Infantil es necesario educar sin promover agresiones y comentarios LGTBIQfóbicos.

También se establecen como conclusiones una serie de criterios utilizados en el diseño de las propuestas pedagógicas y de la creación de los materiales didácticos que son válidos – de acuerdo con el pensamiento de intelectuales del ámbito de la didáctica y la psicopedagogía – para otras posibles temáticas que quieran introducirse en Educación Infantil.

- En el marco local se cuenta con el currículo de Educación Infantil de segundo ciclo como legislación vigente y como guía para desarrollar la labor docente en aulas con grupos de menores de 3, 4 y 5 años. No obstante, dicha ley educativa (DECRETO 38/2008) es simplemente una referencia que cada miembro de las plantillas docentes debe adaptar a las necesidades reales de su contexto escolar y de quienes son partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La Educación Artística debe contribuir a desarrollar integralmente la personalidad e identidad de quienes estudian desde las primeras edades, contribuyendo a su sensibilización. Se anima a potenciar una educación basada en las artes de calidad, que se adapte a las nuevas necesidades sociales y de aula, y que sea significativa para la formación de quienes estudian, evitando la concepción de esta como una asignatura superficial.
- Cualquier propuesta pedagógica alternativa a las tradicionales debe dar cabida a las 8 inteligencias múltiples encontradas por Howard para ayudar y contribuir a que cada estudiante sea capaz de desarrollar aquella respecto a la que tiene más predisposición, pero ejercitando también el resto.
- Todas las propuestas diseñadas deben promover un pensamiento crítico que contribuya al cuestionamiento de las injusticias sociales por parte de quienes pertenecen al grupo de discentes. Animándoles a dudar, probar y comprobar todas las situaciones planteadas a lo largo de su educación y formación como miembros activos de la sociedad

Con la tercera fase de investigación es posible concluir a través de la evaluación externa de 60 profesionales de la educación la viabilidad para introducir la propuesta pedagógica diseñada para la colección “Los clásicos” Disney en educación formal y no formal, así como la correcta elección de centros educativos público-laicos o concertado-religiosos. Por un lado, se compaten las conclusiones relacionadas con el grado de comprensión del análisis facilitado.

- Este es comprendido adecuadamente y muy adecuadamente por quienes lo evalúan en los tres contextos educativos. No obstante, para mejorar los resultados y conseguir que la crítica sea más simple en su totalidad al colectivo de profesionales de la enseñanza, se plantea añadir un glosario explicativo de conceptos clave: feminismo, movimiento LGTBIQ y animalismo.
- Se valora con adecuadamente y muy adecuadamente el lenguaje utilizado en la crítica de los 60 filmes estudiados, etiquetándolo como comprensible para personas que no se dedican a la investigación educativa, sino a la docencia o a la educación en el ocio y tiempo libre.
- Se establece como positivo el análisis crítico facilitado en términos de percepción de una misma realidad visual desde diferentes perspectivas. La mayoría de personas encuestadas se siente agradecida de dicha lectura porque contribuye y les ayuda a posicionarse desde diferentes perspectivas y a visibilizar una información que se transmite indirectamente.

Por otro lado, se atiende a las conclusiones relacionadas con la aplicabilidad de la propuesta pedagógica.

- El mejor ámbito para llevar a cabo cualquiera de estas propuestas pedagógicas es en las actividades extraescolares; considerando este contexto como idóneo para una futura aplicación, siendo la persona que investiga una observadora externa.
- Centrando la atención en Educación Infantil, la mayoría de los largometrajes son etiquetados para ser aplicados en la clase de 5 años – en los tres ámbitos educativos estudiados – aunque con posibilidades de ser introducidos también en grupos de mayor o menor edad atendiendo a las adaptaciones pertinentes y a las características concretas del grupo de personas que van a educarse/escolarizarse/formarse.
- A pesar de que se constaten más profesionales de educación no formal que formal como capaces de aplicar la propuesta, se concluye prácticamente con una unanimidad la validez de dichas secuencias para ambos contextos educativos.
- Se valora finalmente en los tres ámbitos educativos estudiados la validez de la propuesta para aplicarse en cualquier tipo de centro.

También se comparten las conclusiones relacionadas con el análisis didáctico de la propuesta pedagógica.

- Se percibe una relación entre la propuesta diseñada y el currículo oficial de Educación Infantil. No obstante, para generar un impacto mayor de dicha relación se plantea la posibilidad de añadir a cada una de las tablas de actividades un apartado con objetivos y contenidos de área, así como también otros específicos de elaboración propia.
- Hay una percepción interdisciplinar en las propuestas facilitadas que contribuye a los aprendizajes de quienes cursan Educación Infantil.

- Resultan positivas las evaluaciones con respecto al tratamiento de las inteligencias múltiples y a su desarrollo a través de las actividades diseñadas.
- Mayoritariamente, en los tres grupos estudiados, dicha secuencia tiene posibilidades para contribuir a despertar un espíritu crítico de los/as estudiantes de Educación Infantil.
- Hay una percepción adecuada de la contribución que generan las secuencias didácticas en la estimulación temprana del colectivo infantil en los tres ámbitos – musical, corporal y artístico/plástico –.
- Se valoran positivamente las propuestas como facilitadoras de educación en valores que ayudan a promover la tolerancia, el respeto, la equidad y la igualdad respecto a cualquier tipo de diversidad.

Finalmente, se comunican las conclusiones sobre la utilidad de los materiales/recursos didácticos creados.

- Son un apoyo y una guía de referencia para las actividades. Todos ellos se diseñan en base a recursos visuales y fichas que ayudan a quienes estudian a suplir sus necesidades físicas. Por ello, las percepciones son positivas.
- Paralelamente se concluye también una aceptación respecto al cumplimiento de las necesidades psicológicas del grupo de estudiantes por medio de los materiales creados.
- El acceso asequible a los recursos creados es valorado positivamente por los tres grupos estudiados. Esta situación resulta significativa ya que contribuye a que la propuesta sea llevada a diferentes contextos educativos partiendo del nivel socioeconómico de sus integrantes.
- Asimismo, hay una valoración positiva de los recursos creados como contribuyentes para el desarrollo de las actividades diseñadas.

Grosso modo, se concluye esta tercera fase de la investigación con la necesidad de revisar aquellas críticas, propuestas pedagógicas y materiales didácticos que obtienen etiquetas negativas de “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” para mejorar estos apartados previamente a una posible implementación en las aulas. Se espera ser beneficiario de alguna beca de carácter posdoctoral para seguir con esta investigación en una cuarta fase en la que se implementen en las aulas reales de las escuelas las propuestas que ya están evaluadas externamente por profesionales. De esta manera perfilar más la investigación y comprobar la validez real que tienen en los contextos educativos no ficticios. En el caso de no ser beneficiario de una ayuda de estas características también se valora llevar a cabo la ampliación de la investigación de una manera personal, comenzando por las actividades extraescolares.

Se destacan también dos intereses futuros con respecto al trabajo realizado. Por un lado, la posibilidad de publicar en formato libro el segundo anexo en el que se encuentra el análisis crítico de cada uno de los filmes que componen la colección estudiada para comercializar con este entre personas aficionadas a la productora y profesionales de la enseñanza. Por otro lado, también se contempla la opción de una publicación de las propuestas pedagógicas y sus respectivos materiales didácticos para su posterior distribución a través de escuelas de la provincia y también en el sector de las actividades extraescolares.

Referencias bibliográficas

- Aberasturi, E. y Guerra, R. (2015). Cruces y encuentros entre investigadoras. Preguntarse sobre diversidad desde la posición social como mujer. *EARL*, 6, 19-32.
- Aberasturi-Appraiz, E. (2015). Revisar el sistema de evaluación desde una identidad contemporánea. *REIRE Revistad'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 196-204.
- Aberasturi-Appraiz, E. y Correa-Gorospe, J. M. (2015). Las historias que nos constituyen tienen género. En *V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas*. Almería.
- Aberson, H. y Pearl, H. (1941). *Dumbo. The flying elephant*. Estados Unidos: Whitman Publishing Company.
- Abirached, M. T. (2016). *Los verdaderos villanos de la película*. México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-220.
- Adeniyi, E. O. (1985). Misconceptions of selected ecological concepts by some Nigerian students. *Journal of Biological Education*, 19(4), 311-316.
- Agamben, G. (2015). El misterio del mal. Benedicto XVI y el fin de los tiempos. *Revista Ciencia y Cultura*, 34, 193-197.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Pamplona: Octaedro – EUB.
- Aguaded, J. y Cabero, J. (2002). *Educación en Red*. Málaga: Aljibe.
- Aguaded, J. I. (2015). Cine, sistema educativo, responsabilidad social e influencia en el entorno ciudadano. *Aularia*, 2, 9-17.
- Aguado, D. y Martínez, P. (2015). ¿Se ha vuelto Disney feminista? Un nuevo modelo de princesas empoderadas. *Área abierta*, 15(2), 49-61.
- Aguado, D. y Martínez, P. (2016). El modelo femenino de Studio Ghibli: un análisis del papel de las mujeres en Hayao Miyazaki. En A. Gómez (Ed.). *Japón y Occidente. El patrimonio cultural como punto de encuentro*. Sevilla: Aconcagua Libros.
- Aguilar, C. (2015). Princesas Disney. De los cuentos clásicos a las nuevas interpretaciones culturales. *Estudio CLIJ*, 266, 22-35.
- Alario, A. I. y Anguita, R. (1999). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad? El sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 33-43.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y la enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-201.
- Albers, J. (1985). *La interacción del color*. Madrid: Alianza.
- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación de los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Alegret, J. L. (1992). Racismo y Educación. En P. Feroso (Ed.). *Educación Intercultural* (pp. 93-110). Madrid: Narcea.
- Alexander, Ll. (2003a). *Las crónicas de Prydain 1. El libro de los tres*. España: Alfaguara (Trabajo original publicado en 1964).
- Alexander, Ll. (2003b). *Las crónicas de Prydain 2. El caldero negro*. España: Alfaguara (Trabajo original publicado en 1965).

- Alfonso, V. (2006). Creatividad en la psicología. Creatividad como fenómeno complejo y multidimensional. *Comprender y Evaluar la Creatividad, 1*, 323-333.
- Alfonso-Benlliure, V., Cantero, M. J. y Melero, R. (2016). Creativity in middle childhood: Influence of perceived maternal sensitivity, self-esteem, and shyness. *Creativity Research Journal, 28*(1), 105-113.
- Alfonso-Benlliure, V., Meléndez, J. C. y García-Ballesteros, M. (2013). Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers. *Thinking Skills and Creativity, 10*, 112-120.
- Alfonso-Benlliure, V. y Santos, M. R. (2016). Creativity development trajectories in Elementary Education: Differences in divergent and evaluative skills. *Thinking Skills and Creativity, 19*, 160-174.
- Ali, A. H. (2006). *Yo Acuso. Defensa de la emancipación de las mujeres musulmanas*. Barcelona: Círculo de lectores/Galaxia Gutenberg.
- Alonso-Sanz, A. (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. *Integrando diferentes enfoques metodológicos, 25*(1), 111-119.
- Alonso-Sanz, A. (2016). El cine infantil como herramienta de cambio en la educación. En V. Pardo-Iranzo (Coord.). *Aportacions entorn del desenvolupament territorial i social valencià. Conferències 2014 i 2015. Col·lecció Universitat i Territori* (pp. 153-163). Valencia: Vicerectorat de Participació i Projecció Territorial. Universitat de València.
- Alonso-Sanz, A. y Rueda-Gascó, P. (2015). La sexualidad de los personajes de series televisivas infantiles. Interpretaciones de futuros maestros. En R. Huerta y A. Alonso-Sanz (Eds.). *Educación Artística y Diversidad Sexual*. Valencia: Universitat de València.
- Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Reis, 22*, 53-75.
- Álvira, P. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de Psicología, 11*, 34-36.
- Ambrós, A. y Prats, M. (2008). Modelos femeninos en Las Tres Mellizas. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, 213*, 7-18.
- Andersen, H. C. (2005). *La sirenita*. Barcelona: Sol 90 (Trabajo original publicado en 1837).
- Andersen, H. C. (2013). *El traje nuevo del emperador*. España: Laberinto (Trabajo original publicado en 1837).
- Andersen, H. C. (2016). *La reina de las nieves*. España: Anaya (Trabajo original publicado en 1845).
- Anderson, D. K. (productor) y Lasseter, J. y Ranft, J. (directores). (2006). *Cars* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Pixar.
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación, 10*, 23-50.
- Anónimo (2002). *Jack y las habichuelas mágicas*. España: Lumen (Trabajo original publicado en s.f.).
- Anónimo (2013). *Las mil y una noches*. Madrid: Espasa (Trabajo original publicado en 850).
- Aparici, R., Escaño, J. C. y García-Marín, D. (2018). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. España: Editorial UNED.
- Apple, M. (1977). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Apple, M. y Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

- Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M. W. (1995). *Education and Power*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M. W. (1997). *Official Knowledge*. London: Routledge.
- Apple, M. W. (2002). *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós Temas de Educación.
- Aranguren, F., Arguello, R y Bustamante, B. (2004). Educación y televisión: una convergencia creativa. *Comunicar* 22, 132-136.
- Area, M. (2003). De los web educativos al material didáctico web. *Comunicación y Pedagogía*, 188, 32-38.
- Area, M. y García-Valcácer, A. (2001). Del texto impreso a los webs inteligentes. Los materiales didácticos en la era digital. En M. Area (Coord.) *Educación en la sociedad de la información* (pp. 409-441). Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Argudín, Y. (2015). Educación basada en competencias. *Revista Magistralis*, 20, 39-61.
- Armstrong, T., Rivas, M. P., Gardner, H. y Brizuela, B. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Arnheim, R. (1998). The expression and composition of color. *The Journal of aesthetics and art criticism*, 56(4), 349-352.
- Arnold, B. (productor) y Buck, C. y Lima, K. (directores). (1999). *Tarzán* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Arnold, B., Catmull, E., Guggenheim, R. y Jobs, S. (productores) y Lasseter, J. (director). *Toy Story* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. (1993). *Postmodern Education*. Londres: University of Minnesota Press.
- Asebey, A. M. d. R. (2011). Disney en la aculturación de la niñez latinoamericana. *Revista de Psicología Trujillo*, 13(2), 241-251.
- Ashman, H. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1989). *La sirenita* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Astin, A. W. (1993). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in higher Education*. Nueva York: American Council on Education and Macmillan.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Editorial Trillar.
- Baliscei, J. P., Herraiz, F. y Calsa, G. C. (2018). Imágenes y pedagogías de género: (des)construyendo masculinidades. *Revista Teias*, 19(52), 187-205.
- Ballesta, F. J. (1995). Función didáctica de los materiales curriculares. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 5, 29-46.
- Bandura, A. (1982). *Teoría de aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Barber, M. (2015). *Disney's Female Gender Roles: The Change of Modern Culture* [Tesis Doctoral]. Indiana: Indiana State University.
- Barniol, E. (2015). Pensament pedagògic i acció educativa de Zoltán Kodály. *Comunicació educativa*, 12, 36-41.
- Barquín, J. y Melero, M. (1994). Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo. *Investigación en la escuela*, 22, 25-34.
- Barrie, J. M. (2017). *Peter Pan y Wendy*. Barcelona: Blume (Trabajo original de 1911).

- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Bauman, Z. (2007a). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2007b). *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de Incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Bazzini, D., Curtin, L., Joslin, S., Regan, S. y Martz, D. (2010). Do Animated Disney Characters Portray and Promote the Beauty–Goodness Stereotype? *Journal of Applied Social Psychology*, 40(10), 2687-2709.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thompsen, P. y Utreras, S. (2001). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bellah, R. (1975). *The Broken Covenant: American Civil Religion in Time of Trial*. Nueva York: Seabury Press.
- Berganza, M. R. y del Hoyo, M. (2006). La mujer y el hombre en la publicidad televisiva: imágenes y estereotipos. *Zer*, 21, 161-175.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Berti, E. (2004). L'usos científico della dialettica in Aristotele. En E. Berti (Ed.). *Nuovi Studio aristotelici. I. Epistemologia, logica e dialettica* (pp. 265-282). Brescia: Morcelliana.
- Best, J. y Lowney, K. S. (2009). The disadvantage of a good reputation: Disney as a target for social problems claims. *The Sociological Quarterly*, 50(3), 431-449.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, C. (2017). *Mi familia es de otro planeta*. España: Ediciones Urano.
- Boeri, M. D. (2004). Socrates, Aristotle and the Stoics on the apparent and real good. En J. J. Cleary y G. Gurtler (Eds.). *Proceedings of the Boston Area Colloquium in Ancient Philosophy* (pp. 109-141). Leiden: Brill.
- Boeri, M. D. (2007). *Apariencia y realidad en el pensamiento griego. Investigaciones sobre aspectos epistemológicos, éticos y de teoría de la acción de algunas teorías morales de la antigüedad*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.
- Boeri, M. D. (2008). Todo el mundo lleva a cabo lo que le parece bien. Sobre los trasfondos socráticos de la teoría aristotélica de la acción. *Revista Philosophica*, 33, 7-26.
- Boje, D. M. (1995). Stories of the story telling organization: A postmodern analysis of Disney as “Tamara-Land”. *Academy of Management journal*, 38(4), 997-1035.
- Bolivar, A. (1995). *Los contenidos actitudinales en el currículum de la Reforma*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000a). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000b). Manejo de datos cualitativos. En E. Bonilla y P. Rodríguez (Eds.). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (pp. 243-310). Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Bordieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Madrid: Anagrama.

- Bornas, X. (1997). Conductisme, constructivisme, autoregulació i educació especial: mirem-nos-ho amb calma. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 1(1), 36-44.
- Borja, C. B. (2012). De la variedad Grimm a la homogeneidad Disney. En *IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños*. 27 y 28 de septiembre de 2012 La Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Letras. Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II.
- Boyer, P. (1992). *When Time Shall Be No More: Prophecy Belief in Modern America*. Cambridge: Belknap Press.
- Bruyn, S. (1972). *La perspectiva humana en Sociología*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bryman, A. (1984). The Debate about Quantitative and Qualitative Research: A Question of Method or Epistemology? *The British Journal of Sociology*, 35(1), 75-92.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. Londres: Unwin Hyman.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Media*. Cambridge: Polity Press.
- Cabero, J., Morales, J. A., Barroso, J., Román P. y Romero, R. (2004). La red como instrumento de formación. Bases para el diseño de materiales didácticos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 22, 5-23.
- Calero, C. (2004). La mujer dibujada. Arquetipos y modelos femeninos en el cine de animación de Disney. *Revista Latente: revista de historia y estética del audiovisual*, 2, 17-36.
- Candia, A. (2010). Todos los males del mal: la "estética de la aniquilación" en la narrativa de Roberto Bolaño. *Revista Chilena de literatura*, 76, 43-70.
- 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.
- Caputi, J. (2004). *Godnesses and monsters: Women, myth, power and popular culture*. Wisconsin: Wisconsin UP.
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 132(33), 183-191.
- Cárdenas-Pérez, R. E., Iagos-Herrera, I. H. y Figueroa-Gutiérrez, E. E. (2016). El profesorado de educación básica y su contribución a la enseñanza de las artes visuales en la escuela. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(3), 475-493.
- Carmona, C., Sánchez, P. y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Carneiro, S. (2005). Ennegrecer al feminismo. *Nouvelles Questions Feministas. Feminismos Disidentes en América Latina y El Caribe*, 24(7), 21-22.
- Carrier, I. (2010). *El caso de Lorenzo*. España: Contador.
- Carroll, L. (2004). *Alicia en el país de las maravillas*. España: Alianza Editorial (Trabajo original publicado en 1865).

- Carroll, L. (2010). *Alicia a través del espejo*. España: Juventud (Trabajo original de 1871).
- Carpio, M. e Isturiz, N. (1997). *¡Mira!, ¡Escucha! Y Contáctate con la PNL Instituto Pedagógico de Caracas*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Castro, S. y Guzmán, B. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de investigación*, 58, 177-202.
- Catmull, E. (2008a). *How Pixar fosters collective creativity*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Catmull, E. (2008b). Cultivar la creatividad colectiva: el sello de Pixar. *Harvard Business Review*, 86(9), 74-85.
- Cea, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Centro de Estudios políticos y constitucionales (1978). Constitución Española. BOE 29/12/78. Madrid: Editorial ABC.
- Chacón, P. y Morales, X. (2015). El rol del monstruo en las narraciones audiovisuales dirigidas a los niños y niñas. Un análisis semiótico cultural a través del dibujo infantil. *Foro de Educación*, 18, 51-68.
- Cheu, J. (2015). *Diversity in Disney films: Critical Essays on race, ethnicity, gender, sexuality and disability*. Carolina del Norte: McFarland & Company, Inc.
- Chidester, D. (1996). The Church of Baseball, the Fetish of Coca-Cola and the Potlatch of Rock 'n' Roll: Theoretical Models for the Study of Religion in America Popular Culture. *Journal of the American Academy of Religion*, 64(4), 743-765.
- Chodorow, N. (1978). Mothering, object-relations, and the female oedipal configuration. *Feminist Studies*, 4(1), 137-158.
- Chomsky, N. y Macedo, D. (2000). *Chomsky on miseducation*. Estados Unidos: Lanham, MD, Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Cirlot, J. E. (1969). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Labor.
- Cívico, I. y Parra, S. (2018). *Las chicas son de ciencias*. España: Montero.
- Cláudio, V. (2009). Entre los caminos A y B elijo el incierto C: el bien, el mal y los dilemas éticos. *Papeles del psicólogo*, 30(3), 235-243.
- Clements, R., Conli, R. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (2002). *El planeta del tesoro* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Clements, R., Dewey, A. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1997). *Hércules* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Clements, R., Mattinson, B. y Musker, J. (productores) y Clements, R., Mattinson, B., Michener, D. y Musker, J. (directores). (1986). *Basil, el ratón superdetective* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Clements, R. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1992). *Aladdin* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Coats, P. (productor) y Cook, B. y Bancroft, T. (directores). (1998). *Mulan* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.

- Cobos, T. L. (2001). *La animación japonesa en el contexto occidental*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cobos, T. L. (2010). Animación japonesa y globalización: la latinización y la subcultura Otaku en América Latina. *Razón y palabra*, 15(72), 1-29.
- Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR.
- Collelledemont, E. y Vilanou, C. (2013). Pensar l'experiència escolar a través d'imatges amb referents objectuals. *Temps d'Educació*, 44, 121-134.
- Collins, L. (productor) y MacLane, A. y Stanton, A. (directores). (2016). *Buscando a Dory* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures Pixar Animation Studios.
- Collodi, C. (1978). *Las aventuras de Pinocho*. España: Editorial Calleja (Trabajo original publicado en 1883).
- Conde, F. (1990). Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativa y cualitativa en la investigación social. *Reis*, 51(90), 91-117.
- Conde, F. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Comps.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Conli, R., Lasseter, J. y Reed, K. (productores) y Hall, D. y Williams, C. (directores). (2014). *6 héroes* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Conli, R. (productor) y Greno, N. y Howard, B. (directores). (2010). *Enredados* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Contreras, L.M. (2011). Tendencias de los paradigmas de investigación en educación. *Investigación y Postgrado*, 26(2), 179-202.
- Cooper, P. A. (1993). Paradigm shifts in designed instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational technology*, 33(5), 12-19.
- Correa, J. M., Aberasturi-Apraiz, E. y Gutiérrez-Cabello, A. (2018). Ciudadanía digital, activismo docente y formación de futuras maestras de educación infantil, *RELATEC*, 15(2), 39-54.
- Corra, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., Abesturi-Apraiz, E. y Gutiérrez-Cabello, A. (2015). Las maestras activistas y la diversidad escolar en un mundo globalizado y complejo. *V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciosas*. Almería.
- Coyne, S. M. y Archer, J. (2004). Indirect, relational and social aggression in the media: A content analysis of British television programs. *Aggressive Behavior*, 30, 254-271.
- Coyne, S. M. y Whitehead, E. (2008). Indirect aggression in animated Disney films. *Journal of Communication*, 58, 382-395.
- Cox, M., Garrett, E. y Graham, J. A. (2005). Death in Disney films: Implications for children's understanding of death. *OMEGA*, 50(4), 267-280.
- Crisóstomo, R. (2015). Literatura de propaganda amplificada en la Segunda Guerra Mundial: Animalización vs sátira en el caso del cine de animación. *Revista liLETRAd*, 1,369-374.
- Cruz-Ramírez, M. y Campano-Peña, A. E. (2008). *El procesamiento de la información en las investigaciones educacionales*. La Habana: Educación Cubana.

- Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 271-277.
- Cumins, J. (1995). Romancing the plot: The real beast of Disney's beauty and the beast. *Children's Literature Association Quarterly*, 20(1), 22-28.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Filadelfia: Psychology Press.
- Dávila, A. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 69-83). Madrid: Editorial Síntesis.
- Davis, A. M. (2007). *Good girls and wicked witches: changing representations of women in Disney's feature animation, 1937-2001*. Indiana: Indiana University Press.
- Davis, R. (2004). *Escribir guiones: desarrollo de personajes*. Barcelona: Paidós.
- De la Garza, M. T. (1995). *Educación y Democracia*. Madrid: Visor.
- De la Torre, A., Arnal, J. y del Rincón, D. (1994). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-81). Madrid: Narcea.
- De Villeneuve, G. S. B. (2016). *La bella y la bestia*. España: Ediciones de la Mirándola (Trabajo original publicado en 1740).
- Debord, G. (2008). *La Sociedad del Espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- DECRETO 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana [2008/3829].
- DECRETO 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana [2008/3838].
- Del Águila, M. Á. (2015). Crítica al largometraje Disney “El Jorobado de Notre Dame”. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 13, 59-97.
- Del Arco, I. (2007). Simbolismo y funcionalidad arquitectónica en dos mitos: Blancanieves y Walt Disney. *Culturas Populares. Revista Electrónica*, 5, 1-19.
- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Buck, C. y Lee, J. (directores). (2013). *Frozen: El reino de hielo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (2009). *Tiana y el sapo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Del Vecho, P. y Spencer, C. (productores) y Anderson, S. y Hall, D. (directores). (2011). *Winnie the Pooh* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Delbecque, N. (1994). Las funciones de así, bien y mal. *Revista española de lingüística*, 24(2), 435-466.
- Denham, S. A. y Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioural adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 391-409.

- Dewey, A. (productor) y Finn, W. y Standford, J. (directores). (2004). *Zafarrancho en el rancho* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Díaz, C. y Pinto, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma sociocrítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54.
- Dickens, C. (2011). *Oliver Twist*. España: Anaya (Trabajo original publicado en 1838).
- Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. *Comunicar*, 26, 163-169.
- Dion, K., Berscheid, E. y Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 285-290.
- Disney, R. E. y Ernst, D. W. (productores) y Algar, J., Brizzi, G., Brizzi, P., Butoy, H., Glebas, F., Goldberg, E., Hahn, D. y Hunt, P. (directores). (2000). *Fantasia 2000* [Cintacinetográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Disney, W. (productor) y Algar, J., Armstrong, S., Beebe, F., Ferguson, N., Handley J., Hee, T., Jackson, W., Kuske, H. y Roberts, B. (directores). (1940b). *Fantasia* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y RKO Pictures.
- Disney, W. (productor) y Algar, J., Armstrong, S., Hand, D., Heid, H., Roberts, B., Stterfield, P. y Wright, N. (directores). (1942a). *Bambi* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Algar, J., Geronimi, C. y Kinney, J. (directores). (1949). *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Clark, L., Geronimi, C., Larson, E. y Reitherman, W. (directores). (1959). *La bella durmiente* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Disney, W. (productor) y Cormack, R., Geronimi, C., Kinney, J., Luske, H. y Meador, J. (directores). (1946). *Música, maestro* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney.
- Disney, W. (productor) y Cottrell, W., Hand, D., Morey, L., Pearce, P. y Sharpsteen, B. (directores). (1937). *Blancanieves y los siete enanitos* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Ferguson, N. (director). (1944). *Los tres caballeros* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Ferguson, N., Hee, T., Jackson, W., Kinney, J., Luske, H., Roberts, B. y Sharpsteen, B. (directores). (1940a). *Pinocho* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y RKO Radio Pictures.
- Disney, W. (productor) y Ferguson, N., Jackson, W., Kinney, J., Luske, H. y Roberts, B. (directores). (1942b). *Saludos amigos* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y RKO Pictures.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1950). *La Cenicienta* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1951). *Alicia en el país de las maravillas* [Cinta cinematográfica]. Reino Unido y Estados Unidos: Walt Disney Productions.

- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1953). *Peter Pan* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Kackson, W., Kinney, J. y Luske, H. (directores). (1948). *Tiempo de melodía* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1955). *La dama y el vagabundo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C. y Reitherman, W. (directores). (1961). *101 dálmatas* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Kinney, J., Luske, H., Morgan, W. y Roberts, B. (directores). (1947). *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1963). *Merlín el Encantador* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1967). *El libro de la selva* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1977). *Lo mejor de Winnie the Pooh* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Sharpsteen, B. (director). (1941). *Dumbo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. y Walsh, B. (productores) y Stevenson, R. (director). (1964). *Mary Poppins* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Domínguez, G. (1996). Tratamiento de los valores en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 21-33.
- Dondis, A. D. (1988). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: GG.
- Duek, C., Hedges, D., Muñoz, F. y Tourn, G. (2013). *De Toy Story a Ralph, el demolidor*. X JORNADAS DE SOCIOLOGÍA 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.
- Dueñas-Buey, M. L. (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. Madrid: UNED.
- Dundes, L. (2001). Disney's modern heroine Pocahontas: revealing age-old gender stereotypes and role discontinuity under a façade of liberation. *The Social Science Journal*, 38(3), 353-365.
- Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. París: Bordas.
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Sígueme.
- Dussel, E. (1988). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (1998). *La ética de la liberación*. México: UNAM.
- Eagly, A., Ashmore, R., Makhijani, M. y Longo, L. (1991). What is beautiful is good, but...: A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. *Psychological Bulletin*, 110, 109-128.
- Edgerton, G. y Jackson, K. M. (1996). Redesigning Pocahontas: Disney, the "white man's Indian" and the marketing of dreams. *Journal of Popular Film and Television*, 24(2), 90-98.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

- Efland, A., Freedman, K. y Sturh, P. (2004). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Ehrenreich, B. y English, D. (1988). *Brujas, comadronas y enfermeras. Historia de las sanadoras*. Estados Unidos: The Feminist Press.
- Eisner, E. W. (1985). *The Art of Educational Evaluation. A personal view*. Londres: The Palmer Press.
- Eisner, E. W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 191(50), 15-34.
- Eisner, E. W. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *EARI- Educación Artística Revista de Investigación*, 5, 11-22.
- Eisner, E. W. y Barone, T. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.). *Hand book of complementary methods in education research* (pp. 95-109). Mahwah: AERA.
- Epps, B. (2008). Retos, riesgos, pautas y promesas de la teoría queer. *Revista Iberoamericana*, 74(225), 897-920.
- Erazo-Jiménez, M. S. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, 20(42), 107-142.
- Erlbruch, W. (2010). *El pato y la muerte*. México: Barbara Fiore Editora.
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Escaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 135-144.
- Escaño, C. (2013). Educación Move Commons. Procomún, Cultura Libre y acción colaborativa desde una pedagogía crítica, mediática y e-visual. *Arte Individuo y Sociedad*, 25(2), 319-336.
- Escaño, C., Maeso, A., Villalba, S. y Zoido, M. (2016). Educación Artística y Desarrollo Humano: un proyecto de cooperación al desarrollo en India. *ASRI*, 10, 1-16.
- Escaño, C. (2017). Cultura libre digital. Procomún y educación. Prácticas educativas de cooperación cultural en red por el desarrollo social del procomún digital. En *II Congreso Internacional Move. Net sobre Movimientos Sociales y TIC* (pp. 80-91). Grupo Interdisciplinario de Estudios en Comunicación, Política y Cambio Social de la Universidad de Sevilla.
- Escontrela, R. (2003). Bases para reconstruir el diseño instruccional en los sistemas de educación a distancia. *Docencia Universitaria*, 4(1), 25-48.
- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- Espinar, E. (2007). Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles. *Comunicar*, 15(29), 129-134.
- Farber, M. (1980). Saccharine Symphony – Bambi. En D. Peary y G. Peary (Eds.) *The American Animated Cartoon: A Critical Anthology* (pp. 35-46) Nueva York: E.P. Dutton.
- Fedorov, A. (2010). Media Education Practices in Teacher Training. *Acta Didáctica Napocensia*, 3(3), 57-70.
- Feng, Y. y Park, J. (2015). Bad Seed or Good Seed? A Content Analysis of the Main Antagonists in Walt Disney-and Studio Ghibli-Animated Films. *Journal of Children and Media*, 9(3), 368-385.

- Fernández, T. (2001). "Atlantis. El imperio perdido". El sabor de la aventura clásica. *Dirigido*, 306, 32-33.
- Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 28, 225-262.
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Bermejo, M. R. y Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista española de pedagogía*, 233, 5-19.
- Fiske, J. (1993). *Power Plays, Power Works*. Nueva York: Verso.
- Flecha, R. y Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación. *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 87-100.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-9.
- Flynn, B. y Goldman, C. (productores) y Williams S. (director). (2006). *Salvaje* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y CORE Feature Animation.
- Fonseca-Hernández, C. y Quintero-Soto, M. L. (2009). La Teoría Queer: la deconstrucción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60.
- Forgacs, D. (1992). Disney animation and the business of childhood. *Screen*, 33(4), 361-374.
- Foschiatti, A. M. (2009). Aportes conceptuales y empíricos de la vulnerabilidad global. Argentina: Editorial Universitaria.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Nueva York: Pantheon Books.
- Franco, C., Mesías, J. M. y Agra, M. J. (2016). Dibujando palabras: perspectiva histórica de la ilustración en la literatura infantil y juvenil en Galicia, 1927-2007. *Elos. Revista de literatura infantil e xuvenil*, 3, 53-76.
- Fraser, N. (2011). *Dilemas de la Justicia en el Siglo XXI. Género y Globalización de Nancy Fraser*. Palma de Mallorca: Universidad de les Illes Balears.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1977). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Fullmer, R. (productor) y Dindal, M. (director). (2000). *El emperador y sus locuras* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Buena Vista Distribution.
- Fullmer, R. (productor) y Dindal, M. (director). (2005). *Chicken Little* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Furnham, A. y Twiggy, M. (1999). Sex-Role Stereotyping in Television Commercials: A Review and Comparison of Fourteen Studies Done on Five Continents Over 25 Years. *Sex Roles*, 41, 413-437.
- Galeano, E. (2001). Teatro del bien y del mal. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 15(5), 318-319.
- Gallego, A. M. y Manrique, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.
- Gamboa-Araya, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 21(4), 48-64.
- Gandarilla de Andrés, S. (2016). *La percepción de la identidad del árabe musulmán. Caso Homeland*. México: Universidad Iberoamericana Puebla.

- García-Canclini, N. (2000). La globalización: ¿productora de culturas híbridas? En *Actas de III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular* (pp. 23-27). Chile.
- García-Manso, A. (2017). Frozen: la lectura de “La Reina de las Nieves” en el siglo XXI. *Álabe*, 15, 1-11.
- García-Moriyón, F., Colom, R., Lora, S., Rivas, M. y Traver, V. (2000). Valoración de “Filosofía para Niños”: un programa de enseñar a pensar. *Psicothema*, 12(2), 567-571.
- García-Palacios, E. (2013). Aprender a Aprender. *Eutopía*, 6(18), 110-112.
- García-Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The theory of multiples intelligencies*. Nueva York: Editorial Basis Book.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1998). Are there additional intelligences? En J. Kane (Ed.). *Education, information and transformation* (pp. 96-102). Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Gardner, H. (1999). Aproximaciones Múltiples a la Comprensión. En C. Reigeluth (Ed.). *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos Santillana* (pp. 77-98). España: Aula XXI.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. y Walters, J. (2010). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Garrison, D. R. y Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education*. Oxford: Pergamon.
- Gavin, K. (productor) y Scribner, G. (director). (1988). *Oliver y su pandilla* [Cinta cinematográfica]. Canadá: Walt Disney Pictures.
- Geertz, C. (1989). *La interpelación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. J. (1997). *El Yo Saturado. Dilema de Identidad en el Mundo Contemporáneo*. Barcelona: Paidós Contextos.
- Ghauri, P. y Gronhaug, K. (2010). *Research methods in business studies*. Harlow: Prentice Hall.
- Giddens, A. (2010). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. España: Grupo Santillana.
- Gil-Álvarez, J. L., León-González, J. L. y Morales-Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.
- Giner, S. (1976). *Sociología*. Barcelona: Península.
- Gill, J. y Johnson, P. (2010). *Research Methods for Managers*. Londres: Sage Publications.
- Gillam, K. y Wooden, S. R. (2008). Post-princess models of gender: The new man in Disney/Pixar. *Journal of popular film and television*, 36(1), 2-8.

- Giménez-Dasí, M. y Quintanilla, L. (2009). “Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Aprendizaje*, 32(3), 359-373.
- Gimeno, A. G. (2004). *La educación infantil: métodos, técnicas y organización*. España: Grupo Planeta.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Giovanni, E. (2007). Disney Films: Reflections of the Other and the Self. *Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universidad Jaume I*, 4, 91-109.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Filadelfia: Temple UP.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Londres: Heinemann.
- Giroux, H. (1989). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albania: Universidad Estatal de N. y P.
- Giroux, A. (1992). La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo. *Revista Intringulis*, 6, 33-47.
- Giroux, H. (1995). Animating youth: The Disneyfication of children’s culture. *Socialist Review*, 24, 23-55.
- Giroux, H. (1996). Política e inocencia en el maravilloso mundo de Disney. En H. Giroux (Ed.). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular* (pp. 49-79). Barcelona: Paidós Educador.
- Giroux, H. (1997a). ¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos? En S. R. Steinberg y J. L. Kincheloe (Comps). *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 65-78). Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1997b). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1999a). *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence*. Nueva York: Grace Pollock Books.
- Giroux, H. (1999b). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En F. Ibernón (Ed.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 53-62). Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2000). ¿Son las películas Disney buenas para sus hijos? En S. Steinberg y J. Kincheloe (Eds.). *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 65-78). España: Ediciones Morata.
- Gómez, M. y Carbonell, L. (1993). Los proyectos de trabajo y el aprender a aprender en Educación Infantil. *Aula de innovación educativa*, 11, 38-44.
- Gómez-Galán, J. (2010). *Valores medioambientales en la educación: situación del futuro profesorado de Extremadura ante la ecología y el cambio climático*. Extremadura: Ministerio de Educación.
- González, L. y Leiva, E. (2000). Análisis de “El Rey León” La “disneylandización” social. *Comunicar*, 14, 147-152.
- González, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 83-87.
- Graf, N. B. (2008). *El retorno de las brujas: incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres en la ciencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

- Grahame, K. (2006). *El viento en los sauces*. Madrid: Anaya (Trabajo original publicado en 1908).
- Granado, M. (2003). Educación audiovisual en educación infantil. *Comunicar*, 20, 155-158.
- Grimm, J. y Grimm, W. (2010). Rapunzel. España: Editorial del Cardo (Trabajo original publicado en 1812).
- Grimm, J. y Grimm, W. (2015). *Blancanieves y los siete enanitos*. España: Editorial Planeta (Trabajo original publicado en 1812).
- Grimm, J. y Grimm, W. (s.f.). El príncipe rana. Madrid: Maeva (Trabajo original publicado en s.f.).
- Gubern, R. (2002). *Máscaras de la ficción*. Barcelona: Anagrama.
- Guichot, V. y Bono, C. (2001). De Blancanieves (1937) a Mulán (1998): análisis de los valores, normas y roles sociales transmitidos a través de las películas de Walt Disney. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 45-52). Sevilla: Fundación El Monte.
- Guitlin, T. (2001). La Tersa Utopía de Disney. *Letras Libres*, 3(28), 12-16.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. Nueva York y Londres: Teachers College Press.
- Gutiérrez, M. T. (2012). El juego de las caras comestibles. *EARL*, 3, 41-53.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). Conocimiento e interés. En J. Habermas (Ed.). *Ideas y Valores* (pp.61-76). Bogotá: Universidad Nacional.
- Hahn, D. (productor) y Allers, R. y Minkoff, R. (directores). (1994). *El rey león* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Hahn, D. (productor) y Trousdale, G. y Wise, K. (directores). (1991). *La bella y la bestia* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Hahn, D. (productor) y Trousdale, G. y Wise, K. (directores). (1996). *El Jorobado de Notre Dame* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Hahn, D. (productor) y Trousdale, G. y Wise, K. (directores). (2001). *Atlantis: El imperio perdido* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Hairston, M. (2010). The reluctant messiah: Miyazaki Hayao's Nausicaä of the Valley of the Wind manga. En T. Johnson-Woods (Ed.). *An anthology of global and cultural perspectives* (pp. 173-186). Nueva York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Hale, J. (productor) y Berman, T. y Rich, R. (directores). (1985). *Taron y el caldero mágico* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Halfpenny, P. (1979). The analysis of qualitative data. *Sociological Review*, 27(4), 799-825.
- Hays, M. (2007). *The View from here. Conversations with Gay and Lesbian Film makers*. Vancouver: Arsenal Pulp Press.
- Hefner, V., Firchau, R. J., Norton, K. y Shevel, G. (2017). Happily Ever After? A Content Analysis of Romantic Ideals in Disney Princess Films. *Communication Studies*, 68(5), 511-532.
- Heller, E. (2004). *Psicología del color: cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

- Helm, J. H. y Beneke, S. (2003). *The power of projects: Meeting contemporary challenges in early childhood classrooms - strategies and solutions*. Nueva York y Londres: Teachers College Press.
- Hernández, B. (2013). Las Silly Symphonies de Walt Disney: Una introducción desde una perspectiva didáctica y motivacional. *Cuadernos de Etnomusicología*, 3, 151-176.
- Hernández, C. E. (2013). Animación japonesa y shinto. *La colmena*, 78, 25-30.
- Hernández, F. (1994). Del constructivismo cognitivo al constructivismo crítico. Una lectura dialógica del constructivismo. *Estudios. Filosofía-historia-letras. Invierno*, 13(1), 39-40.
- Hernández, F. (2000). Per a sortir de la “calma blanca” a l'escola primària. *Temps d'Educació*, 23, 185-197.
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Educere*, 7(23), 433-440.
- Hernández, F. (2011). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. En F. Hernández (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 4- 11). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hernández, F., Vidiella, J., Herraiz, F. y Sancho, J. M. (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de Educación*, 342, 103-125.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas psicológicos en Educación*. México: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-HILL e Interamericana Editores SA de CV.
- Hernández-Pina, F. (2001). *Bases Metodológicas de la investigación educativa. I Fundamentos*. Murcia: Diego Marín.
- Herraiz, F. (2010). Educación Artística y estudios de la masculinidad. Desde ‘la investigación sobre chicos y hombres’ hacia ‘el estudio con chicos y chicas en torno a las masculinidades’. *Revista iberoamericana de educación*, 52(5), 1-12.
- Hiaasen, C. (2010). *Team rodent: How Disney devours the world*. Nueva York: Ballantine Books.
- Hibler, W. y Reitherman, W. (productores) y Reitherman, W. (director). (1970). *Los Aristogatos* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Hierro, G. (1992). La mujer y el mal. *Isegoría*, 6, 167-173.
- Hobbes, T. (2003). *Leviata*. Río de Janeiro: Martins Fontes.
- Hofstede, G. H. y Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations. Software of the mind*. Columbus: McGraw-Hill.
- House, E. R. (1994). *Evaluación ética y poder*. Madrid: Morata.
- Howe, K. (1992). Getting over the quantitative-qualitative debate. *American Journal of Education*, 100(2), 237-256.
- Huerta, R. (2002). Euromedia Project: enseñando los media en secundaria. *Comunicar*, 18, 157-161.
- Huerta, R. (2003). Almas gemelas: artes y medios. *EARI – Educación Artística Revista de Investigación*, 1, 233-246.

- Huerta, R. (2005). Lindes creativos en educación artística y medios de comunicación. En R. Marín (Ed.). *Investigación en educación artística* (pp.421-448). Granada: Universidad de Granada.
- Huerta, R. (2009). Mirarse como maestras: sistemas identitarios. La formación de docentes en educación artística a través del vídeo. En J. Beltrán (Coord.). *Escenarios de Innovación* (pp. 139-154). Alzira: Germanía.
- Huerta, R. (2011). Hybridization Between Media Education And Visual Arts Education. Miyazaki's Cinema As A Revulsive. *Acta, Didáctica Napocensia*, 4, 55-66.
- Huerta, R. (2014). Education on Sexual Diversity through Cinema. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 132, 371-376.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Hugo, V. (2012). *Nuestra Señora de París*. España: Alianza Editorial (Trabajo original publicado en 1831).
- Huneus, C. e Isella, S. (2000). Los orígenes psicológicos de la maldad grupal en las FF. AA. y el orden: necesidad de una continua revisión. *Rev. psiquiatr. saludment*, 17(4), 191-199.
- Hurley, D. L. (2005). Seeing White: Children of color and the Disney fairy tale princess. *The Journal of Negro Education*, 74(3), 221-232.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: building an emotional-centered curriculum*. Nueva York: Teacher College Press.
- Ingwersen, N. e Ingwersen, F. (1990). A Folktale/Disney Approach. *Scandinavian Studies*, 62, 412-415.
- Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23(8), 496-502.
- Iorrio, J., Weinstein, M. y Martin, J. (1984). A review of District 24's Philosophy for Children Program. *Thinking*, 5(2), 28-35.
- Irving, W. (2010). *La leyenda de Sleepy Hollow*. España: Alba Editorial (Trabajo original publicado en 1820).
- Izuzquiza, D., Echeita, G. y Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la universidad autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser "profesorado inclusivo": un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 197-216.
- Jackson, P. (1968). *Llife in classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart y Row.
- Jameson, F. (1996). *Teoría de la Posmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Jameson, F. (1998). Posmodernismo y sociedad de consumo. En H. Foster (Ed.). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Jardón, P. y Arbiol, J. (2016). El cinema com a eina educativa per al currículum escolar y el treball en xarxa. En V. Pardo (Coord.). *Aportacions entorn del desenvolupament territorial y social valencià* (pp. 173-186). Valencia: Universitat de València.
- Jardón, P. y García, S. (2018). La identitat humana mitjançant la figura de l'infant salvatge en la filmografia: La socialització en l'educació. En J. P. García y P. Jardón (Coords.). *Identidades, Cine y Educación: Didáctica de la pantalla IV espaiCinema* (pp. 19-39). Valencia: Tirant Humanidades.
- Jenkins, H. (2008). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.

- Jewett, T. y Lawrence, J. S. (1988). *The American Monomyth*. Lanham: University Press of America.
- Jiménez, Z. (2010). La construcción del villano como personaje cinematográfico. *FRAME*, 6, 285-311.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66, 459-506.
- Joshi, M. S. y MacLean, M. (1994). Indian and English children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 65, 1372-1384.
- Junker, B. H. (1960). *Field work*. Chicago: Universidad de Chicago Press.
- Kam, C. M., Greenberg, M. T. y Kusché, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 12(2), 66-78.
- Kathryn, P. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones. Revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, 60, 37-42.
- Kay, L. (2011). El Cuy: ¿una respuesta o una sustitución a los personajes de Disney? *La BloGoteca de Babel*, 2(1), 10.
- Kennedy, D. M. (1999). *Freedom from Fear: The American People in Depression and War, 1929-1945*. Oxford: Oxford UP.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento: técnicas y comportamiento*. México: Editorial Interamericana.
- King, M. J. (2010). The Audience in the Wilderness: The Disney Nature Films. *Journal of Popular Film and Television*, 24, 60-68.
- Kipling, R. (2011). *El libro de la selva*. España: Anaya (Trabajo original publicado en 1894).
- Kuhn, A. (1991). *Cine de mujeres: feminismo y cine*. Madrid: Morata.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Laderman, G. (2016). The Disney Way of Death. *Journal of the American Academy of Religion*, 68(1), 27-46.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y horas.
- Langland, W. (1997). *Pedro el labriego*. España: Gredos (Trabajo original publicado en 1377).
- Lasseter, J. (productor) y Anderson, S. J. (director). (2007). *Descubriendo a los Robinson* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Lasseter, J. y Walters, G. (productores) y Stanton, A. y Unkrich, L. (directores). (2003). *Buscando a Nemo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios.
- Labov, W. y Franshel, P. (1977). *Therapeutic discourse*. Nueva York: Academic Press.

- Lee, N. y Lings, I. (2008). *Doing Business Research. A Guide to Theory and Practice*. Londres: Sage Publications.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 4/10/90.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Nueva York: Sage.
- Linder, L. L. (2001). Comparison of various Cinderella stories from the Jungian perspective. *The San Francisco Jung Institute Library Journal*, 20(3), 33-44.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Lluch, G. (1999). La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil. *Educación y Biblioteca*, 105, 20-27.
- Lluch, G. (2006). De los narradores de los cuentos folclóricos a Walt Disney: un camino hacia la hegemonización. En G. Lluch (Ed.). *De la narrativa oral a la literatura para niños* (pp. 17-52). Bogotá: Norma.
- Lochman, J. E. (1992). Cognitive-behavioural intervention with aggressive boys: 3-year follow-up and preventive effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 426-432.
- López, R. H. (2002). Disney in Asia, Again. *Case Studies*, 3, 1-17.
- López-Herrerías, J. A. (2009). Del yo moderno al yo metamoderno. *Revista Bordón*, 61(2), 77-91.
- Lucho, J. y Walker, J. (productores) y Bird, B. (director). (2004). *Los Increíbles* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios.
- Lugo-Lugo, C. R. y Bloodsworth-Lugo, M. K. (2009). "Look Out New World, Here We Come?" Race, Racialization, and Sexuality in Four Children's Animated Films by Disney, Pixar, and DreamWorks. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 9(2), 166-178.
- Lyotard, J. F. (1996). *La posmodernidad explicada a los niños*. Madrid: Gedisa.
- Ma, S. M. (2003). *Mulan Disney, It's Like, Re-Orients: Consuming China and Animating Teen Dreams*. Nueva York: P. Lang.
- Macedo, D. (2006). *Literacies of power: what Americans are not allowed to know*. Denver: Westview Press.
- Macías, A. M. (2010). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 10, 27-38.
- Mackie, J. L. (1955). Evil and omnipotence. *Mind*, 64(254), 200-212.
- Maeda, C. (2011). Entre princesas y brujas: análisis de la representación de las protagonistas y las antagonistas presentes en las películas de Walt Disney. En *Actas del III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Santa Cruz de Tenerife. Universidad de la Laguna.
- Maestro, R. y Guillén, B. (2012). *Cloe quiere ser mamá*. España: Editorial Chocolate.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 19-27.
- Malaxecheverría, I. (1993). *Bestiario Medieval*. Madrid: Siruela.
- Mannix, D. P. (1967). *The Fox and the Hound*. Inglaterra: Dutton.
- Manzano-Soto, N. (2008). Jóvenes en contexto de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Docencia*, 35(7), 50-57.
- Marcellán, I. (2009). Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 81-93.

- Marcellán, I. y Agirre, I. (2008). El valor educativo de los medios: correlaciones socioculturales. *Comunicar*, 31(16), 529-535.
- Marí-Sáez, V. M. (1998). Una lectura de “El Rey León”: la educación audiovisual en la era del pensamiento único. *Educación y Medios*, 7, 45-52.
- 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). Granada: Editorial Universitat de València.
- Marín, V. y Solís, C. (2017). Los valores transmitidos por las mujeres de las películas Disney. *Ciencias Sociales*, 23, 37-55.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2014). *4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales*. Granada: Universidad de Granada.
- Marina, J. A. (1997). *El Misterio de la Voluntad Perdida*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2001). *Dictamen sobre Dios*. Barcelona: Anagrama.
- Marina-Ardila, L. F. (2007). La noción de paradigma. *Signo y pensamiento*, XXVI, 50, 34-45.
- Mariño-Ferro, X. R. (1996). *Simbolismo Animal. Creencias y significados en la cultura occidental*. Madrid: Encuentro.
- Marqués, P. (1999). Criterios para la clasificación y evaluación de espacios webs de interés educativo. *Educar*, 25, 95-111.
- Marrades, J. (2002). La radicalidad del mal banal. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 35, 79-103.
- Marden, P. (productor) y Leighton, E. y Zondag, R. (directores). (2000). *Dinosaurio* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- 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.
- Martín, J. J. (2007). Modelos de familia en el cine contemporáneo. *Revista de Estudios e Investigación Teológico de Murcia O.F.M.*, 44(23), 431-433.
- Martín, S. (2002): *Monstruos al final del Milenio*. Madrid: Imágica Ediciones.
- Martínez, A. (1979). Psicología del color. *Plástica/dinámica*, 9, 35-37.
- Martínez, A. y Merlino, A. (2006). Producciones Cinematográficas Infantiles y Construcción del Discurso en Recepción. En *X Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación* (pp. 1-19). San Juan: Red Nacional de Investigadores en Comunicación.
- Martínez, J. D. (2015). La filosofía del viento: un análisis del lenguaje en el cine de Hayao Miyazaki – Segunda Parte. *Hojalata*, 7, 53-60
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Martínez, M. L. (2009). La animación española de largometraje: pasado, presente y perspectivas de una paradoja. *Revista Latina de Comunicación Social*, 12(64), 491-507.
- Martínez, M. V., Abad, J. y Mesías, J. M. (2017). Arquitecturas del pensamiento: el lugar de las palabras. *Arteterapia*, 12, 109-123.
- Martínez-Salanova, E. (2010). Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo. *Comunicar*, 18(35), 53-60.
- Martínez, A. y Merlino, A. (2006). Discurso y socialización en producciones cinematográficas infantiles. *Comunicar*, 26, 125-130.
- Mateos, A. y Muñoz, H. (1997). Aspectos de interés en la literatura infantil: animales protagonistas, arquetipos y análisis del contexto. *Lenguaje y Textos*, 10, 47-55.

- McDanell, C. (1996). *Material Christianity: Religion and Popular Culture in America*. New Haven: Yale University Press.
- McDanell, C. y Lang, B. (1988). *Heaven: A History*. New Haven: Yale University Press.
- McGhee, P. E. y Fruch, T. (1980). Television Viewing and the Learning of Sex-Role Stereotypes. *Sex Roles*, 6(2), 179-188.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. España: Siglo XXI.
- Mead, M. (1973). The art and technology of field work. En R. Narroll y R. Cohen (Eds.). *A hand book of method in cultural anthropology* (pp. 246-265). Nueva York: Columbia.
- Meins, E. y Fernyhough, C. (1999). Linguistic acquisitional style and mentalising development: The role of maternal mind-mindedness. *Cognitive Development*, 14, 363-380.
- Meisels, S. J. y Atkins-Burnett, S. (2000). The elements of early childhood assessment. *Handbook of early childhood intervention*, 2, 231-257.
- Mendioroz, A. M. (2015). Empleo de la Historia del Arte para la adquisición de nociones estructurantes del área de Conocimiento del Entorno en Educación Infantil: espacio y tiempo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 11-23.
- Merchán, M. S. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. *Actual. Pedagog.*, 59, 119-146.
- Merehouse, R. y Williams, M. (1998). Report on student use of argument skills. *Critical and Creative Thinking*, 6(1), 14-20.
- Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212-252.
- Mesías, J. M. (2008). El murmullo de la circulación de la sangre: la fotografía como medio narrativo en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 20, 69-94.
- Mesías, J. M. e Iglesias, J. L. (2018). La importancia de políticas creativas y de mediación cultural para una Educación contemporánea: el caso de la ciudad de Nueva York. *Pulso*, 41, 183-200.
- Mesías, J. M. y Sánchez, C. (2018). “Paisajes del yo”: Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil. *EARI*, 9, 110-130.
- Míguez, M. (2015). De Blancanieves, Cenicienta y Aurora a Tiana, Rapunzel y Elsa: ¿qué imagen de la mujer transmite Disney? *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 2, 41-58.
- Miller, J. G. (1994). Cultural diversity in the morality of caring: Individually oriented versus duty-based interpersonal moral codes. *Cross Cultural Research*, 28, 3-39.
- Miller, R.W. y Reitherman, W. (productores) y Lounsbery, J. y Reitherman, W. (directores). (1978). *Los rescatadores* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Miller, R. W., Reitherman, W. y Stevens, A. (productores) y Berman, T. y Rich, R. (directores). (1981). *Tod y Toby* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: The Walt Disney Company y Walt Disney Animation Studios.
- Milne, A. A. (1919). *El señor Pim pasa*. Londres: Methuen.
- Milne, A. A. (1920). *La carretera de Dover*. Londres: Methuen.
- Milne, A. A. (1922). *El misterio de la casa roja*. Londres: Methuen.
- Milne, A. A. (1924). *Cuando éramos muy jóvenes*. Londres: Methuen.
- Milne, A. A. (1926). *Winnie the Pooh*. Londres: Methuen.

- Milne, A. A. (1927). *Ahora somos seis*. Londres: Methuen.
- Milne, A. A. (1928). *El rincón de Pooh*. Londres: Methuen.
- Milne, A. A. (1929). *El sapo de Toad Hall*. Londres: Methuen.
- Milne, A. A. (1966). *Winnie the Pooh y el árbol de la miel*. Londres: Methuen.
- Milne, A. A. (1968). *Winnie the Pooh y el bosque encantado*. Londres: Methuen.
- Milne, A. A. (1974). *Winnie the Pooh ¡y Tigger también!* Londres: Methuen.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Desde otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 43-61.
- Mínguez, X. (2012). Cómo las superheroínas se convirtieron en amas de casa: Pixar y “Los Increíbles”. *Tejuelo*, 13, 88-101.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Materiales para la reforma (Cajas Rojas). Prólogo a los temas transversales en Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Miquel, C. (1997). *A caud'orella (cartes a Roser)*. Barcelona: Tàndem.
- Miquel, S., Bigné, E., Lévy, J. P., Cuenca, A. C. y Miquel, M. J. (1997). *Investigación de mercados*. Madrid: McGraw-Hill.
- Mir, V. (2005). *Evaluación y postevaluación en educación infantil: cómo evaluar y qué hacer después*. España: Narcea Ediciones.
- 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.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, 13(50), 3-25.
- Monjas-Casares, I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid: Trilce.
- Monjas-Casares, C. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Monleón, V. (2017). La cultura visual entesa com un nou entorn d'aprenentatge a l'etapa d'educació infantil. En R. Huerta y A. Alonso-Sanz (Eds.). *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura* (pp. 159-169). Valencia: Tirant Humanidades.
- Monleón, V. (2018a). “El malo no gana”: experiencia educativa sobre villanos y villanas de la cultura visual infantil. *Prácticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, 6(3), 18-26.
- Monleón, V. (2018b). “El malo de la película”. Estudio de las principales figuras malvadas en la colección cinematográfica clásicos Disney. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 9, 131-148.
- Montero, L. y Pérez-Guerrero, A. M. (2015). Sincronías y Sinergias animadas: La visión de la industria de la animación de Píxar y Ghibli. *Con A de animación*, 5, 26-37.
- Montero, M. (2001). Ética y Política en Psicología: Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital*, 0, 1-10.
- Montessori, M. (1918). *El método de la pedagogía científica*. Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- Montessori, M. (1967). *Manual práctico del método*. Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- Mora, D. (2010). Pedagogía y didáctica crítica para una educación liberadora. *Integra Educativa*, 4(2), 25-60.

- Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23.
- Morales, M. D. C. (1996). El simbolismo animal en la cultura medieval. *Espacio, Tiempo y Forma*, 3(9), 229-255.
- Morales, M. D. C. (1998). Los animales en el mundo medieval cristiano-occidental: Actitud y mentalidad. *Espacio, Tiempo y Forma*, 3(11), 307-329.
- Morawitz, E. B. y Mastro, D. E. (2008). Mean girls? The Influence of Gender Portrayals in Teen Movies on Emerging Adults. *Gender-Based Attitudes and Beliefs. Journalism and Mass Communication Quarterly*, 85(1), 155-183.
- Moreno, M. (1994). Una Mirada constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 32-34.
- Moreno-Crossley, J. C. (2008). *El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad social: problemas, alcances y perspectivas*. Miami: Observatory of Structures and Institutions of Inequality in Latin América.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representation. En R. M. Farr y S. Moscovici (Dir.). *Social representations* (pp. 95-125). Londres: Cambridge University Press.
- Mosteiro, M. J. y Porto, A. M. (2000). Los motivos de elección de estudios en alumnos y alumnas de universidad. *Innovación Educativa*, 10, 121-132.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: FACES-UCV/CIPOST.
- Muñoz, A. (2000). Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y Modelos. *Encounters in Theory and History of Education*, 1, 81-106.
- Muñoz, A. y di Biase, E. T. (2012). *Barrie, Hook, and Peter Pan: Studies in Contemporary Myth*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Myers, D. G. (2002). *Social psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Napier, S. J. (2000). *Anime from Akira to Princess Mononoke. Experiencing Contemporary Japanese Animation*. Nueva York: Palgrave.
- Napier, S. J. (2001). Confronting master narratives: History as vision in Miyazaki Hayao's cinema of de-assurance. *Positions: east asia cultures critique*, 9(2), 467-493.
- Nelson, K. (2007). Becoming a language user: entering a symbolic world. En C. Brownell y C. Kopp (Eds.). *Socioemotional development in the toddlers years* (pp. 221-240). Londres: Guilford.
- Nitko, A. J. (1995). Curriculum-based continuous assessment: a framework for concepts, procedures and policy. *Assessment in education*, 2(3), 321-337.
- Obiols, N. (2004). *Mirando cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona: Laertes.
- Obiols, N. (2010). La ilustración del malvado y la malvada en los cuentos infantiles. En R. González, M. A. Moleón y C. González (Eds.). *I Congreso Internacional. Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades* (pp. 89-96). Granada: Octaedro y Universidad de Granada.
- Odell, C. y le Blanc, M. (2009). *Studio Ghibli: The Films of Hayao Miyazaki and Isao Takahata*. Harpenden: Kamera.
- ONU (1948). Resolución de la Asamblea General 217 del 10 de diciembre de 1948 de las Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- ONU. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. España: Naciones Unidas.

- Operti, R. (2009). Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción. *Comunicar*, 32, 31-40.
- Ortí, A. (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 87-99). Madrid: Editorial Síntesis.
- Ortiz-Jiménez, L., Salmerón-Pérez, H. y Rodríguez-Fernández, S. (2011). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-22.
- Pallarès, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica en medios de comunicación. *Teoría educativa*, 26, 59-76.
- Panttaja, E. (1993). Going up in the world-class in Cinderella. *Western Folklore. Perspectives on the Innocent Persecuted Heroine in Fairy Tales*, 52(1), 85-104.
- Papalini, V. (2006). *Anime: mundos tecnológicos, animación japonesa e imaginario social*. Argentina: La Crujía Ediciones.
- Pappalardo-Robinson, M. (productor) y Glebas, F. (director). (2003). *La gran película de Piglet* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, Disney Toon Studios y A. Film A/S.
- Parodi, F. (2002). La cromosemiotica. El significado del color en la comunicación visual. *Comunicación*, 2(3), 46-58.
- Parsons, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Peeiffer, S. I. y Reddy, L. A. (1998). School-based mental health programs in the United States: Present status and a blue-print for the future. *Educational and Child Psychology*, 15, 109-125.
- Pegoraro, J. S. (2003). Una reflexión sobre la inseguridad. *Argumentos*, 1(2), 1-7.
- Pentecost, J. (productor) y Gabriel, M. y Golsdberg, M. (directores). (1995). *Pocahontas* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Peña-Correal, T. E. (2010). ¿Es viable el conductismo en el siglo XXI? *Liberabit*, 16(2), 125-130.
- Peña-Zabala, M., Cilleruelo, L. y Aberasturi-Apráiz, E. (2018). Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 1-15.
- Pereira, C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: PPU.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos I*. Madrid: La Muralla.
- Perrault, C. (1981). *La bella durmiente del bosque y otros cuentos*. Barcelona: Bruguera (Trabajo original publicado en 1697).
- Perrault, C. (2015). *Cenicienta*. España: Editorial San Pablo (Trabajo original publicado en 1697).

- Perry, M. G. (1999). Animated Gerontophobia: Ageism, Sexism, and Disney Villainess. En S. M. Deats y L. T. Lenker (Eds.). *Aging and identity: A humanities perspective* (pp. 201-212). Londres: Praeger Publishers.
- Piaget, J. (1976). *Pensé e égocentrique et pensé sociocentrique*. París: Cahier Vilfredo Pareto XIV.
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención Primaria*, 24(5), 295-300.
- Platón (1979). *Ion*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Porter, T. y Susman, G. (2000). On site: Creating life like characters in pixar movies. *Communications of the ACM*, 43(1), p. 25.
- Pose, H. M. y Salcines, M. (2004). “Buscando a Nemo”: un análisis desde la perspectiva de los educadores. *Comunicar*, 23, 137-142.
- Pozo, M. T., Suárez, M. y García-Cano, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 358, 59-84.
- Price, R. F. (1986). *Marx and Education in Late Capitalism*. Londres y Sidney: Croom Helm.
- Primiano, L. (1995). Vernacular Religion and the Search for Method in Religious Folklife. *Western Folklore*, 54, 37-56.
- Pujolàs, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 12(1), 21-37.
- Puleo, A. H. (1997). Mujer, sexualidad y mal en la filosofía contemporánea. *Revista de Filosofía*, 14, 167-172.
- Quirván, F. y Saavedra, A. (2007-2008). *Organizar la escuela para ofrecer una biblioteca que apoye el proyecto escolar: El acompañamiento como estrategia de asesoría*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Materiales Educativos. Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura. Programa Nacional de Lecturas.
- Ragin, C.C. (1999). The Distinctiveness of Case-oriented Research. *Health Services Research*, 34(5), 1137-1151.
- Rajadell, N., Antònia, M. y Violant, V. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de los valores educativos y culturales. *Comunicar*, 25, 1-14.
- Rajadell, N., Violant, V., Oliver, C., Girona, M., de la Torre, S., y Fernández, J. T. (2003). El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Contextos educativos: Revista de educación*, 6, 65-86.
- Ramadan, N. (2015). Aging With Disney and the Gendering of Evil. *Journal of Literature and Art Studies*, 5(2), 114-127.
- Ramírez, E. (2001). *Lo que hay detrás de las caricaturas*. México: Palabra Viva.
- Ramírez, F. H. y Zwerg-Villegas, A. M. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister. Universidad EAFIT*, 20, 91-111.
- Ramírez, M. (2005). La imagen de la infancia: aspectos iconográficos. *Comunicar*, 24, 129-132.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. Psicol.*, 23(1), 9-17.
- Read, H. (2007). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

- Reguillo, R. (2005). *Nosotros y los miedos a la construcción política y cultural de los sentimientos*. Argentina: FLACSO.
- Reig, R. (2010). *La telaraña mediática. Cómo conocerla, cómo comprenderla*. Sevilla: Comunicación Social.
- Reitherman, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1973). *Robin Hood* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Rice, E. (1990). *Tarzán de los monos*. España: Edhasa (Trabajo original publicado en 1912).
- Richardson, J. y Parnell, P. (2006). *Tres con Tango*. España: RBA Libros.
- Ricoeur, P. (1969). *The Symbolism of Evil*. Boston: Beacon Press.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Rivera, J. (productor) y del Carmen, R. y Docter, P. (directores). (2015). *Del revés* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Pixar Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Robles, M. (2010). *Antología del Studio Ghibli. De Nausicäa a Mononoke*. Palma de Mallorca: Dolmen Editorial.
- Robles, M. (2013). *Antología del Studio Ghibli. De los Yamada a Kokuriko*. España: Colección Manga Books.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21(1), 19-29.
- Rodríguez, G., Gómez, J. y Gil, J. (1996). *Métodos de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodrigo, J. (2007). Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales. En P. Coca y P. Montero (Eds.). *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.
- Rodríguez, J. L. (2015). Los contextos y sus aprendizajes. *Temps d'Educatió*, 48, 287-304.
- Rodríguez, N. (2012). *Educar niños y adolescentes en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, R. M. (2008). Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-12.
- Rodríguez-Romero, M. (2012). El profesorado en la galaxia digital: cómo combinar la concentración constructiva con la participación en el mundo. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 220-245.
- Romo, M., Sánchez-Ruiz, M. J. y Alfonso-Benlliure, V. (2017). Creativity and personality across domains: A critical review. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 47(2), 57-69.
- 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.
- Roth, J. (productor) y Stromberg, R. (director). (2014). *Maléfica* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Roth Films.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva antropología*, 8(30), 95-145

- Rueda-Gascó, P. y Alonso-Sanz, A. (2014). Docentes en formación y diversidad sexual. Reflexiones sobre cultura visual en series infantiles de televisión. *Cuadernos de Pedagogía*, 449, 68-70.
- Ruiller, J. (2014). *Por cuatro esquinitas de nada*. España: Juventud.
- Ruso, V. (1987). *The Celluloid Closet: Homosexuality in the Movies*. Nueva York: Harper and Rose.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Saarni, C. y Weber, H. (1999). Emotional displays and dissemblance in childhood: Implications for self-presentation. En P. Philippot, R. Feldman y E. Coats (Eds.). *The social context on nonverbal behavior* (pp. 71-107). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacristán, F. (2006). La proyección mediática de la televisión en la edad infantil. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 63-93.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Sáez-Alonso, R. (2005). Bases metodológicas de la investigación educativa y paradigmas. *Revista Complutense de Educación*, 16(1) 307-337.
- Saiz, C. y Ribas, S. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Actas de la Conferencia internacional: lógica, argumentación y pensamiento crítico*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Salmon, C. (2010). *Storytelling. La máquina de fabricar historias y fomentar las mentes*. Barcelona: Península.
- Salten, F. (2016). *Bambi. Una vida en el bosque*. Navarra: Thule Ediciones S. L. (Trabajo original publicado en 1923).
- Sammond, N. (2005). *Babes in Tomorrowland: Walt Disney and the making of the American child, 1930 - 1960*. Duke: Duke University Press.
- San Martín, A. (1991). Cultura audiovisual y curriculum escolar. *Investigación en la escuela*, 14, 9-18.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista interdisciplinar*, 16, 91-102.
- Sánchez, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52,43-60.
- Sánchez, M. (2013). La expresión de miedos sociales a través del villano en el cine postclásico: Un análisis del texto narrativo. *Revista Aequitas*, 3, 329-343.
- Sánchez, M. C. (2013). Crisis del personaje. La bruja en la era tecnológica. *Tejuelo*, 17(1), 56-66.
- Sánchez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto. Revista de Educación (vol. monográfico)*, 11-30.
- Sánchez, T. (2014). De los Grimm a Disney. Un estudio narratológico de la adaptación de Blancanieves. *Con A de animación*, 4, 110-125.
- Sancho, J. M., Hernández, F., Herraiz, F. y Vidiella, J. (2009). Una investigación narrativa en torno al aprendizaje de las masculinidades en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 14(43), 1155-1189.
- Sancho-Álvarez, C., Jardón, P. y Grau, R. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 134-149.
- Sandoval, E. (1992). Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente. *Nueva antropología*, 12(42), 57-71.

- Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 37(1), 79-88.
- Saunders, M., Lewis, P. y Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Harlow: Prentice Hall.
- Saura, Á. (2004). Imagen tecnológica: Arte y Tecnología. *Etic@net*, 3, 1-11.
- Saura, Á. (2011). *Innovación educativa con TIC en educación artística y visual. Líneas de investigación y estudios de caso*. Sevilla: Eduforma.
- Saura, Á. (2013). E@: Educación Artística 3.0. *Educación Artística*, 77-86.
- Saura, Á. (2015). Arte, educación y justicia social. *Opción*, Año 31, 6, 765-789.
- Saura, Á., Naranjo, R. y Méndez, A. (2009). Desarrollo de competencias en clave web 2.0 para la Educación Artística. *Relada*, 3(1), 37-45.
- Schleifer, M., Daniel, M. F., Peyronnet, E. y Lecomte, S. (2003). The impact of philosophical discussions on moral autonomy, judgement, empathy and the recognition of emotion in five years olds. *Thinking*, 16(4), 4-12.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Coord.). *La investigación de la enseñanza* (pp. 9-91). Madrid: Paidós.
- Schumacher, T. (productor) y Butoy, H. y Gabriel, M. (directores). (1990). *Los rescatadores en Cangurolandia* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Schutz, A. (1960). The social world and the theory of social action. *Social Research*, 27(1), 203-221.
- Scriven, M. (1981). Process Evaluation in Schools. En C. Lancey y D. Lawton (Eds.). *Issues in Evaluation and Accountability* (pp. 114-144). Londres: Methuen.
- Sebastián, S. (1986). *El Fisiólogo atribuido a San Epifanio seguido de El Bestiario Toscano*. Madrid: Tuero.
- Shakespeare, W. (2010). *Hamlet*. Madrid: Espasa (Trabajo original publicado en 1603).
- Sharp, M. (1959). *The rescuers*. Londres: Little, Brown and Company.
- Sharp, M. (1962). *Miss Bianca*. Londres: Little, Brown and Company.
- Sharp, M. (1963). *The Turret*. Londres: Little, Brown and Company.
- Sharp, M. (1966). *Miss Bianca in the Salt Mines*. Londres: Little, Brown and Company.
- Sharp, M. (1970). *Miss Bianca in the Orient*. Londres: Little, Brown and Company.
- Sharp, M. (1971). *Miss Bianca in the Antarctic*. Londres: Little, Brown and Company.
- Sharp, M. (1972). *Miss Bianca and the Bridesmaid*. Londres: Little, Brown and Company.
- Sharp, M. (1977). *Bernard the Brave*. Londres: Little, Brown and Company.
- Sharp, M. (1978). *Bernard into Battle*. Londres: Little, Brown and Company.
- Shaw, I. (2003). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Shurer, O. (productor) y Clements, R. y Musker, J. (productor). (2016). *Vaiana* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Sichére, B. (1996). *Historias del mal*. Barcelona: Gedisa.
- Skinner, D., Tagg, C. y Holloway, J. (2000). Managers and Research. The Pros and Cons of Qualitative Approaches. *Management Learning*, 31(2), 163-179.
- Sklar, R. (1994). *Movie Made America: A Cultural History of American Movies*. Nueva York: Vintage Books.

- Smith, D. (2017). *101 dálmatas*. España: Jaguar (Trabajo original publicado en 1956).
- Soresen, L. M. (2008). Animated animism: the global ways of Japan's national spirits. *Northern Lights: Film and Media Studies Yearbook*, 6(1), 181-196.
- Spencer, C. (productor) y Bush, J., Howard, B. y Moore, R. (directores). (2015). *Zootrópolis* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Spencer, C. (productor) y de Blois, D. y Sanders, C. (directores). (2002). *Lilo y Stitch* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Spencer, C. (productor) y Howard, B. y Williams, C. (directores). (2008). *Bolt* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Spencer, C. (productor) y Moore, R. (director). (2012). *¡Rompe Ralph!* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Souto, X. M., Jardón, P., Traver, N., Solbes, J. y Ramírez, S. (2004). Visión del alumnado de las TIC y sus implicaciones sociales. *Investigación en la escuela*, 54, 81-92.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stevenson, R. L. (2011). *La isla del tesoro*. España: Anaya (Trabajo original publicado en 1883).
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stone, K. (1975). Things Walt Disney never told us. *The Journal of American Folklore*, 88(347), 42-50.
- Strasburger, V. C., Wilson, B. J. y Jordan, A. B. (2009). *Children, adolescents and media*. Los Ángeles: Sage.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Subirats, M. (1988). Una profesión mayoritariamente femenina. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 22-24.
- Supúlveda, P. (2013). El mito del amor romántico y su pervivencia en la cultura de masas. *Ubisunt? Revista de Historia*, 28, 100-109.
- Susman, W. I. (1984). *Culture as History: The Transformation of American Society in the Twentieth Century*. Nueva York: Pantheon.
- Symons, D. K. (2004). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review*, 24, 159-188.
- Symons, D. K. y Clark, S. E. (2000). A longitudinal study of mother-child relationships and theory of mind in the preschool period. *Social Development*, 9, 3-23.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. California: Sage.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Hand book of mixed methods in social and behavioural research*. California: Sage.
- Tausiet, M. (2009). La batalla del bien y el mal: "Patrocinio de ángeles y combate de demonios". *Hispania sacra*, 61(123), 125-146.

- Thomas, J. B. (2007). Shukyoasobi and Miyazaky Hayao's anime. *Nova Religio: The Journal of Alternative and Emergent Religions*, 10(3), 73-95.
- Thomas, J. B. (2008). *Religious manga culture: the conflation of religion and entertainment in contemporary Japan* [Tesis Doctoral]. Hawai: Universidad de Hawai.
- Titus, E. (1988). *Basil of Baker Street*. Londres: Minstrel Book.
- Torres, J. (2003). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- 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.
- Vázquez-Bermúdez, I., Guil-Bozal, A., Flecha-García, C. y Cala-Carrillo, M. J. (2011). *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*. Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla, 16 y 17 de junio de 2011. Sevilla: Unidad para la Igualdad (Universidad de Sevilla).
- Vega, A. y Garín, S. (2012). Nuevos maestros y maestras para una eficaz educación inclusiva. *Indivisa*, 13, 104-120.
- Vega, L. (2012). *Conflictos y Estrategias del Profesorado en la Aplicación de Planes de Igualdad en Centros Educativos* [Tesis Doctoral]. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Villarini, A. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3-4, 35-42.
- Waller, A. (1993). Moral Simplification in Disney's The Little Mermaid. *The Lion and the Unicorn*, 17(1), 83-92.
- Waller, A. (2010). Bambi and the Hunting Ethos. *Journal of Popular Film and Television*, 24, 53-59.
- Walsh, B. (productor) y Stevenson, R. (director). (1971). *La bruja novata* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: The Walt Disney Company.
- Watts, S. (2013). *The magic kingdom: Walt Disney and the American way of life*. Misuri: University of Missouri Press.
- Wells, G. (2003). *Acción, conversación y texto*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Weston, K. (2003). *Las familias que elegimos: Lesbianas, gays y parentesco*. Barcelona: Bellaterra.
- Wheat, M. C. (1982). Myths. *Ourdoor Communicator*, 13(2), 43-47.
- White, T. H. (1986). *La leyenda del rey Arturo (1). La espada en la piedra*. España: Editorial Debate (Trabajo original publicado en 1938).
- Williams, C. (productor) y Blaise, A. y Walker, R. (directores). (2003). *Hermano oso* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Disney.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Wright, L. y Clode, J. (2005). The animated worlds of Hayao Miyazaki: Filmic representations of Shinto. *Metro: Australia's Film and Media Magazine*, 143, 46-51.
- Wynns, S. L. y Rosenfeld, L. B. (2003). Father-daughter relationships in Disney's animated films. *Southern Communication Journal*, 28(3), 91-106.
- Yamanaka, H. (2008). *The Utopian Power to Live: The Miyazaki Phenomenon. Japanese Visual Culture*. Nueva York: M. E. Sharpe.
- Yus-Ramos, R. (1996). *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

- Zipes, J. (1994). *Fairy tale as myth/myth as fairy tale*. Lexington: The University Press of Kentucky.
- Zipes, J. (1995). *Breaking the Disney spell. From mouse to mermaid: The politics of film, gender, and culture*. Indiana: Indiana University Press.
- Zubiría, M. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Índice de tablas

Tabla 1. Inteligencias múltiples. Tabla de elaboración propia a partir de recursos bibliográficos	47
Tabla 2. Objetivos y contenidos del Área III. Los lenguajes: Comunicación y Representación. Tabla de elaboración propia a partir del Decreto 38/2008.....	49
Tabla 4. Esquema emergente. Tabla de elaboración propia.....	93
Tabla 5. Categorización de las figuras malvadas principales en la colección “Los clásicos” Disney. Tabla de elaboración propia.....	94
Tabla 6. Categorización de las figuras malvadas ayudantes de las principales en la colección “Los clásicos” Disney. Tabla de elaboración propia.....	105
Tabla 7. Categorización de las figuras malvadas secundarias en la colección “Los clásicos” Disney. Tabla de elaboración propia.....	121
Tabla 8. Categorización de las figuras malvadas ayudantes de las secundarias en la colección “Los clásicos” Disney. Tabla de elaboración propia.....	141
Tabla 9. Variable 2. Situaciones perversas en la colección “Los clásicos” Disney. Tabla de elaboración propia.....	146
Tabla 10. Relación entre temas analizados en la colección “Los clásicos” Disney y contenidos introducidos en la propuesta pedagógica. Tabla de elaboración propia..	168
Tabla 11. Ejercicio 1 de la película 1. <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937)	169
Tabla 12. Ejercicio 2 de la película 1. <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937)	169
Tabla 13. Ejercicio 3 de la película 1. <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937)	169
Tabla 14. Ejercicio 4 de la película 1. <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937)	170
Tabla 15. Ejercicio 5 de la película 1. <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937)	170
Tabla 16. Ejercicio 6 de la película 1. <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937)	170
Tabla 17. Ejercicio 1 de la película 2. <i>Pinocho</i> (Disney, 1940a)	171
Tabla 18. Ejercicio 2 de la película 2. <i>Pinocho</i> (Disney, 1940a)	171
Tabla 19. Ejercicio 3 de la película 2. <i>Pinocho</i> (Disney, 1940a)	171
Tabla 20. Ejercicio 4 de la película 2. <i>Pinocho</i> (Disney, 1940a)	172
Tabla 21. Ejercicio 1 de la película 3 “El cascanueces” en <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)	172
Tabla 22. Ejercicio 2 de la película 3 “El aprendiz de brujo” en <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b).....	172
Tabla 23. Ejercicio 3 de la película 3 “La consagración de la primavera” en <i>Fantasia</i> (1940b)	173
Tabla 24. Ejercicio 4 de la película 3 “La consagración de la primavera” en <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)	173
Tabla 25. Ejercicio 5 de la película 3 “La consagración de la primavera” en <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)	173
Tabla 26. Ejercicio 6 de la película 3 “Sinfonía nº 6 de Beethoven” en <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)	174

Tabla 27. Ejercicio 7 de la película 3 “Sinfonía nº 6 de Beethoven” en <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)	174
Tabla 28. Ejercicio 8 de la película 3 “Sinfonía nº 6 de Beethoven” en <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)	174
Tabla 29. Ejercicio 9 de la película 3 “La danza de las horas” en <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)	175
Tabla 30. Ejercicio 10 de la película 3 “La danza de las horas” en <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)	175
Tabla 31. Ejercicio 11 de la película 3 “La danza de las horas” en <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)	175
Tabla 32. Ejercicio 12 de la película 3 “Una noche en el monte pelado” en <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)	176
Tabla 33. Ejercicio 13 de la película 3 “Una noche en el monte pelado” en <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)	176
Tabla 34. Ejercicio 14 de la película 3 “Una noche en el monte pelado” en <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)	176
Tabla 35. Ejercicio 15 de la película 3 “Ave María” en <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)	177
Tabla 36. Ejercicio 1 de la película 4. <i>Dumbo</i> (Disney, 1941)	177
Tabla 37. Ejercicio 2 de la película 4. <i>Dumbo</i> (Disney, 1941)	177
Tabla 38. Ejercicio 3 de la película 4. <i>Dumbo</i> (Disney, 1941)	178
Tabla 39. Ejercicio 4 de la película 4. <i>Dumbo</i> (Disney, 1941)	178
Tabla 40. Ejercicio 1 de la película 5. <i>Bambi</i> (Disney, 1942b).....	179
Tabla 41. Ejercicio 2 de la película 5. <i>Bambi</i> (Disney, 1942b).....	179
Tabla 42. Ejercicio 3 de la película 5. <i>Bambi</i> (Disney, 1942b).....	179
Tabla 43. Ejercicio 4 de la película 5. <i>Bambi</i> (Disney, 1942b).....	179
Tabla 44. Ejercicio 5 de la película 5. <i>Bambi</i> (Disney, 1942b).....	180
Tabla 45. Ejercicio 6 de la película 5. <i>Bambi</i> (Disney, 1942b).....	180
Tabla 46. Ejercicio 1 de la película 6. <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b).....	181
Tabla 47. Ejercicio 2 de la película 6 “Lago Titicaca” en <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b)	181
Tabla 48. Ejercicio 3 de la película 6 “Lago Titicaca” en <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b)	181
Tabla 49. Ejercicio 4 de la película 6 “Pedro el avioncito” en <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b)	182
Tabla 50. Ejercicio 5 de la película 6 “Pedro el avioncito” en <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b)	182
Tabla 51. Ejercicio 6 de la película 6 “Pedro el avioncito” en <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b)	182
Tabla 52. Ejercicio 7 de la película 6 “Pedro el avioncito” en <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b)	183
Tabla 53. Ejercicio 8 de la película 6 “Pedro el avioncito” en <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b)	183
Tabla 54. Ejercicio 9 de la película 6 “Pedro el avioncito” en <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b)	183
Tabla 55. Ejercicio 10 de la película 6 “El gaucho Goofy” en <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b)	184

Tabla 56. Ejercicio 11 de la película 6 “El gaucha Goofy” en <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b)	184
Tabla 57. Ejercicio 12 de la película 6 “Aquarela do Brasil” en <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b)	185
Tabla 58. Ejercicio 1 de la película 7 “El pingüino de sangre fría” en <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)	185
Tabla 59. Ejercicio 2 de la película 7 “El pingüino de sangra fría” en <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)	185
Tabla 60. Ejercicio 3 de la película 7 “El pingüino de sangre fría” en <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)	186
Tabla 61. Ejercicio 4 de la película 7 “El gauchito volador” en <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)	186
Tabla 62. Ejercicio 5 de la película 7 “El gauchito volador” en <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)	186
Tabla 63. Ejercicio 6 de la película 7 “El gauchito volador” en <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)	187
Tabla 64. Ejercicio 7 de la película 7 “La bahía” en <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)	187
Tabla 65. Ejercicio 8 de la película 7 “La bahía” en <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)	187
Tabla 66. Ejercicio 9 de la película 7 “Las posadas” en <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)	188
Tabla 67. Ejercicio 10 de la película 7 “Las posadas” en <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)	188
Tabla 68. Ejercicio 11 de la película 7 “Solamente una vez” en <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)	189
Tabla 69. Ejercicio 12 de la película 7 “La alucinación de Donald” en <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)	189
Tabla 70. Ejercicio 13 de la película 7 “La alucinación de Donald” en <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)	189
Tabla 71. Ejercicio 1 de la película 8 “Tarde azul” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	190
Tabla 72. Ejercicio 2 de la película 8 “Cuando los gatos se juntan” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	190
Tabla 73. Ejercicio 3 de la película 8 “Cuando los gatos se juntan” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	190
Tabla 74. Ejercicio 4 de la película 8 “Tres palabras” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	191
Tabla 75. Ejercicio 5 de la película 8 “El gran Valente” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	191
Tabla 76. Ejercicio 6 de la película 8 “El gran Valente” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	191
Tabla 77. Ejercicio 7 de la película 8 “Un sueño en silueta” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	192
Tabla 78. Ejercicio 8 de la película 8 “Pedro y el lobo” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	192

Tabla 79. Ejercicio 9 de la película 8 “Pedro y el lobo” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	192
Tabla 80. Ejercicio 10 de la película 8 “Pedro y el lobo” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	193
Tabla 81. Ejercicio 11 de la película 8 “Pedro y el lobo” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	193
Tabla 82. Ejercicio 12 de la película 8 “Después que te fuiste” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	194
Tabla 83. Ejercicio 13 de la película 8 “Después que te fuiste” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	194
Tabla 84. Ejercicio 14 de la película 8 “Historia de un idilio” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	195
Tabla 85. Ejercicio 15 de la película 8 “El ballenato que quiso cantar en la ópera” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	195
Tabla 86. Ejercicio 16 de la película 8 “El ballenato que quiso cantar en la ópera” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	195
Tabla 87. Ejercicio 17 de la película 8 “El ballenato que quiso cantar en la ópera” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	196
Tabla 88. Ejercicio 18 de la película 8 “El ballenato que quiso cantar en la ópera” en <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	196
Tabla 89. Ejercicio 1 de la película 9. <i>Las aventuras de Bongo Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947)	197
Tabla 90. Ejercicio 2 de la película 9. <i>Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947)	197
Tabla 91. Ejercicio 3 de la película 9 “Bongo” en <i>Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947)	198
Tabla 92. Ejercicio 4 de la película 9 “Bongo” en <i>Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947)	198
Tabla 93. Ejercicio 5 de la película 9 “Bongo” en <i>Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947)	198
Tabla 94. Ejercicio 6 de la película 9 “Bongo” en <i>Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947)	199
Tabla 95. Ejercicio 7 de la película 9 “Mickey y las judías mágicas” en <i>Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947)	199
Tabla 96. Ejercicio 8 de la película 9 “Mickey y las judías mágicas” en <i>Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947)	199
Tabla 97. Ejercicio 9 de la película 9 “Mickey y las judías mágicas” en <i>Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947)	200
Tabla 98. Ejercicio 10 de la película 9 “Mickey y las judías mágicas” en <i>Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947)	200
Tabla 99. Ejercicio 1 de la película 10 “Juventud enamorada” en <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948)	201
Tabla 100. Ejercicio 2 de la película 10 “El abejorro” en <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948)	201
Tabla 101. Ejercicio 3 de la película 10 “El abejorro” en <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948)	201

Tabla 102.	Ejercicio 4 de la película 10 “Juanito manzanas” en <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948)	202
Tabla 103.	Ejercicio 5 de la película 10 “Juanito manzanas” en <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948)	202
Tabla 104.	Ejercicio 6 de la película 10 “Juanito manzanas” en <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948)	203
Tabla 105.	Ejercicio 7 de la película 10 “Juanito manzanas” en <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948)	203
Tabla 106.	Ejercicio 8 de la película 10 “Aventura en alta mar” en <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948)	203
Tabla 107.	Ejercicio 9 de la película 10 “Aventura en alta mar” en <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948)	203
Tabla 108.	Ejercicio 10 de la película 10 “Árboles” en <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948)	204
Tabla 109.	Ejercicio 11 de la película 10 “Échale la culpa a la samba” en <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948).....	204
Tabla 110.	Ejercicio 12 de la película 10 “Roy Rogers y la historia de Pecos Bill” en <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948).....	205
Tabla 111.	Ejercicio 13 de la película 10 “Roy Rogers y la historia de Pecos Bill” en <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948).....	205
Tabla 112.	Ejercicio 13 de la película 10 “Roy Rogers y la historia de Pecos Bill” en <i>Tiempo de Melodía</i> (Disney, 1948)	205
Tabla 113.	Ejercicio 14 de la película 10 “Roy Rogers y la historia de Pecos Bill” en <i>Tiempo de Melodía</i> (Disney, 1948)	205
Tabla 114.	Ejercicio 1 de la película 11 “El señor sapo” en <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo</i> (Disney, 1949)	206
Tabla 115.	Ejercicio 2 de la película 11 “El señor sapo” en <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo</i> (Disney, 1949)	206
Tabla 116.	Ejercicio 3 de la película 11 “El señor sapo” en <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo</i> (Disney, 1949)	207
Tabla 117.	Ejercicio 4 de la película 11 “El señor sapo” en <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo</i> (Disney, 1949)	207
Tabla 118.	Ejercicio 5 de la película 11 “El señor sapo” en <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo</i> (Disney, 1949)	207
Tabla 119.	Ejercicio 6 de la película 11 “Sleepy Hollow” en <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo</i> (Disney, 1949)	208
Tabla 120.	Ejercicio 7 de la película 11 “Sleepy Hollow” en <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo</i> (Disney, 1949)	208
Tabla 121.	Ejercicio 8 de la película 11 “Sleepy Hollow” en <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo</i> (Disney, 1949)	208
Tabla 122.	Ejercicio 9 de la película 11 “Sleepy Hollow” en <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo</i> (Disney, 1949)	209
Tabla 123.	Ejercicio 1 de la película 12. <i>Cenicienta</i> (Disney, 1950)	209
Tabla 124.	Ejercicio 2 de la película 12. <i>Cenicienta</i> (Disney, 1950)	209
Tabla 125.	Ejercicio 3 de la película 12. <i>Cenicienta</i> (Disney, 1950)	209

Tabla 126.	Ejercicio 3 de la película 13. <i>Alicia en el país de las maravillas</i> (Disney, 1951)	210
Tabla 127.	Ejercicio 2 de la película 13. <i>Alicia en el país de las maravillas</i> (Disney, 1951)	210
Tabla 128.	Ejercicio 3 de la película 13. <i>Alicia en el país de las maravillas</i> (Disney, 1951)	210
Tabla 129.	Ejercicio 4 de la película 13. <i>Alicia en el país de las maravillas</i> (Disney, 1950)	211
Tabla 130.	Ejercicio 1 de la película 14. <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953)	211
Tabla 131.	Ejercicio 2 de la película 14. <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953)	211
Tabla 132.	Ejercicio 3 de la película 14. <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953)	212
Tabla 133.	Ejercicio 4 de la película 14. <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953)	212
Tabla 134.	Ejercicio 1 de la película 15. <i>La dama y el vagabundo</i> (Disney, 1955)	213
Tabla 135.	Ejercicio 2 de la película 15. <i>La dama y el vagabundo</i> (Disney, 1955)	213
Tabla 136.	Ejercicio 3 de la película 15. <i>La dama y el vagabundo</i> (Disney, 1955)	213
Tabla 137.	Ejercicio 4 de la película 15. <i>La dama y el vagabundo</i> (Disney, 1955)	214
Tabla 138.	Ejercicio 4 de la película 15. <i>La dama y el vagabundo</i> (Disney, 1955)	214
Tabla 139.	Ejercicio 1 de la película 16. <i>La Bella durmiente</i> (Disney, 1959)	215
Tabla 140.	Ejercicio 2 de la película 16. <i>La Bella durmiente</i> (Disney, 1959)	215
Tabla 141.	Ejercicio 3 de la película 16. <i>La Bella durmiente</i> (Disney, 1959)	215
Tabla 142.	Ejercicio 4 de la película 16. <i>La Bella durmiente</i> (Disney, 1959)	216
Tabla 143.	Ejercicio 5 de la película 16. <i>La Bella durmiente</i> (Disney, 1959)	216
Tabla 144.	Ejercicio 1 de la película 17. <i>101 dálmatas</i> (Disney, 1961)	217
Tabla 145.	Ejercicio 2 de la película 17. <i>101 dálmatas</i> (Disney, 1961)	217
Tabla 146.	Ejercicio 3 de la película 17. <i>101 dálmatas</i> (Disney, 1961)	217
Tabla 147.	Ejercicio 4 de la película 17. <i>101 dálmatas</i> (Disney, 1961)	218
Tabla 148.	Ejercicio 5 de la película 17. <i>101 dálmatas</i> (Disney, 1961)	218
Tabla 149.	Ejercicio 1 de la película 18. <i>Merlín el encantador</i> (Disney, 1963)	219
Tabla 150.	Ejercicio 2 de la película 18. <i>Merlín el encantador</i> (Disney, 1963)	219
Tabla 151.	Ejercicio 3 de la película 18. <i>Merlín el encantador</i> (Disney, 1963)	219
Tabla 152.	Ejercicio 4 de la película 18. <i>Merlín el encantador</i> (Disney, 1963)	220
Tabla 153.	Ejercicio 5 de la película 18. <i>Merlín el encantador</i> (Disney, 1963)	220
Tabla 154.	Ejercicio 1 de la película 19. <i>Mary Poppins</i> (Disney y Walsh, 1964)	220
Tabla 155.	Ejercicio 2 de la película 19. <i>Mary Poppins</i> (Disney y Walsh, 1964)	221
Tabla 156.	Ejercicio 3 de la película 19. <i>Mary Poppins</i> (Disney y Walsh, 1964)	221
Tabla 157.	Ejercicio 4 de la película 19. <i>Mary Poppins</i> (Disney y Walsh, 1964)	221
Tabla 158.	Ejercicio 5 de la película 19. <i>Mary Poppins</i> (Disney y Walsh, 1964)	222
Tabla 159.	Ejercicio 1 de la película 20. <i>El libro de la selva</i> (Disney, 1967)	222
Tabla 160.	Ejercicio 2 de la película 20. <i>El libro de la selva</i> (Disney, 1967)	222
Tabla 161.	Ejercicio 3 de la película 20. <i>El libro de la selva</i> (Disney, 1967)	223
Tabla 162.	Ejercicio 4 de la película 20. <i>El libro de la selva</i> (Disney, 1967)	223

Tabla 163.	Ejercicio 5 de la película 20. <i>El libro de la selva</i> (Disney, 1967)	223
Tabla 164.	Ejercicio 1 de la película 21. <i>Los aristogatos</i> (Hibler y Reitherman, 1970)	224
Tabla 165.	Ejercicio 2 de la película 21. <i>Los aristogatos</i> (Hibler y Reitherman, 1970)	224
Tabla 166.	Ejercicio 3 de la película 21. <i>Los aristogatos</i> (Hibler y Reitherman, 1970)	224
Tabla 167.	Ejercicio 4 de la película 21. <i>Los aristogatos</i> (Hibler y Reitherman, 1970)	225
Tabla 168.	Ejercicio 5 de la película 21. <i>Los aristogatos</i> (Hibler y Reitherman, 1970)	225
Tabla 169.	Ejercicio 6 de la película 21. <i>Los aristogatos</i> (Hibler y Reitherman, 1970)	225
Tabla 170.	Ejercicio 1 de la película 22. <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971)	226
Tabla 171.	Ejercicio 2 de la película 22. <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971)	226
Tabla 172.	Ejercicio 3 de la película 22. <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971)	227
Tabla 173.	Ejercicio 4 de la película 22. <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971)	227
Tabla 174.	Ejercicio 1 de la película 23. <i>Robin Hood</i> (Disney, 1973)	228
Tabla 175.	Ejercicio 2 de la película 23. <i>Robin Hood</i> (Disney, 1973)	228
Tabla 176.	Ejercicio 3 de la película 23. <i>Robin Hood</i> (Disney, 1973)	228
Tabla 177.	Ejercicio 4 de la película 23. <i>Robin Hood</i> (Disney, 1973)	229
Tabla 178.	Ejercicio 5 de la película 23. <i>Robin Hood</i> (Disney, 1973)	229
Tabla 179.	Ejercicio 5 de la película 23. <i>Robin Hood</i> (Disney, 1973)	229
Tabla 180.	Ejercicio 1 de la película 24. <i>Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977)	230
Tabla 181.	Ejercicio 2 de la película 24. “Winnie the Pooh y el árbol de la miel” en <i>Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977)	230
Tabla 182.	Ejercicio 3 de la película 24. “Winnie the Pooh y el árbol de la miel” en <i>Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977)	230
Tabla 183.	Ejercicio 4 de la película 24. “Winnie the Pooh y el árbol de la miel” en <i>Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977)	231
Tabla 184.	Ejercicio 5 de la película 24. “Winnie the Pooh y el bosque encantado” en <i>Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977)	231
Tabla 185.	Ejercicio 6 de la película 24 “Winnie the Pooh y el bosque encantado” en <i>Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977)	231
Tabla 186.	Ejercicio 7 de la película 24. “Winnie the Pooh y el bosque encantado” en <i>Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977)	232
Tabla 187.	Ejercicio 8 de la película 24. “Winnie the Pooh y el bosque encantado” en <i>Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977)	232
Tabla 188.	Ejercicio 9 de la película 24. “Winnie the Pooh y ¡Tigger también!” en <i>Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977)	233
Tabla 189.	Ejercicio 10 de la película 24. “Winnie the Pooh y ¡Tigger también!” en <i>Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977)	233
Tabla 190.	Ejercicio 11 de la película 24. “Epílogo” en <i>Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977)	233
Tabla 191.	Ejercicio 12 de la película 24. “Epílogo” en <i>Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).	234

Tabla 192.	Ejercicio 1 de la película 25. <i>Los rescatadores</i> (Miller y Reitherman, 1978)	234
Tabla 193.	Ejercicio 2 de la película 25. <i>Los rescatadores</i> (Miller y Reitherman, 1978)	234
Tabla 194.	Ejercicio 3 de la película 25. <i>Los rescatadores</i> (Miller y Reitherman, 1978)	234
Tabla 195.	Ejercicio 4 de la película 25. <i>Los rescatadores</i> (Miller y Reitherman, 1978)	235
Tabla 196.	Ejercicio 5 de la película 25. <i>Los rescatadores</i> (Miller y Reitherman, 1978)	235
Tabla 197.	Ejercicio 6 de la película 25. <i>Los rescatadores</i> (Miller y Reitherman, 1978)	236
Tabla 198.	Ejercicio 1 de la película 26. <i>Tod y Toby</i> (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)	236
Tabla 199.	Ejercicio 2 de la película 26. <i>Tod y Toby</i> (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)	236
Tabla 200.	Ejercicio 3 de la película 26. <i>Tod y Toby</i> (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)	237
Tabla 201.	Ejercicio 4 de la película 26. <i>Tod y Toby</i> (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)	237
Tabla 202.	Ejercicio 5 de la película 26. <i>Tod y Toby</i> (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)	237
Tabla 203.	Ejercicio 6 de la película 26. <i>Tod y Toby</i> (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)	238
Tabla 204.	Ejercicio 1 de la película 27. <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985)	238
Tabla 205.	Ejercicio 2 de la película 27. <i>Taron y el cardero mágico</i> (Hale, 1985)	238
Tabla 206.	Ejercicio 3 de la película 27. <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985)	239
Tabla 207.	Ejercicio 4 de la película 27. <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985)	239
Tabla 208.	Ejercicio 5 de la película 27. <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985)	239
Tabla 209.	Ejercicio 6 de la película 27. <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985)	240
Tabla 210.	Ejercicio 1 de la película 28. <i>Basil, el ratón superdetective</i> (Clements, Mattinson y Musker, 1986).....	240
Tabla 211.	Ejercicio 2 de la película 28. <i>Basil, el ratón superdetective</i> (Clements, Mattinson y Musker, 1986).....	240
Tabla 212.	Ejercicio 3 de la película 28. <i>Basil, el ratón superdetective</i> (Clements, Mattinson y Musker, 1986).....	241
Tabla 213.	Ejercicio 1 de la película 29. <i>Oliver y su pandilla</i> (Gavin, 1988)	241
Tabla 214.	Ejercicio 2 de la película 29. <i>Oliver y su pandilla</i> (Gavin, 1988)	241
Tabla 215.	Ejercicio 3 de la película 29. <i>Oliver y su pandilla</i> (Gavin, 1988)	242
Tabla 216.	Ejercicio 4 de la película 29. <i>Oliver y su pandilla</i> (Gavin, 1988)	242

Tabla 217.	Ejercicio 1 de la película 30. <i>La sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989)..	243
Tabla 218.	Ejercicio 2 de la película 30. <i>La sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989)..	243
Tabla 219.	Ejercicio 3 de la película 30. <i>La sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989)..	243
Tabla 220.	Ejercicio 4 de la película 30. <i>La sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989)..	244
Tabla 221.	Ejercicio 5 de la película 30. <i>La sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989)..	244
Tabla 222.	Ejercicio 1 de la película 31. <i>Los rescatadores en Cangurolandia</i> (Schumacher, 1990).....	245
Tabla 223.	Ejercicio 2 de la película 31. <i>Los rescatadores en Cangurolandia</i> (Schumacher, 1990).....	245
Tabla 224.	Ejercicio 3 de la película 31. <i>Los rescatadores en Cangurolandia</i> (Schumacher, 1990).....	245
Tabla 225.	Ejercicio 4 de la película 31. <i>Los rescatadores en Cangurolandia</i> (Schumacher, 1990).....	246
Tabla 226.	Ejercicio 1 de la película 32. <i>La bella y la bestia</i> (Hahn, 1991).....	246
Tabla 227.	Ejercicio 2 de la película 32. <i>La bella y la bestia</i> (Hahn, 1991).....	246
Tabla 228.	Ejercicio 3 de la película 32. <i>La bella y la bestia</i> (Hahn, 1991).....	246
Tabla 229.	Ejercicio 4 de la película 32. <i>La bella y la bestia</i> (Hahn, 1991).....	247
Tabla 230.	Ejercicio 1 de la película 33. <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992).....	247
Tabla 231.	Ejercicio 2 de la película 33. <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992).....	247
Tabla 232.	Ejercicio 3 de la película 33. <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992).....	248
Tabla 233.	Ejercicio 4 de la película 33. <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992).....	248
Tabla 234.	Ejercicio 5 de la película 33. <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992).....	248
Tabla 235.	Ejercicio 1 de la película 34. <i>El rey león</i> (Hahn, 1994).....	249
Tabla 236.	Ejercicio 2 de la película 34. <i>El rey león</i> (Hahn, 1994).....	249
Tabla 237.	Ejercicio 3 de la película 34. <i>El rey león</i> (Hahn, 1994).....	249
Tabla 238.	Ejercicio 4 de la película 34. <i>El rey león</i> (Hahn, 1994).....	250
Tabla 239.	Ejercicio 5 de la película 34. <i>El rey león</i> (Hahn, 1994).....	250
Tabla 240.	Ejercicio 1 de la película 35. <i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995).....	251
Tabla 241.	Ejercicio 2 de la película 35. <i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995).....	251
Tabla 242.	Ejercicio 3 de la película 35. <i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995).....	251
Tabla 243.	Ejercicio 4 de la película 35. <i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995).....	252
Tabla 244.	Ejercicio 5 de la película 35. <i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995).....	252
Tabla 245.	Ejercicio 6 de la película 35. <i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995).....	252
Tabla 246.	Ejercicio 1 de la película 36. <i>El jorobado de Notre Dame</i> (Hahn, 1996) 253	
Tabla 247.	Ejercicio 2 de la película 36. <i>El jorobado de Notre Dame</i> (Hahn, 1996) 253	
Tabla 248.	Ejercicio 3 de la película 36. <i>El jorobado de Notre Dame</i> (Hahn, 1996) 253	
Tabla 249.	Ejercicio 4 de la película 36. <i>El jorobado de Notre Dame</i> (Hahn, 1996) 254	
Tabla 250.	Ejercicio 5 de la película 36. <i>El jorobado de Notre Dame</i> (Hahn, 1996) 254	
Tabla 251.	Ejercicio 6 de la película 36. <i>El jorobado de Notre Dame</i> (Hahn, 1996) 254	

Tabla 252.	Ejercicio 1 de la película 37. <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997)	255
Tabla 253.	Ejercicio 2 de la película 37. <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997)	255
Tabla 254.	Ejercicio 3 de la película 37. <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997)	256
Tabla 255.	Ejercicio 4 de la película 37. <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997)	256
Tabla 256.	Ejercicio 5 de la película 37. <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997)	256
Tabla 257.	Ejercicio 6 de la película 37. <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997)	257
Tabla 258.	Ejercicio 1 de la película 38. <i>Mulan</i> (Coats, 1998)	257
Tabla 259.	Ejercicio 2 de la película 38. <i>Mulan</i> (Coats, 1998)	257
Tabla 260.	Ejercicio 3 de la película 38. <i>Mulan</i> (Coats, 1998)	258
Tabla 261.	Ejercicio 4 de la película 38. <i>Mulan</i> (Coats, 1998)	258
Tabla 262.	Ejercicio 5 de la película 38. <i>Mulan</i> (Coats, 1998)	258
Tabla 263.	Ejercicio 6 de la película 38. <i>Mulan</i> (Coats, 1998)	259
Tabla 264.	Ejercicio 1 de la película 39. <i>Tarzán</i> (Arnold, 1999)	259
Tabla 265.	Ejercicio 2 de la película 39. <i>Tarzán</i> (Arnold, 1999)	259
Tabla 266.	Ejercicio 3 de la película 39. <i>Tarzán</i> (Arnold, 1999)	260
Tabla 267.	Ejercicio 4 de la película 39. <i>Tarzán</i> (Arnold, 1999)	260
Tabla 268.	Ejercicio 1 de la película 40 “Sinfonía nº 5” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)	261
Tabla 269.	Ejercicio 2 de la película 40 “Sinfonía nº 5” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)	261
Tabla 270.	Ejercicio 3 de la película 40 “Pinos de Roma” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)	261
Tabla 271.	Ejercicio 4 de la película 40 “Rhapsody in blue” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)	262
Tabla 272.	Ejercicio 5 de la película 40 “Rhapsody in blue” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)	262
Tabla 273.	Ejercicio 6 de la película 40 “Rhapsody in blue” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)	262
Tabla 274.	Ejercicio 7 de la película 40 “Rhapsody in blue” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)	263
Tabla 275.	Ejercicio 8 de la película 40 “Concierto para piano nº 2” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)	263
Tabla 276.	Ejercicio 9 de la película 40 “Concierto para piano nº 2” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)	263
Tabla 277.	Ejercicio 10 de la película 40 “Concierto para piano nº 2” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)	264
Tabla 278.	Ejercicio 11 de la película 40 “Concierto para piano nº 2” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)	264
Tabla 279.	Ejercicio 12 de la película 40 “Concierto para piano nº 2” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)	264

Tabla 280.	Ejercicio 13 de la película 40 “El carnaval de los animales” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000).....	265
Tabla 281.	Ejercicio 14 de la película 40 “El carnaval de los animales” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000).....	265
Tabla 282.	Ejercicio 15 de la película 40 “El carnaval de los animales” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000).....	265
Tabla 283.	Ejercicio 16 de la película 40 “El aprendiz de brujo” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000).....	266
Tabla 284.	Ejercicio 17 de la película 40 “Pompa y circunstancia” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000).....	266
Tabla 285.	Ejercicio 18 de la película 40 “Pompa y circunstancia” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000).....	266
Tabla 286.	Ejercicio 19 de la película 40 “El pájaro de fuego” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000).....	267
Tabla 287.	Ejercicio 20 de la película 40 “El pájaro de fuego” en <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000).....	267
Tabla 288.	Ejercicio 1 de la película 41. <i>Dinosaurio</i> (Marsden, 2000).....	268
Tabla 289.	Ejercicio 2 de la película 41. <i>Dinosaurio</i> (Marsden, 2000).....	268
Tabla 290.	Ejercicio 3 de la película 41. <i>Dinosaurio</i> (Marsden, 2000).....	268
Tabla 291.	Ejercicio 4 de la película 41. <i>Dinosaurio</i> (Marsden, 2000).....	269
Tabla 292.	Ejercicio 5 de la película 41. <i>Dinosaurio</i> (Marsden, 2000).....	269
Tabla 293.	Ejercicio 6 de la película 41. <i>Dinosaurio</i> (Marsden, 2000).....	269
Tabla 294.	Ejercicio 1 de la película 42. <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000)	270
Tabla 295.	Ejercicio 2 de la película 42. <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000)	270
Tabla 296.	Ejercicio 3 de la película 42. <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000)	270
Tabla 297.	Ejercicio 4 de la película 42. <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000)	271
Tabla 298.	Ejercicio 1 de la película 43. <i>Atlantis: el imperio perdido</i> (Hahn, 2001)	271
Tabla 299.	Ejercicio 2 de la película 43. <i>Atlantis: el imperio perdido</i> (Hahn, 2001)	271
Tabla 300.	Ejercicio 3 de la película 43. <i>Atlantis: el imperio perdido</i> (Hahn, 2001)	272
Tabla 301.	Ejercicio 4 de la película 43. <i>Atlantis: el imperio perdido</i> (Hahn, 2001)	272
Tabla 302.	Ejercicio 1 de la película 44. <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002).....	272
Tabla 303.	Ejercicio 2 de la película 44. <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002).....	273
Tabla 304.	Ejercicio 3 de la película 44. <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002).....	273
Tabla 305.	Ejercicio 4 de la película 44. <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002).....	273
Tabla 306.	Ejercicio 5 de la película 44. <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002).....	273
Tabla 307.	Ejercicio 6 de la película 44. <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002).....	274
Tabla 308.	Ejercicio 7 de la película 44. <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002).....	274
Tabla 309.	Ejercicio 8 de la película 44. <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002).....	274

Tabla 310.	Ejercicio 1 de la película 45. <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002).....	275
Tabla 311.	Ejercicio 2 de la película 45. <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker) 275	
Tabla 312.	Ejercicio 3 de la película 45. <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002).....	275
Tabla 313.	Ejercicio 4 de la película 45. <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002).....	276
Tabla 314.	Ejercicio 5 de la película 45. <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002).....	276
Tabla 315.	Ejercicio 6 de la película 45. <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002).....	276
Tabla 316.	Ejercicio 1 de la película 46. <i>La gran película de Piglet</i> (Pappalardo-Robinson, 2003).....	277
Tabla 317.	Ejercicio 2 de la película 46. <i>La gran película de Piglet</i> (Pappalardo-Robinson, 2003).....	277
Tabla 318.	Ejercicio 3 de la película 46. <i>La gran película de Piglet</i> (Pappalardo-Robinson, 2003).....	277
Tabla 319.	Ejercicio 1 de la película 47. <i>Hermano oso</i> (Williams, 2003).....	278
Tabla 320.	Ejercicio 2 de la película 47. <i>Hermano oso</i> (Williams, 2003).....	278
Tabla 321.	Ejercicio 3 de la película 47. <i>Hermano oso</i> (Williams, 2003).....	278
Tabla 322.	Ejercicio 4 de la película 47. <i>Hermano oso</i> (Williams, 2003).....	279
Tabla 323.	Ejercicio 5 de la película 47. <i>Hermano oso</i> (Williams, 2003).....	279
Tabla 324.	Ejercicio 6 de la película 47. <i>Hermano oso</i> (Williams, 2003).....	279
Tabla 325.	Ejercicio 7 de la película 47. <i>Hermano oso</i> (Williams, 2003).....	280
Tabla 326.	Ejercicio 1 de la película 48. <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004) 280	
Tabla 327.	Ejercicio 2 de la película 48. <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004) 280	
Tabla 328.	Ejercicio 3 de la película 48. <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004) 281	
Tabla 329.	Ejercicio 4 de la película 48. <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004) 281	
Tabla 330.	Ejercicio 5 de la película 48. <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004) 281	
Tabla 331.	Ejercicio 1 de la película 49. <i>Chicken Little</i> (Fullmer, 2005).....	282
Tabla 332.	Ejercicio 2 de la película 49. <i>Chicken Little</i> (Fullmer, 2005).....	282
Tabla 333.	Ejercicio 3 de la película 49. <i>Chicken Little</i> (Fullmer, 2005).....	282
Tabla 334.	Ejercicio 4 de la película 49. <i>Chicken Little</i> (Fullmer, 2005).....	282
Tabla 335.	Ejercicio 1 de la película 50. <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).....	283
Tabla 336.	Ejercicio 2 de la película 50. <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).....	283
Tabla 337.	Ejercicio 3 de la película 50. <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).....	283
Tabla 338.	Ejercicio 4 de la película 50. <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).....	284
Tabla 339.	Ejercicio 5 de la película 50. <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).....	284
Tabla 340.	Ejercicio 6 de la película 50. <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).....	284
Tabla 341.	Ejercicio 7 de la película 50. <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).....	285

Tabla 342.	Ejercicio 1 de la película 51. <i>Descubriendo a los Robinsons</i> (Lasseter, 2007)	285
Tabla 343.	Ejercicio 2 de la película 51. <i>Descubriendo a los Robinsons</i> (Lasseter, 2007)	285
Tabla 344.	Ejercicio 3 de la película 51. <i>Descubriendo a los Robinsons</i> (Lasseter, 2007)	286
Tabla 345.	Ejercicio 4 de la película 51. <i>Descubriendo a los Robinsons</i> (Lasseter, 2007)	286
Tabla 346.	Ejercicio 5 de la película 51. <i>Descubriendo a los Robinsons</i> (Lasseter, 2007)	286
Tabla 347.	Ejercicio 1 de la película 52. <i>Bolt</i> (Spencer, 2008)	287
Tabla 348.	Ejercicio 2 de la película 52. <i>Bolt</i> (Spencer, 2008)	287
Tabla 349.	Ejercicio 3 de la película 52. <i>Bolt</i> (Spencer, 2008)	287
Tabla 350.	Ejercicio 4 de la película 52. <i>Bolt</i> (Spencer, 2008)	287
Tabla 351.	Ejercicio 5 de la película 52. <i>Bolt</i> (Spencer, 2008)	288
Tabla 352.	Ejercicio 6 de la película 52. <i>Bolt</i> (Spencer, 2008)	288
Tabla 353.	Ejercicio 1 de la película 53. <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009)	288
Tabla 354.	Ejercicio 2 de la película 53. <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009)	289
Tabla 355.	Ejercicio 3 de la película 53. <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009)	289
Tabla 356.	Ejercicio 4 de la película 53. <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009)	289
Tabla 357.	Ejercicio 5 de la película 53. <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009)	289
Tabla 358.	Ejercicio 1 de la película 54. <i>Enredados</i> (Conli, 2010)	290
Tabla 359.	Ejercicio 2 de la película 54. <i>Enredados</i> (Conli, 2010)	290
Tabla 360.	Ejercicio 3 de la película 54. <i>Enredados</i> (Conli, 2010)	290
Tabla 361.	Ejercicio 4 de la película 54. <i>Enredados</i> (Conli, 2010)	290
Tabla 362.	Ejercicio 5 de la película 54. <i>Enredados</i> (Conli, 2010)	291
Tabla 363.	Ejercicio 1 de la película 55. <i>Winnie the Pooh</i> (del Vecho y Spencer, 2011)	291
Tabla 364.	Ejercicio 2 de la película 55. <i>Winnie the Pooh</i> (del Vecho y Spencer, 2011)	291
Tabla 365.	Ejercicio 1 de la película 56. <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012)	292
Tabla 366.	Ejercicio 2 de la película 56. <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012)	292
Tabla 367.	Ejercicio 3 de la película 56. <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012)	292
Tabla 368.	Ejercicio 4 de la película 56. <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012)	293
Tabla 369.	Ejercicio 5 de la película 56. <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012)	293
Tabla 370.	Ejercicio 6 de la película 56. <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012)	293
Tabla 371.	Ejercicio 1 de la película 57. <i>Frozen: el reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013)	294
Tabla 372.	Ejercicio 2 de la película 57. <i>Frozen: el reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013)	294

Tabla 373. Ejercicio 3 de la película 57. <i>Frozen: el reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013).....	294
Tabla 374. Ejercicio 4 de película 57. <i>Frozen: el reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013).....	294
Tabla 375. Ejercicio 5 de la película 57. <i>Frozen: el reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013).....	295
Tabla 376. Ejercicio 6 de la película 57. <i>Frozen: el reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013).....	295
Tabla 377. Ejercicio 7 de la película 57. <i>Frozen: el reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013).....	295
Tabla 378. Ejercicio 8 de la película 57. <i>Frozen: el reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013).....	296
Tabla 379. Ejercicio 9 de la película 57. <i>Frozen: el reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013).....	296
Tabla 380. Ejercicio 1 de la película 58. <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014)	296
Tabla 381. Ejercicio 2 de la película 58. <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014)	296
Tabla 382. Ejercicio 3 de la película 58. <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014)	297
Tabla 383. Ejercicio 4 de la película 58. <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014)	297
Tabla 384. Ejercicio 5 de la película 58. <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014)	297
Tabla 385. Ejercicio 6 de la película 58. <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014)	298
Tabla 386. Ejercicio 1 de la película 59. <i>Zootrópolis</i> (Spencer, 2015)	298
Tabla 387. Ejercicio 2 de la película 59. <i>Zootrópolis</i> (Spencer, 2015)	298
Tabla 388. Ejercicio 3 de la película 59. <i>Zootrópolis</i> (Spencer, 2015)	299
Tabla 389. Ejercicio 4 de la película 59. <i>Zootrópolis</i> (Spencer, 2015)	299
Tabla 390. Ejercicio 5 de la película 59. <i>Zootrópolis</i> (Spencer, 2015)	299
Tabla 391. Ejercicio 1 de la película 60. <i>Vaiana</i> (Shurer, 2016).....	300
Tabla 392. Ejercicio 2 de la película 60. <i>Vaiana</i> (Shurer, 2016).....	300
Tabla 393. Ejercicio 3 de la película 60. <i>Vaiana</i> (Shurer, 2016).....	300
Tabla 394. Ejercicio 4 de la película 60. <i>Vaiana</i> (Shurer, 2016).....	300
Tabla 395. Ejercicio 5 de la película 60. <i>Vaiana</i> (Shurer, 2016).....	301
Tabla 396. Ejercicio 6 de la película 60. <i>Vaiana</i> (Shurer, 2016).....	301
Esquema Emergente	302
Tabla 397. Esquema emergente para la tercera fase de la investigación. Tabla de elaboración propia	302
Tabla 398. Relación entre los filmes de la colección “Los clásicos” Disney y los periodos educativos para aplicar la propuesta de actividades diseñada. Tabla de elaboración propia	311
Tabla 399. Obras literarias en las que están basadas las películas de la colección cinematográfica “Los clásicos” de Walt Disney. Tabla de elaboración propia creada a partir de literatura especializada y páginas web	404

Tabla 400.	Ejercicio para categorizar las figuras del filme <i>101 dálmatas</i> (Disney, 1961)	921
Tabla 401.	Ficha para clasificar las figuras de <i>Tarzan</i> (Arnold, 1999)	950
Tabla 402.	Ficha para categorizar y cuantificar el color de los lacasitos	961

Índice de figuras

Fig. 1. Alessandro Palombo (2014). <i>¿Te gustamos todavía?</i> [Figura].	24
Fig. 2. Dillon Boy (2013). Cenicienta [Serie fotográfica]. En <i>Dirtylandya</i> (Boy, 2013).	25
Fig. 3. Saint Hoax (2014). Cenicienta [Serie fotográfica]. En <i>Happy Never After</i> (Hoax, 2014).	25
Fig. 4. La edad de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección cinematográfica “Los clásicos” Disney (1937-2016)	151
Fig. 5. El sexo de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección cinematográfica clásicos Disney (1937-2016)	152
Fig. 6. Los rasgos faciales de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)	153
Fig. 7. El color de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)	155
Fig. 8. La metamorfosis de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)	156
Fig. 9. La condición de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)	157
Fig. 10. Las causas de la maldad de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)	159
Fig. 11. El cambio de rol de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)	160
Fig. 12. El desenlace de las figuras malvadas principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)	161
Fig. 13. Situaciones perversas en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016)	162
Fig. 14. Sexo de las personas encuestadas	304
Fig. 15. Profesión de las personas encuestadas	305
Fig. 16. Edades De Los Grupos De Menores	305
Fig. 17. Cuestión 1 Bloque 1 (Grado de comprensión). “He sido capaz de entender el análisis crítico (figuras malvadas y situaciones perversas) de la película que se me facilita”	306
Fig. 18. Cuestión 2 Bloque 1 (Comprensibilidad). “El análisis crítico facilitado es comprensible para miembros de las plantillas docentes”	307
Fig. 19. Cuestión 3 bloque 1 (comprensibilidad). “El análisis crítico facilitado es comprensible para monitores de actividades extraescolares”	308
Fig. 20. Cuestión 4 Bloque 1 (Comprensibilidad). “El lenguaje utilizado en el análisis crítico es comprensible”	308
Fig. 21. Cuestión 5 Bloque 1 (Comprensibilidad). “El análisis crítico leído me ayuda a percibir una realidad audiovisual desde diferentes perspectivas de interés”	309
Fig. 22. Cuestión 1 Bloque 2 (Aplicabilidad). “Sería capaz de aplicar en mi aula con mi grupo de estudiantes la propuesta de actividades facilitada y creada a partir del análisis crítico”	310
Fig. 23. Cuestión 2 Bloque 2 (Aplicabilidad). “¿Consideras aplicable la propuesta pedagógica al colectivo de Educación Infantil? En caso de respuesta negativa para qué colectivo recomendarías su aplicación”	311

Fig. 24. Cuestión 3 Bloque 2 (Aplicabilidad). “La propuesta de actividades es válida para ser introducida en...”	314
Fig. 25. Cuestión 4 Bloque 2 (Aplicabilidad). “La aplicación de esta propuesta de actividades debería efectuarse en...”	315
Fig. 26. Cuestión 5 Bloque 2 (Aplicabilidad). “Los objetivos y contenidos de la propuesta pedagógica guardan una relación adecuada con el currículo oficial de Educación Infantil”	316
Fig. 27. Cuestión 6 Bloque 2 (Aplicabilidad). “Se percibe un tratamiento interdisciplinar en la propuesta facilitada”	317
Fig. 28. Cuestión 7 Bloque 2 (Aplicabilidad). “Se percibe en la propuesta pedagógica intención de desarrollar las diferentes inteligencias múltiples de forma adecuada y proporcionada”.....	318
Fig. 29. Cuestión 8 Bloque 2 (Aplicabilidad). “La implementación de la propuesta de actividades y ejercicios contribuiría a despertar un sentido crítico en el alumnado”	318
Fig. 30. Cuestión 9 Bloque 2 (Aplicabilidad). “La puesta en práctica de la propuesta estimularía sensorialmente al colectivo estudiantil”	319
Fig. 31. Cuestión 10 Bloque 2 (Aplicabilidad). “La secuencia didáctica apuesta por la educación en valores de tolerancia, respeto, equidad e igualdad hacia cualquier tipo de diversidad”	320
Fig. 32. Cuestión 1 Bloque 3 (Utilidad). “Los materiales generados se adaptan a las necesidad físicas de quienes cursan Educación Infantil”	321
Fig. 33. Cuestión 2 Bloque 3 (Utilidad). “Los materiales generados se adaptan a las necesidades psicológicas de quienes cursan Educación Infantil”	321
Fig. 34. Cuestión 3 Bloque 3 (Utilidad). “Los recursos utilizados son asequibles para diversos contextos educativos”	322
Fig. 35. Cuestión 4 Bloque 3 (Utilidad). “Los materiales y recursos creados ayudan a desarrollar las actividades diseñadas para las películas analizadas”	323
Fig. 36. Walt Disney (1937). La reina Grimhilde [Figura]. En <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937).	409
Fig. 37. Walt Disney (1937). El esclavo del espejo mágico [Figura]. En <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937).....	410
Fig. 38. Walt Disney (1937). Humbert, el cazador [Figura].En <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937).	411
Fig. 39. Walt Disney (1937). La bruja de Blancanieves [Figura]. En <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937).	412
Fig. 40. Walt Disney (1937). Buitres [Figura]. En <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937).	413
Fig. 41. Walt Disney (1937). Cuervo [Figura]. En <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937).....	414
Fig. 42. Walt Disney (1940a). El honrado Juan [Figura]. En <i>Pinocho</i> (Disney, 1940a). 417	
Fig. 43. Walt Disney (1940a). Gedeón [Figura]. En <i>Pinocho</i> (Disney, 1940a). ..	418
Fig. 44. Walt Disney (1940a). Strómboli [Figura]. En <i>Pinocho</i> (Disney, 1940a). 419	

Fig. 45.	Walt Disney (1940a). El cochero [Figura]. En <i>Pinocho</i> (Disney, 1940a).	420
Fig. 46.	Walt Disney (1940a). Polilla [Figura]. En <i>Pinocho</i> (Disney, 1940a).	421
Fig. 47.	Walt Disney (1940a). Monstruo, la ballena [Figura]. En <i>Pinocho</i> (Disney, 1940a).	422
Fig. 48.	Walt Disney (1940a). Las bestias del cochero [Figura]. En <i>Pinocho</i> (Disney, 1940a).....	422
Fig. 49.	Walt Disney (1940b). Yen Sid [Figura]. En <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b).	426
Fig. 50.	Walt Disney (1940b). La escoba de Mickey Mouse [Figura]. En <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b).	426
Fig. 51.	Walt Disney (1940b). Tiranosaurio Rex [Figura]. En <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b).	427
Fig. 52.	Walt Disney (1940b). Zeus del Olimpo [Figura]. En <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b).	429
Fig. 53.	Walt Disney (1940b). El líder de los aligátores [Figura]. En <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b).	431
Fig. 54.	Walt Disney (1940b). Los aligátores [Figura]. En <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b).	431
Fig. 55.	Walt Disney (1940b). Chernabog [Figura]. En <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b).	432
Fig. 56.	Walt Disney (1940b). Los demonios de Chernabog [Figura]. En <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b).	433
Fig. 57.	Walt Disney (1941). El maestro de ceremonias/patrón [Figura]. En <i>Dumbo</i> (Disney, 1941).	435
Fig. 58.	Walt Disney (1941). Los ayudantes del patrón [Figura]. En <i>Dumbo</i> (Disney, 1941).	435
Fig. 59.	Walt Disney (1941). Uno de los payados del circo WDP [Figura]. En <i>Dumbo</i> (Disney, 1941).....	436
Fig. 60.	Walt Disney (1941). Smitty [Figura]. En <i>Dumbo</i> (Disney, 1941).	437
Fig. 61.	Walt Disney (1941). Elefante morado [Figura]. En <i>Dumbo</i> (Disney, 1941).	437
Fig. 62.	Walt Disney (1940). La elefanta líder [Figura]. En <i>Dumbo</i> (Disney, 1941).	438
Fig. 63.	Walt Disney (1941). Las elefantas [Figura]. En <i>Dumbo</i> (Disney, 1941).	439
Fig. 64.	Walt Disney (1942a). Los perros del cazador [Figura]. En <i>Bambi</i> (Disney 1942a).	441
Fig. 65.	Walt Disney (1942a). Rono [Figura]. En <i>Bambi</i> (Disney 1942a).	442
Fig. 66.	Walt Disney (1942b). Aconcagua [Figura]. En <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b).	445
Fig. 67.	Walt Disney (1946). El lobo [Figura]. En <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946).	456
Fig. 68.	Walt Disney (1946). Shasa [figura]. En <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946).	457
Fig. 69.	Walt Disney (1946). El profesor Tetti [Figura]. En <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946).	460

Fig. 70.	Walt Disney (1946). Los marineros del profesor Tetti [Figura]. En <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946).....	460
Fig. 71.	Walt Disney (1947). Gato que persigue a Pepito grillo [Figura]. En <i>Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947).	462
Fig. 72.	Walt Disney (1947). Malamuerte [Figura]. En <i>Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947).....	463
Fig. 73.	Walt Disney (1947). Gusano [Figura]. En <i>Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947).....	464
Fig. 74.	Walt Disney (1947). Hormiga corta-hojas [Figura]. En <i>Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947).	464
Fig. 75.	Walt Disney (1947). Lobo [Figura]. En <i>Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947).....	465
Fig. 76.	Walt Disney (1947). Mosquitos atacando a Bongo [Figura]. En <i>Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947).	465
Fig. 77.	Walt Disney (1947). Willie, el gigante [Figura]. En <i>Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947).	467
Fig. 78.	Walt Disney (1948). Jarrón de flores [Figura]. En <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948).	470
Fig. 79.	Walt Disney (1948). Teclas del piano [Figura]. En <i>Tiempo de Melodía</i> (Disney, 1948).	470
Fig. 80.	Walt Disney (1948). La cobra [Figura]. En <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948).	471
Fig. 81.	Walt Disney (1948). Mariposas [Figura]. En <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948).	471
Fig. 82.	Walt Disney (1948). Padre de Silvatín [Figura]. En <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948).	473
Fig. 83.	Walt Disney (1948). Barcos-policía [Figura]. En <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948).	474
Fig. 84.	Walt Disney (1948). Enviudador [Figura]. En <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948).	476
Fig. 85.	Walt Disney (1948). Serpiente de cascabel [Figura]. En <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948).	476
Fig. 86.	Walt Disney (1948). Los buitres [Figura]. En <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948).	477
Fig. 87.	Walt Disney (1948). Grupo de bandidos [Figura]. En <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948).	478
Fig. 88.	Walt Disney (1949). Winkie [Figura]. En <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo</i> (Disney, 1949).	480
Fig. 89.	Walt Disney (1949). Las comadreas [Figura]. En <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo</i> (Disney, 1949).	481
Fig. 90.	Walt Disney (1949). El fiscal [Figura]. En <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo</i> (Disney, 1949).	482
Fig. 91.	Walt Disney (1949). El fornido Hueso [Figura]. En <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo</i> (Disney, 1949).	484
Fig. 92.	Walt Disney (1949). El jinete sin cabeza [Figura]. En <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo</i> (Disney, 1949).	484

Fig. 93.	Walt Disney (1950). Lady Tremaine [Figura]. En <i>La Cenicienta</i> (Disney, 1950).	487
Fig. 94.	Walt Disney (1950). Anastasia [Figura]. En <i>La Cenicienta</i> (Disney, 1950).	488
Fig. 95.	Walt Disney (1950). Drizella [Figura]. En <i>La Cenicienta</i> (Disney, 1950).	488
Fig. 96.	Walt Disney (1950). Lucifer [Figura]. En <i>La Cenicienta</i> (Disney, 1950).	489
Fig. 97.	Walt Disney (1951). La reina de Corazones [Figura]. En <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (Disney, 1951).	491
Fig. 98.	Walt Disney (1951). El rey [Figura]. En <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (Disney, 1951).	492
Fig. 99.	Walt Disney (1951). Ejército de naipes [Figura]. En <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (Disney, 1951).	492
Fig. 100.	Walt Disney (1951). La Sota de Corazones [Figura]. En <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (Disney, 1951).	493
Fig. 101.	Walt Disney (1951). El picaporte de la puerta hacia el país de las Maravillas [Figura]. En <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (Disney, 1951).	493
Fig. 102.	Walt Disney (1951). Dodo [Figura]. En <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (Disney, 1951).	494
Fig. 103.	Walt Disney (1951). El iris [Figura]. En <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (Disney, 1951).	495
Fig. 104.	Walt Disney (1951). La señora Pájaro [Figura]. En <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (Disney, 1951).	495
Fig. 105.	Walt Disney (1951). El gato risón [Figura]. En <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (Disney, 1951).	496
Fig. 106.	Walt Disney (1951). Paraguas-buitres [Figura]. En <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (Disney, 1951).	497
Fig. 107.	Walt Disney (1951). Los mumeran [Figura]. En <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (Disney, 1951).	497
Fig. 108.	Walt Disney (1951). Perro-escoba [Figura]. En <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (Disney, 1951).	498
Fig. 109.	Walt Disney (1951). El señor Morsa [Figura]. En <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (Disney, 1951).	499
Fig. 110.	Walt Disney (1951). El jardín de las flores [Figura]. En <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (Disney, 1951).	499
Fig. 111.	Walt Disney (1951). El carpintero [Figura]. En <i>Alicia en el país de las Maravillas</i> (Disney, 1951).	500
Fig. 112.	Walt Disney (1953). El capitán James Garfio [Figura]. En <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953).	503
Fig. 113.	Walt Disney (1953). Señor Smee [Figura]. En <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953).	503
Fig. 114.	Walt Disney (1953). Starkey [Figura]. En <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953).	504
Fig. 115.	Walt Disney (1953). Turk [Figura]. En <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953).	505
Fig. 116.	Walt Disney (1953). Bill Jukes [Figura]. En <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953).	505
Fig. 117.	Walt Disney (1953). Mullins [Figura]. En <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953).	506

Fig. 118.	Walt Disney (1953). Black Murphy [Figura]. En <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953).	506
Fig. 119.	Walt Disney (1953). Wibbles [Figura]. En <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953).	507
Fig. 120.	Walt Disney (1953). Tragadulces [Figura]. En <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953).	508
Fig. 121.	Walt Disney (1955). El perrero [Figura]. En <i>La Dama y el Vagabundo</i> (Disney, 1955).	511
Fig. 122.	Walt Disney (1955). Tía Sarah [Figura]. En <i>La Dama y el Vagabundo</i> (Disney, 1955).	512
Fig. 123.	Walt Disney (1955). La manada de perros callejeros [Figura]. En <i>La Dama y el Vagabundo</i> (Disney, 1955).	513
Fig. 124.	Walt Disney (1955). La rata [Figura]. En <i>La Dama y el Vagabundo</i> (Disney, 1955).	513
Fig. 125.	Walt Disney (1955). Si y Am [Figura]. En <i>La Dama y el Vagabundo</i> (Disney, 1955).	514
Fig. 126.	Walt Disney (1959). Maléfica [Figura]. En <i>La Bella Durmiente</i> (Disney, 1959).	517
Fig. 127.	Walt Disney (1959). Diablo [Figura]. En <i>La Bella Durmiente</i> (Disney, 1959).	518
Fig. 128.	Walt Disney (1959). Esbirros de Maléfica [Figura]. En <i>La Bella Durmiente</i> (Disney, 1959).	519
Fig. 129.	Walt Disney (1959). Maléfica convertida en dragón [Figura]. En <i>La Bella Durmiente</i> (Disney, 1959).	519
Fig. 130.	Walt Disney (1961). Cruella de Vil [Figura]. En <i>101 dálmatas</i> (Disney, 1961).	523
Fig. 131.	Walt Disney (1961). Gaspar [Figura]. En <i>101 dálmatas</i> (Disney, 1961).	525
Fig. 132.	Walt Disney (1961). Horacio [Figura]. En <i>101 dálmatas</i> (Disney, 1961).	525
Fig. 133.	Walt Disney (1963). Sir Héctor [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	529
Fig. 134.	Walt Disney (1963). Kay [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	530
Fig. 135.	Walt Disney (1963). El lobo [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	531
Fig. 136.	Walt Disney (1963). Pez monstruoso [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	532
Fig. 137.	Walt Disney (1963). El halcón [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	532
Fig. 138.	Walt Disney (1963). Madam Mim [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	534
Fig. 139.	Walt Disney (1963). Madam Mim agravando su fealdad [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	534
Fig. 140.	Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en mujer joven [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	534

Fig. 141.	Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en gata [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	534
Fig. 142.	Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en cocodrilo [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	535
Fig. 143.	Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en zorra [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	535
Fig. 144.	Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en gallina [Figura]. En <i>Merlín, en encantador</i> (Disney, 1963).	535
Fig. 145.	Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en elefante [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	535
Fig. 146.	Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en gata a rayas [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	535
Fig. 147.	Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en serpiente de cascabel [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	536
Fig. 148.	Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en rinoceronte [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	536
Fig. 149.	Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en dragona [Figura]. En <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963).	536
Fig. 150.	Walt Disney (1964). Señor Dawes [Figura]. En <i>Mary Poppins</i> (Disney y Walsh, 1964).	539
Fig. 151.	Walt Disney (1964). Señor Dawes Junior [Figura]. En <i>Mary Poppins</i> (Disney y Walsh, 1964).	540
Fig. 152.	Walt Disney (1967). Shere Khan [Figura]. En <i>El libro de la selva</i> (Disney, 1967).	546
Fig. 153.	Walt Disney (1967). Kaa [Figura]. En <i>El libro de la selva</i> (Disney, 1967).	547
Fig. 154.	Walt Disney (1967). El rey Louie [Figura]. En <i>El libro de la selva</i> (Disney, 1967).	547
Fig. 155.	Walt Disney (1967). Los monos [Figura]. En <i>El libro de la selva</i> (Disney, 1967).	548
Fig. 156.	Walt Disney (1970). Edgar Balthazar [Figura]. En <i>Los Aristogatos</i> (Hibler y Reitherman, 1970).	552
Fig. 157.	Walt Disney (1971). Coronel Heller [Figura]. En <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971).	555
Fig. 158.	Walt Disney (1971). Soldados alemanes [Figura]. En <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971).	556
Fig. 159.	Walt Disney (1971). El librero [Figura]. En <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971).	557
Fig. 160.	Walt Disney (1971). El oso [Figura]. En <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971).	557
Fig. 161.	Walt Disney (1971). El rey Leónidas [Figura]. En <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971).	558
Fig. 162.	Walt Disney (1971). Swinburne [Figura]. En <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971).	559
Fig. 163.	Walt Disney (1973). El príncipe Juan [Figura]. En <i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973).	562

Fig. 164.	Walt Disney (1973). Sir Hiss [Figura]. En <i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973).	563
Fig. 165.	Walt Disney (1973). Los guardias rinocerontes [Figura]. En <i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973).	564
Fig. 166.	Walt Disney (1973). El capitán cocodrilo [Figura]. En <i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973).	565
Fig. 167.	Walt Disney (1973). Sheriff de Nottingham [Figura]. En <i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973).	566
Fig. 168.	Walt Disney (1973). Los lobos arqueros [Figura]. En <i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973).	567
Fig. 169.	Walt Disney (1973). Lelo [Figura]. En <i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973).	568
Fig. 170.	Walt Disney (1973). Tiro Listo [Figura]. En <i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973).	569
Fig. 171.	Walt Disney (1973). Elefantes [Figura]. En <i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973).	569
Fig. 172.	Walt Disney (1973). Hipopótamos [Figura]. En <i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973).	570
Fig. 173.	Walt Disney (1973). El verdugo [Figura]. En <i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973).	571
Fig. 174.	Walt Disney (1977). Las abejas [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).	576
Fig. 175.	Walt Disney (1977). Efelante principal [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).	578
Fig. 176.	Walt Disney (1977). Warta cuadriculada [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).	578
Fig. 177.	Walt Disney (1977). Efelantes multiplicados [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).	578
Fig. 178.	Walt Disney (1977). Efelante con yoyó [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).	578
Fig. 179.	Walt Disney (1977). Efelante morado con sombrero [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).	579
Fig. 180.	Walt Disney (1977). Warta morado con sombrero [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).	579
Fig. 181.	Walt Disney (1977). Efelante comiendo miel [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).	579
Fig. 182.	Walt Disney (1977). Efelante rosa y warta naranja [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).	579
Fig. 183.	Walt Disney (1977). Efelante verde y warta azul [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).	579
Fig. 184.	Walt Disney (1977). Efelante rosa y warta gris [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).	579
Fig. 185.	Walt Disney (1977). Efelante convertido en esfera y warta convertido en cubo [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).	580
Fig. 186.	Walt Disney (1977). Efelante rayado y warta moteado [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).	580

Fig. 187. Walt Disney (1977). Warta con nariz de trompeta [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).....	580
Fig. 188. Walt Disney (1977). Efelante robando miel [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie de Pooh</i> (Disney, 1977).....	580
Fig. 189. Walt Disney (1977). Desfile de wartas y efelante [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).....	580
Fig. 190. Walt Disney (1977). Híbrido de abeja y elefante [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).....	580
Fig. 191. Walt Disney (1977). Cajas sorpresa con wartas [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).....	581
Fig. 192. Walt Disney (1977). Baile de dos efelantes [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).....	581
Fig. 193. Walt Disney (1977). Efelante tocando el arpa [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).....	581
Fig. 194. Walt Disney (1977). Warta árabe hiptonizando a una serpiente con música [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).....	581
Fig. 195. Walt Disney (1977). Efelantes con trompa de acordeón [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).....	581
Fig. 196. Walt Disney (1977). Efelante volador [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).....	581
Fig. 197. Walt Disney (1977). Efelante militar [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).....	582
Fig. 198. Walt Disney (1977). Warta soldado y efelante cañón [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).....	582
Fig. 199. Walt Disney (1977). Efelantes convertidos en globos [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).....	582
Fig. 200. Walt Disney (1977). Efelante convertido en regadera [Figura]. En <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977).....	582
Fig. 201. Walt Disney (1978). Madame Medusa [Figura]. En <i>Los rescatadores</i> (Miller y Reitherman, 1978).....	588
Fig. 202. Walt Disney (1978). Señor Snoops [Figura]. En <i>Los rescatadores</i> (Miller y Reitherman, 1978).....	589
Fig. 203. Walt Disney (1978). Brutus y Nerón [Figura]. En <i>Los rescatadores</i> (Miller y Reitherman, 1978).....	590
Fig. 204. Walt Disney (1978). Murciélago [Figura]. En <i>Los rescatadores</i> (Miller y Reitherman, 1978).....	591
Fig. 205. Walt Disney (1981). Amos Slade [Figura]. En <i>Tod y Toby</i> (Miller, Reitherman y Stevens, 1981).....	597
Fig. 206. Walt Disney (1981). Jefe [Figura]. En <i>Tod y Toby</i> (Miller, Reitherman y Stevens, 1981).....	598
Fig. 207. Walt Disney (1981). El tejón [Figura]. En <i>Tod y Toby</i> (Miller, Reitherman y Stevens, 1981).....	598
Fig. 208. Walt Disney (1981). El oso [Figura]. En <i>Tod y Toby</i> (Miller, Reitherman y Stevens, 1981).....	599
Fig. 209. Walt Disney (1985). El rey del Mal [Figura]. En <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985).....	604

Fig. 210. Walt Disney (1985). Chueco [Figura]. En <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985).	604
Fig. 211. Walt Disney (1985). El ejército del rey del Mal [Figura]. En <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985).	605
Fig. 212. Walt Disney (1985). Arawn [Figura]. En <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985).	606
Fig. 213. Walt Disney (1985). Guerreros del rey del Mal [Figura]. En <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985).	607
Fig. 214. Walt Disney (1985). El guardia [Figura]. En <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985).	607
Fig. 215. Walt Disney (1985). El verdugo [Figura]. En <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985).	608
Fig. 216. Walt Disney (1985). El cocinero [Figura]. En <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985).	608
Fig. 217. Walt Disney (1985). Ondina [Figura]. En <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985).	609
Fig. 218. Walt Disney (1985). Olguina [Figura]. En <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985).	610
Fig. 219. Walt Disney (1985). Orvina [Figura]. En <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985).	610
Fig. 220. Walt Disney (1985). El perro del guardia [Figura]. En <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985).	611
Fig. 221. Walt Disney (1985). Los dragones [Figura]. En <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985).	611
Fig. 222. Walt Disney (1986). Ratigan [Figura]. En <i>Basil, el ratón Superdetective</i> (Clements, Mattinson y Musker, 1986).	616
Fig. 223. Walt Disney (1986). Fidget [Figura]. En <i>Basil, el ratón Superdetective</i> (Clements, Mattinson y Musker, 1986).	617
Fig. 224. Walt Disney (1986). Felicia [Figura]. En <i>Basil, el ratón Superdetective</i> (Clements, Mattinson y Musker, 1986).	618
Fig. 225. Walt Disney (1986). Los esbirros de Rátigan [Figura]. En <i>Basil, el ratón Superdetective</i> (Clements, Mattinson y Musker, 1986).	618
Fig. 226. Walt Disney (1986). Bartholomew [Figura]. En <i>Basil, el ratón Superdetective</i> (Clements, Mattinson y Musker, 1986).	619
Fig. 227. Walt Disney (1986). Lagartija [Figura]. En <i>Basil, el ratón Superdetective</i> (Clements, Mattinson y Musker, 1986).	619
Fig. 228. Walt Disney (1986). Camarera [Figura]. En <i>Basil, el ratón Superdetective</i> (Clements, Mattinson y Musker, 1986).	620
Fig. 229. Walt Disney (1986). El tabernero [Figura]. En <i>Basil, el ratón Superdetective</i> (Clements, Mattinson y Musker, 1986).	620
Fig. 230. Walt Disney (1988). Bill Sykes [Figura]. En <i>Oliver y su pandilla</i> (Gavin, 1988).	622
Fig. 231. Walt Disney (1988). Roscoe y DeSoto [Figura]. En <i>Oliver y su pandilla</i> (Gavin, 1988).	623
Fig. 232. Walt Disney (1988). Perros que persiguen a Oliver [Figura]. En <i>Oliver y su pandilla</i> (Gavin, 1988).	624

Fig. 233.	Walt Disney (1988). Louie [Figura]. En <i>Oliver y su pandilla</i> (Gavin, 1988).	624
Fig. 234.	Walt Disney (1988). Georgette [Figura]. En <i>Oliver y su pandilla</i> (Gavin, 1988).	625
Fig. 235.	Walt Disney (1989). Úrsula [Figura]. En <i>La Sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989).	629
Fig. 236.	Walt Disney (1989). Flotsam y Jetsam [Figura]. En <i>La Sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989).....	630
Fig. 237.	Walt Disney (1989). Vanessa [Figura]. En <i>La Sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989).	631
Fig. 238.	Walt Disney (1989). Glut [Figura]. En <i>La Sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989).	632
Fig. 239.	Walt Disney (1989). El chef Louis [Figura]. En <i>La Sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989).....	632
Fig. 240.	Walt Disney (1990). Percival C. McLeach [Figura]. En <i>Los rescatadores en Cangurolandia</i> (Schumacher, 1990).....	636
Fig. 241.	Walt Disney (1990). La iguana Joanna [Figura]. En <i>Los rescatadores en Cangurolandia</i> (Schumacher, 1990).....	637
Fig. 242.	Walt Disney (1990). La serpiente [Figura]. En <i>Los rescatadores en Cangurolandia</i> (Schumacher, 1990).	638
Fig. 243.	Walt Disney (1990). Los cocodrilos [Figura]. En <i>Los rescatadores en Cangurolandia</i> (Shumacher, 1990).	638
Fig. 244.	Walt Disney (1991). Gastón [Figura]. En <i>La Bella y la bestia</i> (Hahn 1991).	642
Fig. 245.	Walt Disney (1991). Lefou [Figura]. En <i>La Bella y la bestia</i> (Hahn, 1991).	643
Fig. 246.	Walt Disney (1991). Monsieur D'Arque [Figura]. En <i>La Bella y la bestia</i> (Hahn, 1991).....	643
Fig. 247.	Walt Disney (1991). Los aldeanos [Figura]. En <i>La Bella y la bestia</i> (Hahn, 1991).	644
Fig. 248.	Walt Disney (1991). Lobos [Figura]. En <i>La Bella y la bestia</i> (Hahn, 1991).	644
Fig. 249.	Walt Disney (1991). Murciélagos [Figura]. En <i>La Bella y la bestia</i> (Hahn, 1991).	645
Fig. 250.	Walt Disney (1992). Jafar [Figura]. En <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992).	651
Fig. 251.	Walt Disney (1992). Gazeem [Figura]. En <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992).	652
Fig. 252.	Walt Disney (1992). Iago [Figura]. En <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992).	653
Fig. 253.	Walt Disney (1992). Razoul [Figura]. En <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992).	654
Fig. 254.	Walt Disney (1992). Farouk [Figura]. En <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992).	655
Fig. 255.	Walt Disney (1992). El príncipe Achmed [Figura]. En <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992).....	655

Fig. 256.	Walt Disney (1992). Jafar convertido en anciano [Figura]. En <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992).	656
Fig. 257.	Walt Disney (1992). Jafar convertido en cobra gigante [Figura]. En <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992).	657
Fig. 258.	Walt Disney (1992). Jafar convertido en genio [Figura]. En <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992).	657
Fig. 259.	Walt Disney (1992). La guardia real [Figura]. En <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992).	657
Fig. 260.	Walt Disney (1994). Skar [Figura]. En <i>El rey león</i> (Hahn, 1994).	662
Fig. 261.	Walt Disney (1994). Las hienas [Figura]. En <i>El rey león</i> (Hahn, 1994).	663
Fig. 262.	Walt Disney (1994). Shenzi [Figura]. En <i>El rey león</i> (Hahn, 1994).	663
Fig. 263.	Walt Disney (1994). Banzai [Figura]. En <i>El rey león</i> (Hahn, 1994).	664
Fig. 264.	Walt Disney (1994). Ed [Figura]. En <i>El rey león</i> (Hahn, 1994).	664
Fig. 265.	Walt Disney (1995). John Ratcliffe [Figura]. En <i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995).	669
Fig. 266.	Walt Disney (1995). Ben [Figura]. En <i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995).	669
Fig. 267.	Walt Disney (1995). Lon [Figura]. En <i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995).	670
Fig. 268.	Walt Disney (1995). Thomas [Figura]. En <i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995).	670
Fig. 269.	Walt Disney (1995). Percy [Figura]. En <i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995).	671
Fig. 270.	Walt Disney (1996). El juez Claude Frollo [Figura]. En <i>El jorobado de Notre Dame</i> (Hahn, 1996).	678
Fig. 271.	Walt Disney (1996). La guardia [Figura]. En <i>El jorobado de Notre Dame</i> (Hahn, 1996).	679
Fig. 272.	Walt Disney (1997). Hades [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	685
Fig. 273.	Walt Disney (1997). Pena [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	686
Fig. 274.	Walt Disney (1997). Pánico [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	686
Fig. 275.	Walt Disney (1997). Pánico y Pena convertidos en gusanos [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	687
Fig. 276.	Walt Disney (1997). Pena y Pánico convertidos en serpientes de cascabel [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	687
Fig. 277.	Walt Disney (1997). Pena y Pánico convertidos en conejo y ardilla [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	687
Fig. 278.	Walt Disney (1997). Pena y Pánico convertidos en cucarachas [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	687
Fig. 279.	Walt Disney (1997). Pánico y Pena convertidos en niños [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	687
Fig. 280.	Walt Disney (1997). Pena y Pánico convertidos en pájaros [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	687
Fig. 281.	Walt Disney (1997). Pánico y Pena convertidos en un pegaso hembra [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	688
Fig. 282.	Walt Disney (1997). Cloto [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	688

Fig. 283.	Walt Disney (1997). Láquesis [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	689
Fig. 284.	Walt Disney (1997). Atropo [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	689
Fig. 285.	Walt Disney (1997). Megara [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	691
Fig. 286.	Walt Disney (1997). Cervero [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	692
Fig. 287.	Walt Disney (1997). Caronte [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	692
Fig. 288.	Walt Disney (1997). Lythos [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	693
Fig. 289.	Walt Disney (1997). Hydros [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	694
Fig. 290.	Walt Disney (1997). Pyros [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	694
Fig. 291.	Walt Disney (1997). Stratos [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	694
Fig. 292.	Walt Disney (1997). Cíclope [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	695
Fig. 293.	Walt Disney (1997). Nesso [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	696
Fig. 294.	Walt Disney (1997). La Hydra [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	697
Fig. 295.	Walt Disney (1997). Jabalí [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	697
Fig. 296.	Walt Disney (1997). León [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	698
Fig. 297.	Walt Disney (1997). Águila [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	698
Fig. 298.	Walt Disney (1997). Serpiente marina [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	699
Fig. 299.	Walt Disney (1997). Toro, pájaro y Medusa [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	699
Fig. 300.	Walt Disney (1997). Los chicos de la ciudad [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	700
Fig. 301.	Walt Disney (1997). Demetrio [Figura]. En <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997).	701
Fig. 302.	Walt Disney (1998). Shan Yu [Figura]. En <i>Mulan</i> (Coats, 1998).	706
Fig. 303.	Walt Disney (1998). Hayabusa [Figura]. En <i>Mulan</i> (Coats, 1998).	706
Fig. 304.	Walt Disney (1998). Los hunos [Figura]. En <i>Mulan</i> (Coats, 1998).	707
Fig. 305.	Walt Disney (1998). Chi-Fu [Figura]. En <i>Mulan</i> (Coats, 1998).	709
Fig. 306.	Walt Disney (1998). La casamentera [Figura]. En <i>Mulan</i> (Coats, 1998).	709
Fig. 307.	Walt Disney (1999). Clayton [Figura]. En <i>Tarzán</i> (Arnold, 1999).	716

Fig. 308.	Walt Disney (1999). Los marineros [Figura]. En <i>Tarzán</i> (Arnold, 1999).	717
Fig. 309.	Walt Disney (1999). Sabor [Figura]. En <i>Tarzán</i> (Arnold, 1999).	717
Fig. 310.	Walt Disney (1999). Serpiente [Figura]. En <i>Tarzán</i> (Arnold, 1999).	718
Fig. 311.	Walt Disney (1999). Manu [Figura]. En <i>Tarzán</i> (Arnold, 1999).	718
Fig. 312.	Walt Disney (1999). Los babuinos [Figura]. En <i>Tarzán</i> (Arnold, 1999).	719
Fig. 313.	Walt Disney (2000). Murciélagos triangulares [Figura]. En <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000).	722
Fig. 314.	Walt Disney (2000). La caja sorpresa [Figura]. En <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000).	726
Fig. 315.	Walt Disney (2000). Ratas [Figura]. En <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000).	726
Fig. 316.	Walt Disney (2000). Flamencos [Figura]. En <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000).	728
Fig. 317.	Walt Disney (1940b). Yen Sid [Figura]. En <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b).	729
Fig. 318.	Walt Disney (1940b). La escoba de Mickey Mouse [Figura]. En <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b).	730
Fig. 319.	Walt Disney (2000). El pájaro de fuego [Figura]. En <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000).	731
Fig. 320.	Walt Disney (2000). Kron [Figura]. En <i>Dinosaurio</i> (Marsden, 2000).	733
Fig. 321.	Walt Disney (2000). Bruton [Figura]. En <i>Dinosaurio</i> (Marsden, 2000).	734
Fig. 322.	Walt Disney (2000). Carnotaurus [Figura]. En <i>Dinosaurio</i> (Marsden, 2000).	735
Fig. 323.	Walt Disney (2000). Velocirraptores [Figura]. En <i>Dinosaurio</i> (Marsden, 2000).	736
Fig. 324.	Walt Disney (2000). Yzma [Figura]. En <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000).	740
Fig. 325.	Walt Disney (2000). Kronk [Figura]. En <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000).	741
Fig. 326.	Walt Disney (2000). Los guardias [Figura]. En <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000).	742
Fig. 327.	Walt Disney (2000). Los guardias transformados en animales [Figura]. En <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000).	742
Fig. 328.	Walt Disney (2000). Chester, el cocodrilo [Figura]. En <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000).	743
Fig. 329.	Walt Disney (2000). La ardilla Bucky [Figura]. En <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000).	744
Fig. 330.	Walt Disney (2000). La manada de jaguares [Figura]. En <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000).	744
Fig. 331.	Walt Disney (2000). Cría de jaguar [Figura]. En <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000).	744
Fig. 332.	Walt Disney (2000). Cocodrilos [Figura]. En <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000).	745
Fig. 333.	Walt Disney (2000). Escorpiones [Figura]. En <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000).	745

Fig. 334. Walt Disney (2000). Murciélagos [Figura]. En <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000).	746
Fig. 335. Walt Disney (2001). Capitán Lyle Tiberius Rourke [Figura]. En <i>Atlantis: El imperio perdido</i> (Hahn, 2001).	751
Fig. 336. Walt Disney (2001). Helga Katrina Sinclair [Figura]. En <i>Atlantis: El imperio perdido</i> (Hahn, 2001).	752
Fig. 337. Walt Disney (2001). Los mercenarios [Figura]. En <i>Atlantis: El imperio perdido</i> (Hahn, 2001).	753
Fig. 338. Walt Disney (2001). Gaetan “Mole” Moliere [Figura]. En <i>Atlantis: El imperio perdido</i> (Hahn, 2001).	754
Fig. 339. Walt Disney (2001). Vincenzo Santorini [Figura]. En <i>Atlantis: El imperio perdido</i> (Hahn, 2001).	755
Fig. 340. Walt Disney (2001). Audrey Rocío Ramirez [Figura]. En <i>Atlantis: El imperio perdido</i> (Hahn, 2001).	756
Fig. 341. Walt Disney (2001). Cookie Fansworth [Figura]. En <i>Atlantis: El imperio perdido</i> (Hahn, 2001).	756
Fig. 342. Walt Disney (2001). Doctor Joshua Sweet [Figura]. En <i>Atlantis: El imperio perdido</i> (Hahn, 2001).	757
Fig. 343. Walt Disney (2001). Wilhelmina Packard [Figura]. En <i>Atlantis: El imperio perdido</i> (Hahn, 2001).	758
Fig. 344. Walt Disney (2001). Leviatán [Figura]. En <i>Atlantis: El imperio perdido</i> (Hahn, 2001).	758
Fig. 345. Walt Disney (2002). Jumba Jookiba [Figura]. En <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002).	762
Fig. 346. Walt Disney (2002). Gantu [Figura]. En <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002).	763
Fig. 347. Walt Disney (2002). Mertle Edmonds [Figura]. En <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002).	764
Fig. 348. Walt Disney (2002). Mertle Edmonds junto a sus amidas: Teresa, Elena y Yuki (de izquierda a derecha) [Figura]. En <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002).	764
Fig. 349. Walt Disney (2002). John Silver [Figura]. En <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002).	770
Fig. 350. Walt Disney (2002). Señor Scroop [Figura]. En <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002).	771
Fig. 351. Walt Disney (2002). Tripulación de piratas [Figura]. En <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002).	771
Fig. 352. Walt Disney (2002). Capitán Nathanel Flint [Figura]. En <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002).	772
Fig. 353. Walt Disney (2003). Abejas [Figura]. En <i>La gran película de Piglet</i> (Pappalardo-Robinson, 2003).	776
Fig. 354. Walt Disney (2003). Denahi [Figura]. En <i>Hermano oso</i> (Williams, 2003).	780
Fig. 355. Walt Disney (2004). Alameda Slim [Figura]. En <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004).	785
Fig. 356. Walt Disney (2004). Los hermanos Willie [Figura]. En <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004).	785

Fig. 357.	Walt Disney (2004). Rico [Figura]. En <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004).	786
Fig. 358.	Walt Disney (2004). Junior [Figura]. En <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004).	787
Fig. 359.	Walt Disney (2004). Yancy O'Dell [Figura]. En <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004).	788
Fig. 360.	Walt Disney (2004). Señor Wesley [Figura]. <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004).	788
Fig. 361.	Walt Disney (2004). Grupo de forajidos [Figura]. En <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004).	789
Fig. 362.	Walt Disney (2004). El coyote [Figura]. En <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004).	789
Fig. 363.	Walt Disney (2004). Los pájaros [Figura]. En <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004).	790
Fig. 364.	Walt Disney (2004). Serpiente de cascabel [Figura]. En <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004).	790
Fig. 365.	Walt Disney (2005). Alienígenas [Figura]. En <i>Chicken Little</i> (Fullmer, 2005).	795
Fig. 366.	Walt Disney (2005). Foxy Odiosi [Figura]. En <i>Chicken Little</i> (Fullmer, 2005).	796
Fig. 367.	Walt Disney (2005). Gansa Sosa [Figura]. En <i>Chicken Little</i> (Fullmer, 2005).	797
Fig. 368.	Walt Disney (2006). Kazar [Figura]. En <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).	800
Fig. 369.	Walt Disney (2006). Manada de ñus [Figura]. En <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).	801
Fig. 370.	Walt Disney (2006). Scab y Scrat [Figura]. En <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).	801
Fig. 371.	Walt Disney (2006). Ñu gigante [Figura]. En <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).	802
Fig. 372.	Walt Disney (2006). Manada de ñus imaginaria [Figura]. En <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).	803
Fig. 373.	Walt Disney (2006). Monty [Figura]. En <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).	803
Fig. 374.	Walt Disney (2006). Jackes [Figura]. En <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).	804
Fig. 375.	Walt Disney (2006). Raber [Figura]. En <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).	804
Fig. 376.	Walt Disney (2006). Padre de Samson [Figura]. En <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006).	805
Fig. 377.	Walt Disney (2007). El tipo del bombín [Figura]. En <i>Descubriendo a los Robinsons</i> (Lasseter, 2007).	810
Fig. 378.	Walt Disney (2007). Doris [Figura]. En <i>Descubriendo a los Robinsons</i> (Lasseter, 2007).	811
Fig. 379.	Walt Disney (2007). Mini-Doris [Figura]. En <i>Descubriendo a los Robinsons</i> (Lasseter, 2007).	811

Fig. 380.	Walt Disney (2007). Tiny, el Tiranosaurio Rex [Figura]. En <i>Descubriendo a los Robinsons</i> (Lasseter, 2007).	812
Fig. 381.	Walt Disney (2008). Doctor Cálido [Figura]. En <i>Bolt</i> (Spencer, 2008).	816
Fig. 382.	Walt Disney (2008). El agente [Figura]. En <i>Bolt</i> (Spencer, 2008).	817
Fig. 383.	Walt Disney (2008). Gato negro [Figura]. En <i>Bolt</i> (Spencer, 2008).	818
Fig. 384.	Walt Disney (2008). Gato siamés [Figura]. En <i>Bolt</i> (Spencer, 2008).	818
Fig. 385.	Walt Disney (2008). Matones [Figura]. En <i>Bolt</i> (Spencer, 2008).	819
Fig. 386.	Walt Disney (2008). Mafioso [Figura]. En <i>Bolt</i> (Spencer, 2008).	819
Fig. 387.	Walt Disney (2008). Loi [Figura]. En <i>Bolt</i> (Spencer, 2008).	820
Fig. 388.	Walt Disney (2008). Guardia [Figura]. En <i>Bolt</i> (Spencer, 2008).	820
Fig. 389.	Walt Disney (2008). Esther [Figura]. En <i>Bolt</i> (Spencer, 2008).	821
Fig. 390.	Walt Disney (2009). Doctor Facillier [Figura]. En <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009).	826
Fig. 391.	Walt Disney (2009). Lawrence [Figura]. En <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009).	827
Fig. 392.	Walt Disney (2009). Seres del más allá [Figura]. En <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009).	827
Fig. 393.	Walt Disney (2009). Las sombras [Figura]. En <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009).	828
Fig. 394.	Walt Disney (2009). Muñecos vudú [Figura]. En <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009).	828
Fig. 395.	Walt Disney (2009). Serpientes de Facilier [Figura]. En <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009).	829
Fig. 396.	Walt Disney (2009). Caimanes [Figura]. En <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009).	830
Fig. 397.	Walt Disney (2009). Reggie [Figura]. En <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009).	830
Fig. 398.	Walt Disney (2009). Dos dedos [Figura]. En <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009).	831
Fig. 399.	Walt Disney (2009). Darnell [Figura]. En <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009).	831
Fig. 400.	Walt Disney (2010). Mamá Gothel [Figura]. En <i>Enredados</i> (Conli, 2010).	837
Fig. 401.	Walt Disney (2010). Hermanos Stabbington [Figura]. En <i>Enredados</i> (Colin, 2010).	838
Fig. 402.	Walt Disney (2011). Ponto [Figura]. En <i>Winnie the Pooh</i> (del Vecho y Spencer, 2011).	841
Fig. 403.	Walt Disney (2011). Enjambre de abejas [Figura]. En <i>Winnie the Pooh</i> (del Vecho y Lasseter, 2011).	842
Fig. 404.	Walt Disney (2012). Turbo [Figura]. En <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012).	845
Fig. 405.	Walt Disney (2012). Rey Candy [Figura]. En <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012).	847
Fig. 406.	Walt Disney (2012). Wynnchel y Duncan [Figura]. En <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012).	848

Fig. 407.	Walt Disney (2012). Agrio Bill [Figura]. En <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012).	848
Fig. 408.	Walt Disney (2012). Rey Candy convertido en virus [Figura]. En <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012).....	849
Fig. 409.	Walt Disney (2012). Ciber-bichos [Figura]. En <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012).	850
Fig. 410.	Walt Disney (2012). Taffyta Muttonfudge [Figura]. En <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012).....	850
Fig. 411.	Walt Disney (2012). Snowanna Muttonfudge [Figura]. En <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012).....	851
Fig. 412.	Walt Disney (2012). Rancis Fluggerbutter [Figura]. En <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012).....	851
Fig. 413.	Walt Disney (2012). Gloyd Orangeboar [Figura]. En <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012).....	852
Fig. 414.	Walt Disney (2012). Crumbelina di Caramelo [Figura]. En <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012).....	852
Fig. 415.	Walt Disney (2012). Candlehead [Figura]. En <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012).	852
Fig. 416.	Walt Disney (2013). Hans [Figura]. En <i>Frozen: El reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013).	858
Fig. 417.	Walt Disney (2013). El duque de Weselton [Figura]. En <i>Frozen: El reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013).	859
Fig. 418.	Walt Disney (2013). Merengue [Figura]. En <i>Frozen: El reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013).	860
Fig. 419.	Walt Disney (2013). Manada de lobos [Figura]. En <i>Frozen: El reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013).	860
Fig. 420.	Walt Disney (2013). Los matones [Figura]. En <i>Frozen: El reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013).	861
Fig. 421.	Walt Disney (2014). Callagham [Figura]. En <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014).....	869
Fig. 422.	Walt Disney (2014). Yokai [Figura]. En <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014).	870
Fig. 423.	Walt Disney (2014). Microbot [Figura]. En <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014).....	870
Fig. 424.	Walt Disney (2014). Allister Krey [Figura]. En <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014).....	871
Fig. 425.	Walt Disney (2014). Señor Yama [Figura]. En <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014).....	872
Fig. 426.	Walt Disney (2014). Los matones [Figura]. En <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014).....	872
Fig. 427.	Walt Disney (2015). Ovina [Figura]. En <i>Zootrópolis</i> (Spencer, 2015)...	875
Fig. 428.	Walt Disney (2015). Duke Weaselton [Figura]. En <i>Zootrópolis</i> (Spencer, 2015).	876
Fig. 429.	Walt Disney (2015). Doug [Figura]. En <i>Zootrópolis</i> (Spencer, 2015).	876
Fig. 430.	Walt Disney (2015). Walt y Jessy [Figura]. En <i>Zootrópolis</i> (Spencer, 2015).	877

- Fig. 431. Walt Disney (2015). Oveja policía [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015). 877
- Fig. 432. Walt Disney (2015). Gideon Grey [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015). 878
- Fig. 433. Walt Disney (2015). Don Bruto [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015). 879
- Fig. 434. Walt Disney (2015). Rymond y Kevin [Figura]. En *Zootropolis* (Spencer, 2015). 879
- Fig. 435. Walt Disney (2015). Osos polares [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015). 880
- Fig. 436. Walt Disney (2016). Maui [Figura]. En *Vaiana* (Shurer, 2016).886
- Fig. 437. Walt Disney (2016). *Teka* [Figura]. En *Vaiana* (Shurer, 2016).886
- Fig. 438. Walt Disney (2016). Kakamora [Figura]. En *Vaiana* (Shurer, 2016).887
- Fig. 439. Walt Disney (2016). Tamatoa [Figura]. En *Vaiana* (Shurer, 2016).888

Anexos

9.1. Anexo 1. Origen literario de la colección “Los clásicos” Disney

Tabla 399. Obras literarias en las que están basadas las películas de la colección cinematográfica “Los clásicos” Disney. Tabla de elaboración propia creada a partir de literatura especializada y páginas web

CINTA CINEMATOGRAFICA	BASAMENTO LITERARIO
Clásico 1. <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937)	<i>Blancanieves</i> (Grimm y Grimm, 2015)
Clásico 2. <i>Pinocho</i> (Disney, 1940a)	<i>Las aventuras de Pinocho</i> (Collodi, 1978)
Clásico 3. <i>Fantasia</i> (Disney, 1940b)	
Clásico 4. <i>Dumbo</i> (Disney, 1941)	<i>Dumbo. The flying elephant</i> (Aberson y Pearl, 1941)
Clásico 5. <i>Bambi</i> (Disney, 1942a)	<i>Bambi, una vida en el bosque</i> (Saltén, 2016)
Clásico 6. <i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942b)	
Clásico 7. <i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)	
Clásico 8. <i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)	
Clásico 9. <i>Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas</i> (Disney, 1947)	<i>Jack y las habichuelas mágicas</i> (Anónimo, 2002)
Clásico 10. <i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948)	
Clásico 11. <i>La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo</i> (Disney, 1949)	<i>El viento en los sauces</i> (Grahame, 2006) <i>La leyenda de Sleepy Hollow</i> (Irving, 1820)
Clásico 12. <i>La Cenicienta</i> (Disney, 1950)	<i>Cenicienta</i> (Perrault, 2015)
Clásico 13. <i>Alicia en el país de las maravillas</i> (Disney, 1951)	<i>Alicia en el país de las maravillas</i> (Carroll, 2004) <i>Alicia a través del espejo</i> (Carroll, 2010)
Clásico 14. <i>Peter Pan</i> (Disney, 1953)	<i>Peter Pan y Wendy</i> (Barrie, 2017)
Clásico 15. <i>La dama y el vagabundo</i> (Disney, 1955)	
Clásico 16. <i>La bella durmiente</i> (Disney, 1959)	<i>La bella durmiente del bosque y otros cuentos</i> (Perrault, 1981)
Clásico 17. <i>101 dálmatas</i> (Disney, 1961)	<i>101 dálmatas</i> (Smith, 2017)
Clásico 18. <i>Merlín, el encantador</i> (Disney, 1963)	<i>La espada en la piedra</i> (White, 1986)
Clásico Honorífico. <i>Mary Poppins</i> (Disney y Walsh, 1964)	

Clásico 19. <i>El libro de la selva</i> (Disney, 1967)	<i>El libro de la selva</i> (Kipling, 2011)
Clásico 20. <i>Los Aristogatos</i> (Hibler y Reitherman, 1970)	
Clásico Honorífico. <i>La bruja novata</i> (Walsh, 1971)	
Clásico 21. <i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973)	<i>Pedro el labriego</i> (Langland, 1997)
Clásico 22. <i>Lo mejor de Winnie the Pooh</i> (Disney, 1977)	<i>Winnie Pooh y el árbol de la miel</i> (Milne, 1966) <i>Winnie Pooh y el bosque encantado</i> (Milne, 1968) <i>Winnie Pooh ¡y Tigger también!</i> (Milne, 1974)
Clásico 23. <i>Los rescatadores</i> (Miller y Reitherman, 1978)	<i>The Rescuers</i> (Sharp, 1959) <i>Miss Bianca</i> (Sharp, 1962)
Clásico 24. <i>Tod y Toby</i> (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)	<i>The Fox and the Hound</i> (Mannix, 1967)
Clásico 25. <i>Taron y el caldero mágico</i> (Hale, 1985)	<i>Las crónicas de Prydain 1. El libro de los tres</i> (Alexander, 2003a) <i>Las crónicas de Prydain 2. El caldero negro</i> (Alexander, 2003b)
Clásico 26. <i>Basil el ratón superdetective</i> (Clements, Mattinson y Musker, 1986)	<i>Basil of Baker Street</i> (Titus, 1988)
Clásico 27. <i>Oliver y su pandilla</i> (Gavin 1988)	<i>Oliver Twist</i> (Dickens, 2011)
Clásico 28. <i>La sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989)	<i>La sirenita</i> (Andersen, 2005)
Clásico 29. <i>Los rescatadores en Cangurolandia</i> (Schumacher, 1990)	<i>The Rescuers</i> (Sharp, 1959) <i>Miss Bianca</i> (Sharp, 1962) <i>The Turret</i> (Sharp, 1963) <i>Miss Bianca in the Salt Mines</i> (Sharp, 1966) <i>Miss Bianca in the Orient</i> (Sharp, 1970) <i>Miss Bianca in the Antarctic</i> (Sharp, 1971) <i>Miss Bianca and the Bridesmaid</i> (Sharp, 1972) <i>Bernard the Brave</i> (Sharp, 1977) <i>Bernard into Battle</i> (Sharp, 1978)
Clásico 30. <i>La bella y la bestia</i> (Hahn, 1991)	<i>La bella y la bestia</i> (de Villeneuve, 2016)
Clásico 31. <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992)	<i>Las mil y una noches</i> (Anónimo, 2013)
Clásico 32. <i>El rey león</i> (Hahn, 1994)	<i>Hamlet</i> (Shakespeare, 2010)
Clásico 33. <i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995)	

Clásico 34. <i>El jorobado de Notre Dame</i> (Hahn, 1996)	<i>Nuestra Señora de París</i> (Hugo, 2012)
Clásico 35. <i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997)	
Clásico 36. <i>Mulan</i> (Coats, 1998)	
Clásico 37. <i>Tarzán</i> (Arnold, 1999)	<i>Tarzán de los monos</i> (Rice, 1990)
Clásico 38. <i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)	
Clásico 39. <i>Dinosaurio</i> (Marden, 2000)	
Clásico 40. <i>El emperador y sus locuras</i> (Fullmer, 2000)	<i>El traje nuevo del emperador</i> (Andersen, 2013)
Clásico 41. <i>Atlantis: El imperio perdido</i> (Hahn, 2001)	
Clásico 42. <i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002)	
Clásico 43. <i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002)	<i>La isla del tesoro</i> (Stevenson, 2011)
Clásico 44. <i>La gran película de Piglet</i> (Pappalardo-Robinson, 2003)	<i>El señor Pim pasa</i> (Milne, 1919) <i>La carretera de Dover</i> (Milne, 1920) <i>El misterio de la casa roja</i> (Milne, 1922) <i>Cuando éramos muy jóvenes</i> (Milne, 1924) <i>Winnie de Pooh</i> (Milne, 1926) <i>Ahora somos seis</i> (Milne, 1927) <i>El rincón de Pooh</i> (Milne, 1928) <i>El sapo de Toad Hall</i> (Milne, 1929)
Clásico 45. <i>Hermano oso</i> (Williams, 2003)	
Clásico 46. <i>Zafarrancho en el rancho</i> (Dewey, 2004)	
Clásico 47. <i>Chicken Little</i> (Fullmer, 2005)	
Clásico 48. <i>Salvaje</i> (Flynn y Goldman, 2006)	
Clásico 49. <i>Descubriendo a los Robinsons</i> (Lasseter, 2007)	
Clásico 50. <i>Bolt</i> (Spencer, 2008)	
Clásico 51. <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009)	<i>El príncipe rana</i> (Grimm y Grimm, s.f.)
Clásico 52. <i>Enredados</i> (Conli, 2010)	<i>Rapunzel</i> (Grimm y Grimm, 2010)
Clásico 53. <i>Winnie the Pooh</i> (del Vecho y Spencer 2011)	<i>El señor Pim pasa</i> (Milne, 1919) <i>La carretera de Dover</i> (Milne, 1920) <i>El misterio de la casa roja</i> (Milne, 1922) <i>Cuando éramos muy jóvenes</i> (Milne, 1924)

	<i>Winnie de Pooh</i> (Milne, 1926) <i>Ahora somos seis</i> (Milne, 1927) <i>El rincón de Pooh</i> (Milne, 1928) <i>El sapo de Toad Hall</i> (Milne, 1929).
Clásico 54. <i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012)	
Clásico 55. <i>Frozen: El reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013)	<i>La reina de las nieves</i> (Andersen, 2016)
Clásico 56. <i>6 héroes</i> (Conli, Lasseter y Reed, 2014)	
Clásico 57. <i>Zootrópolis</i> (Spencer, 2015)	
Clásico 58. <i>Vaiana</i> (Shurer, 2016)	

9.2. Anexo 2. Análisis cualitativo del concepto de maldad en la colección “Los clásicos” Disney (1937 - 2016)

I. Clásico 1. *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937)

- **Sinopsis**

Blancanieves narra la historia de vida de una joven princesa despojada de sus privilegios monárquicos tras el fallecimiento de su madre y la ascensión al trono de su madrastra. Esta mujer odia a su hijastra por una cuestión de envidia en cuanto a edad y belleza. Dichos sentimientos le incitan a asesinar a la princesa, por lo que esta abandona su hogar y se resguarda en la casa de siete enanos. Allí espera a un hombre para que la salve de su destino.

- **Figuras malvadas principales**

La reina Grimhilde

La figura malvada principal es una mujer de mediana edad. Ella es la reina Grimhilde, aunque todos se le dirigen como “la reina”. Blancanieves también utiliza el término “madrastra”. Se deduce que se encuentra en un rango de edad medio por los acontecimientos de su vida: se casa con un hombre viudo, pasa a convertirse en madrastra, su marido fallece y ella asciende al trono real. También por el tipo de vestimenta que utiliza. Ella aparece tapada por completo, sin escotes ni brazos al descubierto, tal y como dictan las normas éticas de la sociedad en la Edad Media. También tiene unos exuberantes pechos algo caídos, así como una apariencia corporal más robusta que la joven Blancanieves.

Los rasgos faciales que presentan son los arquetipos de la belleza occidental y de raza blanca, es decir, facciones muy poco marcadas, también piel pálida y suave recubierta con coloretos, polvos faciales y tonalidades rojizas en los labios. Encaja perfectamente en el prototipo de muñeca de porcelana. A excepción de la mirada penetrante que posee y de su ceño fruncido; el cual aparece cuando la reina se enoja (acción bastante común). Esta mujer utiliza un gran número de colores en sus ropajes. El predominante la tonalidad morada. El negro recubre todo su cuerpo, es el matiz de la capa que cubre su cabello y llega hasta más allá de sus pies. Como último detalle se aprecia la coloración rojiza del interior del manto, simulando así la sangre que corre por el interior de las venas de todo aquel animal o persona que permanece con vida. La idea y relación de color rojo-sangre con vida es muy frecuente en este filme. Es más, con los ropajes que este ser viste se constata la pertenencia a una clase social elevada, son prendas que simulan el terciopelo de las clases más altas de la Edad Media; así como las joyas que le complementan (corona real, broche de oro y cetro imperial). A pesar de tener una apariencia humana, esta villana se clasifica como ser imaginario. Es una bruja con poderes. En el filme la tildan de “hacerse invisible y dominar la magia negra”. Esto se corrobora cuando desciende a su laboratorio secreto y elabora pociones mágicas, también al transformarse en anciana pordiosera para asesinar a su hijastra. Esta figura malvada sí que tiene posibilidad para metamorfosearse.

También se precisa un análisis psicológico de la figura. Respecto a las causas de la maldad se aprecia que no hay un motivo aparente/detonante que justifique sus motivaciones. Ella simplemente quiere acabar con la vida de su hijastra por una razón

de competencia en cuanto a belleza y rivalidad que se presupone arraigada entre mujeres, Blancanieves es más hermosa que ella. También, generando la idea errónea de que las madrastras son mujeres malvadas por convencer a los hombres de que rehagan sus vidas tras la pérdida de sus primeras esposas. Su rol es el mismo a lo largo de toda la trama. Este se agudiza y su sed de venganza crece a medida que divisa cómo sus deseos no se cumplen. Se distinguen dos desenlaces. Por un lado, el miedo se apodera de ella; por otro lado, también experimenta una muerte espeluznante. Ella teme no convertirse en la mujer más hermosa del reino pero, cuando decide transformarse en una anciana para engatusar a la joven y envenenarla con una manzana, pierde su belleza. Cuando cae desde lo alto de una montaña la roca que iba a lanzar contra los siete enanitos se desploma sobre ella. Fallece con una apariencia física que ella misma trata de evitar a lo largo de toda la trama. Además, resulta irónico que la reina (transformada en anciana) tras matar a su hijastra pronuncie las siguientes palabras: “ahora yo seré la más hermosa de todo el reino”; puesto que en realidad no es así. En el cuento original el desenlace es mucho más siniestro; ella se ve obligada a bailar con unos zapatos forjados al rojo vivo hasta caer desplomada y desangrada.



Fig. 36. Walt Disney (1937). La reina Grimhilde [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

Llama la atención, que muchas de las características de esta bruja son transmitidas oralmente por el narrador del filme. Este personaje la adjetiva como: “vanidosa y malvada” o “teme que su hijastra sea más bella”. Desde la entrada de la película se asimila quienes son personajes con bondad/ maldad, defendiendo así una estructura bastante maniquea. Para complementar, se indica que los escenarios donde esta villana aparece son ambientes oscuros. Relacionando la maldad con la tenebrosidad de la noche. De hecho, algunos elementos de la ornamentación de su alcoba son estrellas y lunas. También se hace referencia a la clase social alta de dicha villana, es un miembro de la realeza.

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Esta figura malvada cuenta con dos lacayos varones que están a su servicio para conseguir sus malévolos planes.

El esclavo del espejo

Por un lado, destaca la figura del esclavo del espejo mágico. Dicho ser es un espíritu que habita en el interior del objeto, con poderes sobrenaturales. También, se aprecia que es un ser inerte puesto que solo aparece un rostro humano sin órganos oculares en las cuencas ni cavidad interna en la boca. Este es un personaje varón, identificándose como tal por las facciones de su rostro, la voz masculina y porque la

reina siempre se dirige a él utilizando el género masculino de la lengua castellana “esclavo”. Se percibe una edad avanzada en las arrugas de su rostro.

Respecto a los colores del mismo, se aprecian dos tonalidades, el verde en la parte inferior del rostro y el morado en la superior. Las facciones de su cara presentan una mandíbula prominente y un ceño fruncido que indica enfado. Llama la atención que siempre aparezca este rasgo en su mirada, ya que no tiene motivos reales para estar enfadado. Así se agudiza la idea de que la maldad siempre está enojada. Atendiendo a la condición, se especifica que es un ser sobrenatural con poderes mágicos. Esta figura no tiene capacidad para metamorfosearse. El esclavo del espejo tan solo aparece reflejado en este cuando la reina lo reclama, no por voluntad propia.

Centrando la atención en los aspectos psicológicos, se indica que la naturaleza de esta figura es malvada. Es un sirviente de la reina, por lo que los servicios que le ofrece están relacionados con la perversión. Ciertamente, el narrador del filme lanza una posible dualidad en el personaje a través de la siguiente intervención: “si no quisiera que le ocurriera nada malo a Blancanieves solo tenía que decir que la reina era la más hermosa”. No obstante, en el filme, las dos veces que la madrastra busca su consejo este le dice que su hijastra es la más bella, condenándola así a una muerte segura. El final para dicho villano es irrelevante o desconocido. Seguramente, tras la muerte de su ama, este queda relegado a permanecer oculto en las profundidades del espejo donde habita; nadie más sabe las palabras que debe pronunciar para que se muestre.



Fig. 37. Walt Disney (1937). El esclavo del espejo mágico [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

Este elemento es un símbolo en contra de la religión cristiana. Alrededor de dicho cristal aparecen tallados sobre piedra los símbolos del zodiaco. Además, cada vez que la reina reclama su presencia este aparece resurgiendo de las llamas, mostrándose una relación entre la figura y los infiernos, lugar en que supuestamente reside. Esta es una manera de moralizar que utiliza Disney, relacionar el mal con el diablo y con todo aquel ser que no sigue la norma establecida por la religión católica.

Humbert, el cazador

Por otro lado, el segundo lacayo de la reina Grimhilde es un cazador de su reino. Su nombre es Humbert. Este sigue un prototipo bastante marcado, debido a que es un hombre fornido, alto y con una gran abundancia de vello. Es un varón de mediana edad, ya que ni presenta un gran número de arrugas en su rostro ni una cabellera canosa.

El color por excelencia que utiliza es el marrón (en sus pantalones, capa, guantes, arma y parte superior de la vestimenta), en menor medida el verde como tonalidad de la camisa que viste (tan solo se aprecia el color en sus mangas) y el negro para su melena cortada al estilo medieval junto con su barba. La condición de este personaje es de persona en tanto que no presenta poderes sobrenaturales y simplemente se dispone a ayudar a la reina a asesinar su hijastra.

Respecto a los componentes éticos, se aprecia que este no es un personaje malvado en esencia. Este hombre está al servicio de la reina, quien es su ama y a quien le debe sumisión. Él sabe que si no la obedece es castigado y así se le indica: “y ya sabes cuál es el castigo para quien no acata mis órdenes”. Hay un detonante que lo convierte al lado de la perversión. No obstante, sí que experimenta un cambio de rol. Él no es capaz de matar a la joven princesa por lo que le permite huir y esconderse en el bosque para salvar la vida. Optando por matar a un ciervo y llevándole su corazón a la reina. Actuación también reprochable desde una conciencia animalista. Resulta más apropiado la subversión, hacer frente a su ama y negarse a matar a una persona. El desenlace es desconocido y/o irrelevante; en ningún momento se especifica si la reina lo castiga por haberle mentido.



Fig. 38. Walt Disney (1937). Humbert, el cazador [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

- Figuras malvadas secundarias

La bruja de Blancanieves

La figura malvada secundaria es la bruja, es decir, la reina Grimhilde transformada en anciana cuyo objetivo es dormir eternamente a Blancanieves con una manzana envenenada. Este personaje tiene una edad avanzada, tal y como se presenta con las arrugas del rostro y la canicie de su cabellera; así como también con la joroba de su espalda.

Esta anciana presenta las tres características faciales típicas de las figuras malvadas: ceño fruncido, nariz puntiaguda (con una verruga en el ápice) y mandíbula prominente. Llama la atención porque la caída de las cejas es igual en la bruja que en la reina, un hecho que permite identificarlas rápidamente; así como también el color verdoso en sus pupilas. En su piel, sigue apreciándose una blancura típica en el prototipo occidental. Pero, para sus ropas tan solo se utiliza el negro, también el rojo pasión para la manzana que acaba con la vida de Blancanieves. Resulta interesante el conjuro y los ingredientes que necesita para cambiar de apariencia, son bastante maniqueos: “Polvo de momia para envejecer. Con la oscuridad de la noche me vestiré. Mi voz por la de una bruja. Para encanecer mi cabello un grito de terror. Una ráfaga de viento para avivar mi rencor. Y un relámpago mezclará mi juramento”.

Nuevamente se relaciona la nocturnidad con la maldad. Para complementar los aspectos físicos, se añade que esta figura malvada es una bruja, es decir, un ser ficticio con capacidad para metamorfosearse.

En lo que respecta a los rasgos más psicológicos se destaca que su naturaleza es malvada, sin percibirse un cambio de rol. Esto encuentra su lógica en tanto que en esencia es la misma villana que la reina Grimhilde. El final para este dibujo animado es caer de un precipicio y morir sepultada por una gran roca. Aunque no se aprecie visualmente, también se espera que sea devorada por una pareja de buitres.



Fig. 39. Walt Disney (1937). La bruja de Blancanieves [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

De esta villana secundaria destacan los ambientes en los que se ubica. La reina Grimhilde, una vez se cerciora de que el cazador la engaña y de que Blancanieves sigue viva, desciende a las mazmorras del castillo por una gran escalinata hasta llegar a su laboratorio secreto. Este escenario tiene una gran similitud con el infierno cristiano. Este es un lugar ubicado bajo tierra, con esqueletos encadenados, ratas, telarañas y sarcófagos. Elementos que desde los orígenes se relacionan con el mal. Recuerda al inframundo de Dante. De hecho, la bruja sale en barca por los canales/fosos del castillo.

Esta mujer es tildada de malvada por tener mayor voluntad que un hombre en lo que respecta a cumplir objetivos, es una mujer fría, sin sentimientos de afecto hacia el resto; pero con autodeterminación, iniciativa y emprendimiento. Por ello, Disney la retrata como malvada y pretende que las niñas rehúyan sus comportamientos. Desde un posicionamiento machista, se teme que si las mujeres adoptan comportamientos como estos se conviertan en una amenaza para los hombres en la medida en que dejan de ser el sexo débil. En contraposición, con esta investigación se pretende exaltar los aspectos positivos de comportamientos femeninos que son representados como característicos de ciertas figuras malvadas.

Buitres

Una segunda figura malvada secundaria es la pareja de buitres que siguen a la reina Grimhilde convertida en anciana, en ella olfatean la muerte. Este animal es un ave de carroña con connotaciones negativas por tradición cultural. Es una especie que se alimenta de animales y personas en descomposición. Además, incluso en estas figuras malvadas secundarias se aprecia un ideal occidental arraigado y perpetuado en la sociedad, todas las personas están predestinadas a compartir su vida con un igual, que debe ser similar tanto en físico como en aspectos psicológicos. Por tradición y por el momento en que la película se produce todo indica que la pareja de aves está

formada por un macho y una hembra de mediana edad; aunque como no es posible confirmar dicha hipótesis se categoriza un sexo indeterminado.

Respecto a su fenotipo se destaca el ceño fruncido, incluso cuando sonrían de felicidad al percatarse que la bruja fallece y disponen de comida con la que alimentarse; también presentan un pico puntiagudo, que equivale a la nariz en punta de las figuras malvadas que tienen forma humana. El color por excelencia es el negro de su plumaje, aunque también destaca el rojo de sus picos como si se simulara la sensualidad de los labios pintados de rojo en las mujeres que encarnan el pecado y el marrón en la piel que queda bajo todas las plumas. Esta pareja no tiene posibilidad para metamorfosearse ni cambiar de apariencia.

En relación con las características de la ética, son animales con una naturaleza malvada, desde que nacen hasta que mueren su instinto les condiciona a comer carroña para sobrevivir. Disney se esfuerza por etiquetarles como animales de naturaleza perversa. No obstante, desde el posicionamiento de una conciencia animalista se considera inviable dicha categorización. No experimentan un cambio de rol. Su final es positivo, ya que consiguen alimento. Se destaca que estas figuras presentan una supremacía respecto a la reina-madrastra-bruja, una vez esta muere la pareja se encarga de devorar su cuerpo.



Fig. 40. Walt Disney (1937). Buitres [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

- Ayudantes de las figuras malvadas secundarias

Cuervo

La bruja cuenta con la compañía del cuervo negro que habita en la guarida donde prepara sus encantamientos. Es un personaje bastante irrelevante y plano en la historia que destaca como ser siniestro y portador del mal. No se sabe si es macho o hembra, aunque los rasgos de su rostro apuntan a clasificarlo en el primer grupo. Se le asigna una edad joven. La razón de ello está en que suele asustarse con facilidad cuando la reina aparece o bien cuando esta se transforma en anciana, no está muy acostumbrado a dichas situaciones debido a su falta de experiencia.

En su fenotipo, se aprecia un ceño fruncido y un pico prominente mayoritariamente. El negro es el color por excelencia de este ser. La condición es de animal y no tiene capacidad para metamorfosearse. Por lo que respecta a rasgos más intrínsecos se aprecia que este animal tiene una naturaleza malvada, como consecuencia de una tradición cultural, también por ser el acompañante de la reina en sus fechorías y no impedir las. No se experimenta un cambio de rol en dicha figura. Esta idea es altamente controvertida y plantea ciertas cuestiones: ¿los animales se consideran buenos o malos por naturaleza?, ¿quién se encarga de definirlos como tal?,

¿acaso un animal salvaje que mata a otros animales o incluso personas para sobrevivir es correcto clasificarlo como malvado? Resulta ilógico etiquetar a un animal de una manera maniquea en tanto que su comportamiento no atiende a una capacidad de raciocinio de la cual carecen, sino a los impulsos que controlan su existencia. No se conoce el desenlace para dicha figura.



Fig. 41. Walt Disney (1937). Cuervo [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Por un lado, respecto a los estereotipos sexuales se percibe siempre una sumisión de la mujer al hombre (salvo en el caso de la reina). Se transmite un mensaje que de manera inconsciente genera unas expectativas en el colectivo infantil. Las mujeres son las encargadas de la limpieza del hogar y su participación en la vida se reduce al ámbito privado. De ahí se extrae que Blancanieves sea la criada del castillo donde vive primero y después sea quien se encargue de las tareas del hogar cuando se traslada a la cabaña del bosque de los siete enanitos. Cuando la princesa encuentra la morada huyendo de su madrastra se percata de que es un lugar sucio, polvoriento y desordenado por ello automáticamente piensa que es una casa habitada por hombres/niños; bajo su prisma de visión una mujer/niña jamás consiente un desorden como el que ella presencia. Además, la manera que ella tiene de convencerlos para quedarse a vivir en ese lugar es a cambio de sus dotes como ama del hogar (limpiar, cocinar y coser). Por ende, los hombres son quienes tienen posibilidad de trabajar fuera del hogar, en este caso, tienen una mina de piedras preciosas en el bosque; mostrándose así una perpetuación de los roles de género diferenciado. Se potencia que la mujer no salga nunca del lugar al que la reduce el patriarcado, es decir, del ámbito privado donde realiza una jornada de trabajo ininterrumpida y sin remuneración económica. De lo contrario puede verse envuelta en peligros de los que ella es incapaz de resultar airosa por sí misma sin la ayuda de un hombre. Esto se constata cuando se adentra en solitario en el bosque huyendo de su madrastra; solo es capaz de echarse a llorar y esperar una salvación. Para profundizar más en este tópico, se añade que Disney en este clásico se propone dar una imagen de la mujer como figura callada, sumisa, tranquila y pacífica; así se muestra Blancanieves a lo largo de todo el filme, salvo cuando pide disculpas a los animales del bosque por generar revuelo con motivo de sus temores. Este es otro rasgo de sumisión, altamente vinculado al arrepentimiento cristiano. Hay que cuestionarse hasta qué punto es correcto. Nadie debe pedir perdón por sentirse atemorizado, tampoco por hacer que su voz se oiga. Para completar, se añade que los enanitos definen a las mujeres de la siguiente manera: “todas las mujeres son como el

veneno, tienen remilgo, que no sé lo que es, pero es malo”; “mujeres, les dais la mano y os cogen hasta el codo”.

La imposición de la estructura familiar nuclear

Por otro lado, Disney recrea en el filme la estructura familiar del patriarcado. Solo hay un tipo de entidad familiar posible según esta productora; aquella en la que hay un padre, una madre y la prole. Por ello, en el momento en que quienes son progenitores biológicos de Blancanieves fallecen su vida se desmorona. También todos los animales del bosque acuden al auxilio de la princesa en familias de estas características (diferenciando los machos de las hembras por los colores y por rasgos más o menos femeninos para unos y para otras). Como dato curioso, la tortuga de la película carece de familia, ya que este animal se relaciona con la sabiduría y con la masculinidad. A un hombre se le permite no tener descendencia si contribuye de alguna manera con su inteligencia a la sociedad. Esto es un grave error, pues en la actualidad hay familias diversas que merecen ser reconocidas: monoparentales, homosexuales, crianza por los abuelos, familias de acogida, etc., y plasmar siempre la misma estructura patriarcal genera problemas de identidad en colectivos como estos últimos, quienes no se identifican con los productos audiovisuales que consumen.

Los principios del amor romántico

El amor romántico es otro de los mensajes que se transmiten en la película. El amor es la única vía de escape que tiene Blancanieves desde principio a fin del largometraje. Cuando vive en el palacio de la reina, ella pide como deseo que un príncipe venga a buscarla y la libere de su condición de sirvienta. Ahí lo conoce y, sin cruzar ni una sola palabra se enamora del mismo; un joven, apuesto, alto, robusto, guapo, blanco y heterosexual, caballero de brillante armadura y corcel blanco. Ella no consigue olvidarse de él, pese a verle una sola vez en su vida. Por ello, cuando les cuenta historias a los enanitos (transmitiendo un estereotipo femenino de amorosidad, cariño y cuidado maternal) habla de su príncipe y desea nuevamente que la libere de su soledad. Incluso el antídoto contra la manzana envenenada de la bruja es el calor de un beso de amor. Esta revive cuando el príncipe la besa al reconocerla tras el ataúd de cristal. Analizando críticamente más en profundidad se establece que estas actuaciones no son propias de un amor real, nadie se enamora a simple vista sin cruzar palabra, para enamorarse de cualquier persona se necesita un tiempo y algo más que cantar una canción juntos. En el cuento original el príncipe no aparece hasta el final del relato, y es por un mero accidente que resbala y cae encima de la joven, consiguiendo así que el trozo de manzana que tiene atascado en la garganta emerja y esta vuelva a respirar. El amor de Disney solo es posible entre personas de sexo opuesto y con un canon de belleza occidental. Por ello, aunque los enanitos estén enamorados de Blancanieves saben que no tienen ninguna posibilidad con esta mujer, ellos son: bajitos, narizudos, toscos, graciosos, gordiflones y cómicos. Mostrándose ideas y mensajes crueles de relegación a segundos planos en la vida social, así como imposibilidad de enamorar a otras personas que no estén en su misma condición de diversidad funcional.

La estructura social de clases de corte estamental

Se aprecian numerosas referencias a la estructura social de clases, diferenciándose el bando de los amos y de la esclavitud. Mientras que la reina es la

figura suprema en la escala social sus súbditos son definidos como esclavos. La clase con poder se sitúa en lo alto, mientras que las más bajas en lugares inferiores. La alcoba de la madrastra está en las plantas superiores del castillo mientras que la de la Blancanieves se ubica cerca de la planta baja y del patio interior.

La imposición del dogma cristiano

Se perciben dos referencias hacia la religión católico-cristiana. Disney lo utiliza para potenciar estas creencias y generar un desprecio hacia cualquier otro tipo de representación divina. En España se vive en un estado aconfesional, donde, aunque la religión predominante sea la cristiana, hay libertad de dogmas; incluso cabe la posibilidad de no creer en ninguna. Y esto mismo hay que trabajar y plantear a quienes asisten a la escuela.

Una referencia en la película es la manzana envenenada que acaba con la vida de la princesa, como alusión a la fruta prohibida y a la serpiente del paraíso (encarnación del diablo) que convence a Adán y a Eva para que la muerdan, condenándoles a una vida llena de penurias. También se transmite la idea de las oraciones nocturnas. A través de estas Blancanieves pide como deseo a su dios que el príncipe la salve y que Gruñón la quiera. Es un grave error, ya que las mujeres son igual de autosuficientes que los hombres, ambos sexos tienen dotes para salvarse y liberarse, sin necesidad de ayuda externa, ni consuelo divino.

II. Clásico 2. *Pinocho* (Disney, 1940a)

- Sinopsis

La trama de esta segunda película versa sobre Pinocho, una marioneta en forma de niño que Gepetto construye. Esta tiene vida propia gracias a la magia del hada azul; ya que el deseo del creador es tener un hijo. Pinocho es el prototipo de niño, una persona que está formándose y está aprendiendo qué comportamientos están aceptados en la sociedad. Para ello cuenta con la ayuda de su conciencia, Pepito Grillo. Si consigue decantarse por el camino del bien finalmente el hada lo transforma en un niño.

- Figuras malvadas principales

El honrado Juan

La figura malvada principal se encuentra en el honrado Juan (J. Worthington Foulfellow). Este dibujo animado es el antagonista que más tiempo aparece en escena para conducir a Pinocho por el camino de la desobediencia y la rebeldía. Primero lo convence para que se una al circo de títeres de Strómboli (a cambio de una suma monetaria) y segundo, lo secuestra para llevarlo a la isla de los juguetes, a cambio de una remuneración por parte del hombre que reclama la presencia de niños (solo varones) traviosos y desobedientes. Su propio nombre, es una paradoja, ya que sus comportamientos son totalmente opuestos: él solo busca conseguir su propio beneficio personal y enriquecerse mediante estafas. De hecho, en cierta ocasión recuerda que tima al dueño del circo de marionetas para obtener una cuantía de dinero. Este personaje es un zorro, animal relacionado con la astucia.

Esta figura que encarna el mal es un macho, de mediana edad. Esto se aprecia por los rasgos que tiene; también viste con ropajes tradicionalmente de hombres de mediana edad de la época en la que se contextualiza el filme. Este lleva un gorro de copa, traje elegante, guantes, capa y bastón. Quiere aparentar pertenecer a una clase social adinerada/burguesa, pero los parches que llevan sus ropajes, las roturas de sus guantes y la pérdida de forma de su sombrero dejan constancia de que es un personaje sin recursos económicos.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con el físico. Respecto a su fenotipo, destaca la presencia de un ceño fruncido siniestro que muestra la maldad que esta figura encierra. Acompañado de un hocico puntiagudo. Los colores utilizados por este son: verde (en el traje y sombrero), rojo (interior de la capa) y marrón (color del pelaje). Visualmente, la tonalidad más percibida es la verdosa. Su condición es la de un animal y no tiene capacidad para metamorfosearse ni cambiar de apariencia.

Por otro lado, se comentan los aspectos relacionados con la ética del personaje. Este tiene una naturaleza malvada. Desde los orígenes, el zorro común es un animal que deambula por ambientes nocturnos para atacar a sus presas, mientras que durante el día está escondido en su madriguera. Por ello, es representado en este clásico Disney como un villano: alguien astuto que relaciona la maldad con la nocturnidad y que acostumbra a esconderse cuando comete actuaciones socialmente reprochables. El honrado Juan no experimenta cambio de rol, pero sí que siente un cierto miedo a ir a la cárcel cuando habla en la taberna con el cochero. Este hombre le ofrece mucho dinero a cambio de secuestrar niños para la Isla de los Juegos. Por ello, este animal se aterra, sabe que si la guardia se entera tiene posibilidades de acabar en prisión. Aun así, el final para dicho villano es positivo; a pesar de las fechorías que comete y las dificultades que genera en la vida de Pinocho, no recibe reprimendas. Tras cumplir con sus encargos, desaparece con el dinero ganado. Situaciones como estas hay que trabajarlas en las aulas de Educación Infantil, así se transmiten ideas y pensamientos sobre los premios que en ocasiones reciben las malas acciones.



Fig. 42. Walt Disney (1940a). El honrado Juan [Figura]. En *Pinocho* (Disney, 1940a).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Gedeón

Este villano cuenta siempre con la compañía de su ayudante. Gedeón es un gato mudo que desarrolla el papel de secuaz de la figura malvada principal. El hecho de que no hable es un indicio de su permanencia en un segundo plano. Respecto a la mentalidad y forma de vida es igual que la de su socio, es decir, conseguir dinero - de forma ilegal, rápida y sencilla - con engaños. Pero a diferencia de Juan, Gedeón carece de inteligencia y se ve obligado a recurrir a la fuerza bruta para atrapar a

Pinocho (tiene un mazo con el que pretende golpearle cuando el títere se niega a seguir sus voluntades). De hecho, su acompañante le dice: “No seas tan rudo”. También se relaciona la maldad de este con los felinos callejeros incapaces de cumplir órdenes ni normas establecidas.

Este es un gato macho, tal y como se comprueba por los ropajes que viste: pantalones, capa y sombrero de copa. Al igual que su líder, quiere aparentar pertenecer a una clase social de prestigio, pero su vestimenta demuestra lo contrario, tiene parches tanto en rodillas como en codos y el gorro está deformado. Respecto a la edad, se le incluye en el colectivo juvenil, es mucho más pequeño que su líder, inocente e infantil. También su toque cómico le categoriza en una edad inferior.

Centrando la atención en los rasgos de su apariencia, el elemento más común de su fenotipo es el ceño fruncido mostrado cuando se dispone a dar soltura a sus fechorías, pero no muestra ni hocico puntiagudo ni mandíbula prominente. Se relaciona la carencia de barbilla y/o mandíbula con la escasez de inteligencia. Los colores más llamativos son: el marrón de su pelaje y el morado de su vestimenta. Tiene condición de gato vagabundo sin capacidad para metamorfosearse.

Si se centra la atención a los aspectos relacionados con la psicología del personaje se aprecia que Gedeón tiene una naturaleza malvada por su condición de gato callejero, estos son: desconfiados, salvajes y violentos. También muestra una imposibilidad para cambiar de rol y convertirse al lado de la bondad. Pero tiene un final positivo, al igual que el honrado Juan, ambos salen victoriosos de sus fechorías ganando dinero sin ser atrapados por la policía, ni juzgados por sus delitos.



Fig. 43. Walt Disney (1940a). Gedeón [Figura]. En *Pinocho* (Disney, 1940a).

- Figuras malvadas secundarias

Dejando a un lado a estas dos figuras malvadas principales, se comentan y analizan las secundarias, que también contribuyen a dificultar la vida de Pinocho; añaden complejidad a la trama para alargarla.

Strómboli

Uno de estos villanos es Strómboli. Este personaje encierra el prototipo de hombre gitano y así lo refleja Disney. Aparece retratado como un varón de grandes dimensiones, piel oscura, cabello y barba (también bigote) de color negro. Se pretende generar odio hacia dicha etnia por ser considerada inferior al aria, sentimiento creado por el propio colectivo que se erige como predominante; recurriendo a estereotipos para construirlo. Él es dueño de un circo de títeres, un trabajo ambulante como el de muchos miembros de este grupo; a pesar de ello, él se presenta al resto como un empresario con una potente compañía. Es un hombre

avaricioso y estafador, ya que decide quedarse todos los beneficios que recibe tras el espectáculo de Pinocho y entregarle solo a este un trozo de metal. Sin olvidar su pronto nervioso y violento, mostrado con intervenciones como: “cuando te pongas viejo te empujaré al fuego”. Strómboli, por tanto, es un villano (varón) secundario de mediana edad como se constata por las arrugas de su rostro y su calvicie pronunciada.

Puesto que acostumbra a enfadarse con facilidad, sobre todo cuando le ofrecen menos dinero del que él espera por su espectáculo, presenta el ceño fruncido. También, la mandíbula prominente es uno de sus rasgos característicos. Sus colores son: el marrón para la piel (este es un rasgo distintivo ya que la etnia gitana presenta una tonalidad oscura para su epidermis, diferenciándose así de la raza blanca) y los pantalones, verde para la camisa y el chaleco, gris para los calcetines y zapatos, rojo para el fajín, también negro para el pelo y la barba. Se destaca que este personaje está muy estereotipado, aparece vestido con los atuendos tradicionales de este colectivo. Debido a que es una persona, no tiene capacidad para metamorfosearse.

La naturaleza de este personaje es malvada. Su explicación se encuentra en que este hombre es un gitano y Disney quiere generalizar que todas las personas de este colectivo son ladronas, repugnantes, analfabetas, nómadas y carecen de valores sociales. Además, para enfatizar la maldad de dicho colectivo social imposibilita que cambie de rol. Sin embargo, llama la atención que el final diseñado para esta figura malvada sea irrelevante, cerca de ser positivo. Este hombre gana mucho dinero tras explotar a Pinocho en una actuación de títeres: lo engaña, no le paga un salario por su esfuerzo y lo encierra en una jaula para seguir utilizándolo. Pinocho consigue liberarse gracias a la ayuda del hada azul. Pero para Strómboli no hay represalia, ni pierde el dinero que gana tras potenciar una explotación infantil.



Fig. 44. Walt Disney (1940a). Strómboli [Figura]. En *Pinocho* (Disney, 1940a).

El cochero

Otro de los villanos secundarios de este filme es el cochero. Uno de los motivos que permite ubicarlo en un segundo plano es la carencia de nombre propio, además de tener en cuenta su escasa presencia en el desarrollo de la trama. Este es un hombre avaro de edad avanzada, tal y como se verifica por el color canoso de su pelo y cejas. Su objetivo es conseguir niños (todos varones) que no se comporten en base a las normas establecidas para llevarlos a la Isla de los Juegos, un lugar sin ley. Allí, como él dice: “cuanta más libertad le das a los niños más se comportan como burros”, que es literalmente lo que ocurre. Quiere conseguir ganado para vender y obtener beneficios económicos. Con esta figura malvada se introduce la idea de tráfico ilegal y venta de menores; también de comercialización de animales. Estas son problemáticas que perduran en el tiempo en esta sociedad, también la mentalidad capitalista que autoconvence a la humanidad de una supuesta supremacía sobre el reino animal.

La apariencia física recuerda bastante a Strómboli, a excepción de los colores de piel y de cabello. Este último presenta una epidermis blanca y suave. Pero ambos comparten el ceño fruncido de enfado y la mandíbula prominente; también una gran corpulencia. Viste con una larga gabardina roja con botones dorados, por lo que destaca esta tonalidad en el personaje; también marrón para los guantes, gris en el gorro y negro en el calzado. Se aprecia que es una persona humana que carece de facultades para cambiar de apariencia, pero sí las posee para convertir a quienes pertenecen al colectivo infantil en asnos.

Respecto la psique del personaje, se muestra una naturaleza malvada en este hombre. Ya que no se conoce su historia personal no es posible establecer una relación o un detonante que justifique sus comportamientos, aparte de su ímpetu por enriquecerse de manera ilegal. Por ello, resulta lógico que no tenga posibilidad de cambio de rol. El desenlace del villano es positivo y similar al de Strómboli. El coche pierde a Pinocho, quien no llega a convertirse en burro por completo. Pero, aun así, consigue atrapar al resto de niños, transformarlos en animales y comercializar con estos; todo ello sin ser atrapado por las fuerzas de la ley y del orden. Transmitiendo así una idea que relaciona la maldad con consecuencias positivas. Se debe tener cautela con este mensaje encubierto a través de ciertas figuras malvadas de Disney. Sobre todo cuando se pretende utilizar estos filmes para promover una educación en valores.



Fig. 45. Walt Disney (1940a). El cochero [Figura]. En *Pinocho* (Disney, 1940a).

Polilla

Polilla es otra de las figuras malvadas secundarias que arremete contra el protagonista de la historia. Este es un niño de edad similar a la de Pinocho, a quien conoce en el trayecto hacia la Isla de los Juegos. Este es el polo opuesto a la conciencia de la marioneta, ya que le alienta para que se comporte como él: practicando juegos de azar, bebiendo cerveza y fumando puros. Así la película sirve para criticar a esa parte de la infancia que coquetea de manera precoz con elementos de la vida adulta. Polilla es un niño varón.

El rasgo más característico de su fenotipo es la mandíbula prominente. Utiliza un gran número de colores: verde (fular del cuello y pantalón), marrón (ubicado en su chaqueta, sombrero y zapatos) y el rojo para el pelo (este elemento es significativo debido a que, desde tiempos pretéritos, a las personas pelirrojas se las considera individuos sobre quienes se desconfía. Por ejemplo, en la Edad Media, las mujeres de cabello anaranjado son quemadas en la hoguera acusándolas de brujería. Su condición es humana y sí que tiene posibilidad para metamorfosearse de manera involuntaria, a medida que se comporta como un burro se convierte en dicho animal.

Centrando la atención en la personalidad, este tiene una naturaleza malvada. Disney recrea así que la rebeldía y la desobediencia son rasgos definitorios de la infancia, imposibilitándola a cambiar de rol y condenándola a ser tildada de “burra” durante toda su existencia. Este mensaje hay que trabajarlo y corregirlo, ya que, aun desde la predisposición a tener un comportamiento u otro; la posibilidad de mejorar y aprender de los errores siempre es posible. El desenlace para Polilla es bastante trágico, el castigo por sus fechorías es convertirse en asno, ser vendido como animal de trabajo en la huerta y no volver a ver jamás a su madre, a quien clama momentos antes de convertirse en este animal.

El personaje plantea el dilema de la amistad y de las “buenas/malas” compañías durante la infancia/adolescencia. Este niño se erige y considera un amigo de Pinocho. Aunque, alguien que se muestre como tal no incita al otro a llevar a cabo conductas perjudiciales para la salud, como las ya citadas. Si no que le aconseja para que nada malo le ocurra. Por lo que, con dicho personaje se cuestionan los tipos de amistad y lo difícil que es considerar a una persona como amiga durante las primeras etapas de la vida.



Fig. 46. Walt Disney (1940a). Polilla [Figura]. En *Pinocho* (Disney, 1940a).

Monstruo, la ballena

También se cuenta con la presencia de una ballena de considerables dimensiones. Este es el último obstáculo con quien se topa Pinocho antes de convertirse en un niño. La marioneta se percató de que Gepetto, junto a su gato Fígaro y su pez Cleo, están en el estómago del temido monstruo. Su familia es agarrada cuando decide buscarle por los confines del mar. Por ello, Pinocho decide ir en su búsqueda junto a su conciencia. Una vez accede a su interior tienen que encontrar un modo de liberarla. Este es provocando un incendio que ahoga a la ballena y le hace toser.

Resulta difícil identificar el sexo del animal, ya que no se especifica, por dicha razón categoriza como indeterminado. Respecto a la edad, se aprecia que es bastante avanzada. Las razones que llevan a pensarlo se deben a sus dimensiones considerables - necesita tiempo para adquirir dicha voluptuosidad - así como también presenta arrugas en su rostro.

Del fenotipo de este animal se aprecia una considerable mandíbula prominente y un constante ceño fruncido utilizado para enfatizar su maldad. Su color por excelencia es el gris azulado, tonalidad común en estos cetáceos. Su condición es la de animal y no tiene habilidades para cambiar de forma ni metamorfosearse.

La naturaleza es malvada. Su existencia se entiende con los mitos clásicos sobre monstruos marinos que hunden embarcaciones y asesinan a sus marineros.

Paradójicamente, son estos animales quienes sufren la acción de cazadores furtivos que contribuyen a la extinción de esta especie. No obstante, al retratarla como un depredador legendario no hay posibilidad de cambio de rol. Respecto al desenlace, esta se choca con las rocas de un acantilado cuando persigue a Pinocho y a su familia; después del golpe no se sabe qué ocurre con esta, aunque se induce a pensar que fallece en el acto. Tiene una muerte espeluznante.



Fig. 47. Walt Disney (1940a). Monstruo, la ballena [Figura]. En *Pinocho* (Disney, 1940a).

- **Ayudantes de las figuras malvadas secundarias**

La figura malvada secundaria del cochero cuenta con la ayuda de secuaces para conseguir sus malévolos planes. Por un lado, están las figuras del horado Juan y Gedeón, quienes le ayudan a reclutar niños indisciplinados para llevar a la Isla de los Juegos. Pero, por otro lado, también necesita de la colaboración de un grupo de bestias.

Las bestias del cochero

Estos “tipos” - término que utiliza el cochero para nombrarlos - son hombres. Aunque también tiene una similitud con los gorilas debido a la apariencia peluda que tienen. Solo se presentan como sombras, se perciben con un color negro y en la oscuridad, mostrando tan solo unos ojos ovalados de color blanco. Se aprecia que son hombres de mediana edad.

Respecto a aquellos rasgos percibidos de manera visual se establece que, del fenotipo destaca el ceño fruncido en todos los rostros, el color por excelencia es el negro, son considerados como seres humanos y no tienen posibilidad de cambiar de apariencia.

Centrando la atención en la psicología del personaje se aprecia una naturaleza malvada, ya que se limitan a acatar las órdenes de su líder; sin utilizar un pensamiento crítico para cuestionar dichos mandatos ni equipararlos con la ética que conduce la vida de cada figura. No tienen un cambio de rol. Debido a su escasa importancia en la trama el desenlace pensado para estas bestias es irrelevante; no se sabe qué ocurre con ellos.



Fig. 48. Walt Disney (1940a). Las bestias del cochero [Figura]. En *Pinocho* (Disney, 1940a).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Por un lado, cabe comentar aspectos relacionados con los roles de género, es decir, escenas de la película que contribuyen a construir unos estereotipos machistas que sublevan la figura de la mujer a la del hombre. Se las considera como un colectivo de personas dulces, amorosas y delicadas; incluso cuando se trata de animales hembras. Por ello, Gepetto se dirige a su mascota Cleo como “pequeña princesita”. Además, este anfibio presenta rasgos de sensualidad atribuidos históricamente a la mujer: contoneo, movimientos exagerados del cuerpo y parpadeo constante. Esta referencia a la sensualidad y poder cautivador de la mujer hacia los hombres se atribuye también a los personajes femeninos reprochables, quienes únicamente buscan los servicios y favores de un varón, tal y como se muestra cuando Pinocho actúa en el teatro de títeres de Strómboli: otros títeres con apariencia de cabareteras y mujeres extranjeras bailan a su alrededor cantando melodías para embelesarlo y enamorarlo. *A posteriori*, aparece una escena de las calles italianas de la ciudad de Pinocho, en esta se observa en vista panorámica la ciudad repleta de menores (la inmensa mayoría varones) dirigiéndose a la escuela con mochilas y libros, y a mujeres despidiéndolos mientras barren el polvo de la entrada a sus hogares. Con esta imagen se contribuye a que el colectivo infantil consumidor de este producto perciba el mensaje erróneo y cruel de que la educación es un privilegio solo para los varones y que por ello quienes no aprovechen esta situación son castigados convirtiéndose en burros. Además, careciendo de hombres en la escena se inculca la creencia sesgada de que estos son quienes tienen acceso a la esfera pública y del trabajo, mientras que ellas se limitan a limpiar y cuidar la casa, visión machista que es necesario eliminar. Añadiendo también el carácter protector y cuidador de las mujeres: el hada madrina de Pinocho es una mujer, ella es capaz de salvarlo del peligro, incluso le dice: “yo te he dado la vida”.

La concepción tradicionalista de la educación

Otro aspecto importante en la trama es la idea de la moralización. Esta película se erige como un manual educativo de normas para el colectivo infantil de la época; para aprender de un modo visual como debe comportarse en su vida diaria y a qué debe aspirar. Desde el inicio del largometraje Pepito Grillo establece una distinción general entre el bien y el mal, enseñando que la conciencia es quien ayuda a tomar las decisiones más acertadas. Pero ¿quién se encarga de dictar que es aceptable? Un punto a favor de la película es que nadie le dice a Pinocho directamente qué está bien, es más, el hada azul le concede total libertad para experimentar y aprender a diferenciar entre ambas polaridades. Se defienden los principios del ensayo-error. Durante la infancia se debe gozar de autonomía y libertad para tomar decisiones, conociendo siempre las consecuencias y contando con guías que les acompañen en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas intervenciones moralizantes hacia Pinocho son: “las mentiras crecen” y “dime con quién andas y te diré quién eres”.

Por otro lado, cuando Gepetto construye a Pinocho en su taller se observa una pared repleta de relojes de cuco representando diferentes temáticas. Estos encierran historias y comportamientos impensables actualmente como por ejemplo una mujer azotando las nalgas de su hijo como castigo. En la década de los años 40 tiene cabida

esta escena, pero no ahora cuando ya está demostrado que el castigo físico no es un condicionante positivo para el aprendizaje.

La oscuridad

Se relaciona la maldad con la oscuridad y la nocturnidad; transmitiendo una idea errónea sobre que las catástrofes solo acontecen en la penumbra y que cuando amanece los problemas se disuelven. Generando un miedo innecesario y una percepción falseada de la realidad entre la sociedad. De hecho, en la película se muestra en diferentes ocasiones, por ejemplo el honrado Juan y Gedeón se reúnen con el cochero de noche en una taberna para planear el secuestro de niños. Disney muestra los peligros que guarda la noche como son: el vicio, el alcoholismo y el consumo de sustancias nocivas para la salud; pero no exalta sus beneficios. Del mismo modo, cuando Strómboli encierra a Pinocho en una jaula es de noche y está lloviendo, pero cuando el hada azul acude en su auxilio la tormenta se detiene y el sol comienza a radiar. Hay que enseñar que la maldad no se encuentra solamente en la nocturnidad, sino que en un ambiente diurno también puede acontecer.

III. Clásico 3. *Fantasia* (Disney, 1940b)

El tercer clásico de la colección analizada es un largometraje musical, es decir, a cada una de las melodías seleccionadas se le atribuye una historia de animación para narrarla. Las canciones son: Tocata y fuga en re menor, El cascanueces, El aprendiz de brujo, La consagración de la primavera, Sinfonía nº 6 de Beethoven, Danza de las horas, Una noche en el Monte Pelado y Ave María. De manera que, este largometraje se divide en ocho historias independientes. Por ello, se decide analizar cada una de manera independiente. De tal manera que, aunque no se aprecie la presencia de una figura malvada general para todo el largometraje sí que se establecen en cada uno de los cortometrajes en los que se compone el filme.

➤ Tocata y fuga en re menor

La animación de este corto consiste en dibujos abstractos y formas geométricas en movimiento sobre un espacio opaco. Los desplazamientos de estas se relacionan con los ritmos musicales de la melodía.

➤ El cascanueces

En este cortometraje, basado en la música de Piotr Ilich Tchaikovsky, no aparece ninguna figura malvada; pero sí situaciones que encierran maldad y que merecen una crítica al respecto.

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Con este conjunto visual de contribuye a la permanencia de estereotipos en la sexualidad, todas las parejas de baile están formadas por un varón y una mujer. Disney eirge la heterosexualidad frente a la diversidad LGTBIQ. Asimismo, refuerza los estereotipos a través de las vestimentas tradicionales para ambos colectivos: las mujeres faldas y los hombres pantalones. La crítica de estas escenas recae en que la ropa de una persona no designa su sexualidad y se identifica con el género; y esta idea hay que trabajarla desde la Educación Infantil. Se sigue enfatizando en que las

mujeres son personas sensuales como lo muestra en las hadas, ninfas y libélulas de la historia; cuando lo cierto es que se trata de conductas culturales asociadas al género que no tienen una fundamentación en el sexo.

➤ **El aprendiz de brujo**

- **Sinopsis**

Esta historia trata sobre un poderoso brujo y su aprendiz, Mickey Mouse. Este hechicero cuenta con un sombrero mágico a través del cual realiza encantamientos. Por ello, cuando este se retira a sus aposentos, es su ayudante quien decide utilizarlo para embrujar una escoba y que esta limpie el castillo donde se encuentran. No obstante, su plan se quiebra cuando el utensilio se descontrola y Yen Sid debe detener la situación.

- **Figuras malvadas principales**

Yen Sid

La figura malvada principal es Yen Sid. Se le tilda de perverso tanto por su aspecto siniestro como por los comportamientos que este hombre de avanzada edad comete. Disney quiere retratar a este villano como un hechicero consumado con grandes poderes, mostrando así la idea de que su aprendiz es inferior, por ello le aparta y le relega al trabajo doméstico. Esto es un gran error, es decir, pensar que la juventud no tiene aptitudes ni potencialidades para aprender ni llegar a desarrollar las mismas labores que las personas expertas. Tan solo se necesita confiar en ellas, ayudarlas y guiarlas a lo largo del aprendizaje. Una situación similar a lo que ocurre con el colectivo infantil en su proceso educativo.

Los rasgos más característicos de su fenotipo es el constante ceño fruncido que muestra (tanto cuando realiza encantamiento como cuando se enoja con su aprendiz), la nariz puntiaguda y la mandíbula prominente. Su color por excelencia es el azul de su túnica y sombrero de mago, también el gris de su larga melena y barba (elemento altamente común cuando se retrata a un hechicero, así se muestra que tiene una edad considerable). La condición de este personaje es de ser ficticio, ya que los brujos no existen; aunque no tiene capacidad para metamorfosearse ni cambiar de apariencia.

Centrándose en la psicología del personaje, se aprecia que la naturaleza de este es malvada. Disney muestra que todo aquello que atenta contra las creencias religiosas del cristianismo es perversión, ya que tiene poderes sobrenaturales a la existencia de su dios. La manera de agudizar dicha esencia es a través de elementos como: la calavera que utiliza de caldero - esta es un elemento que se relaciona con la muerte y lo siniestro -, cuando está hechizando prefiere destruir una mariposa y liberar a un conjunto de murciélagos - animales asociados con el miedo y la perversión -, también en su sombrero aparecen lunas y estrellas - elementos nocturnos para construir la idea equivocada de que la maldad es subyacente a la nocturnidad -. Por lo tanto, no tiene posibilidad de cambio de rol. Su final es positivo, se deshace de su ayudante por medio de un empujón. Es necesario prestar atención a esta escena, porque nuevamente se inculca la idea de que en educación los castigos físicos son una solución para disciplinar a quienes estudian, pero realmente estos no tienen cabida alguna ni base pedagógica.



Fig. 49. Walt Disney (1940b). Yen Sid [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).

- Figuras malvadas secundarias

La escoba de Mickey Mouse

En este cortometraje también se detecta otra figura malvada. Esta es la escoba que Mickey hechiza y que acaba volviéndose en su contra, cuando se descontrola e inunda la habitación donde están. Se caracteriza como antagonista ya que le dificulta la vida y contribuye a que la trama tenga una mayor complejidad. No es posible establecer si la escoba es hombre o mujer, no hay atributos que permitan identificarla; se la considera por tanto un elemento asexual. Respecto a la edad sí que es posible categorizarla como joven por la inocencia, simpatía e inmadurez que muestra.

Respecto a la apariencia física se establece que del fenotipo no se ubica ninguna característica concreta, este dibujo animado no presenta rostro. El color por excelencia es el marrón para representar que es un útil de madera, en menor medida el amarillo para simular la tonalidad de las fibras. La condición de la escoba es la de un objeto que se asemeja al ser humano cuando está hechizada y cobra vida. No tiene capacidad para cambiar de apariencia, pero sí que la tiene para multiplicarse cuando Mickey la destruye con un hacha.

La naturaleza de esta figura no es malvada, sino que hay un detonante que le atribuye dicha característica. La escoba es una herramienta inanimada, pero cuando Mickey la hechiza para que trabaje por él la condena a que sea un objeto malévolos que arremete contra él mismo. Además, sí que experimenta cambio de rol tras que Yen Sid elimine el conjuro. El desenlace es positivo, vuelve a su condición de objeto inanimado y no causa más desperfectos en el hogar.

Ciertamente, esta figura malvada suscita una reflexión. La escoba cuando es guiada por alguien con más conocimiento no causa destrozos. Pero cuando el ratón la embruja y la deja de lado es cuando se desata el caos en la trama. Así se relaciona estas escenas con el mundo de la educación. En numerosas ocasiones se culpabiliza al colectivo infantil de ser rebelde y desobediente, pero se olvida que no es responsabilidad suya, sino de quienes se encargan de su educación, personas que no saben hacerse cargo y que no se comportan como guías en su proceso madurativo.



Fig. 50. Walt Disney (1940b). La escoba de Mickey Mouse [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).

➤ La consagración de la primavera

- Sinopsis

Este cortometraje, acompañado de la música de Igor Stravinski, muestra los orígenes y la creación de la Tierra, también la era de los dinosaurios y su desaparición.

- Figuras malvadas principales

Tiranosaurio rex

En esta historia la figura malvada principal es el Tiranosaurio Rex, todas las demás especies temen su voracidad y tienen miedo de ser devorados por este. En ningún momento se especifica si es un macho o una hembra, por lo que no es posible establecer el sexo del animal prehistórico. Su edad es avanzada, tal y como se aprecia en las arrugas que presenta en el rostro, cuello y extremidades.

Los aspectos más destacados de su fenotipo son una gran mandíbula prominente y el ceño fruncido para transmitir sentimientos de furia e ira constante. Respecto a los colores se aprecia que la mayor tonalidad está en la grisácea y verde de las escamas de su cuerpo, pero la más llamativa es la roja de sus ojos e interior de la boca; este es un color violento que refleja la esencia sanguinaria del personaje. La condición de este es la de animal (prehistórico) sin capacidad para metamorfosearse.

A esta figura malvada se la tacha de naturaleza villana, no hay explicación según Disney para justificar sus actos. Por ello muestra a este animal en la nocturnidad, escondido entre la vegetación para abalanzarse sobre sus presas. También para generar un ambiente de terror se recurre a una tormenta. Es un error tildar a este animal como perverso debido a una naturaleza carnívora que le obliga a alimentarse de otros dinosaurios para sobrevivir. No tiene posibilidad de cambio de rol. Su desenlace es la muerte espeluznante al igual que la del resto de dinosaurios. Ponen fin a la especie cuando la Tierra se seca y el sol los abrasa.



Fig. 51. Walt Disney (1940b). Tiranosaurio Rex [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).

- Variables de estudio

La concepción tradicionalista de la educación

Hay una situación de discriminación hacia una cría de dinosaurio cuando esta quiere auxiliar a sus mayores. Este grupo la aparta por considerarla inmadura para ciertas tareas en lugar de ayudarla a mejorar y aprender. La situación se relaciona con experiencias vividas en parte del colectivo infantil actualmente. Las personas adultas

tienden a relegar al grupo de menores a un segundo plano por considerarles seres improductivos para ciertas tareas, porque es más cómodo alejarles que tomar partido en su educación y ayudarles a que aprendan. Siendo la idea contraria aquella que debe potenciar desde los primeros niveles de escolarización. Nunca hay que infravalorar a las personas que aprenden, estas tienen mucho que aportar y que contribuir a la sociedad o a los colectivos donde se desenvuelven.

La oscuridad

Aparecen los ambientes sombríos, tenebrosos y nocturnos relacionados con la maldad. Disney diseña imágenes angostas y peligrosas como: volcanes entrando en erupción, ríos de lava arrasando la vegetación, tormentas y tornados; para los momentos en los que la música utiliza la atonalidad y rompe con las normas musicales establecidas. Así se transmite una idea equivocada sobre la certeza de percibir la maldad como consecuencia de seguir unos patrones que permiten identificarla rápidamente.

➤ **Sinfonía nº 6 de Beethoven**

- **Sinopsis**

Este corto ilustra la sinfonía pastoral de Beethoven; presentando dioses y criaturas mitológicas de la tradición greco-romana. Entre otros destaca la presencia de: Zeus del Olimpo, Baco el dios del vino, varios cupidos, pegasos y centauros.

- **Figuras malvadas principales**

Zeus del Olimpo

La figura malvada de este corto es Zeus del Olimpo, el dios de todas las divinidades de la antigua Grecia. Esta criatura mitológica es el responsable de desatar una tormenta torrencial para asustar a las criaturas de la montaña, acción que desarrolla para divertirse. Este personaje es un villano por los actos que comete, es decir, por desatar el pánico para divertirse con la angustia de quien sufre el diluvio generado.

Este villano es un hombre de avanzada edad, tal y como se muestra con la canicie de sus largos cabellos y barba. Este es su elemento distintivo que permite diferenciarlo de otro dios más joven. No es casual que Disney retrate a este personaje de la mitología clásica como malvado; así tacha de perversa la existencia de este al tiempo que erige al dios cristiano como el único bondadoso. Disney quiere dar un impulso positivo al catolicismo por ello ataca a las divinidades de otras creencias.

Por un lado, se comenta la apariencia del personaje. Respecto a su fenotipo destaca la mandíbula prominente. Llama la atención la ausencia de ceño fruncido, debido a que el personaje aparece riéndose del caos que él mismo desata. Su color es el gris, todo su cuerpo aparece pintado con esta tonalidad y, en menor medida, el azul para la túnica con la que viste (esta guarda detalles en verde en los extremos). Esta figura malvada es un dios, por lo que su condición es la de ser ficticio. No tiene posibilidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se comenta la psicología de la figura malvada. Esta tiene una naturaleza perversa, ya que, aunque no siempre desate el mal, lo hace simplemente por diversión y entretenimiento, no hay una causa justificada al respecto. Esto se debe también a una carencia de inteligencia en el personaje. Sí que experimenta un cambio de rol, debido a que en un determinado momento detiene la tormenta y no permite que ningún ser resulte dañado por esta. El desenlace es irrelevante, una vez sus deseos se cumplen este acaba con la tempestad y se desvanece entre las nubes.



Fig. 52. Walt Disney (1940b). Zeus del Olimpo [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Por un lado, se transmite un estereotipo de los colores en los pegasos para atribuirles un sexo. Se presenta a una familia de esta especie (promoviendo la estructura heteronormativa) compuesta por el padre, la madre y los tres descendientes. Disney recurre a los colores para distinguirlos: el padre de color negro, la madre blanca, el hijo azul y la hija rosa. También se destaca la presencia de otros dos miembros más, uno naranja y otro negro, pero a estas crías no se las ubica en ningún sexo. Con esto Disney transmite un marcado componente sexuado de los colores y las consecuencias de exclusión para quienes no siguen con la norma establecida. El problema reside en la inmovilidad de la asociación cultural entre color y género. En el filme, cada personaje sigue un rol establecido irrompible: los machos son los salvadores de las hembras y estas, cuando son madres, son las protectoras de la prole. Cuando lo cierto es que los roles se desdibujan a medida que la mentalidad de la sociedad cambia y se igualan las oportunidades entre los sexos.

Los principios del amor romántico

Por otro lado, se potencia la idea de un amor romántico, tradicional e irreal. Esto se presencia con los centauros machos y hembras. Ambos colectivos están estereotipados. Mientras que las mujeres son delgadas, sensuales, tímidas y coquetas; los varones son fuertes, rudos, dominantes, con músculos, valientes e intrépidos. Por ello, cuando se ven por primera vez, el amor romántico de Cupido los empareja para toda la vida. Desde la heteronormatividad solo son posibles las relaciones amorosas entre sexos diferentes; también se promueve una estética corporal determinada. Los cuerpos mutilados, lesionados, deformes, estaños, feos, castigados y viejos se alejan de una norma estética. Esta problemática daña el autoconcepto y la autoestima de quienes no lo siguen, piensan que jamás llegan a experimentar este romance estereotipado, que por otra parte solo existe en el cine y la literatura. Otro elemento del amor romántico manifestado en la trama es la sucesión de elementos románticos como: corazones, flechas, flores y una cúpula para los enamorados.

Esta idea de amor romántico se presenta independiente del tema tabú del sexo, entendido como las zonas erógenas del cuerpo humano. Por ejemplo, se aprecia que, aunque las mujeres y hombres centauros no lleven cubierta la parte superior de su torso humano, los pezones no aparecen dibujados. Hay una tendencia generalizada a tachar esta parte de la fisonomía humana (sobre todo en mujeres) como erótica, inmoral y fuente de pecado; pero realmente solo es un elemento más del cuerpo. Lo mismo ocurre con los penes y vaginas, no se muestran en los dibujos animados, transmitiendo la idea errónea de que durante la infancia esta parte del cuerpo tiene que ser un tema tabú. Lo razonable es hablarles y visualizar desde las primeras edades cualquier parte del organismo para que conozcan y traten su cuerpo con respeto. Los ángeles no presentan sexo, por la tradición mitológica de que son criaturas asexuales. Sin embargo, no hay reparo es que enseñen los glúteos, ya que, en tiempos pretéritos no se consideraba una zona erógena.

➤ **La danza de las horas**

- **Sinopsis**

Este cortometraje de la película es un ballet en el que participan diferentes animales como son: hipopótamos, elefantes, avestruces y cocodrilos/aligátos.

- **Figuras malvadas principales**

Líder de los aligátos

La figura malvada de este cortometraje es el líder de los aligátos o cocodrilos comunes. El único elemento que diferencia al cabecilla de sus seguidores es una pluma de color morado que lleva sobre su cabeza. Como en el resto de características coinciden se analizan conjuntamente. Se habla de ellos siempre en masculino porque se sobrentiende que son cocodrilos machos, acompañan a hembras en la danza. Respecto a la edad, se aprecia que son jóvenes por los rasgos y simpatía que presentan.

Por un lado, en lo que respecta a las características físicas, los aligátos tienen un ceño fruncido para mostrar su maldad y una mandíbula bastante pronunciada, como es típico en el fenotipo de estos animales. Su color es el verde de sus escamas, aunque también destaca el rojo de sus capas (en el caso del líder hay que recordar el morado del tocado). Ya se especifica que la condición de esta figura malvada es la de animal y, como tal, no tiene capacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, en relación con los rasgos éticos, se constata la naturaleza malvada de estos reptiles. Los cocodrilos son depredadores que se alimentan de otros animales; no por diversión, sino por necesidad para sobrevivir; situación que utiliza Disney para condenarles con una naturaleza patológica malvada. Aun así, en el cortometraje experimentan un cambio de rol y no atacan a los hipopótamos hembras, sino que bailan con ellas. Esta idea contribuye a que cualquier persona cambie su comportamiento y aprenda de los errores. No tienen un final negativo, sino indiferente.



Fig. 53. Walt Disney (1940b). El líder de los aligátores [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).

- **Ayudantes de las figuras malvadas principales**

Aligátores



Fig. 54. Walt Disney (1940b). Los aligátores [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).

- **Variables de estudio**

Los estereotipos sexuales y roles de género diferenciados

Por otro lado, llama la atención que en la última danza la figura de la mujer sea representada por un hipopótamo hembra, animal de considerables dimensiones. Esto es muy positivo ya que transmite la idea de que no solo mujeres esbeltas y delgadas exhiben su cuerpo en representaciones de baile, sino que mujeres de sinuosas curvas también tienen un cuerpo sensual o bello. Se enseña una variedad de posibilidades en lo que respecta a la parte corporea de las personas.

La estructura social de clases de corte estamental

Está presente la idea de líder como figura central de un colectivo con potestad y carisma para mover a la masa. En todos los grupos de animales siempre hay uno con algún atributo distintivo al resto que le destaca. Por ejemplo, la cigüeña con el lazo rosa o el aligátor con el tocado morado. Esta escena, por tanto, sirve para trabajar conceptos sobre política en las aulas, que en numerosas ocasiones pasan desapercibidos por ser otro de los temas evitados en Educación Infantil.

➤ **Una noche en el monte pelado**

- **Sinopsis**

Este corto musical narra la celebración del Sabbat, también conocido como aquelarre para la noche de Walpurgis. Este es el momento en que todas las brujas, hechiceros y personas oscuras se reúnen. Partiendo de esta premisa se reconoce que en este corto se muestra de una forma maniquea la construcción del mal. Cuando cae la noche, los demonios toman el control de la ciudad, cubriéndolo todo con su sombra y perversión, pero al amanecer estos desaparecen y se concibe la idea de que nada malo ocurre. Así se genera un miedo innecesario hacia la oscuridad y la noche,

también una seguridad cuestionable a los ambientes diurnos; y esto hay que enseñar al colectivo infantil, que la maldad aparece en cualquier momento.

- Figuras malvadas principales

Chernabog

La figura malvada de este corto es Chernabog. Este es el demonio jefe de todas las sombras, equivalente en la religión católica a Lucifer. Habita en el Monte Pelado y al caer la noche toma el control del pueblo. Respecto al sexo, este es un hombre tal y como se corrobora con el cuerpo atlético, algo que deja constancia también de su edad adulta. Es difícil encontrar a una persona joven o de edad avanzada con un cuerpo tan escultural como este; se necesitan años de entrenamiento para conseguir unos resultados musculares como los que este diablo muestra.

En su fenotipo se aprecia un potente y aterrador ceño fruncido, una nariz algo puntiaguda y una mandíbula prominente. Resulta lógico que presente todos estos rasgos ya que es el jefe y responsable de todos los males. Su color es el negro. La condición de este villano es de ser ficticio, aunque no tiene capacidad para metamorfosearse.

Su naturaleza es malvada. Así lo presenta Disney ya que quiere moralizar y adoctrinar a quienes consumen el producto en los principios la religión cristiana. Enseñándoles una relación entre acciones perversas y el diablo. Por ello, no presenta posibilidad de cambio de rol en la historia. El desenlace pensado para este villano es irrelevante, con el amanecer este desaparece, pero se sobrentiende que al caer la noche regresa junto a sus seguidores para perseguir el mal.



Fig. 55. Walt Disney (1940b). Chernabog [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Los demonios de Chernabog

Este demonio cuenta con un grupo de esbirros. Estos son los demonios y espíritus del mal, almas condenadas al fuego eterno por sus pecados. Esta metáfora se constata ya que es el propio demonio quien los invoca de las llamas y cuando la noche llega a su fin los disuelve con el mismo fuego. Disney transmite nuevamente la idea de bien y de mal a través de la tradición cristiana. La apariencia que tienen es de hombres de edades avanzadas, mostrando así su condena perpetua en el infierno.

De su fenotipo destaca el ceño fruncido. Todo este grupo aparece con una tonalidad oscura. Como se comenta, tienen condición de demonios, es decir, seres ficticios; con capacidad de cambiar de apariencia: cuando a Chernabog le conviene los transforma en animales para divertirse con sus danzas alrededor del fuego.

Mostrando también una naturaleza malvada que los convierte en pecadores y con imposibilidad para cambiar de rol. Su desenlace es irrelevante, al igual que su amo, cada mañana desaparecen y por la noche vuelven a desatar el caos.



Fig. 56. Walt Disney (1940b). Los demonios de Chernabog [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).

- Variables de estudio

La imposición del dogma cristiano

Con este corto se transmite la idea de que la única religión posible es la cristiana, según una visión colonialista. Enfatizando siempre que esta está repleta de males para quienes son infieles. No es correcto adoctrinar al colectivo infantil en una ideología concreta, es más acertado enseñar las diferentes posibilidades con las que cuenta, analizarlas y compararlas con los principios éticos que rigen la sociedad. De esta manera el colectivo de menores se forja una ideología acorde con sus principios personales, familiares y sociales; y no aquella que viene impuesta por un dirigente.

La oscuridad

En esta película aparecen pezones dibujados en el torso de las mujeres. Este es un recurso que utiliza Disney para transmitir la idea de maldad, según él una persona que pervierte a la sociedad no tiene derecho a nada bueno. Por ello, tanto las mujeres que recluta Chernabog por considerarlas pecadoras como él mismo tienen pintados los pezones en sus respectivos pechos y pectorales. Escenas como estas enseñan al colectivo infantil que el pezón es una parte más del cuerpo humano que deben conocer.

➤ **Ave María**

Este último corto muestra una procesión religiosa de personas adeptas al cristianismo velando por las almas en pena que están destinadas al infierno durante toda la eternidad.

- Variables de estudio

La imposición del dogma cristiano

No hay una figura malvada que participe en la trama. Pero sí que es necesario comentar que es un error mostrar únicamente un tipo de final para las personas pecadoras. Hay muchas otras alternativas que el grupo de menores nunca llega a conocerla través de estas películas, como la teoría de la reencarnación según la religión budista o cualquier otra creencia existencialista.

IV. Clásico 4. *Dumbo* (Disney, 1941)

- Sinopsis

Esta película trata sobre la vida del circo y de sus integrantes: tanto personas como animales. El protagonista es una cría de elefante con orejas sobrenaturales. La misión de Dumbo (el mastodonte en cuestión) es superar sus miedos y encontrar un uso positivo en la dimensión de sus oídos.

- Figuras malvadas principales

El maestro de ceremonias

La figura malvada principal es el maestro de ceremonias, también conocido entre las elefantas como el patrón. Este es el dueño del circo WDP donde acontece la trama. El motivo de categorizarlo así se debe a la labor que desempeña. Este personaje es un hombre de mediana edad, tal y como se constata con las facciones de su rostro y ciertas arrugas faciales. Recuerda notoriamente a Strómboli, ya que tiene ciertos rasgos de la etnia gitana como su gran corpulencia y su llamativo bigote. La diferencia es que el patrón tiene una tonalidad de piel propia de la raza blanca.

Respecto a su fenotipo, destaca la ausencia de mandíbula. Los colores más utilizados son: rojo (en la gran chaqueta de esmoquin), marrón (pantalones, guantes y sombrero), negro (botas, pelo y bigote) y el verde (para los complementos como cinta del sombrero de copa y fajín). Aun así, de todos estos el más llamativo es el rojo, es el que más realza su figura. Se aprecia que por su condición de persona no tiene posibilidades de cambiar de apariencia o metamorfosearse utilizando la magia. Aunque, sí que lo hace con el vestuario, en la escena donde aparece durmiendo en su cama viste con un pijama largo de color azul.

Respecto a la psicología del personaje destaca, en primer lugar, la naturaleza malvada del mismo. En la película se pretende transmitir la idea de que este es un ser bueno que solo arremete contra Dumbo y su madre en el momento en que estos empiezan a causarle problemas en su negocio circense. No obstante, la maldad de esta figura es intrínseca, no es capaz de contemplar la malicia que causa a los animales encerrándolos en jaulas y haciéndoles actuar en sus espectáculos. Por ello, no hay cambio de rol en la figura malvada. Respecto al final, cuando Dumbo consigue volar en su último espectáculo, lanza al patrón sobre una tarta gigante donde este cae cuando hace de payaso; así se muestra un castigo para la figura malvada principal. Pero, si se ahonda más en el desenlace se percibe uno positivo para este hombre: él descubre una dote especial en uno de sus animales (un elefante que tiene la capacidad de volar utilizando sus orejas), así que decide explotarlo en los espectáculos para extraer beneficios económicos. Así se aprecia cuando finalmente ubica a Dumbo y a su madre en la zona VIP del circo. Este es un problema, porque el hecho de que un hombre con comportamientos que atentan contra los derechos de los animales recibe un final positivo en su historia, tiene posibilidad de ser interpretado de manera errónea entre quienes consumen el producto audiovisual.



Fig. 57. Walt Disney (1941). El maestro de ceremonias/patrón [Figura]. En *Dumbo* (Disney, 1941).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Los ayudantes del patrón

Este villano cuenta con una serie de secuaces. Estos son hombres que trabajan en el circo montando y desmontando la carpa, preparando a los animales y enjaulando a la madre de Dumbo tras su comportamiento. Todos son hombres jóvenes, tal y como muestra la robustez de su cuerpo. Se aprecia la escasa importancia que tienen en la trama ya que dicho dibujo animado no presenta rasgos faciales en su rostro. Respecto a los colores, utilizan diversos en sus ropajes pero el más significativo es el tono rojizo. En tanto que su condición es la de personas, no tienen posibilidad para metamorfosearse.

La naturaleza de dichos personajes es malvada, ya que se limitan a seguir las indicaciones del patrón. Ellos no dudan en enjaular a la señora Jumbo; su trabajo se limita en acatar órdenes. También se debe a que no tienen estudios para reflexionar sobre qué es socialmente correcto. Ellos mismos lo indican: “De noche y de día a trabajar, pues no quisimos estudiar”. No tienen posibilidad de cambio de rol y, su desenlace es desconocido; no se sabe qué ocurre con ellos tras el triunfo de Dumbo.



Fig. 58. Walt Disney (1941). Los ayudantes del patrón [Figura]. En *Dumbo* (Disney, 1941).

Payasos del circo WDP

Los últimos ayudantes/trabajadores del patrón son los payasos. Estos son personajes sin nombre que al igual que los anteriores carecen de estudios, por tanto, no tienen inteligencia para saber que, aquello que hacen, es incorrecto, partiendo de una perspectiva que aboga por los derechos de la humanidad y de los animales. Teniendo en cuenta también que, de imponer su criterio sobre el del maestro de ceremonias, tienen posibilidades de ser despedidos.

Por un lado, se comentan aspectos referentes al físico. El fenotipo de su rostro es el ceño fruncido; así se agudiza un sentimiento de rechazo y miedo hacia dichos personajes. Uno de los grandes temores del colectivo infantil está en estos

trabajadores, puesto que nadie les enseña que debajo del maquillaje hay personas disfrazadas. De hecho, en la película solo se muestran a la luz con los trajes de bufones para enfatizar esta idea. Tienen muchos colores, pero el más repetitivo es el rojo. Su condición es de personas y no tienen atributos para metamorfosearse.

Por otro lado, se comentan aspectos referentes a la psicología del dibujo animado. No hay una causa que justifique su maldad, mostrando así que los payasos existen únicamente para causar terror con su aspecto y sus risas forzadas. Por lo que, no experimentan un cambio de rol, sino que agudizan su maldad. Tras las risas que producen que Dumbo caiga sobre un pastel deciden para la siguiente actuación provocar una caída más pronunciada. Respecto al desenlace se categoriza como irrelevante o desconocido.



Fig. 59. Walt Disney (1941). Uno de los payados del circo WDP [Figura]. En *Dumbo* (Disney, 1941).

- Figuras malvadas secundarias

Smitty

Un villano secundario es Smitty. Este es un niño que se burla de las grandes orejas de Dumbo. Una actuación paradójica porque él también tiene unas bastante grandes y dientes de conejo. El hecho de enfatizar unos rasgos faciales tan pronunciados que rompen con un canon estandarizado de belleza es para mostrar que todas las personas tienen defectos. Este villano es un niño varón. Es también el líder de un grupo de menores que le siguen en la humillación del joven elefante. No obstante, no son analizados como ayudantes de esta figura malvada secundaria ya que siempre aparecen de espaldas a quien consume el film y no tienen mayor relevancia en la trama.

Por un lado, se comentan los aspectos del físico. En su fenotipo aparece como rasgo distintivo la mandíbula prominente. Tiene varios colores predominantes como el azul de su traje pantalón-chaqueta o el verde de las rayas de su camiseta. No obstante, como principal se destaca el rojo del forro del traje, pecas y pelo. Desde tiempos pretéritos se transmite la idea de desconfiar de las personas pelirrojas. La condición es de persona con incapacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se comentan los aspectos de la psicología del personaje. Este niño tiene una naturaleza malvada. Simplemente se burla de un animal por ser diferente al resto, practica el *bullying*. No experimenta un cambio de rol. El desenlace es irrelevante. Smitty es azotado en el trasero con la trompa de la señora Jumbo por burlarse de su cría. Constatándose que los castigos físicos no aseguran que un miembro del colectivo infantil cambie de comportamiento ni aprenda de sus errores, ya que no se conoce si hay una reconversión en el comportamiento del menor.



Fig. 60. Walt Disney (1941). Smitty [Figura]. En *Dumbo* (Disney, 1941).

Elefante morado

Otra figura malvada que aparece en el largometraje es un elefante de color morado que habita en el subconsciente de Dumbo y que cobra vida cuando este se emborracha bebiendo champagne por equivocación. Se transmite la idea de que muchos de los temores de las personas dependen de ellas mismas y que son producto de su imaginación. Por ende, hay que mirar con objetividad la realidad y enfrentarse a esta. Esto mismo ocurre con las personas que deciden ahogar los males de sus vidas en el alcohol; durante la borrachera estos se agudizan y deprimen a la persona consumidora. Se establece que este elefante es joven en edad, ya que muestra un cierto dinamismo y gracia en sus movimientos. Respecto al sexo no es posible establecerlo, ya que no hay atributos ni adjetivos que lo definan como macho o hembra.

Respecto al físico. El rasgo más característico de su fenotipo es la mandíbula prominente. Su color definitorio es el morado. Su condición es la de ser ficticio y, en este caso, sí que tiene posibilidad de cambiar de apariencia. De hecho, adopta varias a lo largo de la escena: se multiplica, se convierte en cobra (se recuerda así que este es un animal endemoniado según la tradición cristiana; por ello se etiqueta como figura malvada), personas/objetos de la realidad árabe (bailarina del harén de un sultán o pirámide egipcia; así se transmite que en el mundo oriental y africano también reside el mal por ser un grupo diferente a la raza blanca; idea errónea y cuestionable; tratándose de una perspectiva con una carga racista y de diferencia ideológica).

Respecto a la ética, este es un personaje de naturaleza malvada sin posibilidad de cambio de rol. Pero, sí que se aprecia para esta figura un final traumático, en el momento en que Dumbo elimina el alcohol de su cuerpo esta desaparece de su subconsciente. El filme transmite la idea de que la solución de muchos problemas mentales de las personas está en ellas mismas.



Fig. 61. Walt Disney (1941). Elefante morado [Figura]. En *Dumbo* (Disney, 1941).

La elefanta líder

Finalmente, aparece un grupo de elefantes hembras amigas de la madre de Dumbo, pero cuando la cría de elefante descubre sus enormes orejas estas se burlan

de él, lo relegan a un segundo plano e incluso lo marginan de la manada cuando su progenitora es enjaulada. Son un claro ejemplo de individuos que practican *bullying* contra quien es diferente. En este grupo hay una líder, quien se distingue del resto por ser una hembra de elefante carismática, quien se erige como dirigente del grupo y quien insta al resto a humillar a Dumbo. Respecto a la edad se constata que tiene una de tipo media, ello es deducido por la manera similar a la señora Jumbo de expresarse.

Por lo que respecta a los atributos del físico, se aprecia que del fenotipo lo más destacado es una mandíbula prominente; solo muestra el ceño fruncido cuando se enoja con la cría de elefante o cuando discute con sus iguales. El color más destacado es el gris de su superficie corporal y el morado para el tocado de su cabeza y mantón que la distingue del resto; ninguna otra tiene ese color en sus ornamentos. Su condición es la de animal sin capacidad de cambiar de apariencia.

Por lo que respecta a los atributos de la psicología, se aprecia que su naturaleza es malvada. Este animal solo es capaz de mostrar simpatía por quienes siguen un patrón socialmente establecido, sin respetar la diversidad física o de mentalidad del resto. Por ello, no experimenta un cambio de rol. Ni si quiera cuando sufre un accidente en una actuación por la torpeza de Dumbo se replantea la posibilidad de cambiar de comportamiento con el pequeño. En cambio, se agudiza su maldad y odio en contra del joven mastodonte. El desenlace para esta es irrelevante, Dumbo se limita a arrojarle cacahuetes con su trompa cuando vuela por encima de esta. Es más severo y moralizante, para transmitir la idea de que las malas acciones son castigadas, el final del accidente. Así, esta experimenta una apropiación de sus propios miedos, ser diferente al resto y quedar relegada como un animal de segunda.



Fig. 62. Walt Disney (1940). La elefanta líder [Figura]. En *Dumbo* (Disney, 1941).

- Ayudantes de las figuras secundarias

Las elefantas

Esta figura malvada secundaria cuenta con la ayuda de sus secuaces, el resto de elefantes hembras del circo. El análisis de estas es igual que el de su líder. Destacando que su papel y su protagonismo es inferior al de la dirigente. Son una pandilla de seguidoras que contribuyen al acoso ocasionado hacia el joven elefante. Destaca que es todo el grupo el que le atribuye el mote de Dumbo, partiendo de que su nombre original es Jumbo Junior. Según ellas, Dumbo es el equivalente a tonto. Cada una tiene un tocado de un color distintivo. A esta figura malvada se la concibe como grupo y no con individualidades. Se les atribuye una clase social de señoras y utilizan eufemismos para insultar a Dumbo, que en su opinión son más formal: “esas orejas desarrolladas”. Asimismo, se constata que no son amigas ni entre ellas y que todo lo relativo a su figura es una mera apariencia. Algunas intervenciones que

ejemplifican lo destacado son: “vaca inútil”, “has engordado” y “no eres ningún bombón de crema”.



Fig. 63. Walt Disney (1941). Las elefantas [Figura]. En *Dumbo* (Disney, 1941).

- Variables de estudio

La oscuridad

En el filme se relaciona la nocturnidad con la maldad. Por ello, tras la catástrofe del circo y después de enjaular a la señora Jumbo anochece, llegando la penumbra. Disney transmite esta asociación que genera miedos e inseguridades incorrectas en quienes consumen sus productos: los males acontecen de noche, de día se está seguro.

La concepción tradicionalista de la educación

La película suscita la crítica del mito de la cigüeña como portadora de bebés. Recurriendo a dicha historia se enseña al colectivo infantil una idea falseada sobre la reproducción y la sexualidad. Es necesario hablar de estos temas abiertamente y de forma correcta, sin omisiones de información.

Además, esta película aborda la problemática del acoso en la infancia. Por ello, es idónea para introducir actividades de prevención de estos comportamientos por parte de quienes oprimen. *Dumbo* se deprime tras ser rechazado por su diversidad física (grandes orejas), finalmente les encuentra una aplicación novedosa, las utiliza para volar, ya que le sirven de alas. Resulta significativo utilizar el ejemplo para empoderar a todas aquellas personas diversas que consumen el producto audiovisual.

La negación de la visión animalista

Se recoge la maldad que guarda el negocio del circo. En tiempos pretéritos el circo se considera un lugar de recreo y entretenimiento para todos los públicos, donde conviven seres humanos y animales para el disfrute de la persona espectadora. No obstante, desde una perspectiva crítica se indaga en lo dañinos que son para dichos animales: los separan de sus familias, los alejan de sus hábitats naturales y, en ocasiones, los drogan para efectuar los espectáculos previstos. El problema es que en la película tan solo se plasma su maldad focalizada sobre *Dumbo*: su madre es encerrada cuando esta ataca a los miembros del colectivo infantil que se burlan de su hijo, se obliga a una cría a crecer sin su progenitora y, cuando esta fracasa en los espectáculos programados con otros elefantes, queda relegada a payaso. Tal y como comentan las elefantas, esta es la peor de las vergüenzas para una raza tan noble como la suya.

Actualmente, muchas asociaciones como: Peta, Animaturalis o Faada son activistas en pro de la supresión de los animales circenses para eliminar los problemas

de zoocosis. En la película se aprecia una escena en la que se constata que no tienen comportamientos propios de animales salvajes. Por ejemplo, en una jaula un gorila rompe uno de los barrotes y, en lugar de escaparse, se refleja el miedo en su rostro (temor a un castigo por dicho comportamiento) colocando nuevamente la vara en su lugar.

V. Clásico 5. *Bambi* (Disney, 1942a)

- Sinopsis

Esta película trata sobre la vida de los animales del bosque. Más concretamente sobre un cervatillo llamado Bambi y su historia de vida desde su nacimiento hasta el enamoramiento hacia Faline, una hembra. Todo ello atravesando por conflictos con figuras malvadas y superando el duelo generado tras la muerte de su madre.

- Figuras malvadas principales

El hombre

Como figura principal malvada del filme se erige el hombre. Este es un personaje sin nombre e incluso sin un dibujo animado que lo represente. Es capaz de causar el pánico y generar un miedo en quien consume la película por todas las acciones que desarrolla. Este villano comete dos crímenes contra el bosque. En primer lugar, mata a la madre de Bambi. En segundo lugar, provoca un incendio que daña la vida de muchas criaturas que habitan en este lugar. Puesto que no hay imágenes sobre él no se establece con exactitud la edad; tampoco el sexo, pero se sobrentiende que es un varón debido a la convicción social que relaciona la masculinidad con la actividad de la caza. No es posible hablar de los rasgos físicos de la figura malvada.

En cambio, sí que se comentan aspectos referentes a la psicología del villano. Este tiene una naturaleza perversa; se dedica a cazar animales indefensos del bosque como trofeo y por diversión, no como una necesidad vital ni como fuente de alimento y abastecimiento. Se considera inadmisibles las tareas que lleva a cabo. Asimismo, no tiene posibilidad de cambio de rol, a lo largo del filme se presencian tres momentos en los que el hombre acude al bosque para cazar, por lo que no reflexiona sobre sus actos ni sobre las vidas animales que está destruyendo. El desenlace para el villano es irrelevante; nunca se sabe qué ocurre con él, no se sabe si logra salvar su vida del incendio que él mismo provoca o si perece en este.

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Los perros del cazador

Este personaje malvado cuenta con la ayuda de los perros cazadores. Estos tienen la función de rastrear animales salvajes para avisar al hombre; incluso de perseguirlos, acorralarlos y matarlos. Se advierte que estos son de mediana edad - los cachorros no sirven para cazar en tanto que todavía no tienen las habilidades necesarias; al igual que ocurre con los ancianos, que ya pierden facultades -. Ya que siempre se dirigen a ellos en masculino como "los perros del cazador" se les considera un grupo de machos. También es costumbre que solo sean machos los que desarrollan esta actividad.

Estos animales aparecen representados con un potente ceño fruncido en su rostro. Mostrando así la gran rabia que tienen contra el resto de animales. Se presentan como verdaderos sanguinarios. El color predominante es el marrón, apreciándose variaciones entre tonalidades más claras y otras más oscuras. La condición de estos es la de animal y no tienen capacidad para metamorfosearse.

Se aprecia una naturaleza malvada. Ciertamente, la diferencia entre los sabuesos de caza y los domésticos es que unos son amaestrados para capturar animales y los otros no. No obstante, en el filme no se explica este desencadenante, así que hay que asumir que Disney los muestra como seres de naturaleza perversa. No tienen posibilidad de experimentar un cambio de rol. También destaca una muerte espeluznante como desenlace, ya que se presentan simplemente como secuaces de la figura malvada principal. Estos mueren siendo sepultados vivos por las rocas que caen en un desprendimiento de la montaña.



Fig. 64. Walt Disney (1942a). Los perros del cazador [Figura]. En *Bambi* (Disney 1942a).

- Figuras malvadas secundarias

Ronno

Este es otro ciervo del bosque que arremete contra Faline y Bambi cuando están confraternizando. Este personaje se erige como el arquetipo de macho dominante que quiere conquistar a una mujer a la fuerza, liderando una batalla cuerpo a cuerpo contra su rival. Es una figura bastante plana y secundaria, ya que ni tiene diálogos ni aparece gran tiempo en escena. Se aprecia una edad joven; similar a la de Bambi en dicho momento de la película. También se aprecia que es un macho por los rasgos físicos marcados con los que aparece y la forma de su cornamenta.

Respecto a los rasgos físicos, en el fenotipo destaca el ceño fruncido durante toda su aparición, mostrando así que este es un personaje malvado. El color es el marrón, igual que el del resto de ciervos, pero aparece en una tonalidad más oscura. De esta manera Disney refleja el odio hacia las personas de raza negra o árabe, y le sirve para transmitir una idea colonialista sobre la supuesta superioridad de la población europea; aunque realmente el color de piel no determina la bondad o maldad de una persona. La condición del personaje es la de animal sin metamorfosis.

Respecto a los rasgos psicológicos, se aprecia que este animal tiene una naturaleza malvada, nada explica los motivos por los que decide arremeter contra Bambi y conquistar a la hembra. De ahí se extrae que no experimente un cambio de rol. Simplemente, cuando es vencido por Bambi tras caer a un río por un precipicio, asume su pérdida y desaparece. Por lo tanto, el final para dicho villano es irrelevante.



Fig. 65. Walt Disney (1942a). Rono [Figura]. En *Bambi* (Disney 1942a).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

En primer lugar, se muestra un predominio del hombre frente a la mujer. Todo ello ya se prueba con el vocabulario empleado: los animales del bosque utilizan el genérico “hombre” para referirse al colectivo de personas; también en el grupo de sabuesos que acompañan al cazador se utiliza el genérico “perros” para designarlo, así queda ambiguo si en la colección solo hay machos o también hembras incluidas bajo el mismo término. Otro rol estereotipado es la visión de la mujer como madre protectora y cuidadora de la prole (en todas las familias de animales del bosque aparecen solo hembras con sus crías, desconociéndose el lugar donde están los machos); asimismo ocurre con Bambi, quien carece de padre, o por lo menos no se indica quién es en el filme. Se arraiga también una estructura familiar basada en el patriarcado, aparecen familias con padre, madre y prole; dañando la identidad de quienes tienen familias diferentes a la heterosexual, estas no se muestra como una posibilidad en esta colección de dibujos animados. Por ello, desde las aulas de Educación Infantil es necesario visibilizar y normativizar dichos cambios en la estructura familiar.

Los principios del amor romántico

Se siguen transmitiendo los estándares del amor romántico. En este caso está representado por Faline y Bambi. Cuando ambos son crías se conocen y se enamoran el uno de la otra. Todo ello se agudiza con el coqueteo que la hembra manifiesta hacia el macho; ella es quien, con su sensualidad, le conquista. Un grave error, ya que hombres y mujeres tienen dotes de seducción y es difícil caer enamorado de alguien a primera vista. Se confunde el concepto “atracción” (que sí que se experimenta a simple vista) “amor”. Del mismo modo, se muestra que, el objetivo final de la vida es encontrar una pareja del sexo opuesto al propio. Eso o bien desarrollar la inteligencia (el búho se erige como un animal soltero pero sabio). Esto daña notoriamente la identidad de quienes no siguen este arquetipo cultural arraigado en el mundo occidental.

La estructura social de clases de corte estamental

Se potencia/transmite la idea de la estructura social de clases. Esta se compone por quienes tienen el poder y quienes están a disposición del primer grupo. Por ejemplo: todos se dirigen al cervatillo como príncipe Bambi, de ahí que todo el bosque acuda a presenciar el nacimiento de la criatura y su posterior crecimiento. También se menciona la existencia del príncipe del bosque, es decir, el ciervo más mayor de todos y con más sabiduría y experiencia sobre el lugar y mundo en que habitan. Estos dos personajes únicamente dialogan entre ellos debido a la pertenencia en la misma clase social. Los miembros de la realeza son diferentes al resto, según el

criterio de Disney, por ello no está permitido llamar “torpe al príncipe” y cuando un animal se atreve a hacerlo su madre le dice: “si al hablar no es de agradar es mejor callar”. El mensaje transmitido con esta intervención es dañino, ya que al colectivo infantil se le debe educar en base al principio de la sinceridad, también se le debe enseñar a transmitir cualquier tipo de mensajes, intentando no dañar a quienes lo reciben. Pero sobre todo, se debe instar en crear una sociedad que no se acobarde ante quienes la estructura social de clases presenta con superioridad; el anhelo está en conseguir una igualdad de derechos.

La concepción tradicionalista de la educación

Otro de los problemas de esta película es presentar la muerte como un tema tabú. Por ejemplo, cuando las rocas caen sobre los perros se sobrentiende que mueren; pero nada explícitamente lo indica por el temor que hay a hablar sobre este tema a quienes pertenecen a la infancia. Lo mismo ocurre con la madre de Bambi, no aparece una escena con su cadáver. Incluso se utilizan eufemismos para dirigirse a este concepto: “Tu madre no podrá venir ya más, los hombres se la han llevado”. Pero todo este compendio de temas omitidos debe introducirse en las aulas de Educación Infantil para así ayudar a formar a las personas que están escolarizándose a crecer como individuos y participar en la comunidad.

La negación de la visión animalista

Finalmente, se destaca como positivo que esta película sea un ejemplo de lucha contra la caza furtiva de animales. Este es un grave problema en la actualidad, ya que muchas especies están exterminadas y otras se encuentran en peligro de extinción.

VI. Clásico 6. *Saludos amigos* (Disney, 1942b)

- Sinopsis

Esta es la sexta película de la colección. Se destaca que a pesar de estar compuesta por 4 cortometrajes desconectados se considera toda esta un largometraje. Esto se debe al eje vertebrado que la forma: el viaje del grupo de personas trabajadoras de Walt Disney desde Hollywood hasta América Latina en busca de nuevas ideas. Por ello, no se aprecian figuras malvadas en todo el filme, sino situaciones que suscitan una crítica. Salvando el caso del segundo corto que encierra una figura malévolas. Las partes de este largometraje son: Lago Titicaca; Pedro, el avioncito; El gaucho Goofy y Aquarela do Brasil.

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

En el hilo conductor se percibe un tratamiento machista y estereotipado según el sexo en la productora cinematográfica. Esto se debe a que la mayoría de miembros del equipo son hombres, tan solo hay dos mujeres que trabajan en dicha época para Walt Disney. Por lo que, se aprecia que las primeras películas de la colección “Los clásicos” de Walt Disney son un producto creado por varones para ser comercializado en un mundo que está pensado para este sexo. Este es un gran problema que con el paso del tiempo y con la incorporación de la mujer al mundo laboral se va corrigiendo. No obstante, todavía no hay una igualdad de oportunidades a nivel

internacional. Se necesita una correlación de sexos, generando productos y servicios para una pluralidad de individuos. Estos rasgos estereotipados también se reflejan en la profesión de azafata. La persona que desarrolla dicha tarea en el filme es una mujer. Esto conlleva a que el colectivo infantil se forje la idea errónea de que las profesiones se destinan a hombres o mujeres, asociando la falsa creencia de que la labor de asistente de vuelo queda destinada a las mujeres y el pilotaje de aviones se proyecta hacia los hombres. En contraposición, se necesitan productos audiovisuales que rompan con estos prejuicios respecto al mundo laboral.

➤ **Lago Titicaca**

- **Sinopsis**

Este es el primer corto de la película donde aparece el pato Donald visitando el territorio y viviendo peripecias con una llama.

- **Variables de estudio**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Por un lado, se potencian los roles de género de una sociedad machista, que relega a la mujer a la vida privada. Por ello, estas indígenas se encargan de trabajar en el mercado, cosiendo, cuidando a sus hijos y cocinando. Mientras que los hombres son los únicos que tienen la posibilidad de dedicarse a un empleo más intelectual como es la música. El problema de escenas como esta es que conlleva a que la población indígena de estas zonas geográficas represente estos ideales sin cuestionárselos; así como también que la idea se extrapole a otros contextos más occidentales. De hecho, la profesión no debe estar reñida con el sexo y sobre este mensaje se debe enfatizar por medio de los productos audiovisuales pensados para el colectivo infantil. Introduciendo estas críticas a quienes estudian desde los primeros niveles de la escolaridad.

La negación de la visión animalista

Por otro lado, este es un cortometraje que atenta contra los derechos de los animales. Se muestra a este colectivo como un grupo de seres vivos predispuestos al servicio de los seres humanos. Se perciben como un grupo de trabajadores y medios de transporte. Incluso se dice: “bestia de carga” y “obedece a las notas de la flauta”. De esta manera y desde una visión animalista se critica que con productos como estos se olvidan los derechos del grupo. Ciertamente, en un contexto actual, occidental y tecnificada, es impensable que los animales continúen utilizándose para facilitar la vida de las personas. Debe de potenciarse, en contraposición, el cumplimiento de sus derechos.

➤ **Pedro, el avioncito**

- **Sinopsis**

Este segundo cortometraje narra la historia de una familia de aviones chilena: papá, mamá y Pedrito plano. Este último es el encargado de recoger el correo de Mendoza y llevarlo a través de los Andes, lugar donde se encuentra el Aconcagua.

- Figuras malvadas principales

Aconcagua

Aconcagua es una montaña situada en la provincia de Mendoza, hacia el oeste de Argentina. Es el pico más alto de todo el continente americano y el segundo del mundo tras el Himalaya en Asia. Pese a que el término “montaña” es un vocablo femenino, en el filme se dirigen a ella en masculino, es decir “el Aconcagua”, con lo que se aprecia que se le otorga un sexo de hombre. Respecto a la edad se le atribuye una bastante avanzada, esta elevación geográfica existe desde los orígenes de la Tierra.

En primer lugar, se comentan los aspectos físicos de la figura. Llama la atención que, pese a ser un objeto inanimado, se le atribuyan rasgos faciales para humanizarlo, por lo que tiene fenotipo; destacándose en gran medida un ceño fruncido que denota enfado. Su color por excelencia es el gris. Es por tanto un ser ficticio con imposibilidad para metamorfosearse. En segundo lugar, se habla de sus rasgos psicológicos. A esta figura se le atribuye una naturaleza malvada. La humanidad la condena por dificultar la vida humana y el flujo de información. No hay posibilidad de cambio de rol. El desenlace es desconocido, no se sabe qué ocurre con este tras la victoria de Pedrito plano.



Fig. 66. Walt Disney (1942b). Aconcagua [Figura]. En *Saludos amigos* (Disney, 1942b).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexuales y roles de género diferenciados

Se estereotipa cada uno de estos dibujos animados en base a lo que se espera de estas personas en la vida real. A papá plano se le considera “avión correo de gran potencia”, a mamá plano “avión de estatura media y muy femenina” y a Pedrito Plano se le dice que “ya estaba hecho todo un hombrecito”. Estos mensajes están llenos de crueldad para el colectivo infantil. Se potencia una superioridad en hombres frente a mujeres, quienes a su vez deben ser femeninas; transmitiendo también una idea distorsionada de que los niños varones deben aspirar a ser hombres masculinos. Estos mensajes son un problema para quienes no siguen la heteronormatividad que defiende Disney. Donde niños más femeninos, mujeres más masculinas y personas con unidades familiares distintas a la heteropatriarcal corren el riesgo de ver dañado su autoconcepto.

La imposición de la estructura familiar nuclear

En este cortometraje se muestra una estructura familiar propia del patriarcado. Se ejemplifica a través de los aviones la típica familia occidental compuesta por padre, madre e hijo.

La imposición del dogma cristiano

Con el corto se potencia la religión católica como la única válida para la sociedad, obviando la pluralidad y validez de creencias existentes; incluso la opción de no decantarse por ninguna de estas. Es un problema erigir solo un dogma como legítimo. En este caso, como Disney promueve el catolicismo muestra en una escena el rezo por el alma de Pedrito Plano cuando piensan que fallece en su misión de cruzar el Aconcagua para llevar el correo. Estos mensajes audiovisuales generan en quien los consume la creencia de rezar por alguien que ya no está vivo, simplemente por miedo a que acabe en el supuesto infierno.

La oscuridad

La maldad es aquí una circunstancia, el peligro de la naturaleza, el clima como elemento adverso, la orografía como obstáculo que dificulta el avance. Una mirada peyorativa al medio ambiente, como enemigo de la sociedad porque con su fuerza imprevisible en muchas ocasiones es capaz de destrozar una gran cantidad de vidas. Cuando lo que hay que plantearse es de qué modo la humanidad lo deteriora, no lo respeta o es responsable de esas adversidades por generar, por ejemplo, un cambio climático con el sobrecalentamiento terrestre.

Concepción tradicionalista de la educación

Se potencia un código disciplinar escolar que surge desde los inicios de la escolarización, que perdura hasta la actualidad y que es necesario cambiar. Se potencia que los saberes troncales e históricamente considerados como importantes son los que deben ser enfatizados. Por ello, en la escuela de aviación de Pedrito Plano se les otorga importancia a: la lectura, la aritmética, la historia y la geografía. Actualmente, en los colegios ocurre lo mismo. Se olvidan otras materias como son la Educación Artística, la Música o la Educación Física, relegándolas a un segundo plano y considerándolas irrelevantes; evadiendo su considerable importancia para el desarrollo integral de las personas y para su formación como ciudadanía.

➤ El gaucho Goofy

- Variables de estudio

La negación de la visión animalista

En el corto se vuelve a plantear la problemática de la subversión de los animales a las personas, etentando notoriamente contra sus derechos universales como seres vivos con sentimientos que son. Goofy quiere atrapar a un caballo con una cuerda de vaquero para adueñarse de este, también matar a un avestruz con boleadoras. Lo más reprochable es que estas acciones son presentadas con normalidad, sin cuestionarlas desde una perspectiva ética. El respeto no solo debe mostrarse contra iguales sino también a favor de quienes son opuestos, como por ejemplo los animales. Rompiendo con la idea de que la humanidad tiene potestad para controlar a su interés a este colectivo de seres vivos.

La oposición de la alteridad

Una de las críticas que suscita este cortometraje es el problema del estereotipo en las ciudades. El grupo de trabajadores de la productora Walt Disney viaja a

Buenos Aires para nutrirse de nuevos ambientes y dar a conocer este territorio, pero solo lo hace con la parte adinerada. Por ejemplo, dando visibilidad a la Plaza de Mayo y no a los suburbios de la ciudad. Es necesario mostrar los dos bandos, presenciar la alteridad y romper son los maniqueísmos: nada es totalmente bueno o malo.

➤ **Aquarela do Brasil**

- **Variables de estudio**

La imposición del dogma cristiano

Se muestra la imagen de la religión católica como única opción válida para la sociedad. Disney recurre a otros territorios como los sudamericanos para cristianizar al resto de la población argumentando que es uno de los dogmas mayoritarios. Sin embargo, resulta hipócrita que no haga referencia a que, si en este territorio lo es, se debe a que con la colonización la población indígena sudamericana se ve forzada a convertirse al cristianismo para salvar la vida y no ser considerada como salvajes.

Para conseguir dicho fin de adoctrinar a la sociedad occidental, Disney recurre a uno de los monumentos más significativos de Brasil, el Cristo Redentor - una estatua de Jesús ubicada en la cima del Parque Nacional de la Tijuca. Disney no la muestra simplemente como un producto artístico distintivo de la ciudad de Río de Janeiro, sino que se centra en la idea de que esta escultura es un vigilante de las gentes de la ciudad.

VII. Clásico 7. *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

- **Sinopsis**

Este largometraje se estrena una vez finalizada la II Guerra Mundial como una llamada de buena voluntad y de entendimiento por parte de América Latina y Centro América. Todo el filme se contextualiza en estos territorios. La película tiene como protagonista al pato Donald, quien recibe un regalo por su cumpleaños de parte de sus amigos de estos lugares americanos: José Carioca (loro fumador de puros de Brasil) y Panchito Pistolas (gallo mexicano). A partir de este hecho, Donald comienza un viaje por estas regiones para conocer su cultura y artistas de la época. De tal manera que se combinan el dibujo animado con personajes reales. Con todo, no hay una figura villana principal para todo el producto, ni tampoco para cada uno de los cortometrajes que componen el filme. Pero sí que se desarrollan situaciones que suscitan la crítica y el análisis.

➤ **El pingüino de sangre fría**

- **Sinopsis**

Esta es la historia de Polo, un pingüino habitante del Polo Sur que no tolera el frío y su deseo es llegar a los países sudamericanos para disfrutar de su clima.

- **Variables de estudio**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Este cortometraje muestra situaciones machistas que atentan contra la integridad de la mujer. Toda la población está compuesta por pingüinos macho, mostrando el sexo del hombre como el predominante. También se difumina la

necesidad de la mujer para continuar procreando. Se transmiten sentimientos que la denigran, mostrándola como un estorbo para el hombre. Así se manifiesta con el siguiente ejemplo. Polo viaja hacia los países latinos cargando con su estufa a su espalda (de lo contrario se congela). Se interpreta que este objeto inerte es mujer simplemente por tener atribuido género femenino en el lenguaje; de hecho el resto de figuras se refieren a ella como mujer. Y, cuando Polo cae rodando por el peso de este artilugio parte de la colonia indica: “los viajes con mujeres siempre terminan así”. Se juzga a la mujer como un colectivo que dificulta la vida de los hombres, provocándoles la desgracia en su vida. Esta es una idea agudizada por la religión cristiana, que muestra a este sexo como el portador de la desgracia (Eva es la mujer que convierte al lado del pecado a un hombre bondadoso, Adán; tras convencerle de probar el fruto del árbol prohibido). En contraposición, se advierte la necesidad de romper con esta idea desde la Educación Infantil.

La concepción tradicionalista de la educación

Este corto se entiende como una llamada a la diferencia y la diversidad. Sirve para enseñar que no todas las personas son iguales, ni siquiera aquellas que pertenecen a un mismo grupo social. Es necesario tener en cuenta la pluralidad existente en cuanto a personalidades, identidades y preferencias, sobre todo en Educación Infantil, ayudándoles a que cada individuo desarrolle una propia y no se construya un único modelo para toda la clase. Se apuesta por tanto en una educación que abogue por la igualdad de derechos y oportunidades, pero que parta de las diferencias de cada menor.

La supremacía respecto al medio ambiente

Se aprecian guiños constantes a problemas medioambientales: la contaminación de los mares y el calentamiento global. Así se muestra cuando Polo, tras bautizar la balsa de hielo que le sirve de transporte, lanza los restos de cristal a la masa de agua. Durante numerosos años la humanidad contamina (y sigue contaminando) las aguas del planeta con estos restos de vidrio, los cuales perjudican la vida de las especies marinas, pero incluso las propias cuando estos desechos llegan a las costas de las ciudades. Del mismo modo, se critica constantemente el derretimiento de los polos a causa del calentamiento global, que no solo atenta contra la vida de las especies que necesitan de ese medio gélido para vivir, sino también contra las personas que lo producen.

➤ El gauchito volador

- Sinopsis

Este cortometraje trata sobre un niño habitante de Uruguay y las aventuras vividas con su burro volador.

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se valoran como muy positivos aspectos del filme que llaman la atención para la época en la que son producidos. Por ejemplo, se erige una pincelada a favor de la destrucción de los estereotipos sexuales que atribuyen el color rosa a las mujeres y el azul a los hombres. En este caso concreto el niño viste con una camisa de tonalidad

rosada, que a su vez es el tono que más destaca en su figura. Transmitiendo la idea de ausencia de género en los colores.

La concepción tradicionalista de la educación

También se muestra la necesidad latente que tienen las personas hacia el empoderamiento surgido a partir de sus limitaciones. Se enseña a quienes son menores la importancia de utilizar todo aquello que les diferencia del resto y que está a favor suyo. En el filme, el burro está condenado al fracaso en la carrera de caballos donde participa, ya que no está entrenado para dicha actividad. Por ello, recurre a las alas que le permiten volar. Como consecuencia, gana la competición haciendo uso de un atributo que lo diferencia del resto. Se aprecia por tanto la necesidad de educar desde la diferencia, entendiéndola como una potencialidad.

La negación de la visión animalista

Como aspecto negativo del corto se muestra la problemática de la posesión indebida de los animales. La humanidad se considera inteligente y con posesión sobre todas las especies del planeta, adjudicándose una potestad para adueñarse de los animales que considere oportuno para sus propios fines. Así se muestra en la trama cuando el joven se encuentra a este burro, descubre que es especial por alas que le permiten volar y decide adueñarse de este como si de una mercancía con la que comercializar se tratase. No solo le priva de su libertad, sino que lo utiliza como medio de competición en una carrera de caballos. Afortunadamente, en el mundo occidental actual hay grupo que defienden los derechos de los animales. Por lo que, comportamientos como los que se promueven en este filme no tienen cabida en la actualidad. La humanidad carece de potestad para decidir si los animales le pertenecen, advirtiéndose la necesidad de trabajar este mensaje de tolerancia y respeto desde las aulas de Educación Infantil.

➤ La bahía

- Sinopsis

En este corto se relacionan los dibujos animados del pato Donald y de José Carioca con escenarios y personas de Brasil. Sirve como una aproximación a la cultura y tradición latina de este país.

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se muestran roles y estereotipos que definen a la mujer meridional como sensual, sexy y quien utiliza el baile para conquistar a los hombres. No hay cabida en este corto para las mujeres de este territorio que desean encaminar sus vidas hacia otras direcciones como su desarrollo intelectual y profesional. En consecuencia, se debe restar atención a quienes consumen estos productos, por la posibilidad centrada en la asimilación de mensajes estereotipados.

Los principios del amor romántico

Paralelamente, se repiten los patrones del amor romántico. Este surge a primera vista entre estas dos personas, quienes no dialogan, sino que simplemente

cantan y comparten un mensaje mediante la música. Se confunde así al colectivo infantil que consume el producto entre el concepto de atracción física (que surge a simple vista) con el de relación amorosa (que requiere de tiempo, complicidad y confianza). Además, se enfatiza la idea de que la mujer es la encargada de embelesar a los hombres con sus encantos, mientras que estos tienen que competir entre ellos para mostrar una supremacía en fuerza y astucia que merezca recibir los favores del sexo opuesto. Con situaciones así se contribuye a postergar el machismo arraigado desde tiempos pretéritos y a justificar una vez más las injustificables violaciones de mujeres. Estas no buscan provocar a los hombres ni despertar interés en ellos para que las salven de una vida de penurias y sean su apoyo incondicional, al igual que ellos no tienen que demostrar su supremacía en fuerza respecto a otros competidores.

➤ **Las posadas**

- **Variables de estudio**

La imposición del dogma cristiano

Esta escena refleja el viaje de María y José de Nazaret a Belén para dar a luz al hijo de dios. Así se potencia y transmite la idea de que la religión por excelencia en América Latina es el cristianismo; obviando otras muestras de culto que quedan relegadas a planos invisibles. Se olvida que en sus orígenes la población latina no es cristiana, sino que se convierten a dicho dogma cuando se establecen las colonias españolas en este territorio. Advirtiendo un proceso de asimilación. Sin embargo, llama la atención que en esta historia religiosa se introduzca un elemento pagano como es el de la piñata en la Navidad latina. Esta confrontación de ideales genera una gran oportunidad para iniciar debates con el colectivo infantil.

➤ **México: Pátzcuaro, Veracruz y Acapulco**

- **Sinopsis**

Panchito Pistolas es el encargado de guiar por la ciudad de México al pato Donald y a José Carioca. El problema radica en que la visión que se ofrece de este territorio es simplemente la de una zona geográfica repleta de bellas mujeres heterosexuales dispuestas a satisfacer a los hombres con quienes se encuentren.

- **Variables de estudio**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se presenta a la mujer como un ser inferior al hombre, defendiendo que su físico es el único atributo positivo con el que cuenta, siempre que corresponda con el canon de belleza establecido. Estos mensajes dañan la autoestima de mujeres con cuerpos voluptuosos, con rasgos más varoniles, etc., al tiempo que empodera a los hombres volviéndolos incrédulos sobre la falseada supremacía que tienen sobre las primeras.

Este machismo se refleja en los comentarios que los varones pronuncian, también en el silencio de las mujeres al escucharlos. El privilegio de ser un colectivo con voz propia está en los hombres, al tiempo que en las mujeres recae la obligación de escuchar aquello que es pensado para ellas. El problema está en que estas no se manifiestan en contra de las situaciones, sino que las reciben como normales, por lo

que se dañan las identidades de quienes reciben estos productos. Los comentarios más significativos son: “son tus mujeres”, “adiós lindas”, “echa el ojo a aquello, que changuitas”, “¿te gustan bonitas?” y “no te alborotes”.

➤ **Solamente una vez**

- **Variables de estudio**

La oscuridad

En este caso se muestra la nocturnidad como un espacio de belleza, en lugar de transmitir ideas sobre la supuesta maldad que encierran los ambientes nocturnos. Por ello se considera positivo para la formación del colectivo infantil. Se muestra la luz y color que encierra la ciudad de México cada noche; entendiéndola como un lugar bello.

➤ **La alucinación de Donald**

- **Variables de estudio**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Es este último cortometraje del filme se presenta la figura de la mujer como persona encargada de embelesar a los hombres con sus encantos. El guión de toda la película es repetitivo, siempre se muestra a esta como una persona en la que solo importa su apariencia y no su intelecto. Disney quiere construir así un prototipo de mujer y hombre heterosexual, mostrando siempre la supremacía del segundo versus la primera. Esta es una problemática a trabajar con el colectivo infantil, para deconstruir un posible aprendizaje homofóbico y sexista.

Como cuestión específica de esta secuencia se establece una similitud entre las mujeres y las flores. Se las retrata a estas en consonancia con un producto “bonito” y “que huele bien”. Por ello, la mujer aparece vestida con telas repletas de enredaderas. Así se incurre nuevamente en un estereotipo social que valora únicamente la existencia corpórea de la mujer.

La negación de la visión animalista

Con todo, suscita la crítica el hecho de introducir la imagen del toro como un animal salvaje que entra en cólera cuando se encuentra rodeado de personas. Mostrando así la idea de que los toreros (mayoritariamente hombres) tienen la importante labor de matarlos en los ruedos y evitar que perjudiquen a la sociedad. Esta es una escena altamente reprochable ya que se ofrece una imagen distorsionada del animal. Los toros en el ruedo solo tratan de defenderse de una muerte segura; si el toro lucha en contra de su oponente humano es por salvar la vida y no por generar un espectáculo como pretende la tauromaquia. Resulta difícil hablar de tradición para referirse a una celebración que atenta en contra del derecho a la vida y a la libertad de los animales.

VIII. Clásico 8. *Música, maestro* (Disney, 1946)

Este octavo largometraje está compuesto por la unión de diez cortometrajes musicales que introducen melodías de diversos compositores. En la mayoría de estos no hay figuras malvadas; sino situaciones perversas que recrea Disney y contra las

que hay que trabajar en aras de cambiar la mentalidad de la sociedad occidental que guarda relación con el colonialismo. No hay un hilo conductor a la historia, sino que cada corto está desconectado del resto. Se destaca que este se produce y estrena a lo largo de la II Guerra Mundial, momento histórico en que se carece de suficiente presupuesto para invertir en las compañías cinematográficas.

➤ **Los guerreros y los de león**

Este primer corto se centra en presentar el filme. Se suceden una serie de panfletos acompañados de luces de neón y de música. En estos se comparten el nombre de las personas que intervienen en el filme: dirección, animación, música, etc.

➤ **Tarde azul**

- **Variables de estudio**

Los principios del amor romántico

La segunda historia se centra en una relación amorosa basada en los principios del amor romántico. Para enfatizar dicha relación se recurre a los cisnes como animales representativos de este sentimiento. Históricamente y culturalmente esta es el ave del amor debido a que cuando arquean sus cuellos para besarse sus cuerpos forman un corazón. Por ello, un miembro de esta especie habita en la laguna. Allí lleva a cabo sus tareas: nada, se alimenta, pasea y vuela bajo la luz de la luna. Pero en cuanto conoce a un igual, no duda en despedirse de su vida y unirse tras experimentar un amor romántico. Se transmite innecesariamente a la audiencia la idea de que las personas deben esperar a que llegue alguien que les complemente por quien abandonar su vida. Este mensaje es altamente cruel. Se forja en la persona consumidora una esperanza no corroborada sobre encontrar a alguien con quien compartir la vida y experimentar éxtasis amoroso. Por el contrario, se debe enseñar que esta no debe de ser la única aspiración posible, ya que la felicidad de alguien no ha de residir en otro individuo. También se precisa transmitir que el amor no significa renunciar a la vida propia en favor de la del otro miembro de la relación; sino encontrar entre ambos un punto de inflexión.

➤ **Cuando los gatos se juntan**

- **Sinopsis**

Este corto se dirige a la adolescencia norteamericana de los años 40, ya que se muestran actividades propias de este colectivo, por lo que se siente identificado. Recibiendo una gran cantidad de mensajes ocultos que calan en su subconsciente y que les configuran como personas.

- **Variables de estudio**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se relaciona al colectivo de estudiante con la astucia. Este grupo social tiene la capacidad de utilizar el engaño de una manera audaz para obtener unos beneficios personales. Por ello, se utiliza el concepto “gato” para referirse a quienes son adolescentes. Este ejemplo se percibe en el filme cuando toda la pandilla de amigos va en un coche a la sala de baile. De repente pasan por delante de un auto de policía, por lo que aparentan normalidad y descienden la velocidad para no ser sancionados.

Todo esto siempre con una cierta perspectiva cómica que caracteriza al colectivo y le dota de simpatía. En el filme se dice: “cuando los gatos se juntan no hay quien duerma”.

En segundo lugar, también se transmiten estereotipos y roles de género para que quienes son adolescentes se diferencien entre sí y los adopten por inercia. Por ejemplo, el juguete de la única niña que aparece en escena es una muñeca y, cuando esta imita a su hermana se viste con un vestido y zapatos de tacón. Enfatizando que este es el atuendo normativo para la mujer. Olvidando que, incluso en la época de producción, las señoras también visten con pantalones y zapato plano. Además, se educa a las jóvenes para que se muestren como seres que deben de dedicar tiempo a cuidar su aspecto físico. Por ello, cuando un joven llama a su amiga para salir, esta se arregla, maquilla y destina un tiempo a decidir la ropa que va a llevar a la cita. En cambio, esto no ocurre con los hombres. Así se transmite una información falseada, ya que todas las personas necesitan ducharse y adecentarse. Esto mismo ocurre con la ropa. Se transmite la idea que de la manera de diferenciar a las mujeres de los hombres es por los trajes diseñados para ellas - la inmensa mayoría viste con falda -. Esta diferenciación no tiene explicación alguna, y menos en una época en la que ambos atuendos están ya estandarizados para los dos sexos. Como dato curioso se aprecia que a una chica del corto se le ve la ropa interior en un momento en que se le levanta la falda. Esto se destaca como un hecho positivo ya que se rompe en cierta manera con el tabú que encierra este tipo de indumentaria. No se entiende por qué la sociedad se siente pudorosa de mostrarse ante el resto con estas prendas, pero no lo hace cuando viste el traje de baño en la playa o la piscina. Es simplemente por pura construcción social; una estructura comunitaria que indica que ciertas prendas son válidas y otras no, sin que la sociedad se replantee estas cuestiones. En contraposición, la educación debe aportar y formar una ciudadanía crítica con la realidad en la que se encuentra.

Los principios del amor romántico

Se transmite la idea de la sociedad heteropatriarcal que se relaciona con las características del amor romántico. Así se muestra una adolescencia que está predestinada a encontrar una pareja de sexo opuesto en las salas de baile o ambientes de ocio. No se admite la posibilidad de las parejas homosexuales. Ni siquiera de personas que aspiran a otros objetivos más personales y de emprendimiento profesional. Walt Disney quiere construir un colectivo infantil destinado a continuar con la tradición del heteropatriarcado; familias heterosexuales que justifican su existencia en base a la capacidad reproductora.

➤ Tres palabras

- Variables de estudio

Los principios del amor romántico

Este corto narra la historia musical de un amor perdido y romántico; por ende, estigmatizado. Mostrándose también el amor como una fuente de sufrimiento. Apareciendo sentimientos de frustración y lástima por perder a la persona amada y saber que nunca se van a vivir nuevamente sensaciones similares. Por ello, la música que lo acompaña es sumamente triste. Educar a quienes son menores en estos ideales es perverso. Sobre todo, con los estereotipos que acompañan a esta sensación. El

amor romántico es un ideal que hay que romper, así como también las situaciones de tristeza a las que conlleva cuando este finaliza.

➤ **El gran Valente**

- **Sinopsis**

Esta historia transmite al colectivo infantil un mensaje provechoso para su formación integral como personas; la humildad es la esencia de las personas, también la ausencia de banalidad y de engreimiento. Valente es un magnífico beisbolista que a lo largo de su carrera jamás pierde un solo partido por fallo suyo. Por ello, cuando le toca batear una pelota siempre deja pasar las dos primeras y golpea la tercera. No obstante, en este caso no atina con la última por lo que todo su equipo pierde y él se ve envuelto en una gran tristeza. Ante todo, defiende valores de humildad para el desarrollo de la existencia humana.

- **Variables de estudio**

Los principios del amor romántico

Se transmite un ideal de belleza occidental que radica en relaciones de amor romántico. Valente es un hombre alto, robusto, fuerte y predispuesto para el trabajo físico. El narrador lo define así: “Las damas suspiran por verlo en acción. Valente las hace perder la razón. Además de guapo es un gran campeón, nunca falla un *home run*” y “da una mirada a los palcos y desmaya a 20 chicas”. También, de acuerdo con la mentalidad de Walt Disney, esta figura de hombre blanco y heterosexual se corresponde con una persona cristiana. Así se muestra con la siguiente intervención: “Valente sonríe con bondad cristiana”. Esto es un error ya que no solo existe un único físico, ni solamente una tendencia sexual, mucho menos una creencia religiosa sobre la que basar la propia existencia. Por ello, como estos productos audiovisuales se destinan al público en general, debe de potenciarse una diversidad suficientemente representativa.

La concepción tradicionalista de la educación

El cortometraje también es un recurso potente para introducir al colectivo infantil en la problemática del *bullying*. Este rechazo y agresión a la alteridad surge de lo desconocido, es decir, del miedo a no entender que otras posibilidades acontecen. En la película, entre la multitud de varones con atributos masculinos muy marcados aparece uno distinto, todos le agreden físicamente sin cuestionarse hasta qué punto es moralmente correcta dicha actuación. La explicación reside en que el varón en cuestión es bajo, extraño y alejado del canon de belleza occidental masculina. Esta escena es malévola por idfundir una normatividad en las agresiones hacia quienes son diferentes con respecto a la norma. Por ello, desde la educación se precisa una reinterpretación estos momentos críticos para evitar comportamientos similares.

➤ **Un sueño en silueta**

- **Sinopsis**

Este cortometraje se basa en una representación de balé de David Lichine y Tania Riabouchinskaya.

- **Variables de estudio**

Los principios del amor romántico

Estos dos individuos se muestran como miembros de una pareja heterosexual. Una relación basada en el romanticismo de Disney. La trama está envuelta con elementos característicos de este éxtasis amoroso: corazones, flores y dos ángeles que velan por el futuro de la pareja. El problema radica en presentar siempre a una pareja de baile como muestra de relación de amor, olvidando que las únicas funciones que desarrollan son la profesional y la de ocio. Del mismo modo, es necesario romper con los estereotipos que envuelven a este oficio: se deben introducir parejas de baile físicamente diversas. De lo contrario, la sociedad se forja una idea equivocada de la realidad, pensando que si se es mujer se llega a encontrar el amor de un hombre más alto que ella en la pista de baile. Si se es hombre ocurre a la inversa, es decir, con una mujer más menuda que él.

- **Pedro y el lobo**

- **Sinopsis**

Este cortometraje trata sobre un niño ruso llamado Pedro y su misión de matar al lobo del bosque con la ayuda de un grupo de animales: Sasha el pajarito, Sonia la patito e Iván el gato. Dicha misión está basada en las enseñanzas que este joven recibe de su abuelo, que se centran en fomentar deseos de superioridad respecto a los animales y el gusto por la caza.

- **Figuras malvadas principales**

El lobo

El lobo es el villano principal de la historia debido a una tradición cultural. Este es un animal macho al que siempre se dirigen utilizando el masculino. Además, tiene una edad media, tal y como se muestra con los rasgos físicos. Se crea un ambiente envolvente para que la audiencia perciba la maldad en dicho animal: una melodía siniestra y la cobertura de la escena con oscuridad

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con la apariencia física de la figura malvada. Como rasgo más característico de su fenotipo se muestra el ceño fruncido, para dejar constancia de la ferocidad y maldad que teóricamente posee. El color más destacado es el gris de su pelaje, aunque en menor medida el negro también aparece en algunas partes de su cuerpo, el rojo en las pupilas de sus ojos y el interior de su boca. Tiene la condición de animal y presenta una incapacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se explicitan los trazos que componen la personalidad del personaje. Este es retratado con naturaleza malvada. Críticamente se percibe que este motivo se debe simplemente a una convicción social. El lobo es un animal carnívoro que necesita devorar a los animales del bosque para sobrevivir. No actúa de este modo por mero placer, sino por saciar una necesidad vital. Todo lo contrario que ocurre con los cazadores como Pedro, quienes sí que experimentan un goce por asesinar y arrebatar el derecho a la vida y la libertad de los animales. Es necesario desdibujar la manera en que la maldad está trazada hasta el momento y construirla en

base a un pasamiento crítico. Basándose en esta idea, el animal no tiene posibilidad de cambio de rol. Finalmente, se le destina un desenlace traumático. Este animal es atrapado por hombres del pueblo que lo cuelgan de un palo. Aunque no se explicita, se sobrentiende que su final es la muerte: “¿quedará sin castigo el animal? Prepárate a morir bestia”.



Fig. 67. Walt Disney (1946). El lobo [Figura]. En *Música, maestro* (Disney, 1946).

- Figuras malvadas secundarias

Shasa

Este es un gato salvaje que vive en la región de Pedro, es un macho de joven edad y así lo muestra su apariencia. Se establece el sexo del mismo por el nombre que lo designa, es decir, Iván. Este animal es retratado como perverso tal y como se transmite a lo largo de la historia iconográfica y de la cultura popular. Por ello, trata de comerse a Shasa, el pajarito.

En las primeras escenas en las que aparece se le retrata con los rasgos físicos propios de personajes perversos. La característica más marcada en su fenotipo es el ceño fruncido. Mostrando siempre su enfado. No obstante, a medida que se modifica su personalidad retratada como maligna, este rasgo también se pierde. Respecto al color se aprecia una tonalidad naranja para todo el cuerpo. Su condición es la de animal con imposibilidad de cambio de apariencia.

Respecto a los rasgos psicológicos que constituyen al personaje se aprecia una dicotomía entre el bien y el mal. En un primer momento se retrata como malhechor simplemente por ser un minino sin hogar que está acostumbrado a la vida salvaje; por intentar devorar a uno de los personajes principales de la historia. No obstante, dicha situación plantea ser vista desde una perspectiva crítica ya que el gato se dispone a capturar un ave para alimentarse, lo necesita para sobrevivir. Retratarlo como malvado simplemente por actuar en base a lo que dicta su naturaleza es bastante cruel; al igual que ocurre con el lobo/villano del cortometraje. No obstante, pese a su naturaleza malvada, sí que tiene la posibilidad de cambiar de rol y convertirse al bando de los bonachones. Tras la reprimenda de Pedro, este cambia de actitud y se une al grupo en busca del lobo feroz. Una vez más, Disney erige la figura del hombre blanco heterosexual (encarnada en un niño) sobre el resto de especies, en este caso sobre un gato. El desenlace para la figura malvada es positivo, ya que cambia de rol. Así, junto al resto del equipo es galardonado y agasajado por atrapar al lobo del pueblo.



Fig. 68. Walt Disney (1946). Shasa [figura]. En *Música, maestro* (Disney, 1946).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se establece una relación entre las masculinidades y feminidades del grupo de personajes y el registro de los instrumentos musicales que aparecen en el corto. Por ello, a las figuras más masculinas como son el grupo de cazadores y el abuelo se les destinan los timbales y el fagot respectivamente, es decir, instrumentos categorizados como graves. En el caso del gato Iván que es macho se recurre a un instrumento de tendencia agua, pero enfatizando en el hecho de que pertenece a un registro grave. Se habla del clarinete. Finalmente, para Shasa y Sonia se utilizan la flauta y el oboe, es decir, instrumentos agudos con los que se muestra la carencia de masculinidad. Este estereotipo necesita ser roto, ya que la sexualidad y el género no están reñidos, sino que existe una diversidad de combinaciones entre ambos.

Paralelamente, se transmiten mensajes machistas que sublevan la figura de la mujer a la del hombre. Estos aparecen como los únicos que saludan y se muestran abiertamente en la vida pública. Ellas solo practican el baile, son mostradas como un objeto sexual y de seducción. Se deben romper estos mensajes que indirectamente crean unas identidades en el colectivo infantil y niegan la posibilidad de pluralidad. Incluso hay una escena en que el pájaro macho golpea a la pata Sonia acusándola de cobardía. Aquí surge un debate interesante sobre el sexo débil. Se considera inferior a una persona que golpea a otra, más que a aquella que siente miedo. Este sentimiento es humano, en contraposición al comportamiento agresivo y violento, es más característico de seres sin inteligencia ni capacidad de raciocinio.

La imposición del dogma cristiano

El filme transmite un mensaje cristiano de ascensión al paraíso tras una vida de sufrimiento que es arrebatada injustamente. Sonia llega al reino de los cielos cuando supuestamente es devorada por el lobo. Disney utiliza este recurso para introducir el dogma de la religión católica, aunque de una forma errónea. No solamente por olvidar la posibilidad de otras creencias; sino por el hecho de confundir las bases de dicha religión. Según el cristianismo los animales no tienen alma, por lo que carecen de posibilidad de ascensión al reino de su dios una vez están muertos.

La negación de la visión animalista

Toda esta historia tiene como tema central de crítica la actividad de la caza. En el filme se apuesta por esta y se transmiten a quienes consumen el producto sentimientos positivos. No obstante, es necesario cuestionarse si es más perverso un lobo que caza para sobrevivir o una humanidad que lo hace por el goce que ello le produce. El disfrute que experimenta el niño se refleja cuando este se ríe pensando en

la muerte del lobo. El problema radica en las familias que, en muchas ocasiones, transmiten mensajes a su descendencia carentes de ética. Esto se muestra cuando en la primera escena aparece Pedrito jugando con una escopeta de juguete. Con juegos como este tan solo se potencia la agresividad, al tiempo que se normaliza una actividad que atenta contra los derechos de animales y personas. Se percibe un pequeño inciso en el corto que sí que apoya la integridad del colectivo animal. Esto sucede en el momento en que el narrador se apiada del lobo: “pobre lobo, si supiera quien lo está esperando armado hasta los dientes”.

➤ **Después que te fuiste**

- **Sinopsis**

Con este cortometraje se retrata a la mujer como un ser sensual donde lo único que importa es su parte corpórea compuesta por el bajo vientre y las piernas.

- **Variables de estudio**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se retrata una escena en la que las teclas de un piano son tocadas por unos dedos virtuosos. No obstante, si se fija la mirada en estos se percibe que realmente son piernas de mujeres; y que las puñetas de la aparente camisa de la persona que toca el instrumento son minifaldas con volantes. Es necesario romper con mensajes de este tipo, que ubican a la mujer como mero objeto sexual para los varones. Extrapolando al mismo tiempo la generalización errónea de que todos estos se sienten atraídos por el sexo opuesto.

Los principios del amor romántico

Esta historia se centra en una canción que narra nuevamente una historia de amor romántico entre dos personas heterosexuales. Más bien de la tristeza experimentada para uno de estos individuos cuando la relación termina. Como ya se comenta hay que romper con este ideal de relación amorosa; entendiendo que el sufrimiento nunca debe de ser una consecuencia ni una condición *sine qua non* de la amorosidad.

➤ **Historia de un idilio**

- **Sinopsis**

Narra la vida de dos sombreros que viven en una tienda y se enamoran.

- **Variables de estudio**

Los principios del amor romántico

Esta historia es una exaltación al amor romántico de Disney. La compañía decide atribuir a los sombreros estereotipos: el de mujer es hembra y el de hombre macho. Nuevamente se exalta y se defiende el amor heterosexual (además entre clases altas y de raza blanca) como el único válido; cuando realmente se cuenta con una gran diversidad sexual y amorosa. Viven juntos, maniquí con maniquí, hasta que ambos son comprados por personas burguesas diferentes. A partir de este momento el amor se retrata como sufrimiento, ambos se ven incapaces de rehacer sus vidas sentimentales ni de sentir alegría una vez más. “[...] y de pena morir creyó. [...] Sin

tu amor moriré”. Se guardan fidelidad ya que cuando se reencuentran ambos muestran un amor puro. Esta idealización no es real y es un grave error endulzar los filmes, haciendo creer al colectivo infantil que el amor es la mayor fuente de alegría y de tristeza a la vez. Se debe enseñar que después de una separación de pareja cada una de las partes tiene capacidades para continuar con su vida, ya que esta solo depende de cada individuo. Acaban juntos cuando ambos son recogidos por un cochero que les agujerea para vestir las cabezas de su medio de transporte: un caballo y una yegua. Disney muestra que el amor verdadero siempre acaba reencontrándose con el tiempo, cuando lo cierto es que no hay certeza alguna de que esto ocurra, generando en la sociedad un sentimiento esperanzador. Más provechoso resulta transmitir ideas de la existencia de la permeabilidad de la vida y su finitud.

➤ **El ballenato que quiso cantar en la ópera**

- **Sinopsis**

Este último cortometraje trata sobre un ballenato con grandes dotes para la música. Tiene unas potentes y afinadas cuerdas vocales que, cuando las hace vibrar para cantar, simulan ser tres voces de ópera. Muchos se creen que se trata de un monstruo marino que devora a tres tenores, por lo que se proponen matar a la supuesta bestia para salvar la vida de dichos hombres.

- **Figuras malvadas principales**

Profesor Tetti

La figura malvada principal que quiere iniciar la expedición y la caza de la ballena es el profesor Tetti. Este es un hombre de avanzada edad, tal y como se muestra en su escasez de pelo y en la tonalidad blanca del mismo. En este se refleja la esencia de los cazadores furtivos que se proponen capturar animales para comercializar y obtener unos beneficios económicos, sin considerar las repercusiones negativas que tiene para sus vidas.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos del personaje. El rasgo más distintivo de su fenotipo es la nariz puntiaguda; en menor medida la ausencia de mandíbula. Esta última característica es símbolo de la escasez de luces en el mismo. Esto se demuestra por las acciones que desarrolla. En lugar de plantearse la posibilidad de que sea la propia ballena la que tenga dichos dotes musicales, la mata pensando que son personas que devora previamente quienes cantan. Así pierde la oportunidad de comercializar con este talento armonioso y de prosperar económicamente. El color más significativo del personaje es la tonalidad negra de su chaqueta de caballero. Tiene condición de persona, sin capacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se mencionan los rasgos que componen su psicología. Este personaje tiene una naturaleza malvada, es un hombre ambicioso y sin escrúpulos; egoísta también. No tiene posibilidad de cambio de rol. Ni siquiera cuando los amigos del ballenato tratan de explicarle que es la propia ballena quien es cantante de ópera. El desenlace para el villano es el apoderamiento de sus propios miedos, este pierde la oportunidad de triunfar en los negocios. Esta situación para un “economista” (tal como lo definen en el filme) es un temor.



Fig. 69. Walt Disney (1946). El profesor Tetti [Figura]. En *Música, maestro* (Disney, 1946).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Los marineros del profesor Tetti

Son tres hombres quienes forman la tripulación del profesor. Aunque como son iguales se comentan en conjunto. Estos son varones jóvenes que se limitan a acatar las órdenes de su superior, el profesor Tetti, sin replantearse hasta qué punto son correctas. Gran parte de la problemática radica en que la maldad surge del desconocimiento de la realidad y de la carencia de capacidad crítica para afrontarla desde múltiples perspectivas. Son quienes disparan los anzuelos al ballenato.

Por un lado, en sus aspectos físicos se destacan las siguientes características. El rasgo más significativo es la ausencia de mandíbula, mostrándose así su incompetencia y carencia de inteligencia. El color más destacado es el azul. Tienen la condición de personas y muestran una imposibilidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se comentan los aspectos que configuran la ética de los susodichos. Estos tienen una naturaleza malvada que parte del desconocimiento absoluto y de la falta de educación en sus vidas. Se entiende que estos personajes no se cuestionen la ética del trabajo que desempeñan; simplemente lo desarrollan como una necesidad para sobrevivir. No cambian de rol en el corto y su desenlace es irrelevante.



Fig. 70. Walt Disney (1946). Los marineros del profesor Tetti [Figura]. En *Música, maestro* (Disney, 1946).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

El corto estereotipa las posibilidades de los hombres y mujeres. Mientras que los primeros orientan sus vidas hacia el público, las segundas quedan relegadas al ámbito doméstico. La única mujer que aparece (otro elemento machista) lo hace desde la ventana de su hogar tendiendo la ropa. En contraposición, se advierte la necesidad de promover dibujos animados de varones que sean domésticos.

La imposición del dogma cristiano

El cortometraje transmite un mensaje y una ideología cristiana. Le otorga un alma al animal que asciende al cielo cuando el ballenato fallece. Esto es un grave

error ya que, según el cristianismo los animales no tienen posibilidad de ascender al reino de los cielos. Además, se transmite la visión cristiana como única explicación de la existencia; privando a otros colectivos – religiosamente diversos - de sentirse identificados.

La negación de la visión animalista

Toda la historia es una crítica hacia la caza furtiva de animales marinos en peligro de extinción. Se exalta la idea de que la muerte de animales con fines personales causa repercusiones negativas para toda la sociedad y que se agudizan también en los responsables directos del exterminio del reino. Esto es altamente positivo, se apoyan y defienden los derechos de los animales.

IX. Clásico 9. *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947)

- Sinopsis

Este largometraje está compuesto por dos cortos: Bongo; Mickey y las judías mágicas. Ambas están conectadas por un mismo hilo conductor. En esta, Pepito grillo - la conciencia de Pinocho en el segundo filme de esta colección -, es quien accede a una casa en busca de historias y cuentos que compartir con el público.

- Figuras malvadas principales

Gato que persigue a Pepito Grillo

El gato sin nombre que habita en la casa del señor Edgar tiene una edad joven tal y como se muestra con sus rasgos físicos. El problema radica a la hora de atribuirle un sexo. No hay elementos distintivos que muestren plenamente si se trata de un macho o de una hembra; simplemente se constata que tiene atributos más masculinos que femeninos. No obstante, esta característica no es significativa para atribuirle un sexo de hembra. Por ello se le ubica como indeterminado.

Primeramente, se comentan los rasgos característicos de su apariencia física. El ceño fruncido es el rasgo más notorio de su fenotipo, mostrando de este modo la maldad que encierra la figura. Su color más representativo es el negro y en menor medida el gris. Esta decisión se basa en la tradicional creencia que muestra al gato negro como villano, - acompañante de las brujas y causante de malos augurios cuando se cruza en la trayectoria de un individuo - de acuerdo con la teoría de las supersticiones. Su condición es la de animal con incapacidad para metamorfosearse.

En segundo lugar, se explicitan los elementos que se relacionan con la psicología de la figura malvada. Esta se muestra con una naturaleza perversa entendida por las creencias culturales que condenan a dicho animal. No tiene posibilidad de cambio de rol. Una vez Pepito grillo salva su vida introduciéndose en otra habitación de la casa, este detiene la persecución. Por ello, el desenlace para la figura es irrelevante.



Fig. 71. Walt Disney (1947). Gato que persigue a Pepito grillo [Figura]. En *Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se desarrollan una serie de comportamientos machistas que erigen la figura del hombre por encima a la de mujer. Disney transmite una idea de sublevación del sexo del personaje femenino, erigiendo siempre al hombre como superior a la primera. Además, llama la atención porque se muestra de una manera directa en el largometraje cuando Pepito pisa a una muñeca de juguete: “como soy fuerte me olvido de que hay sexo débil”. Esto se enfatiza al instante cuando el varón le ofrece su ayuda “permítame ayudarla”, transmitiendo una falsa idea de que la mujer necesita siempre el auxilio de un varón. Hay que romper estos pensamientos, ya que los sexos deben igualarse, en lo que se refiere a derechos universales.

➤ Bongo

- Sinopsis

Bongo es una cría de oso que vive en el circo. Este animal es el más famoso del espectáculo circense en el que habita por su capacidad para las acrobacias, la cuerda floja y la caída sobre una esponja mojada tras saltar de una gran altura. No obstante, su infelicidad le hace escaparse de su hogar para volver al bosque a vivir como el resto de osos salvajes. En este momento empieza su aventura. Todo el cortometraje está orientado a narrar una historia de amor heterosexual entre este oso y Lulubelle. También cobra importancia Malamuerte, el villano que trata de arrebatarse a su amada.

- Figuras malvadas principales

Malamuerte

Oso de grandes dimensiones del bosque. Tiene mal carácter y se encarga de causar el pánico entre sus iguales. Se muestra como el prototipo de matón que utiliza la fuerza y la amenaza para empoderarse y creerse superior al resto. En la propia historia se le define como: “el villano más cruel de aquella zona” y “es una pesadilla”. Los rasgos de dicha figura así como su posterior relación heterosexual hacia Lulubelle inclinan a pensar que se trata de un macho. También porque la narradora de la historia se dirige a este siempre en masculino. Tiene una edad media.

Es necesario comentar los aspectos que se relacionan con el físico de dicho villano. En su fenotipo siempre destaca el ceño fruncido que es utilizado para transmitir la maldad de la propia figura; salvo cuando se enamora de Lulubelle que su temperamento se apacigua. Su color más representativo es el marrón típico del pelaje de los osos. Aunque en este caso se muestra de una tonalidad más oscura que el resto

de personajes, relacionando la maldad con oscuridad. Tiene la condición de animal con imposibilidad para metamorfosearse.

También se hace referencia a todos los rasgos éticos del personaje. Así se muestra una naturaleza malvada. Este es el oso más temido en los alrededores, sin ninguna justificación que explicita sus actos. Sin embargo, se agudiza su comportamiento malévolos cuando conoce a Bongo. Malamuerte no tolera que alguien a quien considera inferior tenga la posibilidad de enamorar a la más linda osa de la región. Este pensamiento es cruel ya que nadie tiene potestad para justificar una relación amorosa entre individuos. Por ello, no experimenta un cambio de rol. Respecto al desenlace, este se categoriza como insignificante. En la última escena Bongo pelea contra su adversario para lograr el amor de su amada, tras un forcejeo ambos caen al río. Mientras que Bongo consigue salvarse, Malamuerte es arrastrado por la corriente. Se clasifica como insignificante porque no hay una consecuencia ni castigo para los comportamientos de este oso; en cualquier momento tiene la posibilidad regresar a la zona para causar el caos.



Fig. 72. Walt Disney (1947). Malamuerte [Figura]. En *Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947).

- Figuras malvadas secundarias

Hay una escena nocturna donde aparecen una serie de figuras malvadas que arremeten contra Bongo, le perturban el sueño y le generan temor. Estos animales son: el gusano, la hormiga cortadora de hojas, el lobo y el mosquito. Este grupo de figuras malvadas dificultan la vida del protagonista. No obstante, hay que tener en cuenta que no lo hacen de una manera intencionada; un hecho significativo para el análisis de la maldad. Esto también justifica que sean secundarios.

Gusano

En primer lugar, se cuenta con la presencia del gusano que despierta a Bongo por los ruidos que emite con la boca al devorar una hoja. Su sexo es indeterminado, ya que nada indica si es macho o hembra. Respecto a la edad, da la sensación de que pertenezca al grupo de figuras intermedio.

De su fenotipo, la característica más distintiva es el ceño fruncido; en toda su aparición emerge con esta mirada que transmite enfado. Su color es el verde. Tiene condición de animal y no se metamorfosea. También se presta atención a los rasgos de su psicología. En este caso tiene una naturaleza malvada simplemente porque cuando se percata que ocasiona perturbaciones en el sueño de otro animal no cesa su actividad. No experimenta un cambio de rol. Siendo irrelevante su desenlace, ya que no se conoce qué ocurre con este gusano una vez Bongo cambia de lugar para dormir.



Fig. 73. Walt Disney (1947). Gusano [Figura]. En *Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947).

Hormiga corta-hojas

En segundo lugar, aparece un insecto corta-hojas. Su papel en el corto se limita a generar inquietud en Bongo tras los sonidos que emite y en causarle miedo cuando le lanza una rama. Se erige como figura malvada por atemorizar al protagonista. No es posible identificar el sexo del animal pero sí la edad, estableciéndose así la juventud como rango donde se ubica, mostrado por sus rasgos físicos inocentes y caricaturizados.

Por un lado, se comentan sus atributos físicos. El elemento más notorio es una gran y redondeada nariz en el rostro. Su color más significativo es el marrón de su cuerpo y parte de su cabeza. Aunque en menor medida también se apunta el verde de las patas y el gris de la cara. Esta figura tiene la condición de animal con imposibilidad para cambiar de apariencia.

Por otro lado, se analizan las características que constituyen la ética del personaje. Se le establece una naturaleza malvada; cuando se percata que su actividad es molesta para otros seres no cesa, sino que la agudiza hasta provocar un estruendo que atemoriza a Bongo. Tampoco experimenta un cambio de rol. Siendo su desenlace irrelevante y desconocido.



Fig. 74. Walt Disney (1947). Hormiga corta-hojas [Figura]. En *Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947).

Lobo

En tercer lugar, aparece el lobo. Se recurre a este animal por la tradición que lo deposita como un macho malvado en gran parte de la literatura infantil. Aquí, no se establece con propiedad su sexo, no hay atributos ni nombre que lo expliciten. Pero pertenece al grupo de mediana edad.

Respecto a los atributos físicos se categorizan los siguientes elementos. Ya que el animal aparece en la lejanía y rodeado de penumbra, no se diferencia ningún rasgo de su fenotipo más que la nariz redondeada. Su color más característico es el gris. Tiene condición de animal con imposibilidad para metamorfosearse.

También se comentan los aspectos relacionados con la psicología del personaje. A este animal se le atribuye una naturaleza malvada simplemente por tradición histórica y cultural. No obstante, es cruel categorizar a un animal como villano simplemente por aullar a la luna, ya que está en su naturaleza. Esta figura no se percata de la presencia de Bongo, por lo que no cambia de rol. Su desenlace es irrelevante y desconocido.



Fig. 75. Walt Disney (1947). Lobo [Figura]. En *Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947).

Mosquitos

En último lugar aparecen los mosquitos que atacan a Bongo en la noche cuando este se despierta. Disney los retrata como figuras malvadas por las molestias que le ocasionan al protagonista. Pero no deben de considerarse así ya que necesitan la sangre de otros animales para vivir. Forma parte de su naturaleza. Tanto su edad como su sexo son indeterminados.

De sus rasgos físicos se anotan las siguientes características. No muestran el rostro, razón por la cual no es posible categorizar ningún elemento de su fenotipo como distintivo. Su color es el negro. Su condición es la de animal y presentan una imposibilidad para metamorfosearse.

También se centra la atención en la psicología del personaje. Estableciéndose una naturaleza malvada justificada con el acoso hacia Bongo, obligándole a abandonar el lugar donde duerme. No experimentan cambio de rol. El desenlace previsto para dicho insecto es irrelevante y desconocido.



Fig. 76. Walt Disney (1947). Mosquitos atacando a Bongo [Figura]. En *Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947).

- Variables de estudio

Los principios del amor romántico

El filme se considera positivo ya que no especifica cuál es el sexo de los animales que componen las parejas que se suceden. No se diferencia si son macho y hembra, dos machos o dos hembras, quienes forman la unión. La consecuencia de no atribuir rasgos femeninos y masculinos conlleva a que no se produzcan daños en el

autoconcepto del colectivo infantil que no sigue una identidad tan marcada como es la heteropatriarcal. Y siempre cabe la posibilidad de que haya animales homosexuales.

No obstante, este avance se rompe con la relación de amor romántico que se marca entre el protagonista y la osa Lulubelle. Esta escena transmite la idea de que a primera vista se siente amor por un igual, cuando lo que realmente se experimenta es una atracción física. Del mismo modo, entre esta pareja de osos se muestra el tipo de pareja heterosexual en la que el personaje femenino tiene unos atributos muy sensuales que conquistan al varón, tiene dotes de seducción y embelesamiento. Es una visión del amor muy dulce: aparecen cupidos con flechas, corazones, flores y se transmite una idea de amor como sensación de volar; incluso la narradora comenta: “parece todo una ilusión”. Se confunde amor con atracción, resultando necesario matizar en la diferenciación de estos conceptos y sentimientos.

Del mismo modo, se constata una situación que conlleva a error entre la audiencia. En el corto se explica que los osos cuando están enamorados se golpean para mostrar su afecto. Por ello Lulubelle le da repetidos puñetazos a Bongo y, cuando por accidente le propicia uno a Malamuerte, este se piensa que ella quiere ser su pareja. No obstante, es peligroso transmitir estas imágenes que enmascara la problemática de la violencia de género. Cada vez más estas agresiones justificadas con falso amor son denunciadas y sentenciadas. De lo que se trata ahora es de poner los medios necesarios para evitar que ocurran y eliminarlas. Todo ello a partir de la educación que se ofrece en la escolarización.

La oscuridad

Se relaciona la maldad con oscuridad. Bongo experimenta sensaciones de miedo cuando despierta en la noche completamente solo. Además de ser atacado por un vendaval y una lluvia torrencial. Se transmite así una idea maniquea y estática que relaciona maldad y nocturnidad. Por ello, cuando se enfrenta contra Malamuerte, pese a ser superior en tamaño y fuerza, Bongo no muestra ningún titubeo. La batalla se produce a plena luz del día.

La negación de la visión animalista

Este filme se muestra como un buen ejemplo para la defensa de los derechos de los animales y su contraposición a actitudes que los denigran como la de los circos. Por ello, a pesar de referirse a Bongo como un triunfador, la narradora también lo define como: “una atracción”, “parecía un esclavo” y “era un oso en una jaula de oro”. Dejando constancia de que los animales salvajes deben vivir en libertad, en el medio que les corresponde. También se critica a la clase social alta que consume este servicio. La inmensa mayoría de los asistentes a la actuación de Bongo son personas adineradas como se muestra en sus trajes y joyas. Hay que diferenciar aquello que es diversión de lo que es sufrimiento animal. Por ello, Bongo es llamado por la naturaleza y escapa del circo que lo tiene apresado.

➤ Mickey y las judías mágicas

- Sinopsis

Esta historia se ubica en el Valle Feliz, una región verde custodiada por un arpa cantora que vela por el mantenimiento de la felicidad en el territorio. Por ello,

cuando esta es secuestrada, la tristeza llega al lugar: “los senderos se volvían polvo, ya no había agua cristalina”. El culpable es Willie, el gigante; quien la roba para tener un instrumento con el que quedarse completamente dormido y superar sus problemas para conciliar el sueño. Esto lo descubren Mickey, Donald y Goofy cuando ascienden al cielo gracias a una habichuela mágica que crece bajo su hogar.

- Figuras malvadas principales

Willie

Este es definido por el narrador como: “hombre que podía transformarse en cualquier cosa”. También se dice que tiene una voz similar a la de un trueno. Este villano es un varón de mediana edad, ya que a pesar de ser sumamente inocente y cómico tiene un gran número de arrugas en su rostro producidas por el paso de los años.

En cuanto a los rasgos físicos de la figura malvada se comentan los siguientes. En su fenotipo se aprecia como distintiva la gran nariz redonda que tiene. También la ausencia de mandíbula es un indicio de su escasez de inteligencia. Su color mayoritario es el morado de su chaleco. Pero también en menor medida cuenta con el verde de su camiseta, el azul de sus pantalones y el rojo de su cabello, indicándose así la mayor probabilidad de no pertenecer a un linaje de personas americanas o inglesas, sino irlandesas (colectivo social percibido más bien como campesinos y clase trabajadora). Tiene la condición de ser ficticio ya que los gigantes no existen en la realidad y sí que tiene capacidad para metamorfosearse. En este caso se convierte en enano y también en un conejo de color rosa. Esta última transformación se efectúa para ridiculizarlo y atribuirle un color estereotipado y tradicionalmente femenino.

Paralelamente se abarcan los rasgos distintivos de la psicología del personaje. Anotándose que hay una causa que desata su maldad. Aunque este ser tiene un motivo para conseguir un objeto musical - ya que padece una enfermedad relacionada con la incapacidad de dormir - se aprecia que lleva a cabo actuaciones intolerables en una sociedad. No hay justificación para sus actos basados en secuestrar a un miembro del poblado, encerrarle en su castillo y privarle a todo un pueblo de felicidad simplemente por cumplir unos objetivos personales. Por lo que, tampoco muestra cambio de rol. Se le atribuye una muerte espeluznante como desenlace. Cuando corre judía abajo para capturar a los tres animales junto con el arpa se resbala y se despeña. Tal y como se comparte en el filme: “el gigante se desprende de la habichuela y fallece por la caída”.



Fig. 77. Walt Disney (1947). Willie, el gigante [Figura]. En *Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947).

- **VARIABLES DE ESTUDIO**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se estereotipa a los machos como rudos y fuertes, mientras que a las hembras como femeninas y sensuales (también ocurre con el harpa, ella en femenino es la única capaz de embelesar al gigante). Es necesario romper con estos roles y mostrar a la audiencia la pluralidad de posibilidades que hay en una sociedad occidental.

Los principios del amor romántico

Por un lado, la atención recae en que la única pareja que aparece en el filme (aunque es de animales) está estereotipada y transmite la idea del amor heterosexual. Se trata de una vaca y de un toro.

La oscuridad

Se transmite la idea de que la maldad está acompañada de oscuridad; por ello, tras el robo del instrumento musical se comenta: “hay una sombra oscura que cubrió todo el valle”. La perversión está en situaciones desapercibidas por gran parte de la sociedad, por ejemplo los micromachismos. Además, se continúa mostrando un maniqueísmo que no permite la posibilidad de dualismo en un mismo individuo, todo ello basado en la relación cristiana entre la polaridad de bien y mal. De hecho, cuando Mickey, Donald y Goofy acceden al castillo del cielo se plantean si el habitante de dicho reino va a ser: “hombre o bestia”, “amigo o enemigo” y “princesa o dragón”. Nadie es completamente bueno o perverso, sino que cada persona tiene una combinación de elementos.

X. Clásico 10. *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

Este largometraje es la suma de siete cortometrajes musicales. A diferencia de otros filmes, en este no hay un hilo conductor. Estas son independientes las unas de las otras. La única relación que las vincula es el uso de la música como técnica narrativa. Las melodías utilizadas son variadas, desde la canción popular hasta el folclore norteamericano.

➤ **Juventud enamorada**

- **VARIABLES DE ESTUDIO**

Los principios del amor romántico

Este cortometraje construye una idea de amor romántico idealizado. La primera característica se basa en recrear continuamente a parejas heterosexuales. Quienes protagonizan el corto son un hombre y una mujer de raza blanca y de una clase social alta, tal y como se aprecia por sus vestimentas y transporte. Este es el primer mensaje cruel que se transmite al colectivo infantil. Se enseña erróneamente a quienes forman parte de la infancia que el amor solo es posible si se siguen las características comentadas. Para Disney no hay posibilidad de enamoramiento en otras clases sociales, con otras razas y etnias, ni siquiera entre individuos con diversidad sexual.

Todo esto se agudiza al incluir una pareja de conejos que acompaña a la protagonista y que sigue los mismos rasgos. Son un macho y una hembra con

estereotipos sexuales pronunciados: el conejo es varonil y diligente, mientras que la coneja es sumisa y coqueta. También se utilizan atributos físicos como pestañas y labios pintados en la hembra para diferenciarla visualmente.

Se presenta una idea de amor romántico característica de la primera etapa de las películas Disney. Las mujeres son categorizadas como damiselas en peligro que necesitan ser salvadas por un hombre. Así se muestra cuando los dos personajes femeninos caminan por un río helado y la capa gélida se rompe. Disney transmite la idea de que si no es por la ayuda de un varón no tienen posibilidad de sobrevivir. Disney construye una identidad femenina basada en la diferenciación de sexos y en la superioridad errónea de los hombres. Se necesitan productos cinematográficos infantiles que rompan con estas ideas y contribuyan al empoderamiento de la feminidad desde los primeros años de vida.

Con todo, el amor romántico está estereotipado y acompañado de una atmósfera idílica que rodea a estas parejas con corazones y flechas de Cupido. Realmente, el amor es un compendio de sentimientos internos que una persona experimenta hacia otra, independientemente de la clase social, sexo, raza o sexualidad.

➤ **El abejorro**

- **Sinopsis**

Este cortometraje trata sobre la vida cotidiana de un abejorro que sobrevuela un campo de flores para obtener polen. No obstante, la flora no consiente que un insecto extraño lleve a cabo dichas acciones. Este se enoja y arranca los pétalos a sus agresoras. Pero estos continúan atacándole cuando se transforman en las teclas del piano, el gusano y una cobra.

- **Figuras malvadas principales**

Jarrón de flores

La figura malvada principal es el conjunto de flores del jarrón donde entra el abejorro. Estas plantas se presentan sin ninguna personificación ni atributo humano, por lo que no es posible identificar si son retratadas como hombres o mujeres. También se desconoce la edad de estas figuras. Aunque hay varios tipos de flores en la vasija se decide analizarlas todas en conjunto por la escasa relevancia que tienen individualmente.

Por un lado, se referencian a los atributos físicos de la figura. Se aprecia la ausencia de fenotipo. Respecto al color, se muestra una pluralidad, pero el tono más repetido es el azul, que aparece en 6 diferentes. La condición es la de flor y en este caso sí que tienen posibilidad para metamorfosearse. Cuando el abejorro destroza sus pétalos estos adoptan formas nuevas para hacerle frente.

Por otro lado, se comentan los aspectos relacionados con la ética de la figura. Estas plantas no tienen una naturaleza malvada, estas se revelan tras ser atacadas por el abejorro. Hay un detonante para el surgimiento de la maldad en las flores. También respecto al cambio de rol, se categoriza esta como figura dual. El desenlace diseñado

para estas es la muerte espeluznante; cuando el abejorro destroza sus pétalos, se marchitan.



Fig. 78. Walt Disney (1948). Jarrón de flores [Figura]. En *Tiempo de melodía* (Disney, 1948).

- Figuras malvadas secundarias

Como figuras malvadas secundarias se habla de las transformaciones de los pétalos de las flores: teclas de piano, cobra y mariposas.

Teclas del piano

Tienen un sexo y edad indeterminados, ya que no hay atributos que permitan establecerlo. Primeramente, se analizan los rasgos físicos de la figura. Apareciéndose una ausencia total de fenotipo. El color mayoritario es el azul, una explicación bastante lógica partiendo del pretexto de que las teclas son pétalos de las flores y la mayoría de estas tienen dicha tonalidad. Su condición es la de objeto con posibilidad para cambiar de apariencia, cuando todas se juntan forman una cobra. En segundo lugar, se especifica la psicología de la figura. Hay un detonante en estas su maldad, su comportamiento está basado en la autodefensa en contra del abejorro. No hay un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza. El desenlace para el teclado es positivo, ya que consigue vencer al insecto que le molesta.



Fig. 79. Walt Disney (1948). Teclas del piano [Figura]. En *Tiempo de Melodía* (Disney, 1948).

Cobra

Otra transformación que experimenta esta figura malvada es la de la cobra. Cuando las teclas del piano se agrupan, adoptan la forma de serpiente de esta especie; esto se percibe por la capucha que se forma alrededor de su cabeza. No es posible identificar la edad ni el sexo de dicha figura perversa.

Respecto a los rasgos físicos se establecen las siguientes características. El atributo más significativo de su fenotipo es el ceño fruncido que muestra enfado. El color más pronunciado es el morado de su cuerpo. Tiene la condición de animal con posibilidad para metamorfosearse, ya que nuevamente se transforma en un teclado

musical. Cabe comentar que la serpiente es un animal con grandes connotaciones malvadas, más aún la especie de la cobra, por el veneno letal que posee.

Respecto a los aspectos más intrínsecos y relacionados con la psicología de la figura malvada se destaca que su perversión está justificada por un detonante, el incordio que el abejorro le causa. La cobra solo despliega su capuchón y se dispone a atacar al insecto cuando este se deposita sobre su lomo. No experimenta un cambio de rol, sino que su malicia aumenta a medida que lucha en contra del insecto. Su desenlace es irrelevante; al no cumplir con su objetivo se reagrupan las piezas en forma de teclado.



Fig. 80. Walt Disney (1948). La cobra [Figura]. En *Tiempo de melodía* (Disney, 1948).

Mariposas

Estas piezas también se transforman en mariposas – concretamente en cáligas o mariposas búho - que arremeten contra el insecto.. Es imposible identificar por los atributos que muestran ni el sexo ni la edad de dicho grupo de animales.

Por un lado, se mencionan los aspectos físicos de la figura. En cuanto a su fenotipo se destaca el ceño fruncido en su mirada (referente al dibujo de sus alas). El color más significativo es el morado. Se la etiqueta con la condición de animal y sí que tiene capacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se analizan los rasgos de su personalidad. La maldad del animal es detonada por el incordio del abejorro. No hay posibilidad de cambio de rol y su desenlace es irrelevante; ya que no consiguen acabar con la vida del insecto se transforman en teclas de piano nuevamente.



Fig. 81. Walt Disney (1948). Mariposas [Figura]. En *Tiempo de melodía* (Disney, 1948).

- Variables de estudio

La concepción tradicionalista de la educación

Se intercambiar sus roles. La historia trata sobre un abejorro que se dispone a coger el polen de una flor, como estas no muestran su conformidad se inicia una lucha entre ambos seres vivos. Con una mirada crítica se insta a que este corto sirve como referencia y a modo de denuncia de las violaciones que una gran parte del colectivo de mujeres vive. En la reproducción sexual de las plantas son terceras partes quienes

se encargan de fecundar las flores. Por ello, se toma este ejemplo cinematográfico de animación como un referente para abordar la problemática de las relaciones sexuales que se ejercen sin consentimiento. Este es un recurso clásico al que se le otorga un nuevo enfoque para la sociedad.

➤ **La leyenda de Juanito manzanas**

- **Variables de estudio**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Siguen marcándose los roles de género que ubican a las mujeres en el ámbito doméstico y que las definen como personas destinadas al cuidado; mientras que los hombres son quienes históricamente tienen el control de la vida pública. Por ello, los varones aparecen con armas y ellas se encargan de cuidar a la prole. No solo hay que empoderar a los hombres para que sean dirigentes: “Juanito estuvo decidido a enfrentar lo desconocido”; ni tampoco a que las mujeres sean bellas: “muchachas guapas conocer”. En realidad, tanto mujeres como hombres tienen potencialidades para desenvolverse en la vida pública, solo hay que transmitirlo desde la primera infancia, utilizando los medios de comunicación audiovisual. Paralelamente, no se entienden los motivos de construir una belleza occidental como la única opción. El concepto es difuso y depende de los gustos personales. Se recurre al empoderamiento solamente de los hombres, grave error ya que este colectivo ya está empoderado socialmente. El problema es la focalización única en el hombre.

La imposición del dogma cristiano

Esta historia de animación es un canto a favor de la religión cristiana. Desde la primera escena se retrata la Biblia como elemento decisivo en la vida del protagonista. Por ello, siempre se dirige a su dios como ser superior a quien debe agradecerle todo aquello que tiene en la vida: “doy gracias al señor”. Esto se considera contraproducente para el colectivo infantil, y para la sociedad en general. De hecho, depositar las responsabilidades de la existencia de cada persona en un ser superior genera inconformismo. Es más proactivo incidir en el colectivo de menores en que cada persona tiene protagonismo para cambiar y mejorar su vida con trabajo, constancia y diligencia. Además, se enfatiza la idea cristiana de ascensión al reino de los cielos y transformación en ángeles tras la muerte. Solo se presenta esta posibilidad cuando no hay explicaciones al respecto que justifiquen dicha creencia generalizada y que desvalorizan otras explicaciones sobre el sentido de la existencia. Cada persona debe buscar el suyo propio y centrarse en la creencia que le ayude; para ello la cultura visual no debe imponer tan solo una opción.

La negación de la visión animalista

Este fragmento contribuye a transmitir sentimientos animalistas. La figura protagonista es un hombre que considera a los animales como iguales, por ello los respeta, valora y cuida como a personas. Este es un hecho altamente positivo para que el colectivo infantil defienda a este grupo de seres vivos. Por ejemplo, en el corto se dice: “él ahuyentaba de los animales su resquemor”. Se transmiten principios/valores de respeto hacia todas las especies animales. Por ello, Juanito le acaricia el lomo a la mofeta cuando por accidente la lastima y también abraza al jaguar sin experimentar miedo.

La oposición de la alteridad

Finalmente se aprecia un error histórico. En la película los indios americanos y la raza blanca son presentadas como un grupo basado en una relación de amistad. Esto se muestra así para otorgar una falsa bondad en quienes colonizan el territorio americano. La población europea de la época no quiere convivir con las tribus de su llamado nuevo mundo, su objetivo es convertirlas al cristianismo, utilizarlas como mercancía y violar a las mujeres para expandir la raza blanca.

➤ Aventura en alta mar

- Sinopsis

Esta secuencia narra la vida de un pequeño barco remolcador de Nueva York llamado Silvatín. Este vive con su padre. No obstante, pese a intentar que cumpla con las tareas de uno de los de su especie este no es capaz, no está preparado. Tras ocasionar un destroz en una de las navegaciones, los dos barcos policías lo capturan y lo encierran para que cumpla condena por sus actos. Finalmente, el pequeño salva a otro transatlántico del desastre y sus faltas son perdonadas. Es tedioso etiquetar a las figuras como buenas o malas ya que no se sigue la estructura típica de la maldad en Disney. Por tradición el niño debe ser el villano debido a los desastres que comete; no obstante, la maldad no reside en el colectivo infantil inocente, sino en sus respectivos responsables, quienes no saben cómo enseñar correcta y socialmente a Silvatín.

- Figuras malvadas principales

Padre de Silvatín

Este es un barco que trabaja como remolcador. Es un varón tal y como se aprecia cuando se dirigen a él en masculino. Tiene una edad media, como el promedio del colectivo de progenitores en la sociedad occidental.

Por un lado, se referencian las características físicas del personaje. Este presenta siempre un ceño fruncido que se agudiza cuando su hijo juega con él salpicándole agua. Su color más significativo es el marrón, aparentando ser un transporte antiguo y oxidado. Aunque en menor medida también presenta el gris, el negro y el azul. Tiene la condición de objeto personificado y no tiene posibilidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se comentan los aspectos relativos a la psicología de la figura malvada. Esta presenta una naturaleza perversa ya que hace que su hijo pequeño trabaje en lugar de estudiar, le priva de los derechos de la infancia como el del juego y trata de que este imite su modelo de conducta en lugar de proporcionarle recursos para que se autoconstruya a sí mismo. No tiene posibilidad de cambio de rol, sino que su malicia se agudiza cada vez que Silvatín no cumple con lo establecido para él. Su desenlace es positivo porque su hijo madura y sigue el camino que le diseña.



Fig. 82. Walt Disney (1948). Padre de Silvatín [Figura]. En *Tiempo de melodía* (Disney, 1948).

Barcos-policía

En segundo lugar, se comenta la figura malvada del barco policía que captura a Silvatín tras que este genere el choque de un transatlántico con el puerto de Nueva York. Estos son también barcos de mediana edad. Respecto al sexo se les identifica como hombres por los rasgos físicos y las facciones varoniles de su rostro. Esta pareja de figuras malvadas se comentan conjuntamente ya que son idénticas. Se las introduce en el grupo de secundarias.

Respecto a las características físicas, se remarcan los siguientes rasgos. En el fenotipo destaca el ceño fruncido que muestra enfado. El color mayoritario es el azul, que se relaciona con la tonalidad de los uniformes del cuerpo de policía. Tienen la condición de objetos personificados y no se metamorfosean. También se mencionan los rasgos éticos de estos dos villanos. La naturaleza de esta pareja es malvada, ya que no entiende que al colectivo infantil se le deba enseñar y que los castigos no son una solución pedagógica. Carecen de cambio de rol y su desenlace es positivo.



Fig. 83. Walt Disney (1948). Barcos-policía [Figura]. En *Tiempo de melodía* (Disney, 1948).

- Variables de estudio

La concepción tradicionalista de la educación

Este cortometraje es un canto a que el colectivo infantil aspire a ser adulto. Esto es un error, ya que cada individuo experimenta unos periodos de desarrollo físico, psíquico y emocional; y no es posible romper dicha evolución saltándose etapas. En el corto se dice: “como mi padre quiero ser” y “porque no maduras pequeñín, porque no lo entiendes Silbatín”. El problema reside en que el grupo de adultos no entiende que el colectivo de menores está diferenciado del suyo y que es necesario para sus estadios del desarrollo: descubrir el mundo, jugar y divertirse. No entender estos postulados y aspirar a que los descendientes chicos sean como sus padres es cruel; atenta contra la identidad propia de cada persona, también contra la posibilidad y el derecho universal de expresarse libremente. Los filmes infantiles deben defender la pluralidad de identidades y personalidades, para que cada menor desarrolle aquella que sea única e irremplazable a su persona.

➤ Árboles

- Variables de estudio

La supremacía respecto al medio ambiente

Esta obra trata sobre la narración de un poema musical acompañado de imágenes sobre vegetación. El corto es un canto a la conservación del medio ambiente y de esos pulmones del mundo que cada vez están más dañados por la

contaminación y por el impacto urbano sobre el terreno natural. Son necesarios mensajes de preservación de la naturaleza, ya que el mantenimiento de esta es una de las condiciones necesarias para que la especie humana perdure.

➤ **Échale la culpa a la samba**

- **Sinopsis**

Este cortometraje presenta la historia del Pato Donald y de José Carioca en el aprendizaje de la samba en Aracuano.

- **Variables de estudio**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se presentan situaciones que encierran maldad y que contribuyen al mantenimiento de una sociedad machista que relega a la mujer como un mero objeto sexual. Por ello, es una hembra quien baila al ritmo de la música moviendo sus caderas y alrededor de los hombres para llamar su atención. También se levanta la falda paulatinamente para incitar y despertar un deseo sexual en los tres pájaros macho que disfrutaban del espectáculo. Siendo este es el mensaje que Disney transmite a quienes consumen el producto.

➤ **Roy Rogers y la historia de Pecos Bill**

- **Sinopsis**

Roy Rogers es un vaquero del oeste de los Estados Unidos. Una noche de campamento cuenta a sus sobrinos Luana Patten y Bobby Driscoll la historia de Pecos Bill. Este es un niño que cae de la caravana de su familia. Todo indica que va a morir hasta que una hembra coyote lo rescata y cuida como a una más de sus crías. Cuando crece, este hombre es el cowboy más destacado, junto con su caballo Enviudador. No obstante, tras conocer a Sweet Slue Foot Sue, su corcel siente celos de ella y provoca el vuelo de esta hacia la luna, rompiendo así una relación amorosa pero continuando con la amistad entre hombre y caballo.

- **Figuras malvadas principales**

Enviudador

La figura malvada principal del corto es Enviudador, un caballo macho de mediana edad. El sexo se sabe porque siempre se dirigen a este utilizando el masculino. Desde el principio de la historia se transmite maldad en este animal. Previamente a que Roy narre la historia, sus compañeros califican connotativamente a Enviudador como: “era un asesino”, “dinamita pura”, “sí, Enviudador era el mejor amigo de Bill hasta que a su vida llegó una muchacha maravillosa y gentil” (nótese también el estereotipo que se plasma sobre la mujer) y “Enviudador furioso estaba”.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con la apariencia física del personaje. En su fenotipo no se aprecia ningún rasgo típico de la maldad. Pero, cuando entra en cólera en el momento en que Sue decide montarlo sí que manifiesta un ceño fruncido acompañado de ojos de color rojo; mostrando así su componente sanguinario. En cuanto a sus colores, el marrón de su pelaje se erige como el mayoritario. Tiene la condición de animal con incapacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se analizan las características personales del animal. Se constata que hay un detonante que desencadena la maldad en la figura. Enviudador es un animal dócil y sumiso hasta que pelagra su amistad con Pecos cuando este se “enamora” de Sue, por lo que se propone destruir dicha relación. Sí que experimenta un cambio de rol; cuando consigue enviar a Sue a la luna, Enviudador recupera su carácter apacible. Enviudador sabe que el amor, basado en la atracción física que su amigo siente hacia la joven vaquera, no es verídico; por lo que se propone acabar con este y demostrarle otro. El desenlace es positivo, ya que recupera su amistad con el humano.



Fig. 84. Walt Disney (1948). Enviudador [Figura]. En *Tiempo de melodía* (Disney, 1948).

- Figuras malvadas secundarias

Serpiente de cascabel

A lo largo de la historia aparecen figuras malvadas que arremeten en contra de las protagonistas. Por ejemplo, una serpiente de cascabel. Cuando se narran las hazañas y retos que va superando Pecos cuando es niño aparece la lucha contra una culebra. En este caso es indeterminado tanto el sexo como la edad de esta figura.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con su apariencia. El rasgo más notorio de su fenotipo es la mandíbula prominente. Su color por excelencia es el verde (tonalidad asociada directamente con las serpientes). Tiene la condición de animal y carece de posibilidad para metamorfosearse, pero se engrandece (cuando ataca a Pecos) o se empequeñece (cuando siente miedo del niño) en base a las necesidades y a la situación en la que se ve envuelta.

Por otro lado, se comentan los trazos relacionados con la psicología del personaje. Se presenta una naturaleza malvada en la figura. Se la categoriza como animal perverso simplemente por poseer un veneno letal para otros seres vivos. Esta especie es un animal temperamental que ataca sin previo aviso. No obstante, no es un motivo para considerarlo ser malévolo, ya que no tiene capacidad de raciocinio, sino que se guía por instintos. No experimenta un cambio de rol. Finalmente, el miedo se apodera de esta cuando Pecos Bill lanza un berrido.



Fig. 85. Walt Disney (1948). Serpiente de cascabel [Figura]. En *Tiempo de melodía* (Disney, 1948).

Buitres

También se presenta la figura de los buitres como una malvada secundaria. Una bandada de estas aves ataca a Enviudador cuando está al borde del desfallecimiento, hasta que Pecos Bill entra en combate, los vence y salva la vida a su futuro amigo. Ciertamente, la escena donde este grupo aparece es violenta ya que las bestias se lanzan directamente contra el animal para morderle y derribarle. Como dato curioso, se destaca que este dibujo animado es idéntico al que aparece en el primer filme analizado en esta colección Disney. No es posible establecer ni el sexo ni la edad de las aves, por lo que la especie se caracteriza como indeterminada en ambos aspectos.

Primero se comentan los rasgos físicos de la figura perversa. En su fenotipo destaca el ceño fruncido que muestra enojo. Se muestran como seres violentos. Su color es el negro de su plumaje, aunque en menor medida también presentan marrón en su piel y rojo en el extremo de su pico. Tienen la condición de animal con incapacidad para metamorfosearse.

En segundo lugar, se critican y analizan los elementos que componen la psicología del personaje. Se le atribuye una naturaleza malvada que se justifica simplemente por la tradición y simbología de dicho animal. No obstante, es altamente cruel condenar a un animal como malvado por alimentarse a base de carroña cuando la necesita para sobrevivir. No hay posibilidad de cambio de rol y el desenlace para este grupo de figuras malvadas es una muerte espeluznante con sufrimiento originado cuando Pecos Bill le arranca su plumaje a estirones.



Fig. 86. Walt Disney (1948). Los buitres [Figura]. En *Tiempo de melodía* (Disney, 1948).

Grupo de bandidos

Cabe comentar la pandilla de ladrones que trata de robar el ganado y contra quienes Pecos Bill lucha. Este grupo está formado por 9 malhechores de mediana edad. Se destaca que aparentan pertenecer a un mundo oriental, sobre todo por los bigotes largos acabados en punta que presentan.

Respecto a los elementos que se encuentran en su apariencia física se destacan los siguientes aspectos. Del fenotipo, la característica más llamativa es el ceño fruncido; todos están enfadados, sobre todo cuando Pecos Bill los atrapa. Respecto a los colores se aprecia que sus camisas son de diferentes tonos: morado (2), gris (2), rojo (1), azul (1) y verde (3). Esta última es la que se manifiesta como mayoritaria; también teniendo en cuenta que muchos chalecos son de una tonalidad similar. Tienen la condición de personas y no cambian de apariencia.

Además, se analizan los rasgos que sirven para construir la personalidad de dichas figuras. Estas tienen una naturaleza malvada, sin una explicación que

justifique porqué deciden robar el ganado. No hay posibilidad para cambiar de rol. Con todo, el desenlace es irrelevante, se desconoce que ocurre con los forajidos.



Fig. 87. Walt Disney (1948). Grupo de bandidos [Figura]. En *Tiempo de melodía* (Disney, 1948).

- **VARIABLES DE ESTUDIO**

La mayoría de estas se relacionan con el machismo y con la construcción de roles de género que empoderan al hombre y empujaban a la mujer. También escenas que defienden el amor romántico de Disney que se debe romper.

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

En primer lugar, se percibe un machismo aparente cuando una gran mayoría de los personajes son hombres, tan solo hay un niña, quien es la sobrina de Roy Rogers; así como también entre los dibujos animados aparece Sue. Indirectamente, se transmite un sentimiento masculino que relega a la mujer a los ámbitos domésticos y privados, por lo que no aparecen estos personajes femeninos en escenas públicas. Perduran estereotipos a la hora de designar a los varones y las hembras. Por ejemplo, para describir al vaquero dicen: “según ellos Pecos era el vaquero más duro, rudo, testarudo, tozudo y dientudo de entre todos los compañeros”; así se les atribuyen características altamente masculinas. Mientras que a las mujeres se las dota de una feminidad occidental exuberante. A Sue se dirigen como: “era como una flor al amanecer, como esa mujer nunca hubo mujer”, “dulce Sue” y “poderosamente interesante”. También con la niña country lo hace su tío llamándola “linda”. Es cruel obligar a las jóvenes a ser de una determinada; en base a unos criterios que construye la sociedad occidental del momento. Es necesario desdibujar las masculinidades y feminidades y entrelazar los dos géneros con ambos sexos. Hay una pluralidad de opciones, tan solo hay que representarlas a través de los filmes y educar a quienes estudian desde la diferencia y en pro de un sentimiento humanitario e igualitario entre personas.

Los principios del amor romántico

También se critica la visión del amor romántico que presenta Disney. Este es un enamoramiento a primera vista de tipo heterosexual entre Pecos Bill y Sweet Slue Foot Sue. El hombre se enamora de ella cuando la ve montada en su caballo y maquillándose (se relaciona nuevamente la idea de belleza con la de mujer). En ese momento se dice: “el amor había llegado a Pecos Bill”. Confundiéndose atracción sexual con amor, se sobrecarga el ambiente con música angelical, estrellas en forma de corazones y mensajes en el cielo: “Sweet Sue I Love You”. No obstante, se aprecia como positivo que sea la mujer quien se lance a besar a Pecos, ya que siempre son los hombres quienes inician el beso hacia su respectiva princesa o mujer protagonista. Este mensaje también encamina a las personas a formar una familia.

La supremacía respecto al medio ambiente

Se transmite una idea errónea respecto a que la humanidad tiene potestad y medios para controlar la naturaleza y disponer de esta. Por ejemplo, cuando hay escasez de agua en la zona de Pecos, este traslada las nubes de lluvia desde California; también monta/doma un tornado y hace que desaparezca como si de un rodeo se tratase. Esta idea es absurda, además de estar probado que las acciones que las personas manifiestan contra este acaban perjudicándolas y contribuyendo a problemas medioambientales como el calentamiento global o el cambio estacional.

XI. Clásico 11. *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949)

Este filme es el último de los que se consideran como películas paquetes producidas durante la II Guerra Mundial. Este guarda dos historias independientes pero unidas por un hilo conductor. La trama centra la atención sobre un hombre que quiere dar a conocer a dos personajes de la literatura inglesa: el señor J. Thaddeus Sapo y el maestro Ichabod Crane.

➤ **El señor sapo**

- **Sinopsis**

Este corto trata sobre las aventuras de un sapo ricachón llamado J. Thaddeus. Este personaje encarna el prototipo de hombre adinerado que conduce su vida por impulsos momentáneos sin pensar en las consecuencias de sus actos. Cuenta con una serie de amigos (Angus MacBadger, Rata y Topo), quienes actúan como su conciencia y tratan de solventarle los problemas. La vida de este anfibio es envidiable hasta que se obsesiona con conseguir un auto de carreras. Está tan focalizado en dicha meta que no duda en cambiar su mansión “Toad Hall” por uno de estos. El problema es que este resulta ser un bólido robado. De modo que, toda la trama del corto se basa en un juicio por probar la culpabilidad o inocencia del señor Sapo.

- **Figuras malvadas principales**

Winkie

Este es el propietario de la taberna donde se efectúa la compra del auto robado, siendo este el único testigo con capacidad de probar la inocencia de Thaddeus. No obstante, esta figura malvada atenta contra el sapo, da falso testimonio acerca de que el acusado es el ladrón. Este es un personaje con gran astucia. Por ello, en cuanto contempla el interés del anfibio por conseguir un coche no duda en convencer a las alimañas para que efectúen la compraventa; repartiéndose a partes iguales las ganancias. Este es un hombre de una mediana edad, tal y como muestra su pronunciado bigote típico de los varones adultos y el escaso cabello que presenta.

Respecto a los rasgos de su físico se destacan los siguientes. Por un lado, en su fenotipo se aprecia una ausencia de mandíbula. Su color más destacado es el morado, todo su traje de esta tonalidad. Aunque también, en menor medida destacan otros como el rojo de su corbata o el negro para su vello facial y capilar. Esta figura malvada tiene condición de persona, por lo que no cambia de apariencia ni se metamorfosea.

En cuanto a las características psicológicas que construyen al personaje destacan los siguientes trazos. Este tiene una naturaleza malvada. No encierra motivos que justifiquen sus actos. Simplemente es un hombre que desea el poder y enriquecerse. No experimenta cambio de rol en todo el filme. Transmitiéndose también la falsa idea de que la maldad se encuentra en ambientes nocturnos como los bares donde venden alcohol. Cabe destacar que este personaje presenta un final irrelevante; más bien desconocido. Una vez se demuestra la inocencia de Thaddeus no se sabe qué ocurre con Winkie ni con las comadreas, tampoco si estas figuras acaban en prisión al igual que le ocurre al sapo cuando es condenado.



Fig. 88. Walt Disney (1949). Winkie [Figura]. En *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Las comadreas

Este villano principal cuenta con la ayuda de unos secuaces, las comadreas. Algunos hechos dejan constancia de la maldad de estos seres: esta pandilla es quien roba el bólide de carreras, cuando Sr. Toad pregunta por el auto estas se esconden por miedo y sacan las armas que poseen, realizan trapicheos y estafan al anfibio. También, en el juicio contra Thaddeus, su caballo Cirilo se dirige a estos animales como “unos tíos con pinta de apaches que ya se traen su famita de robar”. El término “apaches” es introducido por Disney para mostrar su desprecio hacia las tribus indias de América previas a la colonización del territorio, relacionando así este colectivo con las figuras malvadas de una película. Aunque desde una visión crítica se plantea la cuestión de si es más malvada una persona que no comparte la misma religión que el grupo dominante o aquella que obliga a convertirse al cristianismo a toda una tribu. La historia siempre presenta dos bandos, depende de quien la narre para que un grupo sea definido como las personas heroicas y el otro como la parte malvada de la sociedad.

En tanto que el grupo de comadreas se presenta como un colectivo de ayudantes de la figura principal se analizan conjuntamente. No hay diferencias en estas; tan solo que una se erige como la dirigente del grupo, quien las conduce y quien negocia con Winkie. Este es el líder, tal y como lo muestra su atuendo diferente al del resto (gabardina y sombrero Bowler, así como también por fumar un puro). Todos estos animales son varones, así lo muestra Cirilo al dirigirse a ellos como “tipos” en masculino. Se percibe que son jóvenes ya que no tienen suficiente inteligencia como para idear un plan con el coche robado. Necesitan de un patrón de edad más avanzada que les guíe. Se asemejan a un grupo de adolescentes que se adueña de aquello que no es suyo simplemente por diversión o por desafiar a la justicia.

Respecto al fenotipo de estas figuras se aprecia que siempre muestran un ceño fruncido; así se agudiza la maldad de estos seres, tal y como señala la tradición iconográfica. Presentan ausencia de mandíbula para representar su carencia de luces. Su color es el marrón, así se muestra en su pelaje, que es igual para todas. No obstante, cada comadreja presenta diferentes tonalidades en sus atuendos, siempre relacionándolos con los típicos que encierran maldad (morado, verde y azul). Su condición es la de animales y por tanto no tienen medios para cambiar de apariencia.

En sus rasgos psicológicos se destaca que tienen una naturaleza malvada. Así lo refleja Disney para continuar con la tradición icónica que refleja a este animal como perverso. Entendiendo también que según esta opinión no tengan posibilidad de cambiar de rol. Respecto al final que les depara es idéntico al de Winkie. Totalmente desconocido/insignificante, quedando impunes de sus actos reprochables.



Fig. 89. Walt Disney (1949). Las comadreas [Figura]. En *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949).

- Figuras malvadas secundarias

El fiscal

Este villano es el fiscal del juicio contra Thaddeus. Realmente, son sus atributos físicos muy marcados y su comportamiento arrogante y autoritario, aquello que permite categorizarlo como perverso. Este es un varón de mediana edad, tal y como lo muestra su apariencia.

Por lo que respecta a su fenotipo, destaca la mandíbula prominente, explicándose así la gran astucia que tiene para utilizar en su favor los testimonios del juicio y encarcelar al Sr. Sapo. Su color más destacado es el negro, ya que todo su ropaje es de esta tonalidad. No obstante, este es un claro ejemplo donde los colores no definen la psicología de una persona. Este personaje viste de negro ya que es el color de la toga que deben vestir estos trabajadores y, no por ello es malvado, sino por los comportamientos que desarrolla. La condición es de persona sin posibilidad para cambiar de apariencia.

Por otro lado, la naturaleza es malvada. Utiliza su cargo para desatar un autoritarismo. Este personaje pese a ser fiscal tan solo escucha la parte del testimonio que le conviene para dictar como veredicto culpable al acusado. Esto suscita la crítica, sobre todo hacia aquellas personas que aprovechan los cargos de responsabilidad que ejecutan para creerse superiores al resto y aprovecharlos en su propio favor. No hay posibilidad de cambio de rol y el desenlace que le depara es irrelevante.



Fig. 90. Walt Disney (1949). El fiscal [Figura]. En *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se habla de los micromachismo: no aparece ninguna figura que represente a una mujer en toda la película; así como también las historias que se seleccionan para contar guardan protagonistas hombres. No hay que sublevar un sexo a otro; se vuelve invisible a la mujer, construyendo un mundo por y para los hombres simplemente.

La estructura social de clases de corte estamental

El filme defiende una estructura de clases basada en las divisiones de quienes tienen poder y de quienes están sublevados. Mientras que el primer grupo tiene el privilegio de vivir acomodadamente, la alteridad se conforma con su condición. Por ello, cuando se dirigen a Sr. Toad lo hacen de una forma culta, mientras que cuando lo hacen al caballo que pertenece a una etnia gitana lo hacen de manera despectiva: “ese gitano Cirilo”. Se enfatiza el hecho de que no pertenece al grupo de los colonos ingleses; y así se transmite una idea errónea de que aquellos que se erigen como poderosos por tradición tienen potestad para atacar lingüísticamente a quienes consideran inferiores. Esto es un error, de hecho la educación aboga por una equiparación de los derechos humanos. Tal y como se refleja en la legislación del mundo occidental todas las personas deben ser tratadas por igual, independientemente de los orígenes religiosos, culturales o étnicos de cada individuo.

La imposición del dogma cristiano

Resulta incongruente la manera en la que trata de mostrar la religión cristiana este filme. Se entiende que si se quiere defender el cristianismo se muestre la celebración de la fiesta de la Navidad con una cena para conmemorar el nacimiento de Jesús. Pero el árbol que se presenta no tiene cabida, ya que los orígenes del mismo son ateos y sirve para ejemplificar el mundo de los dioses griegos y del inframundo. Es un problema mostrar a través de los productos culturales una única religión como válida, esta es una manera de adoctrinar y de discriminar a quienes adoptan otras espiritualidades.

La concepción tradicionalista de la educación

Este cortometraje muestra una estructura tradicional de control social. Las comunidades tienen una serie de normas establecidas que todo integrante debe cumplir. De tal manera que, en el momento en que no lo haga va a ser juzgado/a y, si resulta culpable, recibe un castigo que se supone va a transformar su comportamiento. Esto se refleja en el filme, esperando que el paso de Toad por la prisión le haga cambiar de comportamiento. Esto mismo ocurre según las pedagogías basadas en los sistemas de premios y castigos. Cuando un menor se comporta adecuadamente recibe un obsequio versus cuando no lo hace que es castigado. Ciertamente, los beneficios

del castigo no están corroborados, ya que no se demuestra que el individuo cambie de comportamiento porque aprenda a actuar correctamente sino porque no quiere recibir más reprimendas. Esto es una manera más de control y autoritarismo, que es precisamente de lo que se quiere huir como recurso y metodología para educar al colectivo infantil.

➤ **La leyenda de Sleepy Hollow**

- **Sinopsis**

Este cortometraje narra la historia de Ichabod Crane un maestro de escuela que se asienta en el pueblo de Sleepy Hollow. Allí experimenta el amor romántico hacia Katrina Van Tassel, la joven más hermosa de la región. Hasta el momento, ella tiene una gran lista de admiradores incapaces de hacer sombra al fornido Hueso, también llamado Brom Bones. Pero con la llegada de este profesor ya tiene un contrincante, en tanto que no se deja intimidar por la fuerza de su adversario. Este se ve obligado a atemorizarlo en la fiesta de Halloween contándole la historia del Jinete sin cabeza, con quien debe de enfrentarse de camino a su casa. Finalmente, se establece un desenlace abierto porque no se indica con claridad si Ichabod muere tras ser atacado por el hombre oscuro o se muda a un pueblo vecino y se casa con una mujer adinerada.

- **Figuras malvadas principales**

El fornido Hueso

Este es un hombre de mediana edad tal y como lo muestran algunas líneas de expresión de su rostro. Dibujado como el típico héroe pueblerino. Paradójicamente desarrolla comportamientos reprochables como la caza de animales, el consumo reiterado de alcohol, también el acoso y *bullying* hacia su oponente, el maestro.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de este personaje. Respecto al fenotipo destaca la mandíbula prominente como rasgo distintivo (de ahí la inteligencia que posee para eliminar a su contrincante en la batalla por conquistar a Katrina); aunque en menor medida también posee una nariz puntiaguda y un ceño fruncido cuando sus planes no acontecen según lo previsto. Su color por excelencia es el rojo de su traje chaqueta-pantalón, pero en menor medida también se destaca el marrón de sus zapatos y sombrero de piel de tejón, así como el verde en su camisa y chaleco. Su condición es la de persona con imposibilidad para metamorfosearse. Sí que se destaca que es un personaje que cambia de atuendo: primero viste un conjunto más informal, para en la fiesta de la celebración de Halloween utilizar su traje rojo.

Por otro lado, se comentan los aspectos referentes a la ética del personaje. Este es un villano con una naturaleza malvada. Tal y como se comenta lleva a cabo actuaciones en contra de la integridad de las personas y del medio ambiente simplemente por diversión y por considerarse superior. Es una persona manipuladora e interesada, por ello no duda en acceder a bailar con una mujer poco agraciada del pueblo en la fiesta de Halloween; teniendo así, en el momento de cambio de pareja, acceso a Katrina. No experimenta un cambio de rol. Pero llama la atención que el desenlace para este villano sea positivo, después de la desaparición de Ichabod este es quien contrae matrimonio con la joven a quien ambos pretenden.



Fig. 91. Walt Disney (1949). El fornido Hueso [Figura]. En *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949).

- Figuras malvadas secundarias

El jinete sin cabeza

Se ubica a este villano en este grupo ya que su aparición en el filme es bastante más limitada que la de Hueso y no se explicita realmente si este acaba con la vida del protagonista. En el propio filme se explicita que este villano es hombre ya que es uno de los miembros del ejército; así como que su edad es avanzada, entendiendo que los espíritus que realizan actos impúdicos están condenados a vagar durante una eternidad por el mundo terrenal.

Respecto al fenotipo hay que tener en cuenta que este fantasma está decapitado y, en lugar de cráneo, tiene una calabaza sobre su cuello, por lo que el único rasgo distintivo es el ceño fruncido. La tonalidad mayoritaria es la negra, aunque se aprecia el color púrpura en la capa que viste. Este es un ser ficticio, es un fantasma, pero con incapacidad para metamorfosearse.

De sus rasgos psicológicos se destacan las siguientes características. Por un lado, la naturaleza malvada del villano encuentra una explicación en un hecho traumático del pasado. Cuando es miembro del ejército se le acusa de traidor y se le decapita; por ello este jinete jura vengarse de los pueblerinos que atraviesen el bosque en la noche de todos los santos. No experimenta un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza. Finalmente, el desenlace para este villano es irrelevante, no se conoce qué ocurre con él tras lanzar su calabaza a Ichabod.



Fig. 92. Walt Disney (1949). El jinete sin cabeza [Figura]. En *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se establece un canon de belleza occidental “chica encantadora, primaveral, bomboncito de rosa” con Katrina. El problema radica en que a las mujeres que no presentan estos rasgos se les daña el autoconcepto, como es el caso de la pueblerina que baila con Hueso. Se transmite la idea errónea de que la mujer debe ser dulce, cariñosa, engatusar a los hombres y vestir de rosa. Esto es una situación machista que etiqueta a la mujer en base a su apariencia física, justificándola también con

cualidades intrínsecas cuestionables; así se refleja cuando se comenta que las madres del pueblo son buenas cocineras. También se etiqueta la belleza en los hombres: “guapo no es, pero es profesor”.

La oscuridad

Se muestra que la maldad está ubicada en unos ambientes muy concretos lejos de los que no hay peligro. Grave error que es necesario corregir ya que no hay unos patrones estables para ello. Y, causar miedo al colectivo infantil por los cementerios o la nocturnidad es simplemente una manera de infantilizarlos. Disney pretende moralizar y evitar que la sociedad deambule por ambientes nocturnos, transmitiendo a quienes consumen el producto que ahí se encuentra el pecado. Muestra también cuervos de ojos rojos (animal asociado a la maldad). No se debe encastar a toda la sociedad bajo el mismo criterio, por ello no hay que potenciar esta idea de equivalencia entre noche y maldad; que tan solo proviene de la religión cristiana, con el agudizado problema de la permanencia en el tiempo de dicha creencia.

La concepción tradicionalista de la educación

Se transmiten ciertas ideas sobre la educación que no tienen cabida en la sociedad occidental actual, en la cual se aboga por unos aprendizajes significativos y duraderos donde la persona que guía se presenta como acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje de la persona que aprende, quien desarrolla un rol activo. No obstante, presentar un maestro autoritario que contrala las mochilas de sus estudiantes no contribuye a estas nuevas metodologías. Tampoco las intervenciones que se muestran: “la pequeña escuela era su reino donde absoluto reinaba” o “la letra a palos entra”.

XII. Clásico 12. *La Cenicienta* (Disney, 1950)

- Sinopsis

Esta película es el primer largometraje producido por Walt Disney con posterioridad a la II Guerra Mundial. Hasta el momento se recurre a producir películas compuestas por diversos cortometrajes para abaratar los costes de producción. Ahora se recurre nuevamente a una historia de cuento de hadas entre príncipes y princesas.

- Figuras malvadas principales

Lady Tremaine

La figura malvada principal es la madrastra (lady Tremaine) de la protagonista (Cenicienta). Esta se convierte en la segunda esposa del noble padre de Cenicienta una vez su primera mujer fallece cuando su hija pertenece todavía a la infancia. Esta señora en un principio se muestra como cuidadora tanto de sus hijas como de su hijastra y sumisa respecto a su esposo. No obstante, tras la muerte de su nuevo marido comparte su verdadero carácter. Ella solo tiene inquietudes por el dinero, el poder y el estatus social. Es por ello por lo que contrae matrimonio con el padre de Cenicienta, para continuar perteneciendo a la nobleza.

Es egoísta, ya que utiliza la fortuna de su difunto marido para sí misma y para sus propias hijas, sin destinarla para la única heredera directa realmente. Cuando no

hay suficientes fondos para mantener el servicio de la mansión, obliga a Cenicienta a hacerse cargo de las tareas del hogar y ser utilizada como “fregona”, término que utilizan en el filme para designarla.

También se aprecia que la maldad del personaje aumenta. Por ejemplo, ella humilla a Cenicienta repetidamente. Por ello, cuando sus hijas la acusan de colocar un ratón en su tazón de desayuno esta la sobrecarga con tareas del hogar: “Vaya, al parecer te sobra el tiempo [...]. ¡Silencio! Tienes tiempo para gastar bromas, ¿en qué podrías aprovecharlo? A ver déjame pensar. Hay una gran alfombra en el salón, bájrela. Las ventanas de los dos pisos límpialas y también todas las tapicerías y las cortinas [...]. Y no olvides el jardín. Y friega las terrazas, barre la escalera y el recibidor, limpia las chimeneas y plancha zurce y lava la ropa. ¡Ah sí! Otra cosa más. Dale un buen baño a Lucifer”. Del mismo modo, cuando llega a la mansión un mensaje real indicando que todas las mujeres casaderas del reino deben asistir al baile y Cenicienta muestra sus deseos de acudir, su madrastra le comunica: “No veo porque no puedas ir, si acabas todas tus tareas y si encuentras algún vestido decente que ponerte”. De esta manera, utilizando un condicional, no le promete que acabe asistiendo a la fiesta del reino; ella siempre tiene la posibilidad de añadir tareas a Cenicienta para que no las finalice antes de que llegue la carroza real. También, cuando descubre que Cenicienta es la mujer que en el baile enamora al príncipe, se dispone a encerrarla en su habitación antes de que el gran duque llegue al hogar a probar el zapato de cristal olvidado. Se destaca que, en todas estas situaciones, cuando la madrastra comparte su maldad, la escena se oscurece y el ambiente se vuelve más tenue.

Lady Tremanie es una mujer de edad avanzada, tal y como se muestra con su cabello canoso y con las líneas de expresión de su rostro. Además, sus ropajes de época equivalen a los de una señora mayor: nunca utiliza escotes y en el traje de noche no lleva ningún tocado en su cabello sino un velo de seda. Este hecho es bastante llamativo porque muestra la misma apariencia en todo el filme, incluso en las primeras escenas en las que sus hijas aun pertenecen a la infancia.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con la apariencia física de la figura malvada. Destacando de su fenotipo un ceño fruncido constante que muestra el enojo como el principal rasgo de la cotidianidad de la villana y su mandíbula prominente como símbolo de su astucia. Por ello, es capaz de conseguir los planes que tiene respecto a su hijastra. En relación con los colores que utiliza, se aprecia que el rojo es el mayoritario, es el tono del traje que viste en la mayor parte del filme. Aun así, también aparecen como menos frecuentes el verde de sus joyas y el morado de las puñetas de sus mangas. Se destaca la imposibilidad de este personaje para metamorfosearse, a pesar de que cambie de atuendo en numerosas ocasiones: al principio del filme viste un traje de color azul, también aparece con un camisón de la misma tonalidad y, para el baile real, se decanta por un vestido en tonos lila. Su condición es la de persona.

Por otro lado, se comentan los aspectos relacionados con la psicología de la villana. Su naturaleza es malvada. Ella siempre tiene pretensiones perversas en el filme, aunque solo las muestra cuando el padre de Cenicienta fallece y toda su fortuna pasa a ser de su propiedad. No experimenta un cambio de rol; a medida que el filme

avanza su maldad se agudiza. El desenlace para esta villana es el apoderamiento de su propio miedo, es decir, descender en la escala social a una clase baja y perder el privilegio de contar con servicio en la mansión. Al principio del filme se explicita: “la madrastra había dilapidado la fortuna familiar en sus vanidosas y egoístas hijas”.



Fig. 93. Walt Disney (1950). Lady Tremaine [Figura]. En *La Cenicienta* (Disney, 1950).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Anastasia y Drizella

Las villanas ayudantes por excelencia son sus dos hijas naturales: Anastasia y Drizella. Estas son mujeres jóvenes, de edad similar a la de Cenicienta. Son inmaduras e inexpertas en la vida. No tienen experiencia vital para desarrollar el rol de villanas principales, sino que se limitan a seguir las órdenes de su madre: casarse con el príncipe y conseguir riquezas. Estas mujeres se caracterizan por diferir de la principal ya que no tienen compostura: Anastasia y Drizella se pelean constantemente, se insultan, no tienen dotes para embelesar a los hombres y no saben ni cantar ni bailar. También se aprecia que su maldad aumenta a medida que la película avanza. Aunque ellas se deshacen de gran parte de su vestuario al considerarlo pasado de moda, deciden recuperarlo cuando se percatan de que Cenicienta lo utiliza para confeccionarse un vestido con el que asistir al baile. Sin olvidar la diferencia entre las tonalidades en los colores de los atuendos: las malas utilizan tonos más agresivos que Cenicienta, quien recurre a los colores pastel.

Respecto al fenotipo destaca la presencia en ambas del ceño fruncido. Indicándose así que estas mujeres tienen una gran maldad. En contraposición con su madre, estas no tienen una mandíbula prominente, indicándose que carecen de inteligencia y astucia. Por ello, estas jóvenes no entienden el condicional que emplea lady Tremaine cuando permite a Cenicienta asistir al baile; tampoco vislumbran la posibilidad de que, si nadie conoce a la joven con la que baila el príncipe, ellas tienen la posibilidad de sustituirla siempre y cuando el zapato de cristal les encaje en sus pies. Sus colores son: el verde para Drizella y el morado para Anastasia; tanto en sus atuendos de diario, como en sus camisones y trajes de baile. La condición de estas figuras malvadas es la de personas con incapacidad para metamorfosearse.

Estas jóvenes son malvadas debido a la educación que reciben por parte de su madre y por tomarla como referencia. Tienen una naturaleza malévola y no hay detonante que justifique dichas actuaciones. Son mujeres celosas que no toleran que su hermanastra tenga una belleza superior a la de ellas pese a estar vestida con harapos y encargarse de las tareas domésticas. Por lo que no experimentan cambio de rol a lo largo del filme, sino que su maldad se agudiza. Finalmente, tienen el mismo desenlace que su madre; el miedo se apodera de ellas ya que cuando Cenicienta se

casa con el príncipe quedan destinadas a vivir en su mansión encargándose de las tareas domésticas y sin dinero para continuar con los lujos que rodean sus vidas.



Fig. 94. Walt Disney (1950). Anastasia [Figura]. En *La Cenicienta* (Disney, 1950).



Fig. 95. Walt Disney (1950). Drizella [Figura]. En *La Cenicienta* (Disney, 1950).

Lucifer

Se cuenta con la presencia de Lucifer como figura malvada ayudante de la principal. Este es un gato macho a quien se le asigna un nombre de varón; según la religión cristiana Lucifer es el diablo. Tiene una edad avanzada. Asimismo, se percibe que es un villano por las maneras con las que el resto de figuras se refieren a este: “malo, hipócrita, tramposo y muerde grande, grande como una casa”, “Lucifer no es gracioso, es malo”, “en fin, supongo que algo bueno tendrá” y “gato malvado”.

El rasgo físico más notorio de su fenotipo es el ceño fruncido; siempre está enfadado y dispuesto a originar el mal. Destaca su ausencia de mandíbula y su sustitución por una gran papada, lo que es una muestra de una gran carencia de luces. Por ello, es incapaz de cazar ni un solo ratón de la casa, ni de conseguir sus propósitos. Su color es el negro; tradicionalmente asociado como mascota de brujas y como augurio de mala suerte. No obstante, la edad del animal se refleja también en la pérdida de color en su pelaje. Su condición es la de animal y tiene incapacidad para metamorfosearse.

Respecto a su psicología, se refuerza una naturaleza malvada en el minino. Todo esto basado en un estereotipo animalista que muestra a los gatos como animales ariscos, egoístas, interesados y autoritarios. Por ello, en el filme, el gato es la mascota de la villana principal y el sabueso de la princesa protagonista. También aparece como ser malvado por arremeter contra los ratones amigos de Cenicienta. No obstante, es un error etiquetarlo como villano por dicha razón, si tiene deseo de cazar roedores es porque está en su naturaleza. No tiene posibilidad de cambio de rol a lo largo del filme. Y su desenlace se sobrentiende que es la muerte espeluznante. Tras una batalla en el torreón de Cenicienta contra Bruno, el perro; Lucifer cae

desprendido por la ventada en posición de espaldas contra el suelo; por lo que se presupone que el golpe le causa la muerte.



Fig. 96. Walt Disney (1950). Lucifer [Figura]. En *La Cenicienta* (Disney, 1950).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Con este largometraje se muestran unos roles de género muy marcados tanto para el hombre como para la mujer, que condicionan de una manera directa las expectativas de vida para el colectivo de consumidores de este producto audiovisual. En una de las primeras escenas Cenicienta se despierta y canta clamando al amor, por lo que muestra a la mujer como una damisela en peligro con incapacidad para resolver sus problemas sin la ayuda de un hombre. Se representa la fortaleza de la mujer para las tareas del hogar: Cenicienta cumple con todos los servicios de una gran mansión y ejerce de doncella de tres damas, pero no tiene posibilidad para cambiar la dirección de su vida. Asimismo, cuando la madre de la protagonista muere, su padre decide casarse de nuevo, ya que en su opinión quienes forman parte del colectivo infantil necesitan de los cuidados de una madre. Como consecuencia, se imposibilita al grupo de menores a sentir deseos maternales ni empoderamiento para encargarse de los cuidados de su descendencia.

También se marcan estereotipos con la ropa de los roedores: las hembras utilizan vestidos y los machos camisetas. Cuando estos animales le indican a Cenicienta que hay un huésped nuevo en la casa ella piensa que dependiendo del sexo necesita una vestimenta u otra. Esta situación daña el autoconcepto de las personas trans. Del mismo modo, son las ratonas quienes ayudan a la protagonista a asearse y a coserse un vestido para el baile, mientras que a ellos se le prohíbe y se les indica que sus tareas son: conseguir enseres para el traje y enfrentarse con el gato. Potenciando un mensaje machista que indica que los hombres participan en la vida pública y las mujeres permanecen en el ámbito doméstico.

Los principios del amor romántico

Otra de las situaciones que suscitan la crítica es el amor romántico. El gran duque comparte la siguiente definición del concepto: “El joven príncipe se inclina ante las damas. De pronto, se detiene y las mira buscando. Ahí está la mujer de sus sueños. No sabe quién es, ni de donde ha llegado, ni le importa. Pues su corazón le está diciendo que ella es la chica destinada a ser su esposa”. Como tal una situación idílica es solo referente a los cuentos de hadas y no a la realidad. Una persona no se enamora de otra simplemente por contacto visual; se requiere tiempo para que ambas partes se conozcan. Asimismo, se ejemplifica que este amor romántico necesita de una pareja heterosexual de belleza singular. Por ello, ninguna de las hermanastras consigue un esposo a lo largo del filme. Dañando el autoconcepto del público que pertenece al colectivo LGTBIQ o que no sigue con unos cánones de belleza

occidental. También se refleja esta estructura del patriarcado en las parejas de animales que ayudan a Cenicienta: las hembras llevan pañuelos en sus cabezas; los machos sombreros; siendo todas las parejas heterosexuales.

XIII. Clásico 13. *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951)

- Sinopsis

Esta película se basa en la recreación de un mundo ideado por una niña inglesa. Alicia está con su hermana mayor a orillas de un río. Esta le cuenta la historia de Cristóbal Colón y del “descubrimiento” de América, hecho que provoca el sueño en Alicia, siendo su subconsciente el que recrea toda la fantasía que hay en su mente: picaportes que hablan, flores que cantan, conejos blancos que visten traje y tiene reloj, ejércitos de naipes, etc. Este es un filme con un gran potencial pedagógico, que entreaña muchas de las características reales de la infancia y consejos para proceder en educación, de manera correcta y atractiva.

- Figuras malvadas principales

La reina de corazones

En este decimotercer producto cultural de la colección Disney se suceden un gran número de figuras malvadas que atentan contra Alicia para evitar que conozca al conejo blanco. Pero la villana principal es la reina de Corazones. En cierta ocasión, la niña se dirige a ella como “Sí majestad, su real majestad, no es más que una vieja, gorda, presumida y muy mal educada”, intervención que define al personaje. Esta se presenta como la dirigente del país de las maravillas. Es una mujer con autoritarismo, autonomía, ambición, poder y capacidad para emprender. Disney le atribuye características asociadas históricamente con el comportamiento de los hombres para mostrar así su condición de malvada y transmitir la idea - a las niñas consumidoras del producto - de evitar comportarse de este modo. Se sabe que es una mujer y que tiene una edad avanzada; literalmente así lo manifiesta Alicia llamándola “vieja”.

Por un lado, refiriéndose a su fenotipo destaca el ceño fruncido como elemento más distintivo; esta mujer acostumbra a mostrarse enfadada y descontenta con las acciones de sus súbditos, tan solo experimenta una felicidad y satisfacción momentáneas cuando sus planes se cumplen. La tonalidad más representativa de esta villana es el color rojo: así se muestra en sus ropajes aterciopelados, su cetro en forma de corazón, los dibujos de sus pololos y el lazo de su cabellera. En menor medida muestra el tono negro para acompañar la tela de su vestido. Tiene condición de persona con incapacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, respecto a los rasgos que constituyen la ética del personaje, se aprecia que esta mujer tiene una naturaleza malvada, no hay un detonante ni ninguna justificación que acontezca la perversión de dicha figura. Disney muestra a la mujer como un ser malvado, condenando su persona en el plano social. Rompe con el prototipo de personaje femenino, razón por la que Disney la etiqueta como símbolo del mal. Esta es egocéntrica: “aquí nadie sabe más que yo” y “soy yo la que pregunta”. Por lo tanto, no tiene posibilidad para cambiar de rol y de convertirse al lado de la bondad. En un principio siente afinidad por Alicia cuando la descubre en su jardín real, pero finalmente acaba juzgándola por incurrir contra su persona y la sentencia a ser decapitada. Todo ello en un juicio injusto sin más normas que las que

su propia persona decide. Mostrando una estructura social propia del antiguo régimen. Ella misma explicita: “la sentencia es primero, el juicio vendrá después”. Su desenlace se basa en la muerte espeluznante. Esta villana es producto del subconsciente de Alicia, quien la crea cuando cae dormida; por lo que, una vez despierta, su figura desaparece.



Fig. 97. Walt Disney (1951). La reina de Corazones [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

El rey

La mayor diferencia respecto de su esposa parte de la ausencia de nombre de pila para referirse a él. Un hecho que ya constata quien de los dos tiene más poder y cuál es el que tiene una identidad mejor configurada. En este caso, los roles de género se rompen creando un monarca sin autoridad, empequeñecido, dulce y sumiso a los deseos de su soberana. Disney quiere mostrar al hombre como un ser indefenso ante la autoridad de muchas mujeres en sus matrimonios, para alentarles a no tolerar que se comporten de tal manera, corren el riesgo de ser consideradas villanas y antinaturales por hacerlo. Razón por la que es preciso romper con esta mentalidad arcaica que se focaliza en la persona del hombre y denigra la de la mujer. Este tiene una edad media.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con la apariencia física del villano. El rasgo más distintivo de su fenotipo es la nariz acabada en punta. Su color es el rojo, reflejando así el tono tradicional que viste la monarquía inglesa de la Edad Media. Su condición es la de persona y tiene imposibilidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se comentan los elementos que constituyen la psicología del personaje. Este tiene una naturaleza malvada, sin explicación para sus actos perversos más que su condición de monarca absolutista. Sin embargo, sí que se presenta más tolerante y justo que su esposa. Este es un hombre defensor de los juicios justos, por ello propone uno para Alicia cuando es acusada de injurias hacia la corona. No obstante, no experimenta un cambio de rol ya que, finalmente acaba pronunciando las mismas palabras que su esposa contra la niña inglesa: “que le corten la cabeza”. El desenlace es el mismo que el para su esposa; la muerte espeluznante, desaparece del subconsciente de Alicia cuanto esta despierta de su sueño.



Fig. 98. Walt Disney (1951). El rey [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

Ejército de naipes

Esta soberana cuenta con la ayuda de un ejército real que tiene apariencia de bajara de naipes. Estos, todos varones, se limitan a cumplir las órdenes de ejecución de algún miembro del reino cuando la reina dicta sentencia. Se limitan a acatar los mandatos impuestos por una soberana en un gobierno absolutista. Estos siempre se muestran a disposición de la mujer dominante, pero no de su esposo, ya que no perciben autoridad en su persona. Son jóvenes.

Analizando las características de su apariencia física se constata que no tienen rasgos faciales definitorios, es decir, carecen de rostro. Estas son unas figuras planas sin más atributos que una boca y una nariz plana en forma del símbolo de su carta: corazón, pica, rombo o trébol. Como en cualquier otra bajara este ejército está compuesto por cartas rojas y negras; pero se aprecia una mayoría de la tonalidad rojiza; de hecho al final del filme solo aparecen de este color cuando persiguen a Alicia. Todas son iguales, salvo la Sota de Corazones, que se presenta como dirigente de las tropas. El papel de esta es efímero, solo aparece cuando recuenta y hace formar fila. Su condición es la de objeto. Sí que muestran capacidad para cambiar de apariencia; por ejemplo de color, adoptando otros como el verde o el morado.

También es necesario centrar la atención en los componentes intrínsecos a la psicología de dichos personajes. Estas cartas presentan una naturaleza malvada. Los súbditos de la reina se ven obligados a acatar sus órdenes para evitar ser decapitados; aunque ello suponga asesinar injustamente a alguien. Este es un gran problema subyacente a cada individuo. Nadie está obligado a obedecer disposiciones de nadie sin un fundamento razonable, estas cartas son malvadas y cobardes, ya que prefieren arremeter contra inocentes fallando a unos principios éticos, que perder la propia vida por cobardía. No tienen posibilidad de cambio de rol y su desenlace consiste en desaparecer cuando Alicia despierta, una muerte espeluznante.



Fig. 99. Walt Disney (1951). Ejército de naipes [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).



Fig. 100. Walt Disney (1951). La Sota de Corazones [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

- Figuras malvadas secundarias

El picaporte de la puerta hacia el país de las maravillas

Este picaporte está cerrado con llave y pertenece a una puerta de pequeño tamaño por la que Alicia no cabe. Se define como figura malvada porque pone trabas a la niña para que acceda a dicho lugar. Por ejemplo, le aconseja que beba de un frasco que hay encima de la mesa; así logra empequeñecerse para traspasar el umbral de la puerta. No obstante, no le indica que debe coger la llave que abre la puerta, por lo que, una vez su tamaño es reducido no tiene posibilidad acceder a través de esta. Por los rasgos que se le atribuyen a este objeto animado se categoriza como villano de edad avanzada (es parte de una puerta de aspecto bastante antiguo); y con sexo de hombre, ya que la voz atribuida es la de un varón.

Respecto a su aspecto físico, se aprecia que del fenotipo destaca la nariz redonda. Su color más destacado es el marrón, el portón es de esta tonalidad, aunque los rasgos de su rostro aparecen en dorado. Su condición es la de objeto humanizado. Finalmente, se aprecia que no se metamorfosea ni cambia de apariencia.

Cabe mencionar los rasgos psicológicos que constituyen la figura malvada. Por un lado, se aprecia una naturaleza perversa en el personaje. No hay justificación para sus actos basados en dificultar la vida a la niña; incluso atemorizándola cuando la convierte en un ser gigante. Actúa de esta manera por la diversión que experimenta al verla sufrir. No obstante, sí que experimenta un cambio de rol hacia el final del filme. Cuando Alicia es perseguida por el ejército de naipes y llega hasta el picaporte de nuevo, este la consuela, indicándole que todo es un sueño y su verdadero “yo” se encuentra afuera. El desenlace es el mismo que para el resto, la desaparición una vez Alicia despierta de su sueño. Es una muerte espeluznante.



Fig. 101. Walt Disney (1951). El picaporte de la puerta hacia el país de las Maravillas [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

Dodo

Dodo es una figura malvada que arremete contra la protagonista de la historia. Este es un ave macho y de avanzada edad; tal y como se muestra con su cabellera

inglesa de color blanco. Este animal conoce a Alicia cuando accede al mundo de las Maravillas; sin embargo, no la reconoce al poco tiempo cuando se transforma en un ser gigante dentro de la casa del conejo blanco.

En este animal, como rasgo distintivo de su fenotipo, se destaca la mandíbula prominente que es un signo de inteligencia, luz que utiliza para triunfar y enriquecerse en base al aprovechamiento de las clases sociales inferiores. Su color más destacado es el morado de su abrigo. Tiene la condición de animal y muestra una incapacidad para metamorfosearse.

Respecto a la psicología del dibujo animado, se contempla que tiene una naturaleza malvada. Esta figura no piensa en las consecuencias de sus actos, sino que las valora como positivas a pesar de que atenten contra la dignidad del resto de animales y personas; siendo tildado este hecho de perverso. No experimenta un cambio de rol y el final que le depara es la muerte espeluznante. Cuando Alicia despierta de su sueño este personaje desaparece de su subconsciente.



Fig. 102. Walt Disney (1951). Dodo [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

El iris

El iris es quien más muestras de desprecio pronuncia en contra de Alicia y quien mueve al resto de compañeras de jardín para intimidarla; corresponde con la figura de la acosadora en una situación de *bullying*. Algunos de los comentarios que pronuncia son: “y ni tiene aroma”, “muy raquíuticos diría yo” y “no nos conviene que se vaya”. Es una flor que aparenta ser mujer de una edad media.

Por un lado, en sus características físicas se destaca del fenotipo el ceño fruncido, es una flor que muestra enfado y enojo constantemente. Su color es el morado. Tiene condición de planta sin capacidad para metamorfosearse. Por otro lado, de la psicología del personaje destaca la naturaleza malvada. Desde su primera aparición se presenta como maleducada, egocéntrica, superficial y con aires de superioridad. Por ello no tiene capacidad para cambiar de rol, sino que agudiza su maldad al acosar a Alicia. Respecto al desenlace, aunque aparentemente sea positivo tras conseguir sacar del jardín a alguien diferente; realmente es una muerte espeluznante. Tanto ella como sus compañeras desaparecen cuando Alicia despierta del sueño donde cobran vida.



Fig. 103. Walt Disney (1951). El iris [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

Señora pájaro

Otra figura malvada que intimida a Alicia es la señora pájaro. Tras la conversación con el señor Oruga, Alicia prueba un lado del hongo que la hace crecer hasta medir como la copa de un árbol. En su transformación, el nido con huevos de la señora pájaro queda postrado sobre su cabeza. Esta entra en cólera cuando se percata de la situación creyendo erróneamente que la niña es una serpiente que pretende devorar a sus crías. Así se muestra: “sí ya claro, ¿niñita?, ¿chiquita? SERPIENTE”. Esta figura malvada es una hembra, ya que es la progenitora de los huevos que ella misma incuba. Asimismo, se le establece una edad media que le permite efectuar dicha actuación. A pesar del aspecto más mayor que le otorgan sus anteojos.

Respecto a su aspecto físico se destacan los siguientes rasgos. En su fenotipo, el más notorio es el ceño fruncido. Esta es un ave que, en la escasa duración de filme en que aparece se muestra enfada. Dirigiéndose a Alicia con enojo y reticencia a escuchar los argumentos de la joven. Su color mayoritario es el gris de su plumaje. La condición de la figura es la de animal sin metamorfosis.

También es necesario comentar aquellos aspectos que se relacionan con la psicología de este animal perverso. Por un lado, muestra una naturaleza malvada; Disney plasma en ella un carácter chillón y de enfado. Quiere generalizar una imagen errónea de la mujer como ser carente de razón cuando se ofusca ante una idea, como persona intolerante. Así se percibe una agresión hacia este colectivo. Por otro lado, no experimenta un cambio de rol, se niega a escuchar los argumentos de Alicia y no concibe la posibilidad de que diga la verdad. Su desenlace es la muerte espeluznante; la desaparición cuando Alicia se despierta.



Fig. 104. Walt Disney (1951). La señora Pájaro [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

El gato risón

El gato risón también es otro de los villanos secundarios que actúan en contra de Alicia simplemente por pura diversión. La niña se topa con este cuando deambula

por el bosque y le pide consejo. Este la guía por senderos que le suponen la perdición: primero le aconseja que busque a los mumeran, una especie de pelusas de colores que la conducen a un camino sin salida; después le aconseja visitar a la reina y arremete contra ella para que juzguen a Alicia. Su aspecto simpático le hace aparentar una edad joven y se categoriza como macho, ya que se dirigen a este en masculino. Como dato curioso, se aprecia un gran parecido con Lucifer, el gato de la madrastra de Cenicienta.

En lo que respecta a la apariencia física, se destacan los siguientes aspectos. Por un lado, en su fenotipo se aprecia una mandíbula prominente agudizada con su constante sonrisa. Por otro lado, se erige el morado como color más notorio, ya que es el que recubre todo su pelaje. Tiene condición de animal y sí que cambia de apariencia (se descompone hasta que su sonrisa forma una luna en el paisaje nocturno) e incluso desaparece.

Cabe analizar los rasgos psicológicos del animal. Este tiene una naturaleza malvada. Enfatizándose la idea generalizada de que los gatos son felinos reacios a la compañía humana y que solo piensan en sus propios intereses. Por ello, no duda en enojar a la reina incluso sabiendo que esta arremete contra Alicia pese a ser inocente. No experimenta un cambio de rol a lo largo del filme y el final para el villano es la muerte espeluznante, ya que desaparece tras que Alicia regrese a la realidad.



Fig. 105. Walt Disney (1951). El gato risón [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

Paraguas-buitres

Estos son objetos con atributos animales que tienen una edad media, tal y como se muestra por las líneas de expresión de sus frentes. Y respecto a su sexo se categoriza como indeterminado. No hay ningún indicio para decantarse por el de macho o hembra.

Respecto a los rasgos físicos se aprecia que el ceño fruncido es el elemento más característico de su fenotipo. Así se muestra una maldad irreal en la figura, cuando simplemente estos se alimentan de carroña para sobrevivir. Su color mayoritario es el negro. Tienen la condición de ser ficticio y sin posibilidad de cambiar su apariencia.

En su psicología estos muestran una naturaleza malvada. En su corta aparición se presentan como seres perversos y despiadados al acechar a Alicia cuando está desorientada, sin encontrar explicación a dicho comportamiento más que las connotaciones negativas atribuidas histórica y artísticamente al buitre. No obstante, sí que tiene posibilidad de cambio de rol; este grupo genera empatía hacia la niña

cuando rompe a llorar. Finalmente, el desenlace es la muerte espeluznante, desaparecen del pensamiento de Alicia cuando esta despierta de su sueño.



Fig. 106. Walt Disney (1951). Paraguas-buitres [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

Mumeran

Los mumeran son una especie de pelusas con patas que muestran un camino a Alicia que resulta erróneo. Estas figuras están dotadas de un carácter cómico; no obstante, se retratan como villanas ya que muestran a la niña un sendero que la conlleva a la perdición en la frondosidad del bosque. Por su aspecto satírico se le atribuye una edad joven. El sexo se categoriza como indeterminado ya que no hay aspectos que lo expliciten.

Por un lado, se comenta el aspecto físico. Del fenotipo no hay ningún rasgo en estas figuras. Cada mumeran tiene un color diferente, pero el más repetitivo entre estas figuras es el morado. Tienen condición de ser ficticio y sí que cambian de apariencia. Aunque cada miembro esté compuesto por una cabeza peluda con dos ojos y dos patas, se agrupan formando diferentes figuras. Por ejemplo, una flecha para indicarle a Alicia el camino rojo.

Por otro lado, se analiza el aspecto psicológico. Son seres con una naturaleza malvada ya que su comportamiento se basa en engañar a la niña. No cambian de rol en su aparición en escena y su final es la muerte espeluznante, ya que desaparecen del pensamiento de Alicia cuando ella despierta de su sueño.



Fig. 107. Walt Disney (1951). Los mumeran [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

Perro-escoba

Otro ser similar es el perro-escoba. Su función en el filme es borrar el camino que Alicia sigue y generar definitivamente su pérdida en el bosque. También es una figura cómica por lo que se aprecia en este un aspecto juvenil. Su sexo es indeterminado, ya que no hay rasgos que lo expliciten.

Por un lado, respecto a los aspectos físicos, se constata que no hay características propias del fenotipo de las figuras malvadas. El color mayoritario es el marrón que aparece en todo su pelaje. La condición es la de ser ficticio, con imposibilidad para metamorfosearse.

Por otro lado, esta es una figura con naturaleza malvada, ya que no se cuestiona hasta que punto sus actuaciones perjudican a alguien más. El problema que se plantea con este animal es que su maldad se basa en la falta de inteligencia y/o en la ignorancia. Por lo que, no tienen posibilidad de cambiar de rol y su desenlace es la muerte espeluznante o desaparición cuando Alicia regresa a su realidad.



Fig. 108. Walt Disney (1951). Perro-escoba [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951)

El señor morsa

Otras figuras secundarias en la historia son el señor Morsa y el Carpintero. Estos personajes malvados no arremeten contra Alicia directamente, sino que, forman parte de la historia de las ostras curiosas, que Tweedledum y Tweedledee le cuentan a la niña. Estas son dos figuras masculinas amigas que planean bajar al fondo del mar y engañar a las conchas de esta dorsal oceánica para comérselas en un restaurante construido por ellos mismos. Primero se analiza al señor Morsa, ya que es el líder de esta pareja de dibujos animados.

Este es un animal de una edad avanzada, tal y como se muestra con las líneas de expresión de su rostro. Es un macho ya que en la historia se enfatiza indicándose que es un señor. Aparece dibujado con un bigote pronunciado; rasgo común entre la burguesía de época. Pero todo es apariencia, sus ropajes lo corroboran: sus guantes están rotos al igual que su sombrero y su chaqueta tiene un remiendo. Es un animal holgazán: “no me hables de trabajo que para eso no nací” y avaricioso “ostras, ostras. Y nadie contestó. Y no fue nada extraño porque él se las comió” (decidiendo no compartir el banquete con su compañero el carpintero).

Por un lado, se aprecia un constante ceño fruncido para transmitir al colectivo infantil consumidor del producto la idea de maldad en este dibujo animado. Por otro lado, el color más destacado es el verde de su chaleco. Su condición es la de animal con incapacidad para metamorfosearse o cambiar de apariencia.

En lo que respecta a la psicología del animal se marca una naturaleza malvada. Aquí surge un debate ya que no debe de considerarse a una morsa malvada simplemente por comer ostras, ya que su dieta se compone de pescado y marisco. Es una necesidad vital de este animal para sobrevivir. No obstante, en el filme se muestra como un deseo irracional, es decir, como gula: “por vos lo siento porque el placer que

me habéis dado no lo sabréis jamás”. Tampoco tiene posibilidad para cambiar de rol. Este villano experimenta un apoderamiento del miedo como desenlace. Este se muestra atemorizado cuando su compañero se percata de la traición de la morsa y huye para no ser asesinado por el carpintero, quien lo persigue por la costa con un martillo.



Fig. 109. Walt Disney (1951). El señor Morsa [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

- Ayudantes de las figuras malvadas secundarias

El jardín de las flores

También es necesario comentar el grupo de flores del jardín que arremete contra Alicia, generando *bullying* y agresión hacia ella por ser diferente y no pertenecer al grupo de flores. Ellas piensan que se trata de: “una simple hierba”. Todas son las ayudantes y fieles seguidoras del iris. En este jardín hay un gran número de plantas: la rosa, la margarita, los tulipanes, las tímidas violetas, el lirio, los pensamientos, las lilas y dientes de león. Todo el grupo arremete contra la niña a excepción de la líder y directora de orquesta (Rosa), sin hacerlo tampoco su hija Rosita, quien incluso manifiesta su sentimiento de agrado hacia lo diferente: “pues a mí me gusta”.



Fig. 110. Walt Disney (1951). El jardín de las flores [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

El carpintero

El ayudante del señor Morsa es un carpintero, personaje que carece de nombre; dejando entrever la escasa relevancia que tiene para el colectivo de figuras malvadas. Esta figura dista de su superior ya que tiene un gusto innato por el trabajo (construye un restaurante y prepara el aliño para la comida), pero carece de luces. No obstante, es un ser vengativo respecto a su compañero y que atenta en contra de los animales. La humanidad se alimenta de productos de origen animal simplemente por placer. La falta de inteligencia en el personaje, así como su corta estatura, son aspectos que se relacionan con una edad joven en el villano. Se trata de un hombre.

Por un lado, se comentan los aspectos relativos al aspecto físico de la persona malvada. Su fenotipo carece de atributos distintivos del grupo de figuras perversas. Tan solo se marca la opción de ceño fruncido cuando entre en cólera. Pero no es un rasgo altamente distintivo en él. El color que lo representa es el azul, porque viste una

camisa y pantalón de dicha tonalidad. Tiene la condición de persona con incapacidad para cambiar de apariencia.

Por otro lado, se comentan los aspectos referentes a la construcción psicológica del personaje, quien muestra una naturaleza malvada. Solo piensa en sí mismo y no en la familia de ostras que va a ser separada de su madre y devorada; atentando gravemente en contra de los derechos de los animales. Por lo que no experimenta un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza. Este personaje presenta violencia en el momento en que su compañero devora todo el festín sin su compañía. El desenlace que le espera es el apoderamiento del miedo, quedarse sin alimento que degustar.



Fig. 111. Walt Disney (1951). El carpintero [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

- **Variables de estudio**

La estructura social de clases de corte estamental

La película es un ejemplo de la estructura social que divide a la población en clases en base a los niveles de estudios y renta económica. Una vez Alicia accede al reino de las Maravillas a través de la puerta con el picaporte parlanchín conoce a un grupo de animales dirigidos por un pájaro llamado Dodo. Este es un macho adinerado tal y como se refleja con su ropaje y en el lugar que ocupa en la cima de la roca. Esta es la distribución típica que se debe romper: la riqueza arriba y la pobreza abajo. También se observan los privilegios de un grupo frente al otro. Tanto Dodo como el resto de animales quieren secarse, la diferencia reside en que mientras el pájaro rico está encima de una roca y con una hoguera el resto se encuentra en la orilla del mar haciendo ejercicio físico para conseguir su objetivo, el cual es imposible ya que se mojan constantemente con las olas. Así se aprecia que mientras el grupo con privilegios tiene dotes y facilidades; la clase obrera tan solo encuentra impedimentos para avanzar. Lo más significativo es que ninguno de estos se plantea la situación más que Alicia. Dodo le dice: “si no das vueltas nunca vas a secarte”; a lo que ella responde: “pero, ¿así como voy a secarme?”.

Del mismo modo, también se contribuye a perdurar la monarquía; la reina de Corazones es la figura autoritaria en el reino: “solo se puede saber lo que dispone la reina”. Sí que hay un pequeño indicio hacia la justicia cuando el rey propone que se celebre un juicio para Alicia. No obstante, no es ni justo ni democrático debido a que la reina es quien decide la sentencia y lo hace previamente a la vista del mismo.

La concepción tradicionalista de la educación

En segundo lugar, este producto cinematográfico se plantea como un manual pedagógico y metodológico para la labor de quienes enseñan. Aunque, en la

actualidad estos principios educativos no se entienden. Por ello, es necesario desmentirlos en aras del progreso y la innovación pedagógica. En el filme se presentan las clases de historia en base a un código disciplinar propio del s. XVIII. Se muestra dicha disciplina como una materia del currículo importunada. Por ello, Alicia no presta atención a las explicaciones, porque la manera de proceder es incorrecta, no porque la historia en sí misma no despierte interés en el colectivo infantil. Las criaturas necesitan vivir los aprendizajes, volverlos significativos y desentrañar los contenidos; no limitarse a escuchar una clase magistral.

También se relega indirectamente el arte como una asignatura maría que no tiene importancia para el desarrollo integral de la humanidad. Por ello, cuando Alicia dice: “¿cómo voy a prestar atención si ese libro no tiene dibujos?”, su hermana le contesta: “que ocurrencia. Los mejores libros que hay en este mundo no tienen dibujos”. Un gran problema que hay en educación está basado en omitir las necesidades reales de las criaturas. Se necesita un modelo pedagógico que centre a quienes estudian y descentre el resto de elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se muestra una idea colonialista basada en que el colectivo infantil debe permanecer sumiso a las personas de autoridad. Mostrando que los juegos son solo fuente de placer y que no conllevan aprendizajes. En el filme se muestra así: “Sé que debo obedecer los consejos que me han dado. No sé porque me gusta más jugar. Ya escarmenté y no lo volveré a hacer jamás”. No obstante, los juegos tienen un potencial enorme a la hora de generar aprendizajes significativos. Del mismo modo, hay que romper con la figura de la maestría como un policía que persigue las faltas de quienes aprenden. Es más fructífero enseñarles a utilizar una mirada crítica hacia la vida y a desentrañar qué es lo correcto y qué atenta contra las personas.

La película también se centra en el tema de las realidades oníricas y la búsqueda del “yo”. Alicia se está buscando en el sueño, tanto que acaba perdiéndose, por ello cuando el gato risón le pregunta al respecto ella le contesta: “pues es que ya ni lo sé”. También se comenta una problemática social propia de la década de los 50, el consumo de drogas. Alicia ingiere psicotrópicos que le hacen crecer o empequeñecerse. Lo cierto es que sustancias como LSD provocan estos efectos, cambio en las percepciones. Lo mismo ocurre con el hongo que le hace crecer y reducir de tamaño. También, la oruga está fumando de una pipa de agua que simula la marihuana.

La oposición de la alteridad

El filme es un producto cultural que trata narrar la historia desde una perspectiva de quienes vencen, presentándoles como “buenos/as” para el desarrollo. La película se inicia con la lectura de un libro de historia que exalta las hazañas de Cristóbal Colón al “descubrir” América y colonizar el territorio. Se habla de este personaje histórico como un ser misericordioso que libra del pecado cristiano a las tribus indígenas norteamericanas. Pero no se contempla la visión de la alteridad, ni se plantea a este hombre como un atacante en contra de la cultura india americana. Hay una tendencia a que quienes son vencedores se muestren como figuras heroicas; omitiendo los homicidios, violaciones y atentados contra los derechos de la humanidad que generan para conseguir unos objetivos personales.

XIV. Clásico 14. *Peter Pan* (Disney, 1953)

- Sinopsis

La familia Darling formada por Mary, Jorge y sus tres descendientes: Wendy, John y Miguel, es sobre quien se basa esta historia. En esta, la hermana mayor, Wendy acostumbra a contar historias de piratas y de Peter Pan a sus dos hermanos antes de irse a dormir. Pero estos cuentos no son ficticios ya que tal personaje existe en su realidad. Este es un niño perdido que vive en el país de Nunca Jamás. Una noche, cuando regresa a la casa de los Darling para recuperar su sombra, invita a este grupo a viajar a dicho lugar.

- Figuras malvadas principales

El capitán James Garfio

El villano principal de este largometraje es el capitán James Garfio, el jefe de los piratas en la isla de Nunca Jamás. Es un hombre de mediana edad, tal y como se muestra con su aspecto físico. Este es un personaje complejo, ya que muestra características muy directas de las figuras malvadas Disney, pero combinadas con aspectos humorísticos que le otorgan una gran diversión: ser perseguido por un cocodrilo o llamarse a sí mismo “bacalao” para evitar que Peter Pan lo asesine.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos del personaje. En cuanto al fenotipo, este es un hombre que presenta repetidas veces el ceño fruncido. Se retrata como un individuo enfadado con cualquier situación que rodea su vida; todo debido a que no logra acabar con su contrincante. También se le dibuja con una gran mandíbula como símbolo de inteligencia. Por ello, es capaz de convencer a Campanilla (el hada de Peter Pan) para que descubra el escondite de los niños perdidos. Este villano presenta un gran número de colores: morado (pantalones y sombrero), rojo (abrigo) y negro (cabello y zapatos). Pero la tonalidad más destacada es la rojiza. Su condición es la de una persona con incapacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se comentan los aspectos psicológicos de la figura malvada. Aunque tradicionalmente los capitanes de barcos piratas se presentan como villanos de las historias en las que aparecen simplemente por naturaleza; en este caso concreto se enfatiza que la rabia y odio que Garfio experimenta hacia Pan tienen un detonante. Este le corta la mano y se la ofrece como manjar al cocodrilo llamado Tic Tac. James vive atemorizado de que algún día dicho reptil lo devore por completo, ya que el animal se obsesiona con su sabor. De manera que la rivalidad entre ambas figuras se explicita por dicha situación. No experimenta un cambio de rol. En ciertas ocasiones aparenta volverse bondadoso para salvar su vida, por ejemplo suplicando clemencia a Pan en la batalla final o prometiendo su huida de la isla. No obstante, son un conjunto de argucias a las que recurre para no sufrir daños físicos. El desenlace para este villano es el apoderamiento de su propio miedo. El cocodrilo lo persigue cuando se cae al mar.



Fig. 112. Walt Disney (1953). El capitán James Garfio [Figura]. En *Peter Pan* (Disney, 1953).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Señor Smee

Este capitán cuenta con la ayuda de un grupo de secuaces para cumplir con sus malévolos planes. El más importante de todos es el señor Smee, el asistente personal de Garfio. Este es quien le acompaña en sus misiones y en quien deposita su confianza: hombre que secuestra a Campanilla y encargado de atar a la princesa india Tigrilla en una roca para no salvarse cuando la marea suba. Se manifiesta como villano por acompañar al principal, pero tiene un aspecto cómico y divertido. Este varón tiene una edad avanzada tal y como lo muestran las arrugas de su rostro y el color blanco de su escasa melena.

Primeramente, se comentan los rasgos relativos a la apariencia física. Por lo que respecta al fenotipo no hay ninguna muestra directa de características típicas de las figuras malvadas, sino todo lo contrario: una gran nariz redonda, ausencia de mandíbula y escasez de ceño fruncido. Esto es un dato interesante que sirve para diferenciar a la figura malvada principal (más maniquea) de su lacayo (más satírico). Su color mayoritario es el azul, que es la tonalidad de sus pantalones y de las rayas de su camiseta marinera. También aparece en menor medida el rojo en su gorro. La condición de este personaje es la de persona con imposibilidad para metamorfosearse.

En segundo lugar, se mencionan los rasgos relacionados con la ética de la figura malvada. La naturaleza del personaje es perversa simplemente por acatar las órdenes de su superior sin plantearse si son éticas o no. Aunque, en lo que respecta al cambio de rol se aprecia que hay un cierto dualismo. Este grumete no se posiciona ni se establece como una figura maniquea. Hay momentos en los que es despiadado y otros en que opta por un inconformismo y empatía mayor: “seguramente estaba jugando” (cuando justifica que Pan le cortara la mano al capitán) o cuando trata de convencerlo de que se olvide de su contrincante y continúe su vida. El desenlace para este villano es irrelevante. Smee opta por abandonar el barco pirata mientras su capitán y Peter Pan lideran la batalla final. No obstante, para dicho grumete este no es un problema ni una deshonra como lo es para su superior.



Fig. 113. Walt Disney (1953). Señor Smee [Figura]. En *Peter Pan* (Disney, 1953).

Tripulación de piratas

El capitán James Garfio también cuenta con la presencia de su tripulación: Starkey, Turk, Bill Jukes, Mullins, Black Murphy, Wibbles, Tragadulces, el pirata tatuado, Sharky y Bones. Se destaca que todos son hombres como situación machista que transmite la idea errónea de que las mujeres y los varones están predestinados a ejecutar tareas diferentes.

Starkey es uno de los piratas de la tripulación que más participación tiene en la trama. Es quien se dirige al señor Smee con enfado y amenazas para mostrarle su desaprobación a las intenciones de Garfio de quedarse en la isla hasta vengarse de Peter Pan. Él quiere volver al ancho mar a continuar su carrera como saqueador de tesoros. Es un hombre de mediana edad.

Por lo que respecta a su apariencia física se destacan los siguientes aspectos. De su fenotipo prima el ceño fruncido y la mandíbula predominante. Esto se explica en que siempre muestra un carácter gruñón y es de los pocos miembros que comparte abiertamente su desagrado a la situación que vive. Su color más predominante es el morado (camiseta y pantalón), aunque en menor medida también presenta marrón en su correa y rojo en el pañuelo de su cabeza. La condición de esta figura malvada es de persona sin dotes para metamorfosearse.

En relación a los rasgos más psicológicos se destacan las siguientes características. La naturaleza del villano es malvada, tal y como marca la tradición de los piratas de mar. No hay explicación que justifique su maldad, por lo que no experimenta un cambio de rol. Su desenlace es la muerte espeluznante, ya que cuando anota que Wendy no salpica el agua cuando cae al mar, Garfio lo tira por la borda. Tras este hecho no aparece nuevamente, por lo que se sobrentiende que Tic Tac lo devora.



Fig. 114. Walt Disney (1953). Starkey [Figura]. En *Peter Pan* (Disney, 1953).

Turk es un pirata turco, de ahí el nombre que se le atribuye. Es un hombre de mediana edad. Se muestra dicha figura malvada como autóctona de un país oriental para enfatizar la perversidad que estos tienen en contraposición con la sociedad occidental de acuerdo con una metalidad racista e intolerante con respecto a la alteridad. Disney con esto quiere despertar odio en la población hacia la otredad.

Por un lado, se hace referencia a la apariencia física del personaje. El rasgo más notorio de su fenotipo es el ceño fruncido que muestra su enfado. Respecto al color se aprecia que el mayoritario es el verde por corresponderse con sus pantalones. El morado de su camiseta de manga corta aparece relegado en un segundo plano.

Aunque, en menor medida también se destaca el rojo de su gorro árabe y el marrón de sus babuchas. Su condición es la de persona con imposibilidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se comenta su psicología. La naturaleza de esta es malvada. El peso en el personaje no solo está, para Disney, en enfatizar que los piratas son hombres sanguinarios, sino que todo aquel que pertenezca al mundo árabe también lo es. No obstante, esta presuposición es una falacia. No hay posibilidad de cambio de rol. Tiene un desenlace irrelevante, ya que se limita a huir con Smee y parte de la tripulación.



Fig. 115. Walt Disney (1953). Turk [Figura]. En *Peter Pan* (Disney, 1953).

A este le sigue Bill Jukes. También conocido como “Pata de Palo”. Es un guiño al arquetipo de pirata que carece de dentadura y que tiene un madero como pierna, tras perderla en alguna batalla marítima. Es un hombre de mediana edad.

En sus rasgos físicos se aprecian las siguientes características. El ceño fruncido como muestra de enojo es el trazo más significativo de su fenotipo. Su color más distintivo es el verde que aparece en su largo abrigo de pirata, también en su sombrero y en las rayas de su camisa marinera. En menor medida aparece el azul en los pantalones que utiliza. Tiene la condición de persona con incapacidad para metamorfosearse.

También se analiza la psicología de la figura malvada. Destacándose que su naturaleza es presentada como perversa sin ningún tipo de explicación al respecto. Este hecho se relaciona directamente con la imposibilidad de cambio de rol. El final es irrelevante; se ve obligado a abandonar la isla.



Fig. 116. Walt Disney (1953). Bill Jukes [Figura]. En *Peter Pan* (Disney, 1953).

Mullins es otro de los miembros de la tripulación de Garfio. Su rasgo más distintivo, además de su corta estatura y la inclinación de su cuerpo, es el parche de su ojo. Se advierte que es un hombre de mediana edad.

Por un lado, se mencionan los rasgos físicos de la figura malvada. En este hombre destaca la mandíbula prominente; signo de inteligencia. Por ello, es el encargado de desatar a los niños perdidos, Miguel, John y Wendy cuando van a pasear por la tabla. Su color más llamativo es el verde, ya que tanto su camiseta como su pantalón son de esta tonalidad. Aunque en menor cantidad también se refleja el negro del parche y los zapatos, con el rojo del pañuelo. Tiene la condición de persona sin capacidad para cambiar de apariencia.

Por otro lado, se comentan aspectos más intrínsecos al personaje. Al igual que el resto de compañeros, él muestra una naturaleza malvada con imposibilidad para cambiar de rol. En el desenlace se limita a huir de la isla con el resto. Un final irrelevante.



Fig. 117. Walt Disney (1953). Mullins [Figura]. En *Peter Pan* (Disney, 1953).

Black Murphy es otro de los grumetes acompañantes de Garfio. Llama la atención que su nombre significa literalmente en la lengua española “negro”; para relacionar la tonalidad oscura de piel con maldad. Se advierte la necesidad de eliminar dicha asociación para evitar comportamientos racistas hacia la alteridad. Este es un hombre de mediana edad.

Primeramente, se comentan algunos aspectos relacionados con el físico de esta figura malvada. El rasgo más característico de su fenotipo es el ceño fruncido. Llama la atención que pese a llamarse “negro” este no sea su color mayoritario, sino que lo es el verde (camiseta y pantalones); en menor medida el rojo para el pañuelo que tiene en su cabeza y el fajín. Su condición es la de persona con incapacidad para metamorfosearse.

En segundo lugar, se abarca la dimensión más psicológica de la figura villana. Argumentando que esta tiene una naturaleza malvada relacionada con la condición de pirata. Por ello, no experimenta un cambio de rol. Su desenlace es irrelevante.



Fig. 118. Walt Disney (1953). Black Murphy [Figura]. En *Peter Pan* (Disney, 1953).

Wibbles es otro de los miembros del grupo de villanos ayudantes de la figura principal. Este tan solo interviene al principio del filme cuando lanza sus gritos de

desacuerdo hacia el señor Smee, para quejarse de la vida que tienen persiguiendo a Peter Pan. Este comportamiento muestra que es cobarde, ya que arremete contra quien considera inferior, pero teme a su superior. Es un hombre forzado de mediana edad.

Por un lado, están todos aquellos aspectos que se relacionan con la apariencia física. Como elemento distintivo de su fenotipo se destaca el ceño fruncido. También en menor medida la mandíbula prominente que indica inteligencia; en este caso la de saber contra quien tiene posibilidades de enfrentarse sin verse perjudicado. Su color más significativo es el rojo de su camiseta. Su condición es la de persona sin capacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, destacan aspectos referentes a la ética del personaje. Su naturaleza es malvada. No experimenta un cambio de rol. Tan solo se explicita que dicha maldad se enfatiza tras verse obligado a dedicar su vida a atrapar a Peter Pan por órdenes de su capitán. El desenlace es irrelevante.



Fig. 119. Walt Disney (1953). Wibbles [Figura]. En *Peter Pan* (Disney, 1953).

Finalmente, se habla de Tragadulces. Este es el pirata encargado de tocar el acordeón y cantar en el barco. Es un hombre de mediana edad que desafina y no tiene dotes para la música. Ese es un elemento común en las figuras malvadas, la carencia de atributos positivos como la musicalidad o la armonía.

Se mencionan los aspectos físicos de la figura malvada. En su fenotipo presenta una mandíbula prominente. Su color más llamativo es el rojo de su acordeón, elemento que lo caracteriza. Aunque también aparece la tonalidad morada en su pañuelo. Tiene la condición de persona sin posibilidad para metamorfosearse.

Se comentan también las características psicológicas de la figura malvada. Esta tiene una naturaleza perversa; forma parte de la tripulación de piratas y no cambia su comportamiento sanguinario y de venganza contra Peter Pan. Aunque de todo el grupo es la figura menos maniquea. Su maldad se justifica por los principios que tiene, reflejados en la canción que canta: “Vivimos borrachos y somos muy machos. Y no nos preocupa la vida”. No hay posibilidad de cambio de rol. En una de las primeras escenas Garfio le dispara y le ocasiona la muerte y su posterior caída al mar donde habita un cocodrilo. Por ello, se etiqueta una muerte espeluznante como desenlace.



Fig. 120. Walt Disney (1953). Tragadulces [Figura]. En *Peter Pan* (Disney, 1953).

- Variables de estudio

Estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Con esta película Disney transmite unos roles de género en la sociedad occidental de la época. Se potencian aquellos que relegan la figura de la mujer a la del hombre, mostrando a este segundo colectivo como predominante y transmitiendo una imagen de mujer como cuidadora de los hombres. Por ello, Mary le limpia la pechera a su marido, Wendy recoge la habitación junto con nana - su criada/perra -. También se diferencian unas funciones en base al sexo de cada personaje, por ejemplo, Wendy es la encargada de coserle la sombra a Peter Pan. Esto es un gran problema debido a que una visión pasiva del filme conlleva a crear una sociedad que relaciona tareas de la vida cotidiana en base al sexo, cuando desde una perspectiva crítica se aprecia que las actividades domésticas deben de efectuarse tanto por hombres como por mujeres. Toda esta problemática se agudiza con los diálogos, por ejemplo cuando Wendy conoce a Peter Pan:

- Peter Pan: Como hablas...
- Wendy: Sí, hablo mu...
- Peter Pan: Anda, cóselas niña.
- Wendy: Me llamo Wendy, Ángela...
- Peter Pan: Wendy basta.

Se influencia al colectivo infantil haciéndole creer que la mujer es un ser que no debe hablar excesivamente en presencia de un hombre, corre el riesgo de irritarlo. Del mismo modo, de esta solo se aprecia como elemento positivo sus dotes para el trabajo doméstico. Hay que combatir estas ideas, ya que las mujeres tienen voz y es necesario que se hagan oír entre la sociedad. Estas tienen una identidad propia, tanto como colectivo como individualmente. De hecho, tras cuatro olas feministas comienza a ser necesaria una aplicación práctica de dicha mentalidad.

Esto mismo ocurre cuando se celebra la fiesta en el poblado indio. Solo la princesa Tigrilla por su condición tiene posibilidad de divertirse y no comportarse como una esclava. En cambio, con Wendy y con el resto de mujeres de la tribu no ocurre igual, especialmente si no son agraciadas físicamente. Aun así, se destaca como positivo que la niña reivindique parte de sus derechos como mujer, tal y como se aprecia en la siguiente intervención.

- Mujer india: Mujeres no bailar. Mujeres cortar leña. Mujer traer mucha más leña.
- Wendy: Mujer no traer mucha más leña. Mujer irse casa.

Cualquier mujer cuenta con unos derechos universales por el hecho de ser persona. Es una gran crueldad privar a este colectivo de sus privilegios y forzarle solamente a cumplir con sus obligaciones. Además de exigir de estas que sean seres delicados, sumisos y bellos; esta es una concepción arcaica que no tiene explicación ni justificación en un mundo occidental actual en el que se potencia la igualdad de la humanidad sin distinción de sexos ni razas.

Se habla también de la manera en que las mujeres celan a un hombre cuando este tiene diversas pretendientes. Presentando a la mujer como un ser pasional que está motivada por el amor romántico hacia un varón, quien sigue el prototipo de macho. Por ejemplo, Campanilla le estira de la coleta a Wendy cuando esta intenta besar a Peter Pan, convence a los niños perdidos para que la asesinen haciéndoles creer que es un peligroso pájaro. Además, el capitán Garfio lo expresa directamente: “una mujer celosa es capaz de cualquier cosa”. Estas situaciones contribuyen a crear una identidad estática en hombres y mujeres, sin contemplar la pluralidad de identidades, sin vislumbrar la celosía que los hombres también experimentan. No hablando siempre en relaciones de atracción entre sexos opuestos, sino también en relaciones sexualmente diversas.

De tal manera que, este filme se comparte como una muestra más de machismo, partiendo del hecho que hay más dibujos animados hombres que mujeres. Los personajes femeninos solo son: Wendy, su madre, nana, las sirenas de la bahía, la princesa Tigrilla, Campanilla y dos indias del poblado. El resto son varones: niños perdidos, resto de miembros de la familia Darling, tripulación de piratas, indios y Peter.

La imposición de la estructura familiar nuclear

Se transmite una diferenciación entre los roles de los miembros de la familia. Mostrando la típica estructura familiar de los años 20 en Inglaterra: padre, madre y descendencia. Disney sigue focalizándose en el mismo modelo nuclear, mostrando a la madre como una cuidadora y miembro de la familia cercano al colectivo infantil. Por ello, Mary sí que cree en las historias que su hija le cuenta sobre Peter Pan y Jorge no lo hace. También los niños perdidos definen el concepto de “madre” como “ángel de la guarda” o “contadora de cuentos”; “mamá es una mujer que te protege y te cuida y te cuenta cuentos”.

El problema de esta estructura del patriarcado es que deposita la función de cuidados solo a la mujer y no deja cabida a que los hombres también desarrollen estas aptitudes hacia su descendencia. Visiones cerradas de una realidad como esta dañan fuertemente los sentimientos de otros colectivos familiares: familias monoparentales, homosexuales, de acogida o en adopción, entre otras posibilidades.

La imposición del dogma cristiano

Con todo, se transmiten los principios de la religión cristiana. Cuando la bomba que Garfio le entrega a Peter Pan estalla, toda la ciudadanía de la isla reza una oración por su alma. Es extraño que en un país inventado y totalmente paralelo a la realidad londinense de la época se conozcan estos principios. Disney lo plasma así en aras de potenciar la universalidad del catolicismo a la que aspira. No obstante, es una

falacia ya que existen una pluralidad de dogmas e ideologías a partir de los que explicar la existencia de la vida. Algunas intervenciones que sirven como ejemplos son: “así un enemigo ha pasado a una vida mejor” y “amén”.

XV. Clásico 15. *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955)

- Sinopsis

Este largometraje narra la historia de Reina, una hembra de Cavalier King Charles Spanier, que una navidad Jaimito regala a su esposa Linda. Esta pertenece a un entorno acomodado, una familia burguesa del oeste de Estados Unidos. Ella es querida y respetada por su respectiva pareja de dueños hasta que la mujer queda embarazada. A partir de este momento, queda relegada a un segundo plano, ya que todas las atenciones están focalizadas en la criatura. Cuando esta nace, Jaimito y Linda parten de viaje, dejando la casa y los cuidados de su hijo y mascota a tía Sarah y a sus dos mininos, Si y Am. Este trío odia al grupo de caninos, considerándolos como seres perversos que no deben vivir en el interior de una casa rodeados de personas. De hecho, tía Sarah compra un bozal para Reina. Esta se encuentra humillada por lo que decide huir a los suburbios de la ciudad, lugar donde conoce a Golfo, un perro callejero. Con este animal vive aventuras y un efímero romance hasta que es apresada por el perrero cuando desata un revuelo en el corral de gallinas. Después es trasladada a la perrera donde conoce a los amigos de Golfo, quienes le comentan que este es un animal mujeriego que siempre rodea de peligros a las hembras con quien se relaciona. No obstante, decide visitar a su amada para pedir disculpas. Esta se muestra reacia hasta que valora su hazaña de salvar al bebé del ataque de una rata que deambula por la habitación. Finalmente, Jaimito y Linda lo aceptan en la familia y el largometraje se cierra con el nacimiento de cachorritos hembra y macho de esta pareja. Se destaca que al ser esta una película sobre animales, las figuras humanas restan importancia, tan solo se muestran en primer plano las personas que son malvadas, es decir, el perrero y tía Sarah.

- Figuras malvadas principales

El perrero

La figura malvada principal es el perrero que arremete contra todos los caninos del barrio. Su empleo consiste en capturar a los sabuesos callejeros que no tienen placa de identificación y que no pertenecen a ninguna familia humana, para llevarlos a una perrera hasta que o bien sean adoptados o bien sean ejecutados. Su tarea en el filme se advierte desde su primera puesta en escena, cuando cuelga un cartel que dice: “se da aviso por escrito que todo perro sin licencia será inmediatamente sancionado por orden del alcalde”⁴²¹. Este es un varón de mediana edad que atrapa a Reina cuando la encuentra corriendo sin su respectiva persona-dueña. Aquí se divisa cierta maldad ya que este es un hombre clasista, que diferencia a un grupo social del otro. En el caso de Reina, al considerarla una perrita de buena familia no duda en liberarla apresuradamente de la perrera, incluso le dice: “eres demasiado linda para estar en este lugar”. Este es una de las grandes injusticias que incluso en la actualidad se reflejan con las estructuras de poder, con los altos cargos de la justicia, los cuerpos de la ley y el orden en los países occidentales. Estos

⁴²¹ “Warning notice is hereby given that any unlicensed dog Will be immediately impounded by order of the city council”.

colectivos acostumbran a eximir de responsabilidades a quienes tienen influencias y son personas reconocidas en la sociedad, mientras que se culpabiliza, juzga y sentencia a quienes necesitan ayuda. En el final del filme también atrapa a Golfo cuando tía Sarah lo denuncia injustamente pensando que ataca al bebé y no es liberado hasta que Jaimito y Linda deciden adoptarlo.

Primero se comentan sus rasgos físicos. De su fenotipo destaca el ceño fruncido que muestra enfado, siente rabia al comprobar que continúan habiendo sabuesos callejeros; cuando realmente su trabajo necesita de la existencia de este colectivo. Su color más destacado es el azul de su traje de trabajo. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Seguidamente se analizan las características que forman parte de su ética. La naturaleza y la profesión que desempeña son malvadas. El varón desarrolla un trabajo sin cuestionarse todo lo correcto que es ni la contribución que tiene para la sociedad. Este atenta contra los derechos de los animales, debido a que apresarlos y encerrarlos no supone una mejora para su calidad de vida ni se traduce en una reconversión de sus conductas. Ciertamente, el trabajo de este colectivo debe basarse en encontrar familias que cuiden de este grupo. Las personas que son encarceladas en prisión son como los animales que llegan a la perrera, no se trabaja para que se reincorporen de una manera óptima en la sociedad a la que pertenecen. Esta figura malvada no experimenta cambio de rol y su desenlace es irrelevante y/o desconocido.



Fig. 121. Walt Disney (1955). El perrero [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).

- Figuras malvadas secundarias

Tía Sarah

Esta es una mujer de avanzada edad tal y como se muestra en su cabello canoso y estructura corpórea decaída. La maldad en esta figura reside en su odio hacia el colectivo de caninos, etiquetándolos como animales salvajes que no deben vivir en el mismo lugar que las personas. Por ello, no consiente que Reina se acerque a la habitación del bebé. Tampoco cree que sus dos mininos sean quienes destruyen el salón, pese a estar todo repleto de arañazos de gato, sentenciando a la perrita a llevar un bozal. Esta mujer representa el típico papel de tía solterona de la familia que tiene mininos como mascota y a quien los familiares consideran algo desagradable y repelente. Todo agudizado cuando se trata de una mujer mayor y de clase social elevada.

Por un lado, se comentan los rasgos que se relacionan con su apariencia física. Del fenotipo destaca la nariz puntiaguda como característica más distintiva de su condición de mujer malvada. Respecto a los colores, se pronuncia el morado como predominante, ya que todo su vestido largo es de dicha tonalidad, a juego de la cinta de su sombrero. También se presenta el verde de su gabardina como secundario.

Tiene la condición de persona y carece de posibilidad para metamorfosearse, aunque sí que cambia de ropa: por la noche viste un camisón de color morado.

Por otro lado, se mencionan los elementos que definen la ética del personaje. La naturaleza de esta mujer es malvada. Desde el momento en que Jaimito la llama por teléfono para contarle la noticia del nacimiento de su hijo, se percibe en su voz un tono arrogante y de superioridad. No hay explicación para el odio que siente hacia el grupo de caninos. Otro rasgo de su naturaleza perversa está en la carencia de empatía y en su autoritarismo. No experimenta un cambio de rol sino que su maldad se agudiza. No solo compra un bozal para Reina, también la expulsa de la casa y la obliga a vivir en el jardín. El desenlace para esta villana es irrelevante, cuando Jaimito y Linda regresan de viaje tía Sarah vuelve a su hogar.



Fig. 122. Walt Disney (1955). Tía Sarah [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).

La manada de perros callejeros

Se destaca también a un grupo de perros callejeros como figura malvada que arremete contra Reina. Cuando la perrita huye con el bozal que le colocan se pierde por los barrios bajos de la ciudad, generando un gran escándalo. En esta zona es descubierta por una manada de sabuesos sin hogar que la persiguen hasta acorralarla en un callejón. Esta situación refleja el comportamiento de algunos hombres que persiguen a mujeres por lugares inhóspitos para robarlas e incluso violarlas. Se considera una escena óptima para introducir esta temática en las aulas; el problema está en que se estereotipa demasiado. Se cae en la generalización que son los hombres de clase baja quienes arremeten en contra de los derechos de las mujeres, cuando lo cierto es que a lo largo de la historia estas agresiones se producen en todas las clases.

Este colectivo se analiza conjuntamente ya que no son lo suficientemente significativos como para hacerlo por separado. Se clasifican como machos, así se muestra con sus rasgos y por la situación comentada anteriormente. También se aprecia una edad media. Tal fuerza y voracidad no la poseen cachorros de menos de un año como ocurre con Reina. Este grupo está compuesto por tres perros callejeros.

En lo referente a la apariencia física de los sabuesos se etiquetan las siguientes características. En el fenotipo se destaca un ceño fruncido que muestra rabia y enfado hacia Reina y Golfo. Su color más destacado es el gris, aunque en diferentes tonalidades, algunos tienen un pelaje más oscuro y otros más claro. Tienen la condición de animal y no se metamorfosean.

También se comentan los aspectos psicológicos del personaje. Este grupo se caracteriza por tener una naturaleza malvada justificada según Disney en la pertenencia a una clase social inferior. Esta es una idea estereotipada que perdura a lo

largo de los siglos y que es preciso romper. El estatus no determina la educación de una persona, solo establece su nivel adquisitivo. No hay cambio de rol, simplemente se alejan cuando son ahuyentados por Golfo. El desenlace por tanto es el apoderamiento del miedo.

Como dato curioso se comenta que esta situación es similar a la que se desarrolla en quinto clásico de la colección. También es una manada de perros quienes persiguen a Faline hasta que es salvada por Bambi. La diferencia es que en este caso los perros que la atacan provienen de una clase social elevada, son las mascotas de un cazador. Por lo que, se ejemplifica así que la maldad y carencia de ética en lo que respecta a las agresiones físicas en contra de mujeres por parte de hombres es independiente de la procedencia socioeconómica de los mismos.



Fig. 123. Walt Disney (1955). La manada de perros callejeros [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).

La rata

Este animal merodea por la casa de Jaimito y Linda hasta que logra entrar en la habitación del bebé y se propone morderle. Se establece que tiene una edad media por el tamaño y activación que presenta. Respecto al sexo no es posible establecerlo, aunque se define como un macho por compartir características de este grupo: obesidad, gran tamaño y agresividad.

En lo relacionado con los rasgos físicos de la figura se establecen los siguientes trazos. Del fenotipo destaca una mirada penetrante y acompañada de un ceño fruncido. Su color es el gris. Tiene la condición de animal y no presenta capacidad para metamorfosearse.

En relación con la psicología del personaje se establece una naturaleza malvada. Por tradición cultural la rata es un animal percibido negativamente como transmisor de enfermedades y repugnante. No obstante, es necesario cambiar esta connotación hacia dicho roedor; cada vez es más común adoptar este animal como mascota doméstica. No experimenta cambio de rol, sino que a medida que transcurre el filme su maldad se agudiza (intenta atacar al bebé). El desenlace para esta figura es la muerte espeluznante. Golfo la asesina cuando le muerde en la yugular de su cuello.



Fig. 124. Walt Disney (1955). La rata [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).

- **Ayudantes de las figuras malvadas secundarias**

Si y Am

Tía Sarah cuenta con la ayuda de sus dos mascotas, quienes también arremeten contra Reina. Estos son dos gatos siameses. Tal y como ocurre con la simbología del animal y por tradición cultural, esta es una especie a la que se considera egoísta, despiadada y antipática. Totalmente opuesta al grupo de sabuesos. Por ello, se categorizan como figuras malvadas. Sus comportamientos perversos acontecen desde que se instalan en casa de Jaimito y Linda. Esta pareja de gatos genera un gran destrozo en la sala de estar, intentan comerse al canario y pez que viven en la sala, también cuando tía Sarah irrumpe en la habitación, estos fingen ser agredidos por Reina para que arremeta contra ella. Estos se designan como “algo traviesillos”. Son machos, ya que siempre son nombrados en masculino; también por la perilla que muestran en su mentón. Respecto a la edad, se categorizan como jóvenes, esta es una pareja “traviesa” tal y como es común en el colectivo infantil.

Primero se comentan los aspectos y trazos que componen su apariencia física. Para su fenotipo destaca el ceño fruncido, transmitiendo sensaciones de maldad y perversión. Su tonalidad mayoritaria es el marrón que aparece en su pelaje. Tienen la condición de animal y no se metamorfosean.

En segundo lugar, se comentan todos los aspectos que se relacionan con la ética de estas figuras malvadas. Tienen una naturaleza perversa, tal y como se especifica en la simbología del animal. No experimentan un cambio de rol, sino que agudizan su malicia cuando tratan de atacar al bebé. Tienen un desenlace irrelevante, cuando Jaimito y Linda regresan a la casa, Si y Am junto a tía Sarah vuelven a su hogar.



Fig. 125. Walt Disney (1955). Si y Am [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).

- **Variables de estudio**

Los estereotipos sexistas y roles de género

Este es un filme en el que los nombres y la forma de designar a las figuras protagonistas y antagonicas se relaciona directamente con los estereotipos sexuales. La protagonista se llama Reina transmitiendo una idea sesgada que obliga a las niñas a aspirar a ser mujeres soberanas de clase alta, entendiéndose como seres refinados y con modales. Algunos ejemplos de esto son: “damita”, “señorita”, “ya eres toda una damita”, “las damas primero” (en esta intervención de Jaime hacia Reina se aprecia una tendencia machista de galantería de los varones hacia las mujeres por considerarlas inferiores) y “bombón”. Mientras que el perro vagabundo se llama Golfo, mostrando así que el colectivo de varones se caracteriza por el estereotipo de la golfería. Algunas intervenciones hacia Golfo que dejan constancia de esta idea son: “el seductor”, “qué perrazo”, “el seductor tiene novia nueva” y “sienta la cabeza con

esta”. No obstante, hay una multiplicidad de rasgos que definen la personalidad de las personas, independientemente del sexo de las mismas. Todo esto se agudiza con el nombre que tiene la dueña de Reina, Linda; mostrando nuevamente un canon de belleza occidental que considera a la mujer como ser atractivo para el hombre únicamente. Sin embargo, se considera positivo que a su marido, tanto ella como el conjunto de perros del vecindario, lo nombren “Jaimito querido”, así se eliminan los estereotipos sexuales; tradicionalmente solo a las mujeres se las designa con diminutivos para mostrarlas como seres inferiores. Esta diferenciación por sexos también se percibe en las reuniones entre amigos para la celebración del embarazo de Linda; sus amigas le comentan: “Linda estás más radiante”, mientras que los amigos de Jaime le dicen: “estás horrible”. Etiquetando así a los personajes femeninos como seres dulces y a los varones como toscos y rudos. Como aspecto positivo se aprecia que los colores no se presentan como elemento sexuado ya que mujeres y hombres utilizan indistintamente el rosa y el azul. Linda tiene un abrigo azulado y un camisón rosado, el collar de Reina es azul y la ropa del bebé es rosa.

Los principios del amor romántico

La relación de amor entre la pareja heterosexual de protagonistas no surge a raíz de un mero contacto visual o de la interpretación de alguna canción amorosa. Se necesita un mayor contacto entre ambos para que estos sentimientos afloren. Así se rompe este postulado del amor romántico. No obstante, sigue mostrándose la idea de hembra como ser en peligro que necesita de la ayuda de un macho. En este caso, Reina conoce a Golfo cuando la salva del ataque de perros callejeros; por ello accede a entablar conversación con el macho. Esta distinción entre clases ya se aprecia con el título de la película: “La dama y el vagabundo”. Después, es este perro quien le ayuda a desprenderse del bozal que le coarta su libertad como animal y finalmente mata a la rata que entra en la habitación del bebé con el propósito de morderle. Es en este momento en el que Reina se enamora completamente de su compañero. De manera que el amor sigue presentándose como una situación desencadenada tras la salvación de una mujer por parte de un hombre. Algunos ejemplos textuales son: “criatura frágil y delicada que le haga sentir el deseo de protegerla” y “hechizo del verdadero amor”. En suma, aunque se plantea la posibilidad del surgimiento del amor entre clases sociales distintas, las condiciones son las mismas: heterosexualidad y salvación de la mujer por parte del hombre; pese a que tras la entrada en perrera de Reina por culpa de Golfo esta le dice: “no necesito tus cuidados ni tu protección”. Todo se sobrecarga con elementos románticos: cena a la luz de las velas acompañada de música de amor en un restaurante italiano “y el amor va a florecer”, corazones dibujados en el suelo, una pareja de cisnes en el lago, con un paseo a la luz de la luna y las estrellas.

La estructura social de clases de corte estamental

Todo el filme es un compendio de características propias del mundo occidental, entendiendo esa esfera social de gente adinerada y burguesa apartada del resto de mundo ajetreado y precario. No se muestra la alteridad, ya que no conviene tampoco darla a conocer entre el grupo de personas acomodadas. En el filme se dice: “en el mundo hay armonía y alegría”, aunque falta matizar que solo se ofrece en los adinerados barrios norteamericanos; no es una situación extrapolable al resto del mundo.

La negación de la visión animalista

Las personas consideran a los animales como un producto con el que se comercializa y que sirve para satisfacer las necesidades afectivas de estas. Esto se muestra cuando Jaimito le regala a Linda una perrita. Es un problema la mentalidad occidental que piensa que todo se adquiere con dinero y que la calidad de los productos ha de pagarse. En el film se manifiesta así, si se es perro de raza se dispone de facilidades y privilegios sociales; mientras que si se es mestizo las calles son el hogar que les depara. Esta es una tendencia absurda que olvida el motor central que debe radicar de la decisión de tener una mascota, es decir, dotarla de oportunidades y de volver su vida más cómoda y agradable. Se aprecia también la bondad innata asociada al grupo de caninos cuando justifican las acciones reprochables de personas humanas: “después de todo son humanos”, “ningún humano es tan cruel” y “el mejor amigo del perro es el hombre” (nótese también el machismo encerrado con esta última intervención, ya que el término “hombre” pretende englobar a las mujeres también). La crueldad en la humanidad reside en que utilizan a las mascotas como un entretenimiento, sin contemplar sus necesidades físicas y emocionales. Por ello, cuando Linda espera un bebé comienzan a desatender a Reina y a denigrarla: “con ese perro”.

XVI. Clásico 16. *La bella durmiente* (Disney, 1959)

- Sinopsis

El rey Estéfano y su esposa celebran una fiesta por el nacimiento de su hija Aurora, donde todo el reino está invitado a excepción de Maléfica, el hada oscura. Por ello, como venganza lanza un maleficio a la princesa, esta queda destinada a pincharse el dedo con el huso de una rueca antes de cumplir los 16 años y morir. Para contrarrestar el encantamiento, el hada Primavera le atribuye un último don, este se basa en que el pinchazo no ha de ocasionar el fallecimiento de la joven, simplemente sumirla en un profundo sueño del que solo llega a despertar con “el calor del primer beso de amor”.

Para prevenirse de la villana principal, las tres hadas buenas simulan ser campesinas y tías de la princesa, a quien no le comentan cuál es su condición real y le cambian el hombre por el de Rosa/Rosabel. La ocultan en la cabaña del leñador hasta que el día de su decimosexto cumpleaños la devuelven a su castillo. Mientras tanto, el grupo de secuaces de Maléfica busca a la niña, siendo su cuervo Diablo quien la encuentra.

Una vez en los aposentos reales, la villana hipnotiza a Aurora, cumpliendo así con su profecía. Por lo que, las tres hadas deciden dormir a todo el reino hasta encontrar al hombre que debe besar a la princesa. En este caso es el príncipe Felipe, un monarca comprometido con Aurora desde su nacimiento, quien conoce a la princesa casualmente en el bosque cuando esta adopta la identidad de una campesina. Felipe es apresado por Maléfica en la montaña prohibida y cuando es liberado por Flora, Fauna y Primavera, se ve obligado a atravesar un bosque de espinos hasta llegar al castillo de Estéfano y matar a Maléfica convertida en dragón. Finalmente, tras el beso de amor hacia la doncella, la normalidad en el reino se restablece.

- Figuras malvadas principales

Maléfica

A esta mujer malvada se la define de diversas maneras: “hechicera”, “vieja bruja” y/o “emperatriz del mal”. También se la categoriza como un individuo infeliz: “Maléfica no sabe nada del amor, ni de la caridad, ni de la bondad, ni de la satisfacción de hacer bien a otros. A veces pienso que no es muy feliz”. Esta tiene sexo de mujer y su edad es avanzada; la llaman “vieja”.

Por un lado, se comentan su aspecto físico. En lo que respecta al fenotipo se aprecia una mandíbula prominente, que es símbolo de inteligencia. El ceño fruncido también lo muestra pero tan solo en limitadas ocasiones por lo que no se categoriza como principal. En cuanto a los colores, hay una gran tendencia al negro que aparece en su túnica y cuernos. En menor medida también utiliza el morado para la ornamentación de su vestimenta. El verde es el tono que desprende su bastón mágico y la tonalidad del fuego a través del cual desaparece. Su condición es la de ser ficticio, se trata de un hada malvada, manifestando capacidad para metamorfosearse. En este caso adopta la forma de un dragón. Este animal mitológico se relaciona con el diablo tal y como ella lo refleja: “Ahora tendrás que vértelas conmigo príncipe y con todos los poderes de Lucifer”.

Por otro lado, se comentan aspectos relacionados con la ética de la figura malvada. Esta villana experimenta un detonante que desencadena su maldad para el filme. Al no ser invitada al bautizo por etiquetarla simplemente como hada malvada, lanza un encantamiento contra la princesa, “realmente me sentí apenada al no recibir invitación”. No obstante, otros aspectos de su malicia se plasman en las siguientes intervenciones: “sí, hasta que Maléfica enviara una nevada” y “recuerda que siempre arruina tus más bellas flores”. No experimenta un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza, sobre todo cuando llegado el momento del decimosexto cumpleaños de la princesa todavía no sabe dónde se encuentra: “tronaba con su ira y su despecho”. Su desenlace es la muerte espeluznante. Convertida en dragón, el príncipe Felipe le clava una espada en el corazón y provoca que se caiga por un precipicio; convirtiéndose en una mancha morada y negra impregnada en el suelo.



Fig. 126. Walt Disney (1959). Maléfica [Figura]. En *La bella durmiente* (Disney, 1959).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Diablo

Maléfica cuenta con la ayuda de secuaces para cumplir con su profecía. El más servicial es el cuervo que tiene como mascota; ella lo llama “fiel amigo”. De hecho, es el único que consigue encontrar a la princesa Aurora. También es este quien descubre a las tres hadas buenas ayudando a escapar al príncipe Felipe e inicia una

persecución contra este. Se identifica este animal con un macho ya que es nombrado en masculino “amigo”, pero su edad es indeterminada.

Como con el resto de figuras malvadas, primero se analizan los rasgos que componen su apariencia. El más notorio es el ceño fruncido. De hecho, se aprecia cierto parecido entre este animal y su dueña en lo referente a la mirada. Ambos la tienen perversa y de enojo. El color mayoritario es el negro, es la tonalidad común en el cuerpo de este animal. Esta es su condición y no tiene posibilidad para cambiar de apariencia.

También se analizan los rasgos psicológicos de la figura. Su naturaleza es perversa. Esto parte de la tradición cultural que relaciona a dicho animal con la malicia, tal y como se aprecia en el siguiente refrán popular: “cría cuervos y te sacarán los ojos”. Este animal no experimenta un cambio de rol; es una mascota sumisa a su ama, por lo que se limita a acatar sus órdenes. El desenlace es la muerte espeluznante. Tras una persecución entre este y el hada Primavera es convertido en estatua.



Fig. 127. Walt Disney (1959). Diablo [Figura]. En *La bella durmiente* (Disney, 1959).

Esbirros de Maléfica

Estos son un grupo de grandes dimensiones formado por animales con características humanas. Los más destacados son: el águila, el cerdo, el cocodrilo y el murciélago. Nótese la característica de que todos estos son designados en masculino. También debido a sus rasgos físicos se categorizan como machos. Se le atribuye una edad media, elemento percibido por la tonalidad de su voz; aunque el que más interviene en el filme es el puerco.

Por un lado, se comentan los atributos físicos de la figura malvada. Este conjunto de monstruos presenta en su totalidad la ausencia de mandíbula. Definiéndose así su carencia de inteligencia. Son figuras que solo desarrollan acciones físicas que resultan provechosas, por ejemplo, capturar al príncipe Felipe. Pero, por lo que respecta a las actividades intelectuales se ven limitados a efectuarlas. Estos utilizan los 16 años de vida de la princesa pensando que deben buscar un bebé. Algunas designaciones que tienen son: “torpes, inútiles, cretinos” y “son una vergüenza para las fuerzas del mal”. Su color es el marrón. Todo su cuerpo y armadura utiliza esta tonalidad; aunque con un cierto tono verdoso, dando la sensación de moho y putrefacción. Tienen condición de seres ficticios (no están ubicados ni como animales ni como personas, son una especie de híbridos). No tienen capacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se analizan los rasgos relacionados con la ética del colectivo. Tienen una naturaleza malvada, ya que no se cuestionan las tareas que le encomienda

Maléfica, simplemente acatan las órdenes de una superiora. No tienen cambio de rol. El desenlace es irrelevante y/o desconocido. Una vez Maléfica es asesinada no se conoce qué ocurre con este grupo es ayudantes.



Fig. 128. Walt Disney (1959). Esbirros de Maléfica [Figura]. En *La bella durmiente* (Disney, 1959).

- Figuras malvadas secundarias

Maléfica convertida en dragón

Este ser mitológico es una hembra, ya que es una transformación de la mujer malvada del largometraje; por lo que la edad es la misma, se categoriza como avanzada.

Primero se comentan las características físicas de la dragona. En esta, el rasgo más característico del fenotipo es el ceño fruncido. En todas sus escenas aparece mostrando enfado entrecruzando las cejas. Sus colores son los mismos que en la figura de la que parte, siendo el negro el mayoritario, le sigue el morado en el lomo, también el verde en sus ojos y en el fuego que escupe. Su condición es la de ser ficticio y no tiene posibilidad para metamorfosearse.

Seguidamente se tratan los rasgos que definen la ética del personaje. Este animal mitológico tiene una naturaleza malvada. Desde la Edad Media los dragones son percibidos como seres que raptan a princesas y que deben ser vencidos por príncipes para llegar a los castillos. No hay un cambio de rol. El desenlace para esta figura es la muerte espeluznante. Felipe logra clavarle la espada de la verdad en el corazón cuando Flora pronuncia las siguientes palabras: “Ahora espada de la verdad vuela veloz y segura, que el mal perezca y el bien prevalezca”.



Fig. 129. Walt Disney (1959). Maléfica convertida en dragón [Figura]. En *La bella durmiente* (Disney, 1959).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Por un lado, se aprecian roles de género transmitidos por todas las mujeres bondadosas y parte de los respectivos hombres del filme. Desde la infancia se quiere que las mujeres sean bonitas y con voces angelicales, por ello, estas son las dotes que

Flora y Fauna conceden a la pequeña princesa. No obstante, no se defienden otras como la autonomía y el empoderamiento que tiene Maléfica, que sí que deben ser características a imitar por el colectivo infantil. Cuando Maléfica les entrega a las tres hadas la princesa dormida les dice: “ahí tenéis a vuestra preciosa princesa”. También: “y es realmente de asombrosa belleza. Sus cabellos dorados cual rayos de sol y rojos labios cual carmín”. Construyendo así una visión sexista de la sociedad que valora a la mujer tan solo por su apariencia física, que sigue un canon estilístico occidental para ser aceptada. Con esta princesa se insta en educar a las mujeres en base a una mentalidad defensora de la domesticidad en estas. Pese a ser princesa, Aurora es quien limpia la cabaña del bosque cuando vive con las hadas y quien recoge la fruta.

En esta idea hay un matiz a tener en cuenta. Disney quiere transmitir una falsa preconcepción de innatismo en las mujeres y de predisposición hacia dichas actividades domésticas. Esto se explica porque Aurora aprende por sí misma, sus hadas no saben hacerlo tal y como lo comenta una de ellas cuando quieren prepararle la fiesta sorpresa de su cumpleaños: “pero tú no sabes coser y ella jamás ha cocinado”. También se plasma una sumisión de la mujer respecto a la figura del hombre, se las recrea como seres que deben adaptarse a una sociedad construida y pensada por y para ellos. Mientras que el rey Huberto contempla la posibilidad de anular el matrimonio concertado entre su hijo Felipe y Aurora (creyendo que la mujer de la que está enamorado no es la princesa sino una campesina); las tres hadas obligan a la joven a olvidarse de su amor en aras de cumplir con una obligación que atenta a sus derechos y libertades como persona. Se habla de mujer como elemento de posesión. Esto se aprecia con el siguiente diálogo entre el rey Estéfano y el rey Huberto:

- Estéfano: Aún no he visto a mi hija siquiera y ya estás apartándola de mí.
- Huberto: ¿Se la concediste a mi Felipe no es cierto?

Se comercializa con el cuerpo de la mujer y se percibe como una actuación normalizada. Hay que seguir luchando para que este tráfico desaparezca a nivel mundial, también para que los hombres descendan de un pedestal construido históricamente y que les hace creer que son seres superiores que dominan a las mujeres.

El clásico contribuye a un estereotipo del uso de los colores rosa y azul. El hada Flora se asocia con el primer tono (creencia generalizada de que es una tonalidad para las chicas), mientras que Primavera que es menos femenina lo hace con el segundo (un color atribuido a los niños). Para el vestido que le regalan por su fiesta hay una disputa por el tono del que debe ser; así durante el filme va cambiando hasta que justo antes del cierre del mismo se aprecia como este se vuelve rosa. Esta película contribuye a estereotipar los colores, cuando en lo que hay que incidir es en que estos no tienen sexo.

La imposición de la estructura familiar nuclear

Por otro lado, es preciso comentar aspectos de la estructura familiar del patriarcado. Se presenta la entidad de la familia como la más importante en la sociedad. Mostrando también que a las madres y a los padres hay que guardarles respeto, mostrarles afecto y aceptar sus decisiones. En este sentido hay que hilar fino

y entrever todo lo que el filme transmite. Se considera un error que Aurora sienta amorosidad hacia sus progenitores cuando los ve por primera vez después de 16 años. La etapa del apego no la desarrolla con estas personas, sino con las tres hadas, por lo que a efectos psicológicos este es un mensaje maquillado. Del mismo modo, se contemplan las relaciones heterosexuales como un medio para procrear y continuar con la especie; así lo comparten ambos reyes hablando sobre los nietos de sus respectivos hijo e hija. Esta es solo una posibilidad, pero hay que enseñar al colectivo infantil en la pluralidad. Esta estructura de pareja se agudiza con los animales del bosque. Todo este grupo a excepción del búho (relacionado con la sabiduría) y la ardilla (que significa fuente de diversión y despreocupación).

Los principios del amor romántico

Toda la película es una exaltación al amor romántico y a la transmisión de este ideal. Para Disney, este sentimiento se basa en una relación afectiva entre un hombre y una mujer de raza blanca y perteneciente a una clase social alta (la realeza en este caso). La principal característica de esta amorosidad es que se experimenta desde el primer contacto que la pareja tiene. Por ello, Aurora dice enamorarse “una vez en un sueño” de un hombre que la salva de su vida. Después, cuando ambos se conocen en el bosque se reconocen y enamoran al instante. Nuevamente se confunde una primera atracción física (también bastante estereotipada) con un sentimiento de amor que aflora con el tiempo, la confianza y el descubrimiento de la esencia de la otra persona. Algunos ejemplos de este sentimiento estereotipado y disneyizado son: “soñando con su único y verdadero amor”, “ayer apenas conquistó el corazón de nuestro joven príncipe” y “sí, los años pasan, pero cien de ellos a un corazón fiel y constante le parecen un día”. Sin embargo, sí que se destaca como positivo que se introduce cierta innovación y cambio de mentalidad en lo que respecta a la estructura social de clases y la relación amorosa. Esto se aprecia con una conversación que tienen Felipe y su padre:

- Huberto: Eres un príncipe y vas a casarte con una princesa.
- Felipe: Vives en el siglo pasado, estamos ya en pleno siglo XIV.

El príncipe manifiesta que el amor no entiende de clases sociales. Transmitiendo esta idea en un filme con contexto social medieval se logra extrapolar a la sociedad del en que el largometraje se estrena, es decir, a mediados del siglo XX. No obstante, el problema es que finalmente la pareja sí que está compuesta por príncipe y princesa; dando así la falsa apariencia de que las personas están destinadas en enamorarse de respectivas en cuanto a nivel adquisitivo.

La imposición del dogma cristiano

Finalmente se aprecia un mensaje subliminal de creencia en la religión cristiana como dogma que rige la vida en sociedad. Por lo que, cuando Aurora cae sumida en un profundo sueño, la depositan en una alcoba de la más alta torre del castillo, para ofrecer la sensación de acercamiento al mundo celestial cristiano. Esto mismo ocurre cuando la pareja de enamorados baila para cerrar la película, lo hacen en las nubes. Compartiendo y mostrando un único dogma se daña el autoconcepto de personas que tienen otras creencias religiosas.

XVII. Clásico 17. 101 dálmatas (Disney, 1961)

- Sinopsis

Este largometraje narra la historia de Pongo, un dálmata macho y su humano Roger. Ambos son solteros hasta que el perro decide conocer a una hembra de su misma especie y a su dueña. Así surgen dos relaciones amorosas, una humana y otra animal. Pongo y Perdita tienen 15 cachorros dálmatas, los cuales quiere Cruella de Vil para confeccionarse un abrigo. Tras no conseguir que su amiga Anita convenza a Roger para que se los venda, contrata a dos ladrones, Horacio y Gaspar, para que los secuestren y asesinen. No obstante, estos resultan ser dos incompetentes a quienes se les escapan los 99 perritos que tienen. A partir de este momento se inicia una persecución. Finalmente, todos los dálmatas llegan a casa de Roger y Anita, son un total de 101, pero esta pareja decide adoptarlos y formar una plantación de perros.

- Figuras malvadas principales

Cruella de Vil

La figura malvada principal es Cruella de Vil. Su nombre es altamente significativo ya que radica de la palabra “cruel”, su apellido también significa “mal”. Algunas de las expresiones que utilizan el resto de figuras para dirigirse a ella son: “esa mujer demonio”, “es una bruja o el demonio”, “ella es algo excéntrica” y “vieja bruja”. Como dato curioso destaca que esta mujer malvada tiene una canción, cuya letra se relaciona con la perversión así como con animales asociados tradicionalmente con el mal. Parte de esta es: “Cruella de Vil, Cruella de Vil es todo un espanto. Cruella de Vil la dama araña bien podría ser de un circo y digo Cruella de Vil. La ves venir y crees que es el diablo pero al llegar tendrás que admitir que en gran error estás pues ya de cerca ves que Cruella es mucho peor que Satanás. Humana no es, no sé que será, igual que dos bestias se debe enjaular, el mundo fuera mucho más feliz sin esa Cruella de Vil”. Es una mujer adinerada tal y como se refleja por la ostentación de su vestimenta, el auto que conduce o las propiedades de las que es dueña. Es un ejemplo de mujer rica y soltera. También se aprecia su posición social por la manera en la que otros personajes se dirigen a ella; sus dos secuaces la denominan “señora” y Nanny la criada de Anita y Roger le habla de usted “ya lo verá usted”.

Esta mujer malvada de mediana edad es extremadamente raquítica, con lo que da apariencia de cadáver, todo esto agudizado por su grisácea piel que se diferencia de la del resto de personajes protagonistas. La característica más notoria de la figura es el amor que siente hacia los abrigos confeccionados con pieles de animales. Esta obsesión carece de ética ya que atenta contra los derechos de este reino. Nadie tiene potestad para arrebatar la vida de una especie simplemente por una cuestión de moda. En una sociedad occidental no es necesario vestir con pieles para resguardarse del frío. Ella muestra su extraña afición así: “ya sabes que me chiflan las pieles, son mi único amor, adoro las pieles”.

En primer lugar, se comentan los rasgos que se relacionan con la apariencia física de la figura. En su fenotipo se aprecia una nariz puntiaguda y un ceño fruncido cuando está enojada. No obstante, el rasgo más distintivo es su mandíbula prominente que indica inteligencia en el personaje. Ella en todo momento tiene un plan establecido para ser victoriosa de sus acciones, por ejemplo: denunciar a Horacio y Gaspar para responsabilizarlos del robo aprovechando su condición de rateros.

Respecto a los colores que utiliza se destaca como mayoritario el tono marrón de su abrigo de piel, este es el atuendo con el que mayor tiempo aparece en escena. No obstante, también emerge el negro de su cabello, vestido y del camisón que viste en su cama; el rojo del forro del abrigo, guantes, zapatos, telas de su habitación y pintura del coche; finalmente, en menor medida destaca el verde en sus joyas, pipa de fumar y humo que desprenden sus cigarrillos. Esta figura tiene la condición de persona, con imposibilidad para metamorfosearse pero sí para cambiar de atuendo.

En segundo lugar, se comentan y analizan las características relacionadas con la ética del personaje. Su naturaleza es malvada. A pesar de que su agresividad y perversión se agudizan cuando Roger se niega a venderle los cachorros: “y mi venganza será terrible, lo juro, y les va a pesar”; en todo momento muestra un comportamiento que atenta contra los derechos de los animales; quiere utilizarlos como mercancía para la industria textil y el mundo de la moda contemporánea. También se aprecia con este ejemplo que su maldad se pronuncia y crece cada vez que se frustra por no conseguir los objetivos que se fija. El desenlace para la figura es la apropiación del miedo, es decir, no obtener su abrigo de piel de dalmata. También tiene temor de acabar en prisión. Ella siempre amenaza a sus secuaces con ser atrapados por la policía pero quien tiene el temor es ella. Algunas intervenciones que apoyan esta idea son: “regresaré temprano mañana y el trabajo debe estar terminado o de lo contrario llamaré a la policía y les va a pesar” y “conduzcan con cuidado idiotas, ¿quieren que los agarre la policía?”.

Esta mujer malvada presenta una visión de la vida actual que cuestiona las pretensiones de muchas iguales respecto a conseguir un hombre que las salve. Esta es una mujer independiente, empoderada y que piensa por sí misma. Siendo estas características que las niñas deben tomar como referencia en un mundo pensado por y para los hombres. Ella tiene otras aspiraciones y con tono irónico se burla de la mentalidad caballeresca que rige la vida de su condiscípula Anita: “esta horrible vivienda es tu castillo encantado y tu pobre marido es tu valeroso caballero andante”.



Fig. 130. Walt Disney (1961). Cruella de Vil [Figura]. En *101 dálmatas* (Disney, 1961).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Esta villana cuenta con la ayuda de dos malhechores para conseguir el abrigo de dalmata. Se habla de la pareja de hermanos Budún, es decir, Gaspar y Horacio. Estos se encargan de entrar en casa de Roger y Anita utilizando su fuerza y engaños contra Nanny para robar a los cachorros; también de buscarlos por las aldeas de la ciudad cuando se escapan del palacio de Devil. Otra tarea que se les encarga y no llegan a finalizar es asesinar a las criaturas. Ambos se caracterizan por un toque satírico y humorístico que caracteriza a las figuras malvadas que ayudan a las principales. Consiguiendo que su maldad pierda veracidad. Algunas de estas

situaciones son: cuando Horario golpea a Gaspar por error en lugar de atinar en los animales, cuando este también se cae en la chimenea o cuando Pongo le muerde a Gaspar en el trasero. A continuación se comparten dos intervenciones que reflejan esta idea. Primero cuando Horacio está hablando con Cruella por teléfono mientras le comenta las noticias del robo de perros, este le dice a su superiora por error: “ya muérete, idiota”, palabras que están destinadas a su igual. En segundo lugar, otra que se produce cuando comentan cómo asesinar a las crías de dalmata.

- Cruella: envenénelos, ahóguenlos o rómpanles el cráneo, ¿tienen cloro formo?
- Gaspar: ni gota.
- Horario: ni éter, también.
- Gaspar: tampoco (golpeándole la cabeza con una botella de cerveza en por la sinapsis lingüística que comete).

Gaspar

Por un lado, se analiza el personaje de Gaspar, un hombre de mediana edad. Este es el más alto y delgado de la pareja de hermanos. Cree que posee una inteligencia de la que realmente carece, por ello es el causante directo de la colisión de su camioneta con el auto de Cruella y del posterior desprendimiento de este por la carretera. Además, insulta a su respectivo para aparentar ser superior; en determinadas ocasiones le llama: “bruto, animal”. También tiene tendencia al alcoholismo.

Respecto a los rasgos físicos del personaje se destacan las siguientes características. En lo que respecta al fenotipo, el elemento más notorio es la nariz puntiaguda, aunque el ceño fruncido también lo muestra cuando está enojado. Su color más destacado es el verde de su jersey y pantalones, aunque en menor medida también tiene marrón en su chaqueta y zapatos. Tiene la condición de persona con incapacidad para metamorfosearse.

También se analizan los rasgos que componen la personalidad de la figura malvada. Esta tiene una naturaleza perversa, ya que no se cuestiona si los encargos de su superiora atentan contra sus principios; simplemente se limita a cumplir una tarea para obtener un fin económico. Esta maldad injustificable se entiende por la carencia de luces en el personaje. No tiene posibilidad de cambio de rol, sino que su maldad se agudiza. Al final del filme está dispuesto a tirar por el precipicio el camión de mudanzas donde viajan los dálmatas, aun sabiendo que dicha acción puede causar la muerte del conductor. El desenlace para la figura es la cárcel. Él sabe que va a ingresar en prisión, pero no siente temor, ya está acostumbrado. Mostrando así que un encarcelamiento no es condición *sine qua non* para cambiar la mentalidad de las personas que infringen la ley. Por ello, se debe potenciar la educación dentro de estos espacios para reconvertir a quienes ingresan en ellas.



Fig. 131. Walt Disney (1961). Gaspar [Figura]. En *101 dálmatas* (Disney, 1961).

Horacio

Por otro lado, se analiza la figura acompañante, es decir, a Horacio. Este es un hombre de mediana edad, algo regordete y considerado como el torpe del dúo de villanos. No obstante, en ocasiones tiene especulaciones brillantes que resultan ciertas pero que no son consideradas por su igual. Por ejemplo: cuando teoriza sobre que no hay huellas en el camino porque los dálmatas deciden caminar por el río congelado para así no dejar marcas, también cuando reflexiona en la aldea de la ausencia de dálmatas por haberse disfrazado de labradores utilizando el hollín de la chimenea. No obstante, en ocasiones también muestra incompetencia; cuando trata de convencer a Nanny de que son trabajadores del congreso se equivoca diciendo que vienen a revisar el gas, cuando en su maletín pone “compañía de luz eléctrica”.

Primero se comentan los rasgos físicos del personaje. En su fenotipo destaca la misma nariz puntiaguda que la de Gaspar, mostrándose un ejemplo físico que explica su relación fraternal. Su color es el verde, todas las prendas que viste son de este tono: gorra, chaqueta, jersey, pantalones, calcetines y zapatos. Tiene la condición de persona y no hay posibilidad para experimentar metamorfosis.

Seguidamente se mencionan los aspectos que configuran su personalidad. Al igual que su compañero este tiene una naturaleza malvada, ya que no cuestiona la moralidad de sus acciones, simplemente piensa en los beneficios económicos que le conllevan. No advierte un cambio de rol y el desenlace es la cárcel. No se manifiesta una expresión de sufrimiento en su rostro cuando asume que va a acabar en la prisión junto a su hermano y su superiora.



Fig. 132. Walt Disney (1961). Horacio [Figura]. En *101 dálmatas* (Disney, 1961).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Desde una visión crítica también se apuntan situaciones que se dirigen hacia la perpetuación de roles de género y estereotipos sexuales que es necesario derrocar. Se

relaciona a la mujer con las tareas domésticas, partiendo de que la pareja de recién casados tiene una sirvienta (mujer) no se entiende porque Anita en todos sus trajes diarios viste un delantal. Es simplemente un elemento agravador del ideal que ubica a la mujer en el plano de la domesticidad. Aunque sirve para replantearse desde la educación hasta que punto una mujer empeora su vida contrayendo matrimonio con un hombre. Anita viste un ostentoso traje y dedica su tiempo libre al desarrollo de la cultura con lecturas, mientras que una vez casada solo aparece en su hogar vestida con mandil.

También se representa a la mujer como un ser chismoso. La pata de la granja aparece como una hembra cotilla que cree que el ladrido nocturno es simplemente para enterarse de los cotilleos de los sabuesos de Londres. Esta inferioridad construida a partir de la diferencia de sexos también se refleja con los nombres pensados para las figuras, así las vacas del establo se llaman Reina, Duquesa y Princesa; y el nombre de Anita es un diminutivo para empequeñecerla. En contraposición, se presenta a los varones como “machitos” cuya única tarea en la sociedad es inseminar a sus respectivas para continuar con su especie. Esto genera un empoderamiento masculino que conlleva a considerara este grupo como el responsable directo de la procreación, obviando la función de las mujeres. Esto se refleja cuando Pongo tiene a sus cachorros, ya que Roger le dice: “eres un picarón, ¿sabes?”; lo mismo ocurre cuando al final del filme regresa a casa con 99 perritos: “lo que has hecho picarón”.

Se muestra el papel del padre como superior al de la madre cuando Perdi les dice a sus descendientes: “hay que hacer lo que dice tu padre hijito”. Esto es un error ya que no hay que limitar la educación del colectivo infantil a acatar órdenes y reglas, sino a cuestionarse la realidad y a entender los motivos de dichas directrices establecidas por un grupo de adultos. Incluso se muestra un estereotipo respecto a la conducción de autos que históricamente tiende a generalizar que las mujeres son más negadas que los hombres. Por ello, cuando Cruella arremete contra el camión de mudanzas, el propietario dice: “¡Eh, señora!, ¿qué diablos es lo que quiere hacer? Tenía que ser mujer”.

Los principios del amor romántico

La mayor crítica se origina hacia la visión del amor que se ofrece con el filme. En un principio se contemplan dos posibilidades para la vida: la soltería o la relación de pareja, pero se prioriza la segunda, mostrándose como la aspiración y/o necesidad de las personas. Ambas opciones son válidas siempre y cuando surjan realmente de los deseos de cada individuo. Estos sentimientos los transmite Pongo cuando narra su vida y la de su dueño: “la idea clamorosa de que la vida de solteros es excitante, para mí era una gran tontería” y “la vida de solteros era bastante aburrida”. Con ideas como estas se predispone a que el grupo de menores anhele encontrar una pareja con quien compartir sus vidas, cuando realmente se debe enseñar a la juventud que en ambas situaciones hay elementos positivos y negativos, que también se relacionan con las necesidades y gustos de cada persona. Asimismo, a pesar de que opten por establecer la vida en pareja como la opción correcta, solo contemplan la posibilidad heterosexual, tanto en el mundo de los animales como en el de las personas; por ello, Pongo habla en femenino: “era obvio que mi amigo necesitaba una compañera”. Así se daña al resto de colectivos que no se sienten identificados con las figuras de

referencia; estereotipando el sentimiento del amor: “él estaba enamorado de su trabajo, componía canciones, canciones románticas; aunque de romance no sabía ni jota”. También se transmite una idea errónea explicando que el amor solo acontece entre individuos que comparten un atractivo similar basado en el canon de belleza occidental: “y no es un animal feo del todo, así que yo no veía porque razón mi amigo no podía tener una atractiva compañera”. Cuando Pongo se dispone a buscar una pareja de damas utiliza dos criterios clave, que el animal sea de su misma raza y que ambas sean bellas. No es amor lo que sienten desde un primer momento, sino deseo sexual: “que criatura más linda; ¡vaya si la chica también es linda!”. Aunque, como elemento positivo e innovador que se introduce en la idea de amor es la necesidad de compartir aficiones, gustos o tendencias comunes, en este caso el amor hacia los animales y la risa entre enamorados.

La imposición del dogma cristiano

En el filme se comparte una visión cristiana de la sociedad, es decir, se muestra la religión católica como la única posible ya que no hay alusiones hacia otros dogmas. Así se transgreden las creencias de otros colectivos sociales diferentes al occidental. Cuando Pongo y Perdi huyen en la nieve el colín les dice: “Que dios los bendiga”.

Esta creencia fomenta un conformismo social; si el destino de las personas depende de alguien superior a estas y lo controla para qué van a molestarlo en cambiarlo. Se precisan productos cinematográficos de animación que alienten a quienes estudian a trabajar en pro de su futuro y no depositarlo en manos de terceras personas para eximirse de responsabilidades directas.

Esta exaltación también se muestra cuando Roger y Anita contraen matrimonio en una iglesia. El párroco pronuncia un discurso con mensajes a analizar: “mujer te doy y no sierva para amarla y consolarla, protegerla y cuidarla, en salud o enfermedad hasta que la muerte os separe”. Esta intervención se dirige únicamente al hombre, siendo un error mostrar el matrimonio como la entrega de una mujer a un varón; se trata de un compromiso mutuo. Seguidamente, se obliga a cuidar de ella mostrando una idea de inferioridad en las mujeres, quienes no necesitan de la ayuda de ningún hombre para sobrevivir. En último lugar, esta presentación del matrimonio como un enlace que solo la muerte separa es otra falacia, la vida es cambiante.

La negación de la visión animalista

En tanto que este es un filme protagonizado por animales, toda la historia está pensada desde su perspectiva. Por un lado, se aprecia que este es un ejemplo de segregación social y que contribuye a la diferencia de las clases sociales. Todos los caninos que aparecen son de raza, de modo que se transmite inconscientemente un gusto hacia estas especies y un desagrado hacia los sabuesos cruzados. De hecho, cuando Cruella los ve recién nacidos dice: “son perros corrientes, sin manchas, parecen ratas blancas”. También deben crearse productos que despierten la amorosidad durante la infancia hacia los animales cruzados.

Por otro lado, se destaca como positivo que el filme presente a los caninos como seres bondadosos por encima de las personas. Pongo refiriéndose a Nanny comenta: “una maravillosa cocinera, es tan amable y comprensiva que a veces pienso

que hasta parece de la raza canina”. No obstante, el desenlace del filme se considera sentencioso para el grupo formado por 101 dálmatas. Aparentemente se presenta como un final positivo en el que el grupo sin hogar van a tener una familia. No obstante, lo que propone Roger es crear una plantación con estos animales, es decir, una hacienda donde se críen para comercializar con estos y obtener beneficios económicos. Por lo que, nuevamente es una idea revestida que atenta contra los derechos de los animales.

XVIII. Clásico 18. *Merlín, el encantador* (Disney, 1963)

- Sinopsis

Tras la muerte del rey Uther Pendragon de Inglaterra el país queda sumido en una gran depresión, también conocida como época oscura. El territorio queda desprovisto de gobernante. Mientras tanto, en una roca aparece una espada clavada llamada Excalibur, en ella se dice: “quien logre sacar esta espada de la piedra será proclamado rey de Inglaterra”. Todos los hombres y caballeros del reino lo intentan, pero fracasan. Tras el paso del tiempo, la leyenda de la espada en la roca cae en el olvido, a pesar de que el encantamiento sigue vigente.

Paralelamente se desarrolla la historia de Arturo, más conocido como Grillo, un joven huérfano que es adoptado por Sir Héctor. Gracias a este tiene la posibilidad de convertirse en escudero de su hijo Kay. Este niño tiene un gran potencial pero nadie lo percibe, ni siquiera él mismo. Tan solo es capaz de hacerlo el mago Merlín. Este brujo se propone la tarea de educar a Arturo para que esté preparado para afrontar la vida, su tarea se basa en hacerle valorar la educación por encima de la fuerza bruta.

No resulta tarea fácil, a pesar de valerse de la magia, tiene que ser el pequeño Grillo quien extraiga por sí mismo y alcance unas conclusiones respecto a la importancia de la educación. Además, hay un gran número de figuras malvadas que le dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de este recorrido, Sir Pellinore llega al castillo de Sir Héctor anunciando que el ganador del torneo de año nuevo de Londres se convierte en el nuevo rey de Inglaterra. Este hombre decide presentar a su hijo Kay y otorgarle a Arturo el privilegio de ser su escudero. El niño olvida la espada en el castillo por lo que se dispone a buscar una con la que competir. Divisa el florete de la roca y sin saber la leyenda, se dispone a extraerla. Cuando todos se percatan deciden coronarle rey tal y como dicta la profecía.

Finalmente, Merlín aparece de nuevo para hablar con Arturo y comentarle que ese es el futuro que le depara, ser un personaje histórico reconocido y cuya historia perdure a lo largo de los siglos. Haciéndole entender que para tal destino no necesita fuerza bruta sino inteligencia, coraje y un sentimiento de bondad hacia su pueblo.

- Figuras malvadas principales

Sir Héctor

La figura malvada principal es Sir Héctor, un hombre de mediana edad perteneciente a la nobleza medieval de Gran Bretaña. Este amo adopta a Arturo

cuando es un niño tras apiadarse de su orfandad y saber que dicha situación le mantiene condenado a no promocionar en una sociedad de estamentos. No obstante, una adopción de la época no supone los mismos privilegios para su hijo adoptivo que para su único descendiente directo. Por ello le obliga a encargarse de las tareas de la cocina y a ser el ayudante de Kay para formarse como escudero.

Es un hombre arrogante y autoritario que impone sus normas al resto. Es una persona despiadada y manipuladora ya que cuando Merlín quiere hospedarse en el castillo para instruir a Grillo le concede una alcoba ruinoso y precaria. Es egoísta al pensar en su propio beneficio (quiere que su hijo sea rey de Inglaterra para favorecerse de la situación en primera persona), además no tiene respeto por la identidad de las personas por lo que en tono humorístico siempre denomina a Merlín “Martín” aun sabiendo su nombre verdadero.

Este varón de mediana edad se considera el villano principal por arremeter continuamente contra Grillo. Le dificulta las lecciones educativas que Merlín le imparte, le castiga con faltas que frenan su desarrollo intelectual y le convence de que su condición de huérfano es una situación *sine qua non* para no alcanzar el éxito en la vida más que de la mano de un noble como lo es él o su hijo Kay.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos del personaje. De su fenotipo destaca la ausencia de mandíbula (elemento que justifica la carencia de luces en el personaje), cuando se enoja con Grillo o con Merlín muestra un ceño fruncido. En lo que respecta al color se aprecia rojo en su camiseta. También en la capa que viste en ocasiones con sombrero. Aun así aparece el marrón en sus zapatos y el verde en sus leotardos. Es persona y no tiene posibilidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se analizan los elementos que configuran la personalidad de Sir Héctor. Este es un hombre que presenta una naturaleza malvada. No obstante, con la llegada de Merlín se agudiza y constantemente establece trabajos para que su hijo adoptivo no progrese. No hay un cambio de rol y el desenlace es el apoderamiento de su propio miedo, es decir, no conseguir una vida como miembro de la realeza y que Arturo triunfe en lugar de su descendiente directo.



Fig. 133. Walt Disney (1963). Sir Héctor [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Kay

Sir Héctor cuenta con la ayuda de su hijo Kay para arremeter contra Grillo. Por lo que es un ayudante de la figura malvada principal. Este chico es el hermanastro de Arturo aunque lo detesta, no soporta compartir su vida con él y siempre recurre a

la mínima incompetencia del joven para burlarse. Se cree superior a su condescendiente por tener los músculos más desarrollados y, al igual que su padre, carece de inteligencia. En el filme también se prueba su incompetencia en el cuerpo a cuerpo cuando pierde la batalla para ser nombrado rey de Inglaterra. Se trata de un varón joven en edad.

Primero se comentan los aspectos físicos de la figura malvada. De su fenotipo se muestra como rasgo mayoritario el ceño fruncido. Este es un hombre con un temperamento horrible, siempre encuentra quejas de las situaciones de su vida, que a su vez se traducen en enfado y furia. El color característico es el verde, toda su vestimenta es de este color; salvo cuando lleva una armadura para el combate que es de un tono grisáceo. Tiene la condición de persona y carece de posibilidad para metamorfosearse.

En segundo lugar, cabe comentar los atributos que componen la personalidad del villano. Este presenta una naturaleza malvada. No hay explicación al desprecio que muestra hacia Grillo. No obstante, sí que experimenta un cambio de rol al final del largometraje. Cuando coronan a Arturo como rey, Kay se arrodilla en señal de arrepentimiento por todo el desprecio ocasionado a lo largo de los años. Finalmente, el desenlace es irrelevante. Este hombre no tiene metas fijadas ni expectativas reales, por lo que no supone una ofensa para él perder la justa de Navidad y la oportunidad de ser el nuevo rey de Inglaterra.



Fig. 134. Walt Disney (1963). Kay [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).

- **Figuras malvadas secundarias**

A continuación se muestra una lista de figuras malvadas secundarias que arremeten contra Grillo y Merlín, pero solo lo hacen en momentos puntuales del largometraje. Estos son: el lobo, el pez monstruoso, el halcón y la hechicera Madame Mim.

El lobo

Este es un animal que vive en el bosque donde se adentra Grillo a buscar la flecha perdida de Kay. En este momento el animal decide atacarlo para obtener alimento. No obstante siempre fracasa, tampoco el niño siente miedo de este porque no se percata de su presencia. Esta situación es la que aumenta su carácter cómico. Por ejemplo, tras el lanzamiento de la roca cuesta abajo por parte de Merlín, este animal tiene que ingeniárselas para evitar la colisión. Nuevamente, cuando maestro y pupilo se transforman en ardillas para aprender acerca de las relaciones humanas este animal aparece. Pero su escasez de inteligencia le deja atrapado en un tronco mientras la corriente del río lo lleva.

Como dato curioso destaca que este animal tiene un gran parecido con el resto de lobos de otros clásicos Disney ya comentados. Todo debido a la simbología malvada que se le atribuye a la figura a lo largo de la historia. Aunque no aparece con tanta ferocidad ni de una manera que indique que es una figura malvada. El sexo del animal es indeterminado ya que no hay elementos que lo definan; respecto a la edad se enmarca en un grupo de figuras jóvenes. Esto se justifica por la ineptitud para atacar a su presa.

Respecto a los rasgos físicos del animal se comentan las siguientes características. En su fenotipo destaca el ceño fruncido. Este trazo solo aparece cuando divisa a Arturo, pero desaparece rápidamente cuando sufre golpes, caídas y desprendimientos. El color mayoritario es el gris, esta es la tonalidad de todo su pelaje. Tiene la condición de animal y sin posibilidad para cambiar de apariencia.

También se analizan los rasgos que conforman la psicología del personaje. La maldad en el animal se justifica por un detonante. En su primera aparición se percibe devorando los restos de un hueso, por lo que se aprecia que está hambriento. De tal manera que su decisión de atacar a Grillo se basa en una razón de supervivencia. Ciertamente un animal carnívoro y voraz no debe ser etiquetado como perverso, ya que se juzga por una naturaleza intrínseca que no tiene posibilidad de cambiar. No experimenta una modificación en su rol. Se obsesiona con Grillo y cada vez que se topa con este trata de asesinarlo. El desenlace es irrelevante. Cuando el lobo queda atrapado en un tronco río abajo no muestra enfado, ni preocupación; más bien tranquilidad.



Fig. 135. Walt Disney (1963). El lobo [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).

Pez monstruo

En segundo lugar aparece un pez monstruoso que habita en el foso del castillo de Sir Héctor. Merlín quiere que Arturo aprenda una lección sobre la superioridad de la inteligencia frente a la fuerza bruta. Para ello, ambos se transforman en anfibios y se introducen en la fosa. En este lugar, mientras nadan y dialogan sobre conceptos abstractos aparece sigilosamente un pez monstruoso. Este es un animal diabólico pero carente de inteligencia, tal y como se muestra cuando Grillo le coloca un trozo de flecha entre las partes de su mandíbula para que no le coma; también cuando se choca contra una roca quedando atrapado en esta. No es posible identificar ni el sexo ni la edad de la figura.

Por un lado, se analizan los rasgos físicos de la figura. Del fenotipo destaca el ceño fruncido. Su color más significativo es el verde de sus escamas. Tiene la condición de animal (es un pez alargado, con grandes dimensiones y colmillos afilados), pero no se metamorfosea.

Por otro lado, se examinan los elementos característicos que constituyen la ética de la figura malvada. Esta tiene una naturaleza perversa. Dicha particularidad se basa en un criterio de superioridad entre especies. No cambia de rol en ningún momento, sino que su maldad se agudiza cuando trata de devorar a Grillo y no lo consigue. Finalmente, experimenta una muerte espeluznante cuando se golpea contra una roca del foso y queda atrapado en esta.



Fig. 136. Walt Disney (1963). Pez monstruoso [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).

El halcón

La tercera figura malvada que arremete contra Grillo es un halcón. Merlín le quiere enseñar cómo es el vuelo de las aves. Lo transforma en gorrión y hace que el búho Arquímedes le acompañe a sobrevolar el bosque. Durante esta excursión son atacados por un halcón que intenta capturarlo. El motivo de esta actuación se justifica en la alimentación de estos animales, quienes tienen una dieta basada en aves de un tamaño menor. Por acción de este animal, el niño convertido en gorrión entra en casa de Madam Mim, conociendo así a su última figura malvada. No obstante, no se sabe ni el sexo ni la edad del animal; no hay elementos que permitan identificar estas subcategorías.

Respecto a los rasgos que constituyen físicamente a la figura se destacan las siguientes características. Del fenotipo destaca un pronunciado ceño fruncido y que permanece a lo largo de la escena en la que aparece. El color del animal es el marrón que baña todo su plumaje. Tiene condición de animal con incapacidad para cambiar de apariencia.

También se analizan los elementos que sirven para constituir psicológicamente a la figura. Se le atribuye una naturaleza malvada, sin explicación para la voracidad que siente hacia Arturo transformado en gorrión. No obstante, es un error ya que este animal necesita alimentarse de aves más pequeñas. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es desconocido; una vez Arturo entra por la chimenea se desconoce qué ocurre con su figura agresora.



Fig. 137. Walt Disney (1963). El halcón [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).

Madame Mim

La última figura malvada con quien Grillo se topa es la bruja Madame Mim. Tras que este sea atacado por el halcón decide introducirse en la chimenea de una casa del bosque; así es como accede a la morada de la hechicera. Esta es una mujer de avanzada edad tal y como se muestra en la canicie de su cabello. Arquímedes se dirige a ella como “la bruja loca”, mientras que ella misma se designa como “fantástica, maravillosa”.

Esta encantadora tiene una canción propia que utiliza para presentarse a Grillo y para definirse: “pues soy loca, magnífica, clásica, soy Madam Mim” y “¡Un fenómeno soy, la lunática y única, loca, genial, Madam Mim!”. Su autoconcepto es totalmente distinto de la percepción que tiene el resto de personajes hacia esta. Es una mujer que siente atracción por las desgracias ajenas, por ello cuando Arturo tose a causa del hollín de la chimenea dice: “parece que alguien está enfermo, ¡qué bueno!, ojalá sea grave, algo en verdad mortal”.

En el filme, decide arremeter contra Arturo ya que ella es un ser malvado, pero también por el odio que siente hacia Merlín: “Y me imagino que ha visto algo bueno en ti. Y para mí eso es muy malo. Y solo por eso, con mucho gusto voy a tener que destruirte”. Además, disfruta de su desempeño de bruja malvada y seguidora de la magia negra. Por ello, en lugar de asesinar directamente a Arturo, esta se transforma en un gato para perseguirlo por toda la cabaña. Del mismo modo, cuando aparece Merlín para salvar a su pupilo ambos se retan a un duelo de magia en el que deben transformarse en diferentes elementos hasta que un miembro destruya al contrincante. Aquí es donde se constata la falsedad de Mim, esta mujer establece las reglas del juego y es la única que las rompe. Arquímedes predice esta situación: “¿reglas? Ella quiere poner las reglas para ser la primera en violarlas”. Concretamente desaparece y se transforma en dragón. Finalmente es vencida por el mago Merlín.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos que muestran maldad en este personaje. En su fenotipo destaca el ceño fruncido. Incluso en todos los animales en los que se transforma aparece este rasgo distintivo (salvo cuando quiere aparentar ser más bella y su nariz se convierte en una de tipo puntiagudo). El color mayoritario es el morado. Lleva un vestido de este tono, al igual que sus zapatos y ropa interior de época. Además, en todas sus transformaciones se mantiene este canon cromático que permite identificarla rápidamente. Tiene la condición de ser ficticio. Motivo que justifica su capacidad para cambiar de apariencia y metamorfosearse. Cuando se presenta a Arturo se hace grande como un gigante y pequeña como un ratón. También agrava su fealdad con nariz de puerco y verrugas en el rostro; se convierte en una joven dama de melodiosa voz con pechos y caderas sinuosas. Otras de las transformaciones que efectúa son: gata, cocodrilo, zorra, gallina, elefante, gata a rayas, serpiente de cascabel, rinoceronte y dragona. Llama la atención que todas las transformaciones de la villana son animales depredadores que utilizan la fuerza para derrotar a sus adversarios.

Por otro lado, se referencian las características que componen la ética de la figura malvada. Esta bruja tiene una naturaleza perversa tal y como se comenta con las acciones que desarrolla en contra de la vida de otras personas. Su maldad se

agudiza a lo largo del filme sin posibilidad de cambio de rol. Esto se aprecia cuando se percata que Grillo está con Merlín y cuando esta lucha contra el mago. Finalmente, tras que la bruja se convierta en dragón y capture con sus garras a Merlín este se transforma en el microbio de la malagriptacopteriosis, contagiando a Mim y vencéndola en combate. Como castigo debe aguardar en cama durante largo tiempo y recibir la luz del sol para recuperarse, a pesar de odiar dicha energía natural. Aunque el desenlace se etiqueta como irrelevante, ya que no hay unas consecuencias a sus actos que aseguren su transformación al lado de la bondad. Así lo comparte Merlín: “en unos 30 meses recuperará su buena salud, aunque su alma seguirá siendo tan mala como siempre”.



Fig. 138. Walt Disney (1963). Madam Mim [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).



Fig. 139. Walt Disney (1963). Madam Mim agravando su fealdad [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).



Fig. 140. Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en mujer joven [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).



Fig. 141. Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en gata [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).



Fig. 142. Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en cocodrilo [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).



Fig. 143. Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en zorra [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).



Fig. 144. Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en gallina [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).



Fig. 145. Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en elefante [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).



Fig. 146. Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en gata a rayas [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).



Fig. 147. Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en serpiente de cascabel [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).



Fig. 148. Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en rinoceronte [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).



Fig. 149. Walt Disney (1963). Madam Mim convertida en dragona [Figura]. En *Merlín, el encantador* (Disney, 1963).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se transmiten mensajes que diferencian las labores de las mujeres con las de los hombres. Desde el principio del filme se utiliza un lenguaje machista, ya que se recurre al genérico “hombre” para referirse a toda la sociedad, cuando realmente con acciones como esta se subleva el sexo de la mujer al del varón. Se parte de que se construye un mundo por y para hombres, ya que en la película solo aparecen: la mujer que trabaja en la cocina de Sir Héctor, las dos ardillas hembras y Madam Mim. Una visión que ofrece Mim de la mujer es: “frágil, hermosa y gentil”. Así se enseña a las niñas que su sexo las condiciona a estar trabajando en las labores domésticas, a encontrar un hombre de quien enamorarse o a ser mujeres malvadas si no siguen con la norma establecida. Es necesario romper con estos estereotipos y proyectar la visión más allá de estos planos; hay muchas más posibilidades para las mujeres, incluso dedicarse a tareas que sobrepasan el género, tan solo es necesario incluirlas en los largometrajes de animación para cambiar la mentalidad que todavía perdura en la actualidad.

Los principios del amor romántico

En segundo lugar, el filme también es un compendio de mensajes que construyen una sociedad basada en el heteropatriarcado. Esta lección se agudiza cuando Merlín transforma a Arturo en una ardilla, quiere que aprenda las uniones de

amor entre dos personas. El enfoque del que se parte es la heterosexualidad. De tal manera que son dos ardillas hembras quienes se enamoran de estos dos hombres convertidos machos. Se incurre en una confusión de amor por atracción sexual, que es realmente el sentimiento que estos personajes femeninos muestran. Pero además, se contribuye a perpetuar ideas estereotipadas sobre el sentimiento, como por ejemplo la infinitud de este al indicar que las ardillas cuando se enamoran eligen una pareja para toda la vida.

Otros ejemplos que solo conciben la relación heterosexual entre una pluralidad de alternativas son: “ella y él”, “tú y yo” y “ella solo sabe que en el mundo debe de haber un él para ella”. Es altamente cruel condicionar a los miembros del colectivo infantil desde edades tan tempranas y obligarles a encontrar un igual de sexo opuesto que les complete. Esta idea platónica clásica no permite la posibilidad de que las personas sean autosuficientes en cuestión de sentimientos, también las condena a buscar esa compañía que les supla las necesidades afectivas de las que carecen. Por ello, se emiten intervenciones como: “este asunto del amor es muy potente” y “en este mundo no hay otra fuerza que lo iguale”.

La estructura social de clases de corte estamental

Se pretende dar a conocer una estructura estamental propia de la Edad Media. A Grillo le introducen la idea que relaciona su orfandad con la escudería como mejor profesión para su existencia, sin posibilidad de promocionar. “Soy un pobre huérfano y un caballero debe ser de clase noble”. A pesar de que esta idea no sea criticada en la película, sí que se destaca como muy positivo que Arturo supere su estamento social y se convierta en rey, siguiendo los consejos de Merlín y cultivando el intelecto. Transmitiéndose al colectivo infantil que la educación es el motor capaz de cambiar la condición de vida en la que se encuentra cada individuo.

La concepción tradicionalista de la educación

Todo el largometraje es un canto hacia el cultivo de la educación. A lo largo de la trama hay intervenciones que la defienden y la muestran como la fuerza de prosperar entre las personas: “no puedes crecer sin una buena educación”, “todos cultivan el músculo y no el cerebro”, “ahora desarrolla el cerebro”, “cultívale hijo y vencerás”, “¿cómo se puede llegar a ser alguien en la vida sin una buena educación?”, “busca siempre destacar”, “no debes ser mediocridad” y “el talento y el saber son el verdadero poder”.

No obstante, se aprecia que a pesar de valorar positivamente la educación, la manera en la que se concibe está obsoleta. Se muestra una persona que posee el conocimiento y cuya misión es transmitirlo a otra que carece de este; en lugar de ayudar a que quien aprende lo descubra con ayuda de quien guía. Tampoco se habla de una formación integral de la persona, no se tiene en cuenta la educación en valores, ni la formación social y cívica de Arturo. Tan solo, para Merlín, la “educación verdadera” la componen las asignaturas instrumentales: lenguas, matemáticas, ciencias naturales y sociales. No hay cabida para los saberes relacionados con las artes. Es un grave error, ya que para conseguir una formación completa de la persona todas estas disciplinas y saberes deben desarrollarse en igualdad de condiciones.

Además, se plantea una concepción de la educación basada en los castigos. Por ejemplo, cuando Arturo no acata las órdenes de su tutor Sir Héctor este le asigna faltas, que equivalen a más horas de trabajo en la cocina (algo que le impide estudiar con Merlín o prepararse para ser escudero de Kay). “Lo que has hecho equivale a cuatro faltas”. Con métodos como este se consigue que la persona que aprende cumpla unas normas simplemente para evitar una sanción.

XIX. Clásico honorífico. *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964)

- Sinopsis

Este es un clásico honorífico en el que los personajes del filme no son dibujos animados en su totalidad, sino que son actores y actrices. Se trata de un filme de fantasía categorizado como musical. Se contextualiza en la década de 1910 en uno de los barrios burgueses de la ciudad de Londres. La familia Banks es la protagonista, está compuesta por una madre (Winifred) impulsora de ideas feministas, un padre (George) ofuscado por los negocios en el banco y sus dos descendientes (Jane y Michael). Esta pareja es cuidada por numerosas niñeras de la ciudad, pero con ninguna congenian y siempre acaban escapándose de casa para mostrar su disconformidad. El colectivo infantil se presenta como un grupo que quiere cambios en su educación, desea recibir una formación basada en el juego y la amorosidad, frente a los tradicionales métodos disciplinarios de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, llega a sus vidas la niñera mágica, Mary Poppins. Esta mujer es un ejemplo de innovación en educación. No impone normas a la pareja de menores, sino que les enseña a través de la práctica lecciones de vida que les ayudan a desarrollarse integralmente. Las lecciones más destacadas son: la necesidad de encontrar un aspecto positivo en cada una de las acciones de su cotidianidad, como por ejemplo percibir la tarea de ordenar la habitación como un juego; no ser prejuiciosos, aprenden esta enseñanza cuando entran en uno de los dibujos de Bert e interactúan con los personajes que en este habitan; la importancia del humor en la existencia tal y como ocurre con tío Albert; también se percatan de los detalles que acontecen en la vida de las personas y la importancia de percibirlos como es el paisaje que los limpiadores de chimeneas tienen o la anciana que vende migas de pan para alimentar a las palomas en la catedral.

No obstante, Mary tiene una tarea más laboriosa. Debe concienciar al padre de familia de la importancia que tiene este para la formación como personas de descendencia. Debe enseñarle que su trabajo en el banco no es un impedimento para disfrutar de su familia. De esto es consciente cuando sus jefes Sr. Dawes y Sr. Dawes Jr. le despiden de la sucursal por el revuelo que causa Michael. Así aprende a valorar detalles como son arreglar una cometa y volarla juntos a los suyos. Aprendiendo finalmente el mensaje que Mary trata de comunicar a la familia: la vida está plagada de momentos “supercalifragilisticoespialidosos”.

Finalmente, Georges es reincorporado en el banco. A raíz del chiste que este le cuenta al Sr. Dawes el hombre fallece. No obstante, su hijo está agradecido de causarle una muerte feliz a su padre. Por ello lo reubica en la sucursal. Con todo, Mary Poppins es consciente de que su tarea en la casa finaliza y emprende un nuevo rumbo siguiendo la dirección del viento.

- Figuras malvadas secundarias

No es un filme donde las figuras malvadas cobren una relevancia para la trama. Por ello, tan solo se categorizan dos secundarias. El binomio familiar compuesto por un padre y su hijo, señor Dawes y señor Dawes Junior. Dos hombres de avanzada edad ofuscados por el dinero y la avaricia. Quienes tan solo tienen pensamientos y objetivos de vida encaminados a rentabilizar el dinero y obtener unos beneficios económicos.

Señor Dawes

Este es un hombre perteneciente a la tercera edad. Es el fundador y dueño del banco donde trabaja el señor Banks. Este varón trata de convencer a Michael de que los dos peniques que tiene los invierta en la sucursal en lugar de destinarlos a la caridad, tratando de introducir ideas egoístas en un miembro del colectivo infantil.

En lo que respecta a los aspectos físicos del personaje se destacan las siguientes características. En su fenotipo se muestra una mandíbula pronunciada que significa gran inteligencia. El color mayoritario es el negro de su traje, aunque en menor medida también presenta un tono rojizo en la bufanda que viste (es el único complemento que diferencia su indumentaria de la de sus trabajadores). Tiene condición de persona con imposibilidad para metamorfosearse.

También se comentan los aspectos relacionados con la psicología de la figura. Tiene una naturaleza malvada relacionada con sentimientos egocéntricos y en contra de la mejora social. No obstante, sí que presenta un cambio de rol. Al final del filme aprende la importancia de los pequeños detalles, también la diversión. Tras despedir al señor Banks este le cuenta un chiste que le provoca una muerte. Un desenlace positivo ya que fallece con una perspectiva más positiva de la vida.



Fig. 150. Walt Disney (1964). Señor Dawes [Figura]. En *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964).

- Ayudantes de las figuras malvadas secundarias

Señor Dawes Junior

Este es un hombre de avanzada edad. Su maldad reside en seguir los mismos ideales de vida que su padre; el dinero como único objetivo. Generando así sentimientos antisociales. Respecto a los rasgos físicos se destacan las siguientes características. En su fenotipo la mandíbula prominente. Su color más significativo es el negro. Tiene condición de persona con incapacidad para metamorfosearse. También se comentan las características éticas. Este es un hombre con naturaleza malvada, ya que acata las órdenes de su padre sin cuestionárselas. Por ello, no duda en humillar al señor Georges tras su despido (rompiéndole el sombrero para que parezca un mendigo). No obstante, presenta un cambio de rol. Tras la muerte feliz de su padre este hombre percibe la realidad con una mirada más tolerante. En

agradecimiento a Banks le asigna de nuevo cargo en la sucursal del banco. Finalmente, se humaniza; considerando este como un desenlace positivo.



Fig. 151. Walt Disney (1964). Señor Dawes Junior [Figura]. En *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Este producto cinematográfico Disney presenta una visión de la mujer totalmente diferente hasta el momento. Aparece más empoderada. No obstante, siguen perpetuándose los estereotipos sexistas y roles de género clásicos, también continúa el sentimiento de sublevación e inferioridad de ellas frente a los hombres.

La mujer de George, Winifred, es un claro ejemplo de esta personalidad dual en lo que respecta a empoderamiento del sexo considerado históricamente como débil. Este personaje es una luchadora en pro de la igualdad de los derechos de la mujer y defensora del sufragio universal femenino. Así lo comparte con la canción de su partido político: “Fiero soldado con falda soy, en pos del derecho al voto voy. Que adoro al hombre no hay ni que decir, pero todos juntos son inaguantables. Las cadenas hay que romper en dura lucha por iguales ser. Y nuestras dignas sucesoras cantarán al ser mayores: por ti, vota a la mujer. [...] Pues pide al sexo débil ser al balón igual [...], por la igualdad en el vivir y en el vestir también. Tendremos todas que luchar en guerras sin cuartel, no más humillaciones ni más sufrir, prefiero luchar hasta morir”.

Ella utiliza la gesta para compararse al hombre y mostrarse en igualdad de condiciones, con comentarios en pro de las actuaciones feministas: “una señora se va a la cárcel pero repartiendo propaganda entre los guardias”, tratando de romper así los estereotipos marcados por una sociedad occidental. No obstante, esta mujer se centra en iniciar la revolución en las calles, en lugar de comenzar por su propio hogar para que su marido entienda, acepte y luche por los mismos ideales. Es una gran inconcurrencia mostrar miedo hacia el propio esposo pero sí enfrentarse contra la policía. Por ello, cuando el señor Banks llega a casa esta cesa su actividad política: “Ellen esconda eso por ahí, al señor Banks no le gustan mis ideas políticas”.

Este empoderamiento de la mujer también se muestra con la figura de Mary Poppins. Esta es la única capaz de enfrentarse al hombre de la casa utilizando la palabra. Incluso consigue convencerle de que su opinión es la opción más acertada. Por ello, cuando el hombre le pregunta por sus referencias ella le contesta de manera natural: “tengo por principio no dar informes, a mi entender es una costumbre muy anticuada”. Sin embargo en otras ocasiones, sigue mostrándose como una persona al servicio de los hombres por su condición de mujer. Por lo que se establece un

dualismo en el personaje. Así se muestra cuando en casa de tío Alfred esta decide subir al techo para tomar el té, en las alturas dice: “¿y ahora querréis que os lo sirva yo?”. Del mismo modo que le dice a la niña Jane: “sírvele un poco de leche a Michael y otro poco para ti”.

Se perpetúan roles de género asignados por tradición a hombres y mujeres. Las actividades relacionadas con el hogar las efectúan ellas, como son Ellen en calidad de criada y la señora Brill que es la cocinera. Asimismo, todo lo relacionado con el cuidado de la infancia se delega en la mujer. El trabajo que se ofrece es de niñera, en femenino. Se trata de una visión arcaica que encomienda en la mujer dotes naturales hacia el cuidado del colectivo infantil. Por ello, no conciben el papel de su padre en su formación: “nunca nos ha llevado de paseo” y “ni nos ha llevado a ningún sitio”. La antigua cuidadora de la pareja de hermanos, Katie, también es mujer.

No obstante, muy tímidamente estos roles de género se desdibujan con un discurso que Bert, cuando trabaja limpiando la chimenea de casa de los Banks, tiene con Georges. Él le indica la importancia que un padre tiene en la educación de sus descendientes, viviendo con quienes integran el colectivo infantil y acompañándoles en su proceso de enseñanza-aprendizaje. También contribuye a romper muy superficialmente los roles de género cuando muestra una gran afinidad con el grupo de menores y grandes dotes para el cuidado de quienes están en la etapa de la infancia. Además, se relaciona a la mujer con el terreno de los sentimientos: “Winifren no te pongas sentimental”.

Esta idea estandarizada sobre los roles de género se construye inversamente desde la perspectiva de los personajes masculinos. En los hombres no hay un estereotipo tan severo. Sino que sus masculinidades también se pierden. El ejemplo más notorio que presenta al hombre como figura predominante en el núcleo familiar es el monólogo que el señor Banks canta cuando entra en escena por primera vez: “Ser hombre en Inglaterra bella cosa es, el hombre aquí lo es todo [...], gran señor de mi casa, el jefe, el rey. A los vasallos, sirvientes, niños y mujer trato firme pero cortés, nobleza obliga [...]. Y los niños muy sumisos”. Con este himno se empodera aún más a los varones que consumen el filme, relegando también a las mujeres a un segundo plano. Se necesitan abordar situaciones como esta desde las aulas para promover una igualdad entre sexos, partiendo de que tanto hombres como mujeres son personas con derechos universales. También muestra una mentalidad machista con muchos de sus comentarios: “desintoxicarse del ambiente femenino y almibarado de esta casa”. Aunque, como aspecto positivo se aprecia que este hombre es el único hasta el momento que sigue los consejos de una mujer, aunque de manera inconsciente. Siempre acaba satisfaciendo los deseos de Mary, quien directamente repercute sobre él y su familia.

Situaciones que contribuyen al mantenimiento de la desigualdad son las siguientes. La señora Banks es quien asume su culpabilidad respecto a la ineptitud de las niñeras que ella misma contrata, por ello delega en su marido la responsabilidad que conlleva dicha tarea. Lo adula tras que este contrate a Mary Poppins: “que inteligente eres, yo no la habría encontrado en diez días”. Pero resulta satírico y cómico que realmente no sea el hombre quien elige a la niñera, sino que es ella misma quien acude a la casa en base a las reclamaciones de Michael y Jane. Además, se

percibe al padre como la figura de referencia de la descendencia (obviando a la mujer): “tienen que ir en pos de su ejemplo [...] sus pasos seguirán”. Otra muestra de la sublevación de la mujer al hombre se aprecia en un diálogo que mantienen ambos, conversación a partir de la cual la esposa renuncia a sus quehaceres personales en aras de preservar los deseos de su esposo:

- Winifred: Tengo que vestirme para la reunión de damas feministas.
- Georges: Winifred es muy conveniente que te quedes.
- Winifred: ¡Oh sí! Me quedaré.

Para cerrar este primer apartado sobre el sexismo y machismo del filme se comparte también que el largometraje trata de estereotipar los colores. Siempre se relaciona el color rosa con la niña y el azul con el niño. Esta problemática pretende estandarizar una creencia errónea, partiendo de la premisa de que los colores son asexuales. También es común una galantería expuesta por los varones hacia las mujeres, que contribuye a avivar el precepto del sexo del personaje femenino como inferior. Por ello, el señor Banks se ofrece a ayudar a su antigua niñera con el equipaje; pone en cuestión que esta tenga fuerza física suficiente como para cargarlo: “permítame Katie, debe de pesar muchísimo”.

La estructura social de clases de corte estamental

En el largometraje se construye una sociedad basada en la estructura de clases. Mostrando un lugar donde el grupo de privilegiados subleva a la alteridad. Las mayores relaciones de poder se observan dentro del núcleo heteropatriarcal de la familia Banks, también en las conversaciones que Georges mantiene con los jefes y dueños del banco donde trabaja. Se ofrece una visión del policía como colectivo privilegiado exento de las obligaciones del resto de ciudadanía. Así, cuando Bert pide limosna tras una actuación de canto, este le dice a un agente de policía en tono sumiso y atemorizado: “¡Ah no, usted no, usted gratis!”.

La concepción tradicionalista de la educación

El filme es un producto cultural capaz de revolucionar el mundo de la pedagogía y de la educación. Es una película que trata de romper con los tradicionalismos en pro de una apuesta por la innovación. La formación del colectivo infantil es peligrosamente tal y como hace un siglo, es decir, perduran personas que enseñan con una mentalidad similar a la que Georges busca en su nueva trabajadora: “niñera firme, respetable, sensata, autoridad, dotes de mando y disciplina; persona enérgica que les enseñe a obedecer sin replicar”. En gran parte del mundo occidental se sigue efectuando una educación que no se centra en quienes aprenden, apostando por una transmisión teórica de contenidos de persona que enseña; también se sigue trabajando por desarrollar a un colectivo infantil sin capacidad para cuestionarse aquello que ocurre a su alrededor, sin crítica. Con comportamientos así se condena a la sociedad y se niega la diversidad.

No obstante, este estereotipo de la educación que proviene de las institutrices londinenses se rompe con la llegada de Mary Poppins. Con la historia que se narra se introducen los elementos más significativos que sientan las bases de la educación moderna. Siendo preciso desde una mirada de docentes desentrañarlos e introducirlos en la propia práctica.

El primer postulado que se presenta es la necesidad de suplir las demandas del grupo de discentes, escuchar atentamente sus reclamos y asumirlos para su formación integral como personas. Se aprecia que el señor Banks no atiende a su descendencia “basta ya de disparates” y aboga por una enseñanza tradicional “frivolidades inútiles y diversiones peligrosas, pero ya es hora, que la vida es algo más serio” y/o “montar en tiovivo o contar cuentos no sirven para nada, no es útil [...]”. Tienen que aprender cosas de provecho, cosas serias [...], cosas verdaderamente prácticas”.

En contraposición a esta mentalidad arcaica aparece la figura de Mary, una niñera que parte de las necesidades reales del colectivo infantil. Por ello, cuando asiste a la casa en busca del trabajo argumenta sus aptitudes para dicha profesión en base a las demandas de la pareja de menores y no del anuncio del padre. Estas son: “sin gruñir jamás, sabrá cantar, muy alegre y confiada, que sepa hacer un buen pastel, silbar también, que a pasear nos lleve y ricino nunca nos dé; si no nos riñe y nos castiga, siempre hemos de hacer lo que nos diga”. El colectivo infantil está reclamando una educación centrada en este mismo, donde la amorosidad sea un elemento más importante que la autoridad, el castigo o la represión/prohibición. Está buscando aprender por medio de la vivencia.

Desde la llegada de Mary a la familia de los Banks, ayuda a que toda esta divise la vida desde perspectivas diversas. Descubriendo, con la niñera como guía, aprendizajes que sirven para su formación integral como personas. El primero de estos es la importancia de no ser personas prejuiciosas. Así, cuando Mary se instala en la habitación les dice a la pareja de hermanos que necesita diversos útiles, no obstante ella solo lleva un pequeño bolso de viaje del que extrae un perchero, su ropa, un espejo, etc., por lo que Michael muestra desconfianza. Ante dicha reacción la niñera le comenta: “no juzgues las cosas por las apariencias [...] yo no lo hago nunca”. En efecto, este mensaje es extrapolable a cualquier otro ámbito, ayudando a quienes pertenecen al colectivo infantil a no sentir miedo ni desconfianza hacia lo desconocido; evitando el surgimiento de prejuicios o de desprecio de los grupos con quienes no sienten identificación.

También se transmite la idea de aprendizaje basado en el juego. Históricamente tienden a separarse ambas actividades. Recayendo en la primera una concepción más formal y centrada en la formación, mientras que la segunda se destina al tiempo libre; aunque cuando ambas se combinan los resultados en el colectivo infantil son notorios. Por ello, Mary Poppins les enseña la importancia que tiene el juego en la vida de las personas, mostrándolo como un recurso a utilizar en la educación y en el trabajo. “Todo trabajo tiene algo divertido y si encontráis ese algo en un instante se convierte en un juego” y “no se debe estar todo el día trabajando”. Idea relacionada con la importancia de la diversión en la formación integral de las personas; tal y como ocurre con tío Alfred, quien encuentra una situación graciosa en su existencia.

Otro aspecto positivo es la relación establecida entre la educación y cotidianidad. Mary opta por incluir a Jane y Michael en las actividades diarias de la casa. Ella les dice: “tenemos que ir a la casa del afinador de pianos, a la tienda de la señora Cori y a la pescadería a por un lenguado”.

Finalmente, con este filme se transmite una idea de desaularización, es decir, “salir a la calle” para recibir una educación significativa. La mayoría de lecciones que Mary transmite a Jane y Michael acontecen en los diferentes barrios de Londres (burgueses y obreros). Una secuencia clave se produce cuando Georges decide llevar a su descendencia al banco donde trabaja para enseñarles el negocio familiar. Este es el objetivo del padre, aunque Mary Poppins quiere que aprovechen la visita para ver la realidad con sus propios ojos y no en la proyección de George. La niñera les habla de una vendedora de comida para palomas que están en la catedral. Ella pretende que la pareja infantil se adueñe del territorio urbano prestando atención a los detalles que guarda la ciudad. Esto es totalmente imposible para el padre: “muchas veces las personas ocupadas, aunque ellas no tengan la culpa, no ven más allá de sus narices. [...] Las cosas pequeñas a veces son importantes”.

La negación de la visión animalista

El filme aborda la realidad desde una perspectiva animalista. Cuando Jane y Michael, junto con Mary y Bert se introducen dentro de un cuadro pintado en la acera de la calle, se montan al tiovivo de la feria. Los caballitos de juguete cobran vida y se inicia la tradicional caza del zorro anglosajona. Transmittiéndose al colectivo infantil la idea de supremacía de la humanidad respecto a los animales. Un mensaje que construye un pretexto cruel basado en la utilización del reino animal como un medio de entretenimiento para la sociedad. Se necesitan abordar situaciones como esta desde las aulas para concienciar a quienes son discentes de los derechos de los animales, postulados en pro de este colectivo que son transgredidos por la humanidad.

XX. Clásico 19. *El libro de la selva* (Disney, 1967)

- Sinopsis

El filme comienza cuando Bagheera, una pantera negra de la selva de India, se encuentra un bebé abandonado, Mowgli. Este niño se cría con una familia de lobos. La criatura está bien adaptada al medio hasta que Shere Khan, un tigre de bengala naranja vuelve a la selva. Este es el antagonista principal del filme que odia a la humanidad y se propone asesinar a cualquier persona, evitando así que utilicen sus armas de fuego para exterminar el reino animal. Por ello, Bagheera y Baloo se proponen llevarlo a la aldea. Finalmente, se lidera una batalla entre Shere Khan y Mowgli de la que el niño obtiene la victoria.

- Figuras malvadas principales

Shere Khan

La aparición en escena del villano no acontece hasta mediados del filme. No obstante, los comentarios que el resto de animales comparten al respecto permiten entrever la malicia que reside en este. Por ejemplo: “Shere Khan el tigre había vuelto a merodear por los alrededores”, “Shere Khan de seguro matará al chico y a quienes traten de protegerle” y “ha jurado matarte”.

Este tigre de bengala se retrata como una representación de los gobernantes de la India. Se presenta como un alto cargo que tiene potestad para controlar al resto de especies animales del lugar. Literalmente, su nombre en urdu e hindi significa “señor

tigre”. Los buitres también le llaman: “su alteza”. Además, es un ser autoritario: “no acepta explicaciones de nadie”. Le conocen y temen su ferocidad. Los motivos por los que sienten miedo hacia este derivan de su apariencia física. Es un depredador con una descomunal fuerza, así como también cuenta con afiladas garras y colmillos. Llama la atención que estos atributos de animal depredador se agudizan solo en el villano; en la pantera y la manada de lobos no se apuntan. Este es un tigre macho tal y como se muestra con el tono de voz grave que presenta, también su apariencia física constata una edad media.

Es un ser despiadado que disfruta causando el pánico entre sus víctimas. No simplemente se alimenta de estas para sobrevivir, sino que muestra placer cuando se trata de causarles la muerte. Por ello, cuando las acorralla trata de intimidarlas, les habla con un tono de voz más agudo, mostrándoles una sonrisa condescendiente, pero también se burla de ellas y las atormenta hasta el momento de la muerte. Así lo hace con Kaa y con el propio Mowgli. A este último le concede una ventaja de 10 segundos para correr e intentar salvarse, cuando es consciente de que la velocidad de un tigre no es comparable con la de un niño.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con su apariencia física. De su fenotipo el rasgo más característico es el ceño fruncido. Esta es su seña de identidad. Desde su primera aparición cuando acecha al cervatillo lo muestra, también cuando se dirige al resto de animales. Tan solo lo cambia por una sonrisa despiadada cuando intimida a sus presas. Como elemento significativo se aprecia el color naranja de su pelaje. Tiene la condición de animal y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan los elementos que configuran la personalidad de la figura malvada. Shere Khan muestra una explicación respecto a su odio hacia la humanidad. En el largometraje se comenta con una expresión machista: “el tipo odia al hombre”, utilizando el término masculino como el genérico y condicionando los roles de género que permiten cazar solo a los varones. Las causas de la maldad se encuentran en su defensa por los derechos de los animales de la selva, estos son violados cuando la raza humana les caza y asesina utilizando sus armas de fuego; simplemente para comercializar con sus pieles o atributos. En otras ocasiones por placer, considerándolo como un “deporte”. Bagheera así lo comparte con Mowgli: “Shere Khan no va a permitir que crezcas hasta hacerte hombre y te hagas cazador con arma de fuego” y “él odia al hombre y teme a sus armas de fuego”. Desde una visión animalista se plantea el cuestionamiento de la maldad en este animal que solo se defiende de una raza que se propone exterminarlo. No obstante, no hay posibilidad de cambio de rol. Desde el inicio de la película este es un miembro de la selva que causa temor y que aprovecha su condición de animal feroz para imponer su ley. Cuando sabe de la existencia del cachorro humano su malicia se pronuncia y se propone aniquilarlo. El desenlace para dicha figura malvada es el apoderamiento de su propio miedo. Los buitres que presencian la batalla entre el niño y el tigre lo comparten así: “fuego, es lo único a lo que teme ese viejo rayado”. En este caso, Mowgli prende una rama seca y la ata a la cola del tigre. Situación que provoca en el animal el pánico y su huida hacia el horizonte “a ese no le veremos más”.

Se destaca que el ambiente que lo envuelve es siniestro, consiguiendo agudizar su maldad y causar el pánico incluso previamente a su aparición en escena.

Por ello, cuando hablan de este lo hacen con miedo e imitando un tono de voz malévolo. Además, cuando Shere Khan se encuentra con Mowgli se presenta un ambiente nocturno y el sonido de un trueno.



Fig. 152. Walt Disney (1967). Shere Khan [Figura]. En *El libro de la selva* (Disney, 1967).

Shere Khan no cuenta con la ayuda de ningún secuaz para capturar a Mowgli. Aunque este conoce a la serpiente Kaa, quien trata de devorar al cachorro humano. No obstante, no forman equipo.

- Figuras malvadas secundarias

Kaa

Kaa es una serpiente pitón gigante de la selva de India. Se presenta como un animal con dotes para hipnotizar a sus víctimas y devorarlas con facilidad. Se considera una figura malvada secundaria por las singularidades perversas menos marcadas respecto a la principal, a pesar de tener una mayor aparición en escena. Presenta una sinusitis crónica que le genera un toque humorístico así como también un cierto seseo. Transmitiendo la idea de que el grupo considerado inferior socialmente es aquel que pertenece a la colección de figuras malvadas. Algunas de las intervenciones que muestran su maldad son: “acabas de firmar tu sentencia de muerte” o “algún día te voy a dar un abrazo muy apretado”.

Este animal trata de acabar con Mowgli en dos ocasiones. En ambas presenta unos desenlaces cómicos que le confieren humor y limitan la percepción de esta como una figura malvada. El cachorro humano provoca la caída del animal desde los árboles y un enredo en sus anillos; dificultándole la huída. Se trata de una serpiente hembra de mediana edad. Tal y como ella lo comparte en una intervención “para mí sola”, utilizando el femenino para designarse.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo se destaca el ceño fruncido, así muestra enojo cuando no cumple con los planes previstos. Su color es el verde, aunque acompañado de reflejos marrones que vuelven más opaco el tono de su piel. Tiene la condición de animal y no experimenta metamorfosis.

Por otro lado, se analizan los elementos que constituyen la ética del personaje. Este animal es portador de una naturaleza malvada. Por tradición cristiana reflejada en Disney este reptil se presenta como origen del mal. No obstante, con perspectiva crítica se constata como cruel considerarlo así simplemente por alimentarse de otras especies. Está en su naturaleza y se comporta como un depredador para sobrevivir en la selva. No hay posibilidad de cambio de rol; de hecho, a lo largo del filme se agudiza su maldad. Tras el intento fallido de devorar a Mowgli, Kaa se establece como meta apresarlos; no simplemente por una cuestión de supervivencia, sino como venganza por la humillación recibida. Su desenlace es irrelevante. Esta serpiente acaba con un nudo en la cola que le dificulta el paso.



Fig. 153. Walt Disney (1967). Kaa [Figura]. En *El libro de la selva* (Disney, 1967).

Rey Louie

Otra de las figuras malvadas secundarias del filme es el rey Louie. Este es el monarca de los monos en la selva que viven en unas ruinas. Es un macho de edad media, rasgo distintivo que lo diferencia de sus súbditos. Con este personaje se fomenta la transmisión de un mensaje de sociedad basada en clases sociales, en una monarquía. También es llamado como “rey loco”. Este animal tiene un trono y sentado en este dicta sus leyes absurdas. Él sabe que posee una gran relación con la especie humana, de hecho conoce que su evolución radica en esta. No obstante, carece de su inteligencia y de su arma “la flor roja”. Así es como designan en el reino animal al fuego creado por el hombre y al que tanto teme Shere Khan. Por ello, dicta la orden a sus seguidores de capturar a Mowgli para que les enseñe el secreto del fuego. Es un macho que aspira a convertirse en el rey de la selva; él piensa que si controla el miedo de Shere Khan tiene posibilidades de vencerlo y ser una especie superior.

Respecto a sus rasgos físicos destacan las siguientes características. En su fenotipo se aprecia una mandíbula prominente. Su color más característico es el marrón de su pelaje. Tiene condición de animal y muestra incapacidad para metamorfosearse.

También se comentan los elementos que constituyen la psicología del mismo. Este animal tiene una naturaleza malvada, en tanto que antepone sus beneficios propios a los de Mowgli. Este no repara en la vida del cachorro humano, simplemente piensa en su deseo de convertirse en un animal con superioridad en la selva. Por lo tanto no experimenta cambio de rol. El desenlace que acontece es el apoderamiento de su propio miedo, es decir, perder la oportunidad de ser un dirigente. Esto sucede cuando Bagheera y Baloo huyen con Mowgli provocando un derrumbamiento donde el reino de macacos vive.



Fig. 154. Walt Disney (1967). El rey Louie [Figura]. En *El libro de la selva* (Disney, 1967).

- Ayudantes de las figuras malvadas secundarias

Los monos

Este grupo de súbditos tiene un acento afroamericano, para transmitir una idea racista de inferioridad asociada con este grupo social. Tienen envidia del joven

cachorro porque es la evolución de su propia: “quiero ser como tú”. La falta de consideración social también se aprecia en la manera en que el resto de animales se dirigen a estos: “malditos monos”. Su tarea en el filme es acatar las órdenes del rey Louie, raptar a Mowgli y llevarlo hasta las ruinas. Todo el ejército de macacos se comenta como si de una única figura malvada se tratase, ya que todos tienen las mismas características. Tienen una edad joven, tal y como se aprecia por su tamaño y por el aspecto cómico que presentan. Respecto al sexo no es posible identificar si son machos o hembras, ya que no hay atributos ni elementos que lo expliciten.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos que identifican a este grupo de animales como figuras malvadas. El rasgo más distintivo de su fenotipo es la ausencia de mandíbula para mostrar su carencia de inteligencia; también su inferioridad en relación con su soberano. El color mayoritario es el marrón de su pelaje. Todo el grupo muestra esta tonalidad. Tienen condición de animales con incapacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se hace referencia a los elementos que establecen la psicología del grupo de figuras malvadas. Estas muestran una naturaleza perversa basada en la carencia de inteligencia para cuestionar las acciones que su líder les encomienda. Por ello se limitan a acatar órdenes sin cuestionarse la ética y la relación con la ética. No experimentan un cambio de rol y su desenlace es irrelevante. Para el grupo no supone un miedo no adquirir el secreto de “la flor roja”.



Fig. 155. Walt Disney (1967). Los monos [Figura]. En *El libro de la selva* (Disney, 1967).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Todo el largometraje contribuye a la estandarización de unos roles de género diferenciados para hombres y mujeres. Se menciona el instinto maternal de las hembras y no de los machos. Este mensaje se presenta cuando Bagheera lleva a Mowgli con la manada de lobos aprovechando que la hembra tiene una camada recién nacida. Piensa que su instinto de cuidadora de cachorros sirve para que asegure también la vida del niño abandonado. Además, subleva su persona a la del hombre. Por ello, en cada manada siempre es el macho el líder y la hembra su acompañante (así ocurre en el caso de los lobos con Akila como jefe y su mujer como cuidadora de la prole; también con los elefantes: el líder es Hathi mientras que su esposa Winifred simplemente le acompaña).

Estos estereotipos que diferencian a hombres y mujeres se agudizan con la canción que la niña humana – Shanti - canta. Manifiesta un mensaje que daña la identidad de las mujeres, conduciéndolas hacia las tareas domésticas: “mientras yo sea menor tengo que llevar el agua hasta que sea mayor”, “un buen marido tendré

entonces” y “cocinando estaré yo”; no les ofrece más posibilidades en la vida, generando así un discurso cruel. También se focaliza la atención en afirmar la predisposición de las mujeres por embelesar a los hombres con sus atributos físicos. Por ello, Mowgli cambia de opinión respecto a la idea de vivir en la aldea del hombre cuando ve a una niña que le pestaña. Tal y como dice Baloo: “lo enganchó”. Esto mismo ocurre cuando la hembra de los lobos le parpadea a Akila para convencerle de que Mowgli se quede.

Se transmite una idea que prejuzga el comportamiento de las mujeres. Contribuye a perpetuar los roles de género socialmente construidos por una sociedad machista. También hay un desprecio hacia la feminidad por considerarla inferior, por ello Hathi dice: “ese corte de pelo va en contra del reglamento, luce femenino”. Esta es la lucha entre masculinidades y feminidades que se centra en imponer como superior al primer bando y relacionarlo con el grupo de varones, el segundo con el de las mujeres. Tan solo como aspecto positivo se muestra la ligera rebelión que Winifred manifiesta hacia su marido para que genere empatía con el cachorro humano que es perseguido por Shere Khan y decida ayudarlo como si de su propio hijo se tratase. Este es un pequeño avance en cuanto a cambio de roles. No obstante, se necesitan más mujeres que no traten de convencer a sus respectivos hombres sobre acciones que quieren desarrollar, sino hembras que las ejecuten sin el consentimiento de sus esposos y ejerzan libremente su libertad.

La estructura social de clases de corte estamental

El filme es un canto hacia una estructura social basada en el patriarcado y en la diferenciación por clases. El depredador más voraz es considerado el rey a quien todos temen, Shere Khan; mientras que el resto huyen de él. Esta estructura social también se percibe con el ejército de elefantes, quienes se asemejan a un grupo de militares, cantando una gesta y tratando de inculcar unos ideales hacia las crías más pequeñas de la manada: “es un desfile”, “no hables en fila, lo prohíbe la ordenanza”, “sí, mi coronel” y “estricta disciplina”. Se presenta una estructura social en la que los altos cargos dependen de una herencia familiar; una idea de estatus social propia de la Edad Media, una sociedad regida por estamentos a los que se pertenece por linaje y que son prácticamente inamovibles: “cuando yo sea grande voy a ser coronel como mi papito”, “cada oveja con su pareja” o “¿tú no te casarías con una pantera?”. Es necesario romper con los estándares de una sociedad estamental y patriarcal que condicionan la vida de las personas desde el nacimiento por una cuestión de renta familiar.

La oscuridad

Otro cambio es la visión del buitre como un animal cómico y satírico. Hasta el momento, en otros clásicos Disney, este animal carroñero tan solo aparece en escena acechando a víctimas que están al borde de la muerte. No obstante, en esta ocasión no se relaciona al animal con la maldad característica de épocas anteriores. Aparecen desplumados, cantan e incluso tienen un acento latinoamericano.

La supremacía respecto al medio ambiente

Este largometraje tiene un gran potencial en cuanto a recurso para preservar el medio ambiente. Así se muestra con la canción del oso Baloo. Este es un canto hacia

la importancia de la naturaleza en la vida de las personas, como suministro directo de vida. “Si buscas lo más esencial, sin nada más ambicionar, mamá naturaleza te lo da”. Se vive en una sociedad que antepone el desarrollo tecnológico a la protección del entorno natural, desconsiderando la importancia que tiene para la propia vida humana.

El estereotipo de la amistad

No obstante, pese a las situaciones que contribuyen a crear una sociedad desigualitaria, también se encuentra un mensaje en pro de la amistad que es necesario agudizar desde las aulas. Un aspecto positivo del filme es la exaltación del sentimiento de la amistad trasvasando las líneas dibujadas por las razas. La pantera Bagheera ayuda a Mowgli a escapar de la selva y a llegar a la aldea del hombre; Baloo lucha contra Shere Khan aun sabiendo que este es un depredador. Este filme sirve para diferenciar una relación de amistad verdadera, es decir, un vínculo entre personas que se ayudan mutuamente en momentos difíciles; de simplemente una correspondencia de personas conocidas que únicamente comparten aficiones y gustos. La diferencia se muestra en el filme en la pareja de animales que sí que ayuda al niño a sobrevivir de las figuras malvadas, de otros ejemplos como el grupo de buitres que, cuando Shere Khan llega, huye olvidándose del joven. “Que mayor amor que nadie tuvo, aquel que ofreció su vida por salvar a un amigo”. Valores como este son eliminados en una sociedad occidental en la que las relaciones humanas se mueven mayoritariamente por intereses económicos más que emocionales; por ello es necesario utilizar productos como este para resurgirlos. Sin caer nuevamente en mensajes sumamente estereotipados.

XXI. Clásico 20. *Los Aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970)

- Sinopsis

Duquesa, una gata blanca de buena familia, junto con sus tres descendientes: Marie, Berlioz y Tououse, viven en la mansión de Madame Adelaide Bonfamille. Tienen una vida acomodada propia de las mascotas burguesas del París de 1910. La anciana mujer es consciente de su avanzada edad, por lo que tiene una cita con su abogado Georges Hautecourt para redactar su testamento. En este plasma que su capital corresponde sus mininos una vez esta fallezca, siendo Edgar Balthazar, su mayordomo, quien debe de procurar el bienestar de los animales. Este trabajador escucha la noticia y, embaucado por la rabia, secuestra a la familia de gatos para ser este el heredero directo. Tras esta fechoría, la familia de Aristogatos conoce a Thomas O'Malley, un gato callejero que se compromete a guiarles hasta París. Durante el transcurso del viaje este se enamora de Duquesa y manifiesta un sentimiento paternal hacia sus hijos. Aunque se niegan a iniciar una vida en conjunto. Nuevamente en la mansión Edgar los captura y encierra en un baúl con destino a Tombuctú. Gracias a la ayuda de la banda de gato Jazz consiguen escapar. Finalmente, Madame adopta a Thomas y modifica su testamento, eliminando de este a Edgar. También, funda una organización de caridad para proporcionar un hogar a todos los gatos arrabaleros de la ciudad.

- Figuras malvadas principales

Edgar Balthazar

Edgar Balthazar es el mayordomo de Madame. Hombre de mediana edad, quien arremete contra los 4 mininos, ya que aspira a ser el heredero directo de la fortuna de su señora. Es un villano con escasez de luces ya que su inteligencia no alcanza a saber que aunque los mininos hereden en primer término es él quien debe administrar el dinero para procurar el bienestar de dichos animales. Tal y como comenta Madame al final del filme “que tontería de Edgar, ¿verdad que sí George? Si hubiera sabido que él también me heredaba jamás se hubiera marchado”. Cuando les ofrece la cena a los gatos efectúa un fallo que corrige instantáneamente, pero que manifiesta sus intenciones perversas. Él prepara una crema con somníferos, así que cuando se la ofrece a los mininos les dice “duerman”, expresión que cambia rápidamente por “cenen, buen provecho”. Asimismo, su incompetencia como figura malvada se percibe también en los objetos perdidos que guardan sus huellas y que la policía tiene posibilidad de encontrar. La noche que rapta a los mininos y los abandona en el campo pierde su paraguas, sombrero, cuna y sidecar.

Pese a ser un villano principal presenta un toque humorístico más característico en figuras perversas secundarias o ayudantes. Algunos ejemplos son: su apariencia destartada tras tener que subir a George Hautecourt, la bajada de pantalones cuando entra en el dormitorio de Madame y la pelea con los perros de caza (Napoleón y Lafayette) que acaba con una mordedura en su trasero. También muestra falta de competencia con el ruido que emite en sus fechorías, su vehículo está escacharrado y tiene un motor de carraca.

Se le considera un personaje codicioso y antianimalista. Él toma la decisión de exterminar a la familia de gatos para conseguir la herencia íntegramente, sin reparar en la vida y en los derechos que tiene este grupo de seres vivos: “hay miles de razones por las que debo hacerlo, miles de dólares, millones” y “deben desaparecer esos gatos”. También arremete físicamente contra los mininos callejeros de la banda de jazz de Scat Cat. Es mentiroso, nadie sospecha de él hasta que la yegua Frou Frou y el ratón Roquefort le escuchan hablar del robo. Este roedor se dirige a él como: “mayordomo, bandido, sinvergüenza”. La falsedad es su seña de identidad, por ello, cuando Adelaide está apenada por no tener a sus mascotas este hombre entre risas le dice: “cuanto lo siento Madame”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos del personaje que permiten identificarlo con una figura malvada. En su fenotipo destaca la nariz redondeada que le añade humor; en menor medida también la ausencia de mandíbula que justifica su escasez de inteligencia. Respecto a los colores, es mayoritario el marrón de su chaqueta, sombrero y chaleco; aunque en un grado inferior también está el gris de los pantalones. Este personaje tiene la condición de persona con incapacidad para metamorfosearse, aunque sí que cambia de atuendo.

Por otro lado, es preciso analizar los elementos que se relacionan con la psicología del villano. Este hombre no tiene una naturaleza malvada sino que hay un detonante que aflora su malicia, la herencia de Madame. No experimenta un cambio de rol y el desenlace es el apoderamiento de su propio miedo, ser vencido por un grupo de animales; también perder la oportunidad de ser multimillonario.



Fig. 156. Walt Disney (1970). Edgar Balthazar [Figura]. En *Los Aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

En primer lugar se critican las escenas que transmiten a la audiencia la creencia machista de unas características intrínsecas y/u objetivos para las personas en base al sexo con que nacen. El largometraje busca crear una sociedad con mujeres bellas y delicadas. Dañando el autoconcepto de las jóvenes que no siguen los estereotipos marcados por una sociedad sexista. Algunos ejemplos que lo especifican son: “Marie, mi preciosa pequeña, vas a ser tan hermosa como tu madre”, “Adelaide, mi hermosa Adelaide”, “preciosa”, “Duquesa, muy lindo, encantador”, “tus ojos son como dos zafiros luminosos que convierten la mañana en radiante belleza”, “estoy bien cariño”, “linda”, “lo que necesita [...] el toque femenino”, “a todas las mujeres nos encanta oír esas cosas bonitas, incluso a mi hija Marie” y “adiós preciosa”. Cada vez que un varón se dirige a un personaje femenino utiliza algún adjetivo para exaltar su belleza, no admitiendo una posibilidad más realista que se focalice en otros elementos distintivos de la mujer, no únicamente relacionados con un canon de belleza occidental. La propia Adelaide muestra esta idea también: “debemos vernos elegantes ante George”, dirigiéndose únicamente a Duquesa. Se tiende a una generalización para estandarizar unos comportamientos y apariencias. Cuando debe advertir una pluralidad y apostar por la diversidad.

También se repiten situaciones de machismo en la galantería de los hombres. Según la tradición estos ceden el turno siempre primero a las mujeres, simplemente por el hecho de considerarlas inferiores. Es necesario cesar con tradiciones como esta, sobre todo cuando no se es consciente de los mensajes de inferioridad y desequilibrio entre sexos que se transmiten.

- Marie: yo primero.
- Toulouse: ¿y por qué tú primero?
- Marie: porque soy una damita, por eso.

Disney pretende que los comportamientos del colectivo infantil se relacionen con estereotipos desde las primeras edades, construyendo posibilidades diferenciadas por sexo. Por ejemplo, Duquesa le dice a su hija: “Marie no juegues así con los chicos, no es propio de una damita”. La compañía pretende crear un colectivo de mujeres indefensas que necesitan de la ayuda de los hombres. Auxilio que consiguen utilizando el coqueteo y sus dotes femeninas. Cuando George baila con Adelaide esta le pestaña para llamar su atención y embelesarlo. Marie se cae al río cuando se protege de un tren y es Thomas O'Malley quien debe salvarla.

- Marie: gracias por salvarme *mesie* O'Malley.
- O'Malley: fue un placer princesita.

Lo mismo ocurre cuando Duquesa le confiesa que están en apuros: “ayudar a lindas hembras... a damiselas en peligro es mi especialidad. A ver, ¿qué le ocurre a su majestad?” y “fue un placer servirte encanto”. La madre Aristogato también exalta el comportamiento del gato arrabalero: “tiene usted un gran talento” y se adecenta lamiéndose el pelaje cuando lo conoce.

En contraposición, se construye la imagen del varón. Si la mujer es un ser con dotes físicos para conquistar al hombre, este se concibe como un adulador. Tal idea se extrae del siguiente diálogo entre Adelaide y George:

- Aún tienes las manos más sedosas de París.
- ¡Oh George! No cambiarás nunca.

No obstante, sí que se diferencia un comportamiento entre hombres dependiendo de la clase social. Los machos pertenecientes a un estatus elevado son más caballerosos versus los pertenecientes a barrios bajos parisinos. Ejemplo de la primera idea es: “muy bien, como todo un caballero”, en este caso Berlioz agradece a Frou Frou por dejarle montar en su lomo, transmitiendo un mensaje de formalidad entre las clases sociales adineradas. No obstante, en el resto de grupos se percibe al hombre como un ser despreciable. Por ejemplo, cuando O'Malley se plantea si ayudar a Duquesa después de saber que tiene descendencia “tú no eres un don Juan, eres un canalla”, cuando este gato arrabalero se está ahogando le agarra de la retaguardia a las dos gansas inglesas, Amelia y Abigail Gable, para no hundirse “¡ay picarón! Esos jueguitos no son propios de un caballero”. También, personajes femeninos se dirigen a este animal como: “adulador” y “es un seductor destinado a seducir mujeres inocentes” y “Berlioz ese comportamiento es solo de gatos maleducados, no es propio de un caballero”. Estas características de los machos se perciben también con intervenciones del gato callejero: “¿qué tal pollitas?” y “yo pensé que eran cisnes”.

La imposición de la estructura familiar nuclear

El gato del arrabal experimenta amor hacia toda la familia; introduciéndose la idea de diversidad familiar. Aunque para mostrar la supremacía del varón a este no se le refiere como “padrastro” sino como “padre”; hecho destacable ya que cuando la situación involucra a mujeres se las consideran “madrastros malvadas”. Transmitiendo una idea que empodera al hombre y debilita a la mujer. “Necesitan algo así como un padre que los eduque”, “necesitamos un varón en esta casa” y “este [...] es muy apuesto”.

Los principios del amor romántico

Los estereotipos sexuales marcados se relacionan con las características básicas del amor romántico. Centrándose este en una relación heterosexual surgida a raíz de una necesidad de la mujer, quien necesita un hombre que la salve y reconduzca su vida. Duquesa conoce a O'Malley cuando está perdida en el campo y no sabe regresar a casa. Este macho le proporciona un transporte, alimento, compañía y un lugar para dormir. Además, el primer contacto entre ambos surge con una

canción que Thomas utiliza para presentarse; en este momento lanza flores a Duquesa para conquistarla. Finalmente, ambos se enamoran con una canción romántica que comparte la gata con el resto de gatos arrabaleros amigos de O'Malley. Construyendo también la idea de mujer como ser dulce “¡qué romántico!”.

La estructura social de clases de corte estamental

Esta película es un ejemplo de diferenciación entre clases sociales. Constantemente se referencia la burguesía y el proletariado. Mientras que los Aristogatos son dibujados como un grupo con cultura: los tres mininos trabajan la pintura, tocan el piano y cantan; quienes pertenecen al arrabal se limitan a interpretar las canciones de jazz típicas del colectivo afroamericano - despreciando así su raza. Esta estructura social de privilegios también se constata en la pareja de perros de campo: Napoleón y Lafayette. En sus diálogos se transmiten ideas de superioridad en los altos cargos de la sociedad, también en el grupo de sublevados. Por ello Napoleón es quien atemoriza a su ayudante: “puedo degradarte, ¿sabes?”. También se aprecia esta diferenciación de prerrogativas con el siguiente diálogo:

- Lafayette: ¿por qué siempre te coges la parte más guay?
- Napoleón: porque soy tu superior, solo por eso.
- Lafayette: ¡zafarrancho!.
- Napoleón: un momento, yo soy el jefe y soy quien debe dar la orden. ¡Zafarrancho!

La negación de la visión animalista

El filme es un gran recurso para introducir una visión animalista en las aulas y en pro de los derechos de los animales. Este es el primer filme en que se introduce la idea de las asociaciones para preservar el bienestar de quienes no tienen hogar. Así lo comparte Madame: “para dar un hogar a todos los gatos arrabaleros de París”.

XXII. Clásico honorífico. *La bruja novata* (Walsh, 1971)

- Sinopsis

Durante la II Guerra Mundial, concretamente en el Blitz de Londres de 1940-1941, la orfandad infantil del centro de la ciudad es trasladada a los pueblos de las afueras para no adolecer de los bombardeos acaecidos por parte de la Alemania nazi. Eglantine Price es una mujer de mediana edad soltera con una gran casa en el campo. Por ello, es seleccionada para cuidar de un grupo de tres hermanos: Carrie, Paul y Charlie Rawlins. No obstante, detesta la propuesta; ella es una bruja en formación que recibe un curso por correspondencia, quiere poseer el conjuro de la locomoción sustitutiva para crear un ejército invencible con quien derrotar a los alemanes nazis. La primera noche, cuando el trío planea su huída descubren el secreto de su cuidadora y deciden chantajearla. Este grupo obtiene como pago de su silencio un boliche que si se gira permite viajar a donde se desee.

Desafortunadamente, la academia de hechizos de Emelius Browne cierra antes de entregar el último conjuro. Todo el grupo decide viajar a Londres para recuperarlo. El maestro les confiesa que el librero y el señor Jelk son quienes tienen la parte restante del conjuro en cuestión. No obstante, cuando acuden a la librería descubren que realmente las palabras mágicas están en la estrella del collar del mago que escribe

el manual y ahora la posee el rey Leónidas que gobierna la isla imaginaria de Naboombu.

Logran el conjuro, pero el ejército alemán descubre las intenciones de este grupo y los encarcela en un castillo. Emelius recibe la noticia y acude en su ayuda. En conjunto invocan el hechizo ofreciendo vida a un grupo de armaduras y artefactos medievales. Derrotan a los alemanes y los alejan de la zona. El filme cesa con la incorporación de Emelius al servicio militar, prometiendo a Price su regreso para cuidar juntos al grupo de hermanos huérfanos; constituyendo así su nueva familia.

- Figuras malvadas principales

El coronel Heller

Este es el líder de las tropas alemanas asentadas en Londres, tiene como tarea preservar el pánico en la ciudad y atentar contra quienes especulan sobre el nazismo alemán. Por ello, vigila exhaustivamente a la señora Price tras ser denunciada por el librero y encarcela al grupo protagonista en las mazmorras de un castillo. Esta figura es un hombre de mediana edad. Su maldad reside en ser adepto a un régimen que atenta contra la dignidad de las personas y los derechos de la humanidad. También por la ausencia de cuestionamiento en sus acciones. Simplemente se beneficia de tener un alto cargo en un país considerado como potencia. A pesar de no aparecer constantemente en escena sí que se considera un personaje principal por el pánico que desata en la sociedad de Londres. También por las numerosas referencias que Eglantine Price pronuncia contra este designándolo como enemigo.

Se aprecia que no es un villano arquetípico, a pesar de poseer rasgos físicos característicos. El elemento más distintivo del fenotipo es la mandíbula prominente que denota inteligencia. El color mayoritario es el verde de su uniforme militar. Tiene condición de persona e incapacidad para metamorfosearse.

También se analizan los rasgos propios de su psicología, determinando que tiene una naturaleza malvada. No critica ni reflexiona sobre la violación de los derechos universales de los individuos contra quienes arremete y que conllevan sus acciones. Por ello, no experimenta cambio de rol ni siente compasión hacia el grupo habitantes de Londres. Al final del filme inicia la retirada de sus tropas cuando divisa un ejército andante de armaduras y artilugios medievales; creyéndose que son fantasmas. Por lo que el miedo se apodera de este.



Fig. 157. Walt Disney (1971). Coronel Heller [Figura]. En *La bruja novata* (Walsh, 1971).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Ejército alemán

Este coronel de las tropas nazis cuenta con los miembros del ejército, todos hombres y más jóvenes que él. Este grupo acata las órdenes de su superior, las cuales

arremeten contra los antifascistas; por ejemplo: espiando la privacidad de la señora Price o introduciéndose en su casa para secuestrarla junto. El ejército está compuesto por diversos soldados, pero todos estos siguen el mismo esquema físico y psicológico, por lo que se analizan en conjunto como si de una única figura se tratase.

Por un lado, se comentan los rasgos físicos. Se advierte en estos una mandíbula pronunciada típica del rostro de la mayoría de soldados, un rasgo bastante masculino. Su color mayoritario es el verde de sus uniformes. Aunque destaca el negro en sus cascos y en las manchas de pólvora que tienen en el rostro. Tienen condición de persona con incapacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se analizan los rasgos éticos de este colectivo. Estos presentan una naturaleza malvada basada en la incapacidad para cuestionar las órdenes de su superior y que atentan contra la integridad de los individuos. No experimentan un cambio de rol. Al igual que su coronel, cuando divisan el ejército de armaduras con vida, abandonan la zona porque el miedo se apodera de ellos.



Fig. 158. Walt Disney (1971). Soldados alemanes [Figura]. En *La bruja novata* (Walsh, 1971).

- Figuras malvadas secundarias

El librero

Uno de los villanos secundarios es el librero. Este es el hombre que le vende a Emelius Browne el libro de magia redactado por Astoro. No obstante, como el hombre desconfía de que la moneda con que le paga sea falsa tienen un forcejeo y el manual queda partido en dos, quedando dividido el conjuro de la locomoción sustitutiva en dos mitades. Este hombre desea conseguirlo para su propio beneficio personal y así se establece su condición como villano. Es un hombre de avanzada edad egoísta y antisocial, quien solo piensa en su mejora particular. Además, utiliza armas blancas para intimidar al grupo protagonista. Recurre a un cuchillo cuando Paul se niega a darle su tebeo donde se habla de la isla de Naboombu, lugar donde está la estrella de Astoro con las palabras mágicas del hechizo perdido.

La apariencia del personaje, así como también la librería sombría donde se encuentra, permiten identificarlo como uno de los esbirros del mal. También presenta rasgos físicos característicos de este colectivo. Tiene una nariz puntiaguda. Su color más destacado es el negro de su traje pantalón-chaqueta. Tiene condición de persona y muestra incapacidad para metamorfosearse.

En cuanto a los rasgos relacionados con la ética se anuncia una naturaleza malvada. No hay explicación para las actuaciones de intimidación que comente, solo un egoísmo latente. No experimenta un cambio de rol hacia la bondad. Finalmente, tiene un desenlace irrelevante. Este hombre pierde la oportunidad de conseguir el

hechizo cuando todo el grupo desaparece en la cama voladora con el cuento infantil. Pero esta situación no supone ningún trauma para el varón.



Fig. 159. Walt Disney (1971). El librero [Figura]. En *La bruja novata* (Walsh, 1971).

El oso

Este animal es fácilmente identificable por los atributos físicos que manifiesta. Pero también se clasifica como villano porque arremete contra el grupo protagonista; agarra a Emelius Browne y se propone lanzarlo fuera de la isla. Esta tarea se la plantea para satisfacer los deseos de su rey, Leónidas. En el territorio tienen una ley que prohíbe la presencia de personas. Esta se establece tras liberarse del mago Astoro, quien los utiliza como animales de laboratorio para experimentar. El oso es un macho de mediana edad.

Respecto a los rasgos físicos se aprecia en el fenotipo un ceño fruncido. Siempre lo presenta, por lo que es sencillo clasificarlo como figura malvada y entender el enfado que muestra. Su color más destacado es el azul de su camiseta marinera y de su sombrero de grumete. Tiene la condición de animal con incapacidad para metamorfosearse.

Se analizan también las características psicológicas de la figura malvada. Apreciándose un detonante de la maldad en esta figura, la nefasta experiencia de vida con Astoro. No obstante, sorprende que se establezca un dualismo en la figura. En un primer momento se presenta como una bestia que odia a la humanidad y que se dispone a alejar a los/as intrusos/as de Naboombu. No obstante, tal y como se indica, este tan solo quiere evitar que se topen con el león, es decir, el rey que es quien dicta las leyes. El desenlace para la figura es irrelevante.



Fig. 160. Walt Disney (1971). El oso [Figura]. En *La bruja novata* (Walsh, 1971).

El rey Leónidas

En dicha isla también aparece el león como figura malvada, Leónidas. Este es un animal joven tal y como se muestra por la escasez de melena y se trata de un macho. Es una representación de las personas que gobiernan autoritariamente. Este es el soberano, por tanto es quien tiene total potestad para gobernar. Tiene el poder legislativo, así se indica en el filme señalando que este es el instigador de la ley que prohíbe la entrada de personas en el territorio. Se clasifica como una figura egoísta,

egocéntrica y mandona. También es un ser tramposo, ya que en el partido de fútbol tiene un equipo compuesto por jugadores depredadores que recurren a las trampas para ganar.

Por un lado, se comentan los elementos relacionados con sus rasgos físicos. La característica más destacada en su fenotipo es la mandíbula prominente. No obstante, no se entiende ya que este animal carece de inteligencia; es fácilmente engañado y le cambian el colgante con la estrella de Astoro por un silbato. Su color es el rojo de su manto aterciopelado de rey. Aunque posee otros colores como el marrón de su pelaje y el morado de la cinta de su collar. Tiene la condición de animal con imposibilidad para metamorfosearse, pero cambia de atuendo.

Por otro lado, se analizan los rasgos que componen la psicología de la figura malvada. Esta se explica por un detonante acaecido en su vida pasada, es decir, tras ser utilizado por Astoro se convierte al lado oscuro, volviéndose egoísta y odiando a las personas. Se aprecia una dualidad en el personaje; a pesar de ser perverso por las características que presenta, decide cambiar de parecer cuando el señor Browne se ofrece como árbitro para que jueguen el partido pendiente. Finalmente, se vuelve voraz cuando descubre que el grupo de personas roba su estrella. El desenlace es el apoderamiento del propio miedo. Price lo convierte en conejo y este, al contemplar su nueva apariencia, huye atemorizado.



Fig. 161. Walt Disney (1971). El rey Leónidas [Figura]. En *La bruja novata* (Walsh, 1971).

- Ayudantes de las figuras malvadas secundarias

Swinburne

El librero cuenta con la ayuda de su ayudante Swinburne. Este es un hombre de mediana edad quien tiene por oficio estafar a la ciudadanía vendiendo objetos robados y falsificaciones. Así se muestra cuando deambula por las calles de la ciudad enseñando los productos que ofrece y guarda en el interior de su gabardina. Este es el villano más reconocible físicamente en todo el filme, ya que su bigote típico de la sociedad árabe se relaciona directamente con la malicia en esta sociedad occidental construida por Disney. Es un ejemplo de persona que suple la carencia de inteligencia con la fuerza bruta. Por ello recurre a una navaja para intimidar al grupo y obligarle a acompañarle ante el librero y no repara en las consecuencias de contar que él es un malhechor: “algunas cosillas hemos hecho ya...”.

Por un lado, se comentan los rasgos físicos. Destaca un fenotipo con ceño fruncido. Su color es el negro de su abrigo y traje. Aunque en menor medida se aprecia una corbata con motivos florales naranjas y amarillos que le dotan de un toque humorístico. Tiene la condición de persona con incapacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se analizan los aspectos que construyen la psicología de la figura malvada. Esta tiene una naturaleza perversa. Es un ratero que solo se preocupa por mejorar el bienestar de su existencia, aunque dichas actuaciones supongan la denigración de otros individuos. El desenlace es irrelevante. El hombre pierde la oportunidad de conseguir el conjuro de la locomoción sustitutiva. Pero esta no es una de sus motivaciones intrínsecas.



Fig. 162. Walt Disney (1971). Swinburne [Figural]. En *La bruja novata* (Walsh, 1971).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se produce un machismo que contribuye a la perduración de roles de género que destinan a la mujer a las tareas domésticas y al hombre a la vida pública. Por ello, cuando Price necesita ayuda en el hogar siempre recurre a la niña: “Carrie, rebaja un poco la luz del quinqué, haz el favor”, “Carrie, ayúdame a separarla un poco”, “ayúdame a arreglar la cama Carrie, no está bien que vayamos a Londres con las ropas revueltas” y “tira esto al cubo de la basura”. Estas situaciones generan un discurso que influye al colectivo infantil, configurando su identidad y asimilando ideas erróneas relacionadas con la ausencia de domesticidad en los varones. Lo mismo ocurre en los juegos infantiles: mientras Carrie elige dos muñecas para mecerlas, Charlie opta por un tren; se estereotipan nuevamente las labores de ambos sexos por medio de la recreación. Otro ejemplo de machismo se aprecia en el tipo de libros que vende un comerciante ambulante: “el libro de la buena esposa” y “cómo casarse con un hombre guapo”. Estos títulos los anuncia cuando Eglantine se aproxima al puesto. Disney quiere mostrar que los objetivos de la mujer deben de ser estos. No hay cabida para su empoderamiento. No obstante, como aspecto positivo que contribuye a romper con los roles de género, este es cuando Emelius viste un delantal y cocina en la casa.

Hay guiños utilizados para construir una imagen de la mujer. Según Disney esta debe aspirar a ser una esposa y encontrar marido. Por ello, cuando Price vive sola tiene la condición de bruja, entendiéndola como señora que prefiere educarse en los saberes que le inquietan y aprender: “vivo sola, es lo que me viene mejor”. Pero finalmente, cuando inicia una relación con Browne, deja de serlo. El mensaje es cruel y genera un conflicto entre la vida familiar y profesional de las mujeres. Indicándoles que les es imposible conciliar ambas. Se necesitan filmes que defiendan un mensaje contrario, que empoderen a los personajes femeninos para animarles a prosperar en sus trabajos, pero también dejando la posibilidad de que compartan este aspecto de su vida con la familia si así lo desean.

También se pretende construir física y psicológicamente a la mujer con una forma y contenido único, al tiempo que extrapolable a todo el colectivo. Esta cimentación social se centra en promover rasgos como la feminidad y la gracia. Por ello, cuando Price lee las instrucciones de la escoba de bruja se dice: “nunca monte a

horcajadas en ella” y “una bruja es una señora salvo cuando por alguna razón se transforma en otra cosa, adopte una cómoda y graciosa postura de amazona”. Se aprecia el machismo en estas normas que son escritas por un hombre. No obstante, como la condición de Eglantine es la de bruja no tiene estas dotes femeninas, por ello se ve obligada a montar la escoba como si de un jinete se tratase: “ya sé que no es muy femenino”. Psicológicamente se ofrece una visión de la mujer como persona olvidadiza, desordenada y angustiada; pero nuevamente esta visión es la construida por los varones. Algunos ejemplos son: “la guardaré yo, las mujeres siempre pierden las cosas”, “cuando aprenderán a ordenar las cosas las mujeres” y “cuando una mujer inglesa se pone pesada se convierte en la mujer más pesada del mundo”.

La imposición del dogma cristiano

El largometraje muestra un guiño a la religión cristiana. Situándola en contraposición con otras prácticas como la brujería. La iglesia quiere transmitir una idea errónea en la sociedad, categorizando a quienes son adeptos como personas bondadosas y a quienes se presentan como ateas se les atribuye la condición de seres perversos. No obstante, con el filme se rompe esta idea al atribuirle a una bruja no cristiana características positivas y en pro de la ciudadanía. Esta repudia de la religión:

- Reverendo: ¿le molestaría que les hiciera una visita esta tarde a última hora?
- Price: ¿y para qué?
- Reverendo: tendremos que satisfacer sus necesidades espirituales, ¿no cree?
- Price: no se preocupe reverendo, no estarán conmigo mucho tiempo.

La concepción tradicionalista de la educación

En el filme también se transmite un potente mensaje que sienta las bases de la educación. Esta debe surgir y recaer sobre el colectivo infantil directamente. La historia construye una escolarización que relega a quienes aprenden a un segundo plano, etiquetándoles como carentes de conocimiento. No obstante, otras corrientes más innovadoras tienden a centrar y considerar como un individuo con saberes. Estos son los principios de la mayéutica socrática. En el filme se aprecia cuando el pequeño Paul tiene escritas en su tebeo las palabras mágicas para el hechizo de la locomoción sustitutiva, pero nadie le presta atención por considerarlo inferior en edad y carente de conocimiento.

- Price: Entonces, ¿esas palabras estaban escritas aquí?
- Paul: Sí, pero como nadie me hacía caso...

XXIII. Clásico 21. *Robin Hood* (Reirtherman, 1973)

- Sinopsis

Este filme narra las aventuras de Robin Hood y de Little John, un zorro y un oso respectivamente, quienes se esfuerzan en robar a las personas adineradas y utilizar dicho capital para ayudar a las familias más pobres. El fraile Tuck también es una figura principal como portadora de consuelo a las clases sociales más bajas.

Esta Inglaterra medieval está sumida en una gran depresión y oscuridad generada por el mando del monarca Juan I. Este es el hermano pequeño del rey

Ricardo, soberano bondadoso y el favorito de la familia. No obstante, Juan utiliza a su serpiente Sir Hiss para hipnotizarlo y convencerle de luchar en las Cruzadas. A partir de este momento, Juan asciende al trono y eleva los impuestos para enriquecerse y mejorar su nivel de vida. Para ello cuenta con la ayuda de su ejército y del sheriff de Nottingham.

Este animal siente un gran desprecio hacia Robin, en tanto que siempre le tima y ridiculiza ante sus súbditos. Por ello planea una emboscada. Sabiendo que este bandido está enamorado de su sobrina Marian propone un concurso de tiro con arco ofreciendo como premio un beso de la joven - conociendo que Robin es el mejor arquero, deduce que este participa con un disfraz, así el ganador resultante se espera que sea él -. No obstante, no consigue atraparlo.

A raíz de esta situación su furia y odio aumenta, generando una subida de impuestos desorbitada y aplicando la pena de prisión para quienes incumplan los pagos. Otro ejemplo es el robo del dinero a la caridad que se guarda en la iglesia de Tuck.

En este momento planea una segunda artimaña para acabar definitivamente con Robin. Llamam su atención haciéndole creer que el párroco va a ser ahorcado. Iniciándose la última batalla, en la que Robin recupera el dinero del pueblo, quema el castillo del príncipe Juan y vence a su banda de secuaces.

Finalmente, el héroe se casa con su princesa y el rey Ricardo regresa al reino. Este sentencia a permanecer en prisión picando piedras a Sir Hiss, Juan y al sheriff de Nottingham; mientras que galardona las hazañas de Robin y de su círculo de amistades durante su ausencia.

- **Figuras malvadas principales**

El príncipe Juan

Se trata de un león macho y joven, tal y como se aprecia por la carencia de melena y barba. Esta ausencia de pelaje se relaciona con la cobardía que presenta el personaje en comparación con el resto de leones. Otro rasgo que indica su incapacidad para ser rey es el gran tamaño de la corona real en comparación con el de su cabeza. Es un hombre poderoso “esta corona me da poder” que aprovecha la condición de soberano para lucrarse. No obstante, él no percibe sus actuaciones en contra de la clase social baja como un acto reprochable, sino como justificable en base a unas necesidades propias. Por ello, este monarca habla de: “benditas colectas”, “oro de los impuestos”, “robar al pobre para ayudar al pobre rico” y “próximo punto de colecta”.

Es un villano con carencia de inteligencia. De hecho, presenta mucha más su ayudante Sir Hiss. No obstante, se limita a no escucharle y como consecuencia siempre resulta vencido. Por ello, Robin Hood y Little John consiguen robarle sus sacos de oro, joyas y atuendos en diversas ocasiones. Necesita que lo adulen. Todos sus súbditos se dirigen a este exaltándolo; así como los bandidos consiguen obtener el capital económico que necesitan: “¡Oh señoría! Poseéis un don especial para extraer de los pobres el oro”, “la corona del rey Ricardo luce mejor sobre vuestra noble testa”, “la cara es hermosa, real, majestuosa”, “señoría”, “milord”, “el rey en

persona”, “súper Juan” y “me gusta cómo suena eso, es grandioso”. Aunque es una simple apariencia, toda la ciudadanía piensa que es un fantoche “calla rey pelele” también “que viva el rey Ricardo de Inglaterra, que muera el rey pelele”; y así lo comparten cuando huyen tras la primera batalla al bosque de Sherwood. Lo consideran un “cobarde” así lo representa la gallina lady Kluck cuando juega con Skippy. Esta debilidad se muestra cuando alguien le recuerda a su madre, quien demuestra más amor hacia su primer descendiente, Ricardo. Ante esta situación él se acobarda y se chupa el pulgar “mami siempre quiso más a Ricardo que a mí”.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con los rasgos físicos del personaje. El elemento más notorio en su fenotipo es el ceño fruncido. Este muestra un enojo a lo largo de todo el filme. Aunque es agudizado tras la escapada de Robin por segunda vez. El color con que se relaciona este villano es el azul, aparece cubierto con ropas reales de tonalidad azulada (camisón, manto real y túnica). En menor medida, también presenta una bata aterciopelada roja hasta que Robin y John se la roban al inicio del filme. Tiene la condición de animal y presenta incapacidad para metamorfosearse; aunque sí que cambia de prendas en las diferentes escenas.

Por otro lado, se comentan los elementos que se relacionan directamente con la personalidad del personaje. Este tiene una naturaleza malvada que surge a raíz de un trauma infantil que genera odio hacia su hermano y los logros que este consigue, como ser aclamado por el pueblo. Por ello, lo hipnotiza con la ayuda de Sir Hiss y lo envía a las Cruzadas. No experimenta un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza a medida que avanza el filme y no captura a su contrincante “a Robin Hood es a quien quiero idiota”. Por ello sube los impuestos, encarcela a quien no los paga, intimida al párroco y utiliza la mentira para atraer a su adversario. No obstante, a pesar de este conjunto de fechorías su final es el encarcelamiento y como castigo debe picar piedras. Pero esta consecuencia no es una seguridad para que cambie de conducta y se integre en la sociedad.



Fig. 163. Walt Disney (1973). El príncipe Juan [Figura]. En *Robin Hood* (Reitherman, 1973).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Sir Hiss

Esta figura cuenta con la ayuda de un gran número de secuaces para lograr sus planes. Su ayudante directo a quien se presenta como “somos socios” es Sir Hiss. Se trata de una serpiente macho de edad indeterminada, ya que no hay atributos que lo establezcan con propiedad. Este macho desarrolla el papel de ayudante, consejero, contable y secretario; no obstante el monarca no presta atención a sus recomendaciones. Por ello, siempre le roban. Esta es una “serpiente suspicaz” y adúladora. Paradójicamente, pese a ser la ayuda más directa que recibe el rey, es la

que desecha más rápidamente. Un ejemplo más de la incompetencia intelectual del primero.

Es preciso comentar qué aspectos se relacionan con la apariencia que presenta esta figura y que permiten identificarla con la maldad de Disney. En su fenotipo destaca la ausencia de mandíbula. Aunque sea más inteligente que el soberano tampoco le sobrepasa en gran medida. Por ello trata de avisar a Juan sobre que el ganador del tiro con arco es Robin Hood después de que este escape y se produzca la batalla campal. El color más notorio es el verde que se encuentra en las escamas de su cuerpo. Aunque en menor medida presenta un conjunto de tono rojizo compuesto por gorro y capa, y otro idéntico en azul. Para así ir en consonancia con su soberano. Tiene la condición de animal con imposibilidad para cambiar de apariencia, aunque sí que lo hace con el atuendo.

También se explicitan los rasgos psicológicos que se relacionan con la ética del personaje. Este animal tiene una naturaleza malvada que se basa en los beneficios que obtiene tras ayudar a su soberano a recaudar el dinero de la pobreza. No experimenta un cambio de rol. Finalmente, le depara el mismo desenlace que para su superior. Este es encarcelado y castigado a picar piedra.



Fig. 164. Walt Disney (1973). Sir Hiss [Figura]. En *Robin Hood* (Reitherman, 1973).

Los guardias rinocerontes

Los guardias rinocerontes son un grupo de figuras malvadas que ayudan al príncipe Juan, por lo que se categorizan como figuras ayudantes de la principal. Los miembros del escuadrón son idénticos, así que se analizan como si de una única figura perversa se tratase. Todos son machos, tal y como se aprecia en los rasgos físicos que presentan; también porque en el periodo medieval no hay mujeres que ocupen este cargo. Respecto a la edad, se categorizan en el grupo medio; sus rasgos faciales con ciertas líneas de expresión lo reflejan.

Este grupo de esbirros tiene la tarea de custodiar los tesoros del príncipe Juan y velar por su seguridad. No obstante, son bastante incompetentes para ello. En la primera escena en que aparecen se observa como 4 de estos cargan un arca repleta de monedas de oro. Little John, vestido con atuendo de mujer, hace un agujero al baúl y roba todo el dinero sin que estos se percaten. Por ello no arremeten contra estos hasta que Juan se lo indica: “tras ellos so tontos”.

Otro ejemplo que muestra su incompetencia se advierte en el torneo de tiro con arco. Estos custodian el trono del soberano y tienen la tarea de encontrar a Robin Hood disfrazado. No obstante, no solo no lo logran y tienen que esperar a que el monarca desenmascare al bandido para apresararlo, sino que no se percatan de que

Little John le está amenazando por detrás con un arma blanca para que libere a su amigo. Se inicia así una batalla, pero su incapacidad para el cargo genera unos resultados positivos para Robin y Marian, quienes consiguen escapar.

Se les divisa por última vez en la persecución que acontece en el castillo del soberano, cuando la ciudadanía apresada en las mazmorras escapa tras ser liberada por Robin. En este caso tampoco consiguen arremeter contra nadie. Simplemente acaban golpeando al monarca accidentalmente contra uno de los muros del edificio. Así se demuestra que son animales bastos, violentos y con escasez de inteligencia.

Por un lado, se comentan los elementos de la apariencia física que los identifican como figura perversa. En su fenotipo destaca el ceño fruncido. Son animales que viven enfadados, por ello son tan violentos respecto a sus contrincantes. El color mayoritario es el gris que aparece en el metal de sus armaduras y en su propio cuerpo. Aunque, en menor medida también cuentan con un tono morado en las mangas de sus trajes y zapatos, marrón en el palo de sus armas. Tienen condición de animal y no se metamorfosean.

Por otro lado, se analizan los rasgos que constituyen la psicología del personaje. Este tiene una naturaleza malvada que se relaciona con la carencia de inteligencia. Se limitan a acatar las órdenes de un superior sin la posibilidad de reivindicarse en contra, cuestionándose la moralidad de las acciones que desarrollan. No hay cambio de rol para este grupo. Pero se destaca un desenlace desconocido e irrelevante. No se sabe con certeza si tras el regreso del rey Ricardo este grupo se convierte al bando del monarca o si huyen de Nottingham.



Fig. 165. Walt Disney (1973). Los guardias rinocerontes [Figura]. En *Robin Hood* (Reitherman, 1973).

El capitán cocodrilo

El capitán cocodrilo es otro de los ayudantes de Juan. Es un macho tal y como se muestra con la voz ronca que emite cuando anuncia los finalistas del concurso de tiro con arco. Su edad es media. También es el encargado de interpretar las señales de su señor para indicar al ejército de rinocerontes quién es Robin Hood disfrazado y a quien deben atacar. Se constata una gran malicia en sus actos ya que disfruta ejecutándolos.

En primer lugar, se analizan los elementos que configuran la apariencia física del personaje. El trazo más notorio del fenotipo es el ceño fruncido que lo identifica con uno de los personajes villanos de Disney. Su color más característico es el verde de sus escamas. Aunque en menor medida presenta el rojo en su capa y sombrero de capitán; esta tonalidad cambia a morado cuando utiliza su otro traje. Tiene condición de animal sin capacidad para metamorfosearse.

En segundo lugar, se comentan los aspectos de su psicología que construyen éticamente al personaje. Tiene una naturaleza malvada tal y como muestra tradicionalmente este animal depredador. No hay mayor explicación; así como el deseo del animal de acatar las órdenes de su superior. No experimenta un cambio de rol y el desenlace es desconocido o irrelevante.



Fig. 166. Walt Disney (1973). El capitán cocodrilo [Figura]. En *Robin Hood* (Reitherman, 1973).

Sheriff de Nottingham

Actúa en paralelo en lo que respecta a capturar a Robin Hood, pero no deja de ser un ayudante directo de Juan. Es el trabajador que se encarga de cobrar los impuestos a la plebe. Desde la primera aparición de este en el filme se sobrentiende su maldad con la siguiente intervención: “sin pensar siquiera que metidos en el agua peligraban al ponerse a jugar, sin pensar que el tramposo sheriff y sus hombres acechaban y los iban a atacar”. Cuando aparece en el pueblo se pronuncian estas palabras: “y aquí viene el villano en persona, el sheriff de Nottingham”.

No obstante, este personaje no es consciente de su maldad, sino que piensa que su trabajo es necesario para la sociedad estamental donde vive. Por ello pronuncia expresiones como: “no creas que soy cruel, el príncipe Juan dice que hay que contribuir aunque duela” y “me llaman malvado”. De modo que es el resto de dibujos animados quienes le etiquetan como tal: “es usted un malvado con corazón de piedra” y “¿no tiene usted corazón?”. No siente empatía por las personas a quien cobra impuestos, ni valora las situaciones personales de cada individuo; simplemente obedece a las cantidades estipuladas que debe cobrar. Por ejemplo, acude a casa del herrero cojo y se lleva el dinero que el fraile Tuck le facilita para alimentarse.

No es un gobernante querido por el pueblo, sino una representación de la autoridad que aprovecha su condición para enriquecerse, tal y como ocurre en una sociedad estamental o de clases. Todos le abuchean cuando da en el blanco en el concurso de tiro con arco. Es un tramposo que utiliza los engaños para ganar.

También se distancia al villano de la fe y de los principios de la religión católica. Por ello, este macho tan solo es capaz de adularse a sí mismo o al príncipe Juan; es incapaz de mostrar simpatía hacia el prójimo. Esta es una tendencia en Walt Disney, construir figuras malvadas ateas para justificar su perversión; al tiempo que expande la idea del cristianismo y alza este dogma como válido en la sociedad occidental. En el filme se muestra con el comentario que le dice a Tuck tras robar al herrero cojo: “basta cura, no quiero sermones, además no es domingo”.

El sheriff de Nottingham es un lobo macho de grandes dimensiones y de mediana edad. Esto se muestra a través de las ligeras arrugas que presenta en su rostro y del tono de voz propio a un varón de esta franja.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con los rasgos físicos del personaje. En su fenotipo destaca un ceño fruncido constante. Prácticamente en todo el filme lo muestra para transmitir miedo entre el grupo de sublevados/as. No obstante, este cesa en los momentos de temor. El color más destacado es el marrón de la túnica que cubre todo su cuerpo. También presenta morado en las mangas de su traje y en sus zapatos; así como el gris de su pelaje. Tiene condición de animal con imposibilidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se analizan los elementos que construyen la psicología del dibujo animado perverso que tiene una naturaleza malvada. Su malicia también reside en no cuestionarse si sus actuaciones son éticas. Por ello no experimenta un cambio de rol; no está dispuesto a perder sus privilegios para mejorar la condición de vida de personas de otros estamentos más bajos. El desenlace es el mismo que para el príncipe Juan y Sir Hiss. Es condenado a prisión y a picar piedras como castigo, un final irrelevante partiendo de la premisa de que un simple paso por la cárcel no es condición *sine qua non* de que una figura malvada se reconvierta.



Fig. 167. Walt Disney (1973). Sheriff de Nottingham [Figura]. En *Robin Hood* (Reitherman, 1973).

- Figuras malvadas secundarias

Los lobos arqueros

El sheriff de Nottingham cuenta con la ayuda de ayudantes, que a su vez son también secuaces directos de príncipe Juan. Así le ayudan a aproximarse a su objetivo de exterminar a Robin Hood. Estos se categorizan como figuras perversas secundarias, por la irrelevancia que tienen en el filme. Se cuenta con la presencia de los lobos arqueros conocidos como tiradores.

Su función en el filme es la de perseguir e intentar capturar a quienes atentan contra la corona. Primero atacan a Robin Hood y Little John cuando están bañándose en el río, se enfrentan a este bandido y a su amada Marian cuando es descubierto en el concurso de tiro con arco y finalmente arremeten contra el pueblo cuando la ciudadanía trata de escapar de la prisión. Son bastante torpes, no consiguen apresar a ningún animal, ni tampoco causarle la muerte.

Se sobrentiende que esta manada de lobos está compuesta por machos únicamente, tal y como se percibe a través de los rasgos varoniles de sus rostros. La edad se categoriza como media, reflejándose así en las ligeras arrugas de sus rostros.

Todos los miembros de este ejército son iguales. Por ello se analizan en conjunto, como si de una única figura perversa se tratase. Son obedientes, rudos y agresivos.

Primero se analizan los elementos relacionados con su apariencia física. El ceño fruncido es la característica más notoria de su fenotipo. El color más destacado en la figura es el marrón de su traje; aunque en menor medida aparece el morado en los complementos de su vestimenta y el gris en su pelaje. Tienen condición de animal con incapacidad para metamorfosearse.

En segundo lugar, se realiza un estudio de las características psicológicas que construyen a la figura como malvada. Este grupo tiene una naturaleza perversa. No se cuestionan la ética de sus acciones ni las repercusiones (positivas o negativas) para la sociedad. Simplemente se limitan a acatar las órdenes de un tirano. No hay posibilidad de cambio de rol. En las tres apariciones de este ejército su cometido es el mismo; también los resultados nefastos. Se desconoce su desenlace, por lo que se categoriza como irrelevante.



Fig. 168. Walt Disney (1973). Los lobos arqueros [Figura]. En *Robin Hood* (Reitherman, 1973).

Lelo

Destaca también la presencia de Lelo, un buitre bastante cómico que se alía con el sheriff de Nottingham para apresar a Robin Hood y obtener el dinero del pueblo. Se categoriza como macho por el nombre en masculino que se le asigna y como figura joven por el humor que presenta. Pese a ser bastante torpe, es la mano derecha del sheriff. Por ello, es quien le ayuda a ganar el concurso de tiro con arco. Lelo se introduce en el interior de la diana para moverla y conseguir que la flecha se clave en el centro.

Después aparece ayudando a su superior a preparar la horca. Esta es una artimaña del príncipe Juan, quien quiere proclamar que se va a ejecutar al fraile Tuck para que Robin acuda en su auxilio y así acabar con la vida del bandido. No obstante, comete dos errores. El primero es abrir la puerta de la trampa provocando que el sheriff caiga y se quede atorado. En este momento le dice: “ahora entiendo porque tu madre te puso lelo”. El segundo es contarle a un mendigo (quien realmente es Robin Hood disfrazado) que el ahorcamiento del fraile Tuck es una trampa para atraer el bandido. Finalmente, este ayuda a vigilar la celda donde el párroco y los amigos de Robin permanecen, hasta que este junto a Little John lo capturan y utilizan su ropa como disfraz.

Por un lado, se analizan los elementos que configuran la apariencia física del personaje. En su fenotipo destaca una nariz puntiaguda (se trata de un pico). También se aprecia una ausencia de mandíbula relacionada directamente con su carencia de inteligencia. En lo que respecta a los colores, el morado de su capa es el mayoritario, ya que este atuendo es un rasgo distintivo de su compañero Tiro Listo. En menor

medida destaca el gris de su plumaje, el marrón del hacha que lleva y el rojo de la punta de su pico. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

Por otro lado, se comentan los elementos que construyen la psicología del personaje. Este animal tiene una naturaleza malvada basada en la incapacidad de cuestionar las acciones que lleva a cabo, carece de un espíritu crítico y reflexivo. No obstante, su malicia consiste en acatar las órdenes del sheriff. Por ello, no le resulta difícil cambiar de rol cuando regresa el rey Ricardo. Su desenlace es positivo y evita la prisión mostrando un lado bondadoso.



Fig. 169. Walt Disney (1973). Lelo [Figura]. En *Robin Hood* (Reitherman, 1973).

Tiro Listo

Este villano cuenta con la compañía de un igual, el buitre Tiro Listo quien es bastante incompetente. No obstante, sí que muestra una naturaleza mucho más cruel y característica del grupo de figuras malvadas en Disney. Se trata de un buitre macho, tal y como se extrae del nombre en masculino que tiene. En cambio, sus rasgos físicos le otorgan una edad mayor, enmarcándolo en el grupo medio. Su torpeza se muestra repetidas veces cuando se le dispara por accidente la flecha de su arco, a quien este se dirige como “Vieja Betsy”. Generando un cierto miedo en el sheriff de Nottingham. Esta es la justificación de su nombre.

Tiro Listo está presente en el concurso de arquería del príncipe Juan. En este, una vez se inicia la persecución entre Robin Hood y Little John, participa hasta que se le dispara la flecha por accidente y sale disparado tras ella; mostrando por primera vez su torpeza. Su mayor competencia se muestra cuando acompaña al sheriff a la parroquia a por el dinero de las donaciones y contribuye a apresarse al fraile por negarse a ofrecerlo. En la escena en que su compañero comparte demasiada información sobre la ejecución en la horca este le prohíbe facilitar más datos con el invidente. Finalmente, este villano es quien se percata de la presencia de Robin, iniciando la alarma. No obstante, nadie le cree y cuando trata de avisar al sheriff es emboscado por Little John.

En primer lugar, se comentan los aspectos físicos del personaje. En este caso, respecto al fenotipo destaca la presencia de un ceño fruncido constante que muestra enojo, rasgo que lo identifica directamente con la maldad. En los colores también se muestra el morado de su capa como mayoritario. Sin embargo el complemento que lo diferencia de su compañero es el casco de tono grisáceo, al igual que su plumaje. En menor medida aparece el marrón de su arco y flecha; también el rojo en el extremo de su pico. Tiene condición de animal que no experimenta metamorfosis.

En segundo lugar, se analizan los elementos que configuran la ética de la figura malvada. Esta presenta un carácter mucho más perverso que el de su

compañero, aunque su verdadera malicia reside en la imposibilidad de cuestionar sus actuaciones con respecto a la sociedad. Como se trata de una figura malvada secundaria tiene facilidades para reconvertirse a la vida bondadosa tras el regreso del rey Ricardo. Por ello tiene un desenlace positivo y no acaba en prisión como el príncipe Juan, el sheriff de Nottingham o Sir Hiss; sino que vigila que estos trabajen y no se escapen.



Fig. 170. Walt Disney (1973). Tiro Listo [Figura]. En *Robin Hood* (Reitherman, 1973).

Los elefantes

Los miembros de este colectivo son idénticos entre sí, por ello se analizan una vez. No es posible identificar si son machos o hembras; aunque se tiende a pensar que son varones; ya que en la Edad Media los anunciantes de la llegada de un soberano lo son. Su edad sí que se categoriza como indeterminada. Su tarea en el filme se limita a notificar la presencia del rey utilizando sus trompas como si de trompetas se tratase. También participan en los combates que se lideran entre las tropas del príncipe Juan y el bando de Robin Hood. No obstante, no tienen éxito. Por ejemplo, en el concurso de tiro con arco uno de estos es agarrado de la trompa por Lady Kluck.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de las figuras malvadas se anotan los siguientes elementos. En el fenotipo se manifiesta una ausencia de mandíbula, que se sustituye ligeramente por un ceño fruncido cuando entran en combate. El color más destacado es el morado de sus trajes y banderines; aunque en menor medida también está el gris de su piel que se aprecia en rostros, piernas y trompas. Tienen condición de animales y no cambian de apariencia.

También se establece un análisis de los elementos éticos de estas figuras. Su naturaleza es malvada. Se limitan a seguir las órdenes de un superior, sin cuestionarse hasta qué punto se relacionan con su idolología y la defensa ciudadana. Ahí se encierra su perversión. No experimentan cambio de rol y el desenlace es completamente desconocido y por tanto irrelevante.



Fig. 171. Walt Disney (1973). Elefantes [Figura]. En *Robin Hood* (Reitherman, 1973).

Hipopótamos

También se presencia un escuadrón de hipopótamos en quienes no se identifica el sexo ni el grupo de edad al que pertenecen. Su labor es la de tocar tambores y bombos para anunciar la llegada del soberano a cualquier lugar. También

luchan y tratan de apresar a Robin Hood cuando se inician los combates. Aquí se muestra su componente perverso.

Primero se parte del análisis de los trazos físicos de las figuras. En estas destaca la ausencia de mandíbula. Son animales pacíficos que no aparentan ser perversos hasta el momento en que pelean, desatando su furia y manifestándola con el ceño fruncido en su rostro. El color más anunciado es el morado de su traje, guantes y zapatos; pero en menor medida también el gris de su cuerpo. Tienen condición de animales y no se metamorfosean.

Seguidamente, se procede a todo aquello que les construye éticamente. Se muestra una naturaleza malvada basada en la incompetencia para criticar si son correctas las actuaciones que desarrollan; también si contradicen a su ética las órdenes que acatan del príncipe. Un individuo que no valora estos aspectos de su vida también es concebido como una figura malvada. No experimentan cambio de rol, sino que se agudiza su maldad cuando luchan en contra de Robin. El desenlace es desconocido e irrelevante.



Fig. 172. Walt Disney (1973). Hipopótamos [Figura]. En *Robin Hood* (Reitherman, 1973).

El verdugo

Esta figura es bastante secundaria y también un secuaz del príncipe Juan. Este es un varón ya que se dirigen a él siempre en masculino. Su edad es media tal y como lo muestran los rasgos de su rostro. Su papel se limita en intentar ejecutar a Robin cuando el príncipe Juan dice: “que su cabeza ruede”. Cuando es amenazado por Little John este se ve obligado a soltarlo y acaba su intervención.

En cuanto al aspecto físico, del fenotipo destaca el ceño fruncido. Aunque sus ojos aparecen dibujados totalmente en rojo y sin pupilas sí que se muestran entrecruzados; transmitiendo así la maldad que encierra. El color más notorio es el rojo de su camiseta, en menor medida el negro de sus guantes y pasamontañas, también, el gris de su hacha y piel. Tiene la condición de animal y no se metamorfosea.

Se analizan los rasgos psicológicos de la figura. Esta tiene una naturaleza malvada. Su trabajo se centra en ejecutar a quienes son sentenciados por un rey que se presenta como autoritario y totalitario “te sentencio sin previo juicio a una muerte inmediata, ¡ya!”; sin cuestionarse tampoco la justicia que hay en sus decisiones. No experimenta un cambio de rol, simplemente deja en libertad a Robin por orden del monarca. Su desenlace es desconocido e irrelevante.



Fig. 173. Walt Disney (1973). El verdugo [Figura]. En *Robin Hood* (Reitherman, 1973).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

En primer lugar, respecto a los roles de género, perduran ciertas situaciones que contribuyen a una sociedad machista que muestra al hombre como un miembro superior. Por ello, a Robin se le dirige la conejita Sis de la siguiente manera: “¡ay es tan buen mozo!”, valorando solo la valentía en el varón. También, cuando este acude a la casa de los conejos para ofrecerles dinero y un regalo a Skippy, le indica: “7 años, ¡oh, entonces ya eres el hombre de la casa!”. Con esta intervención se les ofrece a los varones una potestad en el terreno doméstico; transmitiéndoles una idea cruel sobre el poder. Aunque la mujer se encargue de su cuidado (por ejemplo Lady Kluck aparece tejiendo en la alcoba de Marian) el varón es quien manda en este ámbito. Situaciones como esta deben analizarse en las aulas para evitar promover una sociedad en la que las mujeres se subleven a los machos alfa.

Nuevamente se transmiten al colectivo infantil mensajes que les hacen creer que desde el nacimiento deben orientar sus vidas hacia direcciones diferentes. Los hombres se plantean objetivos como el cultivo de su fuerza y astucia, mientras que las mujeres trabajan por cuidar su belleza y desarrollar un sentido maternal. Esto se muestra con los siguientes ejemplos relacionados con Marian: “a mí me gustan mucho los niños”, “alguien con lindos ojos soñadores y aspirando su perfumado aliento”, “usted es muy guapa”, “linda Marian” y “eso son cosas de niñas” (refiriéndose a temas amorosos). En cambio, para Robin Hood son: “¡Oh Robin! Eres tan valiente e impetuoso” y “el héroe debe llevar a su damisela”. Así se crea un choque de intereses y un daño en el autoconcepto del grupo de menores, por ejemplo con niñas que quieren prosperar en la vida por medio de su trabajo o en niños que no son heterosexuales.

Aunque como positivo se aprecia una situación que comienza a desdibujar roles de género; Robin Hood cocina en su hogar en el bosque y Little John se encarga de la colada vistiendo un delantal. Estos machos se ocupan de las tareas domésticas porque viven solos. Se utiliza este fragmento para enseñar a quienes pertenecen a la infancia la necesidad de preocuparse por las labores del hogar, necesitan aprenderlas para el futuro; ya que no deben depender de un igual. También es positivo que la gallina Lady Kluck participe en la batalla iniciada tras el concurso de arquería porque sirve para romper las fronteras que limitan las aptitudes de las mujeres. Rompiendo con los roles de género. No obstante se estereotipa nuevamente. Kluck es un ave hembra pero con características poco femeninas como tener un peso superior al establecido por la cultura occidental “detengan a la gorda” y ser valiente para luchar. Por ello, le dice a su compañera Marian: “vete de aquí, este no es lugar para una dama”. Así se transmite inconscientemente a las niñas que si quieren ser consideradas como princesas no deben practicar actividades históricamente diseñadas para los varones. También hay una intervención de este personaje que sirve para reflexionar

sobre la opresión que vive la mujer a lo largo de la historia. Primero con los ropajes tradicionales que las encorsetan y después con los lastres de una sociedad machista que le niega la libertad: “mujer, si no me apretara tanto el corsé...”.

Una de las mayores situaciones machistas del filme que hace creer a los varones su potestad sobre las mujeres se produce en el concurso. El trofeo, además de una flecha de oro, es recibir un beso de Marian. Esta situación suscita la crítica y necesita de un tratamiento en las aulas para no generar una sociedad en la que los hombres valoren a los personajes femeninos como un premio a alcanzar; pues no lo son y su misión en la vida no es llegar a ser el logro de ningún varón. En el filme se transmite así: “ella besará al ganador”. Nadie le pregunta a la joven si está dispuesta a hacerlo. La opinión de la mujer debe contar en todos los ámbitos de la vida, ser igual de válida que la del hombre, sobre todo en lo que respecta a su identidad como persona, integridad física y sexual.

Los principios del amor romántico

Otra de las variables de análisis en el filme es el amor romántico que construye Disney. Este se basa en una relación heterosexual entre un hombre y una mujer jóvenes “que hermoso es entre los jóvenes el amor”. Este es un mensaje cruel. Partiendo de que el largometraje insta a que todas las personas encuentren un igual, siempre del sexo opuesto, de quien enamorarse; sin ofrecer otros estilos de vida. Además, niega el amor en otros rangos de edad; asociando este sentimiento únicamente con los rasgos físicos que hay en la juventud y que supuestamente se pierden en la vejez. No se habla de amor, sino de atracción.

También se construye una idea de amor inmortal, aquel que perdura a lo largo del tiempo y que espera al ser querido. Esta idea daña la autoestima de quienes sufren rupturas amorosas. Es una barrera para que superen la relación y se embarquen en una nueva. Generando así un sentimiento de espera por conseguir una situación de la que no hay certeza que ocurra, como es que la relación aflore de nuevo; “jurábamos amor y hoy te quiero igual que ayer” y “nuestro amor no se borró y por siempre vivirá”. Este es otro de los principios del amor romántico en Disney. Además del revestimiento de situaciones dulces y estereotipadas como grabar las iniciales de la pareja en un árbol o el amor shakesperiano que comparte Little John “sube a su balcón, tómalala en tus brazos y róbatela como todo un caballero”. Elevando al hombre. Mensajes transmitidos y que se necesita eliminar “un corazón cobarde jamás conquista a su amada”. Aquí se rompe el principio de inmediatez en el amor romántico. Hasta el momento, este sentimiento surge entre dos iguales de manera instantánea. No obstante, en este filme el amor es la consecuencia de una larga trayectoria y situaciones vividas; defendiendo la importancia del tiempo para que aflore el sentimiento: “¿casarnos? No es posible llegar con un ramo de flores y decirle a la chica: fuimos novios, ¿te acuerdas? Vamos a casarnos. No, las cosas así no salen bien”. El mayor problema es que perdura el estereotipo del amor entre hombre y mujer como la necesidad de la segunda para sobrevivir. Así se constata en un comentario que Robin dirige a Little John: “te preocupas más que una solterona”.

La estructura social de clases de corte estamental

Respecto a las relaciones de poder y clases sociales, el filme es un ejemplo del funcionamiento de una monarquía donde el rey encierra todos los poderes; siendo este

un monarca autoritario y totalitario. Por ello, se recurre a un linaje de leones para la corona inglesa, por la tradición que encierra este animal como rey de la sabana. Se establece una sociedad dividida entre el grupo que ostenta privilegio frente al que carece de estos. Las primeras personas son aquellas adineradas y de clase social alta, mientras que quienes pertenecen al segundo grupo son quienes viven en la miseria: “con los impuestos que le obligan a pagar el pueblo se muere de hambre”.

Además, se establece una relación entre la chabacanería y las clases sociales más bajas. Por ello, Robin Hood y Little John seleccionan el disfraz de dos mujeres gitanas y adivinatoras del futuro para robar al príncipe. Se transmite una carencia de inteligencia respecto a este grupo social por focalizar sus vidas en la adivinación y en todo aquello que no sigue un proceso lógico y veraz. Cuando lo cierto es que individuos con dinero son quienes consumen estos productos y no se percatan del engaño que sufren: “mujeres bandido, que estupidez”.

La imposición del dogma cristiano

El filme muestra la creencia del cristianismo como fuente más importante para cambiar una situación. Se defiende una idea de iglesia católica que ayuda a quien está necesitado/a. Esto se refleja con el personaje del fraile Tuck, quien acude a visitar a su vecindad y le ofrece dinero para subsistir. Estas escenas sirven para iniciar un debate basado en las riquezas de esta institución; valorando en qué medida debe desprenderse de estas para abarcar un espectro de personas desprovistas mayor. Ejemplos literales del largometraje son: “bendito sea” y “mantener viva la esperanza”. Se culpabiliza por tanto a mensajes como este de contribuir a crear una sociedad conformista que permanece esperando a que las situaciones cambien. El problema de creer en un dios todopoderoso con decisión totalitaria para cambiar la vida de las personas genera que estas pierdan el interés y deseo de lucha por conseguir una mejora. En cambio, sí que se necesitan discursos que sitúen a los individuos como responsables de sus vidas. Generando sociedades impetuosas.

La manipulación de la dualidad

Finalmente, se presenta la variable de la dualidad en la vida de las personas. Hasta el momento, el espectro de figuras en los filmes de esta colección es bastante maniqueo, o se es bondadoso/a o se es cruel; siendo complicado que un individuo se debata entre ambos bandos cuestionando si sus acciones contribuyen a la sociedad o por el contrario la degradan. Uno de los problemas de la humanidad radica en esta concepción que construye a los individuos estereotípicamente entre el bien y el mal, ya que no solo depende de las acciones que efectúa para ser considerado/a como bueno/a o malo/a; también tiene importancia la alteridad, tratar de entender sus actos desde los diferentes puntos de vista y cuáles son los motivos que le conducen a actuar de determinada manera. Por ello, al principio del filme Little John dialoga con Robin Hood acerca de si es correcto robar el oro al príncipe Juan para devolvérselo al pueblo, ya que es un capital que se le arrebató injustamente privándoles del abastecimiento necesario.

- Little John: lo que sí que me preocupa es si somos gente buena o gente mala por eso de andar robando a los ricos para ayudar a los pobres.
- Robin Hood: ¿robando? Esa es una palabra muy fea. Nunca robamos. Solo pedimos prestado lo necesario.

Esta situación dual es un comienzo de cambio en Disney con la que se desdibuja el maniqueísmo arcaico de la sociedad. Nadie es completamente bueno ni perverso; depende de las situaciones, del contexto y de la perspectiva que divisa las actuaciones del *alter* para calificar una acción como buena o mala. También la ética personal.

XXIV. Clásico 22. *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977)

- Sinopsis

Este largometraje es la suma de un conjunto de cortometrajes sobre el oso Winnie Pooh y sus amigos, el resto de animales y el niño Christopher Robin. La película se centra en explicitar la personalidad de cada uno de estos. Christopher Robin es un niño que tiene una colección de animales de peluche: oso, conejo, burro, dos canguros, búho, topo, tigre y cerdo. Se recrean las historias que este niño se imagina cuando juega en su habitación. A pesar de que los dibujos animados sean los mismos en los cuatro cortometrajes las tramas son diferentes. Por ello, no es posible establecer figuras villanas principales para todas estas.

- Variables de estudio

La oposición de la alteridad

Desde una perspectiva crítica se perciben ciertos trastornos de la personalidad mostrados en los diferentes animales. Este recurso es potente para introducirlo en las aulas cuando se cuenta con un menor que presente diversidad.

En primer lugar, el oso Winnie Pooh desarrolla un problema alimenticio relacionado con la obesidad y la falta de control referido a la ingesta de alimentos. En la actualidad, esta es una dificultad notoria, sobre todo por los ritmos de vida ajetreados que dificultan a las familias la preparación de alimentos caseros y su sustitución por productos precocinados y comida basura. Siempre piensa en alimento. De hecho, el primer corto del filme trata sobre este problema. Se debe utilizar para corregir el trastorno en las clases y promover unos hábitos de alimentación saludable. Estos ejemplos reflejan su obsesión por la comida: “a mí me hace pensar en dulces, pasteles, chocolates y en la rica, rica miel de un riquísimo panal”, “ruge de hambre, es hora de almorzar”, “mi pancita retumba y trepo a comer miel”, “no la iba a comer, solo la iba a probar”, “los ositos comen miel, yo soy oso y como miel, ya es hora de comer” y “rescataré mi cena”.

En segundo lugar, el burro Igor presenta una depresión. Desde el primer momento en que aparece lo muestra el narrador: “el viejo y triste Igor”. Hay una parte del colectivo infantil que experimenta negatividad en sus vidas generando expectativas contraproducentes para su formación integral como personas. Por ello, a través de este personaje hay una posibilidad de tratar de corregirlo y empoderarse a partir de una dificultad psicológica. Algunos ejemplos que muestran esta conducta son: “de todos modos la volveré a perder” (refiriéndose a la cola que tiene sujeta con una chincheta), “¡ánimo Igor! No estés tan triste”, “si son buenos días..., que lo dudo” y cuando todos motivan a Pooh con que va a salir de la puerta a la casa de conejo donde está atorado diciéndole “te sacaremos”, Igor añade “tal vez...”.

En tercer lugar, conejo es un animal que presenta TOC (Trastorno Obsesivo Compulsivo), sobre todo en lo que respecta al orden. Estas características se perciben cuando decora su casa, utilizando tres elementos distintos y no quedando satisfecho con ninguno; también cuando Pooh pasa por el huerto de las zanahorias y las hace volar, este experimenta nervios hasta que todas caen en perfecta posición dentro de la carretilla donde él las guarda. No tolera que las situaciones se desarrollen sin una preparación previa o que rompan con la norma establecida. En las aulas gran parte del colectivo infantil presenta problemas como este; por ello se les debe enseñar a mantener el control en situaciones novedosas y espontáneas. La pérdida de los nervios en el personaje se refleja en expresiones como: “¡cielos y santo cielo!”, “¡cielos, cielos y otra vez cielos!”, “aquí estamos, ¡tranquilos!” y “¡está arruinado!”.

Seguidamente, el búho manifiesta narcisismo y egocentrismo. Estas características son frecuentes en el colectivo de menores. A medida que entran en contacto con compañía experimentan un cambio del “yo” al “nosotros”. Para ello, este personaje es un potente recurso. En el filme hay una escena en la que búho se anima a contarles una historia de su vida, a lo que sus amigos responden con bostezos y desinterés. No es agradable escuchar siempre a un ser hablar en primera persona. Ejemplos que lo muestran son: “en mi humilde opinión” (con toque irónico), “obviamente la situación requiere de un experto” (refiriéndose a sí mismo), “yo jamás diría que este es un mal día” y “te diría”. Además se destaca que este es el único animal que utiliza el pronombre personal “yo” para enfatizar su presencia.

Tigger muestra hiperactividad, es incapaz de controlar sus movimientos. Por ello, siempre salta y rebota. Parte del grupo de menores adolece de este trastorno que ocasiona dificultades para controlar sus impulsos. Así se muestra en el filme cuando el animal es obligado a que cese su actividad si quiere recibir ayuda para bajar de un árbol. No obstante, cambian de parecer y le permiten que salte y rebote; forma parte de su naturaleza. El largometraje es un ejemplo cinematográfico que aboga por la integración del colectivo infantil con Necesidades Educativas Especiales. El ejemplo más notorio se encuentra en la canción que utiliza para presentarle: “Lo que hay de prodigio en los tigres es lo prodigiosos que son. De goma son sus cabezas, sus colas de resorte son. Y bailan, brincan, saltan cuál jamás se vio. Lo más prodigioso que tienen los tigres es que no hay más que yo”. También tiene déficit de atención.

Finalmente, el cerdo llamado Piglet presenta ansiedad. Este problema psicológico se desarrolla con frecuencia a medida que el nivel de exigencia en la escuela aumenta. No obstante, es aconsejable trabajarla desde las primeras edades para saber afrontarla. Todas las intervenciones del personaje reflejan angustia: “¡cielos!, por poco me caigo”, “¡carambolas!”, “¡socorro, sálvenme, me caigo!”, “y ya bien espantado”, “¡ayuda, Puerquito, yo!”, “nos acercamos a una tarata, a una carata, a una catarata” y “lo mejor es cuando se acaba”.

➤ **Winnie Pooh y el árbol de la miel**

- **Sinopsis**

En este cortometraje Winnie Pooh se forja como objetivo conseguir miel para alimentarse. Su plan inicial es trepar al árbol para obtener este producto de la colmena de las abejas. No obstante, estas no se lo permiten. Por ello acude a su amigo Christopher Robin y le pide un globo. Su nueva pretensión es cubrirse de fango y

subir hasta la copa del tronco con la ayuda de este objeto; simulando ser una nube de lluvia. No obstante, estas se percatan de las intenciones y atacan a los dos amigos. Sin rendirse, el oso de peluche visita a su amigo conejo, quien siempre le invita a comer. En su casa devora todos los tarros de miel que tiene. Pero cuando se propone salir se queda atorado, ya que engorda demasiado por la ingesta calórica. Conejo se ve obligado a convivir con el trasero de Pooh hasta que este baja de peso y consigue salir. Finalmente, Winnie es propulsado de la casa de conejo cayendo dentro del agujero del árbol de la miel.

- **Figuras malvadas principales**

Las abejas

En este cortometraje el enjambre de abejas es la figura malvada principal, ya que arremete contra el protagonista. No obstante, es un colectivo villano particular que necesita ser analizado desde una perspectiva crítica. Como todo el grupo es idéntico se comentan en conjunto, como si de una única figura se tratase. Su sexo es indeterminado, al igual que su edad; no hay atributos que permitan identificarlos. Su misión es proteger su miel de Winnie.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con el físico. Del fenotipo se destaca el ceño fruncido. Su color más notorio es el negro que aparece tanto en sus rayas como en la cabeza. Aunque en menor medida también se divisa la tonalidad amarilla propia del cuerpo de este insecto. Tiene la condición de animal y no se metamorfosea.

Por otro lado, se estudian los aspectos que configuran la psicología del personaje. Este grupo experimenta una situación que genera maldad; son atacadas y robadas por Winnie. Este animal es categorizado como un insecto que solo ataca cuando se encuentra amenazado, ya que una vez pique con su aguijón se muere. La maldad del animal se justifica con la situación desarrollada. De esta manera se establece que es una figura dual. Desde una visión crítica se entiende que ataque a su oponente debido a que este se introduce en su hogar para robarles su trabajo. No obstante, experimentan un apoderamiento del miedo. Cuando el oso se atora en su árbol estas huyen atemorizadas, dejando toda la miel en el panal y siendo Pooh quien se adueña de esta. Se transmite así una visión de premiar los actos como el robo.



Fig. 174. Walt Disney (1977). Las abejas [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).

- **Variables de estudio**

La concepción tradicionalista de la educación

El corto sirve para resolver conflictos en el colectivo infantil como el egocentrismo. Entre los grupos de edad temprana destacan las criaturas con estas características. Por ello, la educación debe servirles para asimilar que son una pequeña parte del conjunto de la humanidad. Aprendiendo tolerancia y respeto. Esta

situación egocentrista se presenta cuando Winnie dice: “y la única razón para hacer miel es para que me la coma”. No todas las situaciones se encaminan a satisfacer las necesidades personales y únicas de cada individuo. Hay un trasfondo social que es necesario conocer y asimilar.

La negación de la visión animalista

Desde una visión animalista se constata como carente de ética que el filme defiende la cacería, una actividad que atenta contra el derecho a la vida de los animales; simplemente por una diversión que genera en parte de la humanidad. Se ejemplifica así una concepción de animal como si de un trofeo se tratase. Por ello, cuando Winnie se atora en la puerta de entrada a la casa de conejo y su trasero queda en el interior, este le añade unas ramas y dibuja una cara para simular un alce. Él lo llama “trofeo de cacería”. Es necesario enseñar a quienes forman el grupo de menores a cuestionarse estas situaciones; hasta qué punto es preciso matar a un ser vivo para decorar una habitación. Abriendo un debate en pro de los derechos de este colectivo.

➤ Winnie Pooh y el bosque encantado

- Sinopsis

Se presenta un día de vendaval en que Winnie pasea por el bosque saludando a sus amigos. Primero visita a Puerquito. Como es un animal pequeño y sin peso se vuela con las corrientes. Pooh intenta sostenerlo pero finalmente acaban en la casa de búho. Este día termina con el derrumbamiento de la morada del ave. Por lo que Igor se compromete encontrarle una nueva. Esa noche, mientras Pooh está atemorizado en su hogar por los ruidos que emite el viento, llega tigger al bosque. El oso le invita a pasar pero este acaba asustándolo con las historias que le cuenta sobre los efelantes y wartas; dos criaturas que se dedican a robar miel. Finalmente, el día ventoso se convierte en noche tormentosa, generando un gran diluvio que inunda las moradas de los animales. Por ello, deben cobijarse en la de Christopher Robin, el único lugar donde no alcanza la lluvia. Cuando esta cesa celebran una fiesta galardonando a Pooh por salvar a Piglet de que lo arrasara la corriente y al cerdo por regalar su casa a búho.

- Figuras malvadas principales

Efelantes y Wartas

En el corto solo aparece una figura malvada, esta es la de los efelante y wartas. La primera es similar a un elefante y la segunda a una comadreja. No obstante, se comentan como un único dibujo animado porque a partir del efelante aparece la alimaña. Es una figura malvada secundaria ya que no tiene una relevancia notoria para la historia. El malvado inicial es un macho de edad joven; tal y como se presenta en sus rasgos físicos. Cuando se transforma en hembra le añade elementos más femeninos como una falda y un lazo. Este es el problema que tiene sexual la ropa, generando que el colectivo infantil asimile que el sexo se relaciona con el género cuando ambos conceptos no están unidos.

En lo que respecta a los rasgos físicos del efelante inicial se constata un ceño fruncido que transmite sentimientos de miedo. Su color mayoritario es el verde. No obstante, tal y como comenta su canción, cuando cambian de apariencia también lo hacen de tonalidad: “color azul, torrín o gris”. Tiene la condición de animal con

capacidad para efectuar una metamorfosis. Así se explica en el cortometraje: “de forma y de color pueden cambiar”, “rayados sí, pulcrados son” y “de formas mil”. También se clonan “y donde hay miel se ven multiplicar”.

También se comentan los aspectos que constituyen la psicología del personaje. Disney le atribuye una naturaleza malvada. Constatándose con expresiones que encierran actitudes carentes de ética: “roban miel”, “¡cuidado, cuidado!”, “van a invadir”, “¡qué horror!”, “corriendo hay que escapar”, “perversos temerarios” y “un sueño de horror”. Su función es robar la miel de otros individuos. No obstante, resulta paradójico que se les presente de tal manera cuando en el primer cortometraje quien lleva a cabo esta acción es Winnie al quedarse con la miel de las abejas. Este es un problema del que adolece la sociedad, culpabilizar tan solo a un grupo de unas acciones reprochables por prejuicios sociales y no a una alteridad que también las efectúa pero cuyos miembros pertenecen a clases sociales aceptadas y consideradas como superiores. Finalmente no experimenta un cambio de rol. Su desenlace es la muerte espeluznante, ya que desaparece cuando Pooh despierta de su pesadilla.



Fig. 175. Walt Disney (1977). Efelante principal [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 176. Walt Disney (1977). Warta cuadriculada [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 177. Walt Disney (1977). Efelantes multiplicados [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 178. Walt Disney (1977). Efelante con yoyó [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 179. Walt Disney (1977). Efelante morado con sombrero [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 180. Walt Disney (1977). Warta morado con sombrero [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 181. Walt Disney (1977). Efelante comiendo miel [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 182. Walt Disney (1977). Efelante rosa y warta naranja [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 183. Walt Disney (1977). Efelante verde y warta azul [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 184. Walt Disney (1977). Efelante rosa y warta gris [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).

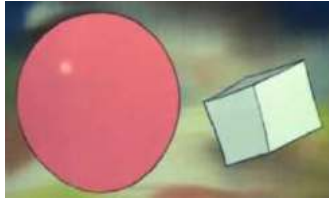


Fig. 185. Walt Disney (1977). Efelante convertido en esfera y warta convertido en cubo [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 186. Walt Disney (1977). Efelante rayado y warta moteado [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 187. Walt Disney (1977). Warta con nariz de trompeta [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 188. Walt Disney (1977). Efelante robando miel [Figura]. En *Lo mejor de Winnie de Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 189. Walt Disney (1977). Desfile de warts y efelante [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 190. Walt Disney (1977). Híbrido de abeja y elefante [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 191. Walt Disney (1977). Cajas sorpresa con wertas [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 192. Walt Disney (1977). Baile de dos efelantes [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 193. Walt Disney (1977). Efelante tocando el arpa [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 194. Walt Disney (1977). Werta árabe hiptonizando a una serpiente con música [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 195. Walt Disney (1977). Efelantes con trompa de acordeón [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 196. Walt Disney (1977). Efelante volador [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 197. Walt Disney (1977). Efelante militar [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 198. Walt Disney (1977). Warta soldado y efelante cañón [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 199. Walt Disney (1977). Efelantes convertidos en globos [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).



Fig. 200. Walt Disney (1977). Efelante convertido en regadera [Figura]. En *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).

- Variables de estudio

Los principios del amor romántico

En lo que respecta a la sociedad que el patriarcado construye se aprecia una situación que incita, a quienes conforman el colectivo infantil, a creer que la única posibilidad de relación entre personas es de tipo heterosexual. Por ello, la pareja de baile está compuesta por un macho y una hembra. Hay que utilizar productos audiovisuales que apuesten por la diversidad sexual; defendiéndola y visibilizándola. En este ejemplo Disney además hay roles de género que identifican a la mujer como débil y al hombre como portador del sexo fuerte. Esta es la imagen que ofrece Disney. Pero debe ser utilizada como un recurso potente para enseñar a las criaturas las múltiples posibilidades en lo referente a la sexualidad: hombre afeminado heterosexual; hombre masculino heterosexual; hombre afeminado homosexual; hombre masculino homosexual; mujer femenina heterosexual; mujer masculina heterosexual; mujer femenina homosexual; mujer masculina homosexual, etc.

La concepción tradicionalista de la educación

También es un gran recurso para eliminar los sentimientos egocéntricos de los que gran parte del colectivo infantil adolece. Un gran problema de la sociedad es la incapacidad para percibir los propios defectos versus la facilidad para descubrirlos en otros individuos. Esto se refleja cuando tigger se mira en el espejo de Winnie. Él critica al animal que percibe sin percatarse que es él mismo y no presta atención a lo que le comenta el oso:

- Tigger: que monstruo más feo, mira que ojos tan pequeños y que antiestética barba y ese ridículo traje a rayas, ¡qué horror!
- Winnie: a mí me parece que es otro tigger.

Fragmentos como este se deben introducir en las aulas para trabajar sobre la construcción de la personalidad. Apostando siempre por el desarrollo de un colectivo infantil no egocéntrico, que aprenda a reconocer sus defectos.

La supremacía respecto al medio ambiente

Este corto introduce al grupo de menores en el tema del tiempo atmosférico y clima. Relacionándose con las catástrofes naturales; siendo útil para trabajar los relatos empáticos con personas que adolecen de estos problemas medioambientales.

➤ Winnie Pooh y ¡Tigger también!

- Sinopsis

En este corto no hay figuras malvadas, pero se presentan escenas de interés para introducir en las aulas. La historia está centrada en tigger. Este es un animal inquieto que salta por el bosque sin preocuparse de las molestias que ocasiona a su grupo de amistades. Por ello, conejo convence a Winnie y Piglet para que lo abandonen y solo le ayuden a regresar cuando prometa cesar su actividad. No obstante, quien se termina extraviado es el gazapo.

- Variables de estudio

La estructura social de clases de corte estamental

Este corto también sirve para extrapolarlo y relacionarlo con la democracia española actual, que realmente está enmascarada tras el autoritarismo político. Aunque se otorgue al pueblo la libertad para votar no es democracia si no se educa a la sociedad para desarrollarla, si no sabe interpretar las informaciones que los dirigentes les ofrecen. En el filme, conejo aparece como la figura de máxima autoridad; mientras que Winnie y Piglet son la masa que sigue a un líder de manera inconsciente por su oratoria. No se cuestiona la opinión que les transmite; de hecho, Winnie Pooh se duerme durante el sermón. Conejo dice: “es justo que le demos una lección [...] no hay duda que le queremos [...] pero rebota demasiado”. Se generaliza una opinión individual y se introduce de manera directa en la mente de un grupo. No hay posibilidad de dialogar sobre esa sentencia, por lo que la democracia no es real. De este problema adolece la sociedad y para cambiar esta situación se debe partir de una formación integral y real del colectivo infantil.

La concepción tradicionalista de la educación

Con el cortometraje se transmiten valores como el respeto y la empatía. Pero desde una visión crítica se analiza una situación que atenta en contra de la democracia. Uno de los objetivos de la educación es conseguir formar a un colectivo infantil que muestre respeto a la sociedad. Considerándose oportuno analizar los comportamientos de tigger hacia su grupo de amistades. Se extrae que cada individuo tiene libertad en su vida siempre y cuando no entorpezca la del resto. Para ello, es necesario desarrollar empatía. Cuando conejo se pierde en el bosque experimenta el castigo que diseña para su amigo el brincador. En ese momento se percata de lo angosta y preocupante que es una situación de soledad y miedo.

➤ Epílogo

- Sinopsis

En el epílogo tan solo aparece una escena nostálgica entre Winnie Pooh y su mejor amigo Christopher Robin.

- Variables de estudio

La concepción tradicionalista de la educación

También se presenta como un potente material para introducir conceptos lingüísticos que son utilizados intuitivamente y sin una reflexión previa. Palabras como “nunca” y “siempre” indican sentimientos profundos a largo plazo y una responsabilidad en las personas que las pronuncian. Por ello, el colectivo infantil tiene que aprender los problemas que encierran términos de su lenguaje para utilizarlos con propiedad y ser capaces de responder ante estos en un futuro a largo plazo.

El estereotipo de la amistad

La pareja de amigos pasea por el bosque de los cien acres hasta llegar a un puente. Allí se detienen y mantienen la siguiente conversación:

- Christopher Robin: Pooh, ¿qué es lo que más te gusta hacer en el mundo?
- Winnie Pooh: lo que más me gusta es que yo te vaya a visitar y que tú me digas “¿quieres una probadota de miel?”.
- Christopher Robin: también me gusta eso, pero lo que más me gusta es no hacer nada.
- Winnie Pooh: ¿y cómo haces nada?, ¡eh!
- Christopher Robin: bueno, cuando los adultos preguntan: ¿qué vas a hacer?, y les dices “nada”. Luego sales y lo haces.
- Winnie Pooh: me gusta, vamos a hacerlo siempre.
- Christopher Robin: ¿sabes una cosa Pooh? Ya no voy a hacer nada solamente.
- Winnie Pooh: ¿no lo harás nunca más?
- Christopher Robin: bueno, no demasiado. Pooh, cuando estés lejos haciendo nada, ¿vendrás aquí a veces?
- Winnie Pooh: ¿venir yo solo?, ¿solo yo?
- Christopher Robin: sí. Y Pooh, prométeme que no me olvidarás nunca.
- Winnie Pooh: no, claro que no, Christopher, lo prometo.
- Christopher Robin: ¿ni cuando tenga 100 años?
- Winnie the Pooh: ¿cuántos años tendré yo?

- Christopher Robin: 99.

En este diálogo se potencia el sentimiento de la amistad como un gran vínculo entre dos iguales. Este se mantiene aunque la distancia llegue a la vida de ambos y no borra los recuerdos ni las promesas pasadas. Esta concepción cambia con el paso del tiempo. Ahora se vive en una sociedad permeable que anima a las personas a desprenderse del pasado sin sentir remordimientos hacia ello. Se potencia una idea de finitud en la (in)materialidad. Esta mentalidad noquea a la humanidad y la convierte en robots en serie incapaces de desarrollar un aspecto emocional en su existencia. Por ello, se considera tan importante esta escena de cierre en el filme. Transmite un mensaje que tiende a olvidarse. Las relaciones humanas deben de sobreponerse a cualquier cuestión política, étnica y temporal; pero teniendo en cuenta no caer en el estereotipo.

XXV. Clásico 23. *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978)

- **Sinopsis**

Penny es una niña de Nueva York que vive en el orfanato Morningside. Mientras espera ser adoptada por una familia conoce a Madame Medusa, una señora que se interesa por esta criatura simplemente para utilizarla como medio para conseguir el diamante más grande del mundo, que se encuentra en una cueva pirata en el Bayou del Diablo. Esta mujer la secuestra y la lleva con su socio el señor Snoops; también con sus dos caimanes Brutus y Nerón, quienes vigilan que cumpla con el cometido.

La joven consigue enviar un mensaje de auxilio en una botella que encuentra el colectivo de roedores pertenecientes a la Sociedad de Salvamento Eficaz; asociación a la que pertenece un miembro de cada país. Miss Bianca, una representante de Hungría siente empatía hacia Penny y se muestra voluntaria a afrontar la misión. El presidente de la asociación se desconcierta ante dicha situación, es decir, una mujer empoderada y valiente; por ello le sugiere ser acompañada de un varón que la proteja, considerándola como el sexo débil. Para sorpresa del grupo de asistentes, esta ratona elige a Bernardo, el conserje del lugar, un ratón asustadizo y supersticioso.

Tras una investigación de campo, la pareja conoce a Rufus, el gato que vive con Penny en el hogar infantil. Este minino les proporciona información sobre Medusa y Snoops. Tras una visita a la casa de empeño que esta villana posee descubren sus intenciones. Ella debe partir a la Bahía del Diablo por la incompetencia de su socio. Este no es capaz de evitar que Penny se escape y de que consiga el gran diamante. Bianca y Bernardo también van en su búsqueda. Una vez en el lugar contactan con la niña y planean una huida organizada y sustentada por la ayuda de los animales-habitantes del lugar.

A la mañana siguiente, Medusa obliga a la niña a entrar en la cueva a buscar el diamante. La marea sube y es en ese instante cuando la joven se percató que si no encuentra la gema de su secuestradora su destino es ahogarse en la gruta. Encuentra la joya en el interior de una calavera.

Una vez en la superficie, Medusa intenta huir con el diamante, sin compartirlo con su aliado. Pero no lo consigue ya que la cuadrilla de animales de campo se lo impide. Penny regresa a Nueva York, entregando la joya al Instituto Smithsonian y siendo adoptada por un matrimonio heterosexual.

Como cierre del filme, Evinrude (una libélula del pantano) porta a la Sociedad de Salvamento Eficaz el mensaje de otro menor siendo Bianca quien muestra su satisfacción de afrontar el caso junto con su compañero Bernardo.

- **Figuras malvadas principales**

Madame Medusa

La figura malvada principal es Madama Medusa. Esta es la mujer instigadora del plan de secuestro de una niña sin familia para obtener unos beneficios económicos. Ella necesita un cuerpo de tamaño reducido para entrar en la cueva pirata donde se guarda el tesoro. Su nombre ya es un indicio de su perversión. Una medusa es un animal marino que atemoriza al colectivo de bañistas porque sus rozaduras provocan heridas en la piel.

Desde antes de aparecer en escena, la persona espectadora supone que es la villana principal del filme. Así se constata cuando Rufus habla de ella: “Penny jamás se iría con ella, no”, “una mujer quería llevarla de paseo, pero Penny jamás se iría con esa clase de gente tan rara, no” y “bueno, ella y su amigo tienen una rara casa de empeño por ahí”. El gato se dirige a este personaje con el adjetivo “rara” ya que Disney pretende mostrar una maldad diferenciada del espectro de personajes con protagonismo en sus filmes. Para esta compañía la maldad solo está presente en un colectivo muy maniqueo y estereotipado físicamente.

Para Disney, esta mujer no es normativa de acuerdo con los principios sociales de la comunidad de donde emana, y esto le sirve para justificar su maldad. Sus comportamientos cuestionables y que son ilegales se basan en el secuestro infantil, el tráfico de menores y la apropiación indebida de tesoros. Por ello, cada vez que se presenta un escenario propio del mal aparece un ambiente tenue y con música siniestra (casa de empeños, barco de vapor naufragado, cueva de piratas y Bayou del Diablo). Por ejemplo, para referirse al pantano se dice: “ese condenado lugar”; que además tiene el nombre del engendro del mal según la religión cristiana que Disney trata de inculcar. Para dirigirse a la cueva de piratas: “lugar aterrador”. También cuando Medusa aparece en el barco se muestra una nube de humo negro.

Esta mujer es maleducada. Utiliza el insulto cuando está furiosa; un rasgo bastante masculino en relación con la heteronormatividad. Esto la masculiniza, le resta femineidad y la convierte en villana Disney. Ejemplos de su vocabulario soez son: “¿cómo?, ¿más tiempo?, mmmm inútil. Ya llevas ahí más de tres meses”, “grandísimo estúpido”, “tú eres un zopenco” y “déjame pasar, estorbo”. Del mismo modo, es una mujer dirigente con dotes de mando, por ello es la jefa del plan de secuestro como dice el señor Snoops. Siempre es esta quien pronuncia las órdenes, mayoritariamente entre gritos: “¡cállate!”. Por ello, su secuaz le dice: “tú eres la que manda, patrona”. Se dirige a ella con un término destinado para el grupo de varones. Atribuyéndole una característica socialmente masculina, que debe servir para romper con los roles de género y empoderar a las mujeres en una sociedad que todavía las

oprime. También se aprecia con sus comportamientos: no es ordenada a la hora de empacar sus pertenencias, cierra la maleta con fuerza bruta y conduce alocadamente su automóvil y autobote. El resto de figuras tiene una visión bastante negativa de ella: “esa horrible Medusa”, “me gustaría darle un palotazo en la cabezota”, “a todos nosotros los del pantano nos gustaría echarla muy lejos del Bayou” y “está loca, completamente”.

Aunque esta diligencia en la mujer es positiva, ya que sirve de referencia para las niñas, es preciso matizar que los medios que utiliza no son los correctos en base a una ética que aboga por los principios y derechos humanos. Ella no solo secuestra a la joven, sino que la humilla, dañando su autoestima y autoconcepto: “¿adoptar? Pero qué te hace pensar que alguien va a querer adoptar a una huérfana tan fea como tú”. No es capaz de mostrar empatía. Por ello, no duda en enviar a la pequeña a la cueva sin su oso de peluche, el único consuelo que tiene y con quien se siente segura: “ahora baja pronto o no volverás a ver a tu Tedy jamás”. También es una mujer interesada que utiliza cariños y adulaciones para obtener sus propósitos, tanto con Penny como con los dos caimanes que tiene por mascotas: “debes ganarte su confianza, hacerlos que te amen”. Pero todo es una mera apariencia que encubre su egoísmo real: “al fin el diamante es mío”, “llena de poder a quien lo posee” y “es un crimen cortar esta preciosa gema. Y es mía, solo mía”. Esta falsedad enmascarada se relaciona directamente con la apariencia que muestra, que tampoco es real: pestañas postizas y maquillaje.

Hay una tendencia en humanizar al personaje, indicando que las figuras malvadas tienen miedos intrínsecos. En este caso es el pánico a los ratones. Cuando ella divisa a Bianca y Bernardo se sube a una silla y pide ayuda al señor Snoops para que los mate. Es paradójico y así lo muestra Disney para conferir un rasgo más humano; esta no siente miedo de sus dos caimanes que son depredadores pero sí de dos roedores.

Se aprecia que esta es una mujer de edad avanzada, aunque trata de disimularlo. Ella viste con un traje escotado y de espalada al descubierto, sin sujetador. No obstante, se estima un cuerpo flácido y de pecho caído. También utiliza un maquillaje extravagante para disimular las arrugas que se le dibujan en el rostro cuando se desmaquilla. Sin olvidar el tinte anaranjado que tiene en el cabello.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos que le atribuyen maldad a la figura. En el fenotipo destaca como rasgo mayoritario la nariz puntiaguda. También cuando muestra enfado aparece el ceño fruncido en su rostro. Pero este es un rasgo minoritario. Respecto al color, el mayoritario es el rojo del vestido que utiliza (también el de sus labios y auto descapotable). No obstante, como es un personaje que cambia de atuendo también aparecen otras tonalidades: morado en los zapatos, sombrero y abrigo; negro en el chubasquero, botas y gorro; azul del maquillaje de sus ojos; marrón de su maleta. Tiene la condición de persona con imposibilidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se analizan los elementos relacionados con la ética del personaje, es decir, aspectos que construyen su personalidad. Esta mujer se presenta como egoísta y secuestradora de miembros del colectivo infantil para conseguir

beneficios personales. Anteponiendo un capital económico al desarrollo integral de una niña. Por ello no presenta cambio de rol en el filme. Su maldad se agudiza cuando opta por el tesoro ante la integridad física de la niña. No siente remordimientos del posible ahogamiento de la infante en la cueva con la subida de la marea, de hecho se niega a sacarla hasta que consiga la gema perdida. El desenlace es el apoderamiento del miedo. Brutus y Nerón se rebelan contra ella. Cuando esta queda atrapada sujetándose en una de las chimeneas del barco que se hunde definitivamente, estos dos reptiles tratan de devorarla. Aunque también es atacada por el resto de animales del pantano, quienes le golpean la cabeza, estiran del cabello y le clavan un tridente en el trasero. Asimismo se quema con los cohetes del señor Snoops, que son encendidos por la tropa de animales. Siente lástima de perder su tesoro: “ahí va mi diamante”.

Todas estas características le sirven a Disney para imposibilitar y negarle su tendencia maternal. La productora quiere construir una sociedad estereotipada basada en el patriarcado. En esta, la mujer sumisa, bella y dócil es quien aspira a ser madre y esposa; por ello le resta la posibilidad a Medusa. Esto se aprecia cuando Penny se dirige a ella como “tía Medusa” en lugar de considerarla madre adoptiva.



Fig. 201. Walt Disney (1978). Madame Medusa [Figura]. En *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Esta villana cuenta con la compañía del señor Snoops y de sus caimanes Brutus y Nerón. Estos le ayudan o entorpecen en sus planes, dependiendo de la situación y de la figura.

Señor Snoops

Su compinche directo es el señor Snoops, ya que es con quien planea el robo infantil y la utilización de la joven para conseguir el diamante. Este es un hombre de mediana edad tal y como muestra su apariencia y alopecia. No obstante, pese a ser avaricioso es bastante torpe. Esto genera situaciones complicadas que le dificultan a Medusa conseguir su joya. De hecho, el filme se inicia con una escena en la que Penny lanza un mensaje de auxilio en una botella desde el barco donde está secuestrada, tras haber burlado al señor Snoops. Su torpeza se muestra con la ausencia de recursos para retener a la secuestrada: “pero es que no me obedece”. Esta escasez de inteligencia también se muestra cuando Medusa le dice: “Snoops hablas sin pensar”. Es un hombre que en todo momento debe de seguir las instrucciones de su jefa para obtener los resultados deseados. No tiene autonomía ni empoderamiento. Por ello, Penny no lo percibe como un villano. Es un ser miedoso que teme a las mascotas de su superiora. Tal y como le dice la niña: “yo no les tengo miedo como usted señor Snoops”.

En primer lugar, se comentan los aspectos relacionados con la apariencia física de la figura. Este hombre tiene una ausencia de mandíbula que se relaciona con la carencia de inteligencia. Esta se sustituye por una gran papada relacionada con su obesidad. Se destaca que el color más característico de la figura es el marrón de su traje chaqueta-pantalón. Como tonalidad menos importante está el morado de la camisa. Tiene la condición de persona y no cambia de apariencia.

En segundo lugar, se analizan los elementos que dibujan la personalidad de la figura malvada. Se aprecia que este personaje tiene una naturaleza perversa que atenta contra la ética de una sociedad occidental. Este personaje antepone el capital económico a los derechos de la infancia. No obstante, en el varón se aprecia un cierto dualismo. Él quiere conseguir el diamante pero a diferencia de Medusa sí que desarrolla una empatía hacia Penny. No la obliga a descender a la cueva sabiendo que hay posibilidad de que muera ahogada por la subida de la marea. En consecuencia, no presenta un desenlace tan traumático como el de su líder. Snoops tiene un final irrelevante, acaba semidesnudo sobre una tabla de madera, jactándose de la situación en que está envuelta Medusa, siendo atacada por Brutus y Nerón.



Fig. 202. Walt Disney (1978). Señor Snoops [Figura]. En *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978).

Brutus y Nerón

Se trata de dos machos tal y como lo muestran los nombres que los designan y son de edad joven. A pesar de las arrugas propias de la piel escamosa se les aprecian elementos propios de la juventud como la agilidad, esta se muestra cuando tratan de cazar a Bianca y Bernardo.

Es una pareja idéntica de reptiles llamada Brutus y Nerón, quienes solo se diferencian por el nombre de origen romano que literalmente significan: tirano y tormento. Este es un método que utiliza Disney para transmitir una idea de perversión en las civilizaciones que tienen una religión distinta de la cristiana, dogma que quiere instaurar a nivel global.

Estos dos depredadores son más sagaces que su condescendiente el señor Snoops; de quien se burlan por el miedo que les tiene. Su tarea es atrapar a Penny cada vez que intenta escapar del Bayou, logrando siempre retornarla al barco. Por ello, Medusa los adula para empoderarlos y que cumplan con su cometido: “nosotros sabemos quién atrapó a esa desagradecida huérfana, ¿no es verdad?” y “vengan mis adorables mininos”. Pero el resto de personajes los etiquetan como perversos y despiadados: “imbéciles reptiles”, “grandulón”, “dragón horrible” y “con esas bestias”.

Por un lado, se comentan los rasgos físicos de ambos personajes. En su fenotipo destaca el ceño fruncido. Este siempre aparece para transmitir la idea de voracidad, pero se agudiza cuando planean un maléfico plan, por ejemplo: atrapar a los ratones o perseguir a Penny por el pantano. Su color más llamativo es el verde. De hecho, todo su cuerpo es de esta tonalidad. Tienen condición de animal e incapacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se analizan los elementos que configuran la psicología de los personajes atendiendo a la ética. Estos tienen una naturaleza malvada, contribuyen a que los planes de otra figura perversa se cumplan sin cuestionarse la ética de sus acciones. Pero es cruel identificar al animal como tal ya que no tiene capacidad de raciocinio para reflexionar sobre sus acciones. No experimenta un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza. Primero solo tiene que vigilar y atrapar a Penny, pero con la llegada de Bianca y Bernardo estos los atacan constantemente para devorarlos. Disney los ubica como figura maligna porque arremeten contra las principales. Su desenlace es positivo, ya que se revelan en contra de su superiora e intentan comérsela cuando esta queda atrapada en una chimenea de su barco; recuperando su instinto depredador.



Fig. 203. Walt Disney (1978). Brutus y Nerón [Figura]. En *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978).

- **Figuras malvadas secundarias**

Murciélagos

Cabe analizar la figura perversa secundaria de la bandada de murciélagos. Este grupo de quirópteros tiene una edad y sexo no identificados, ya que por los rasgos que presentan no es posible categorizarlos. Arremeten contra Evinrude cuando se dispone a avisar a Ellie Mae y Lucas sobre la ayuda que Bianca y Bernardo necesitan para auxiliar a Penny.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con la apariencia física de las figuras. Este grupo de animales tiene en su fenotipo un ceño fruncido que muestra su voracidad cuando atacan a la libélula, rasgo que se pronuncia y causa más temor junto con el color rojo de sus ojos. Pero el tono mayoritario es el negro de su cuerpo. Tienen la condición de animal y no se metamorfosean.

Por otro lado, se precisa analizar los elementos que constituyen la psicología del personaje. Se diseña una naturaleza malvada para estos en tanto que persiguen a una figura heroica del filme y añaden complejidad a la trama. Una situación perversa ya que el grupo de murciélagos se alimenta de insectos, está en su naturaleza y no es lógico categorizarlos como malvados por ello. El desenlace es irrelevante. Tras no conseguir capturar a Evinrude se alejan del lugar volando.



Fig. 204. Walt Disney (1978). Murciélago [Figura]. En *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978).

➤ Variables de estudio

Los estereotipos sexuales y roles de género diferenciados

En primer lugar, el filme es un ejemplo más de cómo Disney construye una sociedad basada en los roles de género y estereotipos sexuales que le atribuyen inferioridad al sexo de la mujer. Esta superioridad se aprecia sobre todo cuando en el vuelo en el albatros, Bianca se recuesta sobre Bernardo y es este quien la abraza para ofrecerle la sensación de protección. La mujer se presenta como un individuo que necesita ser socorrido. De hecho, el filme se inicia con la canción de Penny pidiendo ayuda para escapar del barco donde está secuestrada: “Perdida sin ayuda estoy. En mi ayuda, ¿quién vendrá?, ¿quién me salvará?, ¿quién será?, ¿quién vendrá?”.

La mujer es percibida como un mero objeto, alguien que debe cuidar su apariencia para agradar a los hombres; además debe cumplir con unas dotes femeninas. Este ejemplo se percibe con Bianca, una hembra preocupada por su aspecto, hasta llega tarde a la reunión de la Sociedad de Salvamento Eficaz por dedicar tiempo a acicalarse y perfumarse. Otro ejemplo sobre esta concepción de la mujer como ser excesivamente preocupado por su apariencia es la siguiente intervención: “las damas siempre debemos llevar algún equipaje”. Con esta intervención se transmite a las niñas que están obligadas a viajar con maletas, a que necesitan ciertos productos indispensables para mantener su belleza cuando salen del hogar. Pero llama la atención que el bulto de Bernardo es más grande que el de Bianca.

Cuando Bianca y Bernardo montan en el albatros llamado Orville para viajar al Bayou, los dos ratones tienen una conversación que ubica nuevamente a la mujer como ser preocupado más por su apariencia que por su integridad física. Transmitiendo así la falsa idea del “todo vale” que justifica comportamientos en contra de la salud humana para conseguir cuerpos categorizados como perfectos por la sociedad del occidental.

- Bernardo: abroche bien apretado.
- Bianca: ¡oh no! Se maltrataría el vestido.

También suscita el interés por los varones, quienes se detienen a examinarla con deseo en su mirada, por ejemplo ayudándola a sentarse. Todos tratan de acompañarla en la misión de rescate de Penny valorando simplemente su belleza y no la importancia de la tarea. En esta situación también se aprecia la desigualdad entre hombres y mujeres en lo que a la vida laboral se refiere. Por ello, un porcentaje elevado de los miembros de la Sociedad son machos y tan solo una minoría son hembras. Transmitiéndose una idea cruel a las niñas revestida de falsas intenciones. Se les anima a alcanzar altos cargos en la sociedad, pero enfatizando en las

dificultades que tienen para conseguirlo en contraposición a los varones, tan solo un número reducido de estas es capaz de lograrlo según Disney.

Hay una tendencia que relaciona mujer y belleza, centrándose en la de tipo occidental: blanca, delgada y de rasgos delicados; personajes femeninos que cuidan su aspecto para ser fuente del deseo carnal para los hombres. También se remite a la importancia de la belleza en estas para cumplir sus objetivos, pero no en los hombres. Y este es un mensaje que insta a la comercialización de este grupo. Algunas intervenciones que apoyan esta idea son: “escogieron una niña pelirroja mucho más bonita que yo”, “un día, un papá y una mamá vendrán al orfanato a escoger a una niña tan bonita como tú” y “a ver linda, déjame echarte una mano”. En el caso de Penny siempre se remite a la belleza como condición *sine qua non* para conseguir una familia. Se construye así una sociedad banal donde prima la apariencia a la personalidad.

En la escena en la que Bianca y Bernardo encuentran en una caja las pertenencias de Penny, llamadas también como “todos los tesoros de una niña”, se construye indirectamente una idea en las niñas de cómo deben ser y qué gustos deben tener para satisfacer las demandas de la sociedad occidental. Se categoriza a las niñas como personas creativas, por ello Penny tiene folios, lápices y colores; también se relaciona el ideal de belleza mostrado con el espejo, la cinta de pelo y los complementos de ropa (recambio de zapatillas, collar de perlas y monedero). Esta es una construcción de identidad muy cerrada. Se necesitan otros ejemplos en el colectivo infantil.

Finalmente se le atribuye a la mujer un rol maternal y de cuidado del colectivo infantil. Por ello Bianca siente debilidad tras leer la carta de Penny y decide ser ella quien se encargue de la misión: “¡oh, pobrecita criatura!” y “¿podría mandarme en esta misión por favor?”. Así se justifica que la mujer villana sea perversa por no presentar esta tendencia al cuidado y protección del colectivo de menores. Disney solo entiende a la mujer desde esta perspectiva maternal; sin ella la mujer se construye como malvada. Es necesario romper esta idea religiosa que concibe a la mujer como ser reproductor y asegurador del seguimiento de la especie. También se debe considerar el sentimiento paternal que se desarrolla en hombres que quieren vivir la paternidad en solitario o porque se ven obligados a ello por diferentes situaciones como un abandono voluntario o fallecimiento de su respectiva pareja.

En cierta medida, la actuación de Bianca empodera a las mujeres. Pero nuevamente el machismo prima y opaca dicho avance. Por ello, aunque consienten en que la ratona sea la protagonista del rescate, le obligan a buscar un acompañante macho.

- Presidente: ¿Usted?, ¿Miss Bianca? Es una petición muy poco usual, sin precedentes. Bueno, el mundo ya no es el de antes cuando era solo para hombres. Sin embargo supongo que siempre debe de haber una primera vez.
- Bernardo: Señor presidente, no creo que Miss Bianca deba ir. Sería peligroso, quiero decir, algo grave podría ocurrirle.
- Presidente: Mucho antes de que el conserje me interrumpiera iba a sugerir que usted fuera acompañada por un agente masculino.

Con intervenciones como esta, la segunda ola feminista se ve frenada. Ya se permite a la mujer llevar a cabo tareas asociadas históricamente para el hombre, pero siempre supervisadas o acompañadas por ellos.

Se inician los primeros cambios mostrando a la mujer como un ser transgresor que percibe la necesidad de romper con las normas establecidas por una sociedad del patriarcado que la relega a un último plano: “yo jamás obedezco las señales”. También, se aprecia una diligencia en la hembra. Así se constata cuando Ellie Mae dirige a toda la ciudadanía del pantano (machos): “¿están listos para salvar a esa pequeña?”. También, se aprecia cuando Bianca y Bernardo cumplen la misión. Al final de la película, cuando todos están reunidos en la Sociedad de Salvamento Eficaz aparece Evinrude con un nuevo mensaje de auxilio; en este caso Bianca se ofrece como voluntaria nuevamente y reclama la compañía de Bernardo.

- Bernardo: Va a necesitar voluntarios. Pero Bianca si acabamos de...
- Bianca: ¡Oh Bernardo! Aventura, emoción, intriga, lugares exóticos, ¡vamos querido, vamos!

Se rompen sutilmente los roles de género atribuyéndole estos sentimientos a Bianca y otros más miedosos a Bernardo: tiene pánico de volar en el albatros, teme pasar por la jaula del león cuando buscan el orfanato y le asustan los cocodrilos.

Los principios del amor romántico

Este estereotipo contribuye a que los estándares del amor romántico continúen vigentes. Por ello, la mujer sigue presentándose como un ser inferior que requiere ser salvada por un hombre. Así se inicia una relación entre ambos; siempre de tipo heterosexual. Constatándose cuando Bianca cae del albatros y de la lancha motora de Evinrude al ser golpeada por uno de los caimanes. En esos momentos ella pide socorro: “¡auxilio, Bernardo!”. Además se reviste este sentimiento de una dulzura Disney. Cuando Bianca besa a Bernardo en la mejilla todo se tiñe de un tono rojizo y suena una canción romántica que estereotipa la emoción: “Ven amor, la dicha buscaremos y a la fe le cantaremos la canción del amor. Y si no hoy quizás mañana con el alba temprana llegará. Tener fe. Cuando hay fe hay esperanza y tendremos más confianza en realizar nuestro amor. Cuando se encuentra al ser querido dos cariños se han unido. Eso es amor. Juntos haremos que brille más el sol. A nada temeremos ya si juntos vamos tú y yo. Tú y yo, ven amor. Se bien que triunfaremos, la dicha alcanzaremos, no nos podrán separar, unidos marcharemos, nuestro anhelo lograremos con nuestro amor. El sol mañana brillará. Mañana un nuevo día será. El sol mañana brillará”. Todo ello conlleva una visión estática del amor, sin contemplar otras posibilidades apartadas de la heteronormativa. De hecho, cuando Rufus anima a Penny siempre remite a la estructura típica de padre y madre: “un día un papá y una mamá vendrán al orfanato a escoger una niña tan bonita como tú”.

La estructura social de clases de corte estamental

En tercer lugar, la estructura social que defiende el filme es la que separa a unas clases sociales de otras por medio de elementos como el capital económico o el renombre de la familia de la que se proviene. Ambos colectivos siguen los estereotipos clásicos. Por ello Bernardo, cuando es el conserje de la Sociedad, se

presenta como un ratón más torpe que el resto; casi golpea al grupo asistente con una escalera y se cae dentro de la botella tras sacar el mensaje: “vaya torpeza”. Disney quiere crear una sociedad diferenciada por clases sociales, donde frente al grupo con poder la alteridad se concienza de una inferioridad inventada por el primer colectivo. Además, se relaciona a este espectro social con la carencia de inteligencia, realizando generalizaciones. Bernarno es supersticioso y cree en la mala suerte: “supersticiones absurdas”, “¿suerte?, ¿en el vuelo trece?” y “¡Oh, trece peldaños Miss Bianca!”. Esta diferencia de clases presenta a los miembros de cada grupo individualizados, por ello se causa un revuelo en la sala cuando Bianca nombra a Bernardo como acompañante: “una dama y un conserje, cielos que combinación”. No se trata de presentar la posibilidad de interconexión entre clases sociales, sino de normativizar la situación.

La imposición del dogma cristiano

En cuarto lugar, suscita la crítica la visión que Disney ofrece de la realidad. La productora considera chabacano que alguien se base en supersticiones para encontrar explicaciones, pero no en relegar en las de tipo religioso para justificar la existencia. Todo por querer mostrar el dogma cristiano como válido en la sociedad occidental. Cuando el albatros se incendia con uno de los cohetes del señor Snoops este utiliza vocabulario católico: “diablos de Satanás, hay un incendio en la popa”. Penny recurre a la religión católica para encontrar consuelo ante la situación de secuestro que experimenta: “se nos olvidaron nuestras oraciones. Diosito, bendice a Rufus, a Tedy y a todos los niños del orfanato [...] y permite que alguien encuentre mi botella con el mensaje adentro porque tratar de escapar de aquí no funciona”, “si unimos nuestras fuerzas y tenemos fe” y “la fe hace que los sueños se hagan realidad”. Recurrir a la esperanza como único recurso para conducir y solucionar la vida de las personas contribuye a crear una sociedad conformista.

La concepción tradicionalista de la educación

Finalmente, hay una escena que merece ser analizada desde el punto de vista de la educación. Esta es concebida desde tiempos pretéritos como un método para instruir al colectivo infantil. En ella se recurre a la obligación y prohibición. El grupo de menores aprende por inercia y sin cuestionamiento; se limita a cumplir con lo que el *alter* indica que es lo correcto. El ejemplo más notorio de ello es la conversación que Medusa tiene con Snoops.

- Medusa: no dejaste a la huérfana en la cueva el tiempo suficiente.
- Snoops: es que no me obedece.
- Medusa: tú eres un zopenco.
- Snoops: pues estaba inundado, la marea estaba subiendo y todo lo que hacía Penny era protestar porque su lindo osito se mojaba.
- Medusa: Snoops no sabes cómo tratar a los niños, debes ganarte su confianza, hacerlos que te amen.
- Snoops: ¿sí?, ¿y cómo se hace eso?
- Medusa: ¡Obligándolos, estúpido! En cuanto baje la marea voy a meterla en la cueva yo personalmente y la mantendré ahí abajo hasta que la encuentre. Es así de simple y sencillo.
- Snoops: ¡oh, es tan fácil como eso! Bueno tú eres la que manda patrona.
- Medusa: Sí.

No obstante, desde el magisterio se debe promover una nueva generación de plantillas docentes que entienda la importancia de la reflexión y de la educación en valores; relacionándolos siempre con los derechos de las personas.

XXVI. Clásico 24. *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)

- Sinopsis

El filme comienza con una hembra de zorro huyendo junto a su cría del ataque de unos perros cazadores. Esta decide ocultarlo en una cerca de valla y huir para distraerlos, pero un par de balas la alcanzan y muere. Mamá búho se percató de la situación y junto con Dinky (un gorrión) y Trabalenguas (un pájaro carpintero) deciden forjar un encuentro con la viuda Tweed. Esta señora se encariña del animal, lo adopta y nombra Tod, según la etimología significa inteligente y es un nombre varonil. Paralelamente a esta historia, el vecino de la propietaria, Amos Slade, trae a su casa un joven perro de caza llamado Toby para que su mascota Jefe lo cuide y le enseñe. Estos dos cachorros se convierten en amigos sin saber que su relación es imposible, ya que Toby va a ser educado para cazar animales como Tod.

Con la llegada del invierno, Amos Slade, Jefe y Toby se van de cacería. En ese periodo de tiempo el joven cachorro crece y se convierte en todo un depredador que ayuda a su amo a cazar grandes piezas. A la siguiente primavera, cuando vuelven a la granja y se reencuentra con Tod, este le comenta que su relación de amistad forma parte del pasado, convirtiéndose así en enemigos. No obstante, todavía guarda sentimientos de amistad hacia el zorro. Por ello, cuando tiene que perseguirlo tras ser descubierto por Amos Slade le permite huir. En esta persecución Jefe sufre un golpe contra un tren que le produce una cojera.

La viuda Teewd asimila el peligro que le supone a su mascota permanecer en el lugar, por ello decide llevarlo al bosque. Allí conoce a Vixey una joven zorrilla con quien inicia una relación amorosa. Cuando la mujer regresa a su hogar, Amos descubre que Tod ya no está bajo sus cuidados. Por lo que junto a Toby planean la venganza por el accidente de Jefe.

Amos y Toby se proponen cazar a la pareja de zorros. Pero por accidente disparan a un oso pardo de la montaña y se inicia una lucha entre estos dos y el animal salvaje. Tod comprende que su amigo de la infancia necesita ayuda y que, a pesar de la gran decepción hacia este, él le sigue queriendo. Por ello decide luchar y salvarlo. Cuando lo logra, ambos se miran y sonríen sabiendo que aunque sus vidas sean diferentes, su amistad de la infancia perdura en el tiempo. Tod permanece en el bosque junto con Vixey, mientras que Amos vuelve a su hogar junto con Toby y es la viuda Teewd quien debe cuidarlo y curarle la herida de su pierna.

- Figuras malvadas principales

Amos Slade

La figura malvada principal es el cazador Amos Slade. Disney lo retrata así partiendo de una visión animalista que está en contra de las actuaciones de caza y que atentan contra los derechos vitales de los animales. Este es un viejo cazador y granjero varón que es vecino de la viuda Teewd. Su edad pronunciada se manifiesta con las arrugas de su rostro y el tono grisáceo de su cabello y barba. Este personaje

engendra una visión hipócrita que representa a gran parte de la sociedad en lo que al tratamiento de los animales respecta. Él siente un gran cariño hacia sus dos mascotas pero es incapaz de generar empatía con el resto de animales a quienes causa la muerte simplemente por diversión y por obtener un beneficio económico comercializando con sus pelajes. Esta hipocresía en la actualidad se presenta entre aquellas personas que generalizan diciendo que sienten amor hacia los animales pero a la vez muestran asco respecto al grupo de insectos, sin entender la naturaleza infranqueable de estas especies; también quienes defienden una vida libre para este reino pero contribuyen económicamente a su privatización cuando asisten a espectáculos de animales en el circo o visitan un zoo.

Este es un personaje cascarrabias que muestra enfado ante las situaciones que se le presentan en su vida. La viuda Teewd le dice: “tu mal carácter te va a causar muchos problemas”. También es llamado “escopetero lunático”. Además se presenta como una figura contribuyente a la separación y enfrentamiento entre clases sociales. Por ello no le permite a su mascota Toby relacionarse ni entablar amistad con el zorro Tod.

Otra característica general de esta figura es el egocentrismo. Él mismo se dice: “Amos que astuto eres, ni el diablo mismo lo habría hecho mejor” cuando prepara la emboscada para Tod. También es un tramposo que no cumple con las reglas estipuladas. Se dispone a cazar al zorro en una zona restringida. Con todo, es una figura bastante cómica; tiene accidentes graciosos de los que resulta herido; por ejemplo cuando dispara su escopeta y se le caen los pantalones, mostrando su ropa interior.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con la apariencia física del personaje que sirven para etiquetarlo como un villano Disney. Su rasgo más común en el fenotipo es el ceño fruncido. Aspecto relacionado con el enfado que muestra constantemente. Su color más representativo es el marrón de su abrigo de piel y botas. Aunque en menor medida se cuenta con el azul de sus pantalones tejanos y el verde de su sombrero. Tiene la condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan los elementos que configuran la personalidad del villano. Se constata una naturaleza malvada en la figura, ya que su profesión atenta contra los derechos del reino animal. Su maldad se agudiza cuando conoce a Toby. A partir de este momento desarrolla un odio hacia el zorro que genera en este el deseo de exterminarlo, sobre todo cuando Jefe sufre un accidente. El desenlace es irrelevante. Tras caer en una de sus propias trampas y ser golpeado por el oso es la viuda Teewd quien se encarga de cuidarlo. No hay certeza de que este cambie de comportamiento. De hecho sigue presentando un carácter antisocial. La viuda le dice: “tu pie está mejorando mucho, pronto estarás bien. ¡Oh, santo cielo! No sé si me gustará eso...”



Fig. 205. Walt Disney (1981). Amos Slade [Figura]. En *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Jefe

Esta figura cuenta con la ayuda de Jefe, un perro cazador que le acompaña en sus expediciones, llama la atención de las presas y las dirige hacia Amos Slade. Este es un macho tal y como se percibe a través de su nombre en masculino y de avanzada edad “ahí está el viejo Jefe”. La maldad de este reside en ser un animal amaestrado para arremeter contra seres indefensos. Aunque el problema no radica en este animal sino en el dueño que le enseña este comportamiento.

Su perversión se aprecia en las siguientes intervenciones que pronuncian para referirse a este: “no te acerques a él Tod, es muy malo”, “¡caracoles, que perro tan grande!”, “¡mira que dientes!” y “esa es la parte que te debe preocupar”. Aun así presenta sentimientos propios de las personas como la envidia y el amor. Cuando Amos Slade le presenta a su nuevo compañero este se muestra reacio y celoso. No obstante, cuando este se recuesta sobre su pata empieza a sentir debilidad por el cachorro y acaba protegiéndolo como si de su hijo se tratase.

A medida que el filme se desarrolla este personaje queda relegado a un segundo plano. Sobre todo cuando Toby se presenta como un perro de caza. Este no siente envidia de su condescendiente, ya sabe que le debe suceder cuando fallezca: “no debes estar enojado por ir ahí atrás, si no hubiera sido por ti Toby no hubiera llegado a ser un buen perro cazador”.

Como dato significativo se aprecia que en la versión española se recurre a un actor de acento mexicano para darle voz al personaje. Este es un recurso bastante utilizado en Disney, es decir, frecuencias de personas de raza blanca para las figuras heroicas y otras latinas, africanas o árabes para las malvadas.

Por una parte, se comentan los elementos físicos que lo califican como un villano Disney. En su fenotipo se muestra el ceño fruncido. El color más significativo es el gris de su pelaje. Pero en menor medida también aparece el rojo de su collar y el marrón de la cuerda que lo ata, también del barril donde vive. Tiene la condición de animal y no se metamorfosea.

Por otra parte, se analizan los aspectos relacionados con la ética del personaje. Este tiene una naturaleza malvada, es educado para arremeter contra los animales del bosque por deseos de su amo. Este villano no es completamente perverso ya que sí que es capaz de sentir amor hacia otros seres, como es hacia el joven cachorro

llamado Toby. Pero no es suficiente para categorizarlo como dual. El desenlace es desconocido.



Fig. 206. Walt Disney (1981). Jefe [Figura]. En *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981).

- Figuras malvadas secundarias

El tejón

El tejón entra en escena cuando Tod busca un lugar en el bosque donde dormir resguardado de la lluvia, tras ser abandonado por la viuda Teewd. El zorro por accidente se introduce en la madriguera del animal. No obstante, este se alborota y entra en cólera acusándolo de usurpador de moradas y de maleducado. Es un animal insolidario e incapaz de ayudar a quien está necesitado. También carece de empatía. Por ello, en lugar de interesarse por la historia de Tod le dice: “¿por qué no vuelves al lugar de donde viniste?”.

Respecto a la apariencia física se anotan las siguientes características. En el fenotipo destaca el ceño fruncido. Esta es la manera que tiene la productora de estereotipar su enojo constante. Su color más significativo es el gris de su pelaje, aunque en menor medida también tiene el negro en algunas rayas de su cuerpo. Tiene la condición de animal y no se metamorfosea.

Asimismo se comentan aquellos aspectos que se relacionan con la estructura interna y más psicológica de la figura. Este tiene una naturaleza malvada injustificada por su carencia de insolidaridad. Como se trata de un personaje secundario no hay información suficiente para entender este comportamiento. Por lo que se califica de “gruñón” sin mayor explicación. No experimenta un cambio de rol. De hecho, cuando Tod a la mañana siguiente se cae de la casa del señor erizo sobre la entrada de la madriguera este vuelve a enseñarle. El desenlace es desconocido y por tanto irrelevante.



Fig. 207. Walt Disney (1981). El tejón [Figura]. En *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981).

El oso

Finalmente, se presenta la figura malvada del oso pardo que ataca tanto a Amos Slade, como a Tod y a Toby. Cuando el cazador persigue a la pareja de zorros por la reserva se topa con un gran oso negro a quien lastima accidentalmente en una

pata. Esto desata una gran furia en el animal, quien arremete contra el humano y contra Toby que intenta defenderlo. No obstante, el tamaño del animal hace que se presente como victorioso. Tod entra en escena y lucha para salvar a su amigo de la infancia. La disputa los conduce hasta un tronco postrado sobre una cascada. El peso de ambos hace que se rompa el soporte y caen. Tod consigue sobrevivir pero el oso no. Se trata de un macho en tanto que se dirigen a este en masculino y se categoriza con una edad media, ya que una cría no tiene tanta voracidad ni los colmillos tan desarrollados.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con el físico del animal. En su fenotipo destaca un ceño fruncido para transmitir sensación de maldad que se agudiza con el tono rojizo de sus ojos. El color mayoritario es el negro de su pelaje. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan los elementos que contribuyen a la figura. En esta hay un detonante que justifica su maldad. Tras el disparo que roza la pata del oso este se enfurece y para salvar su vida ataca a su agresor. Él lucha contra Toby y Tod porque se introducen en la batalla y le mordisquean. El desenlace que se le atribuye es la muerte espeluznante, este se desprende por una catarata y tras la caída no vuelve a aparecer.



Fig. 208. Walt Disney (1981). El oso [Figura]. En *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Aunque el filme no es un potente recurso para abordar la problemática de la construcción histórico-social de los estereotipos sexistas, sí que introduce escenas que contribuyen y que deben ser estudiadas y analizadas en las escuelas. Se otorga a la mujer un sentimiento maternal, transmitiendo a las niñas del colectivo infantil que en cierto momento de sus vidas deben de focalizar su mirada hacia la maternidad. Por ejemplo, el personaje femenino que es un búho se llama “mamá búho”. También la cuidadora de Tod es una mujer anciana que divisa la oportunidad de tener a su disposición el cuidado de un bebé y satisfacer el vacío que siente “no volveré a estar sola jamás”. También se percibe este aspecto en la personalidad de Vixey. Cuando ella y Tod ven paseando una familia de aves ella se fija únicamente en las crías “creo que seis sería lo ideal”, pensando así en la cantidad de descendencia que desea tener. Paralelamente se presenta al varón alejado de dicha problemática; Tod no sabe a qué se refiere su compañera “¿seis qué?”.

También se presenta a la mujer únicamente como la responsable de la domesticidad. Por ello, a pesar de que tanto Amos Slade como la viuda Teewd vivan en solitario, solo la mujer se presenta como una trabajadora del hogar “hoy no

terminaré mis tareas”, la señora teje en su casa, se ocupa de las actividades de la granja, etc.; mientras que el varón efectúa la vida fuera del hogar, cazando y comercializando con sus trofeos de cacería. Un aspecto positivo que beneficia a la mujer es la eliminación en lo que respecta al pudor de esta con cualquier aspecto relacionado con su sexualidad. Se valora como significativo que ella tienda su ropa interior en el patio exterior de su casa, enfrente de la de Amos Slade; también que las aves seleccionen esta prenda para llamar su atención.

Cuando la mujer rompe con lo establecido y se enfrenta a un hombre como ocurre cuando la señora hace detener a Amos Slade su auto, le roba la escopeta y le dispara en el motor; recibe connotaciones negativas: “endiablada mujer”, “escucha mujer” y “mujer torpe y testaruda”. La realidad es que se necesitan más personajes femeninos de este tipo. Mujeres empoderadas que no teman enfrentarse con otros individuos por defender sus creencias y principios.

Los principios del amor romántico

En segundo lugar, se constatan ciertos rasgos del amor romántico de Disney. Este se presenta como la relación de tipo heterosexual entre dos desconocidos que se atraen físicamente desde el primer contacto visual. Ejemplo mostrado entre Tod y Vixey. Él es el galán que conquista a la dama con halagos y flores, mientras que ella es el objeto sexual a quien se valora únicamente por su apariencia. Para este tipo de amor, la necesidad de cumplir con un canon de belleza occidental es fundamental.

- Vixey: ¿cómo es?
- Mamá búho: como de tu edad... y guapo.
- Vixey: ¿guapo? Me agrada oír eso. Como no tengo nada que hacer te ayudaré a buscarlo.

En estas escenas también suena una canción que incita al amor romántico. Por ello, se necesitan productos cinematográficos de animación que muestren otras posibilidades en cuanto a relaciones amorosas y de atracción simplemente. Diferenciando ambas y superando el tradicional: “vivieron felices y comieron perdices”.

La estructura social de clases de corte estamental

De manera sutil, el filme comparte algunos pensamientos que dividen la sociedad en clases, privilegiando a algunos colectivos y condenando a otros. De manera general se percibe en la relación de amistad entre el zorro y el perro de caza. Esta situación se extrapola a los problemas que hay relacionados con las razas. Desde tiempos pasados se las subleva y oprime, simplemente porque la blanca se presenta como superior. Por ello, mamá búho se sorprende: “vaya, vaya, ¿quién lo diría? Un perro cazador y un zorro jugando juntos”. Son necesarias situaciones que contribuyan a romper con el odio hacia lo diferente y desdibujar todo aquello que contribuye a construir un pensamiento basado en diferencias que escapan del control de las personas.

Sin embargo, con otras escenas se defiende la posibilidad de quebrantar las barreras que la sociedad impone en cuanto a las relaciones sociales. En el cierre del largometraje los dos animales se miran sonriendo, indicando que su amistad de la

infancia perdura. Cuando Jefe, Toby y Amos Slade van de cacería, solo tiene el privilegio de ser copiloto su perro favorito, el otro permanece en el remolque: “tú vas atrás novato, tienes que ganar el derecho de viajar aquí”. Situación que supera cuando tras su formación se muestra como un perro cazador.

La negación de la visión animalista

Se recurre al análisis de la variable animalista. El filme se muestra como un recurso defensor de los derechos de los animales y en contra de la cacería. Por ello, el villano principal es el hombre que desarrolla dicha actividad. Este posicionamiento se aprecia desde la primera escena en que la madre de Tod huye con su cría de unos perros cazadores y sus respectivos amos. Además, tras la muerte de esta todo se tiñe con melancolía y tristeza. A estos sabuesos se les considera perversos también: “va a ser un perro cazador, un asesino”.

Observando por tanto la trama desde esta perspectiva se logra sensibilizar al colectivo infantil de la importancia de luchar por los derechos y libertades del reino animal; cuestionándose la tendencia construida socialmente de la humanidad para controlar la vida de otras especies.

No obstante, se presentan situaciones que hay que desentrañar. El gran debate se basa en la hipocresía de la humanidad en lo que respecta al cuidado de los animales domésticos. Este colectivo de mascotas tienen posibilidad de sobrevivir en libertad, pero la sociedad las domestica para que se adapten a vivir con las personas. Esta conducta tiene que efectuarse en pro del animal y no pensando simplemente en un beneficio personal. Hay que preguntarse antes de adoptar si se hace por ayudarle o simplemente por suplir una necesidad personal y cubrir un vacío emocional. Tal situación se plantea cuando la viuda Teewd se queda con Tod: “ya no volveré a estar sola jamás”.

También se plantea el problema y delito de abandono de animales. En el filme se esboza como una necesidad de la señora para salvar la vida de la criatura. No obstante, desamparar a un animal que está acostumbrado a vivir en una casa es conducirlo a una muerte segura. Una mascota es una responsabilidad que requiere esfuerzo, por ello la persona que adopta debe establecerla como prioridad y saber que debe anteponerla a otras situaciones. Evitando la amenaza verbal o física. Amos Slade es un ejemplo de persona que utiliza la fuerza para obtener sus beneficios: “vuelve dónde estabas o te romperé la otra pata”.

El estereotipo de la amistad

Paralelamente a la división social en clases se notifica la variable de la amistad. Se especifica que la relación entre los animales se basa en una imposibilidad. El filme muestra que aunque dos individuos luchan por mantener una relación depende del contexto en el que se encuentren para desarrollarse. Y esta visión es altamente cruel ya que condena a la humanidad. Es simplemente un posicionamiento del poder y de las grandes compañías que no quieren interconexión entre clases sociales diferentes, que a su vez son también una construcción hecha desde arriba. Por ello, a pesar de los esfuerzos que Tod dedica para avivar la relación le es imposible.

- Tod: ¿mi amigo Toby va a ser mi enemigo? [...]. Siempre vamos a ser buenos amigos, ¿verdad que sí mamá búho?
- Mamá búho: siempre es mucho tiempo y el tiempo puede cambiar las cosas.

Finalmente el filme no les concede la oportunidad de desarrollar su afectividad. Tod permanece en el bosque con Vixey y Toby regresa a la casa de Amos Slade. Se necesitan productos en los que triunfe realmente la amistad entre clases sociales distintas, sin importar el contexto versus las relaciones de amor que siempre lo consiguen.

XXVII. Clásico 25. *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985)

- Sinopsis

En la tierra legendaria de Prydain se disputa una guerra entre diferentes bandos para salir nombrado un nuevo soberano. Uno de los aspirantes es el rey del Mal quien desea empoderarse del caldero negro, un recurso maligno que guarda el espíritu de un monarca perverso y que sirve para crear un ejército invencible.

Por ello necesita a Hen Wen. Esta es la puerca de Dallben que a su vez cuida el joven Taron. Este animal cuenta con el poder de ver el futuro y transmitir a quien lo invoque la información que desee. El muchacho sueña con ser guerrero y no porquero, pero la situación le conduce a proteger al animal para salvar su tierra. No obstante, dos dragones del rey del Mal la capturan.

Taron trata de rescatarla pero cae preso en las mazmorras del castillo, lugar donde conoce a Elena y a Fausto Flama. Juntos encuentran la espada con poderes mágicos de un difunto rey. Logran escapar del castillo y se dirigen en busca del caldero negro a Morva conducidos por uno de los duendes del rey Enrique.

En esta tierra son las tres brujas de Morva: Ondina, Orvina y Olguina; quienes lo poseen. Tras conocer los poderes de la espada plantean un cambio entre ambos. Aunque el grupo de amigos se sorprende tras saber que la única manera de detener los poderes del caldero es introduciendo una vida en su interior por voluntad propia.

Seguidamente son apresados y llevados ante el rey del Mal. Este con el caldero en su poder crea su ejército invencible. Mientras Gurgi regresa para ayudarles; así libera a los tres amigos y se introduce en las profundidades de la olla. El ejército cae y el rey del Mal trata de arrojar a Taron al caldero. No obstante, fracasa en el intento.

Finalmente, la pandilla se encuentra con las brujas de Morva. Le ofrecen el caldero a cambio de la vida de su amigo Gurgi. Estas aceptan y, con el animal parlante, todos juntos se disponen a ir a casa de Taron. Mientras tanto, Dallben divisa en la visión de Hen Wen todo lo sucedido.

- Figuras malvadas principales

El rey del mal

Se trata de un hombre tal y como se constata con el sustantivo de monarca en masculino que se utiliza para referirse a él. También se aprecia que tiene una edad

avanzada. Ello se debe a que es una especie de esqueleto viviente que regresa a la vida tras la muerte. Esta existencia se constata con la siguiente expresión: “su diabólico poder correrá por mis venas”. Algunas maneras que tienen para designarlo son: “su majestad, el rey del Mal” y “ese perverso demonio”. Con la intervención de Dallben se transfiere la información que justifica su maldad: “si el rey del Mal vuelve tendrás más de lo que preocuparte que de un dedo quemado”.

Otros elementos que constatan su perversión son: el ambiente donde se desenvuelve (legendario castillo en ruinas, con telarañas y decoración con calaveras, además en las primeras apariciones siempre está rodeado de niebla y música siniestra) y el tono de su voz (sonido ronco y desagradable).

Su objetivo es conseguir el remoto caldero negro con el espíritu de Arawn para crear un ejército inmortal con los cuerpos en descomposición de guerreros que recolecta durante siglos (este es otro dato que permite establecer su avanzada edad). Para ello recurre a la bola mágica de la princesa Elena y la puerca de Taron. Se retrata como un villano con ansias de poder y maldad: “pronto el caldero será mío, su diabólico poder correrá por mis venas y yo haré que ustedes nazcan de él”, “solo yo seré su amo” y “cuánto tiempo he deseado ser un dios entre los mortales”. Además, tiene aires de superioridad. Él degrada a los tres protagonistas con comentarios clasistas y machistas: “un porquero, una fregona y un juglar fracasado”. No es un ser con compostura, ya que es incapaz de mantener una espera adecuada hasta obtener sus objetivos. Por ello se dice: “te advierto que la paciencia del rey es poca”.

Por un lado, se comenta el aspecto físico de la figura que lo identifica con uno de los villanos de Disney. En su fenotipo destaca el ceño fruncido. Aunque las cuencas de sus ojos estén vacías, ya que su cabeza es un cráneo, se aprecia una forma entrecruzada en la parte superior de las mismas. Así muestra enfado cuando aparece en primer plano dirigiéndose a sus contrincantes. Su color más significativo es el morado de su túnica, ya que le cubre todo el cuerpo. En menor medida aparece el marrón de su capa medieval de piel de animal y el verde putrefacto para su superficie corporal. Tiene condición de ser ficticio con imposibilidad para cambiar de apariencia.

Por otro lado, se analizan los elementos de la personalidad que lo dibujan como un villano. Este tiene una naturaleza malvada. Su deseo es encontrar el caldero para empoderarse y conseguir el control a nivel local y abarcar un plano mundial “adelante mis guerreros, destruir todo cuanto encontréis”. También es un ser irrespetuoso incluso con sus ayudantes (por ejemplo a su sirviente Chueco lo agarra del cuello cada vez que sus planes resultan fallidos aunque no sea responsabilidad directa del lacayo). Es un ejemplo de figura del monarca que abusa de su poder sobre el resto de la ciudadanía. No experimenta un cambio de rol sino que su maldad se agudiza. Por ello, se enfrenta con Taron y lo convierte en un adversario. Siente odio hacia este porque él no le teme y no duda en actuar repetidas veces para salvar a Prydain de los actos del rey del Mal. Su desenlace es la muerte espeluznante. Cuando el caldero está perdiendo sus poderes por acción de Gurgi, el rey trata de arrojar en su interior a Taron. No obstante, se acerca demasiado y es absorbido por este. En el filme se aprecia cómo va desintegrándose. Su última palabra hacia el caldero es: “¡maldito!”.



Fig. 209. Walt Disney (1985). El rey del Mal [Figura]. En *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985).

- Ayudantes de la figura malvada principal

Chueco

El esbirro más significativo de todos es su criado Chueco. Es la figura que guarda más respeto y servicio a su superior: le ofrece copas de vino para celebrar los triunfos y está al mando de las misiones (encontrar a Hen Wen y atrapar a la pandilla de amigos con el caldero negro); también es la única figura que entra en los aposentos del rey. Es una especie de consejero. No obstante, esto no le supone un beneficio ya que es humillado constantemente y rechazado por su apariencia física por la guardia del castillo: “no metas tus sucias manos lacayo inmundo” y “¿ya te vas alimaña?”.

Respecto a la apariencia física del personaje se constatan los siguientes elementos. Este tiene una mandíbula prominente. Su color más significativo es el verde de su cuerpo. Por ello, es considerado un monstruo tuerto con orejas de gnomo. En menor medida presenta el morado de su capa y el marrón de su túnica. Tiene la condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

También se analizan los aspectos que construyen la psicología del personaje. Este es un ser con naturaleza malvada. No hay una justificación para sus actuaciones más que el seguimiento de las órdenes de su superior. Tiene un comportamiento mentiroso, culpabiliza a otras personas para salvarse. Por ello, cuando el rey del Mal se dispone a estrangularlo por el fallo que hay con el caldero, este inculpa a Taron, sin saber realmente qué ocurre. No experimenta un cambio de rol, pero su desenlace es positivo. Este se libera de su esclavitud en el castillo tras la muerte de su amo.



Fig. 210. Walt Disney (1985). Chueco [Figura]. En *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985).

El ejército del rey del mal

Esta banda está constituida por los restos de guerreros fallecidos en batallas anteriores quienes, tras ser introducidos en el caldero, recobran la vida y se transforman en invencibles. Con este grupo, el rey del Mal pretende ganar la batalla que se lidera en Prydain, convirtiéndose en el soberano de la región y aspirando a controlar el mundo. Ya que todo el colectivo presenta características similares se

analizan en conjunto. Estableciéndose que todos son varones y de edad avanzada. Se especifica el sexo del ejército al dirigirse a estos en masculino como “guerreros”. No se alude a las mujeres.

Por un lado, se analizan los aspectos que configuran el físico de esta figura perversa. Todos muestran un ceño fruncido que transmite miedo, al igual que su apariencia; son esqueletos. El color que los caracteriza es el verde, ya que están rodeados de un humo de este color que emerge del caldero. Tienen la condición de ser ficticio y no se metamorfosean.

Por otro lado, se comentan los elementos de la psicología de la figura que la construyen éticamente. Los integrantes del grupo tienen una naturaleza malvada. Son esclavos del rey del Mal, en consecuencia deben de acatar sus órdenes. No poseen capacidad de raciocinio para saber qué atenta en contra de los derechos universales, limitándose a actuar en contra del derecho a la vida. No cambian de rol, pero cuando Gurgi se introduce en el caldero y elimina sus poderes, este grupo cesa su actividad. Por ello experimentan un desenlace espeluznante.



Fig. 211. Walt Disney (1985). El ejército del rey del Mal [Figura]. En *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985).

Arawn

El caldero negro es un ser inanimado, sin embargo en su interior está el alma de un antiguo rey de Prydain a quien toda la población considera perverso. Por ello deciden quemarlo vivo. Según la leyenda toda su perversión queda condensada en este objeto, así quien lo posea tiene el poder y la capacidad de extender el mal por donde desee. Como consecuencia de ser un espíritu quien rige la figura del caldero permite establecer que esta sea un varón de edad avanzada.

Desde el inicio del filme se presenta un monólogo introductorio donde se explica la historia de Arawn, apreciando la malicia y la importancia que tiene dicha figura en el largometraje. “Hubo una vez en el legendario país de Prydain un rey tan cruel que hasta los dioses le temían. Como ninguna prisión podía detenerlo fue arrojado vivo a un crisol que contenía hierro fundido. Sin embargo, su maligno espíritu no murió sino que tuvo la forma de un enorme caldero negro, sabiendo que quien lo poseyera tendría poder para formar un ejército de guerreros inmortales y con él dominar el mundo”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de dicha figura malvada. Este caldero tiene dibujado un rostro humano de varón en uno de sus lados, por ello es posible identificar su fenotipo. El rasgo más distintivo es el ceño fruncido. Su color es el negro, aunque en menor medida también se etiqueta el verde. Esta tonalidad aparece en el humo que genera para crear el ejército de soldados. También el tono

rojizo aparece cuando devora al rey del Mal. En cuanto a su condición tiene la de ser ficticio y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan los elementos de su personalidad. Su naturaleza es malvada, ya que no hay una explicación que justifique su perversión. Disney lo retrata como un ser maligno que antepone sus necesidades a las de sus súbditos. No tiene cambio de rol, por ello es quemado vivo con el hierro fundido. Su alma etiquetada de perversa permanece en el caldero, con posibilidad de continuar causando terror. El desenlace es la muerte espeluznante. Cuando Gurgi se introduce vivo en su interior por voluntad propia, este pierde sus poderes.



Fig. 212. Walt Disney (1985). Arawn [Figura]. En *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985).

- **Figuras malvadas secundarias**

Guerreros del rey del mal

El rey del Mal también cuenta con más esbirros que le siguen y que cumplen sus órdenes. No obstante, por su escasa importancia en la trama son categorizados como figuras perversas secundarias. Estos constituyen su primer ejército de mortales, a quienes pretende sustituir por los ofrecidos por el caldero negro. Tienen la función de luchar en las batallas que se lideran en la región para conseguir el triunfo de este soberano. Todos los miembros de la cuadrilla son varones: toscos, rudos y mujeriegos. Algunos comentarios que muestran estas características son: “más vino y comida para mis hombres”, “bésame hermosa”, “más mujeres” y “dame un beso princesa”. Mostrando así al colectivo infantil una visión cerrada y sesgada del colectivo de personas que se dedican al ejército. Se analizan todos estos en conjunto ya que forman parte de un grupo excesivamente numeroso y comparten las mismas características.

Por un lado, se analizan los aspectos físicos de la apariencia del personaje. La gran mayoría de estos presenta un ceño fruncido en su mirada. Mientras que una minoría se caracteriza por la mandíbula prominente. El color más característico es el marrón de sus ropajes. Simulando túnicas y capas confeccionadas con pieles de animales. También aparece la tonalidad verdosa. Tienen condición de personas y no se metamorfosean.

Por otro lado, se especifican los rasgos que constituyen su personalidad. Todos estos tienen una naturaleza malvada que se explica por la carencia de educación. Son hombres incultos que no saben diferenciar entre lo éticamente correcto e incorrecto; se limitan a acatar órdenes de un superior sin valorar los efectos que generan. No experimentan un cambio de rol ya que mantienen los mismos comportamientos y actitudes machistas, sexistas, violentas y agresivas. El desenlace que experimentan es el apoderamiento de su propio miedo. Tras la creación del ejército de muertos huyen.



Fig. 213. Walt Disney (1985). Guerreros del rey del Mal [Figura]. En *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985).

El guardia

Como dato significativo se destaca que en este colectivo aparecen 3 hombres con cargos específicos y papeles relevantes para la película. Estos son: el guardia, el cocinero y el verdugo.

En primer lugar, el guardia del castillo es la figura malvada encargada de vigilar los entresijos del castillo para detectar intrusos y llevarlos ante el rey del Mal. Así se lo comunica a su mascota: “vamos a hacer la ronda”. Se trata de un hombre de mediana edad. En el filme es quien le dificulta el encuentro de Taron con Hen Wen.

En sus rasgos físicos destaca: el ceño fruncido en su fenotipo, el color marrón de sus ropajes, su condición de persona y la incapacidad para metamorfosearse. También, en sus rasgos psicológicos se advierte: la naturaleza malvada, la incapacidad de cambiar de rol y el desenlace desconocido e irrelevante.



Fig. 214. Walt Disney (1985). El guardia [Figura]. En *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985).

El verdugo

La figura del verdugo tiene un papel de escasa duración en el filme. Este hombre de mediana edad aparece cuando el rey del Mal indica que decapiten a Hen Wen tras no serle útil para mostrar el paradero del caldero. A pesar de ser un villano poco relevante para el largometraje su condición se agudiza al ser presentado con una música terrorífica. De esta manera Disney constata la maldad que hay en dicha profesión. Es un trabajo medieval que se limita a arrebatar la vida.

En sus rasgos físicos se aprecia: el ceño fruncido en su fenotipo, su color es el marrón (también el negro de su capucha y el gris de su hacha), tiene condición de persona y no cambia de apariencia. Por lo que respecta a sus elementos psicológicos se manifiesta: una naturaleza malvada, una incapacidad para cambiar de rol y un desenlace desconocido y por tanto irreversible.



Fig. 215. Walt Disney (1985). El verdugo [Figura]. En *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985).

El cocinero

Cabe mencionar la figura del cocinero del castillo. Este hombre de mediana edad es otro de los seguidores del rey del Mal. No obstante, es un claro ejemplo de villano que carece de inteligencia y que la suple con fuerza bruta. Cuando Taron entra en la cocina del castillo este se sorprende y en lugar de pensar en la manera de aplacarlo se limita a lanzarle el utensilio con el que está trabajando.

Por lo que respecta a los rasgos físicos del personaje se aprecia: en el fenotipo una escasez de mandíbula que se relaciona con la carencia de inteligencia, el color marrón es el más significativo en sus ropajes, tiene condición de persona y no se metamorfosea. De los elementos que se relacionan con la ética destacan: una naturaleza malvada, imposibilidad de cambio de rol y un desenlace desconocido.



Fig. 216. Walt Disney (1985). El cocinero [Figura]. En *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985).

Las brujas de morva: Ondina, Olguina y Orvina

Otras figuras malvadas secundarias, totalmente independientes del rey del Mal son las brujas de Morva. Estas son tres: Ondina, Olguina y Orvina. Ellas viven en un pantano de características similares a las moradas de las figuras malvadas de Disney. El grupo de protagonistas lo etiquetan como “un lugar tan sombrío”. A pesar de guardar un parecido entre las tres en lo que respecta a la apariencia física y psicología, es necesario analizarlas independientemente para mostrar los elementos distintivos de cada una.

Ondina es la líder del trío de brujería. Esta idea se aprecia por las dotes de liderazgo y mandato que presenta. Un elemento de su apariencia que ofrece tal impresión es la altura; es la más alta del grupo. Es la instigadora de los planes perversos. Toma la iniciativa: “no se apuren, déjenmelo a mi”. Ella es quien propone convertirlos en ranas tras descubrir que la pandilla es la causante de que sus anfibios escapen: “alguien robó nuestras ranas, seguramente que fueron ustedes; serán convertidos en ranas y devorados”. Además, es una bruja con sentimientos egocéntricos. Por ello decide cambiar el caldero negro por la espada mágica de Taron.

- Ondina: cambiaremos el caldero por la espada.
- Orvina: pero, ¿qué pueden hacer con el caldero?
- Ondina: nada, eso es lo bueno, ¿entiendes? Nos quedaremos con ambos, con la espada y el caldero.

Esta es una bruja de edad avanzada. Tal y como se percibe por uno de los comentarios que ofrece hacia sí misma: “viejas orejas”. Por un lado, se comentan los aspectos referentes a la apariencia física del personaje. En su fenotipo destaca el ceño fruncido. Este aparece en su rostro en gran medida, pero se agudiza cuando sus planes parecen quebrarse. Su color más significativo es el azul de su vestido, piel y tocado. También en menor medida se aprecia el tono marrón de su cabellera. Llama la atención que su melena tenga color con una edad tan avanzada. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea, simplemente es capaz de desaparecer y reaparecer.

Por otro lado, se analizan los aspectos que se relacionan con la psicología del personaje. Esta tiene una naturaleza malvada. Es una bruja que disfruta ocasionando el mal, además de ser avariciosa y egoísta. No experimenta un cambio de rol. El único motivo que tiene para devolver la vida a Gurgi es para recuperar el caldero. No obstante, su desenlace es positivo, ella consigue la espada y el caldero, por lo que cumple con los objetivos propuestos.



Fig. 217. Walt Disney (1985). Ondina [Figura]. En *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985).

Olguina es la más impulsiva. Rige su comportamiento sin lidiar con su raciocinio. Por ello se dispone a comerse a Taron y convier a Fausto en rana sin consultarlo con sus iguales. Uno de los rasgos que presenta como característico de su maldad es la ausencia de sentimientos amorosos. De hecho le dice a Orvina: “olvida esas tonterías amorosas”. Disney es un fiel seguidor de los ideales del amor romántico y de las relaciones amorosas heterosexuales. Por ello, a sus figuras malvadas les priva de este rasgo.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos que categorizan a la figura. Su fenotipo se caracteriza por la nariz puntiaguda. Su color mayoritario es el azul de su piel y ropajes; en menor medida el marrón de su cabello. Tiene la condición de ser ficticio y no se metamorfosea, pero sí que destaca su capacidad para desaparecer y reaparecer.

Por otro lado, se analizan los elementos que se relacionan con la psicología de la figura. Esta tiene una naturaleza malvada. Experimenta un goce arremetiendo contra los derechos humanos, por ejemplo arrebatando la vida. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es positivo. Consigue quedarse con el caldero negro y con la espada de Taron.



Fig. 218. Walt Disney (1985). Olguina [Figura]. En *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985).

Finalmente, cabe comentar a Orvina. Esta es una bruja también de edad avanzada. Aunque no se aprecie con su apariencia física, se constata su edad por una de sus intervenciones: “nadie había preguntado por el caldero negro hace más de dos mil años”. Además es la bruja menos estereotipada del grupo, ya que sigue los ideales del amor romántico, por ello su compañera Olguina se dirige a ella como “bruja chiflada”. Este personaje se enamora a primera vista del trovador Fausto, por ello no quiere que lo conviertan en sapo. Gracias a este rasgo se duda de su condición de figura malvada, es un ejemplo perverso que contribuye al ideal social de Disney sobre el heteropatriarcado. Por ello, defiende el matrimonio como objetivo en su vida: “¿alguien celebra matrimonios?”. Esta es una bruja egocéntrica y presentada con toques humorísticos. A pesar de poseer una estructura corpórea que contradice la construcción social de los cuerpos esbeltos, esta se presenta como una mujer empoderada, preguntándole a su enamorado: “¿no te parezco irresistible?”.

Respecto a su apariencia física se constatan los siguientes elementos. En su fenotipo es significativa la mandíbula prominente relacionada con su escasez de inteligencia. Por ello, no tiene dotes de negociación con Taron y en la escena final le ofrece directamente la espada mágica a cambio del caldero (sin que este la demande, sabiendo que es su posesión más preciada y conociendo la inutilidad del caldero tras la detención de sus poderes). De los colores el más significativo es el azul, que aparece en su piel y ropa, también el marrón en el cabello. Tiene la condición de ser ficticio y no se metamorfosea. Simplemente aparece y desaparece a conveniencia.

Es necesario analizar a la figura malvada partiendo de su personalidad. Esta tiene una naturaleza perversa. No hay mayor explicación que condición de bruja que le atribuye Disney. No obstante, muestra un dualismo, ya que es capaz de defender a su amado y evitar que sea cocinado en una olla tras ser convertido en rana. El desenlace es positivo, ya que se apodera del caldero negro y de la espada mágica.



Fig. 219. Walt Disney (1985). Orvina [Figura]. En *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985).

- Ayudantes de las figuras malvadas secundarias

El perro del guardia

La figura malvada secundaria del guardia cuenta con la ayuda de un canino para rastrear la zona. Este es un magnífico rastreador. De hecho, capta el aroma de

Taron y se propone descubrirlo. No obstante, su amo no le presta atención y lo deja escapar. Tiene apariencia de perro de caza así como rasgos propios de los machos, por lo que se identifica como un sabueso de avanzada edad.

Por un lado, respecto a los elementos de su apariencia física se destaca: el ceño fruncido en su fenotipo, el color grisáceo de su pelaje, condición de animal y sin posibilidad para metamorfosearse. Por otro lado, también se especifican los atributos relacionados con su personalidad: naturaleza malvada, imposibilidad de cambio de rol y desenlace desconocido, por lo tanto irrelevante.



Fig. 220. Walt Disney (1985). El perro del guardia [Figura]. En *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985).

Los dragones

Los guerreros del rey del Mal cuentan con la ayuda de dos dragones. Tienen el rol de mascota y de rastreadores de la zona, tanto para capturar a merodeadores/as que se introducen en su castillo como para atrapar a quien el líder desea. De hecho, esta pareja de animales mitológicos son quienes capturan a la puerca de Taron y son quienes encuentran a la pandilla en Morva tras apoderarse del caldero. Su rol se relaciona con la habilidad de vuelo y capacidad de visión desde las alturas. Respecto al sexo y la edad se categorizan como indeterminados, ya que no hay atributos ni ejemplos que lo constaten. Como dato curioso, los habitantes del castillo y seguidores del soberano se dirigen hacia los dragones despectivamente como “pajarracos”.

Por un lado, se mencionan los aspectos de su apariencia física. En su fenotipo destaca el ceño fruncido. Incluso cuando les ofrecen alimento siguen mostrándose enfadados. Se crea un mensaje en Disney que equipara la maldad con la infelicidad. Su color es el negro, también aparece el morado en su torso, el rojo de la lengua y parte interior de las alas y el verde en los ojos. Tienen la condición de ser ficticio y no se metamorfosean.

Por otro lado, se analizan los aspectos psicológicos de las figuras. Estas tienen una naturaleza malvada, se limitan a acatar las órdenes de su superior. No experimentan un cambio de rol. Respecto al desenlace, este es desconocido y por tanto irrelevante. Tras el derrocamiento del castillo no se especifica si esta pareja muere sepultada por piedras o consiguen escapar volando.



Fig. 221. Walt Disney (1985). Los dragones [Figura]. En *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985).

- **VARIABLES DE ESTUDIO**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

En primer lugar, respecto a los roles de género se aprecia que el filme contribuye a la diferencia entre sexos. Constantemente se mencionan y/o muestran cuáles son las características que la sociedad occidental atribuye a los hombres y a las mujeres en contraposición, para crear un grupo uniformado.

Taron es la figura que se presenta como valerosa en el largometraje. Este no teme adentrarse en el castillo del rey del Mal para recuperar a su puerca. También tras conseguir la espada mágica es quien salva a la princesa Elena y a Fausto de los guerreros del monarca.

En contraposición a esta valía en el hombre se representa una peligrosidad y miedo en la mujer. Por ello, la princesa espera que Taron sea un caballero que la salve del calabozo donde está apresada; también siente temor y lo muestra abiertamente: “no es que me den miedo, pero atacan tan de repente” (refiriéndose a las ratas). Otro ejemplo donde comunica su miedo es en la conversación que mantiene con Fausto y Taron tras la huida del castillo.

- Elena: ¿no tuviste un poco de miedo Fausto?
- Fausto: esa palabra no está en mi vocabulario.
- Taron: yo no tuve miedo.
- Elena: estuvieron en peligro nuestras vidas.
- Taron: logré que saliéramos del castillo.
- Elena: ¿tú?, yo diría que fue la espada mágica.
- Taron: solo un gran guerrero puede manejar una espada así.
- Elena: pero recuerda que es una espada mágica.
- Taron: ¿qué sabe una chica respecto a espadas?
- Elena: ¿chica?, ¿chica?, si no fuera por esta chica estarías todavía amarrado en ese calabozo.
- Taron: es una tonta aunque sea una princesa.

Esta conversación muestra una apariencia valerosa en el hombre. Taron se construye como valiente. Fausto sí que experimenta esta sensación de cobardía pero no la muestra abiertamente para no afeminarse ante el resto. Según la tradición social el miedo es una característica asociada a la mujer. De hecho, en el castillo entra en histeria cuando piensa que se va a quedar encerrado en las mazmorras, también experimenta temor cuando aparece Gurgi. Se constata como positivo y contribuyente al cambio que Elena se enfrente a Taron y se muestre empoderada, siendo consciente en su contribución en la huida del protagonista.

También se aprecia que situaciones como esta encierran machismo, ya que defienden el sexo del hombre como superior al de la mujer. Este último colectivo es concebido como un mero objeto. Por ello, el grupo de villanos seguidores del rey del Mal comercializa con el cuerpo de un personaje femenino, la utilizan para piroppearla y verla bailar de manera sensual: “bésame hermosa”, “más mujeres” y “dame un beso princesa”. Esto mismo ocurre con los protagonistas. Centran la atención en Elena como objeto de belleza. Así se explica que Gurgi se acicale para causar una buena

impresión y la llame “niña bonita” mostrando la importancia social que tiene la belleza en la mujer occidental. Perspectiva que es necesario romper desde la educación.

Esta desigualdad entre sexos también se agudiza cuando el rey del Mal nombra a la princesa “fregona”, comentario sexista que relega a la mujer al ámbito doméstico, generando expectativas negativas en el colectivo de espectadoras. Denigra el trabajo de ama de casa considerándolo inferior a cualquier otro. Este es un mensaje cruel que genera un discurso erróneo en el colectivo infantil.

Asimismo, el hecho de que solo aparezcan 4 personajes femeninos en el largometraje (princesa Elena, Hen Wen, duendecilla y bailarina) contribuye a que la sociedad se focalice en y para los hombres, valorando la presencia de las mujeres en una minoría. Es necesario otorgarle un impulso positivo a este grupo social desde las aulas, empoderándolas y equiparando sus derechos a los de los hombres.

Los principios del amor romántico

Cabe mencionar el tema del amor. En esta película se rompen los esquemas del sentimiento romántico entendido como la atracción física tras un primer contacto entre un hombre y una mujer con belleza occidental y de raza blanca. En este caso, el amor entre Taron y la princesa Elena aflora a raíz de un proceso de conocimiento de ambas parte, tras una relación diaria y se manifiesta gracias a Gurgi que consigue que se besen en el cierre del largometraje.

La estructura social de clases de corte estamental

En tercer lugar, la guerra divide a la sociedad en clases sociales, mostrando el grupo de caballeros (todos hombres) como superiores al resto de habitantes. De hecho, Taron anhela ser un guerrero con poder y renombre en la sociedad en guerra en la que vive menospreciando su profesión de porquero. Su esperanza es la de ser “el mejor guerrero del mundo, un verdadero héroe”. Este es un problema que continúa vigente en la sociedad, es decir, el desprecio hacia determinados puestos de trabajo por el propio colectivo que lo desarrolla. Deben empoderarse y concienciarse de que todas las profesiones son válidas y necesarias para la sociedad. Otro ejemplo de esta diferenciación entre clases sociales se constata con el diálogo que mantienen Taron y la princesa Elena cuando se conocen.

- Elena: soy la princesa Elena, ¿tú eres un señor o un guerrero?
- Taron: no... me dedico a cuidar puercos.
- Elena: esperaba que me ayudases a escapar.

Esta intervención contribuye a que el colectivo infantil discrimine unas profesiones frente a otras, infravalorándolas y criticándolas. Sin embargo, al final de la película Taron valora su condición de porquero y dignifica su profesión. Las brujas de Morva le ofrecen la espada mágica a cambio del caldero negro a lo que este joven añade: “yo no soy guerrero, soy porquero, ¿para qué quiero una espada?”. Acepta positivamente su profesión y rechaza su arma en aras de revivir la vida de Gurgi.

La oposición de la alteridad

A partir de la guerra se trabaja la alteridad. Esta divide un territorio en dos bandos, pero el hecho de pertenecer a uno u otro es lo que hace definirse como bondadoso o malévolo. El aspecto positivo es que la historia sobrepasa esta visión y muestra una gran perversión en la propia situación. Dallben comenta: “la guerra no es un juego, muere la gente” y “el valor imprudente no vencerá la maldad”. Este anciano no entiende la batalla como un enfrentamiento entre dos grupos, en los que se destaca bondad y maldad; considera la situación perversa para la sociedad, ya que las consecuencias que acarrea son negativas para la ciudadanía. Desde las aulas tiene que introducirse esta problemática y abordarla desde la perspectiva del alter.

El estereotipo de la amistad

No obstante, aunque todavía estereotipado, se valora positivamente que la concepción del amor no se centre en la relación afectuosa entre dos personas heterosexuales, sino también el experimentado en un vínculo de amistad. Por ello, Gurgi se introduce en el caldero negro para salvar la vida de Taron, Fausto y Elena. Estos valoran su acción e intentan revivirlo negociando con las brujas de Morva. Finalmente, pese a no congeniar en un principio, se alegran de la resurrección del personaje: “¡Oh, está vivo!” y “¡Oh Fausto, está vivo!”. El largometraje muestra una tendencia y preferencia hacia el sentimiento fraternal versus al de corte romántico.

XXVIII. Clásico 26. *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986)

- Sinopsis

El filme se contextualiza en el Londres de la época victoriana y está basado en una historia de ratones. Se inicia con la celebración del cumpleaños de una ratona llamada Olivia Flaversham. La noche es interrumpida por Fidget, un murciélago que secuestra al progenitor para llevarlo ante Rátigan, su superior. Este villano necesita un juguetero que invente un robot similar a la reina con quien sustituirla y controlar el país. Olivia consigue escapar y se propone buscar a Basil de la calle Baker, el ratón detective más conocido de la ciudad. Lo consigue gracias al doctor Dawson. A partir de este instante los tres examinan pistas que les conduzcan al malhechor. No obstante, son apresados por los secuaces de Ratigan y llevados ante él. La joven es encerrada en una botella y Basil junto a su ayudante se deposita en una trampa mortal. Basil utiliza su ingenio científico para liberarse de esta muerte segura. Tras ello, se dirigen hacia el palacio de Buckingham para detener los planes del malvado. Mostrándose victoriosos y eliminando a Ratigan. Finalmente, Olivia se reúne con su padre y Dawson inicia una relación profesional con Basil.

- Figuras malvadas principales

Ratigan

La figura malvada principal del largometraje es el profesor Padric Ratigan, una rata macho de mediana edad. Este es el animal culpable de los crímenes que acontecen en Londres, por lo que Basil sigue su huella para detenerlo y liberar a la ciudad de su maldad. Este personaje perverso es presentado por el protagonista con un monólogo que transmite a la persona espectadora cómo es realmente. Creando un ambiente lleno de niebla, oscuridad y tempestad que genera un mayor miedo en la

situación; todo acompañado de música tenebrosa. Algunos de los comentarios de Basil son: “es un genio”, “un genio del mal”, “el Napoleón del crimen”, “siempre ha conseguido burlar mi ingenio”, “no habrá lugar seguro en Londres mientras Rátigan ande suelto”, “no hay plan diabólico que él no haya urdido ni hay infamia que no haya cometido” y “¿quién sabe qué perverso complot estará tramando ese villano en este preciso momento?”.

Este utiliza una canción para presentarse y mostrar su maldad; adjetivándose con calificativos negativos. Algunos fragmentos significativos son: “Pero hay un genio mayor, malo, perverso y mejor. Allá en el pasado delitos menores. Pero ahora mayores serán. Y aun más crueles, feos, perversos; de mi gran mente saldrán”, “tú del crimen el rey serás”, “el gran rey es él”, “el delincuente más cruel”, “amor que nos mata” y “es malo, muy malo, nadie lo duda, tú eres el peor, serás siempre el gran señor”.

Otras características de la figura son la hipocresía y la ironía. Por ello le dice al padre de Olivia cuando este se niega a construir su robot: “me tomé la libertad de mandar traer a su hija [...] y me apenaría mucho si alguna infortunada desgracia le ocurriera”. En este comentario se manifiesta su falsedad, ya que no siente lástima ni empatía por la vida de la alteridad. Utiliza este toque satírico para revestir su maldad de una falsa bondad y preocupación.

Como dato significativo se aprecia que este villano vive en los suburbios de la ciudad, en la desembocadura de las, dentro de un barril de cerveza. No obstante, su interior está recubierto de lujo para ofrecer la apariencia de un líder todopoderoso. Sus seguidores le llaman “patrón”. Se aprecian cortinas y alfombras de terciopelo, candelabros, lámparas de cristal y joyas; fuma con pipa también. Él aspira a ser el monarca del país suplantando la personalidad de la reina de Inglaterra. Por ello quiere que Hiram Flaversham le construya una réplica de la soberana.

Como última característica se destaca que este villano es una rata de alcantarilla, condición que odia. Él prefiere ser llamado gran ratón: “yo no soy rata” y “sí, un gran ratón”. Por ello muestra odio hacia Basil cuando se le dirige utilizando la palabra rata “vil y despreciable rata de alcantarilla” y manda a su gata Felicia que devore a su secuaz Bartholomew cuando este, ebrio, le llama así. Otros comentarios negativos hacia él por parte del colectivo de protagonistas son: “tú estarás muy pronto en la cárcel”, “miserable traidor” y “es usted despreciable”.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con la apariencia física del personaje. En su fenotipo destaca el ceño fruncido que transmite enfado, de hecho entra en cólera rápidamente. Por ejemplo, cuando su secuaz Fidget olvida la lista en la juguetería con sus huellas y cuando Basil intenta salvarse de una caída desde el Big Ben. Su color más significativo es el negro de su traje, sombrero y capa; aunque en menor medida también aparece el rojo del forro de su manto, el marrón de su bastón y el morado de su pañuelo. En cambio, cuando aparece vestido de monarca lo hace con una túnica morada y aterciopelada. Tiene condición de animal con incapacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, respecto a los elementos que configuran su personalidad se aprecian las siguientes características. Este animal tiene una naturaleza malvada, se presenta como un villano por desarrollar acciones y conductas contraproducentes para la sociedad donde vive. Él aspira a controlar el país para beneficiarse económicamente y no para mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Por ello, cuando es proclamado soberano por la falsa reina, este dicta normas como son el pago de impuestos por parte de colectivos como: la tercera edad, personas enfermas e infantes. No experimenta un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza a medida que el filme se desarrolla. De hecho, su mayor odio hacia Basil surge cuando este se libera de la trampa y consigue salvar a la reina. En este momento, Rátigan muestra una agresividad rompiendo sus ropajes, despeinándose y mostrando sus garras y colmillos. Se transforma en una rata callejera y transmisora de enfermedades. El desenlace diseñado para dicho animal es la muerte espeluznante. Cuando está colgada de las agujas del Big Ben y este da la hora, se genera un desprendimiento del mismo por el movimiento transmitido a través del sonido. Esta caída le genera el fallecimiento.



Fig. 222. Walt Disney (1986). Ratigan [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

- Figuras malvadas secundarias

Fidget

Este villano cuenta con la ayuda de un grupo de secuaces para conseguir sus malévolos planes. El más servicial y con quien desarrolla una afinidad mayor es Fidget, un murciélago. Este es un animal macho, tal y como se constata con sus atributos físicos (voz de hombre), de mediana edad. Tiene problemas psicomotrices: ala rota que le impide volar y una pata de palo.

Las tareas que efectúa son: secuestrar al señor Flaversham y a su hija Olivia, también robar los mecanismos de los juguetes y los uniformes de los soldados. Consigue cumplir con todas las tareas, pero olvida la lista de actividades en la juguetería. Esta acción genera que Basil se entrometa en los planes de Rátigan, hecho que enfurece a su superior. Por ello es condenado a ser devorado por Felicia. No obstante, el jefe cambia de parecer, pensando que dicha intromisión es positiva para él. El hecho de que Basil siga su huella es una oportunidad para conducirlo hasta su guarida y asesinarlo. De manera que la vida del murciélago es perdonada. Este villano también es presentado por Basil: “ese murciélago que se llama Fidget está al servicio del malvado que es el blanco de mi experimento, la pesadilla que no me deja dormir, el [...] profesor Rátigan”.

Por lo que respecta a los rasgos físicos del personaje se destacan los siguientes atributos. En cuanto al fenotipo se aprecia la mandíbula prominente. En determinadas escenas muestra el ceño fruncido, pero no es mayoritario. Su color más característico es el gris de todo su cuerpo, aunque en menor medida también el morado de su jersey y bufanda, el marrón de su pata de palo y el negro de sus pantalones. Cuando se viste

de guardia real se etiqueta el rojo como tono destacado en su ropaje. Tiene la condición de animal con imposibilidad para metamorfosearse.

Se analizan también los rasgos éticos que construyen psicológicamente a la figura. Este es un villano que posee naturaleza malvada. Se limita a acatar las órdenes de un superior sin cuestionar la ética de las mismas. No experimenta un cambio de rol, sino que sus acciones empeoran: de secuestrar a un adulto pasa a efectuarlo con una niña y finalmente a atacar a la reina. El desenlace para este secuaz es la muerte espeluznante. Cuando Rátigan y Fidget huyen del palacio en un dirigible, el líder golpea a su ayudante y le provoca la caída al río. Tras el impacto muere ahogado, ya que no vuela.



Fig. 223. Walt Disney (1986). Fidget [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

Felicia

Otro de los esbirros directos de Rátigan es su gata Felicia. Con esta establece una gran relación afectuosa. Así se percibe con los comentarios que formula: “mi pimpillo” y “mi primor”. Es su secuaz más confiado y su misión se limita a devorar a quien su dueño le indique. La manera que tiene de indicárselo es por medio del sonido de una campanita. Con su primera aparición en escena se presenta una música siniestra.

Se sabe que es una hembra por los atributos femeninos que se le atribuyen como son el lazo en la cabeza y las pestañas en los ojos. La sociedad atribuye estos elementos al sexo de la mujer; y es un grave error, ya que precisamente las pestañas es una parte corporal que poseen todas las personas, también un complemento como es una cinta no debe estar sexuado, contribuyendo a una diferenciación entre sexos y a la supremacía del hombre sobre la mujer.

En el largometraje se come a Bartholomew tras que este designe accidentalmente “rata” a Rátigan. También trata de devorar a Fidget cuando este olvida la lista de tareas en la juguetería y tiene intenciones de asesinar a la reina hasta que el perro Toby la interrumpe y la persigue.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con la apariencia física de la figura malvada. En su fenotipo destaca el ceño fruncido. Su color más significativo es el gris de su pelaje, aunque en menor medida también presenta el morado en el lazo de su cabeza. Tiene la condición de animal y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan los rasgos que configuran la personalidad de dicha figura perversa. Esta tiene una naturaleza malvada que no se explica por su dieta basada en ratones, sino por la manera en que acata las órdenes de su superior y experimenta un éxtasis cuando asesina a la alteridad. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es la muerte espeluznante. Tras ser perseguida por Toby se sube a

un muro. Se lanza a la otra parte de este, lugar donde se encuentra la perrera real. Acto seguido es devorada por el grupo de caninos.



Fig. 224. Walt Disney (1986). Felicia [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

Los esbirros de Rátigan

Rátigan también cuenta con la presencia de un grupo de ratones que le siguen en sus perversos planes. Estos le adulan, cantan sus hazañas y se encargan de satisfacer sus deseos. Por ejemplo: le encienden los cigarrillos y le visten. Su misión más destacada consiste en disfrazarse de guardias reales para entregarle un regalo a la reina, un robot para suplantar su personalidad; también secuestrarla y ofrecérsela como alimento a Felicia. Son machos de mediana edad. Por lo que respecta a los rasgos físicos del grupo, en su fenotipo destaca el ceño fruncido. Su color más significativo es el marrón, todos tienen el pelaje de esta tonalidad y también parte de sus atuendos. En menor medida aparecen el verde, azul y rojo para los trajes de estos esbirros. Tienen condición de animal y no se metamorfosean, sino que cambian sus ropajes por uniformes de la guardia real para introducirse en el palacio de Buckingham (de color rojo y negro).

También se especifican los rasgos típicos de su personalidad. Estos tienen una naturaleza malvada, es decir, siguen los pasos de un líder que arremete en contra de la sociedad, sin cuestionarse la ética en sus acciones; tampoco tratan de corregirle. No experimentan cambio de rol y su desenlace es irrelevante.



Fig. 225. Walt Disney (1986). Los esbirros de Rátigan [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

Bartholomew

Dentro de esta pandilla de secuaces se destaca la presencia de Bartholomew. Se limita a cantar junto a sus compañeros y a alardear a su superior. No obstante, como presencia un alto estado de embriaguez nombra por accidente “rata” a Rátigan. Este se enfurece y llama a su gata Felicia para que lo devore. No contribuye en gran medida a que los planes del villano principal se cumplan. Se trata de un ratón macho de mediana edad.

Por un lado, se comentan los atributos físicos que caracterizan la figura como malvada. Destaca en su fenotipo una gran nariz redondeada. Su color más significativo es el rojo en su jersey y nariz. Tiene condición de animal y no se

metamorfosea. Por otro lado, se analizan las facetas de su personalidad. Este tiene una naturaleza malvada, ya que se limita a alabar a un tirano sin cuestionar sus acciones. No tiene posibilidad para cambiar de rol y su desenlace es la muerte espeluznante, es comido por una gata.



Fig. 226. Walt Disney (1986). Bartholomew [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

Lagartija

Cabe comentar la presencia de la lagartija. Su función es la de alabar las fechorías de su superior y disfrazarse de guardia real para engañar a la reina. Por lo que respecta a su apariencia física: tiene una ausencia de mandíbula en su fenotipo, el verde es su color mayoritario, tiene condición de animal y no se metamorfosea. Asimismo, en su personalidad se destaca: la naturaleza malvada, no experimenta un cambio de rol y su desenlace es desconocido e irrelevante.



Fig. 227. Walt Disney (1986). Lagartija [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

- Figuras malvadas secundarias

Camarera

Esta es la camarera que atiende a Basil y al doctor Dawson cuando visitan la taberna de los suburbios de la ciudad en busca de pistas para localizar a Rátigan. Es una ratona de mediana edad. Una de sus características personales es la mentira, ya que niega conocer a la rata que buscan. Tras escuchar como pronuncian su nombre decide aliarse con el tabernero para ofrecerles una cerveza que les provoca alucinaciones. Basil se percata de la situación y no ingiere la bebida, pero el doctor Dawson sí.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con la apariencia de esta figura malvada secundaria. En su fenotipo destaca el ceño fruncido con la mirada siniestra. El color más significativo es el morado de su vestido, maquillaje y flor en el cabello. Tiene condición de animal con incapacidad para metamorfosearse. Por otro lado, se analizan los rasgos que configuran la personalidad del personaje. Esta presenta una naturaleza malvada. No hay explicación para que mienta a la clientela. Se supone que debe haber sido avisada previamente por Ratigan para que drogue a quien pregunte por él suponiendo que este sea Basil. No obstante, este es un acto ilegal que atenta contra los derechos universales, por lo que se considera un

comportamiento carente de ética. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es desconocido.



Fig. 228. Walt Disney (1986). Camarera [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

- Ayudantes de las figuras malvadas secundarias

El tabernero

La camarera cuenta con la ayuda del tabernero. Este es un ratón de mediana edad y es el encargado de añadir una sustancia tóxica a las cervezas de Basil y Dawson. Se aprecia cómo surge en su rostro una mirada siniestra tras que la camarera comparta con él que hay dos clientes que preguntan por Rátigan. Esta figura malvada se categoriza como ayudante de una villana secundaria.

Por lo que respecta a las características físicas del villano se aprecia un ceño fruncido en su mirada. De hecho, experimenta un goce tras la fechoría. El color marrón es el que se muestra como significativo. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

Para completar se comparten los rasgos psicológicos del ser perverso. Este tiene una naturaleza malvada, ya que pretende drogar ante su voluntad a dos individuos y esta acción se categoriza como un delito. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es irrelevante.



Fig. 229. Walt Disney (1986). El tabernero [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

El filme contribuye a que se presente el sexo del hombre como superior al de la mujer. Cuando Olivia está perdida en la ciudad y no encuentra Basil rompe a llorar, esperando ser salvada por alguien. En este caso es un hombre, el doctor Dawson. Así se genera una visión de debilidad en la mujer. También se le atribuyen dotes de ama de casa, relacionándola con la domesticidad. Esto se aprecia con la sirvienta de Basil, quien se encarga de ordenar, limpiar y cocinar. Se feminiza a la mujer. Por ello el padre de Olivia le regala una bailarina de juguete, asociando esta actividad con su sexo. En la taberna de los suburbios son mujeres las que bailan mostrando su cuerpo

para animar a los hombres que consumen alcohol. Se las llama “linda”; privándolas de la posibilidad de desarrollar otros atributos como la inteligencia.

La estructura social de clases de corte estamental

En segundo lugar, el largometraje es un ejemplo de subdivisión de la ciudadanía en clases sociales. Se parte de la defensa de la monarquía, defendiendo la figura de la reina. Sin contemplar que con los privilegios que ella tiene se despreocupa la atención de muchas personas necesitadas en su reino. También hay una distinción entre las clases sociales divididas en barrios en las ciudades. Dawson siente miedo cuando descienden a los suburbios en busca de Ratigan. Se establece una diferencia que transfiere las líneas económicas: “recuerde Dawson que somos del bajo mundo”.

XXIX. Clásico 27. *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988)

- Sinopsis

Este largometraje trata sobre una cría de gato llamada Oliver que vive deambulando por las calles de Nueva York, ya que no encuentra una familia que quiera adoptarla. Una mañana conoce a Dodger, un Fox Terrier que demanda su ayuda para robar una hilera de salchichas del puesto ambulante de Louis. Tras el logro, este canino abandona al minino y regresa a su guarida. Oliver lo sigue para conseguir su parte. Ahí conoce a la pandilla del sabueso: Tito (chihuahua), Einstein (Gran Danés), Francis (Bulldog británico) y Rita (Saluki). Y tras presentarse a su dueño, Fagin, decide quedarse con el grupo. Esta cuadrilla tiene la misión de encontrar objetos de valor para que Fagin salde la deuda que tiene con Bill Sykes, evitando que sus dos dobermans, DeSoto y Roscoe, les ataquen.

En uno de sus paseos por la ciudad, Jenny, una niña acomodada, encuentra a Oliver y decide acogerlo. Cuando sus amigos se percatan de la situación deciden ir en su busca y rescatarlo. Nuevamente en el barco de Fagin, entiende que Oliver pertenece a una familia con liquidez económica y aprovecha la situación para fingir un secuestro y pedir un rescate con el que pagar a Sykes.

Desafortunadamente, cuando Fagin sabe que el gato es de una niña decide devolvérselo sin recibir el dinero que ella guarda en su hucha. Sykes, que divisa la escena desde su auto, secuestra a la joven y solicita un recobro a su familia. Después, todo el escuadrón persigue a Bill para recuperar a la joven y, tras una carrera forzada entre estos y el trío de villanos, el colectivo de protagonistas se muestra victorioso.

- Figuras malvadas principales

Bill Sykes

Este es un hombre de edad avanzada, tal y como se muestra en la calvicie pronunciada que presenta y en la tonalidad grisácea de su cabello. Se asemeja a uno de los gánsteres norteamericanos. Es un mafioso con liquidez económica, tal y como lo muestra con su apariencia de persona adinerada y la limusina que conduce. También se manifiesta su condición de mafioso con las actuaciones que comete: el secuestro de Jenny, el rescate que pide por ella y la utilización de armas de fuego para intimidar a la pandilla de sabuesos.

Este es un varón egoísta y avaricioso, carente de empatía. Esto se muestra cuando exige a su inferior el cobro de la deuda: “cuando no veo mi dinero alguien sale lastimado; personas como tú salen lastimadas”. Apreciándose un componente materialista en su personalidad.

Como dato significativo se aprecia que este hombre aparece en ambientes nocturnos y entre las sombras. Transmitiendo una idea cerrada sobre la relación entre maldad y oscuridad. Normalmente aparece en el muelle donde vive Fagin, en su barco o en su guarida; ocultándose tras el humo de su puro.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura malvada. En su fenotipo destaca el ceño fruncido. A lo largo de toda la trama lo muestra; es un hombre con tendencia a enfadarse con facilidad y mostrar temor con su mirada. También se aprecia una mandíbula prominente, que manifiesta la inteligencia que posee para obtener siempre un beneficio económico de sus planes. Su color más significativo es el negro, siempre aparece en lugares tenebrosos; también es la tonalidad de su traje. En menor medida aparece el rojo en su corbata y el gris en su escasa cabellera. Tiene condición de persona e incapacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, es preciso analizar la psicología de la figura. Se aprecia una naturaleza malvada en dicho villano. Este es un hombre egoísta que solo se preocupa por su propio beneficio. No duda en violar los derechos humanos para conseguir una rentabilidad económica en su vida. No experimenta un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza a medida que el filme se desarrolla. Por ello, involuciona de la intimidación y amenaza verbal al secuestro infantil y la utilización de la violencia contra los animales. El desenlace para dicha figura es la muerte espeluznante. Se inicia una persecución entre este hombre sus contrincantes. Ambos autos se introducen en las vías del metro, pero el de Sykes choca contra dicho transporte. En ese instante se produce una explosión que muestra el fallecimiento del gánster.



Fig. 230. Walt Disney (1988). Bill Sykes [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).

- **Ayudantes de las figuras malvadas principales**

Roscoe y Desoto

Este villano cuenta con la ayuda de dos secuaces, dos dobermans. Tienen una edad media. La selección de dos sabuesos de esta especie como seguidores del villano principal contribuye a la permanencia de prejuicios sin fundamento sobre la peligrosidad que hay es este tipo de caninos.

Ambos son idénticos y se comentan en conjunto como una única figura. Físicamente, solo se diferencian por el color de su collar. Roscoe lo tiene rojo y DeSoto azul. Respecto a su personalidad se aprecia que el primero es el líder de la pareja de secuaces, es quien presenta mayor protagonismo; mientras que el segundo

tiene una escasez de luces que suple con violencia. Por ello, mientras que Roscoe trata de ganarse los favores de Rita mostrándose como un canino de clase social superior: “podías estar viviendo con un tipo de clase como yo”; su compañero tan solo emite comentarios violentos: “me gustan los gatos y comérmelos”.

Se destaca que estas mascotas están amaestradas, solo atacan a quien Sykes indica cuando chasquea los dedos. Desde una visión crítica, se constata como positiva dicha situación. Así se enseña al colectivo infantil que no hay maldad subyacente en los animales, sino que depende del adiestramiento que reciben de sus personas cuidadoras. Contribuyendo a romper prejuicios que generan un retroceso en los derechos de los animales.

En primer lugar, se comentan los aspectos relacionados con la apariencia física de estos perros. Ambos muestran un ceño fruncido en su fenotipo. Contribuyendo a la concepción de la raza de sabuesos como asesina. Se aprecia en menor medida una mandíbula prominente. Prestando atención a los colores se manifiesta como mayoritario el negro en todo el pelaje de las figuras. Aunque también se muestra el marrón en zonas como el morro y las patas. Tienen condición de animales y no se metamorfosean.

En segundo lugar, se analizan los trazos que definen éticamente a las figuras. Estos tienen una naturaleza malvada, tal y como se presenta en el filme. Sienten una rivalidad latente contra la pandilla de Dodger sin explicación aparente. No experimentan cambio de rol. Su desenlace es la muerte espeluznante, ya que, tras un forcejeo contra Dodger y Oliver en la limusina de Sykes, caen sobre el cableado del metro quedando electrocutados.



Fig. 231. Walt Disney (1988). Roscoe y DeSoto [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).

- Figuras malvadas secundarias

Perros que persiguen a Oliver

En primer lugar, se cuenta con la presencia de los perros callejeros de Nueva York. Al principio del filme, aparece una caja con crías de gato entre las que se encuentra Oliver. Este minino se cruza con unos perros callejeros que lo intimidan, amenazan y tratan de asesinarlo. El grupo está formado por tres sabuesos macho de mediana edad. Una idea basada en la supervivencia de las especies; el animal grande ataca al pequeño e indefenso. Se comentan en conjunto ya que son altamente similares y su importancia es el largometraje es irrelevante.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura se muestra en su fenotipo un gran ceño fruncido. Estos animales están hambrientos buscando comida entre la basura. Ello les genera enfado y agresividad que transmiten a través de su mirada cuando se cruzan con Oliver. También tienen mandíbulas prominentes. El pelaje del trío es de color gris. Tienen condición de animal y no se metamorfosean.

Cabe comentar los aspectos éticos que constituyen la personalidad de dichas figuras perversas. Estos se muestran con una naturaleza malvada, debido a su carencia de empatía respecto a un ser inferior. No experimentan un cambio de rol y su desenlace es irrelevante. Estos pierden el rastro del minino cuando se esconde sobre la rueda de un camión protegiéndose de la lluvia.



Fig. 232. Walt Disney (1988). Perros que persiguen a Oliver [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).

Louie

Otra figura malvada secundaria en la historia es el vendedor ambulante de salchichas llamado Louie. Este es un hombre de clase social baja que descuida su apariencia. Oliver se topa con este hombre de mediana edad cuando tiene hambre y decide comerse una salchicha. La reacción del tendero es violenta además de descortés. Este varón no muestra sensibilidad hacia los animales ni empatía; por ello no comparte una ración de su producto con el minino. Para este es más importante la obtención de beneficios económicos. Empuja a la cría de gato diciéndole: “anda gatito vete de aquí, vete *bambino*”. Tras esto, Oliver conoce a Dodger y juntos ingenian un plan para robarle una hilera de longanizas. A través de una mirada crítica también se percibe que este es un villano por ser un peligro para la salud de las personas; él está fumando mientras cocina, de manera que es fácil que se contaminen los alimentos.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura se destacan las siguientes características. En el fenotipo se aprecia la presencia de un ceño fruncido constante que indica enfado; en menor medida la ausencia de mandíbula. El color más significativo del personaje malvado es el verde de sus pantalones. Tiene la condición de persona con incapacidad para metamorfosearse. También es necesario mencionar aquellos elementos que se relacionan con la personalidad de la figura. Este individuo tiene una naturaleza preserva. No experimenta cambio de rol y su desenlace es irrelevante; pierde una tira de salchichas, pero no es una merma significativa para su negocio.



Fig. 233. Walt Disney (1988). Louie [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).

Georgette

La última figura malvada secundaria es Georgette, una caniche hembra de mediana edad, tal y como se muestra por el nombre, la apariencia, la voz y las

actividades que desarrolla. Esta es la mascota oficial de la familia de Jenny. No obstante, tan solo en apariencia. Parece más un instrumento a través del que conseguir trofeos y conceder prestigio social a su grupo de personas cuidadoras. No presenta lazos afectivos con la niña.

Esta es una hembra vanidosa, tal y como se muestra con su estilo de vida: tiene un dormitorio para sí sola, recibe cuidados especiales del mayordomo de la casa, tiene un recipiente para comer de oro puro, también se acicala cada mañana con maquillaje y perfume. Es egoísta, por ello no tolera que Jenny adopte un gato, piensa que así su nivel de vida y mimos va a descender “Bien, podrá ser la casa de Jenny, pero todo escaleras abajo es mío”. Este egoísmo es el que la conduce a ayudar a la pandilla del gato a recuperarlo; eliminando el problema que le genera compartir su hogar con un desconocido. También es egocéntrica; cuando Dodger con sus amigos entra en su habitación se piensa que le quieren robar o abusar de ella; no obstante, tras saber que buscan a su amigo esta se siente decepcionada por no ser el centro de atención. Es un ser clasista que rechaza a Tito por pertenecer a un estatus social inferior.

Por un lado, se analizan los aspectos físicos de la figura malvada. En su fenotipo se destaca la nariz puntiaguda (hocico), aunque en determinadas ocasiones presenta el ceño fruncido: cuando conoce a Oliver y cuando la pandilla de Figet destroza los enseres de su dormitorio. Tiene condición de animal y no se metamorfosea, pero sí que cambia de atuendos; aparece con un traje de lluvia cuando pasea con Jenny y diversos vestidos que se prueba cuando se presenta a la audiencia.

Por otro lado, se comentan los aspectos psicológicos. Esta hembra presenta una naturaleza malvada que se agudiza cuando conoce a Oliver. A medida que el filme se desarrolla en esta se potencian unos vínculos afectivos hacia su cuidadora, el minino y la cuadrilla de sabuesos; cambiando de rol. Acompaña a Jenny al embarcadero para recuperar a Oliver. En este lugar, conecta emocionalmente con la niña, cuestionándose sus propias acciones y lamentando haber separado a su dueña del nuevo miembro de la familia. Esta empatía la transforma al lado de la bondad. Cuando Jenny es secuestrada colabora para recuperarla. El desenlace es irrelevante, ya que una vez regresa a su casa esta no experimenta ninguna situación positiva ni traumática. Simplemente es rechazada por Tito, pero no se aprecia que se trate de un hecho negativo para la canina.



Fig. 234. Walt Disney (1988). Georgette [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se extraen del largometraje situaciones que contribuyen a la separación de hombres y mujeres diferenciándoles por medio de los estereotipos. Todas las

mujeres/hembras de la película se muestran como seres inferiores, cuando están en peligro piden ayuda: Georgette llama a Winston cuando la pandilla de perros callejeros entra en su dormitorio; también lo hace Jenny cuando se encuentra en el embarcadero buscando al secuestrador de Oliver: “estoy asustada, no sé qué hacer”. Recibiendo esa hospitalidad por parte de los varones. Transmitiéndose un mensaje que empodera a los hombres y que condena a las mujeres a vivir sublevadas como el sexo débil, porque estos siempre se muestran como valientes. Así se aprecia cuando Dodger participa en las peleas para salvar a sus amigos o cuando cuenta sus hazañas.

Se etiqueta a la mujer como ser que debe cuidar su belleza para cumplir con el canon establecido por la cultura occidental. Ejemplos de ellos se manifiestan con la canción de Georgette: “cuando una se debe al mundo es su obligación cuidar del menor detalle y no por vanidad, más por la humanidad”, “¿quién soy yo para privar a todos de mi verdad?”, “a todos embrujo con mi perfección” y “la perfección soy yo”.

El motivo de atribuirle a la mujer tanta preocupación por su belleza es para ser capaz de cautivar a los hombres, mostrando una única posibilidad que no contempla diversidad ni objetivos más profundos en los personajes femeninos. Sigue percibiéndose a la mujer como seductora de los varones; Rita le pestaña a Dodger cuando este le cuenta una historia de acción donde él es el protagonista y la figura heroica. Mostrando de manera superficial los principios del amor romántico como sentimiento de atracción de una sociedad heteronormativa: “ya sabes que al final se queda con la chica”.

La estructura social de clases de corte estamental

El largometraje también contribuye a la subdivisión de la sociedad por cuestión de clase. Se diferencian dos bandos, la estructura social alta y la baja. La forma más directa de mostrarlo es por medio de quienes doblan las voces de las figuras. Para la pandilla de Oliver que vive en los suburbios se utiliza la de Michael Cruz, un actor mexicano. Gracias a este se transmite la idea de que cualquier raza diferente a la blanca es inferior; generando así un discurso oculto en Disney que genera racismo en la sociedad. Un ejemplo de esta dificultad para combinar clases sociales es el emitido por Dodger a Oliver cuando este pertenece a la familia adinerada de Jenny: “¿ya no quieres juntarte con la chusma?”. No obstante, como dato significativo y positivo del filme se valora que dichas barreras clasistas se rompan y muestren a la sociedad la posibilidad de trabajar en relación, superando las diferencias por un fin de orden superior; incluso establecer vínculos afectivos entre ambos bandos. Por ello, la pandilla de Figet se une con Georgette para salvar a Jenny; finalmente todos los integrantes forman un grupo desarrollando sentimientos de amistad.

La negación de la visión animalista

Desde un punto de vista animalista, se considera altamente significativo que el filme presente la adopción de animales mestizos como estilo de vida. Esta situación contribuye a romper los prejuicios hacia los gatos y perros sin pedigrí. Este mensaje se alcanza con la humanidad mostrada en Jenny cuando acoge a Oliver en su mansión; también con el comportamiento de perros callejeros que son mucho más sentimentalistas que la caniche Georgette.

XXX. Clásico 28. *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989)**- Sinopsis**

Ariel es la hija adolescente de Tritón, el rey del mar. Estas dos figuras distan mucho en personalidad. Mientras que el padre se presenta como un individuo que odia a la humanidad por considerarla cruel con el medio ambiente y la vida de los animales marinos; su hija contempla grandes posibilidades en lo desconocido.

Ariel tiene prohibido ascender a la superficie, no obstante desobedece a su padre y emerge. Allí divisa un navío donde se celebra el aniversario del príncipe Eric. Ella se enamora de este con simplemente mirarlo, es decir, experimenta un amor romántico. Por ello, le salva del naufragio y lo conduce a la orilla de la playa. En este momento él también se enamora de ella; a pesar de desconocerla.

Tritón conoce el secreto de Ariel y destruye su colección de objetos recolectados de los barcos hundidos. Entristecida por lo sucedido, visita a Úrsula, la bruja del mar. Ella le propone convertirse en humana durante tres días a cambio de su voz. Si en este lapso de tiempo consigue enamorar al príncipe se le concede el deseo de permanecer siempre en tierra; de lo contrario pasa a ser propiedad de la villana.

Para evitar el éxito de Ariel, Úrsula adopta la forma humana de una mujer que atiende al ideal de belleza occidental para ganarse los favores del monarca utilizando la voz de la sirena para hipnotizarlo, obligándole a contraer matrimonio. Cuando Ariel y sus amigos Sebastián (cangrejo), Scuttle (gaviota) y Flounder (pez) descubren el engaño, arremeten contra la bruja; consiguiendo que la sirena recupere su voz y se rompa la maldición del príncipe. No obstante, no obtiene el beso de amor verdadero antes del tercer anochecer por lo que Ariel se convierte en la posesión de Úrsula.

Tritón se cambia por su hija a petición de la bruja, por ello, cuando este es transformado es planta marina ella aprovecha para robarle la corona y el tridente, convirtiéndose en la soberana de los océanos. Su mandato es escaso, resultando vencida por Eric y Ariel. La normalidad regresa al mar y el padre le concede a su hija dos piernas para vivir en la superficie terrestre junto a su amado.

- Figuras malvadas principales**Úrsula**

Úrsula es la figura malvada principal. Esta es una mujer de edad avanzada tal y como se aprecia en su apariencia física, posee atributos de dicho sexo como los pechos y una cabellera canosa, también arrugas en el rostro. Un dato significativo sobre dicha figura es la relación que mantiene con la oscuridad. Siempre aparece en lugares sombríos como son su cueva en forma de esqueleto de pez gigante y prehistórico o el océano durante la noche. Son espacios que generan una cierta angustia en la persona espectadora; suscitan miedo, es decir, temor a no saber qué hay en las profundidades del mar, recelo a no ver que se esconde en la negrura. Aparece y desaparece entre sombras. Por ejemplo, en su primera escena esta mujer se muestra escondida en su alcoba donde solo se escucha su voz, desapareciendo entre sombras y enredándose en sus tentáculos.

Para el doblaje en español la voz a la que se recurre es la de Ángel Garza, un transformista que da vida al personaje de Selena Olvido. Llama la atención que se acuda a una voz masculina para una mujer villana, así Disney justifica una falta de feminidad en quienes no siguen con la norma establecida o con los estereotipos marcados por la sociedad. Pero resulta más significativo ya que con esta decisión se contribuye a generalizar el prejuicio de la maldad que reside en el colectivo LGTBIQIQ por no cumplir con lo normativo. Visión sesgada y basada en comportamientos colonialistas anclados en la mentalidad del heteropatriarcado.

La maldad del personaje también se aprecia a través de las maneras en que es designada: “Úrsula tiene grandes poderes”, “la bruja del mar”, “es un demonio” y “es un monstruo”. También con las intervenciones de la canción que utiliza para presentarse: “que sencillo fue, que tonta es” y “magia de bruja yo comienzo a convocar, hechizos marinos que laringitis den, acudan a mi...”. Hay otras manifestaciones lingüísticas repletas de ironía e hipocresía que ofrecen a Ariel una falsa apariencia de bondad: “yo admito que solía ser muy mala, no bromeaban si decían bruja soy, pero ahora encontrarás que mi camino enmendé, que firmemente arrepentida estoy, cierto es”, “por fortuna conozco algo de magia, un talento que yo siempre poseí y últimamente no te rías, lo uso a favor de miserables que sufren depresión, patético”, “todos se han quejado, pero una santa me han llamado” y “¿quién los ayudó?, yo lo hice”.

Esta es una mujer que alardea ser una ayudante personal para que la ciudadanía del reino marino consiga sus metas. No obstante, no lo hace por caridad humana sino para obtener un beneficio. Ella siempre habla de un precio por el servicio: “¡Oh! Y además hay otro pequeño detalle, no hemos hablado de cómo me pagarás, no se puede recibir sin dar nada a cambio”. El pago, aparentemente insignificante para la persona que atiende Úrsula, es crucial para que cumpla su objetivo. Por ejemplo, en el caso de Ariel le pide su voz a cambio de dos piernas con las que andar por la superficie terrestre. Le está demandando el único atributo que el príncipe Eric conoce de la mujer que le salva del naufragio. Por ello, Úrsula siempre vence “un par de veces ha pasado que el precio no han pagado y tuve que esos cuerpos disolver”.

Contribuye a la pérdida de valor del colectivo de mujeres. Considera que estas son un mero objeto sexual con el que se comercializa, de hecho lo hace con Ariel cuando le dice: “pero si no lo hace, volverás a convertirte en sirena y me pertenecerás a mí”. Trata de convencerla de la carencia de importancia que supuestamente tiene su voz ante su belleza: “eso no importa, te ves muy bien, no olvides que tan solo tu belleza es más que suficiente”, “los hombres no te buscan si les hablas, no creo que los quieras aburrir, allá arriba es preferido que las damas no conversen a no ser que no te quieras divertir” y “verás que no logras nada conversando a menos que los pienses ahuyentar, admirada tú serás si callada siempre estás, sujeta bien tu lengua y triunfarás Ariel”. Cuando una mujer adopta comportamientos machistas y denigrantes para su colectivo genera un discurso que justifica las mismas actuaciones en los varones, Se precisa eliminar una normatividad que arrebatara derechos universales a estas.

Su objetivo es convertirse en la soberana de las aguas. Cuando lo consigue, transmite un discurso que contribuye a la superioridad de la monarquía: “ahora solo mando yo en el océano, las olas obedecen todos mis deseos, el mar y sus criaturas se inclinan ante mi poder”.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con la apariencia física del personaje. En su fenotipo destaca un gran ceño fruncido que siempre muestra. En cuanto a sus colores, el mayoritario es el negro; aunque en menor medida también aparecen: el morado en sus ventosidades, pendientes y piel humana; el rojo de sus labios y uñas; el azul del maquillaje de sus párpados, el gris de su cabello y el marrón de su colgante. Tiene la condición de ser ficticio y sí que se metamorfosea. Adopta la forma de una joven que cumple con los ideales de belleza occidental para, valiéndose de la voz de Ariel, hechizar al príncipe y evitar que Ariel le bese.

Por otro lado, se analizan los elementos éticos que se relacionan directamente con la maldad en el personaje. En esta figura hay un desencadenante que genera los actos perversos. Ella es desterrada por Tritón: “en mi época organizábamos unos banquetes impresionantes cuando yo vivía en palacio. Y aquí estoy ahora consumida y al borde de la desaparición, desterrada y exiliada y casi muerta de hambre mientras él y su corte de besugos están de fiesta”. Tiene fuertes sentimientos de venganza hacia él: “pronto les daré algo que festejar [...] quiero que os ocupéis de vigilar muy de cerca a su encantadora hijita, tal vez sea la clave de que Tritón vaya a la ruina”. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es la muerte espeluznante. Tras ponerse la corona y el tridente de Tritón, esta se convierte en un gigante marino, generando tornados y corrientes. Estos hacen emerger a la superficie las embarcaciones naufragadas. Eric toma una de estas y la conduce directamente hasta Úrsula para clavarle un mástil astillado en el corazón, en el mismo instante que un rayo la alcanza; muere súbitamente hundiéndose en las profundidades del océano.



Fig. 235. Walt Disney (1989). Úrsula [Figura]. En *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Flotsam y Jetsam

Esta villana cuenta con la ayuda de dos morenas que le facilitan el trabajo, Flotsam y Jetsam. Ambas son conscientes de su rol y así lo manifiestan: “representamos a alguien que puede ayudarte, alguien que puede convertir en realidad todos tus sueños”. Su sexo es indeterminado, pero sí que se constata que son de edad avanzada, tal y como se presenta en las arrugas de su rostro. Quienes integran la pareja son iguales, por ello se comentan en conjunto.

Ambas tienen un papel importante en la trama. Son las encargadas de vigilar a Ariel para llevarla ante la bruja del mar. Cada una tiene un ojo brillante a través de los cuales Úrsula observa lo que estas ven. Son el ojo derecho de Flotsam y el izquierdo de Jetsam. Convencen a Ariel de que la bruja cuenta con los poderes necesarios para ayudarla a convertirse en humana. También son quienes evitan que se bese con el príncipe; cuando están en la laguna, estas dos morenas sacuden la balsa para tirar al agua a la pareja protagonista. Finalmente, cuando Eric se introduce en el mar estas le agarran de sus piernas para llevarle a las profundidades y causarle una muerte por ahogamiento. Son consideradas una escoria social. Por ello, cuando Sebastián ve a la sirena con estos dos seres le pregunta: “¿qué haces tú con esta chusma?”.

Por un lado, se analiza la apariencia física de estas figuras. En su fenotipo destaca el ceño fruncido. Su color es el verde, tal y como aparece en todas las escamas de su cuerpo. Tienen condición de animal y no se metamorfosean. Por otro lado, se especifican los elementos físicos y psicológicos que constituyen su personalidad y que las etiquetan como figuras perversas. Estas tienen una naturaleza malvada; se limitan a acatar las órdenes de su superiora sin cuestionárselas. No obstante, es cruel etiquetar a los animales-mascotas de un ser superior como maliciosos ya que su comportamiento se explica por los aprendizajes recibidos. Este es un tema de debate que necesita ser introducido en las aulas de Educación Infantil. No experimentan un cambio de rol y su desenlace es la muerte espeluznante. Esta pareja recibe una descarga eléctrica accidentalmente cuando Ariel estira los pelos de Úrsula.



Fig. 236. Walt Disney (1989). Flotsam y Jetsam [Figura]. En *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989).

- Figuras malvadas secundarias

Vanessa

Vanessa es la mujer joven en que se transforma Úrsula para engatusar al príncipe. Esta aparece en la nocturnidad, paseando por la orilla de la playa y utilizando la voz de Ariel para hipnotizar al soberano; de esta manera se transmite una visión de la mujer como ser malévolo que incita a los hombres, visión arraigada y surgida con la religión cristiana “esta tarde por fin pescan al príncipe, o sea que se casa”.

Esta mujer tiene una apariencia física que se relaciona con el prototipo de princesas Disney, es decir, cumple con el canon de belleza occidental “la damita de la que hablabas existe en realidad y es muy bella”. Se muestra así ya que se espera que sea identificada rápidamente por el colectivo de protagonistas como un ser bondadoso simplemente por su apariencia. No obstante, las acciones que desarrolla son

perversas, tal y como lo muestra su canción: “Todo va a salir de acuerdo al plan que diseñé. La sirena será mía y el océano también”.

Cuando Scuttle sobrevuela el barco escucha a Vanessa mientras se acicala en su camarote y se percata que se trata de Úrsula, cuando la joven se mira en el espejo se refleja la imagen de “la bruja del mar disfrazada”. El grupo de amigos de Ariel trata de impedir la boda y de confesarle al príncipe la procedencia de esta mujer.

Por un lado, se comentan los aspectos relacionados con la apariencia física de la figura. En su fenotipo destaca una nariz puntiaguda. Su color es el morado que aparece en su traje y capa; en menor medida el marrón de su cabello. Tiene condición de persona y sí que se metamorfosea, en este caso se transforma nuevamente en Úrsula; tras evitar que el príncipe y la princesa se besen.

Por otro lado, se analizan los aspectos éticos que configuran una personalidad perversa en Vanessa. Esta tiene una naturaleza malvada que parte de los sentimientos de venganza de Úrsula. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es positivo. Ella evita el beso de amor entre Ariel y Eric, por lo que consigue a la sirenita y regresa con ella al océano.



Fig. 237. Walt Disney (1989). Vanessa [Figura]. En *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989).

Glut

Otra figura malvada secundaria es Glut, el tiburón. Este es un macho de mediana edad, ya que se adjetiva en masculino: “eres un abusón”. Este pez es uno de los más temidos en las profundidades del mar, se trata de un depredador. Este temor se muestra en un diálogo que mantienen Ariel y su compañero.

- Ariel: tú quédate aquí por si vienen tiburones.
- Flounder: ¿qué?, ¿tiburones?

Este animal impacta a la pareja de figuras protagonistas, sobre todo cuando aparece en el barco hundido donde buscan objetos de la superficie para la colección de la sirenita. Por una parte, se presta atención a los rasgos físicos de la figura. En su fenotipo destaca un ceño fruncido que muestra enfado en su rostro. Su color es el gris que caracteriza sus escamas. Tiene la condición de animal y no se metamorfosea. Por otra parte, se atiende al análisis de la psicología del personaje. Esta presenta una naturaleza malvada. Desde una perspectiva crítica se aprecia que esta situación es altamente cruel para el animal. El colectivo infantil tiende a interiorizar una idea de maldad en el animal por devorar a otros, cuando realmente no tiene posibilidad de evitarlo, sino que forma parte de su naturaleza y lo necesita para subsistir. Es perverso el maniqueo de estos animales en las películas de Disney. No experimenta un cambio de rol, sino que su furia crece cuando queda atrapado en un ancla; en este momento

enseña su dentadura a Flounder. Su desenlace es irrelevante, ya que no se sabe realmente qué ocurre tras quedar atrapado.



Fig. 238. Walt Disney (1989). Glut [Figura]. En *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989).

Louis

Aparece también el chef Louis como figura malvada secundaria porque arremete contra Sebastián, el consejero de Ariel. Este es un hombre de mediana edad. Por un lado, se comentan los aspectos físicos del villano. En su fenotipo destaca la mandíbula prominente, en menor medida el ceño fruncido cuando se enfrenta al crustáceo. Su color más significativo es el marrón de su camisa, en menor cantidad el negro de sus pantalones y zapatos, el gris de su cuchillo y calcetines, también el rojo de su lazo. Tiene la condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan los aspectos psicológicos que justifican la maldad en el personaje. Este presenta una naturaleza perversa por no considerar la vida de los animales como digna para perpetuarla. No valora los derechos del reino animal. Este experimenta un goce cocinando y asesinando especies marinas. Así se aprecia en su canción: “es tan bello poder servir pescaditos así”, “sus cabezas cortar y sus huesos sacar”, “con mi hacha los parto en dos y los pongo a freír y comienzo a reír porque amo el pescado a morir”, “se aplana el pez con un mazo, se rebana a través del estómago así, para luego untarle un poquitito de sal” y “ya que vivo por suerte no está y la hora llegó de ponerlo al fogón”. Esta canción habla de las maneras de mutilar a un ser vivo y experimentar placer en dicha acción. Este personaje no cambia de rol, sino que su maldad se agudiza y se convierte en una venganza. Por ello, cuando se reencuentra con Sebastián en el barco nupcial de Ariel y Eric, se muestra violento y trata de matarlo. El desenlace para la figura es irrelevante. Pierde la batalla cuando se le cae un mástil sobre sus dientes, rompiéndoselos por completo, acto seguido el cangrejo se muestra como victorioso entre sus iguales.



Fig. 239. Walt Disney (1989). El chef Louis [Figura]. En *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

En primer lugar, respecto a los estereotipos asociados con los sexos, se mantiene una tendencia a que la mujer sea quien debe poseer una belleza occidental

por y para los hombres. El filme solo contempla esta posibilidad. Transmitiendo un mensaje perverso que subleva las acciones de personajes femeninos a las de los varones. Este ideal de belleza occidental se refleja en Ariel, así como también en sus hermanas o en Úrsula transformada en Vanessa. Algunos ejemplos que hablan de esta beldad son: “ella es la que tiene la voz más bonita”, “con voz de cascabel” y “aquí está la bella Ariel”. Además, la etiqueta de perversas cuando indica que estas embelesan a los hombres, mensaje arraigado desde la religión cristiana: “si a una sirena escuchas cantar sentirás un hechizo especial”.

También se concibe a la mujer como un ser romántico; según Disney es su sexo el que justifica la floración de sentimientos como: la dulzura y el amor. “Enamorada hija”, “baja ya de las nubes”, “pero es que yo le quiero” y “Eric permite que te diga que mejor que una chica de ensueño es una de carne y hueso, que sea amable y cariñosa y que la tengas ante tus ojos”.

Este mensaje condiciona un determinado rol para la mujer, enseñándole que su misión en la vida consiste en alcanzar un hombre que la ame y que la libere de su carga. Analizando críticamente el filme se advierte que la rebeldía de Ariel es un intento feminista fallido, ya que cambia su vida a favor de un hombre. Además, su única forma de salvación es por medio del amor romántico. Se observa un enmascaramiento Disney, la productora muestra un nuevo tipo de mujer que se adapta a los tiempos modernos, pero a quien reviste de los mismos clichés que en tiempos pretéritos. En el largometraje se recurre a expresiones como: “tranquila que yo voy a ayudarte”, “mañana cuando te lleve a esa excursión tienes que estar radiante” y “tienes que pestañear así, tienes que juntar los labios así”.

Debe enfatizarse mucho más la rebeldía de Ariel justificada con su adolescencia. Como aspecto positivo se aprecia que este sea el primer filme en que aparece una mujer protagonista experimentando las sensaciones básicas de la etapa vital que atraviesa. Entendiéndose que la sirena tenga afán por descubrir el mundo, sobre todo aquella parte terrestre que desconoce; que dude de su padre; que desarrolle otro punto de vista sobre la existencia, también que sea desconsiderada con las normas que no comparte. Es positivo centrar la atención en una mujer así y mostrar al colectivo infantil esta realidad. Ejemplos de ello son: “jóvenes, se creen que lo saben todo, le das la pinza y te cogen todas las patas”, “tengo 16 años, no soy una niña”, “si Ariel fuera hija mía le enseñaría quien manda aquí”, “la sometería a un estricto control”, “necesita [...] alguien que la vigile para que no se meta en problemas” y “ojalá pudiera hacerle comprender que no veo las cosas como él; no entiendo como un mundo que hace cosas tan maravillosas puede ser malo”.

Un buen recurso para empoderar a la mujer y transformarla en un ser que aspira al emprendimiento al igual que los varones es la canción de Ariel: “pero yo en verdad quiero más”, “yo quiero ver algo especial”, “y poder ir a descubrir qué siento al estar bajo el sol, no tiene fin, quiero saber, más mucho más”, “¿qué hay que pagar para un día completo estar?”, “¿por qué habrían de impedirme ir a jugar?”, “a estudiar qué hay por saber, con mis preguntas y sus respuestas” y “quiero explorar”.

Los principios del amor romántico

Los sentimientos y emociones presentadas en Ariel se frenan por el amor romántico que experimenta hacia Eric. Ella presencia un barco que sobrepasa por encima y decide aproximarse, así conoce a su príncipe. Ella dice enamorarse de él, cuando realmente lo que se produce es una atracción: “es tan atractivo”. Como dato significativo se aprecia que este romanticismo es comprendido tanto por hombres como por mujeres. Por ejemplo, algunos comentarios de Eric y su consejero Grimsby son: “todo el mundo arde en deseos de verte felizmente casado con la chica adecuada”, “sé que está en alguna parte, solo que no la he encontrado aún” y “créeme Grimsby me lo dirá el corazón, cuando la encuentre será pumba, como un rayo”. Además, este es salvado de las aguas por la mujer, quien lo lleva a la orilla y lo revive; una situación bastante inusual en Disney. Lo hace porque está enamorada: “cuanto deseo estar donde estas, ¿cómo poder tenerte a mi lado?, quisiera verte cerca de mí, juntos correr, juntos vivir, juntos sentir el sol en la piel, su mundo es, quiero formar parte de él”.

A partir de este instante es la mujer quien se muestra como un ser romántico, está dispuesta a ofrecer su vida por el príncipe. Además, solo tiene posibilidad de salvarse si experimenta este amor romántico: “antes de que se ponga el sol el tercer día tendrás que conseguir que el príncipe se enamore de ti, es decir, que te de un beso; pero no un beso cualquiera, sino un beso de amor verdadero”.

Hay una canción repleta de expresiones que incitan al amor romántico, un sentimiento excesivamente revestido de dulzura y melosidad. Tal y como comenta Sebastián: “hay que inducir al amor”. Sin olvidar la canción de amor previa al intento de beso entre Eric y Ariel: “no te ha dicho nada aún, pero algo te atrae”, “sin saber porqué te mueres por tratar de darle un beso ya”, “no hay nada que decir y ahora bésala” y “que lástima me da ya que la perderá”.

La estructura social de clases de corte estamental

El filme introduce la temática de la diferenciación social basada en clases. Se proclama una monarquía donde se destaca la figura del soberano y se considera positiva. Así se encarna en la figura del rey Tritón: “el soberano del reino de las sirenas” y “su real majestad el rey Tritón”. Se pretende incidir en la sociedad occidental consumidora, para que defiendan la monarquía como estructura política que gobierna un país, en lugar de presentar otras posibilidades. También es necesario abordar desde la escuela esta problemática; extrayendo aspectos positivos y negativos de una política como esta.

La negación de la visión animalista

La película ofrece un impulso positivo al reino animal; valorándolo como un colectivo con derechos que deben ser preservados por la humanidad. Esta idea se refleja con algunas escenas. Por ejemplo, cuando Max, el perro de Eric, queda atrapado en el barco en llamas y su dueño regresa para salvarlo. También se muestra en el binomio maldad-bondad, en que Louis es percibido como un villano por querer cocinar a Sebastián.

XXXI. Clásico 29. *Los rescatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990)

- Sinopsis

Cody es un niño australiano que muestra una sensibilidad hacia los animales. Siempre acude en su ayuda cuando caen en trampas de cazadores furtivos. Conociendo así a la gran águila dorada Marahute. Esta, para agradecerle su labor y mostrarle su confianza, le regala una de sus plumas y le enseña el lugar donde incubaba sus huevos.

Tras esta primera toma de contacto, Cody regresa al bosque donde cae en una de las trampas de Percival C. McLeach. Este cazador, con ayuda de su iguana Joanna, descubre que el niño sabe del paradero de la pareja del águila dorada que él ya tiene. Por ello, decide secuestrarlo evitando así que cuente sus planes de cacería y extrayéndole la información que necesita sobre este animal.

Mientras tanto, en Nueva York, Bernardo está decidido a pedirle matrimonio a Bianca en un restaurante francés, pero se ve obligado a omitir su plan cuando son llamados por la Sociedad de Salvamento Eficaz para encargarse de dicha misión. La pareja de ratones parte hacia Australia, donde conocen a Jake, un ratón aventurero y guía de la pareja.

Tras el desarrollo de diversos problemas, la pareja de ratones salva la vida de Marahute, cuida sus huevos y protege a Cody. Bernardo le propone matrimonio a su amada, ella acepta y el filme concluye.

- Figuras malvadas principales

Percival C. Mcleach

La figura malvada principal es un varón de mediana edad. Previamente a su aparición ya se intuye que este es un ser perverso por arremeter contra el derecho a la vida del reino animal: “cayó en la trampa de un cazador furtivo”. Cuando se encuentra con Cody se confirma: “es una trampa y la cacería está prohibida” y “es una trampa prohibida y tú eres cazador”. Este personaje malvado contradice la ley, por ello hay carteles de “se busca” con su foto por todo el territorio australiano.

Siente un gran odio hacia los animales y medio ambiente. Algunas acciones que lo confirman son: el desprecio hacia su mascota, el goce que experimenta cuando una presa cae en una de sus trampas, los golpes e insultos que lanza sobre Joanna, el asesinato padre-águila dorada, la destrucción el paisaje natural con su camión y el secuestro de Cody para obtener información sobre el paradero de animales exóticos.

Este personaje vive en unas minas abandonadas y acordonadas con carteles de “peligro”. Elige este lugar por intuir que los guardabosques no van a buscarlo ahí. Se trata de un ambiente inhóspito, desordenado y repleto de artilugios de caza con animales atrapados en jaulas. Aquí es donde tiene retenido a Cody junto al resto de presas cazadas. Es este momento los animales confirman la maldad de la figura: “McLeach está atrapando a los de su propia especie, ahora ya no hay esperanza para nosotros” y “hay una salida por supuesto, por supuesto; tú serás billetera, tú serás cinturón y el querido Frank, Frank irá como bolso, un hermoso bolso de señora”.

Este es un hombre organizado, que prevé mentir a Cody y contarle que unos cazadores apresan a Marahute, pensando que este va a ir en busca de sus huevos para protegerlos. Así le sigue y localiza el nido del águila dorada; “si le encuentro el punto débil al muchacho me dirá dónde está el águila”. También es mentiroso e interesado.

Por un lado, se analizan los elementos que constituyen su apariencia física, estos causan temor y permiten identificarlo como un villano Disney. En su fenotipo destaca la mandíbula prominente, que manifiesta la astucia que tiene para no ser detenido por las fuerzas de la ley y el orden. También muestra ceño fruncido cuando piensa en maléficos planes o se enoja con su Iguana. Su color más significativo es el marrón de su sombrero, chaleco, cinturón, botas y pantalones; aunque en menor medida también aparece el verde en su camisa y en el pañuelo de su cuello. Tiene la condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se procede al análisis de los atributos éticos que ayudan a definir la personalidad del personaje. Este muestra una naturaleza malvada basada en su profesión de cazador. Para Disney una persona que arremete en contra de la vida de los animales no es proactiva para la sociedad. No experimenta un cambio de rol, sino que a medida que el filme se desarrolla, esta figura muestra una faceta perversa más amplia, actuando también en contra de la humanidad. Su desenlace es la muerte espeluznante. Este cazador trata de alimentar a los cocodrilos con Cody, no obstante cae en el río donde nadan los reptiles. Trata de defenderse utilizando su rifle, pero finalmente se despeña por una catarata y muere. Como guiño cómico se advierte como su Iguana Joanna se despidió de este desde una roca.



Fig. 240. Walt Disney (1990). Percival C. McLeach [Figura]. En *Los rescatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990).

- **Ayudantes de las figuras malvadas principales**

Joanna

Este villano cuenta con la ayuda de su animal de compañía, Joanna, la iguana. Esta es una hembra de mediana edad. Se muestra torpe, por lo que hace entrar en cólera a su amo, quien se dirige a ella como: “torpe salamandra chupasangre” cuando por tratar de comerse el ratón que Cody tiene en su mochila hace caer a su jefe en su propia trampa: “so cobra de cuatro patas”.

No obstante, accidentalmente, siempre consigue ayudar a su jefe. Esta es quien descubre la pluma dorada en la bolsa de Cody, entendiendo McLeach que el niño conoce el paradero del águila. Cuando trata de comerse los huevos del cazador, este piensa que haciéndole creer que las crías de Marahute están desprovistas de cuidados tras la falsa muerte de su madre, el niño le va a conducir al lugar donde se encuentra el nido. También arremete contra los animales capturados por Percival cuando se escapan de las jaulas.

Por un lado, se comentan los aspectos que configuran la apariencia física malvada de la figura. En su fenotipo destaca el ceño fruncido. Su color más significativo es el verde de su cuerpo, en menor medida también aparece el gris de su torso y el rojo en su boca y lengua. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan los aspectos éticos que configuran la personalidad del animal. Esta tiene una naturaleza malvada basada en la imposibilidad de enfrentarse a su amo y negarse a efectuar las actuaciones que le encomienda. No tiene capacidad para cuestionarse la ética de las tareas de su superior. No experimenta cambio de rol, siendo su desenlace positivo; a pesar de caer en el río de cocodrilos, sube a una roca y se salva de la corriente que empuja a su patrón por una catarata.



Fig. 241. Walt Disney (1990). La iguana Joanna [Figura]. En *Los rescatadores en Cangurolancia* (Schumacher, 1990).

- Figuras malvadas secundarias

La serpiente

Se cuenta con la presencia de una culebra. Esta sorprende a Bernardo y Bianca cuando están en el río, quiere asesinarlos. No obstante, Jake la detiene. Está al servicio del ratón de campo, por lo que cuando le indica que son amigos y que la necesitan para recorrer el lugar, la serpiente acepta. Se trata de una hembra joven, siempre se dirigen a ella en femenino; también tiene rasgos físicos altamente infantiles.

Por lo que respecta a las características físicas de la figura se aprecia un ceño fruncido en su fenotipo. Este desaparece cuando se presenta como amiga del grupo de ratones. Su color más significativo es el verde. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

Se precisa también un análisis de los atributos personales que configuran internamente la figura malvada. Esta presenta una naturaleza perversa, así lo muestra Disney presentándola como un animal que se propone devorar a la pareja protagonista. Se genera un mensaje cruel, ya que se condiciona a la figura por una actuación que configura su naturaleza; las serpientes se alimentan de roedores. Se justifica la maldad del animal por medio de una situación que escapa a su control. Sí que experimenta un cambio de rol cuando Jake impone su norma y se muestra como superior. El desenlace es irrelevante. Tras que esta cumpla su cometido no vuelve a aparecer.



Fig. 242. Walt Disney (1990). La serpiente [Figura]. En *Los rescatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990).

Los cocodrilos

Este grupo de reptiles de sexo y edad sin definir ataca a Cody y a McLeach. Viven en el río donde el cazador trata de eliminar al niño colgándolo de una cuerda para que lo devoren. No obstante, cuando el hombre cae al agua con su iguana estos lo perciben como una presa más fácil y van en su búsqueda.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo se muestra un ceño fruncido que transmite enfado. El color más característico es el verde de sus escamas. Tiene condición de animal y no se metamorfosea en otros seres. Por otro lado, se analizan los elementos de su personalidad. Se aprecia una naturaleza malvada porque ataca al protagonista de la película, no obstante lo hacen motivados por una necesidad vital, la alimentación. No experimenta cambio de rol, sino que tras comprobar que le resulta difícil alcanzar al niño decide ir a por McLeach. Su desenlace es el apoderamiento del miedo, cuando se aproxima a la catarata y precisa el peligro huye para salvar su vida



Fig. 243. Walt Disney (1990). Los cocodrilos [Figura]. En *Los rescatadores en Cangurolandia* (Shumacher, 1990).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

En primer lugar, se aprecia un estereotipo en los personajes. La habitación de Cody se relaciona directamente con la de un niño. Está desordenada, con materiales deportivos como el bate de *baseball* y una navaja. Se ofrece así una visión de niño como “pequeño hombrecito”. Es necesario romper con estos estereotipos y con la idea preconcebida que asocia el sentimiento aventurero con el hombre; de hecho Bianca en la película es más intrépida que su compañero Bernardo.

Como aspecto positivo se aprecia que en la Sociedad de Salvamento Eficaz aparecen más ratonas hembra que en la primera película; no obstante son una minoría. Se destaca que aparecen algunas de la raza árabe, ofreciendo visibilidad a este colectivo y presentando a la mujer musulmana como persona con capacidad para desarrollar cargos de importancia en la sociedad. Aunque perdura un mensaje que relega a la mujer al ámbito doméstico o a puestos de trabajo socialmente considerados inferiores; la madre de Cody es ama de casa. Otro ejemplo está en el ratón macho y

doctor junto a las enfermeras hembras. Se plasma una superioridad arraigada en el hombre que precisa un derrocamiento: “vamos señoritas, tenemos un pájaro que curar”. También se percibe a la mujer como un mero objeto, un individuo en el que prima la belleza. Jake se dirige a Bianca con denominaciones que exaltan su belleza: “verá que es difícil guardar secretos en Australia bonita”, “tome mi brazo bonita” y “chicas, chicas, aquí estoy”.

Los principios del amor romántico

En segundo lugar, se muestra un amor romántico estereotipado. A pesar de que Bianca y Bernardo son amigos que tras un tiempo compartido se enamoran mutuamente; siguen mostrándose ejemplos maniqueos en el romance: el hombre pide la mano de la mujer, cenan en restaurantes de lujo francés y tiene un anillo con un diamante. Aunque se destaca como positivo que todos estos elementos pierden importancia cuando Bernardo le pide matrimonio a Bianca en el bosque una vez salvan a Cody; aprendiendo que no se necesitan lugares ostentosos para declararse. No obstante, perdura este sentimiento heteronormativo; siempre son parejas heterosexuales de animales; aspecto que se relaciona con la estructura familiar del patriarcado, la familia de águilas está constituida por: padre, madre y huevos.

La negación de la visión animalista

Finalmente, se refleja la visión animalista. El filme es un ejemplo para transmitir sentimientos en contra de la cacería, entendiéndose esta como una actividad que atenta contra la vida y derechos de los animales. En contraposición, se muestra la figura de Cody, un niño que siente pasión por los animales y que vela por su existencia. Por ello ayuda a Marahute cuando cae en una trampa, cuida de sus huevos, auxilia al pequeño ratón que actúa como cebo en una trampa de McLeach y trabaja cooperativamente con el resto de animales capturados: “si todos pensamos juntos algo se nos ocurrirá”.

XXXII. Clásico 30. *La bella y la bestia* (Hahn, 1991)

- Sinopsis

El príncipe Adam es un hombre egoísta y carente sentimientos. Una noche de invierno llega a su castillo una anciana que le ofrece una rosa a cambio de cobijo para resguardarse de la tormenta. No obstante, el soberano no acepta. Esta le ofrece una nueva oportunidad para que cambie de parecer pero la despacha. En ese instante, ella se transforma en una hechicera y le confiesa que forma parte de un plan trazado para comprobar su afectividad. Debido a su banalidad lo transforma en bestia y lo codena a tener que enamorar con una apariencia salvaje a alguna mujer, enamorándose este también. Todo ello debe ocurrir antes de que caiga el último pétalo de la rosa encantada que le ofrece. Le concede también un espejo con el que ver la realidad de fuera del castillo y hechiza a quienes habitan en el lugar, convirtiéndoles en objetos animados.

Tiempo después, en una aldea francesa cercana al palacio, se cuenta la historia de Bella. Ella vive con su padre Maurice, quien es inventor. La muchacha dista mucho del resto. Ella busca vivir aventuras, explorar el mundo y aprender; espera el amor, pero no aquel que surge de la mera atracción física, sino una relación basada en sentimientos como la amabilidad, el cariño y la comprensión.

Cuando Maurice lleva su nuevo invento a la feria es atacado por una jauría de lobos, por lo que acaba en la fortaleza de la bestia. Esta lo encarcela. Cuando Bella va en su búsqueda también es apresada por este personaje, pero consigue convencerlo de que permita a su padre huir de la fortificación ofreciéndose como prisionera. Bestia acepta contemplando la posibilidad de que esa mujer sea quien rompa el hechizo, pensamiento compartido por el conjunto de habitantes del palacio.

Primeramente, ambos sienten rechazo. Ella no es capaz de entender la maldad que reside en la bestia y esta, que vive en solitario durante una década, pierde su compostura ante cualquier persona, olvida cómo se socializa. No obstante, la situación cambia tras que bestia salve a Bella del ataque de los lobos, cuando esta trata de escapar del castillo por el miedo que le causa el amo. Empiezan a confraternizar, comparten tiempo, aprenden mutuamente y afloran sentimientos de cariño mutuo. No obstante, la noche que él piensa declararle su amor decide liberarla para que auxilie a su padre, permitiéndole llevarse el espejo mágico.

Nuevamente en la aldea, Monsieur D'Arque, el dueño del manicomio, va en busca de Maurice para encerrarlo. Este es contratado por Gastón, el seguidor de Bella, quien le brinda la posibilidad de salvar a su padre contrayendo matrimonio; ella se niega y utiliza el espejo mágico para mostrar la bestia al vecindario, demostrando que su progenitor no está loco. Esta situación causa temor entre el grupo de habitantes, por lo que deciden buscar el castillo para saquearlo y matar a la bestia. Gastón también participa en la masacre intentando conseguir un nuevo trofeo de cacería. Finalmente, Bella muestra el amor que siente hacia Bestia antes de que caiga el último pétalo de la rosa hechizada, consiguiendo así que el encantamiento se rompa y que tanto el príncipe Adam como el grupo de sirvientes/as recobren su apariencia original.

- Figuras malvadas principales

Gastón

Gastón es el villano principal. Como dato significativo se comparte que este es el primer filme de princesas de la colección en que un hombre es la figura malvada. Tiene una edad joven, al igual que la protagonista. Llama la atención que este villano rompa con la norma establecida. Este personaje no muestra una apariencia física desagradable que lo identifique rápidamente con una figura malvada de Disney. Este es admirado por las mujeres de la aldea, a excepción de Bella: “menuda boca, *Monsieur* Gastón y que mentón” y “no existe un hombre más guapo y más ligón”. También es alabado por el padre de Bella: “¿qué me dices de ese Gastón? Es un chico muy guapo”. Esta caracterización se debe a que Gastón representa físicamente el prototipo de hombre heterosexual que la sociedad occidental muestra como modelo. Precisamente por ello, Disney lo retrata como envidiable: un hombre apuesto, fuerte y musculoso, enseñando que la maldad también reside en personas con estos rasgos. En la película hay una canción que exalta estos atributos en el personaje: “eres la envidia de todos Gastón, se cambiarían por tí”, “los niños te admiran con mucho fervor, tú eres su inspiración”, “todas las chicas suspiran tu amor, fácil es suponer el porqué”, “tiene el cuello más fuerte que un toro Gastón y no hay otro más macho en el pueblo, nuestro modelo y patrón”, “es tozudo Gastón, como un mulo”, “el hoyuelo más chulo lo tiene Gastón”, “reconozco que soy algo impresionante”, “¡vaya tiarrón es Gastón!”.

“el más fuerte es Gastón, tiene suerte Gastón, en la lucha te clava sus dientes Gastón, pues no hay otro más fiero y forzado”, “tengo bíceps que son de envidiar”, “no es enclenque, su músculo es duro”, “soy más peludo que un oso polar” y “nadie luce las botas mejor que Gastón”. Todas estas opiniones contribuyen a un egocentrismo y narcisismo en el personaje, que le priva de empatía hacia el resto. También es clasista: “¿de verdad creías que ella te querría a ti teniendo a alguien como yo?”.

Pese a ser un ideal para la ciudadanía de la región este presenta una naturaleza perversa. Encierra el modelo de persona autoritaria. Se cree con potestad para decidir sobre la vida de las personas. Así lo conocen quienes le siguen y exaltan: “mejor cazador del mundo” y “no hay bestia que se salve contigo, ni tampoco ninguna mujer”. En este comentario se equipara la mujer a un animal, como si ambos fueran una mercancía al servicio de los hombres con la que comercializar.

Es una persona interesada. Cuando quiere impresionar a Bella inicia una discusión con LeFou para defender a su padre de sus burlas, aunque este realmente piense que su progenitor es un completo lunático. Después de ser rechazado por la joven, este cambia, mostrando una faceta chantajista. Él paga una gran cantidad de dinero al dueño del manicomio, *Monsieur D'Arque*, para que se lleve al padre de Bella hasta que ella acepte casarse con él: “yo podría arreglar este malentendido si te casas conmigo”. Este hombre siente es una obsesión por su belleza. Está acostumbrado a vencer, por ello, el rechazo de esta joven es el motor que le impulsa a seguir intentándolo, le supone todo un reto: “la afortunada que se casará conmigo” y “en el momento en que la vi me dije ya no me puedo equivocar, ella es digna de la belleza que hay en mí y conmigo va a tenerse que casar”. Pero sus comportamientos la oprimen. Son de corte machista. Explicándose de tal manera que él se niegue a que Bella estudie: “no está bien que una mujer lea, enseguida empieza a tener ideas y a pensar”.

Su profesión es la cacería. Esta es otra característica que contribuye a su maldad, es un ser despiadado con el reino animal. Arremete contra vidas de animales para comercializar con sus pieles y ampliar su colección de trofeos. Además, se siente orgulloso de su actividad: “mis trofeos serán mi mayor orgullo”. No obstante, Bella es la única que aprecia maldad en esta personalidad arrogante, dictatorial e irrespetuosa: “sí, es guapo y maleducado y presumido..., no papá, no es para mí”. También se muestra con el diálogo que comparten hablando de la bestia:

- Bella: puede que parezca malvado pero en realidad es gentil y bueno, es amigo mío.
- Gastón: si no supiera la verdad creería que sientes algo por ese monstruo.
- Bella: él no es un monstruo Gastón, tú sí.

Finalmente, este hombre malvado muestra una faceta cobarde. Él ataca a la bestia, quien no se esfuerza en luchar. No obstante, cuando Bella regresa al castillo, este se propone lanzar a Gastón desde los torreones. En este momento, él se acobarda e implora misericordia: “por favor no me hagas daño, haré lo que quieras”. No obstante, cuando bestia le perdona, este le clava un puñal en el costado. Mostrando la falsedad que caracteriza su personalidad.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos que muestra la figura malvada. En su fenotipo destaca la mandíbula prominente. Esta indica inteligencia, materializándose en su capacidad para convencer a la aldea de la necesidad latente de encerrar al padre de Bella en el manicomio; también de que la bestia es un monstruo peligroso que supone un peligro para el pueblo. Es un líder carismático. Su color más significativo es el rojo de su camiseta, en menor medida también el negro de sus mallas y el marrón de sus flechas, cinturón y botas. Cuando aparece vestido de novio el rojo continúa como tonalidad más llamativa. Tiene la condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan los elementos que configuran la personalidad de este villano. Este tiene una naturaleza malvada que se basa en el egocentrismo, narcisismo, autoritarismo, interés, machismo y caza como actividad profesional. Sintiendo orgulloso de sublevar a la alteridad. No experimenta un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza. El desenlace para dicha figura es la muerte espeluznante. Tras clavarle un puñal a bestia en el costado, esta le golpea y provoca su caída desde las alturas del castillo. Se despeña y se sabe que muere por las calaveras que se muestran en las pupilas de sus ojos.



Fig. 244. Walt Disney (1991). Gastón [Figura]. En *La bella y la bestia* (Hahn 1991).

- **Ayudantes de las figuras malvadas principales**

Lefou

Esta figura cuenta con la ayuda de su grupo de seguidores. Entre estos destaca Lefou, un hombre joven y opuesto al galán, tanto en apariencia como en personalidad. Este es un varón bastante torpe y cómico que sirve de ayuda a su líder, tal y como se muestra cuando debe permanecer en casa de Bella para avisarle cuando ella y su padre regresen y así encerrar al anciano en el manicomio. Sin su espionaje el plan de Gastón se imposibilita.

Por un lado, se analizan los aspectos que forman la apariencia física de este ayudante. En su fenotipo destaca la ausencia de mandíbula, que justifica su carencia de inteligencia. Siempre se burla de la población de la aldea sin reconocer que su físico no cumple el canon estilístico establecido para los hombres en la sociedad occidental. Su color más significativo es el marrón de su traje, aunque en menor medida también se presencia el rojo en su chaleco. Tiene condición de persona e incapacidad para metamorfosearse. Simplemente se disfraza de muñeco de nieve cuando aguarda en el patio exterior de la casa de Maurice y Bella.

Por otro lado, se procede a la indagación de los aspectos éticos que configuran su personalidad. Este muestra una naturaleza malvada por seguir a su líder para ganar estatus social. No experimenta cambio de rol, sino que su maldad se agudiza; desarrolla el espionaje y utiliza la violencia física contra quienes habitan en el

castillo. El desenlace de la figura es el apoderamiento del miedo, generándose una huída del castillo tras ser atacado por los objetos encantados del mismo.



Fig. 245. Walt Disney (1991). Lefou [Figura]. En *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).

Monsieur d'Arque

Otro de los secuaces de Gastón para conseguir su plan de matrimonio con Bella es Monsieur D'Arque. Un hombre de edad avanzada constatada por su calvicie, el cabello canoso, arrugas y ojeras de su rostro. Este es el dueño del manicomio, un hombre avaricioso con quien Gastón establece un negocio. Le ofrece un saco de monedas a cambio de que encierre a Maurice en su hospital psiquiátrico hasta que Bella acepte casarse con él. No tiene remordimientos ni es capaz de sentir empatía. Rige su vida por fines económicos. Intervenciones que ejemplifican su maldad son: “no acostumbro a salir del manicomio en plena noche, pero él me ha dicho que usted lo compensaría” y “usted quiere que yo encierre a su padre en el manicomio a menos que acepte a casarse con usted; eso es algo despreciable, ¡me encanta!”.

Por lo que respecta a la apariencia física de la figura se destacan los siguientes aspectos. En el fenotipo se muestra un ceño fruncido. Su color más significativo es el marrón de su traje y pajarita. Tiene condición de persona y no se metamorfosea. También se precisa un análisis de su personalidad. Este tiene una naturaleza malvada ya que antepone su beneficio personal al derecho a la libertad de las personas. Además es mentiroso e interesado. No experimenta un cambio de rol. El desenlace de la figura es desconocido y, por tanto, irrelevante. No se sabe qué ocurre con el personaje tras reconocer Bella la existencia de la bestia; justificando así la cordura de su padre.



Fig. 246. Walt Disney (1991). Monsieur D'Arque [Figura]. En *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).

Los aldeanos

Este es un grupo formado por hombres de mediana edad que viven en el pueblo de Gastón. Todos son sus seguidores y confían en él. Beben en su taberna y obedecen las órdenes de su líder; le adulan, desconfían del padre de Bella y buscan el castillo de la bestia para asesinarla.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de dicho grupo de varones. Todos presentan un ceño fruncido en su fenotipo, transmitiendo así la idea de maldad,

sobre todo cuando van en contra de bestia. Su color más significativo es el marrón, utilizan ropas de esta tonalidad. Tienen condición de persona y no se metamorfosean.

Por otro lado, se analizan las características éticas que configuran su personalidad. Estos tienen una naturaleza malvada. Carecen de inteligencia para cuestionar las situaciones que se les presentan y simplemente siguen a su líder. Dejan su destino en mano de un ser superior llamado dios, tanto su futura victoria como posible derrota “el castillo está embrujado pero dios a nuestro lado va a luchar”. Este es un rasgo propio de personas que justifican los avatares del destino en un ser todopoderoso, en lugar de considerarse los últimos responsables de sus acciones. También son machistas, ya que no escuchan la opinión de Bella cuando menciona la bondad del contrincante. No experimentan cambio de rol; simplemente cuando los objetos encantados del castillo los atemorizan, estos huyen.



Fig. 247. Walt Disney (1991). Los aldeanos [Figura]. En *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).

- Figuras malvadas secundarias

Lobos

En esta manada no se define el sexo ni la edad, ambas variables se muestran indeterminadas. Como todos los integrantes son iguales se analizan en conjunto. Este grupo ataca a Maurice cuando cae de su caballo Philip. Perciben que es un anciano desorientado y, por tanto, una presa fácil. Después, cuando Bella huye del castillo se encuentra también con este colectivo y le atacan nuevamente. No obstante, aparece bestia que pelea contra la manada y la salva.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura se aprecia que en su fenotipo tiene un ceño fruncido para mostrar a sus víctimas la maldad que encierra. Su color más significativo es el gris de su pelaje. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

Se precisa un análisis psicológico de este grupo de lobos. El filme muestra una naturaleza malvada, ya que arremeten en contra de las figuras principales. Este es un gran problema, ya que Disney etiqueta a un grupo de animales depredadores como perversos, cuando buscan alimento para satisfacer una de sus necesidades vitales. No experimentan un cambio de rol; simplemente abandonan su cometido cuando se asustan tras presenciar la muerte de un igual cuando bestia le golpea contra un árbol.



Fig. 248. Walt Disney (1991). Lobos [Figura]. En *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).

Murciélagos

Finalmente se comenta el grupo de murciélagos que atacan a Maurice cuando se adentra en el bosque y le causan temor. Todos los integrantes del grupo se analizan en conjunto como una única figura. El sexo y el rango de edad son indeterminados. Por lo que respecta a su apariencia física se aprecia un ceño fruncido en su fenotipo para causar temor en Maurice. Su color más significativo es el negro de su pelaje y, en menor medida, el rojo en el interior de su boca. Tienen condición de animal y no se metamorfosean. También se analizan los aspectos que configuran la psicología de la figura. Estos murciélagos tienen una causa que justifica su maldad y su ataque al padre de Bella. Este grupo se despierta cuando Philip choca accidentalmente con el árbol donde duermen. Se despiertan atemorizados y atacan a su agresor. No experimentan cambio de rol. Su desenlace es desconocido y, por tanto, irrelevante.



Fig. 249. Walt Disney (1991). Murciélagos [Figura]. En *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

El personaje de Bella ofrece otra posibilidad de mujer con una identidad más empoderada, con aspiraciones de desarrollo personal. Pero este ejemplo de personaje femenino se presenta como no normativo, no sigue el patrón social, que rompe con las expectativas que se tienen de esta. Así se muestra en el filme: “no hay otra igual en la región”, “una muchacha de lo más extraño siempre en las nubes suele estar, nunca está con los demás, no se sabe dónde va, nuestra Bella es una chica peculiar”, “ahí va esa joven tan extravagante que nunca deja de leer, con un libro puede estar siete horas sin parar, cuando lee no se acuerda de comer”, “distinta a todas las demás, no hay dos” y “¿qué le pasa a esa chica?, está loca”. Incluso con sus intervenciones se percibe esta idea: “¿yo?, la mujer de ese palurdo estúpido”, “el mundo entero quiero conocer” y “quiero vivir preciosas aventuras, es mi esperanza y mi ilusión”.

No obstante, en ella prima la belleza occidental, transmitiendo al colectivo infantil la aparente importancia que tiene esta característica en la vida de cada persona: “también su nombre dice que ella es bella, es más bonita que una flor”, “la más bonita” y “es guapísima”.

En ocasiones, la mujer se muestra como un ser indefenso. Por ello, cuando Maurice parte del hogar familiar para asistir a la feria le dice a su hija: “ten cuidado en mi ausencia”. Ofreciendo un mensaje que empodera a los varones y las deja indefensas. Igual ocurre cuando Bella es sorprendida en el ala oeste del castillo por la Bestia. Esta escena representa un abuso por parte del hombre hacia la mujer. Bestia le grita y golpea los muebles de la sala, mientras ella se acurruca indefensa en una esquina, suspirando para que todo termine, al tiempo que pronuncia: “¡Basta!”. Hay que romper con la preconcepción arraigada de inferioridad y desigualdad entre sexos.

Como aspecto positivo se aprecia un cambio que muestra a la mujer como un ser positivo y necesario para la vida de los hombres. Esta mujer valiente busca a su padre cuando se percata que está desaparecido; también es la salvadora de quienes habitan en el castillo: “es ella la muchacha que esperábamos, ha venido a romper el hechizo”.

A pesar de que Bella se muestre como un cambio en la mujer/princesa Disney, con el resto de personajes femeninos se contrarresta; mostrando una domesticidad en ellas (todas visten un delantal), situación representada con las mujeres de la aldea que cuidan a la prole y que compran en las tiendas para proveer de alimento a la familia. Mientras tanto, son los hombres quienes se dedican al comercio, quienes trabajan y quienes luchan por salvar a sus esposas.

Estos estereotipos que relacionan las tareas tradicionalmente femeninas con la mujer también se relacionan con los objetos encantados del castillo, lugar donde el plumero, la tetera y el armario se corresponden con mujeres hechizadas. También Bella es quien se encarga de curar las heridas de bestia tras el ataque de la manada de lobos.

Este arraigo de la percepción de la mujer como ser indefenso genera que parte del colectivo de varones continúe creyendo que son los salvadores en la vida de estas. Así se muestra en la conversación que tienen Bella y Gastón. Diálogo repleto de machismo que es necesario combatir en las aulas.

- Gastón: hoy es el día en que tus sueños se hacen realidad.
- Bella: ¿de veras?, ¿y qué sabes tú de mis sueños Gastón?
- Gastón: una rústica cabaña de caza, mi última pieza cazada y mi mujercita masajeándome los pies mientras los pequeñuelos juegan con los perros. Tendremos seis o siete.
- Bella: ¿perros?
- Gastón: no, niños robustos como yo.
- Bella: me lo imagino.
- Gastón: ¿y sabes quién será mi mujercita?
- Bella: no me lo digas.
- Gastón: tú, Bella.

En contraposición, se muestra un prototipo de hombre con una personalidad a la que deben aspirar los niños. Disney muestra un varón que dista de la figura de Gastón y que se dibuja con el cambio que experimenta bestia.

- Señora Potts: Para empezar, intente mejorar su aspecto, yérgase y compórtese como un caballero.
- Lumiere: Sí, eso, cuando ella entre dedíquele una sonrisa atractiva y fina. Vamos, a ver como sonrío.
- Señora Potts: Pero no asuste a esa pobre chica.
- Lumiere: Impresiónela con su ingenio.
- Señora Potts: Pero sea amable.
- Lumiere: Cúbrela de piropos.
- Señora Potts: Pero sea sincero.

- Lumiere: Y sobre todo...
- Señora Potts y Lumiere: Debe controlar su genio.

No obstante, se ofrece una imagen de hombre/caballero que vela por su dama. Sin contemplar la posibilidad de la diversidad sexual o de ser una persona que se comporta en base a las normas por contribuir a la ciudadanía. Siendo necesaria la introducción de estas ideas en las aulas.

Los principios del amor romántico

A pesar de los pequeños cambios que se introducen en el filme con respecto a las historias de princesas anteriores, el tema del amor sigue mostrándose como hilo conductor principal. Así se comprueba con los comentarios de Bella respecto a la lectura que efectúa: “un gran romance” y “apuesto príncipe”; también con “es obvio que hay chispa en ellos” y “pero por echar más leña al fuego..., un poquito. Además deben de enamorarse esta noche si queremos volver a ser humanos algún día”. Un amor heteronormativo, tal y como se comenta en el monólogo inicial “si era capaz de amar a una mujer y ganarse a cambio su amor antes de que cayera el último pétalo, entonces se desharía el hechizo”.

Uno de los sesgos de Disney consiste en equiparar una relación amorosa con una atracción física que sienten un hombre y una mujer tras un primer contacto. Esta idea se elimina con la historia de Bella y bestia; no sienten ese deseo amoroso nada más conocerse, sino que aflora con el paso del tiempo. El problema de la inmediatez en el amor se suple con este filme. También el de la apariencia física, ya que ella se enamora de un hombre convertido en bestia que no sigue con el canon de belleza masculina construido por la sociedad occidental.

- Lumiere: usted se enamora de ella, ella se enamora de usted y puf, el hechizo se rompe.
- Señora Potts: no es tan fácil Lumiere, estas cosas llevan tiempo.
- Bestia: es inútil, ella es preciosa y yo... ¡miradme!

Asimismo, se aprecia como cambio positivo y significativo la rotura de la excesiva dulzura con la que se reviste el amor romántico en Disney. En películas anteriores la pareja está rodeada de flores y corazones. En esta se presenta de manera diferente. Por ejemplo, bestia decide regalarle una colección de libros a Bella para que cultive su intelecto y conozca más sobre el mundo. Rompiendo con los clásicos regalos de joyas y flores.

- Bestia: jamás había sentido esto por nadie, quiero hacer algo por ella, pero ¿qué?
- Din Don: están las cosas de siempre; flores, bombones, promesas que no se piensan cumplir.
- Lumiere: tiene que ser algo realmente especial, algo que despierte su interés.

Otro ejemplo de la diferencia que hay en cuanto a definición de amor se aprecia en la canción del baile entre Bella y bestia. Con esta se rompe completamente con el estereotipo de belleza occidental en las relaciones amorosas. Centrándose en aspectos más sentimentales y profundos. Ejemplos de ello son: “que antes de juzgar

“tienes que llegar hasta el corazón” y “no hay mayor verdad, la belleza está en el interior”.

A modo de cierre se precisa matizar el problema que radica en hablar de amor verdadero como un sentimiento infinito en el tiempo. Es necesario romper con el ideal de felicidad inmutable y cambiarlo por el de indefinida. En el cierre del filme, Chip le pregunta a su madre: “¿verdad que serán felices y comerán perdices mami?”.

La manipulación de la dualidad

Esta dualidad se muestra con el príncipe Adam. Este es un hombre apuesto y adinerado. No obstante, no es capaz de sentir empatía ni amor respecto a la alteridad. Es significativo que un protagonista Disney cumpla con las características maniqueas de la maldad. Esta contradicción se presenta con el primer monólogo del largometraje: “En un país lejano, un joven príncipe que vivía en un resplandeciente castillo. A pesar de tener todo lo que podía desear, el príncipe era egoísta, déspota y consentido. Pero una noche de invierno llegó al castillo una anciana mendiga y le ofreció una simple rosa a cambio de cobijarse del horrible frío. Repugnado por su desagradable aspecto, el príncipe despreció el regalo y expulsó de allí a la anciana. Pero ella le advirtió que no se dejara engañar por las apariencias porque la belleza se encuentra en el interior. Y cuando volvió a rechazarla la fealdad de la anciana desapareció dando paso a una bellísima hechicera. El príncipe trató de disculparse pero era demasiado tarde, pues ella ya había visto que en su corazón no había amor y como castigo lo transformó en una horrible bestia. Y lanzó un poderoso hechizo sobre el castillo y sobre todos los que allí vivían. Avergonzado por su aspecto, el monstruo se encerró en el interior de su castillo con un espejo mágico como única ventana al mundo exterior. La rosa que ella le había ofrecido era en realidad una rosa encantada que seguiría fresca hasta que él cumpliera 21 años. Si era capaz de amar a una mujer y ganarse a cambio su amor antes de que cayera el último pétalo, entonces se deshacería el hechizo. Si no permanecería condenado a seguir siendo una bestia para siempre. Al pasar los años comenzó a impacientarse y perdió toda esperanza. Pues, ¿quién iba a ser capaz de amar a una bestia?”.

La película se centra en la historia de este personaje, un hombre incapaz de ser bondadoso con el resto y la oportunidad que tiene de cambiar de conducta. Esta dualidad se aprecia en la figura cuando modifica su personalidad y se humaniza. En un comienzo la bestia se presenta oculta entre sombras, en su guarida del ala oeste y es llamada con nombres que designan superioridad como: “amo” y “señoría, alteza, eminencia”. Cuando aparece se reproduce una música siniestra para causar temor en la audiencia. No obstante, al conocer a Bella desarrolla una faceta sensible por la muchacha. Tras retenerla como prisionera: “no se puede hacer nada, es mi prisionero” y “te quedarás para siempre”; se apiada de ella.

Bestia es el ejemplo de una persona que permanece alejada de la sociedad, aislada en sí misma. Por lo tanto, olvida cómo se socializa con iguales. Convirtiéndose en un ser autoritario “¡está prohibida!”. Cuando Bella huye del castillo este acude a buscarla ya que es conocedor de los lobos que hay en la zona. Este la salva del ataque de la manada, siendo malherido con arañazos en el antebrazo. De regreso en el castillo, ella le cura y agradece su comportamiento. A partir de este instante bestia percibe su posibilidad de cambio y de convertirse al bando de la

bondad. Esta idea se aprecia en la canción que canta la pareja; cuando ella contempla la posibilidad de dualidad en bestia.

- Bella: hay algo en él que no es igual; pues era un bruto, un desgarrado y un patán. Y ahora es un sol no sé porqué. No descubrí todo lo bueno que hay en él.
- Bestia: me mira a mí, no hay nadie más y me ha rozado la pezuña sin temblar. No puede ser, mira hacia aquí y juraría que la he visto sonreír.
- Bella: es una magia extraña, yo jamás pensé que iba a ocurrir. No es el que yo soñaba, pero hay algo nuevo que le empiezo a descubrir.

Finalmente, este personaje cambia y muestra su lado bondadoso cuando tras ver la tristeza de Bella al saber que su padre está enfermo y perdido en el bosque le concede la libertad; aun sabiendo que ello le va a suponer que el hechizo no se rompa. Así se muestra en un diálogo que comparten bestia y Din Don:

- Bestia: la he dejado marchar.
- Din Don: ¿cómo ha podido hacer eso?
- Bestia: he tenido que hacerlo.
- Din Don: pero, ¿por qué?
- Bestia: porque la amo.

También lo comparte así la señora Potts: “después de tanto tiempo ha aprendido a amar”.

XXXIII. Clásico 31. *Aladdin* (Clements y Musker, 1992)

- Sinopsis

En la ciudad oriental y ficticia de Agrabah, el visir Jafar anhela poseer la lámpara mágica del genio que se encuentra oculta en la cueva de las maravillas. Para ello utiliza a su ayudante Gazeem. No obstante, fracasa en el intento. Según la propia morada ese hombre no es digno de entrar en ella. Para hacerlo necesita a Aladdin.

El ladrón conoce en el mercado a la princesa Jasmine, quien disfrazada de mujer pobre trata de huir de la vida de palacio, un destino que la obliga a casarse con un príncipe a quien ella no ama. Ambos se enamoran, pero son separados cuando Jafar ordena a la guardia que capture al muchacho y lo encierre en prisión. Jafar (disfrazado de anciano) lo convence para que obtenga el tesoro de la cueva de las maravillas. No obstante, cuando Aladdin coge la lámpara mágica Abu toca un diamante en su interior, enfureciendo así al espíritu de la morada que los encierra en las profundidades del desierto. No obstante, como cuenta con dicho artilugio se aprovecha del genio que vive prisionero para liberar a su pandilla.

Aladdin es ahora el amo del hombre de la lámpara y cuenta con tres deseos. El primero de ellos lo utiliza para convertirse en un poderoso príncipe oriental, Ali Ababwa. Así consigue aproximarse nuevamente a Jasmine, confesándole que es el muchacho de las calles de la ciudad. No obstante, Jafar se apodera de la lámpara mágica. Este utiliza la magia del genio para mostrarse como un ser superior. En primer lugar, se convierte en sultán. En segundo lugar, se transforma en el hechicero más poderoso del mundo para utilizar su magia contra el grupo de protagonistas.

Finalmente, gasta su tercer deseo en convertirse en genio, olvidando que estos seres están prisioneros en su respectiva lámpara. Aladdin lo encierra y lanza al desierto; retornando la normalidad a la ciudad.

- **Figuras malvadas principales**

Jafar

Es un hombre de mediana edad, tal y como se manifiesta con su apariencia física. El filme se inicia con este personaje, con un monólogo de la persona que narra la historia que constata su perversión: “todo empieza en una noche oscura en que un hombre oscuro aguarda por un propósito oscuro”.

Jafar es un varón interesado cuyo único objetivo es convertirse en el sultán de Agrabah. Para cumplir con dicho fin necesita apoderarse de la lámpara mágica. Por ello recurre a Gazeem, para adentrarse en la cueva donde se encuentra. No está dispuesto a hacer peligrar su vida por considerarse un ser superior. Este es un sentimiento perverso y carente de empatía. No contempla el derecho a la vida de las personas, simplemente el suyo propio, justificando así su egocentrismo.

Es también un farsante. Este hombre aparenta ser el leal consejero del sultán. Pero busca aproximarse a este para ganarse sus favores y aprovechar el momento idóneo para traicionarle y ascender al trono “pronto yo seré el sultán y ese cretino dejará de molestarme”. Esto se aprecia en una intervención que tienen entre ambos.

- Sultán: mi más leal consejero [...] necesito de tu sabiduría.
- Jafar: solo vivo para servirle señor.

Este hombre cuenta con la ayuda de un artilugio mágico, el bastón con forma de serpiente que sirve para hipnotizar a quien le mire a los ojos y obtener aquello que más desee. Jafar lo utiliza con el sultán para apoderarse de su anillo de diamante y convencerle de que debe casar a su hija Jasmine con él. También utiliza la mentira. Por ejemplo, cuando le hace creer a Jasmine que Aladdin está muerto: “la sentencia ya se ha ejecutado [...] de muerte”. Esto genera que el grupo de figuras protagonistas desarrollen un odio hacia él, al tiempo que este es consciente: “cuando sea reina tendré el poder necesario para deshacerme de ti”, “nos desterrará o nos decapitará”, “Jafar eres un vil traidor”, “sultán vil traidor para usted” y “ahora yo soy tu amo”.

Este varón es un villano machista que relega la figura de la mujer a un segundo plano y que considera que esta debe limitarse a acatar las órdenes de los hombres. Mentalidad anclada en el pasado que no permite avanzar socialmente en lo que respecta a los derechos de la mujer por conseguir la igualdad de derechos entre sexos: “os habéis quedado sin habla, una cualidad apreciada en una esposa”. Además, es una persona clasista que contribuye a un separatismo social que ofrece privilegios en el grupo de clase alta y obligaciones a la clase baja. Por ello, cuando consigue el poder del genio, le muestra a Jasmine la verdadera apariencia de Aladdin, confiando en que esta modifique sus sentimientos debido a su condición de mendigo.

Como aspecto destacable que lo diferencia del resto de figuras malvadas hasta el momento es la gran ironía que utiliza en su discurso. Por ejemplo, cuando comprueba que el sultán no sabe cuidar a su loro Iago y sin embargo en tono satírico

le dice: “vuestra majestad sí que sabe ganarse el afecto de los animales”. Otros ejemplos de este aspecto lúdico en el personaje son: cuando avisa a Aladdin que está consumiendo el tiempo e introduce a Jasmine en un reloj de arena, cuando dice “¡no juegues conmigo!” y transforma a Abu en un juguete o al señalar “¡tu plan se deshace rápidamente!” y la alfombra mágica se deshilacha.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos que permiten relacionar rápidamente a esta figura con la maldad. Como dato significativo se aprecia que este personaje tiene unos rasgos árabes excesivamente marcados en su físico (el más llamativo es la perilla); situación que no se produce con el grupo de figuras protagonistas del filme, quienes presentan unos elementos más occidentales. Este recurso lo utiliza Disney para asociar de una manera directa la maldad con el mundo árabe y etiquetar a la sociedad musulmana como pecadora. Es un mensaje cruel para el colectivo infantil la equiparación de la fealdad con los elementos físicos propios de las personas de oriente. Se está etiquetando a la alteridad por ser diferente “esta noche el papel de Al será interpretado por un hombre muy feo”. En su fenotipo destaca el ceño fruncido que causa temor en el espectador. Su color más destacado es el negro de su traje, aunque en menor medida también se anota el rojo en ciertas partes y el marrón de su bastón mágico en forma de cobra - animal típico del desierto temido por las personas debido al veneno letal que posee -. Tiene condición de ser ficticio, ya que es un hechicero oriental, y sí que se metamorfosea; concretamente se transforma en un anciano prisionero.

Por otro lado, se analizan los elementos éticos que forman la personalidad de la figura. Jafar tiene una naturaleza malvada. Es un ser despreciable que quiere apoderarse de la ciudad. No experimenta un cambio de rol sino que paulatinamente muestra su verdadera esencia de villano. El desenlace para dicha figura es el apoderamiento del miedo. Este hombre pasa de querer convertirse en el varón con más poder de la ciudad a ser prisionero de la lámpara mágica. Aquí muestra una carencia de inteligencia. Es el único fallo que comente, convertirse en genio sin reparar en que estos seres viven esclavizados y al servicio de alguien más.



Fig. 250. Walt Disney (1992). Jafar [Figura]. En *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Gazeem

Gazeem se muestra como un lacayo de Jafar. Se trata de un varón de mediana edad aunque con una estatura bastante baja. Este ladrón debe conseguir la parte restante del escarabajo dorado que conduce a la entrada de la cueva de las maravillas, lugar donde se encuentra la lámpara mágica. Para lograrlo desarrolla acciones

carentes de ética, él mismo lo confiesa: “tuve que rebanar unos cuantos cuellos, pero lo conseguí”. Sus acciones las comete para obtener un beneficio personal y económico “¡ah!, el tesoro”. También, este personaje actúa como “conejiillo de indias”, es decir, Jafar le obliga a entrar a la cueva de las maravillas y este accede simplemente por el tesoro que aguarda en su interior. Es un hombre incompetente tal y como comenta Iago, el loro de Jafar “¿de dónde sacaste a este zoquete?”. Presenta problemas para diferenciar las acciones que se rigen por una ética social de las que distan. Categorizándose como un “honrado ladrón”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura que permiten relacionarlos directamente con un villano Disney. En su fenotipo aparece un ceño fruncido que transmite maldad en el personaje. Su color más significativo es el marrón de su piel y atuendo; en menor medida se aprecia el negro de su bigote y cabello. Tiene condición de persona y muestra una incapacidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se precisa un análisis de la personalidad de dicha figura perversa. Esta tiene una naturaleza malvada que surge de una decisión propia. No se limita a acatar las órdenes de un superior por mostrarse incapaz de cuestionar dichas decisiones, sino por el beneficio que le espera. No experimenta cambio de rol, ya que su papel en el largometraje es escaso y su aparición se limita a la primera escena. También sufre una muerte espeluznante como desenlace. Tras entrar en la cueva de las maravillas sin ser la persona indicada para hacerlo, esta se cierra y le entierra bajo la arena.



Fig. 251. Walt Disney (1992). Gazeem [Figura]. En *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).

Iago

Jafar también cuenta con la ayuda directa de su mascota Iago, un loro. A pesar de que este tiene un papel bastante secundario en el filme, limitándose a ser el lacayo de la figura villana principal, toma decisiones de vital importancia para el cumplimiento de los planes del hechicero. Este animal no desea destacar, por ello, en presencia del sultán y de Jasmine, se limita a repetir algunas frases que dice Jafar, pero no mantiene un diálogo fluido como hace con su superior. Esto refleja una gran inteligencia en el personaje; consigue arremeter en contra del grupo protagonista sin que este lo considere una amenaza. Se sabe que es un macho por su nombre masculino. Su edad es media.

Iago le ofrece la idea a Jafar de contraer matrimonio con la princesa Jasmine para convertirse en sultán. Así se inicia el plan de boda con esta mujer. En segundo lugar, Iago tiene que recuperar la lámpara mágica cuando Aladdin es quien la posee. Este imita la voz de Jasmine para alejar al varón de su habitación y apoderarse de esta.

Por lo que respecta a los atributos físicos de esta figura se marcan las siguientes características. En su fenotipo se aprecia un gran ceño fruncido. Este pájaro permanece enojado, sobre todo cuando es alimentado bruscamente con galletas por el sultán. Su color más significativo es el rojo de su plumaje, aunque en menor medida también se aprecia una cola azulada. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

Se precisa también un análisis psicológico de la figura. En esta hay una naturaleza perversa. Es la mascota de un villano por lo que se comporta en base a lo que su superior le enseña. Resulta cruel etiquetarlo como personaje perverso, ya que no es responsable directo de su comportamiento malvado. No experimenta cambio de rol. A pesar de tener una relevancia menor en el filme tiene el mismo desenlace que su amo. Este trata de liberar a Jafar cuando está siendo absorbido por la lámpara mágica. No obstante, fracasa en el intento y queda condenado en su interior. Se aprecia como el miedo se apodera en la figura, mostrándose así en la expresión de su rostro.



Fig. 252. Walt Disney (1992). Iago [Figura]. En *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).

- Figuras malvadas secundarias

Razoul

Razoul es el capitán de la guardia real de Agrabah. Este es un hombre de mediana edad que tiene como objetivo apresar a Aladdin debido a su condición de ladrón. Él no valora qué hace con la comida que roba para subsistir. Lo apresa cuando conoce a Jasmine en el mercado y lidera la emboscada para atarlo a una piedra y lanzarlo al fondo del mar.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura malvada. Esta tiene un ceño fruncido que se muestra como rasgo más significativo de su fenotipo. Su color más representativo es el negro de su camiseta, aunque también se aprecian elementos de su atuendo en rojo. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan aquellos aspectos éticos que definen la personalidad del personaje malvado. Muestra una naturaleza perversa por no mostrar empatía y limitarse a cumplir una ley que está en contra de los colectivos sin visibilidad. No experimenta cambio de rol, sino que aumenta su maldad a lo largo del largometraje. De apresar a Aladdin procede a un intento de asesinato hacia el mismo. El desenlace de la figura es desconocido y por tanto irrelevante.



Fig. 253. Walt Disney (1992). Razoul [Figura]. En *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).

Farouk

Otra figura perversa secundaria es uno de los tenderos de Agrabah llamado Farouk. Este es un varón de mediana edad que vende fruta. Aladdin y Abu acostumbran a robarle comida para desayunar, ya que es un personaje que carece de intelecto. Siempre utilizan el mismo plan: mientras Abu lo distrae, Aladdin roba algún fruto.

Se manifiesta que esta figura tiene un carácter gruñón. Es una persona sin ninguna sensibilidad hacia los animales ya que desprecia al mono de Aladdin, también carece de empatía y de sentimientos humanitarios; no comprende que el joven roba para subsistir y satisfacer una necesidad vital. Esto mismo ocurre con Jasmine cuando se disfraza de ciudadana y sale del palacio. En el mercado conoce a una pareja de hermanos pequeños hambrientos por lo que toma una manzana del puesto y se la ofrece. Farouk le pregunta por el pago de la fruta a lo que ella argumenta que no dispone de dinero. Él piensa que es una ladrona y como castigo piensa cortarle la mano con su daga, hasta que aparece Aladdin y la salva de la situación argumentando que es una mujer con problemas mentales.

Por lo que respecta a la apariencia física del personaje, se destaca que tiene unos rasgos propios de las personas de la región oriental de Arabia, que distan de los más occidentales presentes en la pareja de protagonistas. Disney crea un discurso que condena a la sociedad oriental versus la de raza blanca. El rasgo más significativo es la barba negra. En su fenotipo destaca una gran nariz redondeada. Su color más destacado es el morado de su camisa. En menor medida también se precisa el marrón de su turbante, pantalones y fajín, así como el rojo de su gorro y gris de su espada. Tiene condición de persona que no se metamorfosea.

Se precisa también un análisis de los aspectos éticos de este personaje. Este hombre tiene una naturaleza malvada. No hay mayor explicación a las acciones que comete que el odio hacia la ciudadanía mendiga. Estos pensamientos discriminadores caracterizan al tendero con naturaleza de villano. No experimenta cambio de rol, sino que se propone castigar a Jasmine mutilándole la mano como sanción. El desenlace es irrelevante. Aladdin convence a Farouk para que les libere, pero cuando Abu se cae y salen de su ropa una pila de manzanas y joyas, este hombre desconfía nuevamente y trata de capturarlos. No lo consigue y desaparece.



Fig. 254. Walt Disney (1992). Farouk [Figura]. En *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).

Príncipe Achmed

Este es un varón joven que pretende a Jasmine. A pesar de tener un papel secundario en la historia es altamente significativo, ya que con un príncipe perverso Disney comienza a eliminar el maniqueísmo construido. Esta idea se aprecia con el comentario de Aladdin: “si yo fuera tan rico como tú procurarías tener buenos modales”.

Este es un monarca ostentoso y egocéntrico, además de cruel y despiadado con quienes pertenecen al colectivo infantil. Cuando un niño y su hermana, jugando en la calle, se cruzan en su camino y hacen que su caballo se detenga, este hombre trata de castigarles con el látigo. También es un ser clasista que desprestigia a Aladdin por su condición de mendigo: “naciste siendo rata callejera y morirás siendo rata callejera; y solo tus piojos te echarán de menos”. Es odiado por el pueblo de Agrabah, por ello se dirigen a él como “burro montado a caballo”; le pierden el respeto por el despotismo que presenta.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo destaca un ceño fruncido. Su color más significativo es el morado de su traje real. Tiene condición de persona y muestra incapacidad para metamorfosearse. Por otro lado, se analizan los componentes éticos que le configuran psicológicamente como villano. Este presenta comportamientos despreciables: odio a la diferencia y abuso de quienes pertenecen al colectivo infantil, también arrogancia. No experimenta cambio de rol y su desenlace es irrelevante. Tras llegar al palacio a conquistar a Jasmine esta se niega a casarse con un hombre desconocido. También es humillado por Rajah, el tigre de la princesa. Este le muerde el trasero, rompiéndole los pantalones y descubriendo su ropa interior.



Fig. 255. Walt Disney (1992). El príncipe Achmed [Figura]. En *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).

Transformaciones de Jafar: anciano, cobra gigante y genio

Cabe analizar las transformaciones de Jafar y qué papel tienen en la historia. Estas son: anciano, cobra gigante y genio todopoderoso. En primer lugar, el visir real se transforma en anciano andrajoso y encarcelado en la prisión de palacio para acercarse a Aladdin y ganarse sus favores cuando está encarcelado. Este le habla de la cueva de las maravillas, un lugar repleto de tesoros, proponiéndole obtenerlos

conjuntamente. El anciano argumenta que necesita un cuerpo joven y ágil para cargar con los bienes. Este acepta considerando lógica la propuesta. No obstante, tras conseguir la lámpara le traiciona. Aladdin pronuncia: “ese anciano traidor hijo de un chacal”.

Por un lado, se parte de la apariencia física de la figura malvada. En su fenotipo se destaca el ceño fruncido. A pesar de que parezca un viejo lunático, este rasgo se muestra cuando se enoja, por ejemplo: cuando Iago se agobia de estar encerrado en el disfraz o cuando se percata de que la lámpara se la roban. Su color más significativo es el gris de su barba y pelo facial, también de sus ropajes andrajosos; sin olvidar el marrón de su bastón. Tiene condición de persona y sí que se metamorfosea. Tras perder a Aladdin este hechicero recobra su forma original.

Por otro lado, se analizan los aspectos psicológicos del villano. Este muestra una naturaleza malvada ya que es un ser avaricioso y mentiroso que solo piensa en su beneficio personal. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es irrelevante. Tras perder la lámpara este idea nuevos planes para convertirse en el sultán de Agrabah.



Fig. 256. Walt Disney (1992). Jafar convertido en anciano [Figura]. En *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).

En segundo lugar, Jafar cuando pide convertirse en el hechicero más poderoso del mundo obtiene los medios necesarios para transformarse en una cobra gigante y luchar contra el grupo de protagonistas. Este lo hace cuando Aladdin se dirige a él como “serpiente”.

- Aladdin: ¿tienes miedo de luchar conmigo asquerosa serpiente?
- Jafar: con que soy una serpiente, quizás te gustaría ver la serpiente que puedo llegar a ser.

Él quiere asesinarlo con un abrazo. No obstante, Aladdin salva la vida cuando le convence de que es un ser con un poder inferior al del genio, que es realmente quien le transforma en un hechicero todopoderoso. Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura se constatan los siguientes elementos. En su fenotipo destaca el ceño fruncido como seña de identidad. Su color más significativo es el rojo y en menor medida el negro, pareciéndose a la especie naja pallida. Su condición es la de animal y sí que se metamorfosea. Asimismo se mencionan los aspectos psicológicos de la figura. Esta tiene una naturaleza malvada explicada por el odio que desarrolla hacia Aladdin. Previamente a su transformación le pregunta retóricamente: “¿cuántas veces voy a tener que matarte?”. No experimenta cambio de rol. Simplemente cesa su actividad para que el genio lo transforme en el ser más poderoso de toda la humanidad. Su desenlace es irrelevante. Se convierte en genio y sigue focalizado en cumplir sus planes malvados.



Fig. 257. Walt Disney (1992). Jafar convertido en cobra gigante [Figura]. En *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).

Finalmente, se cuenta con la presencia de Jafar convertido en genio. En este caso se trata de un varón de mediana edad pero bastante tonificado. Decide transformarse en este ser cuando Aladdin le convence de que el espíritu azul tiene más poder, es quien le confiere los suyos a través de los deseos.

Por lo que respecta a los rasgos físicos se aprecia un ceño fruncido constante en su fenotipo que transmite sentimientos perversos hacia la familia real. Su color más significativo es el rojo. Su condición es la de ser ficticio y no se metamorfosea, ya que no cambia más de apariencia.

También se analizan los aspectos psicológicos de la figura. Esta tiene una naturaleza malvada; solo aspira a ser un genio para su propio beneficio. Aunque no es consciente de que este grupo de seres son prisioneros de las lámparas donde viven y que su poder está limitado a los deseos de las personas que les controlan. Aladdin frota su hogar para encerrarlo junto Iago. Posteriormente, el genio azul lo lanza al desierto. No experimenta cambio de rol y su desenlace es el apoderamiento del miedo.



Fig. 258. Walt Disney (1992). Jafar convertido en genio [Figura]. En *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).

- Ayudantes de las figuras malvadas secundarias

Guardia real

La figura secundaria de Razoul cuenta con la ayuda de una serie de secuaces. Estos son más miembros de la guardia real. Se limitan a seguir las órdenes de su superior y acabar con Aladdin. Ya que el análisis es igual al de su superior no se procede a detallarlo nuevamente. Simplemente se comparte una imagen de este grupo.

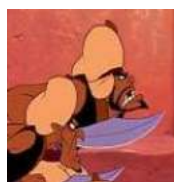


Fig. 259. Walt Disney (1992). La guardia real [Figura]. En *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).

- **VARIABLES DE ESTUDIO**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se aprecian situaciones que contribuyen a la desigualdad entre sexos. Infravalorando la mujer versus hombre simplemente por tradición de la sociedad occidental. El personaje femenino continúa percibiéndose como un ser que necesita protección; se construye un mensaje que la convierte en vulnerable cuando lo cierto es que estas tienen medios para empoderarse y cuidarse. Así se muestra entre Jasmine y su padre.

- Sultán: quiero asegurarme de que alguien se ocupe de ti, que alguien te proteja.
- Jasmine: jamás he podido hacer nada por mi misma...

A pesar de que este personaje femenino tiende a ser rebelde y valiente cuando decide salir de la zona de confort y adentrarse en las calles de la ciudad para conocer qué lugares encierra el palacio; acaba necesitando la ayuda de un hombre. Es Aladdín quien impide que Farouk le corte la mano cuando esta roba en su puesto de fruta; también la auxilia de una muerte por asfixia dentro de un reloj de arena colocado por Jafar. De manera que, este ligero cambio en la visión de la mujer es superficial. Por ello, desde la escuela se debe trabajar para conseguir la igualdad entre sexos respecto a los derechos humanos.

Perduran roles de género; las mujeres del filme siguen dotadas de feminidad y los varones de masculinidad, etiquetando unos roles de tipo social. Se asocia la figura de la primera con un ser que orienta su vida al cuidado de la descendencia y de la familia; mientras que los otros son quienes luchan y se enfrentan a los problemas; cuando viajan en la alfombra mágica el genio se disfraza de azafata, en femenino, en lugar de desarrollar el rol de asistente de vuelo. También se percibe la mujer como un mero objeto de goce para el hombre, estas aparecen coqueteando y bailando sensualmente; mientras que a los varones se les categoriza como “machotes”.

Los intentos por empoderar a la mujer, “yo no soy un premio que se gana o se pierde”, son fallidos y la limitan en un mundo construido por y para los hombres. Se transmite un mensaje cruel que genera que la mujer sea vista como una fuente de problemas cuando no sigue con la norma establecida: “Rajah, que Alá te proteja de tener hijas” y “su madre nunca fue tan exigente”.

Los principios del amor romántico

El filme intenta romper con este sentimiento que surge a partir de en un primer contacto físico entre un hombre y una mujer, quienes no acostumbran a hablar, simplemente cantan. No obstante, las diferencias son mínimas. Aladdín se fija inicialmente en la belleza de Jasmine, por lo que siente una atracción, pero el largometraje lo presenta como enamoramiento a primera vista. Tras una conversación en la que descubren puntos de inflexión, él y ella se dicen “es como vivir en una trampa” para referirse a la existencia que tienen. Se enamoran tras este único rasgo común, sin conceder un tiempo necesario para que el sentimiento aflore. Perdura la idea de amor romántico. Este es uno de los temas centrales de la historia. La princesa alcanza la edad en la que debe contraer matrimonio para asegurar la dinastía de su

padre “si me caso quiero que sea por amor”. Este es heteronormativo; el sultán le dice a Aladdín “me entran ganas de besarte, pero no, no lo haré, quien debe besarte es mi hija”. Además, se cuenta con la canción de amor de Aladdín y Jasmine. Está repleta de elementos románticos que caracterizan este sentimiento estereotipado. Algunos ejemplos son: “ven princesa y deja a tu corazón soñar”, “donde ya comprendí que junto a ti el mundo es un lugar para soñar”, “fabulosa visión, sentimiento divino”, “un mundo para ti, para los dos”, “cada instante es un sueño” y “llévame a donde sueñes tú”.

La imposición del dogma cristiano

Resulta significativo que la película esté centrada en otra cultura como es la árabe. Se empoderar una alteridad reñida con el mundo occidental, mostrando al mundo americanizado otras posibilidades culturales diferentes a la normativa. De hecho, la canción de apertura del filme es un potente recurso para trabajar la interculturalidad: “vengo yo del lugar donde el dátíl se da y los nómadas beben té”, “una luz que te hechizará” y “tus sueños allí se harán realidad con su magia oriental”. Al introducir otra cultura también se recurre a la religión mayoritaria en esta región. Rompiendo con la idea de cristianismo como único dogma válido. Algunos ejemplos son: “que Alá te proteja”, “alabado sea Alá” y “si allí les caes mal encomiéndate a Alá”.

La manipulación de la dualidad

Por lo que respecta al dualismo se aprecia que el protagonista de la historia es un hombre que rompe con el estereotipo ético pensado para el grupo de varones con bondad en Disney. Aladdin es un ladrón de Agrabah que no cuenta con recursos suficientes para ser honrado. Por ello atenta contra los principios de la sociedad. No obstante, la productora humaniza al personaje para justificar que sea el protagonista. Por ejemplo, tras robar la barra de pan la entrega a una pareja de hermanos pequeños hambrientos, también ayuda a Jasmine cuando es acusada por hurto en el puesto de Farouk. Esta figura desarrolla una empatía hacia colectivos necesitados; apreciándose así el dualismo y la rotura de la maldad maniquea. En contraposición, una de las figuras perversas secundarias es el príncipe Achmed, personaje utilizado para crear un nuevo mensaje que ubica a cualquier individuo en el terreno de la perversión, siempre que sean sus comportamientos los que la justifiquen y no simplemente su apariencia o condición.

XXXIV. Clásico 32. *El rey león* (Hahn, 1994)

➤ Sinopsis

Mufasa y Sarabi representan la monarquía en la sabana. Desde la roca del rey dan a conocer al príncipe Simba. Todos los habitantes de la región se muestran alegres con la noticia; todos a excepción de Skar, el hermano menor de Mufasa a quien guarda rencor por quedar relegado a un segundo plano cuando este asciende al trono.

Por ello planea, junto a sus seguidoras las hienas, acabar con el legado del rey. Primero conduce a Simba al cementerio de elefantes para que sea devorado por sus tres secuaces, pero fracasa cuando Mufasa acude en su auxilio. En segundo lugar, provoca una estampida donde está Simba, quiere que este muera y su padre también

cuando vaya en su ayuda. Tras esta situación el cachorro sobrevive, pero el rey perece al ser lanzado desde una cima por su hermano.

Como consecuencia, Simba huye y Skar se proclama soberano. Mientras que el joven león se adapta a una nueva vida junto a Timón (un suricato) y Pumba (un jabalí verrugoso), su tío se limita a sembrar el terror en el valle y a generar su decadencia. Simba se reencuentra con Nala, su antigua amiga de la infancia, quien busca alimento para llevar al reino. Tras esta casualidad se enamoran y Simba regresa para enfrentarse con su pasado y luchar contra Skar. Simba disputa una batalla contra su tío, descubriendo que la muerte de Mufasa es consecuencia de la acción de Skar. Este león es expulsado del reino a cambio de conservar su vida. No obstante, las hienas le devoran.

- Figuras malvadas principales

Skar

La figura malvada principal es Skar. Este es un león macho de mediana edad tal y como lo constata su melena, rasgo que aparece en los leones en su adultez. Desde el inicio del filme se muestra la rivalidad con su hermano y la envidia que le tiene por ser el heredero del trono familiar “la vida no es justa, fíjate yo nunca llegaré a ser rey y tú nunca verás la luz de un nuevo día”. Con las intervenciones de las hienas para dirigirse a él también se percibe su posición social: “¡ah Skar eres tú! Pensábamos que era alguien importante”. También en la siguiente conversación con su hermano se manifiesta la peligrosidad que guarda como adversario.

- Mufasa: a mí no me des la espalda Skar.
- Skar: ¡oh no!, eres tú quien no me la debe dar a mí.
- Mufasa: ¿me estás retando?

Esta rivalidad convertida en odio se ejemplifica cuando tras la muerte de su hermano y la huida de su sobrino este asciende al trono y dicta una ley que prohíbe mencionar el nombre de “Mufasa” en su presencia.

Este personaje dista del grupo de protagonistas. No solo por la apariencia física sino por sus comportamientos que desarrolla. Zazú comparte con el rey “hay un cuervo negro en cada familia”. Respecto a la diferencia entre los dos bandos, maldad-bondad, se relaciona la primera con rareza. El propio Skar es consciente de ello y así se muestra en una conversación con su sobrino:

- Simba: qué raro eres...
- Skar: no te imaginas cuanto.

Es un ser inteligente ya que traza planes que arremeten contra Mufasa y Simba, acabando victorioso. Este animal es narcisista y reconoce dicha faceta en su persona “en cuanto a inteligencia me ha tocado la parte del león, pero en lo referente a la fuerza bruta me temo que en la herencia genética he salido perdiendo”.

Esta superioridad intelectual se muestra cuando le habla a Simba sobre el paradero del cementerio de elefantes, lugar prohibido por Mufasa pero que despierta interés en el joven. Skar sabe que si genera una motivación en su sobrino para ir al

lugar, tiene la oportunidad de matarlo. Allí le esperan las hienas para devorarlo. También utiliza la ironía en sus intervenciones. Cuando Zazú habla con Skar, este en un tono sarcástico le dice “tiemblo de miedo”; al igual que tras conversar con las hienas este muestra mediante el sarcasmo su escasa afinidad con ellas.

- Banzai: tú eres nuestro amigo.
- Skar: del alma.

Otro de los planes reflejo de su inteligencia es el relacionado con la muerte de Mufasa. Primero conduce a Simba hasta un lugar del río seco. Después, dejándolo allí desamparado, provoca una estampida de ñus para que acaben con la vida del príncipe. Esto le sirve para llamar la atención de su hermano y provocar que acuda en su auxilio. Aunque su plan se quiebra cuando Mufasa consigue salvar a Simba depositándolo en una roca y empieza a escalar hasta la cima; Skar muestra una rápida capacidad de reacción acompañada de superioridad intelectual. Él le clava las garras para que se despeñe y muera. También culpabiliza a su sobrino de la muerte del león: “si no fuera por ti aún seguiría vivo” y “¿qué dirá tu madre?”.

Como aspecto significativo se destaca que el sistema político de la roca del rey es una monarquía. No obstante, más allá de cuestionar los beneficios sociales o inconvenientes que tiene una forma de dominio en que una persona controla todos los poderes; se efectúa un maniqueísmo de la misma. Cuando Skar se proclama rey este sistema político no funciona. Está gobernando un tirano que piensa solo en su beneficio; generándose consecuencias negativas para los animales. Esta situación genera un debate focalizado en si hay unas formas de gobierno más acertadas que otras o todo se simplifica en las personas que lideran dichos cargos de responsabilidad.

Se aprecia una cobardía en el personaje. Cuando le confiesa a Simba que él es el culpable de la muerte de propio hermano, “yo maté a Mufasa”, el príncipe heredero recobra fuerzas y amenaza a su tío con matarlo “no mereces vivir”. Cambiando de idea acusa a las hienas, traicionando así a su grupo de seguidoras “las hienas son el verdadero peligro, fue idea suya”. Manifestándose también como un traidor.

Este villano cuenta con una canción para presentarse. Algunos fragmentos significativos son: “mi talento e ingenio”, “oíd al maestro”, “ya sé que es odioso, más soy generoso, yo siempre devuelvo un favor, en justicia soy todo un león”, “yo seré el rey”, “el rey que provoca temor” y “seréis mi venganza, mi gran esperanza; rey absoluto, amado y astuto, temido, glorioso y audaz; ese trono es mi gran ambición”.

Se deben comentar los aspectos físicos que caracterizan a esta figura como villana. Respecto a su fenotipo se aprecia el constante ceño fruncido que sirve para manifestar enojo a lo largo de la trama. Respecto a los colores, el más significativo es el marrón de su pelaje así como también el negro de su melena. En menor medida aparece el verde fluorescente de las pupilas de sus ojos y del humo del cementerio de elefantes. Esta es una diferencia respecto al resto de leones machos, quienes tienen el pelo anaranjado y la guedeja rojiza. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

También se precisa un análisis de las características éticas que configuran la personalidad de la figura. Su maldad encuentra una explicación. Este desarrolla sentimientos de venganza hacia su familia. Respecto a la apariencia física él reconoce no cumplir con el león normativo, pero también se siente en inferioridad por no ser el rey; limitándose a quedar en segundo plano por ser el hijo menor. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es la muerte espeluznante. Tras que Simba lo venza y le permita abandonar la roca del rey, son las hienas quienes se revuelven contra él por haberlas acusado de la muerte de Mufasa. Estas lo devoran y arrojan sus restos al fuego. Tras la eliminación del villano principal comienza a llover y el agua reforesta la zona.



Fig. 260. Walt Disney (1994). Skar [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

- **Ayudantes de las figuras malvadas principales**

Hienas

Esta figura cuenta con la ayuda de las hienas. Estas son consideradas de clase social baja en la estructura ciudadana de la sabana. Por ello, Zazú se dirige a estas como “animalejos carroñeros y torpes”. Su relación con Skar es pronunciada, aunque más desarrollada por parte de estas hacia su líder que a la inversa. Son traicionadas por el villano para salvar la vida del ataque de Simba.

Esta manada queda relegada a vivir fuera de los confines del reino en el cementerio de elefantes. Este es un lugar sombrío y oscuro, de hecho no alcanza la luz del sol. Relacionando así la maldad con la oscuridad. Es un grupo irónico y cómico, ejemplificándose una risa característica en dicho animal. Por ello, cuando comentan que van a asesinar a Nala y Simba aportan humorísticamente: “cachorro a la brasa”, “leoncito en escabeche” o “¿pedimos cena para llevar? [...] Porque ya se va”. Otro ejemplo burlesco sucede cuando, persiguiendo a Simba tras la muerte de Mufasa, Banzai cae en el bosque de espinos y Shenzi le dice: “¿quieres que salga con tu aspecto culo de cactus?”.

Estas son bastante cobardes, cuando Mufasa aparece en el cementerio de elefantes para defender a su hijo y a Nala, estas sienten miedo y tratan de justificar su acción: “lo sentimos” y “no sabíamos que era tu hijo”. También muestran su cobardía hacia Skar. No tienen valentía para comunicarle a su líder que no sabe desarrollar el cargo de monarca, ya que no vela por el bienestar de la ciudadanía. Estas son las encargadas de efectuar los planes diabólicos del villano principal. Por ejemplo: asesinar a Nala y Simba cuando van al cementerio de elefantes, acabar con el príncipe cuando huye tras la muerte de su padre, tomar la roca del rey después del fallecimiento del monarca y luchar contra la manada de leones cuando Simba regresa. No obstante, en todas estas tareas fracasan. Simplemente son capaces de adueñarse del territorio cuando Skar asciende al trono y de provocar la estampida que genera la

muerte del soberano. Mostrándose así la incompetencia y facilidad que tienen de ser sometidas por un superior.

Todo esto se constata con la canción que Skar comparte con las hienas. Algunos ejemplos significativos son: “hienas... vulgares e infames, carentes de toda virtud”, “ya sé que no sois muy despiertos, no podéis razonar sin error”, “tenéis el instinto atrofiado”, “idiotas”, “apoyadme y jamás volveréis a pasar hambre”, “no daréis un bocado sin mi” y “preparad nuestro golpe de estado, preparad vuestra risa voraz”. Todas estas hienas se comentan como una única figura malvada, ya que se muestran como ejército del líder. Se aprecia una edad media al igual que su superior pero sin identificar su sexo. Se destaca la participación tres miembros de la manada: Shenzi, Banzai y Ed.

Por un lado, se comenta el aspecto físico que tiene esta figura. En su fenotipo se manifiesta la ausencia de mandíbula que se relaciona con carencia de inteligencia. Su color más significativo es el gris de su pelaje, aunque en menor medida también se muestra el negro en la cresta o en las terminaciones de sus extremidades. Tienen condición de animal y no se metamorfosean.

Por otro lado, se procede al análisis de los aspectos éticos que configuran la personalidad de la figura. Este grupo tiene una naturaleza malvada que se entiende por la incapacidad de cuestionar las acciones que dicta un superior y la cobardía para mostrar disconformidad. No experimentan cambio del rol. Finalmente, arremeten contra su líder para vengarse por traicionarles ante Simba. Lo devoran y arrojan sus restos al fuego. Tienen un desenlace positivo; se libran de un jefe opresor.



Fig. 261. Walt Disney (1994). Las hienas [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

Shenzi

La única hembra reconocida de la manada de hienas es Shenzi, tal y como muestra la voz de mujer con que aparece. Además, tiene rasgos que exaltan una feminidad. Esta es la única que posee una ligera melena sobre su cabeza. En sus rasgos físicos destaca: un ceño fruncido, el color gris de su pelaje, la condición de animal y su imposibilidad para metamorfosearse. Para la ética del personaje se establece: una naturaleza malvada, con imposibilidad de cambio de rol y un desenlace positivo.

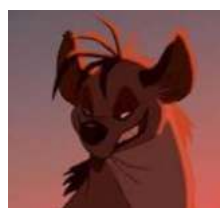


Fig. 262. Walt Disney (1994). Shenzi [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

Banzai

Banzai es el macho con superioridad en este trío de figuras perversas. Es quien comienza las conversaciones y quien desarrolla las ideas más brillantes. No obstante, es quien más problemas sufre: recibe un arañazo de Simba en el rostro cuando trata de defenderse siendo un cachorro; también se cae en un bosque de espinos tratando de perseguir al príncipe durante su huída del reino. Por lo que respecta a los rasgos físicos se constata: una mandíbula prominente entendida por su superioridad intelectual, el color gris de su pelaje, la condición de animal y su incapacidad para metamorfosearse. En su personalidad se destaca: una naturaleza malvada, la incapacidad de cambio de rol y un desenlace positivo.



Fig. 263. Walt Disney (1994). Banzai [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

Ed

Ed es el macho restante del trío de hienas. Este es el menos significativo ya que no habla y simplemente se comunica por gestos. No obstante, sirve para introducir en las aulas referentes a la diversidad y visibilizar al colectivo infantil con necesidades educativas especiales. Resulta una figura bastante cómica, transmitiendo un mensaje cruel que asocia la pluralidad con un componente risible. Comportamientos y actitudes que hay que erradicar para no generar discriminación basada en la diferencia. En cuanto a la apariencia física se constata que: tiene ausencia de mandíbula en el rostro, la tonalidad más significativa es el gris de su pelaje, tiene condición de animal y muestra incapacidad para metamorfosearse. Atendiendo a su personalidad e identidad como figura malvada tiene naturaleza perversa, no experimenta cambio de rol y desarrolla un final positivo.



Fig. 264. Walt Disney (1994). Ed [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Hay pequeños intentos en pro de su eliminación en la batalla de sexos, pretendiendo igualar la mujer con el hombre en lo que respecta a derechos universales. Tanto Nala como Simba son intrépidos. Incluso ella misma se muestra en igualdad de condiciones que su amigo, exhibiéndose dirigente y valorando su trabajo; también apostando por su inteligencia.

- Simba: sí, soy un genio.
- Nala: oye genio yo he tenido la idea.
- Simba: sí, pero yo lo hice todo.
- Nala: conmigo.

No obstante, en la productora perduran algunos roles de género. Las hembras son quienes se encargan de los cuidados de la descendencia y de preservar el alimento para proveer a toda la manada; mientras que los machos son los líderes.

Los principios del amor romántico

Nala y Simba, de cachorros, son dos amigos que no sienten atracción el uno por la otra: “no puedo casarme con ella, es mi amiga”. No obstante, tras un tiempo, coinciden cuando ella busca alimento cerca del nuevo hogar de su compañero. En este momento se manifiestan los estereotipos del amor romántico. Se trata de una pareja heterosexual, que sigue con el prototipo de belleza occidental, clasista y repleta de elementos típicos como una canción romántica. Algunos ejemplos que lo manifiestan son: “te he echado de menos”, “él, ella, a solas”, “ese par se va a enamorar, volvemos a ser dos” y “clásico romance”.

Es significativo que este amor no surja de un simple contacto entre ambos, sino que la pareja de leones comparte vivencias en la infancia. Cuando se reencuentran, afloran sentimientos debido a su adultez, pero que se centran en una atracción física. Para complementar se plasman mensajes transmitidos a través de la canción que acompaña el proceso de enamoramiento: “es la noche del amor, el cielo trae paz, el mundo está perfecto en su quietud con todo en su lugar”, “más allá de toda oscuridad hay amor y paz” y “feliz final escrito está [...] y todo por amor”.

La estructura social de clases de corte estamental

Todo el filme es un recurso Disney para transmitir la idea de monarquía como sistema político ideal para el mundo occidental. Este discurso se etiqueta de anticuado. Del mismo modo, se presenta de manera maniquea, por lo que cuando el protagonista o su hijo gobiernan la sabana es idílica para quienes viven adeptos al régimen; a excepción de la alteridad. La película genera un mensaje centrado en la opresión de los grupos antimonárquicos, tratando de eliminar así a quienes instigan la revolución y sus consecuentes cambios en la sociedad. Y este es un discurso peligroso y con necesidad de abordar. Se precisa educar al colectivo infantil en la diversidad. Mostrar un gran número de posibilidades políticas, valorando aspectos positivos y negativos de estas para que quienes estudian se decanten por una ideología a medida que maduren.

El problema de la visión que ofrece el filme sobre la monarquía está en la manera de concebir la figura de un rey-hombre, con potestad por linaje para gobernar a toda una nación, como positiva. Este mensaje encierra machismo. También genera un inconformismo e injusticias sociales que se ofrecen desde el nacimiento. Ninguna persona nace con una aptitud directa para ser soberana, debe desarrollar dicha faceta. Esta percepción a favor de la monarquía se aprecia con los siguientes comentarios: “toda la tierra que baña la luz del sol es nuestro reino”, “joven príncipe”, “tú serás el rey”, “nadie se puede meter con tu padre” (le dice Mufasa a Simba), “este es mi reino,

si no lucho por él, ¿quién lo hará?” y “yo soy el rey y haré lo que me plazca”. También se transmite la idea de poder.

- Nala: eres el rey.
- Simba: soy el mismo de siempre.
- Timón: pero con poder.

Como aspecto positivo se aprecia que el filme no presenta a la monarquía simplemente como una perfecta ideología política. Sino que se especifican las condiciones que necesita para que sea efectiva. Por ejemplo, preservando el bienestar de toda la ciudadanía del reino gobernado.

- Simba: creía que un rey podía hacer lo que quisiera.
- Mufasa: ser rey significa mucho más que salirse siempre con la suya.

Este es el mensaje que debe aprender el joven cachorro previamente a su ascensión al trono. Él concibe el poder y privilegio como una oportunidad para obtener un beneficio personal. Sin apreciar que dicha función implica una responsabilidad.

- Nala: él es el futuro rey.
- Simba: sí y tendrás que hacerme caso.

De hecho, hay una canción interpretada por Simba, Nala y Zazú donde transmiten el ideal de monarquía al que deben aspirar las sociedades según el impulso que ofrece la productora de Walt Disney. Simba cree que ser rey es una condición *sine qua non* para imponer una tiranía: “yo voy a ser el rey león y tú lo vas a ver”, “no ha habido nadie como yo, tan fuerte y tan veloz”, “nadie que me diga lo que debo hacer, nadie que me diga cómo debo ser; libre para hacer mi ley, libre para ser el rey”, “no quiero escuchar a un pajarraco tan vulgar” y “mires donde mires siempre estoy al mando”. No obstante, Zazú le enseña que la función soberana dista del autoritarismo, clasismo y egocentrismo que muestra el príncipe: “pues sin pelo en ese cabezón un rey no puedes ser”, “aun te queda mucho por andar joven amo si piensas que...” y “si a eso llamas monarquía no hay porque seguir, yo me largo lejos de África, dimito y a vivir”.

También se aprecia una humanización del monarca-soberano. Introduciéndose el temor en Mufasa: “hasta los reyes tienen miedo”. Esta idea es significativa para el colectivo infantil y debe ser introducida en las clases. La sociedad bombardea con mensajes a quienes pertenecen a la infancia sobre la necesidad de no desarrollar miedos. No obstante, es más significativo para su desarrollo enseñarles a analizarlos para vencerlos y empoderarse.

La imposición del dogma cristiano

Todo el filme es un recurso cinematográfico para transmitir al colectivo infantil el ideal de religión católica como única opción válida de fe. Perjudicando el autoconcepto de la alteridad, de todas aquellas personas que creen en otras religiones. En contraposición, se insta en ofrecer un abanico de posibilidades mayor, o bien apostar por la laicidad en productos audiovisuales de animación.

Se reflejan ejemplos de esta predisposición por la religión católica. Cuando nace Simba aparece Rafiki, un chimpancé a quien todo el reino guarda respeto. Este se presenta como un sacerdote que bautiza al recién nacido; hace un ritual y deposita un líquido sobre la frente del mismo. También se transmite la idea de ascensión celestial tras la muerte de los animales. Esta idea se transmite cuando Timón y Pumba hablan de las estrellas y del mundo celestial, hasta que Simba ofrece su opinión: “alguien me dijo una vez que los grandes reyes del pasado están arriba, observándonos”. Y se introduce la idea de resurrección “es como si tú hubieras resucitado”.

XXXV. Clásico 33. *Pocahontas* (Pentecost, 1995)

- Sinopsis

El largometraje se contextualiza en el año 1601 cuando un grupo de exploradores londinenses emprenden un viaje hacia “el nuevo mundo”. En este caso los lugares indígenas de la actual Virginia. Con la llegada de los colonos el medio se ve afectado y las tribus indias se preparan para luchar contra quienes desean el exterminio de la población nativa; también sus riquezas, para su posterior explotación y comercialización.

De toda la embarcación, John Smith es el hombre más adepto para la misión y quien mejor *curriculum* tiene en cuanto a conquistador. No obstante, en esta nueva expedición conoce a Pocahontas, la hija del jefe de la tribu Powhatan, y se enamora de ella. Este romance le supone un cambio de mentalidad, aprende a entender la realidad desde el posicionamiento de la alteridad, genera empatía con el pueblo que quiere conquistar y elimina el prejuicio de que estas personas son salvajes por razones de diferencia respecto a la historia cultural.

No obstante, Smith es apresado por la tribu indígena cuando uno de sus hombres asesina a Kocoum. Como consecuencia, ambos bandos se preparan para liderar la guerra. Pocahontas se antepone ante su padre cuando intenta asesinar a su amado. En este momento, todas las personas implicadas aprenden una lección de talante, también la importancia de solucionar los problemas y diferencias de manera no violenta.

El líder de los colonos, John Ratcliffe, no muestra conformidad y dispara, lastimando accidentalmente a Smith. Por ello es criticado y apresado por su propia tripulación, llevándolo de regreso a Londres para juzgarlo. Se destaca que la relación amorosa entre Pocahontas y Smith es imposible; ella es incapaz de abandonar a su familia y él necesita volver a Inglaterra para que una persona especializada en medicina le cure.

- Figuras malvadas principales

John Ratcliffe

La figura malvada principal es el gobernador John Ratcliffe. Este es un hombre de mediana edad que lidera el grupo de colonos ingleses. Ejemplifica el poder de quienes gobiernan y se muestran en desconexión de los problemas que sus inferiores enfrentan. Esto se aprecia cuando una tormenta marina sorprende a los

navegantes, siendo la tripulación quien vela por la seguridad del barco, mientras que Ratcliffe permanece acomodado en su camarote. Tan solo aparece cuando el temporal amaina y pregunta irónicamente “¿problemas en cubierta?”. También se comenta: “Ratcliffe sentado bajo su tienda feliz como una perdiz”, cuando en el campamento llueve y son los trabajadores quienes se encargan de construir el fuerte. Con este comportamiento se destaca una falta de compromiso con sus seguidores.

También se muestra como un hombre egoísta. Él solo quiere descubrir un nuevo territorio para conseguir poder y honor en su tierra natal: “yo jamás he sido un hombre popular”. Desea explotar las supuestas minas de oro para enriquecerse, sin replantearse las consecuencias negativas que acarrea para el medioambiente, ni para el grupo de habitantes de la región, ni tan siquiera tiene en cuenta a la tripulación que le ayuda a conseguir sus planes. Siempre que menciona las esperadas ganancias de la expedición lo hace en primera persona: “todo un mundo pletórico de oro esperando por mí” y “el oro es casi mío”.

Es dirigente y autoritario, siempre impone sus normas incluso cuando no tiene potestad para hacerlo. No solo dicta unas reglas de conducta a sus hombres, sino hacia la tribu india pese a no pertenecer a ella; por una cuestión de corte racista, al considerar la raza blanca como superior. Algunas intervenciones que reflejan esta idea son: “esta tierra es mía”, “tendré que quitárselo a la fuerza”, “marchaos de aquí” y “yo pongo las leyes aquí”. Siente odio hacia las personas autóctonas del territorio por ser diferentes. Él las etiqueta de “salvajes”.

Es un hombre interesado. Cuando la tribu captura a Smith tras que su compañero Thomas dispare y asesine a Kocoum; Ratcliffe divisa una oportunidad para declarar la guerra a la alteridad, descubrir dónde tiene escondido el oro y robarlo. No siente empatía hacia su condescendiente, pese a ser el favorito de entre todas sus tropas.

Por un lado, se analizan las características físicas de la figura que permiten identificarla rápidamente con un villano Disney. Este muestra el ceño fruncido en su fenotipo, aunque se agudiza cuando sus planes se quiebran; por ejemplo, cuando Smith huye en la noche a hurtadillas. El color más significativo y relacionado con el personaje es el morado de su traje. No obstante, cuando se prepara para luchar contra la tribu india viste una armadura negra. Tiene condición de persona con incapacidad para metamorfosearse, pero sí de cambiar de atuendo. Cuando canta para exaltar su poder aparece vestido con un traje de oro. Algunas intervenciones son: “por fin sé que voy a triunfar”, “sé que envidiarán este porte ostentoso”, “las damas tal vez me encuentren hermoso”, “el rey me hará noble”, “todo va a ser para mí”, “la gloria será para mí”, “me enriquecerá” y “cavar para mí sin parar”.

Por otro lado, se precisa también una revisión de los aspectos éticos que configuran la personalidad del villano. Este tiene una naturaleza malvada tal y como lo confirman sus deseos y aspiraciones. Es un hombre intolerante e irrespetuoso con la alteridad. Impone una ley que le beneficia. No es capaz de comprender la mirada del resto de colectivos ni de entender la existencia de otras creencias, religiones e ideologías. No experimenta un cambio de rol, pero paulatinamente transmite al público su vil identidad. Tiene un desenlace irrelevante, es apresado por sus hombres

para llevarlo de regreso a Inglaterra. Cuando Pocahontas se interpone entre su padre y Smith se crea una tregua entre ambos bandos “no, no quieren luchar”. No obstante, este gobernador se niega a aceptarla y dispara accidentando a Smith. Lo tratan como un paquete: “están cargando la última mercancía” y como bestia: “ponerle una mordaza”.



Fig. 265. Walt Disney (1995). John Ratcliffe [Figura]. En *Pocahontas* (Pentecost, 1995).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Esta figura cuenta con un ejército para cumplir sus planes perversos de colonización del nuevo mundo. No obstante, los más destacados son: Ben, Lon y Thomas.

Ben

Ben es un hombre de mediana edad. Tiene un humor testarudo y se muestra incapaz de cuestionar las decisiones de su superior, por ello arremete directamente contra la tribu sin cuestionar la ética de sus acciones. Por lo que respecta a sus rasgos físicos se destacan las siguientes características. En su fenotipo se aprecia una mandíbula prominente. Su color más llamativo es el negro de su ropaje y melena. Tiene condición de persona y no se metamorfosea. En su personalidad destaca como villano por tener una naturaleza malvada. Siente odio hacia el grupo indígena por una convicción creada por su superior. No obstante, experimenta un cambio de rol cuando pacta la paz entre Inglaterra y el nuevo mundo. Por ello tiene un desenlace positivo; es capaz de enfrentarse contra su líder y convertirse en un hombre más tolerante.



Fig. 266. Walt Disney (1995). Ben [Figura]. En *Pocahontas* (Pentecost, 1995).

Lon

En segundo lugar, se cuenta con la ayuda de Lon. También un hombre de mediana edad. Tiene la misma ocupación que el resto de colonos; conquistar el nuevo territorio y acatar las órdenes de Ratcliffe. Por un lado, se comentan los aspectos físicos de esta figura malvada. Su fenotipo destaca por la mandíbula prominente. Su color más característico es el gris de su traje. También se muestra el negro en sus zapatos, el marrón en el palo de su hacha, el verde de su chaleco y el rojo para su cabello y barba. Tiene condición de persona y no se metamorfosea. Por otro lado, se estudia el componente psicológico del personaje. Este tiene una naturaleza malvada basada en el seguimiento de las órdenes de un superior sin cuestionar las

repercusiones reales que tienen. Experimenta un cambio de rol. Pacta no arremeter en contra de la tribu indígena cuando comprueba que no quieren la guerra; enfrentándose a su líder. Por ello se categoriza su desenlace como positivo. Se libera de un lastre que le conduce a atentar en contra de los derechos universales y que le animan a desarrollar actitudes racistas.



Fig. 267. Walt Disney (1995). Lon [Figura]. En *Pocahontas* (Pentecost, 1995).

Thomas

En tercer lugar, aparece la figura de Thomas, un varón joven también del ejército de Ratcliffe. Su escasa edad se relaciona con la incompetencia que muestra, así lo comparte el gobernador: “marinero de escaso mérito y un pésimo soldado”. Nada más emprender el viaje, cuando un maremoto les sorprende, este cae por la borda y es salvado por Smith; en el nuevo mundo cuando las tropas buscan indígenas, este es el causante de ahuyentarlos y perder la oportunidad de encontrar el oro; también es quien dispara a Kocoum cuando este trata de asesinar a Smith por odio y rechazo hacia el romance de Pocahontas y el colono.

En cuanto a rasgos físicos del personaje se aprecia una mandíbula prominente, aspecto que no se entiende ya que este hombre carece de inteligencia. El color con el que se relaciona es el verde de su indumentaria; en menor medida también el marrón y el gris de su escopeta. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Su personalidad se caracteriza por una naturaleza malvada. Experimenta odio hacia las personas desconocidas, las llama “salvajes” y desea su exterminio simplemente por distar de la apariencia y mentalidad occidental. No obstante, sí que experimenta un cambio de rol tras que Powhatan perdona la vida de Smith. Este experimenta un desenlace positivo, aprende a ser un individuo crítico con las órdenes de su superior y a actuar en relación con la ética.



Fig. 268. Walt Disney (1995). Thomas [Figura]. En *Pocahontas* (Pentecost, 1995).

- Figuras malvadas secundarias

Percy

Este es el perro macho de mediana edad del gobernador Ratcliffe; ambos son banidosos. Se trata de un bóxer. La maldad en esta figura es secundaria y se justifica

por arremeter contra Miko, el mapache amigo-mascota de Pocahontas. También por ser fiel a su amo. Cuando divisa a un indio infiltrado entre los árboles, ladra para avisar a los colonos para descubrirlo y atraparlo.

Por un lado, se comentan los rasgos físicos de la figura. Esta se caracteriza por una ausencia de mandíbula en su fenotipo. El color que más destaca es el azul de su collar de perro. Tiene condición de animal y no se metamorfosea. Por otro lado, se analizan los rasgos psicológicos del personaje. Se encuentra una naturaleza malvada en el animal, es un personaje inglés con la mentalidad de los colonos: deseo de exterminio y miedo hacia el grupo indígena. No obstante, sí que experimenta un cambio de rol y, tras conocer en profundidad a Miko, ambos se convierten en amigos. Tiene un desenlace positivo; con el fracaso de su superior se convierte al bando de la bondad y decide vivir en el nuevo mundo, con Pocahontas como cuidadora; aprendiendo a superar sus diferencias hacia la alteridad.



Fig. 269. Walt Disney (1995). Percy [Figura]. En *Pocahontas* (Pentecost, 1995).

- Variables de estudio

Estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se rompen estereotipos asociados con la mujer. Pocahontas se muestra como un personaje femenino adaptado al contexto social de los años 90. Una persona cambiante y diferente al prototipo común: “ya conoces a Pocahontas, tiene el espíritu de su madre, va donde la lleva el viento”. Concediéndole libertad tras habérsela negado durante siglos, como consecuencia de vivir en una sociedad machista, pensada por y para los hombres. A través de esta protagonista se le atribuye al sexo de la mujer una capacidad intelectual históricamente relegada al mundo masculino. Así se refleja en un diálogo que mantienen Pocahontas y su amiga.

- Nakoma: ¿qué hacías ahí arriba?
- Pocahontas: pensar.

Se presenta una mujer empoderada, libre y soñadora que no quiere que los lastres de la sociedad machista donde vive conduzcan su vida. Ella no quiere contraer matrimonio por conveniencia.

- Powhatan: Kocoum será un buen esposo, es leal y valiente y te construirá una buena casa con fuertes muros. Con él estarás a salvo de cualquier peligro [...]. Este es tu camino.
- Pocahontas: pero, ¿por qué no puedo elegirlo yo?

El colectivo masculino continúa mostrándose como un salvador de las mujeres que, según estos, son indefensas y necesitan auxilio de los varones. Es altamente cruel

que una niña esté condicionada desde su nacimiento a ser educada para encontrar un marido y convertirse en una esposa sumisa. Se daña el autoconcepto de este sector. Para contrarrestarlo se cuenta con esta india, quien muestra posibilidades ilimitadas y todavía por descubrir en los personajes femeninos: “¿cuál es mi camino?, ¿cómo lograré encontrarlo?”.

Un ejemplo que empodera a la mujer es la canción que interpreta Pocahontas. Las intervenciones más significativas son: “si en paz deseo yo vivir un precio he de pagar, no saber lo que este río está ocultando”, “me asomaré, río abajo lo veré, lo encontraré libre ya por fin, no sé porqué algún sueño debe haber, río abajo esperará por mí”, “sutil sonido que distante llama, ¿he de ignorarlo por un hombre que me de seguridad a pesar de lo que me diga mi alma?” y “¿qué camino elijo yo?, ser tenaz como el tambor”. Se manifiesta como positivo que esta mujer, pese a enamorarse de Smith, no abandone sus raíces. Ella decide quedarse en su tribu en lugar de viajar con su enamorado a Inglaterra. Introduciéndose así la independencia en del personaje femenino.

No obstante, perduran algunos de los tradicionales roles de género que relegan a la mayoría de mujeres al ámbito doméstico y a los hombres al público. Los colonos ingleses son varones que rompen con su zona de confort para descubrir y empoderarse aún más, mientras que ellas son quienes aguardan en sus hogares la llegada de sus maridos. Se les atribuye la valentía a ellos: “un hombre no es hombre si no sabe disparar”, “han sido derrotados con la ayuda de nuestros hermanos, nuestros poblados vuelven a estar seguros” y “nuestros guerreros lucharon con valor”.

Los principios del amor romántico

Por lo que respecta al tema del amor, se siguen plasmando los ideales del de tipo romántico. Pocahontas y Smith sienten una conexión especial cuando sus manos se rozan por primera vez. En ese instante una corriente de viento y hojas los rodea, transmitiéndose la idea de unión. Incluso hay una canción interpretada por la abuela sauce que ofrece esta visión: “abre el corazón y lo entenderás” y “déjate llevar como la arena por el mar”. Se transmite un mensaje de fuerza suprema en el sentimiento del amor: “dentro de mi noto que es lo correcto”, “solo podréis estar juntos cuando se acaben las peleas”, “preferiría morir mañana que vivir cien años sin haberte conocido”, “siempre estaré contigo, siempre” y “le amo padre”.

Se trata de un amor estereotipado y de tipo heterosexual. Idea perversa que olvida a otros colectivos. Disney quiere equiparar heterosexualidad con normatividad. Por ello aparecen dos águilas, una macho y otra hembra que se relacionan directamente con las figuras de Smith y Pocahontas. Todas las familias siguen el modelo heteropatriarcal: padre, madre y descendencia. Además, siempre ocurre entre personas con una belleza occidental: “tiene buen corazón y también es guapo”. Positivamente se destaca que en esta intervención se prioriza la personalidad del varón frente a su apariencia física, supone un pequeño avance en cuanto a rotura de estereotipos.

Otro aspecto que genera cambio en este ideal de amor romántico es que la pareja no desarrolla dicho sentimiento. Cuando tienen la oportunidad, Smith recibe un

disparo en el costado que le obliga a regresar a Londres para ser atendido por personal médico “solo podrá salvarse si regresa, aquí morirá”.

La imposición del dogma cristiano

Todo el filme intenta transmitir en el colectivo infantil un adoctrinamiento del catolicismo. Por ello se referencia a un dios cristiano: “doy gracias a dios por su rescate”. Mensajes como este generan una sociedad conformista que deposita el destino en la potestad de un ser a quien consideran superior, en lugar de sobre la acción de cada persona. Generando una carencia de deseos de superación personal. Lo perverso no es simplemente mostrarla como la única opción válida en un mundo globalizado; sino repudiar y negar otras opciones: “esos sucios ateos” y “esos paganos insolentes.”.

La oposición de la alteridad

El largometraje inicia un debate entre ambos grupos que está centrado en esclarecer cuál de es más salvaje. Si lo es el de la tribu por no conocer y tener raíces diferentes a las de Inglaterra; o los colonos por arremeter en contra de un territorio por considerarse superiores y con potestad para acabar con la vida humana, animal y vegetal de una determinada zona geográfica. Así se introduce el concepto de alteridad. Dependiendo de quién narre unos hechos, la maldad y la bondad se posicionan en bandos diferenciados. Los colonos dicen de las tribus que son “salvajes”, mientras que estas piensan de la gente inglesa son “extrañas bestias con cuerpos que relucen como el sol y armas que escupen fuego y truenos [...]lobos hambrientos consumiéndolo todo a su paso”, “demonios blancos” y “pálidos visitantes son extraños”.

Esta visión de la maldad en ambos bandos se constata cuando los dos grupos se preparan para liderar una guerra. Cada colectivo percibe al otro como el perverso. Esta es la idea forjada de los colonos ingleses hacia la tribu indígena: “no son más que salvajes”, “su raza entera es una maldición”, “horror de roja piel, muertos están bien”, “son bestias o tal vez peor”, “son bárbaros, bárbaros, seres inhumanos”, “no son como tú y como yo, son todos muy perversos” y “diablos traicioneros”. Mientras que el poblado piensa sobre las personas invasoras: “los blancos son demonios, su única intención es dominar”, “tras esa blanca faz no existe la verdad”, “son bárbaros, bárbaros, seres inhumanos” y “no tienen piedad”.

Así se entiende que la maldad depende de la situación que se desarrolle y de las personas que están involucradas en el proceso. No obstante, el filme exalta la tiranía en el grupo de colonos por ser personas que buscan un exterminio de la diferencia. Siendo el filme un potente recurso para la educación en valores, ya que crea un mensaje centrado en la posibilidad de superación de las diferencias y de eliminación de un racismo que carece de explicación. Aprendiendo que este sentimiento no genera consecuencias positivas: “mira a tu alrededor, a esto nos ha llevado el camino del odio”.

El ejemplo más significativo para trabajar la igualdad y los comportamientos no discriminatorios es la canción de John Smith y Pocahontas. Las intervenciones más destacadas son: “porque si es así soy salvaje para ti, no puedes abrir más tu corazón”, “parece que no existen más personas que aquellas que son igual que tú; más

cada árbol, roca y criatura tiene vida, tiene alma, es un ser”, “parece que no existen más personas que aquellas que son igual que tú, si sigues las pisadas de un extraño verás cosas que jamás soñaste ver”, “y colores en el viento descubrir”, “descubre la riqueza a tu alcance sin pensar un instante en su valor”, “amigos somos todos ya lo ves, estamos entre todos muy unidos en un ciclo sin final que eterno es” y “no importa el color de nuestra piel”.

Finalmente, se percibe la posibilidad de superar las diferencias y enriquecerse de culturas dispares. Hacen una tregua no armada los dos bandos de lucha, superando los sentimientos de extrañeza que conlleva lo desconocido; de hecho cuando Smith regresa a Inglaterra, se despide de la tribu haciendo uso del saludo de esta. No hay que obligar a que unas cultura asimilen otras y pierdan su identidad, sino que entre todas se forme una nueva que encierre rasgos de las diferentes tradiciones.

La manipulación de la dualidad

Este filme contribuye a desdibujar los tradicionales maniqueísmos de las figuras. Entendiendo el largometraje como una narración de los pueblos indígenas norteamericanos, los colonos ingleses son los villanos. Y esto significa que uno de los protagonistas, John Smith, también debe serlo. Desde una perspectiva crítica se aprecia que este es un ser despreciable que busca el exterminio de una raza y de un lugar. No obstante, él no se percibe como tal, ya que considera que su estilo de vida es el correcto y normativo, pensando que es necesario ampliarlo a todo el mundo. Este es un mensaje cruel que se encierra en su personalidad y que pasa desapercibido por su condición de hombre protagonista de Disney. En la siguiente conversación se vislumbra la perspectiva inicial del colono.

- Pocahontas: nuestras casas están bien.
- Smith: eso es porque no has visto nada mejor.
[...]
- Smith: salvaje define a la gente incivilizada.
- Pocahontas: quieres decir diferente a ti.

No obstante, no llega a ser categorizado como tal porque cuando conoce a Pocahontas cambia de mentalidad y no arremete contra este poblado indígena. Se aprecia como positivo que una producción cinematográfica occidental sitúe a los colonizadores como el grupo perverso, ya que como norma general es preservado en contraposición a dicha idea.

XXXVI. Clásico 34. *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996)

- Sinopsis

En París, el juez Claude Frollo es el encargado de perseguir y exterminar a la etnia gitana. El filme inicia con la llegada a la ciudad de una familia de este tipo y la emboscada que las tropas de este hombre le preparan. Todos los varones son apresados a excepción de la única mujer que huye tratando de proteger a su hijo. Frollo piensa que está ocultando mercancía robada y cuando trata de quitársela, esta cae sobre las escaleras de la catedral falleciendo súbitamente. Cuando descubre que lo que ella esconde es un bebé deforme intenta ahogarlo en el pozo. Afortunadamente es

detenido por el archidiácono y le obliga a cuidarlo. Este accede escondiéndolo en Notre Dame.

20 años después de lo sucedido la historia continúa. Frollo persiste con la persecución hacia la etnia gitana, mientras cumple su tarea de educación del niño a quien llama cruelmente *Quasimodo*. A este le prohíbe la salida al exterior por su condición física y por no cumplir con el prototipo de belleza masculina occidental. No obstante, motivado por sus tres amigas las gárgolas: Víctor, Hugo y Laverne; asiste a la fiesta de los bufones. Este es el único acontecimiento del año en que las clases sociales bajas tienen posibilidad de evadirse de su realidad, también las personas no normativas. De hecho, *Quasimodo* es nombrado rey bufón alardeando su fealdad.

No obstante, la felicidad se difumina cuando los guardias de Frollo arremeten contra él, lanzándole comida, insultándole y humillándole. En este instante aparece la gitana Esmeralda, la única persona que le defiende, enfrentándose a Frollo y condenándose a ser perseguida por el villano, quien realmente siente atracción hacia ella. Este obliga a Febo a apresarla, pero al estar acogida a sagrado en Notre Dame no tiene posibilidad de hacerlo. Después, es su amigo el jorobado quien la ayuda escapar a través de los muros del edificio.

Esta misteriosa huída desencadena una gran locura en Frollo, quien arremete en contra de quienes ayudan al colectivo gitano. Por ello decide quemar la casa del molinero con su familia dentro tras descubrir un talismán en su propiedad. Febo se revela y salva a dichas personas, firmando también su sentencia de muerte. Los soldados disparan contra este hasta que una flecha le alcanza y cae en el río. Esmeralda lo salva y lo lleva a Notre Dame para que *Quasimodo* lo proteja. De esta manera, el hombre percibe que su amada quiere al soldado.

Estos dos varones buscan la corte de los milagros, lugar y guarida para el grupo gitano ya que Frollo comparte la injuria de conocer el lugar y muestra sus propósitos de atacarlo. Ambos avisan a todo el colectivo, pero son sorprendidos por Frollo, quien los detiene y sentencia a la hoguera.

Toda la ciudadanía se revela en contra del juez, al igual que el jorobado, quien libera a Esmeralda de su muerte por asfixia. Frollo trata de asesinarlos cuando la pareja de amigos huye a través de las gárgolas, pero este cae accidentalmente y muere. La ciudad de París se libera de la maldad de este ser y aparentemente adopta una actitud más tolerante con la diferencia.

- Figuras malvadas principales

Juez Claude Frollo

La figura malvada principal es el juez Claude Frollo. En el inicio del filme aparece Clopin, un gitano titiritero narrando la historia de *Quasimodo* a un grupo de menores de la ciudad. Este presenta las figuras de la historia, definiéndolas de una manera muy maniquea para diferenciar el bien del mal. Dice de Frollo: “una horrible figura de voz más oscura que el son, el son de Notre Dame”. Se trata de un hombre de avanzada edad, tal y como lo muestra su cabello canoso y las arrugas de su rostro.

Una de las características más notorias en la figura es su carácter hipócrita y la imposibilidad de percibir comportamientos antisociales en su persona. Él piensa que su lucha en contra de la etnia gitana está justificada con cualquier acción, cuando el fin no justifica los medios. No siente remordimientos por sus conductas, ya que es incapaz de generar empatía con la alteridad: “el juez Frollo lucha contra vicio y corrupción, ve pecado en todo menos en su corazón”. También se aprecia esta característica en la conversación que mantiene con el archidiácono de la catedral.

- Archidiácono: mira que sangre inocente has vertido a los pies de Notre Dame.
- Frollo: soy inocente, ella corrió, yo la perseguí.
- Archidiácono: ¿vas a matar a ese niño también a los pies de Notre Dame?
- Frollo: mi conciencia está tranquila.
- Archidiácono: podrás engañarte a ti mismo, defender tu inocencia en tu clan; más no tiene perdón la maldad de tu acción porque ahí mil ojos hay en Notre Dame.
- Narrador: Frollo el déspota notó quebrarse su altivez, la punzada del temor sintió por una vez.

Es el único momento del filme en que Frollo siente miedo de obrar en contra de los principios de la religión cristiana que sigue como doctrina, por ello accede a cuidar y criar al bebé gitano. Su carácter carente de sinceridad se muestra con la crueldad del mensaje que le transmite a *Quasimodo*, al decirle que su madre lo abandona de recién nacido por la repulsión que le produce; debiéndole agradecer a él sus favores: “cuando tu cruel madre te abandonó de niño cualquier otro te hubiera ahogado” y “mi amo”; cuando él es un asesino que carga con el joven por miedo a la ira de un dios cristiano. Así se constata con la conversación entre el jorobado y Esmeralda.

- Esmeralda: ¿cómo pudo alguien tan cruel criar a alguien como tú?
- *Quasimodo*: ¿cruel?, ¡oh no!, el salvó mi vida, me acogió cuando nadie más lo hizo, soy un monstruo, entiéndelo.
- Esmeralda: ¿te dijo él eso?
- *Quasimodo*: mírame.

Este es un hombre racista que no tolera la diferencia. Él vive en una clase social alta, por lo que persigue a quienes considera inferiores. Desconfía de la madre de *Quasimodo* cuando llega en barca a la ciudad.

- Frollo: llevad a esa chusma gitana al palacio de justicia.
- Guardia: ¡eh tu!, ¿qué ocultas ahí?
- Frollo: sin duda es mercancía robada, quitádsela.

Categoriza a este estrato social como: “ladrones y rateros, la escoria de la humanidad, todos revueltos en un estado de estupor, ebrio y superficial”. También muestra repudia hacia la diferencia, por ejemplo hacia *Quasimodo* por no cumplir con el canon estilístico varonil del territorio occidental: “¿deberé cargar con este deforme?”, “¿un bebé?, un monstruo”, “esto es un demonio atroz, lo devuelvo al infierno a donde pertenece” y “yo te esconderé donde jamás sepan de ti”.

Todos estos comportamientos y actitudes generan en el personaje una visión oscura del mundo, mostrándose con la canción que comparte con *Quasimodo*: “el mundo es duro, cruel y triste, más solo yo tu amigo soy y otro no existe, te aparto por tu bien, ¿no lo comprendes?”. Afortunadamente, se manifiesta que una visión tan negativa del mundo depende de la persona que lo observa. Un hombre con naturaleza más perversa divisa maldad en este.

- Frollo: ya, ya sé que duele, pero ahora ha llegado el momento de acabar con todo tu sufrimiento para siempre.
- Quasimodo: toda la vida me habéis dicho que el mundo es un lugar cruel y sombrío, pero ahora veo que lo único cruel y sombrío que hay en él son las personas como vos.

Frollo es un hombre egoísta que vela por su propio interés: “tal vez algún día pueda hacer algo por ti, o tu por mí”. También es mentiroso. Por ello dice falsamente a *Quasimodo* que conoce la corte de los milagros, para que este conducido por su conciencia vaya a avisarles, así seguirle y atacar: “sé donde se encuentra su escondrijo y mañana al alba lo atacaré con centenares de hombres”.

Pese a mostrarse como un cristiano fiel a su doctrina peca de lujuria con respecto a Esmeralda. Este hombre desea poseerla como si se tratase de un objeto con el que comercializar sexualmente: “pon un solo pie fuera y serás mía” y “puedo salvarte de las llamas de este mundo y del siguiente, o conmigo o a la hoguera”. Además lo muestra abiertamente.

- Esmeralda: ¿qué estáis haciendo?
- Frollo: estaba imaginando una soga rodeando este hermoso cuello.
- Esmeralda: ya sé lo que imaginabais.
- Frollo: que lista eres bruja, es típico de vuestra calaña retorcer la verdad e inundar la mente con deseos impuros.

En su canción también se transmite esta idea de hombre que se debate internamente por el deseo sexual hacia la gitana y su comportamiento de compromiso con el catolicismo; culpabilizando siempre al *alter* del pecado que él mismo comete: “yo siempre fui hombre de bien, de mi virtud puedo alardear”, “he demostrado ser también más puro que esa chusma tan vulgar”, “pues dime María porqué al verla ahí bailar por sus ojos pierdo yo el control”, “es fuego de infierno, pecado, cruel, mortal, ardiente deseo me arrastra hacia el mal” y “en el infierno debe arder si no va a ser jamás mi posesión”.

Por un lado, se comentan los rasgos físicos que categorizan a la figura malvada de una manera directa y visual. Este muestra un ceño fruncido en su fenotipo que transmite enfado y enojo hacia la diferencia. Respecto a los colores, el negro es el más significativo, tanto por sus ropajes como por su corcel y carruaje. Su toga de juez y birrete cuentan con detalles en morado y rojo, al igual que las joyas que posee que manifiestan su clase social elevada; en estas aparece el verde. Tiene condición de persona y no se metamorfosea, pero sí que cambia de atuendo. Al inicio del filme aparece con una túnica corta y unas mallas con botas altas de montar a caballo;

después de los 20 años transcurridos viste la toga de juez y, finalmente, aparece con una capa.

Por otro lado, se especifican los rasgos éticos que configuran la psicología malvada en el personaje. Este es un hombre que comete acciones que atentan contra los derechos humanos: asesinato, abuso sexual y de poder, maltrato físico y psicológico. Resultando perverso que experimente placer cuando ejecuta dichas acciones. Incluso lo consideran carente de cordura “Frollo se ha vuelto loco”. También es autoritario y despreciable con sus inferiores: “vete idiota”. En el desenlace del filme, Febo pronuncia un discurso que resume las acciones malignas de dicho juez: “ciudadanos de París, Frollo ha perseguido a nuestro pueblo, ha saqueado nuestra ciudad, ahora ha declarado la guerra a la mismísima Notre Dame, ¿vamos a consentirlo?”. No experimenta un cambio de rol. Finalmente confiesa la verdad sobre la historia de *Quasimodo* y su madre: “debí saber que arriesgarías la vida por salvar a esa bruja gitana al igual que tu madre murió intentando salvarte a ti [...], ahora voy a hacer lo que debía haber hecho hace 20 años”. En ese instante utiliza su capa para tirar al jorobado de la catedral, pero este se tambalea y cae con él. Esmeralda sujeta a su amigo mientras Frollo subido a una gárgola se propone degollarlos con su espada. Pronuncia las siguientes palabras: “y él castigará a los malvados y los enviará a arder a las llamas del infierno”. En ese momento se rompe la escultura de piedra y cae sobre un lago de cobre fundido, experimentando así una muerte espeluznante.



Fig. 270. Walt Disney (1996). El juez Claude Frollo [Figura]. En *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

La guardia

Frollo cuenta con la ayuda de la guardia real que sigue todas sus órdenes. A pesar de estar formada por diferentes individuos se comentan todos en conjunto. Se destaca que en su totalidad son varones de mediana edad. Las acciones más perversas que desarrollan son el encarcelamiento de personas de raza gitana por ser consideradas un peligro para la sociedad parisina de la época. De hecho, capturan al padre y madre de Quasimodo cuando llegan a la ciudad. 20 años después de lo sucedido continúan con la caza de estas personas; liderando una lucha constante en contra de Esmeralda y en busca de su refugio. También inician el abucheo del jorobado en el festival con intervenciones como: “ahora sí que es un horror”. Incluso arremeten en contra del capitán Febo cuando este se niega a asesinar a un inocente molinero y a su familia. Este grupo se propone decapitarlo y tras que su contrincante escape le disparan flechas hasta que una le alcanza y hace que caiga al río. Finalmente encarcelan a toda la ciudadanía gitana de París cuando descubren su escondite.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura se destacan las siguientes características. En su fenotipo se muestra un ceño fruncido. Son hombres enfadados, por ello gritan y presentan un humor condescendiente con la alteridad. Se color más

significativo es el gris de su armadura, en menor medida se destacan los detalles de esta en negro y rojo. Su condición es la de persona y no se metamorfosean.

También se precisa de un análisis de los componentes éticos que configuran su personalidad. Este grupo se categoriza por tener una naturaleza malvada ya que acata las órdenes de un superior sin cuestionárselas y sin valorar en qué medida contradicen los derechos universales de la ciudadanía. Por ello presentan una repudia; el capitán Febo cuando conoce a dos guardias se burla de ellos, le corta el bigote a uno y sienta a su caballo encima; también cuando tratan de apresar a Esmeralda en la fiesta de los bufones todos le dificultan la tarea. No experimentan un cambio de rol y su desenlace es la muerte espeluznante. En la plaza de Notre Dame, toda la ciudadanía, las gárgolas y *Quasimodo* arremeten en contra, causándole la muerte: le lanzan bloques de piedra, le arrojan de las alturas de la catedral y le bañan en cobre fundido al rojo vivo.



Fig. 271. Walt Disney (1996). La guardia [Figura]. En *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).

- Variables de análisis

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se persiste en atribuir a la mujer la necesidad vital de ser bella. De hecho, la figura de Esmeralda es hermosa, a pesar de formar parte del *alter* y ser gitana: “aquí está la gran beldad, ya conquista la ciudad, baila Esmeralda, ¡ya!”. No obstante, como positivo y motivo de empoderamiento de la mujer esta se muestra diferente al resto. Posee características asociadas históricamente a los hombres o bien al colectivo de villanas. Esta es desafiante, empoderada y sin temor a enfrentarse a Frollo; también reivindicativa.

- Frollo: tú, joven gitana, baja de ahí al instante.
- Esmeralda: Sí señoría, en cuanto haya soltado a esta pobre criatura.
- Frollo: te lo prohíbo [...], ¿osas desafiarme?
- Esmeralda: maltratáis a este pobre como maltratáis a mi pueblo, habláis de justicia y sois cruel con los que más necesitan de vuestra ayuda.
- Frollo: ¡silencio!
- Esmeralda: ¡justicia!
- Frollo: por mi honor gitana que has de pagar por esta insolencia.
- Esmeralda: parece que hemos coronado al bufón equivocado, el único bufón que yo veo sois vos.

Con esta figura, la representación de mujer como ser delicado se desdibuja y presenta a una personaje femenino capaz de decir palabrotas: “serás traidor, hijo de...”; fuerte y valiente: “menuda mujer”. Esto se desarrolla cuando se enfrenta a Febo en la catedral pensando que quiere apresarla.

- Febo: luchas igual que un hombre.
- Esmeralda: vaya, yo estaba pensando lo mismo acerca de ti.

Aun así, el ideal de belleza occidental perdura en la mujer; también la visión de esta como un ser embaucador del hombre y como origen de todos los pecados carnales en la religión cristiana: “brujería infernal”, “eres una gran bailarina”, “¿por qué al verla ahí bailar por sus ojos pierdo yo el control?”, “es esa bruja la que se hace desear” y “protégeme María de esa sirena, esa mujer, que no me lleve a mi perdición”. En contraposición, el hombre se presenta como ser valiente y luchador. Ejemplo de ello es el capitán Febo. Además, ella siempre es salvada por varones. Primero en la catedral cuando el capitán la acoge a sagrado. Después es *Quasimodo* quien la libera de la hoguera.

Los principios del amor romántico

El sentimiento generado de un primer contacto visual se elimina. Febo sí que siente esta inclinación hacia ella, pero no es recíproco. Esmeralda se enamora del capitán a medida que comprueba los principios que rigen su vida, cuando la ayuda a librarse de Frollo en la catedral y cuando salva a la familia del molinero del incendio. Pero perdura un amor heteronormativo. También permanece el ideal y la condición de belleza para que en una pareja heterosexual surja el amor. Transmitiendo así un mensaje cruel y ejemplificado cuando entre Esmeralda y *Quasimodo* tan solo se desarrolla un sentimiento de amistad pese a que él sí que se enamora de ella: “amigo mío” y “ella ya tiene a su doncel con armadura y no se trata de mí”.

- Febo: dile a Esmeralda que es muy afortunada.
- Quasimodo: ¿por qué?
- Febo: por tenerte de amigo.

Esta idea se transmite con una canción de *Quasimodo* sobre el amor, donde manifiesta una perspectiva negativa al respecto: “sabía bien que no, no sentiría yo, no es para mí, no debo amar, en esta cara no puede haber ni un poco de luz celestial”.

La imposición del dogma cristiano

Se defiende un dogma católico. Todas las figuras del filme son cristianas, tanto las bondadosas como las perversas, mostrándola como la ideología predominante en la sociedad. Además, toda la historia tiene como escenario principal la catedral de Notre Dame. Algunos ejemplos son: “el señor tiene caminos inescrutables”, “el ministro Frollo aprendió hace años a respetar la santidad de la iglesia”, “bueno tal vez haya alguien aquí que sí lo haga”, “nada de soldados esto es sagrado”, “me acojo a sagrado” y “no pienso tolerar este asalto a la casa de dios”.

Esmeralda canta una oración exaltando a la virgen María y al dios cristiano. Ubicando la religión como camino de liberación para la alteridad oprimida. Ejemplos de la letra son: “que dios ayude con su piedad a los proscritos en su soledad, ¿toda mi gente en quién confiará?, dios nos ayude o nadie lo hará”, “yo pido a dios solo que me bendiga” y “dale a mi pueblo tu bendición, guarda a esos hijos en tu corazón, también mis gentes son hijos de dios”.

Desde una perspectiva crítica se constata la necesidad de desmentir este maniqueísmo bondadoso en el cristianismo. Introduciendo debates en las aulas que muestren la dualidad en dicho dogma; valorando qué acciones son positivas en términos de derechos humanos para la sociedad y cuáles deben cambiar.

La concepción tradicionalista de la educación

En el filme se introducen principios metodológicos novedosos y modernos. El colectivo de docentes toma como referencia estas situaciones para introducirlas en su práctica de aula. Un mensaje necesario es la idea que relaciona la vida de la clase con la de fuera de la escuela, aprendiendo a partir de la práctica y de la experiencia con el entorno. Las gárgolas animan a *Quasimodo* a salir de la catedral y vivir en primera persona la fiesta del día de todo al revés: “sería un verdadero popurrí de experiencia educativa” y “la vida no es un deporte que se mira, si mirar es lo único que se te ocurre verás como tu vida pasa de largo”.

Es necesario focalizar la educación en temas que susciten la motivación del conjunto de discentes. Hay que equiparar importancia entre metodologías y contenidos impartidos. Solo así se convierte en significativo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando Frollo le enseña al jorobado el alfabeto con conceptos que no se relacionan con la personalidad del educando, este se muestra desconectado de la lección. A excepción de cuando se confunde y relaciona una de las letras con una idea que suscita un interés real en este. La educación debe relacionar las inquietudes de quien aprende con los contenidos legales a impartir.

- Frollo: ¿repasaremos hoy el alfabeto?
- *Quasimodo*: ¡oh sí, eso me gustaría mucho...!
- Frollo: muy bien, A.
- *Quasimodo*: abominación.
- Frollo: B.
- *Quasimodo*: blasfemia.
- Frollo: C.
- *Quasimodo*: contrición.
- Frollo: D.
- *Quasimodo*: damnación.
- Frollo: E.
- *Quasimodo*: eterna damnación.
- Frollo: F
- *Quasimodo*: festival...
- Frollo: ¿qué?
- *Quasimodo*: fervor...

La oposición de la alteridad

Respecto al tema de la alteridad se aprecia que todo el filme es una construcción audiovisual orientada a que la audiencia desarrolle sentimientos de empatía hacia el *alter*, introduciendo colectivos sin visibilidad como el de etnia gitana o el de las personas que no cumplen con el ideal de belleza occidental y que son sentenciadas a un rechazo social, presentándose como colectivos apartados.

La historia de *Quasimodo* sirve para introducir la idea de las personas que padecen alguna discapacidad. Al comienzo se dice de este: “vive el misterioso campanero, ¿quién es esa criatura?, ¿qué es?, ¿cómo llegó hasta ahí?”. Este es un mensaje cruel que muestra a este personaje diferenciándolo de la humanidad por no cumplir con un estereotipo físico marcado culturalmente. Incluso cuando Clopin narra el inicio de la historia, él le comunica al colectivo infantil “es una historia que habla sobre un hombre y un monstruo”. Se insta en pensar, desde una perspectiva discriminatoria y separatista, que Frollo es el hombre y *Quasimodo* el monstruo, ya que estas son las designaciones que tienen *a posteriori* en el largometraje.

Esta es la explicación que se ofrece sobre la razón por la que el jorobado vive escondido en el campanario. Frollo lo comparte así: “estás deforme y eres feo y eso son crímenes que el mundo no permite, ¿no lo comprendes ya?, vete y te dirán que eres un monstruo, vete y siempre se reirán de ti. Vas a osar dejarme a mí y consternarme ven aquí y pide excusas, dime gracias, lo mejor es, ¿lo ves?, estar aquí”.

Se introduce un debate sobre qué debe primar en una persona para ser aceptada socialmente, teniendo como opciones su belleza o su personalidad y principios. *Quasimodo* lidera una batalla constante basada en mostrar su lado bondadoso a la ciudad de París y demostrar que su apariencia no está reñida con la esencia de una persona malvada. Finalmente, tras liberar a Esmeralda y arremeter contra Frollo y la guardia real es aceptado. De hecho, una niña es quien le tiende la mano y lo presenta ante toda la ciudadanía para que esta lo arrope.

Un ejemplo de la aceptación de este colectivo minoritario es la fiesta de los bufones. En este acto la ciudad cambia y las personas no normativas son las más queridas. *Quasimodo* es nombrado rey de los bufones y la gente le acepta. Mensajes como los transmitidos en dicha fiesta son positivos: “una vez al año hay fiesta en la ciudad y París se vuelve loca de verdad, cada hombre es un payaso en libertad y un payaso hoy va a ser el rey”, “hoy el diablo es el que mueve nuestros pies porque en este día todo está al revés, ya en la fiesta nadie es nadie si no es bufón”, “¡todo está patas arriba!, es locura colectiva, hoy la escoria es un tesoro, pues es el día de todo al revés”, “¡coronar ahora al rey bufón!”, “son máscaras horribles y diabólicas, caras feas que parecen gárgolas, ganará el más feo, elegid al rey bufón”, “¡monstruos alzad cabezas, que os van a llamar su alteza!”, “se corona el hijo de la fealdad” y “es el día en que podemos liberar lo que en todo el año se ha de condenar”. Esmeralda también contribuye a desmentir esta idea: “dame tu mano, larga línea de vida y esta dice que eres muy tímido, no veo ningún monstruo aquí”.

Se destaca una canción sobre la importancia de la diferencia que remite a la necesidad de que este colectivo se concientice de las posibilidades que tiene, debe empoderarse a raíz de aquello que su alteridad divisa como un impedimento. Los ejemplos más significativos son: “un tipo así ella jamás vio, un tipo así todos los días no se ve, tú tienes un aspecto especial, no hay nadie igual que tú”, “los demás tipos pasables no se podrían nunca comparar a ti, tú sí sorprendes aunque no hables, por dios que ella debe amar a un tipo así”, “un tipo así da garantías porque es verdad, tienes un cierto algo más” y “podrá admirar a algún Adonis, pero querrá un mejor bocado que morder”.

No obstante, desde una perspectiva crítica se aprecia que dicho cambio es minoritario y superficial. Nuevamente vuelve a vivir encerrado en la torre de la catedral; así lo narra Clopin en su historia. Se necesita introducir en el aula esta temática y trabajar para conseguir una educación inclusiva que radique en la igualdad y el respeto hacia la alteridad, en pro de la diferencia.

El otro grupo social desfavorecido y considerado como inferior y perverso por la raza blanca es el de etnia gitana. En la película se emiten juicios de valor que discriminan a dicho colectivo. “Cuatro asustados gitanos se acercan sin ruido a Notre Dame”, “no te acerques, son gitanos, nos lo robarán todo”, “los gitanos no ganan el dinero, lo roban” y “los gitanos no son capaces de amar de verdad, piensa muchacho, piensa en tu madre”. Todas estas intervenciones transmiten un odio injustificado hacia dicho estrato social. Desarrolla un discurso discriminatorio y racista en la audiencia consumidora del producto. Frollo mantiene una conversación con Febo que muestra el odio que se desarrolla hacia dicho colectivo y que radica en sentimientos de genocidio.

- Frollo: gitanos, los gitanos viven fuera del orden establecido, sus groseras costumbres inflaman los más bajos instintos de las gentes y se lo tenemos que impedir.
- Febo: ¿solo he venido de las guerras a capturar charlatanes y adivinos?
- Frollo: la auténtica guerra capitán es lo que veis ante vos. 20 años llevo cuidando de los gitanos, uno por uno. Y, sin embargo, a pesar de mis éxitos han prosperado. Al parecer tienen un refugio seguro entre los muros de esta ciudad. Un nido, la corte de los milagros.
- Febo: ¿y qué hay que hacer al respecto señor? [...], sois muy explícito señor.

Frollo hace una comparación entre las hormigas y el colectivo gitano. Por ello, cuando dice cuidar a este grupo durante ese periodo de tiempo aplasta tres de estos insectos. Cuando Febo le pregunta qué hacer al respecto el abate el nido de hormigas con un bloque de piedra, mostrando su posicionamiento de exterminio de una raza, simplemente por ser diferente a la propia. Son mensajes perversos que deben trabajarse desde la educación para evitar que se desarrollen prejuicios y odio hacia la alteridad.

- Esmeralda: ¿además que tienen en contra de las personas que son distintas?
- Archidiácono: tú sola no lograrás arreglar todos los males de este mundo.
- Esmeralda: ninguno de ellos querrá ayudarme seguro.

Con esta conversación se muestra la necesidad de que alguien inicie el cambio. Solo se necesita un individuo que mueva al resto para que la sociedad se transforme y las desigualdades se erradiquen. *Quasimodo* tras tratar con esta mujer se percata de la equivocación que tiene su amo respecto a la totalidad del colectivo: “tú eres distinta, los otros gitanos son malvados”. De hecho, las desigualdades se eliminan cuando se unen con el pueblo de París para luchar en contra de Frollo y de la guardia real. También se muestra con el enlace amoroso de Febo y Esmeralda; un romance interracial.

XXXVII. Clásico 35. *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997)

- Sinopsis

En el monte Olimpo, morada de los dioses griegos, Zeus y Hera conciben a su primogénito, Hércules. Según la tradición cultural este hombre está destinado a convertirse en un héroe clásico. Esta idea supone una desaprobación por parte de su tío Hades, el dios del inframundo, quien desea asesinarlo para que no se entrometa en sus planes de destruir a Zeus y convertirse en el soberano del reino divino de la Grecia antigua.

Este dios planea que sus dos diablos, Pena y Pánico secuestren al bebé, haciéndole beber una pócima para transformarlo en mortal y así asesinarlo. No obstante, son sorprendidos por una pareja de ancianos y el niño no consume toda la poción. Este matrimonio adopta a la criatura y los secuaces olvidan su incompetencia.

Hércules descubre que es un niño adoptado y tras hablar con la estatua de Zeus del Olimpo descubre su verdadera procedencia. No obstante, tiene que convertirse en un héroe para regresar a su hogar. Por ello recurre a Filoctetes, un legendario entrenador.

Paradójicamente, cuando este hombre ya está formado acude a ayudar a Meg, una dama acosada por un centauro y esclava de Hades. Ella le vende su alma a cambio de salvar la de su novio, un hombre que la traiciona y le genera una desconfianza hacia el resto de varones. Hades descubre que su único impedimento continúa vivo. Utiliza todo tipo de artimañas para eliminar su poder, pero solo lo consigue con Megara, quien es su debilidad. Este accede a renunciar a sus dotes a cambio de la libertad de su amada, siempre y cuando durante la batalla ella no resulte herida. No obstante, no cumple su promesa y este recupera su fuerza, venciendo a los titanes y salvando tanto a su padre como a sus iguales.

Finalmente, Hades le incita a ir en busca de Meg al pozo de las almas. Él piensa que Hércules ya no es mortal, aunque falla. Consigue rescatar el alma de su amada y reubicarla en el cuerpo de la misma; lanzando a su contrincante a dicho pozo para ocasionarle la muerte. Tras ello, permanece en el mundo de los mortales con su amada.

- Figuras malvadas principales

Hades

Es el antagonista que genera un conflicto. Cumple con el modelo Disney de figura oscura apareciendo entre sombras y oscuridad para identificarlo rápidamente con un villano. Se trata de un hombre de mediana edad. A este se dirigen como: “si hay un dios al que no hay que calentar ese es Hades”, “grandísima lugubriedad”, “hablando del diablo” y “me llamo Hades, señor de los muertos”. No vive en el monte Olimpo sino en el inframundo, es decir, en los adentros de la Tierra donde según la cultura clásica deambulan los espíritus de la humanidad fallecida. Él mismo lo define como: “algo oscuro, lúgubre y como siempre lleno de muertos”.

Tiene un temperamento irascible “debo mutilaros después de mi reunión”. Se enoja fácilmente cuando sus planes se quiebran; por ejemplo: cuando llega tarde a la reunión con las Moiras, cuando conoce la verdad sobre Hércules o cuando sus dos diablos no cumplen sus órdenes. Es un ser vengativo que no tolera que su hermano, por ser el mayor, goce del privilegio de ser el líder de la divinidad griega. También es

mentiroso y aprovechado, por ello utiliza a Meg para conseguir que Hércules fracase y pierda sus poderes. Este dios aparece retratado y dotado de un aspecto cómico. En la batalla final Pegaso se aproxima por la retaguardia y le sopla en la cabellera para dejarlo calvo, a lo que él pregunta retóricamente “¿se me ha apagado el pelo?”.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura se destacan las siguientes características. En su fenotipo se muestra un constante ceño fruncido. Siempre se presenta enfadado con las situaciones que se desarrollan. Respecto al color, el más significativo es el negro de su túnica, aunque en menor medida también aparece el gris en la parte superior de la misma y en su piel, así como el azul en su cabello formado por llamas de fuego. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea, pero sí que tiene capacidad para desaparecer y reaparecer formando nubes de humo.

También se precisa un análisis de los aspectos éticos de la figura que la etiquetan como villana. Su maldad se basa en un hecho de su pasado. Este siente envidia por quedar relegado en un segundo plano siempre por su hermano Zeus. No experimenta cambio de rol, sino que todas las acciones que desempeña atentan contra los derechos de la humanidad: asesinato, secuestro, autoritarismo y abuso. Tiene un desenlace extraño. Este es un dios inmortal. No obstante, al ser introducido en el pozo de las almas se intuye que este es atrapado por ellas y condenado a sufrir una muerte espeluznante.



Fig. 272. Walt Disney (1997). Hades [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Esta figura perversa cuenta con la ayuda de un grupo de seguidores, sirvientes y presos que velan para que sus deseos se cumplan, arremetiendo contra Hércules y el resto de figuras protagonistas de la historia. Las dos más significativas son Pena y Pánico.

Pena

Este diablo tiene una apariencia femenina. No obstante, no hay indicaciones claras que permitan identificar su sexo con el de una hembra. Por ello se categoriza como indeterminado. Respecto a la edad sí que se precisa que es de un grupo joven, ya que se presenta como una figura inmadura. Su misión es acatar las órdenes de su superior, las cuales se limitan a acabar con la vida de Hércules.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de dicha figura malvada. En su fenotipo destaca la ausencia de mandíbula. Situación difícil de entender ya que muestra más inteligencia que su igual. Este ser contempla la posibilidad de hacerle creer a Hades que Hércules está muerto. Su color más significativo es el morado que

aparece en todo su cuerpo. Tiene condición de ser ficticio y sí que se metamorfosea en: gusano para arrastrarse a pedir disculpas a su superior, serpiente para tratar de devorar al joven dios, conejo para perseguir a Meg, en cucaracha, un niño para ser salvado por Hércules y abrir la entrada a la cueva de la Hidra, en pájaro y en un pegaso hembra.

Por otro lado, se comentan los aspectos psicológicos de la figura. Esta presenta una naturaleza malvada ya que cumple las órdenes de su superior sin criticar en qué medida atentan contra los derechos de la humanidad. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es positivo; consigue librarse de su superior.



Fig. 273. Walt Disney (1997). Pena [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

Pánico

Este es el otro diablo ayudante de Hades. Es bastante más torpe que el primero y siempre se satura cuando las situaciones cambian y no sabe cómo afrontarlas. De ahí el nombre que tiene. Ocurre lo mismo que con Pena, no se identifica el sexo pero sí la edad, es un demonio joven.

Por un lado, se analizan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo destaca una nariz puntiaguda que se mantiene con las transformaciones que desarrolla. Su color es el azul. Tiene condición de ser ficticio y efectúa las mismas transformaciones que su acompañante.

Por otro lado, se precisa la indagación de la personalidad de esta figura. Hallándose una naturaleza malvada que se explica por la incapacidad de valorar las acciones que comete por orden de su superior. No experimenta cambio de rol y desarrolla un desenlace positivo tras liberarse de su jefe autoritario.



Fig. 274. Walt Disney (1997). Pánico [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

A continuación se muestran imágenes de las transformaciones que experimenta esta pareja de ayudantes. Ambos muestran torpeza al caerse y golpearse continuamente. También desarrollan un estado de sumisión a su superior “¡a sus órdenes!”. Se aprecia que son dos seres poco fiables, ya que mencionan la posibilidad de conocer a alguien simplemente por el hecho de deberle capital “tal vez le debemos pasta”.



Fig. 275. Walt Disney (1997). Pánico y Pena convertidos en gusanos [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).



Fig. 276. Walt Disney (1997). Pena y Pánico convertidos en serpientes de cascabel [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

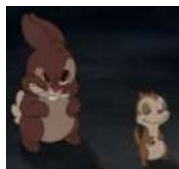


Fig. 277. Walt Disney (1997). Pena y Pánico convertidos en conejo y ardilla [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).



Fig. 278. Walt Disney (1997). Pena y Pánico convertidos en cucarachas [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).



Fig. 279. Walt Disney (1997). Pánico y Pena convertidos en niños [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).



Fig. 280. Walt Disney (1997). Pena y Pánico convertidos en pájaros [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).



Fig. 281. Walt Disney (1997). Pánico y Pena convertidos en un pegaso hembra [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

Las tres moiras

Estas son tres señoras de la mitología clásica que centran su tarea en tensar, enrollar y cortar el hilo de la vida de las personas. Por ejemplo, lo hacen con Meg cuando esta resulta malherida tras que una columna la golpee; también intentan hacerlo con Hércules, pero les resulta imposible ya que este es un dios y, por tanto, inmortal. Están ciegas y solo comparten un ojo a través del que observan lo que ocurre en el mundo. Además controlan todos los tiempos: presente, pasado y futuro. Se trata de tres mujeres de edad avanzada, tal y como lo muestran las arrugas de su rostros y el escaso cabello en sus cabezas.

No deben transmitir sus conocimientos sobre el destino a nadie, pero por la amistad que desarrollan con el señor del inframundo fallan a su ética profesional. La profecía explica que: en el momento en que los planetas se alineen Hades debe liberar a los titanes para que ataquen el monte Olimpo y apresen a todo el grupo de dioses, convirtiéndose así Hades en su líder. Para conseguirlo Hércules no tiene que participar en la batalla, de lo contrario su ejército va a ser frenado.

En primer lugar, se cuenta con la presencia de Cloto. Esta Moira está enamorada de Hades; este hombre la alaga para conseguir información. De hecho, es esta quien accede a contarle la profecía. Esta señora es quien enrolla el hilo de la vida y se relaciona con el presente.

Por lo que respecta a sus características físicas, en su fenotipo, destaca la nariz puntiaguda. Su color más significativo es el negro de su túnica, aunque en menor medida también está el verde de su piel y el marrón de su cabello. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

También se precisa el estudio de la personalidad. Esta es retratada con una naturaleza malvada, tanto por vivir en el inframundo, como por transmitir información al villano principal. No obstante, desde tiempos pretéritos es un error concebir a la muerte como una situación negativa. Es un proceso natural del transcurso biológico de la existencia, por ello hay que entender su presencia en relación con la vida. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es irrelevante.



Fig. 282. Walt Disney (1997). Cloto [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

En segundo lugar, se destaca a Láquesis, una Moira bastante desagradable. Así se manifiesta cuando una araña se descuelga de su orificio nasal. A diferencia de Cloto, esta odia a Hades, por ello detesta el enamoramiento que su igual experimenta hacia el dios del inframundo. Ella se encarga de medir y sostener el hilo de la vida, relacionándose con la historia pasada.

Por un lado, se procesa un análisis de la apariencia física de la figura. En su fenotipo se destaca una nariz puntiaguda. Su tonalidad más significativa es el negro de su capa y en menor medida el azul de su piel. Tiene condición de ser ficticio e imposibilidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se estudia la psicología del personaje. Esta tiene una naturaleza malvada percibida por la asociación errónea entre muerte y fenómeno negativo. No experimenta cambio de rol y su desenlace es desconocido, por tanto irrelevante.



Fig. 283. Walt Disney (1997). Láquesis [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

Atropo es la Moira más espeluznante; solo presenta una cuenta para el ojo. Esta es la más perversa ya que es quien corta el hilo de la vida. En la profecía de Hades ella comunica al dios del inframundo el desenlace negativo que tiene posibilidad de vivir si Hércules participa en la guerra. Representa el futuro.

Por lo que respecta a las características físicas del personaje esta presenta ausencia de mandíbula en su fenotipo. Su color más significativo es el negro de su túnica, aunque en menor medida también se relaciona con el morado de su piel y el verde de su escasa cabellera. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

También se precisa un estudio de la psicología del personaje. Esta presenta una naturaleza malvada ya que es quien acaba con la vida de los individuos y tradicionalmente la muerte se entiende como una situación perversa. No experimenta cambio de rol y su desenlace es irrelevante.



Fig. 284. Walt Disney (1997). Atropo [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

Megara

Hades también cuenta con la ayuda de Megara o como ella dice “Meg, mis amigos me llaman Meg. Bueno, al menos lo harían si los tuviera”. Esta es una mujer

joven tal y como se muestra con su apariencia física. Está al servicio de Hades y tiene que acatar todas sus órdenes. Precisamente, a través de una de sus misiones es como conoce a Hércules; ella está negociando con Nesso para que forme parte del ejército del dios del inframundo, no obstante, este se niega y arremete en contra de ella, por lo que Hércules decide actuar para salvarle la vida.

De esta manera Hades es conocedor de la incompetencia de Pena y Pánico, percatándose que su sobrino continúa vivo. A partir de este momento Meg desarrolla su rol de ayudante de la figura malvada principal. Su tarea es conseguir el fracaso de Hércules evitando que este se percate. Desarrolla un papel de mujer embelesadora que oculta una figura perversa. Ella es quien avisa al héroe de que dos niños (los diablillos transformados) están atrapados bajo una roca; la entrada a la guarida de la Hydra.

También tiene que descubrir cuál es la debilidad de Hércules para ser atacada por Hades. Algunas denominaciones que tiene esta mujer por las acciones que desarrolla son: “nuestra protagonista femenina”, “pequeña secuaz”, “yo soy tu dueño”, “no es más que una timadora, embustera, deshonesto, intrigante...”, “una fabulosa y gran actriz” y “tu pequeño pichoncito trabajaba para mí todo el tiempo”.

Gracias a ella, Hades descubre que el único decaimiento que tiene Hércules es la atracción y sentimiento de amor hacia Meg. Por ello, el propio dios del inframundo se vale de esta situación para arrebatarle los poderes. Él comparte con su adversario que es el dueño de Megara y accede a concederle la libertad a cambio de que este se desprenda de su fuerza durante 24 horas, el tiempo establecido para la batalla de titanes.

Meg se percata que también está enamorada de él y va en busca de Pegaso y Fil para que la ayuden; incluso amortigua el golpe de la caída de una columna para que este salve su vida. A modo de cierre, esta se salva gracias a Hércules, quien recupera su alma del pozo de las personas fallecidas.

Esta es una mujer que, a diferencia del resto de las de la productora, presenta una visión bastante negativa de la realidad. Ella se convence de que el mundo es un lugar cruel en el que ya no habitan personas bondadosas.

- Hércules: cuando era niño hubiera dado cualquier cosa por ser como el resto de la gente.
- Megara: ¿querías ser mezquino y deshonesto?
- Hércules: no todo el mundo es así.
- Megara: sí que lo son.
- Hércules: tú no eres así.
- Megara: ¿qué sabrás tú de cómo soy yo?
- Hércules: yo solo sé que eres la persona más increíble con tobillos flojos que haya conocido.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura malvada. En apariencia se asemeja mucho más al prototipo de princesa Disney que al de villana. El único rasgo que se relaciona directamente con la maldad es el tono de voz grave que

presenta. En cuanto al fenotipo destaca una mandíbula pronunciada. Su color más significativo es el morado de su traje, que también aparece en el maquillaje de sus párpados y en sus pupilas; en menor medida se categoriza el marrón de su cabello. Tiene condición de persona y no se metamorfosea; simplemente Hades le hace aparecer y desvanecerse en forma de humo. Sí que cambia de atuendo. Cuando anochece utiliza un chal de seda morado para cubrirse los hombros.

Por otro lado, se procede al análisis de los rasgos psicológicos de la figura perversa. Esta presenta un desencadenante en la maldad. Ella está enamorada de un hombre condenado a pertenecer al dios del inframundo. Pero Meg, por el amor que siente hacia él, le vende su alma a Hades para liberar la de su amado. No obstante, tras que ella quede prisionera de por vida, él la abandona y se fuga con otra mujer. A partir de ese momento ella se muestra reacia con las personas, su visión del mundo cambia y se limita a acatar las órdenes de su superior tal y como se indica en el pacto sellado entre ambos. No obstante, es una persona dual. A pesar de acatar las disposiciones de su dirigente siente compasión hacia Hércules: “fortachón, márchate antes de que sea tarde” (cuando Hércules libera por accidente a la Hydra). Ella percibe bondad en el muchacho. De hecho, se niega a ser utilizada para eliminar los poderes del héroe, a pesar de ser la única opción que Hades le ofrece para ser libre definitivamente. Incluso ofrece su vida por él y va en su ayuda junto a Fil y Pegaso “porque nuestra niñita Meg se volvió noble”. De hecho, en una conversación entre ella y Hércules se aprecia su bondad encubierta tras una mala experiencia.

- Hércules: cuando estoy contigo ya no me siento solo.
- Megara: a veces es mejor estar solo.
- Hércules: ¿a qué te refieres?
- Megara: nadie puede herirte.
- Hércules: Meg, yo nunca jamás te haría daño.
- Megara: y yo no quiero hacerte daño así que hagámonos un mutuo favor y dejemos esto ahora, porque si no...

Finalmente, Meg experimenta un desenlace positivo. Ella confía nuevamente en la bondad de la humanidad y se enamora de una persona que la corresponde. También se libera de su amo cuando este cae en el pozo de las almas.



Fig. 285. Walt Disney (1997). Megara [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

Otras figuras malvadas que ayudan a Hades a conseguir sus planes perversos o que simplemente están a su disposición son: Cerbero, Caronte, los cuatro titanes y el cíclope. Todos estos contribuyen a que el dios del inframundo conquiste el monte Olimpo.

Cerbero

Su papel es bastante secundario. Este es un sabueso de tres cabezas al servicio del señor del inframundo. Su tarea consiste en vigilar la entrada de dicho lugar; atacando a las personas intrusas y avisando a Hades mediante ladridos de dicha situación. Se considera que tiene una edad media, ya que dicha mascota no presenta rasgos que denoten que se trata de un cachorro. En cuanto al sexo se establece que se trata de un macho, ya que así ocurre en la mitología griega.

Por lo que respecta a sus rasgos físicos se destaca que este personaje tiene un ceño fruncido en su fenotipo que transmite una sensación de ira en el personaje; sobre todo la que experimenta cuando una persona viva intenta acceder al reino de la mortandad. Su color más significativo es el negro de su pelaje, aunque en menor medida también se presenta el rojo en sus ojos y boca; convirtiéndose en más sanguinario para la audiencia. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

En cuanto a los aspectos psicológicos se aprecia una naturaleza malvada. Es un ser cuya maldad y voracidad le conducen a desarrollar esta misión de guardián del mundo de las tinieblas. No obstante, experimenta un cambio de rol; Hércules consigue amaestrarlo y transformarlo en dócil, como animal de compañía. Por tanto, su desenlace se etiqueta como positivo.



Fig. 286. Walt Disney (1997). Cerbero [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

Caronte

Este es el barquero del río Estigia en el inframundo. Su tarea es conducir a Hades hasta sus aposentos. Se considera que es un varón, ya que siempre se refieren a este utilizando el masculino. Estableciéndose una edad avanzada. Por un lado, se estudia la variable física en la figura. Esta tiene un ceño fruncido en su fenotipo. Su color es el gris que aparece por todo su cuerpo, tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea. Por otro lado, cabe comentar la psicología del animado. Según la tradición clásica su naturaleza es malvada. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es desconocido. No se sabe qué ocurre con él tras la desaparición de su amo.



Fig. 287. Walt Disney (1997). Caronte [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

Los titanes

También Hades se alía con el ejército de titanes para que luchen en contra de Zeus y conquisten el Olimpo según narran las Moiras en su profecía. En el inicio del filme, las musas narran la procedencia e historia de estas deidades. Concretamente son cuatro: Lythos, Hydros, Pyros y Stratos; y se corresponden a cuatro fenómenos medioambientales capaces de ocasionar el caos cuando su presencia se manifiesta. Su cometido es causar devastación en toda Grecia. Como contraataque, Zeus les lanza un rayo y los encierra en una prisión bajo los mares de Tartarus. Años después, cuando los planetas del Sistema Solar se alinean, Hades los libera para luchar contra Zeus, vengarse de este y así ascender el dios del inframundo al poder. Tienen una edad avanzada, ya que son dioses originados desde los inicios del mundo. Respecto al sexo se establece que son hombres, siempre se dirigen a estos utilizando la forma masculina.

Este colectivo solo difiere en cuanto a apariencia física. No obstante, los rasgos psicológicos son idénticos para todos ellos. Por lo que se establece un único análisis. Las cuatro figuras presentan una naturaleza malvada; son considerados perversos por ocasionar el temor tanto en el mundo terrestre como en el de las deidades. No obstante, resulta cruel categorizar a fenómenos ambientales que no siguen patrones preestablecidos. Incluso hay que plantearse desde una mirada crítica si realmente estos acontecimientos son perversos o más bien lo son las personas que arremeten contra el medio, ocasionando daños irreversibles en este. No experimentan un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza; tras ser encarcelados por Zeus estos desarrollan un sentimiento de venganza hacia su contrincante. Por ello, tras ser liberados por Hades, este grupo ocasiona graves desperfectos en Grecia y su única misión es: “aplantar a Zeus” y “destruirle”. Todos experimentan muertes espeluznantes, son lanzados al espacio y destruidos en una explosión cósmica.

En primer lugar, se destaca la presencia de Lythos. Este tiene la forma de roca y se relaciona con el fenómeno natural de las avalanchas. Como dato significativo se destaca que tiene dos cabezas en su cuerpo. Su misión concreta es “aplantar a Zeus”. Por lo que respecta a las características físicas del personaje, este muestra una mandíbula prominente. Su color más destacado es el marrón de su cuerpo y, en menor medida, se aprecia el rojo en sus ojos e interior de ambas bocas. Tiene la condición de ser ficticio y no se metamorfosea.



Fig. 288. Walt Disney (1997). Lythos [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

En segundo lugar, aparece Hydros. Este titán representa el fenómeno meteorológico de las nevadas. Así se constata cuando de nuevo en la tierra congela a un grupo de caballos que huyen atemorizados. Su objetivo en el filme es “congelar a

Zeus”. Atendiendo a su apariencia física se destaca en su fenotipo un ceño fruncido, su color más destacado es el gris de su cuerpo, tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.



Fig. 289. Walt Disney (1997). Hydos [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

En tercer lugar, se menciona a Pyros, titán que representa el fuego. Junto con Hydos, es quien cubre a Zeus de una capa rocosa que lo apresa y le impide movilidad. Su motivación inicial en la batalla es “derretir a Zeus”. Si se presta atención a los aspectos físicos de la figura se destacan las siguientes características. En su fenotipo aparece el ceño fruncido, su color más significativo es el rojo, tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.



Fig. 290. Walt Disney (1997). Pyros [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

En cuarto lugar, se destaca a Stratos. Este titán se relaciona con los tornados. Una vez es liberado de su prisión comienza a arrasar las construcciones arquitectónicas de la ciudad. Aunque su verdadero fin es “hacer [...] volar” a Zeus. En relación con la apariencia física de la figura, se destaca un ceño fruncido en su fenotipo para transmitir mayor sensación de temor en la persona espectadora. Su color más significativo es el negro de su cuerpo y en menor medida el rojo de sus ojos y boca. Tiene condición de ser ficticio con imposibilidad para metamorfosearse.



Fig. 291. Walt Disney (1997). Stratos [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

Cíclope

De este ejército se destaca la presencia del Cíclope. Este no es un titán, pero sí que es encerrado por Zeus junto con este grupo por el caos que organiza en la Tierra.

Su misión es luchar contra Hércules cuando este pierde sus poderes para causarle la muerte.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos del personaje. Se destaca una ausencia de mandíbula en su fenotipo. Característica que se relaciona con la falta de inteligencia. Este recurre a la fuerza bruta en el combate; rasgo que lo diferencia de su contrincante. Su color más destacado es el marrón, tanto de su piel como del taparrabos que viste y de su mazo. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan los aspectos psicológicos de la figura. Esta presenta una naturaleza malvada. Siente placer cuando ocasiona el mal. Su incompetencia intelectual es lo que le conduce a acatar las órdenes de Hades sin plantearse si arremeten en contra de la integridad de las personas. Este ser lucha en contra de Hércules sin experimentar sentimientos de venganza hacia él. Además, no experimenta un cambio de rol. Como desenlace padece una muerte espeluznante. Hércules utiliza su inteligencia y en lugar de luchar contra el cíclope decide atarle una cuerda a sus pies para que este tropiece y caiga; se despeña por un acantilado y fallece.



Fig. 292. Walt Disney (1997). Cíclope [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

- Figuras malvadas secundarias

Finalmente, cabe comentar un grupo de figuras malvadas que arremeten contra la principal, pero de una manera secundaria. Todas estas son introducidas para añadir complejidad a la trama y alargar la historia. Son personajes mitológicos que arremeten contra el héroe cuando está formándose para regresar con su familia biológica al monte Olimpo. La mayoría de ellas tienen también relación con Hades. Este depende de ellas para que su rival perezca.

Nesso

Este es un centauro macho y de edad media, tal y como lo muestran los rasgos físicos de su rostro (carece de pelo en la parte superior de su cabeza, pero no tiene una apariencia excesivamente anciana). Este es el primer villano directo con quien Hércules debe de enfrentarse para poner en práctica su entrenamiento. Este ser es el “guardián de río” al que accede Megara para convencerle de que se una a su ejército de titanes.

Tras este personaje masculino se encierra un comportamiento machista. Este se piensa que Meg solo quiere conseguir favores sexuales de él, de manera que accede a seguir a Hades a cambio de encuentros esporádicos con la muchacha. Esta se niega a comercializar con su cuerpo por lo que es atrapada en contra de su voluntad. De hecho, hay un diálogo entre ella y Hércules que explicita la situación.

- Hércules: ¿y cómo se vio mezclada con el...?
- Megara: ¿mentecato con cascos? Los hombres, ya sabes, creen que un no es un sí y que lárgate significa tómame soy tuya.

Mensajes como estos deben ser analizados en las aulas desde una mirada crítica para introducir temas como el abuso sexual y la violación. Sobre todo en un contexto español en que la problemática está tan vigente y despierta un interés de suma importancia por los movimientos feministas que abogan por una remodelación de las leyes al respecto de dichos temas.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos. Nesso muestra en su fenotipo un ceño fruncido. Su color más significativo es el verde amarinado de su cuerpo, pero también se destaca la tonalidad grisácea en la parte inferior que corresponde con el cuerpo del caballo; el negro en su cabellera y pulseras. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan los elementos psicológicos de dicho villano. En este se muestra una esencia malvada que se entiende por sus comportamientos sexistas. Este personaje contribuye negativamente a la sociedad en cuestión de derechos humanos e igualdades. No experimenta un cambio de rol, sino que cuando Hércules entra en acción, esta figura lucha para mostrarse como el “machito dominante” batallando para conseguir a la mujer como si de un trofeo se tratase. Como desenlace tiene una muerte espeluznante. Tras unos golpes cae boca abajo en el río y no vuelve a levantarse; entendiéndose que fallece por el impacto.



Fig. 293. Walt Disney (1997). Nesso [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

Hydra

Otra de estas figuras malvadas secundarias es la Hydra. Esta vive en la cueva donde dos niños (Pena y Pánico metamorfoseados) están atrapados. Cuando Hércules los libera, también concede la libertad a dicho ser mitológico. Tiene apariencia de dragón sin alas, con un largo cuello que simula el de una serpiente. Pero lo más significativo es que tras cortarle la cabeza le brotan tres nuevas; por lo que resulta difícil vencerla. No es posible identificar si se trata de un macho o una hembra, tampoco se etiqueta su edad.

Cuando Hércules es devorado por la Hydra le corta el cuello desde dentro para escapar, tras ello descubre su capacidad para regenerar y multiplicar sus cráneos. Esta situación genera un gran temor entre la ciudadanía del lugar; incluso Fil entra en pánico cuando divisa tres cuellos más. Así lo manifiesta: “dos palabras: ¡sálvese quien pueda!”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de dicha figura perversa. Esta presenta en su fenotipo un ceño fruncido, que se mantiene en todos los rostros de las diferentes cabezas que le brotan. Su color más pronunciado es el morado, aunque también destaca el rojo de sus ojos y el verde de los jugos gástricos. Este tono se aprecia cuando Hércules emerge de sus adentros recubierto con una mucosa de estas características. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

Por otro lado, se precisa una indagación de las características éticas de la figura que sirven para clasificarla como villana. Esta es retratada como un ser mitológico perverso según la tradición de la Antigua Grecia, por arremeter contra quien se tope en su camino. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es la muerte espeluznante. Tras la lucha contra Hércules, este provoca un desprendimiento de una montaña para que la Hydra quede sepultada. Así es como fallece.

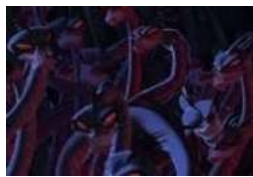


Fig. 294. Walt Disney (1997). La Hydra [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

Las figuras malvadas que se presentan a continuación son también categorizadas como secundarias, aunque tienen un papel más irrelevante y aparecen en un período de tiempo más breve. Estas son: el jabalí, el león, el águila, la serpiente marina, el toro, el pájaro y Medusa.

Jabalí

En primer lugar, el jabalí aparece en la ciudad donde Hércules está firmando autógrafos a la ciudadanía. No se especifica el sexo del mismo, aunque por la violencia se establece que es de mediana edad. Por lo que respecta a sus rasgos físicos se etiqueta: un ceño fruncido en su fenotipo, el color negro de su pelaje como el más destacado, la condición de animal y la ausencia de metamorfosis. También se analizan los elementos psicológicos de la figura. Esta tiene una naturaleza malvada, no experimenta cambio de rol y es asesinado cuando una flecha le alcanza. Después se cocina y se ofrece como manjar para el grupo de habitantes del lugar.



Fig. 295. Walt Disney (1997). Jabalí [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

León

En segundo lugar, se presenta un león con el que debe luchar. Se trata de un macho de edad media. En cuanto a sus rasgos físicos este muestra: un ceño fruncido en su fenotipo, el color marrón en su pelaje (en menor medida el negro en su melena),

tiene condición de animal y no se metamorfosea. Se procesa también una indagación ética de la figura; apreciándose: una naturaleza malvada, sin posibilidad de cambio de rol y muerte espeluznante. Hércules le lanza un puñetazo. No obstante, el desenlace es más cruel ya que *a posteriori*, en la morada del héroe, aparece una alfombra confeccionada con la piel de este villano.



Fig. 296. Walt Disney (1997). León [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

Águila

En tercer lugar, aparece un águila gigante que ataca al protagonista y a Pegaso. En esta figura malvada no es posible establecer ni el sexo ni la edad; ambos ítems se categorizan como indeterminados. Por lo que respecta a sus rasgos físicos aparece el ceño fruncido en su fenotipo, su color más pronunciado es el marrón de su plumaje (en menor grado el rojo de sus ojos), tiene condición de animal y no se metamorfosea. También se procesan los elementos éticos de la figura: esta tiene una naturaleza malvada, no experimenta cambio de rol y su desenlace es irrelevante. Este animal es enjaulado, privándosele de su libertad. No obstante, no es condición *sine qua non* de que cambie de comportamiento. De hecho, en su prisión sigue mostrando ira.



Fig. 297. Walt Disney (1997). Águila [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

Serpiente marina

En cuarto lugar, mientras Hércules navega en una barca por el mar, es sorprendido por una serpiente marina gigante que se dispone a devorarlo. No se sabe con exactitud si es macho o hembra. En cuanto a la edad se categoriza como media ya que tiene un tamaño considerable. Por un lado, se estudia la apariencia física de la figura: en su fenotipo destaca el ceño fruncido, su color más significativo es el verde (en menor medida el azul de sus crestas, también el rojo en su lengua y ojos), tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea. Por otro lado, se recurre al análisis de la psicología de la figura: esta es presentada con una naturaleza malvada, sin experimentar cambio de rol y con la muerte espeluznante como desenlace. Esto se sobrentiende cuando Hércules la estrangula y la lanza al horizonte; también cuando la figura que la representa se deshace en las manos de Hades.



Fig. 298. Walt Disney (1997). Serpiente marina [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

Toro, pájaro y Medusa

A continuación, se muestran tres figuras que arremeten contra Hércules. No obstante, ya que tienen características dispares se precisa un estudio individualizado de ellas. Estas son: un toro, un pájaro y Medusa. Debido a que el componente psicológico es idéntico se comenta en conjunto, separando solamente el estudio de la apariencia física. Todas estas figuras presentan una naturaleza malvada. Los dos animales son retratados como seres voraces, mientras que Medusa es una de las villanas principales en la mitología clásica; tiene el poder de convertir en piedra a quienes la miren a los ojos. Ninguno de estos experimenta un cambio de rol y todos tienen como desenlace el apoderamiento del miedo. Las tres criaturas son vencidas por Hércules.

El toro destaca por el ceño fruncido en su fenotipo, tiene el color rojo como más pronunciado en su pelaje (también el marrón en sus muñequeras y ropaje), tiene condición de animal y no se metamorfosea. Es un macho de mediana edad.

El pájaro tiene un sexo indeterminado, pero se le atribuye una edad media por la expresión de su rostro. Tiene un ceño fruncido que se destaca en su fenotipo. El azul es la tonalidad de su plumaje y, en menor medida, el rojo en sus ojos. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

Finalmente, Medusa es una mujer de mediana edad. Esta se caracteriza por la ausencia de mandíbula en su rostro. Muestra una carencia de inteligencia para conseguir que Hércules le mire fijamente a los ojos y convertirlo, en estatua. Su color más pronunciado es el verde de su piel y ropaje, también destaca el rojo de sus ojos. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.



Fig. 299. Walt Disney (1997). Toro, pájaro y Medusa [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

Los chicos de la ciudad

Esta es una pandilla de tres jóvenes que discriminan a Hércules y le prohíben jugar. No son capaces de convivir con un igual que tiene una fuerza descomunal; son personas que no aceptan la diferencia. En este diálogo se aprecia su maldad:

- Chicos: ¡eh, pásamelo!
- Hércules: ¡eh!, ¿necesitáis otro jugador?
- Chicos: lo siento Her, ya tenemos cinco y queremos mantener un número par.
- Hércules: espera un segundo, cinco no es un número par.
- Hércules: adiós Her, que bicho raro, destructochico, quizás deberíamos llamarle tóntules, sí.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura se aprecia que todos presentan una ausencia de mandíbula en su fenotipo, relacionándose esta con la carencia de inteligencia. Ello se muestra cuando presentan dificultades para diferenciar los números pares de los impares. Su color más destacado es el marrón, o bien de la piel o bien de los ropajes. En menor medida presentan al azul en la túnica de uno de estos y el gris en el casco de otro. Tienen condición de persona y no se metamorfosean.

En cuanto a sus rasgos psicológicos se aprecia que tienen una naturaleza malvada. Son el prototipo de agresores en una situación de *bullying*. No experimentan cambio de rol; sino que se muestran más molestos con Hércules cuando este causa un estropicio en la ciudad y se dirigen a él nuevamente como “tóntules”. Su desenlace es irrelevante.



Fig. 300. Walt Disney (1997). Los chicos de la ciudad [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

Demetrio

Este es un hombre de mediana edad, es el vendedor de vasijas y utensilios de barro en la ciudad de Hércules. Se muestra reacio a convivir con el muchacho por la fuerza que presenta; es un ejemplo de persona que no tolera la diferencia y que se rige en base a los principios de la normatividad. Por ello entra en cólera cuando el joven ocasiona un destrozo en su tienda; en lugar de analizar la situación y ayudarlo para que conviva junto a la ciudadanía. Recuerda a esas personas a quienes les incomoda la existencia de un colectivo infantil diferente a la norma establecida, sobre todo en cuanto a Necesidades Educativas Especiales, ya que no saben cómo afronta dicho contraste.

Por lo que respecta a los rasgos físicos: se destaca la nariz puntiaguda en su fenotipo, el azul de su túnica (también el negro de su pelo y el rojo en su rostro cuando desata su ira), tiene condición de persona y no se metamorfosea. En relación con la psicología de la figura se constata: una naturaleza malvada, sin un cambio de rol y con un desenlace irrelevante.



Fig. 301. Walt Disney (1997). Demetrio [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Al introducirse en esta película un hombre como protagonista que quiere convertirse en héroe se construyen ideas sobre cómo debe ser este para la sociedad occidental donde se encuentra. Toda la película trata de responder a la siguiente pregunta: “¿cuál es la medida de un héroe verdadero?”. Se pretende dotar de sentido a la figura del varón, que en este apartado va a ser analizada críticamente.

En un primer momento se exalta la fuerza en este colectivo: una de las musas lo llama “múscules”, su padre se sorprende cuando Hércules de bebé lo levanta de un solo dedo “¡ah!, es tan fuerte como su padre”; también los comentarios de Meg exaltan la apariencia física de este varón: “ese fortachón es auténtico”, “¿te pusieron algún nombre además de esos ondulantes pectorales?”, “¿tú siempre eres tan elocuente?” y “¿Hércules?, prefiero fortachón”. Otros comentarios similares son: “jope señor, usted sí que es fuerte” y “fortachón, eres perfecto”.

Esta primera idea crea un discurso estereotipado en quienes componen el colectivo infantil, concretamente en el grupo de niños que desarrollan el principio de fuerza como única meta y preservación de su masculinidad. Construyendo socialmente un cuerpo de varón que solo admite los músculos marcados y carentes de grasa.

Este personaje tiene una canción que muestra cuál debe ser la meta de los varones en una sociedad occidental. Estos ideales contienen aspectos machistas, superioridad y presentan la fuerza como condicionante más importante, sin contemplar otras posibilidades como el intelecto; así se muestra su influencia negativa en la formación de la identidad y personalidad de los niños que toman a figuras como este hombre de referente. Los ejemplos más destacados de la letra son: “¡Hércules campeón!”, “¡qué bombón!”, “ponlo frente a un monstruo y ya tienes la atracción”, “¡es todo un as!”, “vuelve locas a las chicas”, “¡hermosa faz!”, “es rico y es famoso”, “¡dulce y triunfante puntuando siempre 10!”, “todos van solo para ver su perfecto cuerpo y esos músculos mover”, “¡hecho de bronce y mazapán!”, “¡en plan titán!”, “¡que Don Juan!”, “¿quién es el as de los gladiadores?, ¡Hércules!”, “¿quién es un líder con honores?, ¡Hércules!” y “¡el mejor!, ¡qué bravo!, ¡qué sabor!, ¡mi preferido!”. Como norma general y de una manera estereotipada, este es el ideal masculino al que en opinión de Disney los hombres deben aspirar.

No obstante, como aspecto positivo se aprecia que a medida que el largometraje se desarrolla, otros personajes como Fil o Zeus introducen aspectos más

importantes en la personalidad de un héroe. Estos dos comparten con el protagonista: “utiliza la cabeza” ya que la inteligencia es el arma más potente en un individuo; de hecho Hércules logra vencer a Nesso y al Cíclope cuando recurre a su intelecto: “a un héroe verdadero no se le mide por la magnitud de su fuerza, sino por la fuerza de su corazón” priorizando los sentimientos bondadosos en los hombres, convirtiéndolos en seres sentimentales. De hecho, el acto de amor hacia Meg cuando este se lanza al pozo de las almas para recuperar la suya es lo que lo convierte en un dios nuevamente.

En contraposición, en este filme también se caracteriza a la mujer de una manera estereotipada, pero con ciertos avances y cambios en su persona. En rasgos generales se muestra como ese ser cuidador y maternal. Plasmándose con la figura de Hera, la madre de Hércules, quien experimenta un ligero miedo hacia los peligros que acechan para su bebé “cuidado con su cabeza, es tan chiquitín”.

También perdura la imagen de la mujer como ser dulce, cariñoso, seguidor de los hombres, sexual e inferior. Esta visión machista es la que ofrece la productora de Walt Disney: “somos musas, diosas de las artes y proclamadoras de héroes”, “princesa”, “no bajes nunca la guardia bajo un par de ojos seductores”, “Meg, mi florecita, mi pajarito, mi pequeña nuez moscada”, “eso es que no has utilizado las armas adecuadas” y “Meg, mi tesoro”. Todos estos son comentarios de diferentes figuras masculinas transmitidos hacia Meg.

Esta mujer se empodera y se muestra como un ser independiente, autónomo, que carece de la necesidad de ser salvada por un hombre. Por ejemplo, Fil y Hércules la categorizan como una DEA (doncella en apuros) cuando está siendo acosada por Nesso. No obstante, ella se niega a aceptar la ayuda que se le ofrece: “soy una doncella, estoy en apuros que arreglaré yo sola” y “estoy bien, ya soy mayorcita, hasta se atarme yo solita las sandalias”. Pero este empoderamiento es superficial, ya que en el desenlace de la película ella se muestra como un ser enamorado que ofrece su vida para salvar la de su amado. Además, tras su muerte, debe ser amparada por Hércules para retornar a la vida.

La imposición de la estructura familiar nuclear

El filme es un potente recurso para introducir en las aulas el tema de la familia. La entidad heteronormativa formada por un padre y una madre con su descendencia se modifica. Aparecen estructuras de tipo LGTBIQ, también las monoparentales, las de adopción, acogida e incluso aquellas en las que la vejez es quien se encarga del cuidado de las criaturas. En este caso, el largometraje sirve para trabajar la familia adoptiva. Cuando Hércules es raptado por Pena y Pánico para convertirlo en mortal, un matrimonio perteneciente a la tercera edad se encuentra con el bebé y decide adoptarlo.

Se debe inculcar en las aulas que este tipo de familia es totalmente válido, igual que una de tipo biológico, ya que en el filme no se le ofrece un impulso positivo. Así se manifiesta cuando Hércules, después de 18 años, busca a su familia biológica “mamá, papá, sois los mejores padres que un hijo desearía pero..., tengo que saberlo”. Incluso cuando tras conocer a Hera y Zeus, su verdadera pareja de progenitores, este héroe siente amor fraternal hacia las deidades.

Este enmascaramiento de la preferencia por la familia biológica en la productora se transmite a través de la canción que canta Hércules para mostrar que debe conocer su camino y raíz. Los ejemplos más destacados son: “siempre yo sentí que en algún lugar hallaría un hueco esperando por mí”, “una voz me dice que yo debo estar allí” y “al lugar de donde soy y a mi lugar me voy”.

Los principios del amor romántico

Algunas características de este se rompen como la rapidez con la que afloran los sentimientos. Situación modificada por un tiempo más extenso en que ambos miembros de la pareja se conocen y experimentan la sensación amorosa. Mientras Hércules siente atracción al ver a Meg por primera vez, esta no advierte sentimientos positivos. No obstante, a medida que ambos congenian, se enamoran. Se etiqueta como efectivo que se elimine de Disney la idea de un amor que surge tras un primer contacto visual entre un hombre y una mujer.

Desafortunadamente, continúa tratándose de un amor heterosexual; olvidando y causando daños a la identidad de las personas del colectivo LGTBIQ. Es un amor estereotipado. Constantemente hay alusiones a Cupido que aparece en estatuas de los jardines por donde pasea la pareja, aparece una estrella fugaz, Hércules le regala una flor a Meg y se dicen comentarios como: “mira dentro de tu corazón”.

Incluso se recurre a una canción romántica para que afloren sentimientos amorosos en Megara hacia Hércules. Los ejemplos más significativos son: “él es tierra y paraíso, no uses artimañas, nena solo es un aviso, no te hagas la fría, claro como el día vemos tu interior”, “por él estás, ¿de qué vas?, niégalo”, “todo es hermoso en el principio, el corazón se nos salta”, “es amor, es evidente, tienes que admitirlo, te ha pillado fuerte”, “tú estás por él, mírate, míralo” y “deja el desdén, sabes bien que es amor”. Todo este compendio de situaciones le sirve a la productora para transmitir un mensaje de amor heterosexual como fuente de salvación, incluso considerándolo como la fuerza más poderosa del planeta: “por amor siempre se hacen grandes locuras”.

La imposición del dogma cristiano

Respecto a la religión, se valora como positivo desde una mirada crítica que el filme introduzca otros dogmas como son los que explican el mundo en la Antigua Grecia a través de deidades y de seres mitológicos. Es un recurso útil para que el colectivo infantil conozca otras posibilidades religiosas. Sin embargo, aquello que sí que es reprochable es que la religión siga presentándose como un camino conformista para las personas. Se entiende esta como un medio para conseguir aquello que se desea simplemente aguardando y/o depositando el destino en manos de un ser superior. “Durante años hemos rogado a los dioses para que nos bendigieran con un hijo”. Este es el gran problema de los dogmas. Hay que crear una ciudadanía motivada y con capacidades para enfrentar situaciones y desenvolverse; siendo las propias personas las responsables de su destino. Como dato significativo, el filme alude de manera indirecta a la religión cristiana, ya que, pese a no encontrar relación con la mitología griega, en uno de los temas musicales se dice “amén”.

La Negación De La Visión Animalista

Finalmente, desde una perspectiva animalista el largometraje es un producto cultural que atenta en contra de los derechos de los animales. Los relega a un segundo plano al considerar a la humanidad como un colectivo con superioridad para controlarles. Así se aprecia cuando Zeus le regala un caballo alado a Hércules; este padre le dice: “este es Pegaso y es todo tuyo hijo”. Debe romperse una visión capitalista que muestra a la persona como un ser con potestad de adquirir todo aquello que desea por medio del dinero; respetando que la vida de un animal no debe ser controlada.

XXXVIII. Clásico 36. *Mulan* (Coats, 1998)

- Sinopsis

Mulan es una joven oriental que debe honrar a su familia agradando a la casamentera para que le encuentre un esposo. No obstante, esta es una mujer que difiere del resto, ya que es inteligente y valiente, es decir, desarrolla características atribuidas socialmente al grupo de los hombres.

Paralelamente, el ejército de los hunos liderado por Shan Yu cruza la gran muralla China con el propósito de destruir al emperador, iniciándose la guerra en este país. Como medida, se dicta que un hombre de cada familia se integre en el ejército de Li Shang para instruirse y batallar. En la familia de Mulan tan solo hay un varón, su padre enfermo, Fa Zhou. Para salvarle, ella roba su armadura, se viste de soldado y se integra en el campamento militar. Esta dispone de la ayuda de un grillo de la suerte que la abuela Fa le ofrece y de Mushu, el dragón guardián de la familia.

Una vez en el ejército demuestra que tiene dotes y desempeño de guerrera. Cumple con el entrenamiento y cuando se enfrenta a los hunos, los vence utilizando su inteligencia. También salva a su general de caer por un precipicio. No obstante, de dicho enfrentamiento queda malherida.

Cuando es atendida por un médico se descubre el secreto de la joven. Chi Fu, el consejero imperial, dicta sentencia de muerte. Pero el general le perdona la vida por haber salvado la suya; aunque la deja en la montaña desterrada y deshonrada. Ahí se percata de que un grupo de 5 hunos, entre los que se incluye Shan Yu, sigue vivo y se propone ir a la ciudad imperial.

Finalmente, ella convence a los soldados supervivientes, incluido el general, para que sigan su plan de salvamento del emperador. Este se efectúa con éxito, incluyendo el apresamiento de los hunos y la muerte de su líder. Mulan es galardonada y recompensada por su aporte a la ciudadanía e inicia una relación amorosa con Shang.

- Figuras malvadas principales

Shan Yu

Es el líder del ejército de los hunos y se trata de un varón de mediana edad “Shan Yu los dirige”. Este es un personaje empoderado que se cree superior al resto de soldados chinos. Por ello, tras la construcción de la gran muralla decide atacar, para manifestar su poder y fuerza; mostrando también que él no es fácil de apresar.

De hecho, se enorgullece cuando un soldado del emperador comunica a través de señales de fuego la presencia de los hunos en el país.

- Soldado: ahora toda China sabe que estáis aquí.
- Shan Yu: perfecto.

Se trata de un hombre bastante irónico. Este rasgo identificativo se aprecia cuando detiene junto a su ejército a dos espías reales. En primer lugar, tras capturarlos les dice entre risas “enhorabuena, habéis encontrado a los hunos”. También, en una conversación con uno de estos miembros muestra de una manera subversiva el motivo que justifica su llegada a la ciudad.

- Espía: el emperador te detendrá pronto.
- Shan Yu: ¿detenerme?, él me ha invitado.

Otro ejemplo más de su ironía es cuando manda a los espías invasores que avisen al emperador de sus intenciones. En este momento, el villano pregunta “¿cuántos hombres hacen falta para llevar un mensaje?”. A lo que su arquero contesta “uno”. Es un hombre que causa temor. Todos los varones que se cruzan en su camino desarrollan pánico. No obstante, Mulan es la única persona que no se tambalea al ver su figura. Por ello arremete directamente contra él, tanto en la montaña como en el palacio.

También se presenta como violento. Cuando desata su ira grita y arremete violentamente contra quien se entromete en su camino. Por ello ataca con su espada a Mulán tras provocar la avalancha en la nieve. Otras intervenciones significativas son sus órdenes: “póstrate ante mí”, “estoy harto de tu arrogancia viejo, inclínate” y “te arrodillarás hecho pedazos”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura que permiten identificarla con un villano de la productora. En su fenotipo destaca un constante ceño fruncido. Este entrecruzamiento de sus cejas es constante, incluso cuando muestra una sonrisa malévola. También aparece en su rostro una mandíbula prominente menos significativa. Su color más destacado es el marrón de sus prendas confeccionadas con pieles de animales, destacándose el negro de su cabello, así como el de algunos detalles de su atuendo en gris. Este villano tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan los elementos éticos que constituyen su personalidad. Este presenta una naturaleza malvada ya que ataca un territorio motivado por el ímpetu de conquistar territorios. Por ello se muestra como una persona carente de empatía y que atenta contra los derechos de las personas. No experimenta un cambio de rol, siempre persigue el mismo objetivo, es decir, llegar hasta el emperador y devastar los terrenos que alcanza a su paso. Como desenlace tiene una muerte espeluznante. Este vuela en un cohete hasta llegar a la torre de los fuegos artificiales del palacio, que explotan y le causan el fallecimiento.



Fig. 302. Walt Disney (1998). Shan Yu [Figura]. En *Mulan* (Coats, 1998).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Hayabusa

Hayabusa es un halcón de mediana edad, tal y como se aprecia con su agilidad y destreza en el vuelo, pero de sexo indeterminado; no hay elementos que indiquen si se trata de un macho o de una hembra. Este pájaro tiene la misión de ayudar a su superior. Por ejemplo, él es el encargado de avisar a los guardianes de la muralla sobre la llegada de los hunos a la ciudad y ataca a Mulan cuando se dispone a lanzar el cañón en contra del ejército invasor. Cuando los suyos atacan el palacio, este animal roba la espada de Shan Yu en el momento en que Shang se la entrega al emperador, para devolvérsela a su líder.

Por lo que respecta a los rasgos físicos se destacan las siguientes características. En su fenotipo se muestra un ceño fruncido, igual que el de su superior. Su color más destacado es el gris se su plumaje en tonalidades variadas; también se aprecia el color marrón y negro. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

También se comentan los aspectos éticos que configuran su personalidad de naturaleza malvada. Está instruida para acatar las órdenes de un villano por lo que sus comportamientos arremeten en contra de las figuras principales y violan los derechos universales de las personas. No experimenta cambio de rol y su desenlace es irrelevante. Tras devolverse la espada a su amo, el halcón es quemado por el fuego de Mushu. También es humillado cuando el dragón le dice: “mira, una gallina a la barbacoa”.



Fig. 303. Walt Disney (1998). Hayabusa [Figura]. En *Mulan* (Coats, 1998).

Los hunos

Todo este ejército está formado por hombres de mediana edad. No obstante, los más destacados son: dos gemelos de grandes dimensiones, un guerrero con casco y el arquero. En cuanto al análisis formal de las figuras se destaca que es el mismo para todas. No obstante, se diferencian las acciones que cada uno desarrolla.

El ejército en su totalidad causa un gran temor. Así lo manifiesta Mushu a Mulan cuando ven resurgir a estos cinco guerreros de la avalancha de nieve: “¿has visto a esos hunos?, han surgido de la nada como setas”. También causan pánico cuando en la ciudad imperial atacan: “los hunos han cruzado la frontera”. Carecen de empatía, por ello arremeten en contra de hombres del ejército contrario y arrebatan la vida de la ciudadanía sin desarrollar remordimientos al respecto.

Los hunos son quienes atrapan a los dos espías del emperador, pero es el arquero quien acaba con la vida de uno de ellos. El guerrero del casco trata de asesinar al vigilante de la muralla cuando este se propone lanzar la llamada de alerta. Finalmente, los hermanos son quienes sorprenden al emperador en la celebración, lo secuestran y lo llevan ante Shan Yu.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de esta pandilla. Todos presentan en su fenotipo un ceño fruncido, transmitiendo violencia a la persona espectadora. Su color más destacado es el marrón de sus prendas confeccionados con pieles de animales, también presentan otras tonalidades como el gris y el marrón. Tienen condición de persona y no se metamorfosean.

Por otro lado, se precisa un estudio de los rasgos éticos en dicho grupo. Muestran una naturaleza malvada ya que atacan contra la vida de las personas y no respetan los derechos universales. No experimentan cambio de rol. Tras resurgir de la masa de nieve su violencia se agudiza. El desenlace es la muerte espeluznante. La gran mayoría del ejército muere por asfixia tras ser sepultado por el hielo. Estos cuatro supervivientes son brutalmente golpeados por Mulan, Yao, Ling y Chieng Po. Ya que no regresan para participar en el combate se sobrentiende que fallecen en el acto.



Fig. 304. Walt Disney (1998). Los hunos [Figura]. En *Mulan* (Coats, 1998).

- Figuras malvadas secundarias

Tras el análisis de las figuras principales y de sus ayudantes se procede al grupo de secundarias. Estas arremeten en contra de Mulan y su única función en el filme es añadir complejidad a la trama y dificultar la misión de la heroína.

Chi-Fu

Este es el consejero imperial que acompaña a las tropas del general Li Shang para redactar un informe sobre el desarrollo de la instrucción y presentarlo ante el emperador. Se siente superior, dirigiéndose a sus condescendientes con desprecio y repugnancia “esos chicos tienen de soldado lo que tú de capitán”. Es un hombre que utiliza el chantaje “cuando el general lea mi informe tus tropas nunca entrarán en

combate”; sin olvidar el abuso de poder que desarrolla: “puede que el general sea tu padre, pero yo soy el consejero imperial” y “logré este puesto sin ayuda”.

Como dato curioso se aprecia que este hombre de mediana edad carece de masculinidad y se convierte en un personaje afeminado. Cuando se baña en el lago utiliza una toalla para sujetarse el pelo, otra para tapar todo su cuerpo, incluso calza zapatillas de baño; en esto dista de los soldados que se pasean desnudos y se secan al aire libre. Incluso se manifiesta que el ejército lo considera un hombre femenino: “rufianes insubordinados, me debéis un par de zapatillas nuevas; y yo no chilló como una chica”. Es un personaje bastante asustadizo, así lo muestra cuando se topa con un oso panda y cuando los hunos les atacan lanzándoles flechas.

También se destaca el comportamiento machista en este personaje. Es un hombre misógino que desprestigia la labor de las mujeres. Por ello, pese a que Mulan es quien les salva en la montaña del ataque de los hunos, cuando la descubren dicta sentencia de muerte “la ley es la ley”.

- Chi-Fu: sabía que había algo raro en ti, una mujer, sucia traidora.
- Mulan: mi nombre es Mulan, lo hice para salvar a mi padre.
- Chi-Fu: alta traición.
- Mulan: no pretendía llegar tan lejos.
- Chi-Fu: máximo castigo.
- Mulan: era la única solución, por favor créeme.

Este mismo desprecio se muestra hacia dicha mujer, a pesar de que esta salve la ciudad, acabando con la existencia de Shan Yu y de los hunos.

- Chi-Fu: ¿dónde está esa chica?, ahora sí que la ha armado, vaya lío. A esa criatura no vale la pena protegerla.
- Shang: es una heroína.
- Chi-Fu: es una mujer, nunca valdrá nada aquí.
- Shang: escucha pretencioso.
- Emperador: ¡Basta, es suficiente!

Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura se etiquetan los siguientes aspectos. En su fenotipo se aprecia un ceño fruncido bastante significativo. Su color más destacado es el azul de su atuendo, incluso cuando viste un abrigo de piel. Tiene condición de persona y no se metamorfosea, pero sí que cambia de ropa (abrigo de piel y juego de ropa de baño en un todo pastel).

También se precisa el estudio de la ética en el personaje que contribuye a la creación de la identidad y personalidad. Este tiene una naturaleza malvada, explicada con las características ya comentadas que arremeten en contra de la integridad de las personas. No experimenta un cambio de rol. En cuanto al desenlace, se presencia un apoderamiento del miedo. Este es un hombre de poder que teme perder sus privilegios; también siente pánico de las mujeres, por ello las odia. De manera que, la pérdida de su puesto de trabajo para que lo desarrolle Mulan es la justificación a la categorización de dicho desenlace.



Fig. 305. Walt Disney (1998). Chi-Fu [Figura]. En *Mulan* (Coats, 1998).

Casamentera

La casamentera es la señora encargada de emparejar a las mujeres de la ciudad con hombres para disponer de un porvenir y honrar a su familia. Esta es una dama autoritaria que desea que las normas sociales se acaten, sobre todo en lo que respecta a los personajes femeninos. Por ello es tan exigente con todas las futuras novias que asisten a su consultorio. Resulta paradójica la hipocresía que se encierra en la figura, ya que es una señora que busca comportamientos en las chicas como son la compostura y el silencio, pero ella misma es una persona irascible y chillona. Esto se comprueba cuando Mulan habla sin su permiso o cuando se le cae la taza de té encima. También se dice de ella: “la casamentera no es una mujer paciente”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de dicha figura. El carácter de enfado de esta mujer se refleja en su rostro con un ceño fruncido. Su color más significativo es el morado, aunque también se destaca el azul de su maquillaje y el rojo en su carpeta y cinta del vestido. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analiza la psicología de la figura. Esta tiene una naturaleza malvada ya que ataca el autoconcepto de la protagonista. No experimenta cambio de rol y su desenlace es irrelevante. Cuando Mulan apaga el fuego de su trasero, esta enojada se encierra en su casa.



Fig. 306. Walt Disney (1998). La casamentera [Figura]. En *Mulan* (Coats, 1998).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Este filme sirve como ejemplo para enseñar al colectivo infantil que las masculinidades y feminidades no deben estar reñidas con el sexo. Se construye un mensaje que aboga por romper los estereotipos bajo el pretexto de que una mujer es capaz de desarrollar actividades socialmente concebidas para los varones. Así se muestra cuando Mulan actúa como guerrero.

Inicialmente se concibe a la mujer igual que a lo largo de la historia de la humanidad. Con las siguientes intervenciones se aprecia el carácter que deben desarrollar si desean permanecer en la normatividad. Los ejemplos son: “callada y recatada, elegante, refinada, educada, delgada, desenvuelta, puntual”, “también debes mostrar cierto sentido de dignidad, refinamiento y también debes guardar la compostura [...] y silencio”, “harías bien en enseñar a tu hija a contener la lengua en presencia de un hombre” y “levántate bella durmiente”. Con estos mensajes se transmite un mensaje que relega a la mujer a un segundo plano, permaneciendo siempre al cuidado de un varón. Según la tradición, la misión de la mujer es encontrar a un esposo para “honrar a la familia”.

Mulan es quien se encarga de las tareas del hogar como alimentar a las gallinas, preparar el desayuno de su padre y servir el té “buenos días hermanito, ¿me ayudas a hacer mis tareas?” (Refiriéndose a su mascota). También hay estereotipos en los juegos de quienes pertenecen al colectivo infantil. Por ello, una niña de la ciudad juega con una muñeca mientras los niños lo hacen con espadas. Se transmite el mensaje de sublevación de la mujer que la relega al ámbito doméstico, mientras que a su supuesto superior lo ubica en la vida pública. Incluso Shan Yu cuando encuentra una muñequilla presupone que pertenece a un personaje femenino “esta muñeca será de alguna niña, hay que devolvérsela”. También se presenta a la mujer como un ser asustadizo, por ejemplo, cuando Mulan divisa la sombra en grandes dimensiones de Mushu y piensa que se trata de un fantasma. Disney continúa mostrando a una mujer que necesita la ayuda de los hombres. Mushu es quien prepara a Mulan para que se parezca a un varón y Shang le perdona la vida cuando se descubre su sexo.

Para complementar se destaca la canción utilizada cuando Mulán se acicala para visitar a la casamentera. En esta se genera un discurso contra la mujer, la subleva al hombre y le atribuye unos estereotipos sexuales distantes del colectivo de varones. Se destacan las siguientes intervenciones: “yo convertiré este trapo en tul con jabón”, “limpia, bella y todo lo demás, con mis toques vas a entusiasmar, nombre y honra nos darás”, “luce la juventud, los encantos no los guardes tú”, “un buen tocado”, “la honra antigua y familiar podrá crecer también si logras bien casar y descubrir con quien”, “debes ser muy cortés, calma, obediente y no des trapiés, buenos modos y la talla tres”, “las chicas le han de dar sus hijos con amor”, “claro loto brillará en tu piel, nadie puede rechazar la miel”, “mi collar de perlas toma en prenda noble” y “más que perlas que cultivarán son muñecas”.

Esta visión degradable de la mujer en la sociedad se verifica en el personaje de Mulan. Mientras viste de hombre todo el ejército confía en su persona. No obstante, al descubrir su identidad, queda relegada al último escalón de la escala social “si confiabas en Ping, ¿por qué no confías en Mulan?”. Mostrándose también con el siguiente ejemplo:

- Mulan: nadie me escucha.
- Mushu: perdona, ¿decías algo?
- Mulan: Mushu...
- Mushu: eres una mujer, ¿recuerdas?

Incluso los guerreros cantan para exaltar la figura de la mujer occidental, al tiempo que la convierten en un ser sumiso en la sociedad. Se destaca: “el premio es tu dulce y linda flor”, “la quiero blanca como luz, radiante su mirar”, “da igual como ella pueda ser o como vista, pero al guisar que sea una artista”, “pues seguro que las mozas te acechaban”, “por limpiarme el armadura peleaban”, “con alma maternal”, “mis músculos y autógrafos ya la fulminan”, “sé que por vencer no habrá mujer que no me dé su amor” y “mi dulce y linda flor”.

En contraposición, también en los orígenes del largometraje, los hombres son estereotipados como rudos, violentos, fuertes y varoniles. Se transmite esta idea con los siguientes comentarios: “¡ah!, veo que lleva una espada, yo también tengo, son muy varoniles”, “sé dura como ese”, “pégale, se saludan así”, “ahora dale en el trasero, les gusta”, “ya sabes cuando le dan a uno esos prontos masculinos y tiene que pegar a alguien, arreglar cosas, cocinar en el campo”, “eso no asusta ni a un conejo, vamos asústame”, “ese es mi duro guerrero, ahora sal ahí y da la talla”, “pon cara de duro”, “quiero parecer un hombre, pero no oler como ellos”, “esto representa la disciplina y esto representa la fuerza, para coger la flecha necesitas las dos” y “los hombres no lavan sus calcetines, ¿y qué?, tampoco es para tanto”. En el siguiente diálogo también se coteja un discurso diferenciador de los roles de género.

- Mushu: precioso, ¿verdad?
- Mulan: es asqueroso.
- Mushu: son hombres y tendrás que actuar como ellos.

Este estereotipo encierra sentimientos machistas. Estos emanan de un mundo creado por y para los varones, estableciendo qué tareas son destinadas a su persona. Así se aprecia cuando, en lo que respecta al reclutamiento de personas para luchar y del desarrollo de batallas, tan solo se hace referencia al sexo de ellos. “Recluta a tantos hombres como sea posible”, “un grano de arroz puede desequilibrar la balanza, un hombre puede ser la diferencia entre la victoria y la derrota” y “un hombre de cada familia deberá servir en el ejército imperial”.

De hecho, cuando son entrenados por Shang se recurre a una canción que plasma las características arraigadas de los hombres del ejército. Los ejemplos más destacados son: “hoy dais lástima, vais a aprender: pasión, deber, valor, virtud”, “aunque eres hoy patético todo un hombre haré de ti” y “con valor seré mas raudo que un río bravo, con valor tendré la fuerza de un gran tifón, con valor, con la energía de un fuego ardiente”.

No obstante, la figura protagonista de Mulan presenta un conflicto interno, ya que, a pesar de tener sexo de mujer, presenta características y masculinidades asociadas por tradición a los varones. Algunos ejemplos son: “esa cabeza loca ha decidido jugar a los soldaditos”, “mi pequeñina ya es toda una mujer y ha salvado China” y “haré de Mulan una heroína”. Por ello, no resulta del agrado de la casamentera, no cumple con el patrón social: “¡pero qué torpe!” y “eres una desgracia, puede que parezcas una novia, pero no aportarás honor a tu familia, nunca”.

Algunas características que difieren del prototipo de mujer son: la valentía cuando transformada en soldado lucha contra Shan Yu y al salvar la vida al general Shang, siendo galardonada “el más valiente de todos”, “eres el rey de la montaña” y “nunca he conocido a un hombre tan loco como tú, pero gracias a eso te debo la vida”.

También es una mujer inteligente. Es la única en el campamento capaz de alcanzar la flecha de las alturas de un mástil utilizando dos pesados amuletos, utiliza el último cañón para causar una avalancha y aplastar a los hunos; finalmente, cuando los secuaces de Shan Yu atrapan al emperador esta propone disfrazarse de concubinas para no destacar en el palacio. Incluso se percibe este intelecto en el enfrentamiento entre la protagonista y el antagonista.

- Shan Yu: ¿se te han agotado las ideas?
- Mulan: no del todo.

Se trata de una mujer reivindicativa. Muestra su inconformidad respecto a la obligación de su padre de participar en la guerra cuando es un anciano enfermo “yo pienso que es injusto, hay hombres jóvenes para luchar por China”. No obstante, es este sentimiento de amor fraternal el que la empuja a sustituir a su progenitor en el ejército. Una idea que se relaciona con el prototipo de mujer como persona dedicada al cuidado familiar. Aunque esta perspectiva cambie cuando Mulan, tras ser descubierta, se percata que en sus acciones hay un trasfondo egoísta que busca un empoderamiento de su sexo de mujer “puede que no lo hiciera por mi padre, puede que lo que quisiera fuera demostrar que podía hacer cosas para mirarme en el espejo y ver a alguien de valía”.

Esta diferenciación en la protagonista respecto al resto de mujeres normativas según la sociedad occidental también se ejemplifica con su canción. Ella comparte: “lo sé bien, no seré jamás una esposa más o una buena hija”, “no saber cumplir su plan”, “donde voy llevo la inquietud si yo misma soy, mis mayores sufrirán”, “¿quién es la chica que veo aquí tras de mí?, guarda el mal reflejo de alguien que no soy” y “¿qué tengo que intentar?, ¿cuánto habrá que ocultar?”.

Aun así, esta diferencia es bien recibida por la sociedad tras muchos intentos fallidos. El emperador felicita a Mulan y se reverencia ante ella, al igual que toda la ciudadanía, acto ante el cual ella le responde con un abrazo. “He oído hablar mucho de ti Fa Mulan. Robaste la armadura de tu padre, huiste de casa, te hiciste pasar por soldado, engañaste a tu superior, deshonraste al ejército chino, destruiste mi palacio y..., nos has salvado a todos”. Al igual que ocurre con el padre de la joven “el mayor de todos los honores es tenerte a ti por hija”. Se concibe a Mulan como una heroína en Disney. Enseñando que las mujeres tienen las mismas posibilidades que los hombres para desarrollar cargos de responsabilidad.

- Emperador: Chi-Fu, ocúpate de que esta mujer sea nombrada miembro de mi consejo.
- Chi-Fu: ¿miembro?, pero señoría no hay ni una sola vacante en el consejo majestad.
- Emperador: muy bien, quédate con su puesto.

Finalmente, se sigue concediendo una importancia a la belleza en la mujer occidental “ahora te veo, mira qué guapa”. No obstante, se reflexiona sobre una hermosura no física, sino más relacionada con la historia personal y con la personalidad empoderada de la mujer: “la flor que florece en la adversidad es la más hermosa de todas” y “las flores que han florecido bajo la adversidad son las más bellas de todas [...]”, no se conoce a una chica así en todas las dinastías”.

Los principios del amor romántico

En segundo lugar, respecto al tema del amor romántico se aprecia que sus elementos más significativos desaparecen. La pareja protagonista tiene apariencia de hombres. Por ello, no hay cabida para un romance basado en la atracción a primera vista heteronormativa. No obstante, Mulán empieza a sentirse atraída por el general Shang, tal y como se muestra cuando coquetea con él.

- Mulan: yo le sujeto y tú le das, o no; si te sirve de algo yo creo que eres un buen capitán.
- Mushu: lo he visto.
- Mulan: ¿el qué?
- Mushu: te gusta, no digas que no.

A pesar de que el amor romántico no sea el hilo conductor de la historia, se cierra la película con este, cuando la familia de Mulan comparte que un hombre es el mejor destino para una mujer. Una idea cuestionable y criticada para ser susceptible de diversidad también.

- Abuela Fa: y trae una espada, mejor debería haber traído un hombre.
- Shang: disculpe, ¿vive aquí Fa Mulan?
- Abuela: ¡oh!, a la próxima guerra me alistaré yo.
[...]
- Mulan: ¿quieres quedarte a cenar?
- Abuela: ¿quieres quedarte para siempre?

La estructura social de clases de corte estamental

También aparece la variable de análisis de la estructura social de clases. Estableciéndose el sistema imperial como forma política de gobierno del territorio. En este, el emperador es figura de máxima autoridad. No obstante, es presentada como un ser bondadoso que vela por el porvenir de sus súbditos.

- General Li: situaremos defensas en palacio inmediatamente.
- Emperador: no, enviad a las tropas a proteger a mi pueblo.

Disney insta en definir de manera concreta quienes pertenecen a cada clase, es un fiel defensor de un ideal político que apuesta por la desigualdad y discriminación: “capitán Li Shang, jefe de las mejores tropas de China, no, de las mejores tropas del mundo” y “joven, contesta a tu superior cuando te hace una pregunta”.

Como aspecto positivo se establece la posibilidad de movilidad en dichas estructuras sociales. El ejemplo directo se estudia a través de Mushu. Este es el

cuidador oficial de la familia hasta que su incompetencia genera desastre, por lo que es relegado a tocar el gong. No obstante, tras ayudar a Mulan a convertirse en una heroína y devolver el honor a la familia Fa, este recupera su pedestal. Transmitiéndose al colectivo infantil la importancia que reside en el esfuerzo y el desempeño en la vida de las personas para alcanzar unos objetivos.

La imposición del dogma cristiano

Se apunta que Disney introduce los dogmas orientales. Aquellos en los que los ancestros velan por la supervivencia de las personas. No obstante, sigue considerándose reprochable que se recurra a estas entidades como seres todopoderosos con capacidad para decidir el destino de los individuos; creando una ciudadanía conformista que espera que sus problemas sean solucionados por terceras personas. En el filme hay alusiones a esta idea: “honorables ancestros, ayudad hoy a Mulan para que impresione a la casamentera, ayudadla, por favor”, “debí pedir suerte a los ancestros” y “ancestros, escuchad mi súplica, cuidad de Mulan”.

La ocultación del colectivo LGTBIQ

Este largometraje es un potente recurso para introducir en las aulas la visibilidad de colectivos sociales sin normalizar. Este es el de las personas transexuales. La historia trata sobre un hombre trans que cambia de apariencia y adopta un rol masculino. Así lo comentan los ancestros de la familia: “tu tataranieta ha decidido travestirse”. Otro ejemplo encontrado es el posible lesbianismo encubierto en el personaje de Mulan. Esta siente una repudia hacia los hombres. Así lo comparte cuando ve los cuerpos desnudos de sus compañeros Ling, Yao y Cheng Po; estos no le transmiten ni generan en ella una atracción física: “no quiero volver a ver un hombre desnudo en mi vida”. También se siente intimidada y avergonzada cuando las arroceras de la montaña la piropean pensando que se trata de un varón.

XXXIX. Clásico 37. *Tarzán* (Arnold, 1999)

- Sinopsis

Un matrimonio heterosexual inglés junto con su bebé se ven obligados a aguardar en la selva africana cuando su barco se incendia y se hunde en el mar. Una vez en tierra construyen una casa del árbol mientras esperan por su rescate. No obstante, la pareja es atacada por Sabor, el temido leopardo del lugar, y fallece. El único superviviente es el niño.

Kala, un gorila hembra que pierde a su hijo por el ataque del mismo animal, encuentra a la criatura y la adopta, nombrándole Tarzán. Primeramente, es rechazado por Kerchak, el líder del grupo de simios; así como también por quienes integran el grupo simplemente por pertenecer a una especie diferente. No obstante, a raíz de su entrenamiento y tras que este venza a Sabor es aceptado por la manada.

El científico Porter llega desde Inglaterra con su hija Jane y su guardaespaldas John Clayton para encontrar gorilas y estudiarlos. La joven conoce al hombre mono cuando este la salva del ataque de los babuinos. Descubriendo Tarzán a que especie pertenece. Él se cita con la familia inglesa para aprender sobre esta cultura.

Durante el proceso, ambos jóvenes se enamoran. No obstante, no ejecutan el sentimiento porque el barco que los lleva de regreso a Inglaterra está de vuelta. Clayton aprovecha la situación para engañar a Tarzán, indicándole que la única manera de que Jane permanezca es enseñándole el nido de macacos. Una vez descubierto, el cazador los apresa en el barco y utiliza a sus hombres para capturar la manada.

Afortunadamente, Tantor y Terk reconocen los gritos de socorro de su amigo y acuden en su ayuda. Se inicia una batalla entre el bando de protagonistas y el de las figuras antiheroicas, ganando el de quienes defienden a los animales. Finalmente, Jane se asienta en la selva para vivir con Tarzán, al igual que su padre.

- Figuras malvadas principales

Clayton

Hombre de mediana edad, tal y como se aprecia por algunas canas que presenta en su cabello así como también por los rasgos faciales.

La perversión de este personaje se explica por la profesión que desarrolla, atenta contra el derecho a la vida de los animales. Se trata de un cazador furtivo tal y como lo muestra abiertamente al final del largometraje cuando quiere apresar a la familia de Tarzán para comercializar con ella y enriquecerse. Es una persona que encierra racismo en su personalidad; critica aquello que es diferente sin aportar una explicación al respecto, por ejemplo define a los gorilas como “bestias salvajes que le arrancarán la cabeza”. También se muestra irrespetuoso con el medio ambiente. A diferencia de Jane y Porter que abren un camino con esfuerzo entre un campo de cañas de azúcar sin dañarlas, este villano las corta. Es una persona irascible y carente de paciencia. Por ello, entra en cólera rápidamente cuando no consigue que Tarzán entienda que el grupo de exploración quiere encontrar gorilas.

Este es un varón interesado a quien no le importa utilizar la mentira para conseguir sus objetivos. Se le considera un traidor “ese hombre nos ha traicionado”. Por ello, cuando Tarzán se decepciona al saber que Jane regresa a Inglaterra, este aprovecha la situación y le engaña diciéndole que solo si accede al nido de gorilas esta mujer se queda en la selva. El villano espera localizar el lugar para capturar a los monos y utilizarlos como mercancía.

Este es un asesino. Utiliza su escopeta para matar a Kerchak, Después Tarzán se apodera del arma, pero es incapaz de utilizarla para asesinar a otro ser humano. No obstante, ello enfurece más al cazador, quien utiliza un machete para atacar de nuevo. Este maniqueísmo respecto al binomio maldad-bondad se aprecia en el siguiente diálogo.

- Clayton: vamos dispárame, sé un hombre.
- Tarzán: no un hombre como tú.

Por un lado, se comentan los rasgos físicos de la figura que ayudan a categorizarla como villano Disney. En su fenotipo destaca la mandíbula prominente, aspecto que se relaciona directamente con su inteligencia, es decir, astucia que muestra cuando convence a Tarzán para que le muestre el paradero de su familia. En cuanto a los colores, el más destacado es el verde de su vestimenta, en menor medida

se destaca el marrón de sus calcetines y botas; también el gris de su escopeta. Tiene condición de persona y no se metamorfosea. No obstante, sí que cambia de atuendo.

Por otro lado, se analizan los aspectos éticos que configuran su personalidad. Este presenta una naturaleza malvada ya que desarrolla una profesión que atenta contra la vida y la integridad física del reino animal. No experimenta un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza cuando desarrolla ataques contra sus iguales. El desenlace es la muerte espeluznante. Cuando Clayton pelea contra Tarzán en el árbol queda enredado entre lianas. Agobiado por la situación comienza a cortarlas sin percatarse de que una se le enrolla en el cuello y es la causante de su propio ahorcamiento. Esto se aprecia cuando de la planta solo cae Tarzán. Así como también, porque con la iluminación de un rayo se aprecia la sombra del cazador colgado.



Fig. 307. Walt Disney (1999). Clayton [Figura]. En *Tarzán* (Arnold, 1999).

- **Ayudantes de las figuras malvadas principales**

Los marineros

Esta es una cuadrilla formada por cuatro hombres de mediana edad. No tienen nombres ni desarrollan acciones individuales, por ello se considera oportuno comentarlos en conjunto, como si de una única figura se tratase. Este grupo de varones constituye la ayuda física que Clayton necesita para encarcelar a Jane, Porter y Tarzán; evitando que se entrometan en sus planes de apresamiento de la manada de gorilas “reúne a los muchachos, ha habido un cambio de planes...”. Todo ello motivado por unos fines económicos que no tienen en cuenta la integralidad de los animales.

Por un lado, se analizan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo todos muestran un ceño fruncido. Esta mirada penetrante y siniestra manifiesta unas intenciones perversas desde que son mostrados como los mozos del barco. Su color más destacado es el verde. A pesar de que cada uno viste un atuendo diferente y de tonalidades diversas, todos los hombres presentan alguna prenda en el tono verdoso. Tienen condición de personas y no se metamorfosean.

Por otro lado, se estudia la personalidad e identidad de este grupo. Todos tienen una naturaleza malvada, ya que conducen sus vidas motivados por el beneficio económico, carecen de valores sociales y de empatía hacia el resto de seres con vida en el planeta. No experimentan cambio de rol. Finalmente, su desenlace es irrelevante; son enjaulados. También se desconoce qué les ocurre cuando regresan a Inglaterra.



Fig. 308. Walt Disney (1999). Los marineros [Figura]. En *Tarzán* (Arnold, 1999).

- Figuras malvadas secundarias

Sabor

Sabor es un leopardo hembra, tal y como se aprecia por la forma física y la expresión de su rostro; su edad se categoriza como media. Se etiqueta como villana porque arremete en contra de la vida de ciertos personajes del filme. No obstante, desde una mirada crítica se muestra que es una situación cruel, ya que estos ataques son necesarios para la propia supervivencia del animal, necesita alimentarse de carne; está en su naturaleza biológica. Por ello, esta hembra de leopardo asesina al hijo de Kala y Kerchak; también lucha contra la familia de Tarzán y trata de devorar a toda la manada de gorilas.

Por un lado, se estudia la apariencia física. Se muestra como predominante en su fenotipo un ceño fruncido que transmite voracidad y maldad a la persona espectadora. Su color más destacado es el marrón de su pelaje, aunque en menor medida también se muestran manchas en negro y el tono verde para sus ojos. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

Por otro lado, se centra la atención en el análisis de la personalidad e identidad perversa de la figura. Esta tiene una naturaleza malvada ya que se relaciona animal depredador con figura villana según la productora Disney. No experimenta cambio de rol, de hecho su perversión aumenta, mostrándose más sanguinaria cuando se enfrenta a Tarzán. El desenlace es la muerte espeluznante. Tras una batalla entre esta y el hombre mono, el leopardo hembra fallece cuando su contrincante le clava su lanza.



Fig. 309. Walt Disney (1999). Sabor [Figura]. En *Tarzán* (Arnold, 1999).

Serpiente

A lo largo de la formación del héroe en la vida en la selva se le presenta este obstáculo, debe enfrentarse para salvar su vida. No se sabe si es macho o hembra, por lo que el sexo del reptil es indeterminado. En cuanto a la edad, se considera avanzada, ya que tiene una longitud considerable, muestra del paso del tiempo.

Respecto a las características físicas se apuntan los siguientes rasgos: ceño fruncido en su fenotipo, color verde como el más destacado, condición de animal e imposibilidad para metamorfosearse. En cuanto a la psicología del personaje se le atribuye una naturaleza malvada basada en el ataque sin justificación que realiza

contra Tarzán, no experimenta un cambio de rol y su desenlace es irrelevante (este animal queda enredado entre las ramas de un árbol).

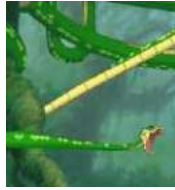


Fig. 310. Walt Disney (1999). Serpiente [Figura]. En *Tarzán* (Arnold, 1999).

Manu

También se destaca la presencia de Manu, una cría de babuino que provoca la estampida de estos animales contra Jane. Se sabe que tiene una edad joven, pero se desconoce su sexo. Cuando Jane está en la selva se topa con este mono, emocionada por el descubrimiento decide retratarlo. Cuando el animal contempla su dibujo quiere quedárselo, considera que esta es una posesión que le pertenece. No obstante, como este no recupera su retrato se entristece y comienza a llorar, llamando la atención de su familia que es quien arremete contra la joven. Después, cuando Manu conoce a Jane y sabe que es amiga de Tarzán se percató que pese a ser una persona no tiene malicia en contra de los animales, por ello le ayuda a luchar contra Clayton y le muestra su cariño con un beso en la mejilla.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. Esta tiene en su fenotipo una nariz puntiaguda, aunque cuando se enoja también muestra el ceño fruncido. Su color más destacado es el marrón de su pelaje. Tiene condición de animal y no presenta posibilidad para metamorfosearse.

Por otro lado, se estudia la psicología del personaje. En esta cría Disney se muestra un detonante. No obstante, se caracteriza como un personaje dual. Este solo ataca a Jane cuando se siente intimidado porque ella se lleve un dibujo con su imagen sin su consentimiento. No obstante, experimenta un cambio de rol, decide ofrecer una oportunidad a la joven, sin atacarla. Por lo tanto, el desenlace que desarrolla es positivo.



Fig. 311. Walt Disney (1999). Manu [Figura]. En *Tarzán* (Arnold, 1999).

- Ayudantes de las figuras malvadas secundarias

Los babuinos

Esta es la familia de Manu y categorizada como ayudante de figura secundaria. Se analiza todo el grupo en conjunto, etiquetándolo con una edad media

pero imposibilitándose la categorización de su sexo. Esta figura aparece para socorrer a su cría de la amenaza que le supone Jane. Arremeten contra ella y tratan de hierirla.

Por lo que respecta a sus características físicas se destacan las siguientes. Este grupo presenta un ceño fruncido en su fenotipo para causar pánico a su víctima. El color más destacado es el gris de su pelaje; en menor medida también el rojo y el azul en su morro y trasero. Tienen condición de animal y no se metamorfosean.

También es preciso detener la atención en los componentes éticos del grupo para establecer un esquema mental de su psicología. Todos estos viven un detonante que hace emerger la maldad en su figura. Este grupo ataca para defender a una de las crías de su manada. No obstante, experimenta un cambio de rol y desarrolla sentimientos positivos hacia Jane. Por ello, al final del filme, la ayudan a defenderse de los marineros y a liberar a los gorilas de las jaulas. Por lo que experimentan un desenlace beneficioso para su identidad.



Fig. 312. Walt Disney (1999). Los babuinos [Figura]. En *Tarzán* (Arnold, 1999).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se analizan los roles y estereotipos defendidos a través de esta película, relegando a la mujer al ámbito doméstico mientras que los hombres son los superiores en la sociedad. Por ejemplo, el dirigente de los gorilas es un macho “eres un líder sabio y bondadoso”. Mientras que la mujer es concebida como un ser maternal y cuidador. Por ello, es la madre de Tarzán quien lo sostiene siempre en brazos, Kala quien siente debilidad por el bebé y decide criarlo.

- Kala: yo lo salvé de Sabor.
- Kerchak: Kala, no reemplazará al que perdimos.
- Kala: ya lo sé, pero solo me tiene a mí.

También perduran los ideales de un mundo machista que concibe a la mujer como ser indefenso que necesita de la ayuda de un hombre. Por ejemplo, Jane pide “auxilio” y “socorro” hasta ser salvada por Tarzán de la mandad de babuinos; mostrando al personaje femenino como el portador del sexo miedoso y al varón como el representante del valor. La mujer se percibe como un individuo amoroso y fantasioso: “ha venido aquí a buscar gorilas, no ha jugar con fantasías femeninas” y “mujeres, no hay senderos al corazón de una mujer”.

Como aspecto positivo se comparte un guiño que critica la vestimenta encorsetada de las mujeres londinenses del siglo XIX. Cuando Terk se disfraza de Jane para engañar a Kerchak y alejarlo del nido, el gorila hembra se queja de dicha vestimenta: “¿cómo puede alguien moverse con esto?”. Este es el ejemplo de una sociedad machista que incluso en los atuendos divisa una oportunidad para mantener

oprimidas a las mujeres. También, como aspecto positivo, se destaca que cuando la pareja de progenitores de Tarzan tiene que construir su casa del árbol lo hacen en conjunto; rompiendo así algunos roles de género.

Los principios del amor romántico

A pesar de perdurar lo heteronormativo, sin contemplar otras posibilidades o diversidades en el romance, sí que hay avances de rompen con el infranqueable sentimiento mostrado al inicio de esta colección. El amor no surge tras un primer contacto visual, sino que se desarrolla una atracción y deseo sexual. Así se aprecia cuando los corazones de Tarzán y Jane latén apresuradamente y respiran entre gemidos al tocarse y acariciarse las manos. No obstante, sí que se aprecia que dicho sentimiento va a aflorar.

- Jane: y sus ojos eran penetrantes, intensos, nunca había visto antes ojos iguales.
- Porter: ¿os dejo a ti y a la pizarra a solas un momento?

También se recurre a las típicas situaciones que desencadenan amor, como un baile nocturno entre un hombre y una mujer, el alardeo de esta con flores como regalo. Finalmente, ambos llegan a consumir su amor.

- Porter: Jane, querida, tengo la sensación de que deberías quedarte.
- Jane: papá, por favor, ya hemos pasado por eso, yo no creo posible..., mi sitio es Inglaterra, contigo, con la gente.
- Porter: pero tú le quieres, vamos.

Tras esta intervención, padre e hija cambian su vida londinense por una en la selva. Mostrando una vez más el mensaje empalagoso de Disney bajo el pretexto de la consumación del amor como fin último en la vida de las personas, sin admitir otras posibilidades.

La oposición de la alteridad

En relación con la alteridad, se aprecia que todo el largometraje es un potente recurso para utilizar en un aula en lo que respecta a los valores de igualdad y respeto de la diferencia. También para trabajar en pro de la empatía social hacia quienes no siguen la normatividad preestablecida. De hecho, desde el inicio del filme se recurre a esta confrontación entre dos mundos diferenciados: el occidental y el de la selva africana; así se muestra en la letra de la canción: “un ser, dos mundos son”.

Se está hablando de Tarzán. Este niño es una persona que vive en un mundo de animales. Esta diferencia le dificulta su adaptación. Por ejemplo, la manada de elefantes se aterra al verlo pensando que es una piraña. Tal y como ocurre en la sociedad occidental, cuando una persona no cumple con la norma queda sujeta a críticas y prejuicios basados en una diferencia y en un choque cultural injustificable “¿por qué es una amenaza cualquiera que no es como tú?”. Así se manifiesta en una conversación que mantienen Kala y Kerchak refiriéndose a Tarzán.

- Kerchak: no hay excusas Kala, deja de defenderlo.
- Kala: ya aprenderá.

- Kerchak: nunca aprenderá, no será como nosotros.
- Kala: porque nunca le das una oportunidad.
- Kerchak: Kala fíjate, jamás será uno de los nuestros.

De esta manera Disney introduce mensajes que ayudan a crear una mentalidad racista y separatista en la sociedad. En lugar de abogar por una interculturalidad en la que diferentes razas conviven; se aboga desde tiempos pretéritos por la separación de estas. Así lo comparte también Jane con Tarzán.

- Jane: no, verás, es que no creo que pudieras volver jamás.
- Tarzán: ¿no volver?
- Jane: no, ya sé que suena horrible, pero tienes que vivir con nosotros, con las personas.
- Tarzán: Jane debe quedar con Tarzán.

Se debe optar por una educación inclusiva. Una formación integral del colectivo infantil para que aprenda en base a la igualdad y lazos de unión comunes dentro de una diferencia aparente. Tal y como ocurre con Kala respecto a Tarzán.

- Tarzán: Kerchak dijo que no pertenezco a la familia.
- Kala: no importa lo que dijera.
- Tarzán: pero mírame.
- Kala: ya lo hago Tarzán y, ¿sabes lo que veo?, veo dos ojos como los míos y una nariz que debe estar aquí, 2 orejas..., vamos a ver, ¿qué más?
- Tarzán: ¿dos manos?
- Kala: eso es; cierra los ojos y olvida lo que ves, ¿qué es lo que sientes?
- Tarzán: mi corazón.
- Kala: ven aquí.
- Tarzán: tu corazón.
- Kala: ¿lo ves? Kerchak no logra entenderlo.

De hecho, hay una canción que se relaciona directamente con las dificultades que presentan las personas no normativas para adaptarse en un mundo distante del de sus raíces; pero que anima a trabajar por el reconocimiento de los derechos universales: “en la fuerza está el poder, en el sabio está el saber, con el tiempo todo llegará”, “mil respuestas buscarás, subirás a la montaña, la cima alcanzarás”, “busca y ve, que tu alma libre esté”, “orgullosa un día estarás”, “no hay nadie que te guíe, ni una mano que te den, más con fe y entendimiento en un hombre te convertirás”, “aprende a enseñar, enseñando aprenderás, tu vida está con quien tu amas más” y “hoy todo en lo que sueñes en tu imaginación, aquí está ese momento, crea tu ilusión”.

XL. Clásico 38. *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

Este largometraje está formado por la suma de ocho cortometrajes con historias diferentes. El hilo conductor es la música. Cada corto utiliza una obra clásica, a partir de la cual se idea una narrativa parte. Este filme es creado para galardonar el sesenta aniversario de su producción previa *Fantasia* (Disney, 1940). Por ello, hay alusiones a esta, figuras malvadas que se mantienen e incluso cortometrajes repetidos.

➤ **Sinfonía nº 5**

- **Sinopsis**

Este cortometraje narra la historia de la batalla que se lidera entre una bandada de mariposas de colores que se relacionan directamente con la luz y bondad; en contra de sus adversarios, los murciélagos negros que las atacan y que se vinculan con la maldad que reside en la penumbra.

- **Figuras malvadas principales**

Murciélagos triangulares

La figura malvada principal es un grupo de triángulos que son presentados como murciélagos y que arremeten contra la luz y las mariposas. Esta bandada tiene sexo y edad indeterminados, ya que no hay rasgos explícitos que permitan identificarlos rápida y visualmente

Por lo que respecta a las características físicas de dicho grupo se destacan las siguientes. En su fenotipo se aprecia una ausencia de elementos faciales, de hecho este grupo de figuras perversas se basa en una forma geométrica triangular. Su color más significativo es el negro, pero también, y en menor medida, el rojo como reflejo y contorno de las mismas. Tienen condición de objeto y no se metamorfosean.

También se procede al estudio ético que constituye la psicología de dicha figura perversa. Este grupo es retratado en posesión de una naturaleza malvada, simplemente por el hecho de ser oscuras y atacar a la claridad del planeta. No experimentan cambio de rol, simplemente son vencidas por la luz y estas desaparecen, por lo que se les atribuye una muerte espeluznante.



Fig. 313. Walt Disney (2000). Murciélagos triangulares [Figura]. En *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000).

- **Variables de estudio**

La oscuridad

Este cortometraje es un ejemplo en el que perdura la idea maniquea entre el binomio maldad-bondad. El corto se esfuerza para presentar a estos como bandos opuestos que luchan hasta que uno vence. Resulta significativo que alcanzado al siglo XXI esta idea hierática de malicia y relacionada con la oscuridad perdure. Por ello, mientras la tranquilidad está presente solo se divisan mariposas de colores revoloteando, pero cuando la perversión llega, todo se tiñe de negro y se recurre a la música más tétrica y/o a los momentos de tensión de la sinfonía utilizada. Es necesario romper ya con esta relación tradicionalista de oscuridad-maldad y claridad-bondad; eliminando ideas relacionadas con la nocturnidad y el mundo diurno.

➤ **Pinos de Roma**

- **Sinopsis**

Este cortometraje narra la vida en familia de un grupo de ballenatos. Este está formado por un padre, una madre y su cría de ballena. Comienzan a nadar por el océano a través de los glaciales, hasta que tras un impulso sobrevuelan los bloques de hielo. No obstante, como la pequeña ballena no tiene destreza suficiente acaba perdida y separada de su pareja progenitora. Por ello, este grupo de protagonistas se ve sumido en un duelo por haber perdido a un familiar. No obstante, tras una búsqueda significativa se reencuentran y continúan nadando por las aguas gélidas.

- **Variables de estudio**

La imposición de la estructura familiar nuclear

La más significativa de todas estas es la visión que Disney ofrece acerca de la familia. Perdurando todavía en la llegada del nuevo siglo una estructura de familia de tipo patriarcal y heterosexual. El varón se presenta como el ser superior y con potestad sobre el resto, por ello se aprecia la presencia de una ballena más grande que el resto. Mostrando a la esposa como un ser relegado a la voluntad del hombre, entendiendo así la apariencia más menuda de la segunda. Es necesario romper con los lastres pretéritos que crean una única posibilidad social y que no apuestan por la diversidad, sino que la frenan, dañando el autoconcepto de miembros que pertenecen a otros colectivos y que se ven envueltos en familias diferentes a la heteronormativa.

➤ **Rhapsody in blue**

- **Sinopsis**

Este cortometraje narra la vida de cuatro individuos de la ciudad de Nueva York de los años 30, quienes no sienten satisfacción con la vida que desarrollan y quienes olvidan sus sueños por el ajetreo y los ritmos rápidos de la modernidad. Se cuenta con la presencia de un hombre negro de clase obrera que trabaja en una constructora, pero cuyo objetivo es convertirse en director de música orquestal. También aparece un varón abucheado por la crisis económica del 1929, así se muestra con el traje elegante que viste y con la carencia de liquidez monetaria para pagar un café. Aparece una niña cuya pareja de progenitores desarrolla una cotidianidad movida y deben confiar el cuidado de su hija a una cuidadora infantil que sobrecarga a la criatura con actividades extracurriculares. También se presenta a un hombre adinerado que desea librarse de su mujer, una señora egoísta que siente mayor debilidad por su mascota que por su propio marido. Con este ejemplo, se muestra el problema de la sociedad actual, las personas tienen unos deseos que con el paso del tiempo se desgastan y olvidan por la presión social. El corto ofrece un impulso positivo y un mensaje que empodera para que los individuos salgan de la zona de confort y luchan por conseguir aquello que realmente les hace felices. De tal manera que, el obrero acaba siendo director de orquesta, el parado encuentra un trabajo en la obra, la niña consigue más tiempo con sus progenitores y el ricachón abandona a su mujer y empieza a ser feliz con los pequeños detalles de la vida como es un baile o una pieza de música.

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

El cortometraje contribuye a la perduración de unos roles asignados al género que depositan a la mujer en el plano más artístico y al hombre en un ámbito manual. También asociado en gran medida con las clases sociales. Por ello, el hombre afroamericano se dedica al ámbito de la construcción, mientras que el varón blanco es un miembro adinerado de la alta sociedad norteamericana. En contraposición las mujeres son, o bien esposas de hombres de negocios, o amas de casa y trabajadoras en el ámbito de la hostelería. Esta diferenciación se establece desde la infancia. Las actividades que desarrolla la niña se tachan de femeninas: ballet, música, natación, gimnasia rítmica, tenis, piano y violín. Se debe apostar por una educación no sexista que no oriente la formación de cada miembro del colectivo infantil hacia horizontes diferenciados por una razón de sexo.

Los principios del amor romántico

Todavía perduran los lastres de una sociedad heteronormativa en la que solo se concibe el tipo de relación heterosexual como válida; sin ofrecer ejemplos de diversidad sexual y/o familiar. Todas las parejas que patinan en el parque están formadas por un hombre y una mujer, tal y como ocurre en los clásicos de la colección. Dañando la identidad de colectivos diversos al no sentirse identificados/as con lo que una productora señala que debe ser lo normativo.

La estructura social de clases de corte estamental

En el filme se ofrece una visión estereotipada del abuso de poder que determinados colectivos sociales ejercen sobre la alteridad por costumbrismo. Por ejemplo, cuando el hombre arruinado se debate entre robar una manzana para no desfallecer de hambre o devolverla, aparece un policía y se enoja por el comportamiento de hurto que está maquinando el varón. No obstante, es este quien acaba mordiendo dicha fruta. No obstante, ya que muchos privilegios perduran en base a este tráfico de influencias, sí que es necesario educar al colectivo infantil para que se desarrolle como ciudadanía en pro de la igualdad y en contra de las desigualdades sociales y abusos de poder que todavía perduran en un ámbito occidental.

La concepción tradicionalista de la educación

Hay una crítica hacia los nuevos ritmos de la existencia en la ciudad moderna. Este lugar favorece la vida ajetreada y la velocidad en la cotidianidad de las personas. Se construye así la idea del surgimiento de una nueva esclavitud relacionada con el tiempo. Las personas viven controladas por este y desarrollan miedo hacia un “llegar tarde” o “no llegar” simplemente. Se pierde esa mentalidad *slow life* y esa concepción que explica la necesidad de unos períodos para el alcance de unos objetivos, sobre todo dependiendo de cada persona. Ahora se imponen unos horarios iguales para todos los individuos que frenan el reloj natural de cada miembro. Ejemplos de esto son: el obrero preparándose a toda velocidad para ir a trabajar, grupos de personas entrando y saliendo de la boca del metro en carrera para no perderlo, etc. Este ajetreo contribuye a que se pierdan las relaciones sociales, se favorece el olvido de la comunicación entre las personas; no hay flujo de información entre la ciudadanía que

comparte vagón de metro, ni siquiera entre quienes se sientan conjuntamente en la barra del bar donde desayunan.

➤ **Concierto para piano nº 2**

- **Sinopsis**

Este cortometraje musical narra la historia de un soldado de plomo de juguete con diversidad funcional en una pierna. Este se enamora de una bailarina. No obstante, como el muñeco de la caja sorpresa también desarrolla dicho sentimiento, pero es rechazado por del personaje femenino, lanza a la calle a su adversario. Este navega sobre un barco de madera a través de las alcantarillas de la ciudad. Ahí es atacado por las ratas, quienes no logran herirle. Una vez en el mar es comido por un pez. Este es pescado y comprado por la señora de la casa, por lo que consigue volver a su habitación. Una vez allí, batalla contra el villano principal.

- **Figuras malvadas principales**

La caja sorpresa

La figura malvada principal es el muñeco sorpresa. Este representa a un hombre de mediana edad, tal y como lo muestran las facciones de su rostro y la barba. Su acción en la trama se basa en arremeter en contra del soldadito para eliminar la competencia que tiene para enamorar a su amada. Para ello, lleva a cabo actuaciones reprochables y que atentan en contra de los derechos de la humanidad. Por ejemplo, este apresa a la bailarina en una copa de cristal para que no se entrometa, también pelea contra el muchacho, incluso lo tira por la ventana tras ser golpeado por el barco de madera. Se trata de un muñeco machista y violento; fuerza a la muchacha a permanecer junto a él en contra de su voluntad.

Encierra comportamientos propios del abusador, incluso del violador. Este juguete aparece en los momentos de máxima tensión musical. Cuando surge toda la escena se tiñe de oscuridad. Aunque se destaca cierto componente cómico en la figura; cuando el soldadito logra quitarle el sombrero este se queda con la calva al descubierto, situación que provoca risa entre los juguetes de la sala y enojo en el villano. No obstante, desde las aulas se debe trabajar desde la tolerancia y el respeto para enseñar que situaciones como esta encierran burla, para transmitir y aprender que la diferencia no es condición *sine qua non* de desprecio a la alteridad.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo destaca un ceño fruncido para que la persona espectadora lo identifica rápidamente con la figura villana del cortometraje. Su color más significativo es el morado de su traje de bufón; en menor medida el marrón de su escaso cabello y barba. Tiene condición de objeto, concretamente es un juguete, y no se metamorfosea.

Por otro lado, se procede al análisis de los rasgos éticos que definen la psicología del villano. Este tiene una naturaleza malvada que se explica con su carácter autoritario y comportamiento machista. No experimenta un cambio de rol, ya que cuando el soldadito regresa a la habitación este le reta nuevamente. El desenlace es la muerte espeluznante, fallece cuando cae en el brasero.



Fig. 314. Walt Disney (2000). La caja sorpresa [Figura]. En *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000).

- Figuras malvadas secundarias

Ratas

Todas estas se analizan en conjunto ya que comparten las mismas características físicas y psicológicas. No es posible identificar ni el sexo ni la edad, no hay rasgos que lo expliciten, por lo que son categorizados ambos ítems como indeterminados. La tarea principal en la trama consiste en arremeter contra el soldadito cuando este navega a través del alcantarillado.

Por lo que respecta a la apariencia física de la figura se analizan los siguientes rasgos. En su fenotipo destaca el ceño fruncido. Su color más destacado es el gris de su pelaje y, en una medida menor, el rojo de sus ojos. Tienen condición de animal y no se metamorfosean.

También se precisa un estudio de la psicología de dicha figura. Esta es presentada con una naturaleza malvada basada en el comportamiento que desarrollan y la violencia con la que atacan al protagonista. No experimentan un cambio de rol y su desenlace es irrelevante.



Fig. 315. Walt Disney (2000). Ratas [Figura]. En *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Este cortometraje es un canto hacia los tradicionales roles de género. Por ello, hay que enseñar que las mujeres tienen capacidad para dedicarse al ejército, así como también que hay una gran cantidad de hombres bailarines. Eliminando al mismo tiempo las masculinidades y feminidades.

Los principios del amor romántico

Esta pareja de personajes conlleva al cumplimiento de una situación de amor romántico. Se muestra la típica situación de romance Disney en la que una pareja heterosexual se enamora tras un primer contacto visual. Todo ello recargado con elementos como las flores como regalo de enamorados. Perdura el prototipo en que una mujer es categorizada como damisela en peligro y su salvación proviene de la acción de un hombre. En este caso, la bailarina es acosada por la caja sorpresa y el soldadito es quien lucha para liberarla. Se deben eliminar estos mensajes, al tiempo

que ser analizados en las aulas, para que las niñas se percaten de la intensidad con la que son relegadas a un segundo plano con mensajes como este. Ellas no necesitan a varones que las salven, deben empoderarse y autoconscienciarse de que ellas mismas tienen que liberarse del destino machista que les impone la sociedad occidental.

La negación de la visión animalista

Atendiendo a la visión animalista, se considera peligroso que la pesca del pez que se traga al soldadito sea la razón por la que este vuelva a su hogar. El colectivo infantil tiende a identificar como positiva para la historia una actividad que arremete en contra de la vida de los animales marinos.

La oposición de la alteridad

Este cortometraje es un potente recurso para hablar de alteridad en las aulas, también sirve para educar desde valores sociales como la tolerancia y el respeto. Se necesita una enseñanza focalizada en la alteridad. Por ejemplo, en el colectivo infantil de quienes presentan diversidad funcional. El ejemplo del filme está en el protagonista, un soldado cojo de una pierna.

➤ **El carnaval de los animales**

- **Sinopsis**

Este corto trata sobre una bandada de flamencos. Todo el grupo efectúa una serie de rutinas idénticas. No obstante, uno de los miembros se muestra diferente, en lugar de realizarlas prefiere desarrollar su destreza con el yo-yo. Por dicha razón es abucheado y discriminado por su propia especie.

- **Figuras malvadas principales**

Flamencos

El grupo está formado por seis aves que acosan y agreden a aquella que es diferente. Con esta figura se refleja el problema de las personas acosadoras en los centros escolares, quienes ejecutan *bullying* contra quienes son desiguales a lo establecido. No es posible identificar ni el sexo ni la edad de dicho grupo.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de esta figura. En su fenotipo destaca un ceño fruncido que se pronuncia cada vez que divisan a su igual jugando con el yo-yo. Su color más destacado es el morada de su plumaje; en menor medida el marrón de su pico. Tienen condición de animales y no se metamorfosean.

Por otro lado, se analizan los rasgos éticos que se relacionan directamente con la personalidad de la figura. Este grupo presenta una naturaleza malvada ya que desarrolla comportamientos de odio hacia la diferencia. No experimenta un cambio de rol; cuando encalan el yo-yo se felicitan mutuamente. El desenlace es el apoderamiento del miedo; las cuerdas del juguete al que temen y rechazan por no corresponderse con la normatividad, son las que les atrapan y dificultan su movilidad.



Fig. 316. Walt Disney (2000). Flamencos [Figura]. En *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000).

- **Variables de estudio**

La oposición de la alteridad

Resulta interesante estudiar la variable de la alteridad y de la diferencia. El cortometraje es un recurso idóneo para abordar la educación basada en valores de tolerancia. Apostando por el respeto a la diferencia y el ofrecimiento de un impulso positivo. Evitando la uniformidad social que occidente anhela conseguir entre su ciudadanía.

La supremacía respecto al medio ambiente

Es significativa la cuestión inicial que el presentador lanza a la audiencia: “¿qué hace el hombre para cuidar la naturaleza?”. Esta es una potente reflexión que debe introducirse en las aulas para evaluar la repercusión de la sociedad en la preservación o destrucción del medio ambiente; también el papel que cada individuo desarrolla.

➤ **El aprendiz de brujo**

- **Sinopsis**

Esta historia trata sobre un poderoso brujo y su aprendiz, Mickey Mouse. Este hechicero cuenta con un sombrero mágico a través del cual realiza encantamientos. Por ello, cuando este se retira a sus aposentos, es su ayudante quien decide utilizarlo para embrujar una escoba y que esta limpie el castillo donde se encuentran. No obstante, su plan se quiebra cuando el utensilio se descontrola y Yen Sid debe detener la situación.

- **Figuras malvadas principales**

Yen Sid

La figura malvada principal es Yen Sid. Se le tilda de perverso tanto por su aspecto siniestro como por los comportamientos que este hombre de avanzada edad comete. Disney quiere retratar a este villano como un hechicero consumado con grandes poderes, mostrando así la idea de que su aprendiz es inferior, por ello le aparta y le relega al trabajo doméstico. Esto es un gran error, es decir, pensar que la juventud no tiene aptitudes ni potencialidades para aprender ni llegar a desarrollar las mismas labores que las personas expertas. Tan solo se necesita confiar en ellas, ayudarlas y guiarlas a lo largo del aprendizaje. Una situación similar a lo que ocurre con el colectivo infantil en su proceso educativo.

Los rasgos más característicos de su fenotipo es el constante ceño fruncido que muestra (tanto cuando realiza encantamiento como cuando se enoja con su aprendiz), la nariz puntiaguda y la mandíbula prominente. Su color por excelencia es el azul de su túnica y sombrero de mago, también el gris de su larga melena y barba

(elemento altamente común cuando se retrata a un hechicero, así se muestra que tiene una edad considerable). La condición de este personaje es de ser ficticio, ya que los brujos no existen; aunque no tiene capacidad para metamorfosearse ni cambiar de apariencia.

Centrándose en la psicología del personaje, se aprecia que la naturaleza de este es malvada. Disney muestra que todo aquello que atenta contra las creencias religiosas del cristianismo es perversión, ya que tiene poderes sobrenaturales a la existencia de su dios. La manera de agudizar dicha esencia es a través de elementos como: la calavera que utiliza de caldero - esta es un elemento que se relaciona con la muerte y lo siniestro -, cuando está hechizando prefiere destruir una mariposa y liberar a un conjunto de murciélagos - animales asociados con el miedo y la perversión -, también en su sombrero aparecen lunas y estrellas - elementos nocturnos para construir la idea equivocada de que la maldad es subyacente a la nocturnidad -. Por lo tanto, no tiene posibilidad de cambio de rol. Su final es positivo, se deshace de su ayudante por medio de un empujón. Es necesario prestar atención a esta escena, porque nuevamente se inculca la idea de que en educación los castigos físicos son una solución para disciplinar a quienes estudian, pero realmente estos no tienen cabida alguna ni base pedagógica.



Fig. 317. Walt Disney (2000). Yen Sid [Figura]. En *Fantasia* (Disney y Ernst, 2000).

- Figuras malvadas secundarias

La escoba de Mickey Mouse

En este cortometraje también se detecta otra figura malvada. Esta es la escoba que Mickey hechiza y que acaba volviéndose en su contra, cuando se descontrola e inunda la habitación donde están. Se caracteriza como antagonista ya que le dificulta la vida y contribuye a que la trama tenga una mayor complejidad. No es posible establecer si la escoba es hombre o mujer, no hay atributos que permitan identificarla; se la considera por tanto un elemento asexual. Respecto a la edad sí que es posible categorizarla como joven por la inocencia, simpatía e inmadurez que muestra.

Respecto a la apariencia física se establece que del fenotipo no se ubica ninguna característica concreta, este dibujo animado no presenta rostro. El color por excelencia es el marrón para representar que es un útil de madera, en menor medida el amarillo para simular la tonalidad de las fibras. La condición de la escoba es la de un objeto que se asemeja al ser humano cuando está hechizada y cobra vida. No tiene capacidad para cambiar de apariencia, pero sí que la tiene para multiplicarse cuando Mickey la destruye con un hacha.

La naturaleza de esta figura no es malvada, sino que hay un detonante que le atribuye dicha característica. La escoba es una herramienta inanimada, pero cuando Mickey la hechiza para que trabaje por él la condena a que sea un objeto malévolo que arremete contra él mismo. Además, sí que experimenta cambio de rol tras que

Yen Sid elimine el conjuro. El desenlace es positivo, vuelve a su condición de objeto inanimado y no causa más desperfectos en el hogar.

Ciertamente, esta figura malvada suscita una reflexión. La escoba cuando es guiada por alguien con más conocimiento no causa destrozos. Pero cuando el ratón la embruja y la deja de lado es cuando se desata el caos en la trama. Así se relaciona estas escenas con el mundo de la educación. En numerosas ocasiones se culpabiliza al colectivo infantil de ser rebelde y desobediente, pero se olvida que no es responsabilidad suya, sino de quienes se encargan de su educación, personas que no saben hacerse cargo y que no se comportan como guías en su proceso madurativo.



Fig. 318. Walt Disney (2000). La escoba de Mickey Mouse [Figura]. En *Fantasia* (Disney y Ernst, 2000).

➤ **Pompa y circunstancia**

- **Sinopsis**

Este corto musical narra la historia bíblica del arca de Noé. Este hombre construye una gran barca donde debe montar a una pareja de cada especie para procrear tras el diluvio universal. Este personaje cuenta con la ayuda del pato Donald como primer oficial, quien controla y adecuenta el transporte. Él viaja con Daisy. No obstante, con el ajetreo se distancian y ambos piensan que su igual se queda en tierra. No obstante, tras que este acontecimiento meteorológico cese la pareja se reúne de nuevo.

- **Variables de estudio**

Los principios del amor romántico

Se ofrecen ciertos estereotipos del amor romántico como el ideal de amor infinito. Por ello, pese a que Donald y Daisy están separados, ambos siguen amándose y esperando por encontrarse. No obstante, estos individuos son los responsables de no lograr superar a su pareja, ya que guardan fotografías que contemplan a diario. Así se construye un colectivo infantil que cree en la existencia de un único amor romántico en sus vidas y a quien debe guardársele respeto. Una situación que genera en la ciudadanía graves problemas cuando sus relaciones finalizan, se les dificulta la superación de estas ya que no se normativiza la finitud del sentimiento desde productos culturales que consumen diariamente.

La imposición del dogma cristiano

Desde una perspectiva crítica se considera altamente cuestionable que el único fragmento del filme que centra la atención en la religión lo haga concretamente en el dogma cristiano. Se advierte que Disney busca un adoctrinamiento social. No obstante, es reprochable ya que focaliza la atención en un único dogma, dañando el autoconcepto de otros grupos que no pertenecen a este. El fragmento religioso seleccionado está recubierto de machismo y de ideas heteronormativas. Se defiende

una sociedad heterosexual, sin abogar por la diversidad sexual. Todas las parejas son de este tipo y la religión cristiana lo plasma para asegurar la supervivencia de una especie. Concibiendo a la mujer como un útil de reproducción. Desde las escuelas se debe cambiar esta visión, ya que el objetivo directo de las personas no está centrado únicamente en la procreación de su propia especie. Sino que cada individuo desarrolla unas metas personales

➤ **El pájaro de fuego**

- **Sinopsis**

Este cortometraje es una “historia mítica de vida, muerte y renovación”. Tras el invierno, el espíritu de la primavera - junto con su compañero el ciervo - hacen florecer todo el bosque. No obstante, cuando merodea por un volcán provoca su erupción. Por ello, aparece un gran pájaro de fuego y lava que devasta todo el terreno. Tras dicho acontecimiento, el espíritu primaveral queda traumatado, pero con los ánimos de su amigo reforestan toda la zona.

- **Figuras malvadas principales**

Pájaro de fuego

En el corto se muestra al pájaro de fuego como figura malvada principal. No es posible identificar ni su sexo ni su edad. Resulta complejo etiquetar a dicho dibujo como perverso, ya que al hacerlo se culpabiliza un hecho natural como malvado. Se identifica la figura con la maldad ya que aparece en el momento de máxima tensión musical. También porque arrasa con un territorio y ataca a la protagonista.

Por lo que respecta a los rasgos físicos del personaje se comprueba que en su fenotipo se anuncia el ceño fruncido. De hecho, cuando el espíritu de la primavera activa el volcán, se divisan unos ojos con la mirada entrecruzada para causar temor en quien visualiza el filme. Su color más significativo es el rojo. Su condición es la de ser ficticio y no se metamorfosea; simplemente aumenta de tamaño dependiendo de la región que se propone quemar.

También se precisa un estudio de la psicología del ave ficticia. Esta tiene una naturaleza malvada ya que arremete contra el trabajo del *alter*. No obstante, esta figura no experimenta cambio de rol y su desenlace es la muerte espeluznante. Tras devastar todo el bosque el fuego es apagado por el agua y el volcán de donde brota queda inutilizado.



Fig. 319. Walt Disney (2000). El pájaro de fuego [Figura]. En *Fantasia 2000* (Disney y Ersnt, 2000).

- **Variables de estudio**

La concepción tradicionalista de la educación

Para cerrar el análisis del cortometraje se extrae la importancia que tiene para introducir desde los primeros niveles de escolarización el concepto de muerte

estudiado a través de la permeabilidad de la vida. El colectivo infantil debe ser consciente de la finitud de la existencia; no debe tratarse esta como un tema tabú, sino como un ideal de reflexión que prepare a dicho colectivo para afrontar la pérdida y el duelo. Se aprecia su importancia ya que la educación integral de un miembro del colectivo infantil consiste en introducirle estos temas y prepararle para el desarrollo de la vida.

XLI. Clásico 39. *Dinosaurio* (Marsden, 2000)

- Sinopsis

Al final del período del Cretáceo es donde se contextualiza este largometraje. En una primera escena se divisan toda clase de dinosaurios por el bosque. Uno de estos, el *Parasaurolophus*, persigue una lagartija hasta que se encuentra con un *Carnotaurus*. Este acosa a toda la manada que huye para evitar ser devorada. Desafortunadamente, el nido de *Iguanodones* es destrozado, quedando únicamente un huevo que llega a través del río a la isla donde viven los lémures.

Cuando este se abre, se genera un gran debate sobre qué hacer con la cría. Plío decide cuidarla como al resto de sus descendientes, enseñándole a su igual Yar, que no es peligroso y que no se trata de un animal carnívoro. No obstante, una lluvia de meteoritos les sorprende y el grupo de supervivientes se ve obligado a buscar un nuevo lugar donde vivir. Cuando esta familia deambula por el desierto se topa con una manada de dinosaurios herbívoros que busca el Valle de los Nidos. De manera que deciden unirse, a pesar de que el líder Kron y su ayudante Bruton son dos dinosaurios insolidarios a quienes no les agrada que nadie se entrometa en sus planes ni intente hacerles cambiar de idea.

En cambio, Aladar cree que la ayuda mutua y la cooperación son el camino que les va a conducir con éxito hacia el valle. Él se opone a los pensamientos de Kron centrados en no ayudar a quienes lo necesitan. Por ello, Neera, la hermana de Kron, se enamora del joven, porque vislumbra sentimientos bondadosos y amables en dicha figura. De repente, la manada es atacada por una pareja de *Carnotaurus* que arremeten en contra de Bruton. Consiguen alejarlos, pero este grupo continúa acechando. Kron abandona a su secuaz y deja atrás al grupo rezagado: Aladar y su familia de lémures (Plío, Yar, Zini y Suri), Eema la *Styracosaurus*, Baylene una *Giraffatitan* y Url el pequeño *Ankylosaurus* que es la mascota de la anciana Eema.

Este grupo se protege de la lluvia dentro de una cueva, en esta se encuentra malherido Bruton. Este rechaza el auxilio repetidas veces. No obstante, le sirve para aprender una lección de solidaridad y empatía. Cuando son atacados por los *Carnotaurus* este se ofrece como carnaza para que el resto escape. A través de la cueva llegan al Valle de los Nidos, percatándose de que la manada no tiene posibilidad de acceder a este porque la entrada está cerrada. Aladar va a socorrerles. Todo el grupo confía en el *Iguanodon*, a excepción de Kron que se propone escalar el muro de piedras. No obstante, es atacado por el *Carnotaurus* y tras un forcejeo mutuo ambos perecen.

- Figuras malvadas principales

Kron

Kron es el Iguanodon que lidera la horda de dinosaurios en busca del Valle de los Nidos. Se trata de un macho de edad joven. Este es presentado como un ser monstruoso que elimina a todo aquel que no sigue su voluntad y que no comparte su mismo criterio “Kron ha aplastado moscas mayores que tú abuelete”.

La figura encierra una similitud con los líderes autoritarios o con los monarcas soberanos que no valoran las súplicas del pueblo. Este impone su propia ley basada en el individualismo, egoísmo y carencia de empatía. Por ello, este dinosaurio no recapacita cuando Aladar le comenta que ralenticen el paso para que el colectivo anciano tenga posibilidad de seguirles sin dificultades; tampoco duda en abandonar a Bruton cuando está herido y es perseguido por los Carnotaurus: “¿y me los traes aquí?, ¿por qué no los alimentas con tu carne?”. Otro ejemplo es cuando priva a dos crías huérfanas de beber para que él mismo sea quien sacie su sed primero.

Es un líder carente de inteligencia “el cerebro de ese monstruo cabe en la palma de mi...”. Por ello, se niega a escuchar la opción que le propone su hermana basada en rodear el valle cuando encuentran la entrada tapiada; tampoco atiende a la comunicación de Aladar sobre una puerta a través de la caverna; mucho menos cree que las ancianas sean quienes encuentran agua en el subsuelo del desierto.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura malvada que permiten identificarla con uno de los villanos de la productora. Este presenta un ceño fruncido en su rostro para transmitir enfado, acompañado de un gesto de tristeza en sus labios. Su color más destacado es el gris de su cuerpo. Tiene condición de animal (aunque prehistórico) y no se metamorfosea.

Por otro lado, se procesa un estudio de los elementos psíquicos de dicha figura. Esta presenta una naturaleza malvada. De esta manera se transfiere una idea generalizada que relaciona el concepto de liderazgo con autoritarismo. No experimenta cambio de rol, ya que en ningún momento escucha a quienes él considera inferiores ni cambia de opinión. El desenlace que experimenta es la muerte espeluznante. Cuando trata de escalar en solitario la entrada bloqueada al Valle de los Nidos es atacado por un Carnotarus. Ambos forcejean pero el dinosaurio carnívoro lanza a Kron contra una roca y le causa la muerte, probablemente se desnucan.



Fig. 320. Walt Disney (2000). Kron [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Bruton

Este es el teniente de la manada y el encargado de que todas las órdenes de Kron se cumplan. Con su chillido anuncia que deben apresurarse ya que no van a

esperar a ningún dinosaurio rezagado. Desafortunadamente, es atacado por un Carnotaurus que lo hiere. Por ello, la horda decide abandonarlo en el desierto para que sirva de entretenimiento a esta especie y les sea más difícil alcanzar a todo el grupo. A través de esta situación y del comportamiento de Aladar se transmite un mensaje de solidaridad y de compasión hacia los miembros del colectivo infantil. El Iguanodon ayuda a este villano para recuperarse y resguardarse en la cueva.

- Aladar: no podemos abandonarlo aquí.
- Yar: es lo que hace él con nosotros.

No obstante, este se muestra como un ser orgulloso incapaz de aceptar la ayuda que se le ofrece: “ahórrate la compasión” y “aléjate de mí”. Él no entiende cómo un grupo, al que tantos daños ocasiona durante la travesía, está dispuesto a perdonarlo. Y es tras una conversación con Plío - quien le reconforta a seguir luchando y no dejarse vencer por sus heridas para limitarse a ser devorado por un depredador - cuando decide formar equipo con su alteridad. No obstante, en ese momento el grupo es atacado por dos Carnotaurus.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura que se relacionan directamente con la maldad se confirman los siguientes aspectos. En su fenotipo se advierte la misma expresión facial que en su superior, el ceño fruncido. Su color más destacado es el gris de su cuerpo. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

También se precisa un comentario de los rasgos psicológicos de la figura. Este presenta una naturaleza malvada ya que su comportamiento se basa en acatar las órdenes de un superior sin valorar la escasez de ética que encierran en cuanto a defensa de los derechos universales. Se destaca el cambio de rol en la figura. Por ello, cuando el grupo en los adentros de la cueva es atacado por los Carnotaurus, este dinosaurio dice “yo les entretengo” para que el resto se salve. Su desenlace es la muerte espeluznante. Tras un forcejeo, se provoca un desprendimiento que lo sepulta.



Fig. 321. Walt Disney (2000). Bruton [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).

- Figuras malvadas secundarias

Carnotaurus

En este grupo no es posible establecer ni la edad ni el sexo, categorizándolos como indeterminados. Este es el conjunto de depredadores más temido por el resto de la manada; así lo transmite Kron “si os coge un Carnotauro os quedáis solos”. No obstante, se trata de un animal cobarde, ya que solo ataca a dinosaurios solitarios contra quienes sabe que tiene opciones de vencer; nunca lo hace en contra de hordas completas. Por ello, cuando el grupo se enfrenta, este huye y se decanta por ir en busca de Kron, quien está solo.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de esta figura malvada. El elemento más destacado en su fenotipo es el ceño fruncido que transmite una visión de ser perverso. Su color más utilizado es el gris de su cuerpo, aunque en menor medida también aparece la tonalidad rojiza en el torso del animal prehistórico. Esta es su condición y no se metamorfosea.

Por otro lado, se estudia la maldad de la figura a partir de su psicología. Se le atribuye una naturaleza malvada por arremeter en contra de toda la manada y por ser considerado un depredador. No obstante, en las escuelas con el colectivo infantil debe abrirse un debate para analizar esta situación de manera crítica; hay que valorar en qué medida se debe culpabilizar a un animal por alimentarse de otros cuando está en su naturaleza y lo necesita para sobrevivir. No experimenta un cambio de rol. Su desenlace es la muerte espeluznante, esta especie se extingue cuando Aladar golpea al último y se despeña por un precipicio.



Fig. 322. Walt Disney (2000). Carnotaurus [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).

Velocirraptores

Este es un grupo formado por varios dinosaurios de este tipo, cuya edad y sexo son indeterminados. Estos aguardan a la manada principal cuando atraviesan el desierto, esperando a que algún miembro decaiga/muera para devorarlo. Son carroñeros.

Causan pánico entre el grupo de herbívoros, tal y como comparte Aladar con su intervención: “es mejor tragarnos el orgullo con este grupo que llevarnos los mordiscos de aquellos”. No obstante, es un colectivo de dinosaurios cobarde ya que también temen a los Carnotaurus y, cuando estos acechan, se esconden.

Por un lado, se procede al análisis de la apariencia física de esta figura perversa. En su fenotipo destaca la presencia del ceño fruncido acompañado de una sonrisa diabólica. Su color es el gris que aparece en todo su cuerpo. Tienen condición de animal y no se metamorfosean.

Por otro lado, se procede al análisis ético de la figura. Al grupo se le atribuye una naturaleza malvada debido a ser animales de carroña que esperan la debilidad de la adversidad para atacarla. No obstante, es criticable que sean categorizados así, porque forma parte de su naturaleza y necesitan alimentarse de otros dinosaurios para sobrevivir. No experimentan cambio de rol y su desenlace es el apoderamiento del miedo. Tras divisar a la pareja de Carnotaurus este colectivo desaparece.



Fig. 323. Walt Disney (2000). Velocirraptores [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexuales y roles de género diferenciados

En el filme también se aportan unas pinceladas estereotipadas que configuran el arraigo de los roles de género. Aquellos que categorizan a la mujer como un ser maternal. Por ello, Plío es incapaz de abandonar al bebé dinosaurio cuando emerge del huevo; Neera cuida de dos crías tras que estas pierdan a su madre con la lluvia de meteoritos. Sigue mostrándose a la mujer como el sexo que coquetea con los varones. Así se muestra con el comentario que Neera emite a Aladar: “así trata mi hermano a los nuevos por encantadores que parezcan”. Como aspecto positivo, se aprecia que el largometraje introduce la idea del sentimiento paternal que aflora en los hombres; igualando los sexos en este aspecto. Yar es incapaz de asesinar a un bebé dinosaurio por el sentimiento de padre que presenta al respecto de las crías como son las propias.

La imposición de la estructura familiar nuclear

Se valora positivamente que el largometraje introduzca familias que distan de la estructura típica del heteropatriarcado. Introduciéndose a otros colectivos minoritarios que permite que quienes sean miembros del grupo infantil con familias distantes de la normativa según la sociedad occidental se identifiquen. El ejemplo más significativo es la adopción de Aladar por parte de una familia de lémures.

Los principios del amor romántico

El amor romántico es uno de los hilos conductores de la película. Desde el inicio de esta se transmite un mensaje que obliga a que todas las personas encuentren una pareja heterosexual con quien compartir sus vidas, quien además debe de ser similar físicamente.

Cuando Aladar vive con su familia de lémures se presencia el cortejo. Esta es una situación en la que machos y hembras coquetean para unirse en una relación amorosa. Hay un cambio respecto a la concepción que se tiene de amor. Este ya no surge de manera espontánea y directa, sino que es el resultado entre el coqueteo y tonto de dos individuos heterosexuales según Disney. Esta preparación previa para que surja el sentimiento amoroso se coteja con los siguientes ejemplos: “ojalá le sirvan para ligar”, “hola preciosa, ¿quieres ser mi novia monada?”, “chicas me llaman el profesor del amor y empieza la clase”, “chicas no os vayáis de árboles con el primero que sepa dar una voltereta”, “jamás olvidaréis ese día, así que haced que sea memorable”, “¡eh chicas!, acaba de llegar el buffet del amor”, “¡eh, eh, ahí está tu novia!”, “lo que necesitas es un poco de ayuda del mono del amor” y “¡eh bombón!”.

Una situación homófoba ya que no se contempla la diversidad sexual. La sociedad espera constantemente que el colectivo infantil oriente sus vidas hacia una unión con otros individuos similares en una relación amorosa, etiquetando a quienes representan la soltería como infelices.

- Yar: pobre Zini, el clan sigue teniendo un soltero.
- Plío: no, tiene dos.

Dañando así el autoconcepto y la identidad de quienes no desean compartir su vida con nadie. Así se manifiesta en un diálogo que tienen Aladar y su madre adoptiva.

- Plío: ojalá hubiera alguien como tú en la isla, o sea parecido a ti, pero más guapa.
- Aladar: déjalo Plío, estoy bien.

No obstante, como aspecto positivo y que genera un cambio en las relaciones amorosas de Disney, se verifica que el amor entre Aladar y Neera no surge a raíz de un primer contacto. De hecho, ella piensa que él es superficial, por ello lo llama “tontosaurio”. Y no es hasta que conoce su personalidad cuando realmente se enamora.

- Neera: ¡te gustan los niños, eh!
- Aladar: bueno, siempre he comido de todo, soy Aladar, el tontosaurio.
- Neera: siento mucho eso.
- Aladar: puede que lo sea.
- Neera: ¿por qué ayudaste a la anciana?
- Aladar: ¿qué harías tú?, ¿abandonarla?, ¿habrías dejado que...?
- Neera: pasa continuamente, no sobrevives si no...
- Aladar: eres fuerte.
- Neera: pues... sí.
- Aladar: ¿lo dices tú o tu hermano?
- Neera: todo ha cambiado, yo ya no sé qué pensar.
- Aladar: escucha Neera, si nos mantenemos unidos podremos llegar juntos al valle.
- Neera. Pareces muy seguro.
- Aladar: no lo estoy, pero es lo que creo, así que..., agua, te invito a un trago.

Esta lección es la que debe introducirse en las aulas. Desmentirse los mitos del amor romántico que dista de la realidad. Animando a quienes configuran el colectivo infantil a valorar otros aspectos más importantes que la belleza en el *alter*, así como su personalidad o los valores éticos que rigen su vida.

La imposición del dogma cristiano

Se plantea una variable de estudio que se relaciona con la religión. Tradicionalmente, en la productora de Disney el dogma católico se presenta como un credo que quienes son adeptos/as siguen y que está basado en el precepto de que todo está sujeto a la voluntad de un dios todopoderoso; por lo que se genera una sociedad conformista. En este largometraje, no solo no se menciona la religión, sino que se

aboga por todo lo contrario “es tu elección, no tu destino”. Plío anima a Bruton cuanto está malherido y piensa en dejarse vencer por los Carnotaurus. Se necesita utilizar fragmentos fílmicos como este en las aulas para empoderar a las criaturas y conseguir que se conviertan en responsables de sus vidas.

La oposición de la alteridad

Se muestra una reticencia hacia quienes son diferentes “Zini es peligroso” y “ese bicho es peligroso”. La sociedad occidental tiende a ser racista, misógina y homófoba; ya que está pensada por y para los hombres blancos y heterosexuales, de manera que ataca a quienes no se corresponden al modelo creado. Pero desde las escuelas se deben contrarrestar dichos sentimientos cargados de odio sin justificación. A continuación, se comparte un diálogo en el que se ejemplifica esta situación.

- Yar: ¿qué es?
- Plío: era un huevo, mira.
- Yar: es un monstruo de sangre fría de más allá del mar, malvado, carnívoro.
- Plío: a mí me parece un bebé.
- Yar: los bebés crecen, ¿sabes? Si te lo quedas el día que menos te lo esperes nos tendrá entre sus dientes, los bichos como ese nos toman a nosotros de aperitivo.
- Plío: ya... y, ¿qué hacemos?
- Yar: librarnos de él.

No obstante, se le ofrece un impulso positivo a la situación cuando deciden adoptarlo. Escenas como esta sirven para concienciar al colectivo infantil de la importancia que tiene el respeto hacia la alteridad; también para educar en valores de empatía y tolerancia.

XLII. Clásico 40. *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000)

- Sinopsis

Kuzko es un emperador de 18 años que reina en uno de los imperios mayas de América del Sur. Es un joven arrogante, egocéntrico y egoísta que antepone sus intereses a los de su pueblo. Piensa que es amado por toda la ciudadanía cuando realmente son personas que no llegan a lamentar su pérdida cuando este desaparece.

Su comportamiento banal le impulsa a despedir a su consejera Yzma. Esta situación provoca una gran histeria en la mujer, quien planea su venganza junto a su guardaespaldas Kronk. Utiliza un veneno para asesinar a su contrincante. No obstante, su ayudante falla y lo transforma en una llama que acaba en la aldea de Pacha, el aldeano a quien le quiere destruir la cabaña para construir su casa de verano “Kuzkotopía”.

Este hombre acepta acompañarlo al palacio a cambio de que el monarca cambie de idea sobre el asentamiento de su nueva residencia. No obstante, todo se trata de un engaño para conseguir el objetivo propuesto. Pacha confía en el lado bondadoso que reside en todas las personas. En efecto, este acaba aflorando en Kuzko.

Finalmente, llegan a la ciudad y en el laboratorio de Yzma recuperan las pociones. Son perseguidos por la guardia real al ser acusados de asesinato. Cuando solo quedan dos pocimas, Yzma entra en acción, accidentalmente es convertida en un minino y golpeada por su ex ayudante. Kuzko recobra su forma humana y toma acción para enmendar sus errores del pasado, sobre todo aquellos que privan a la ciudadanía de sus derechos universales básicos.

Yzma

Yzma es una mujer de edad bastante pronunciada. Así lo comparte Kuzko cuando narra su propia historia: “fijaos en esa momia, ella es Yzma la consejera del emperador, la prueba viviente de que los dinosaurios dominaron la Tierra”. También se comenta cómo es esta mujer en apariencia y los rasgos por los que genera repugnancia a su superior: “que bolsas, tiene más arrugas que una pasa, ¿qué tiene ahí?, ¿desde cuándo no se lava los dientes?” y “eres un pelín mortera, tienes la boca muy grande, las uñas muy largas, se pinta mucho y tienes más años que el clavo de un calendario”. Desde su primera aparición se comparte un comentario que advierte de su maldad: “este tipo es un problema, pero nada comparado con lo que viene ahora”.

Esta resulta ser una villana irónica y satírica. Así se muestra cuando en el velatorio por la supuesta muerte de Kuzko proclama unas palabras de lástima hacia lo sucedido que rápidamente cambia por otras totalmente opuestas: “y con una tristeza inmensa, lamentamos la partida de nuestro amadísimo príncipe que nos fue arrebatado tan trágicamente la víspera de su décimo octavo cumpleaños; su legado vivirá en nuestros corazones por toda la eternidad. Bueno, la cosa no tiene arreglo, ¡a trabajar!”.

Es un ser irascible. Tras ser despedida utiliza bustos del emperador para descargar su ira aplastándolos, entra en cólera cuando la ardilla Bucky se niega a compartir el paradero de la llama parlante, esto mismo ocurre en casa de la familia de Pacha cuando la entretienen para que no alcance al emperador. También quiere utilizar un cuchillo que guarda en el interior de su falda para que Kronk asesine a Pacha y Kuzko.

Esta es una mujer empoderada y autónoma. No necesita que ningún hombre la salve; de hecho, la acción de su ayudante dificulta sus planes en lugar de contribuir a que se cumplan. Este es un referente en lo que respecta a una concepción positiva de la mujer, matizando que las acciones que desarrolla contradicen los principios de una conducta basada en el cumplimiento de los derechos humanos. Esta pretende usurpar el trono de su superior: “en cuanto a Yzma, le ha entrado la mala costumbre de dirigir la nación a mis espaldas”.

Cuando ella se encarga de los problemas de la ciudadanía muestra un carácter clasista y discriminatorio hacia las clases sociales más bajas. Así se muestra con los términos que introduce en su vocabulario: “¿y para qué has venido plebeyo?” y “eso haberlo pensado antes de haceros plebeyos”.

También se destacan los toques humorísticos que presenta esta villana. Este es un factor que la convierte en un personaje entrañable para el colectivo infantil a pesar de tratarse de una figura perversa. Con ella se contribuye a romper el maniqueísmo

inicial de la colección en el que las figuras “malas” son excesivamente perversas. Por ejemplo, cuando va a entrar al laboratorio secreto Kronk se equivoca de palanca y esta cae al foso de cocodrilos donde Chester le muerde el trasero; también cuando su ayudante la descubre en la tienda de campaña esta se muestra sin maquillar, con pepinillos en los ojos y completamente calva. Sin olvidar el disparatado plan inicial que tiene para asesinar a Kuzko: “lo convertiré en una pulga, pequeña e inofensiva, y luego meteré esa pulga en una caja, y luego la caja en otra caja, y luego me mandaré la caja por correo, y cuando llegue la aplastaré con un mazo bien grande; es brillante créeme, la mejor idea que he tenido; aunque para ahorrarme el correo podría envenenarle con esto”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura malvada. En su fenotipo destaca la mandíbula prominente que denota inteligencia (es experta en química), en menor medida también se denota una nariz puntiaguda. Su color más significativo es el morado. Esta mujer tiende a utilizar vestidos de esta tonalidad; aunque también introduce en sus indumentarias otros tonos como: azul, negro, gris y rojo. Tiene condición de persona y sí que se metamorfosea, en este caso en una gata de dimensiones reducidas, aunque igual de perversa que la Yzma original.

Por otro lado, se comentan los rasgos psicológicos de la figura. A pesar de que esta presenta un comportamiento reprochable en cuanto al trato que tiene con el pueblo, su maldad se desarrolla realmente cuando es despojada de su cargo real. En este instante comienza su venganza hacia el emperador: “tengo que acabar con Kuzko”, “una vez eliminado y sin heredero al trono yo asumiré el poder y gobernaré el imperio”, “siente el poder” y “se aproxima nuestro triunfo”. No experimenta un cambio de rol y el desenlace que tiene es el apoderamiento del miedo. Esta pierde la potestad que tanto desea y queda relegada a ser un minino, perdiendo así la supuesta belleza que cree tener, ella misma se dice “cuando haya recuperado mi belleza voy a acabar contigo para siempre”.



Fig. 324. Walt Disney (2000). Yzma [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Kronk

Esta villana cuenta con la compañía de su secuaz Kronk “y atentos al brazo derecho de Yzma, cada década se busca uno nuevo, el último modelo se llama Kronk”. Este es un hombre joven que representa un prototipo de varón que desarrolla todos los músculos de su cuerpo a excepción del que trabaja el intelecto. Algunos ejemplos que lo constatan son: cuando se golpea el rostro para matar una mosca que se postra en este y al caerse del trono intentando coger con la boca una galleta que le lanza Kuzko. De hecho, él mismo lo reconoce “yo no soy muy listo”.

Este también es un personaje cómico. Así se muestra cuando en casa de Pacha juega con la pareja de descendientes del aldeano a la comba, también al negarse a derribar una puerta por considerarla “una pieza de artesanía” o en el momento en que trata de explicarle a Yzma que Kuzko sigue vivo.

- Yzma: Kronk, querido, debo admitir que me preocupaste cuando mezclaste esos venenos, pero ahora que Kuzko ha muerto todo está perdonado.
- Kronk: sí está muerto, en fin que no se puede estar más muerto de lo que ya está a no ser que volvamos a matarlo.
- Yzma: eso supongo.
- Kronk. ¡oh mira, el sastre real!
- Yzma: Kronk.
- Kronk: te advierto que usa una talla especial.
- Yzma: Kronk.
- Kronk: 36 de largo y 30 de cintura.
- Yzma: Kuzko está muerto, ¿verdad?, dime que está muerto, necesito oír esas palabras.
- Kronk: ¿exactamente esas palabras?
- Yzma: ¿aún sigue con vida?
- Kronk: digamos que no está muy muerto.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura se manifiestan los siguientes aspectos. En su fenotipo destaca la presencia de la mandíbula prominente para cumplir con el prototipo de belleza masculina occidental de inicio de siglo que busca hombres fuertes con facciones duras; en este caso no es un síntoma de inteligencia en la figura. Su color más destacado es el azul de la parte superior del traje, en menor medida el morado del tramo inferior. También utiliza otros atuendos que anotan la tonalidad marrón. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Se precisa un estudio de su personalidad. Este presenta una naturaleza malvada, ya que se limita a acatar las órdenes de su superiora sin cuestionar en qué medida perjudican a la ciudadanía y atentan en contra de los derechos universales. No obstante, como dato significativo en el personaje se presenta la dualidad. Esta se refleja por medio de su conciencia, un ángel y un demonio que le orientan en sus acciones. Normalmente, siempre gana el bando bondadoso, pero al final, ambos se alían para atacar a Yzma tras descubrir su maldad y desprecio hacia Kronk: “Kronk, ¿por qué pensé que podías hacerlo?, un trabajo tan fácil lo haría hasta un mono; salvo que ese idiota, bruto y estúpido mono se llame Kronk; y, ¿quieres saber otra cosa?, odio tus buñuelos de apio, los odio”. Finalmente, esta figura experimenta un desenlace positivo, ya que es el líder de los *boyscouts* e Yzma convertida en gato pasa a ser un miembro del equipo. Además, ayuda a que Kuzko recupere la poción.



Fig. 325. Walt Disney (2000). Kronk [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

Los guardias

Estos hombres de mediana edad son iguales tanto física como psicológicamente. Por ello, se comentan en conjunto como si de una única figura se tratase. Resultan cómicos, ya sea por la apariencia colorida que tienen o por comentarios como los que comparten escasamente: “no somos machos, pero somos muchos”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de esta figura. En su fenotipo destaca el ceño fruncido. Su color más destacado es el azul, aunque ciertas partes de su piel y de su vestimenta aparecen con la tonalidad rojiza. Tienen condición de persona y sí que se metamorfosean. Concretamente lo hacen en: jabalí (morado), iguana (verde), vaca (morado), avestruz (morado), pulpo (azul) y gorila (azul).

Por otro lado, se analizan los rasgos éticos de la figura que configuran su identidad y personalidad. Este grupo tiene una naturaleza malvada, ya que acata órdenes de sus superiores sin cuestionarlas ni criticarlas cuando arremete en contra de las personas “matadlos, asesinaron al emperador”. No experimentan cambio de rol; salvo el hombre a quien transforman en vaca que decide no luchar y salvar su vida. El resto cae por un desagüe del palacio y se despeña de gran altura.



Fig. 326. Walt Disney (2000). Los guardias [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).



Fig. 327. Walt Disney (2000). Los guardias transformados en animales [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

Chester, el cocodrilo

Este es un macho de mediana edad, tal y como se comprueba por medio de su apariencia. Su función es guardar el foso que hay bajo la trampa hacia el laboratorio secreto. No obstante, jamás llega a devorar a ninguno de las personas intrusas. Simplemente les mordisquea el trasero.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. Apreciándose una ausencia de mandíbula que se relaciona con la escasez de inteligencia en el personaje. Su color más destacado es el verde de sus escamas. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

Por otro lado, en cuanto a rasgos éticos que configuran la psicología del animal se destacan los siguientes. Este tiene una naturaleza malvada asociada con su voracidad natural, tema de debate a tratar en las aulas. No experimenta cambio de rol y su desenlace es el apoderamiento del propio miedo. Siempre huye atemorizado cuando la persona a quien apresa le golpea. Esta figura permite introducir en las clases el problema del maltrato animal, abordándolo desde una visión animalista y defensora de los derechos de este reino.



Fig. 328. Walt Disney (2000). Chester, el cocodrilo [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

- Figuras malvadas secundarias

La ardilla Bucky

Esta se topa con Kuzko en la selva cuando este busca su palacio. No es posible establecer el sexo del animal, pero se le atribuye una edad joven por la apariencia simpática y juvenil que presenta. Ella solo quiere jugar con él y le ofrece una bellota como símbolo de amistad. No obstante, este la rechaza, la insulta y la degrada; hecho que desata la furia en el animal. Por ello, hincha un globo y se propone pincharlo para despertar a la manada de jaguares y provocar que ataquen al príncipe convertido en llama.

Por lo que respecta a los rasgos físicos se destaca en el personaje: una ausencia de mandíbula - esta figura en apariencia no se relaciona directamente con la maldad, es un ser entrañable -. Su color más destacado es el marrón, tiene condición de animal y no se metamorfosea.

En cuanto a elementos éticos se anotan los siguientes: en esta figura hay un detonante que genera maldad, tras vengarse del emperador su ira cesa y se convierte nuevamente al bando bondadoso. Tiene un final irrelevante, participa como miembro del grupo *scout* de Kronk.



Fig. 329. Walt Disney (2000). La ardilla Bucky [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

La manada de jaguares

Este grupo de animales, de sexo indeterminado, ataca a Kuzko cuando les despierta tras uno de sus chillidos. El emperador utiliza el término “chicos” para referirse a todo el grupo, pero no se sabe exactamente si está utilizando el genérico machista del lenguaje para englobar a ambos sexos o si, en efecto, se trata de un colectivo de machos solamente. En cuanto a la edad, se categorizan todos estos con una media; a excepción de una cría que es joven. Se analizan todos en conjunto.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. Esta presenta un ceño fruncido en su fenotipo para causar miedo en su víctima potencial, su color más destacado es el negro de su pelaje, tiene condición de animal y no se metamorfosea. Por otro lado, se recurre a un análisis psicológico de la figura. Se etiqueta a dicho grupo con una naturaleza malvada, que desde una perspectiva animalista se relaciona con la crueldad, no debe justificarse la maldad en un animal por una situación que radica de su propia naturaleza carnívora. El grupo de jaguares se alimenta de otros miembros de este reino por necesidad vital. No experimentan cambio de rol y su desenlace es irrelevante; no se conoce qué ocurre con el colectivo cuando Kuzko es rescatado por Pacha.



Fig. 330. Walt Disney (2000). La manada de jaguares [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).



Fig. 331. Walt Disney (2000). Cría de jaguar [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

Cocodrilos, escorpiones y murciélagos

También, se destaca la presencia de los grupos de cocodrilos, escorpiones y murciélagos. Estos colectivos de animales son categorizados como perversos ya que

atacan a la pareja protagonista formada por Kuzko y Pacha. No obstante, desde una mirada crítica se considera un tema de interés en las aulas, ya que, estas figuras no deben ser percibidas como villanas simplemente por tener una naturaleza depredadora capaz de arrebatar la vida a las personas, como es el caso de los cocodrilos y de los escorpiones. En el caso de los murciélagos simplemente se maniquea su maldad por una tradición cultural. Disney se esfuerza por estereotipar físicamente a estos dibujos para que sean rápidamente incluidos en el grupo de figuras villanas.

Los cocodrilos acechan al humano y la llama cuando caen del puente y quedan a unos metros de distancia del río donde habitan. No es posible identificar ni el sexo ni el rango de edad del grupo. Por lo que respecta a su apariencia se constata: un ceño fruncido, el color verdoso, la condición de animal y la imposibilidad de metamorfosearse. Para los rasgos psicológicos se manifiesta: una naturaleza malvada, sin cambio de rol y con un desenlace irrelevante.



Fig. 332. Walt Disney (2000). Cocodrilos [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

Asimismo, aparece un conjunto de escorpiones que arremete en contra de ambos personajes. Cuando Pacha estira de la cuerda que hay en el precipicio para escalar por ella, esta sacude el arbusto donde está enganchada, provocando que este grupo de animales caiga sobre el pelaje de Kuzko y dentro de la ropa de Pacha. Causándoles una gran molestia, pero no la muerte. No se identifica ni la edad ni el sexo de esta figura. Por un lado, en cuanto a los rasgos físicos se aprecia: un ceño fruncido en su fenotipo, la tonalidad naranja en su cuerpo, la condición de animal y la incapacidad de metamorfosis. Por otro lado, se procede al análisis de la personalidad de dicho grupo: presentándose una naturaleza malvada (de hecho se les retrata con colmillos que en realidad dicha especie no posee), sin cambio de rol y con final irrelevante.



Fig. 333. Walt Disney (2000). Escorpiones [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

Finalmente, por el ajetreo generado tras el ataque de escorpiones, Kuzko queda atrapado por la parte del morro en un agujero en la montaña, la entrada a la cueva de los murciélagos. Este grupo se despierta por el ruido y atacan a la llama. No

obstante, su vuelo es lo que genera que la pareja protagonista consiga salvar su vida y suba nuevamente a la cima. En cuanto a los rasgos físicos de la figura se destacan: ceño fruncido en el fenotipo, color negro, condición de animal y escasez de metamorfosis. En lo que atañe a la psicología de la figura se aprecia: un detonante en su maldad, con un cierto dualismo y final irrelevante.



Fig. 334. Walt Disney (2000). Murciélagos [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

- **Variables de estudio**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se contribuye a la preservación de ciertas preconcepciones. Por ejemplo, la feminidad en las mujeres. Cuando Kuzko se disfraza de una de estas se maquilla excesivamente y utiliza unos correctos modales en base a los principios de protocolo dictados por la sociedad occidental; estos los omite cuando su apariencia es de macho y se encuentra a solas con su compañero. En esta misma escena se muestra una cierta superioridad del hombre respecto a la mujer:

- Pacha: ¿te apetece?, querida.
- Kuzko: ya conoces mis gustos, bribón.

Se transmite un estereotipo que etiqueta a la mujer como ser angelical y al hombre como su opuesto en cuanto a formalidad. Conllevando a una visión machista de la sociedad. Por ello, un cliente del restaurante muestra un gesto de aprobación hacia Pacha en lo que respecta a la supuesta esposa que tiene. Valorando este sexo como una mercancía. Deben romperse micromachismos como este que contribuyen a que el hombre siga creyéndose el sexo fuerte en una guerra que no debe existir.

Otro micromachismo se encierra bajo un comentario que guarda el mismo sentimiento de inferioridad para las mujeres. Cuando Kuzko y Pacha se pelean, el emperador compara a su contrincante con una mujer, recurriendo a un tono de desprecio ya que la considera en inferioridad de posibilidades respecto a un varón. Además, recurre al término “dama” para insultar a su contendiente.

- Pacha: acabemos con esto.
- Kuzko: las damas primero.

Otra situación machista mucho más pronunciada es el momento en que el príncipe debe elegir una esposa para que le acompañe en el mandato de su trono; negándose este a compartirlo con las candidatas, a quien trata como un objeto “a ver, vamos a ver el género”, por no considerarlas bellas en base a un canon estilístico

occidental. Incluso de manera irónica a una de ellas le dice “tu tendrás una gran personalidad...”.

Respecto a los roles asociados al género se mantiene esa visión arcaica que ubica al hombre en la vida pública y a la mujer en la privacidad del hogar; sobre todo cuando se habla de núcleo familiar. Pacha es quien visita al emperador mientras que Chicha se encarga de las labores de la casa, de la limpieza y del cuidado de la prole; “¿ha vuelto a cocinar mamá?”, “viene una señora con bebé” y “tengo que ir a lavar algo”.

No obstante, se aprecia como positivo la faceta reivindicativa que tiene esta mujer. A pesar de quedar relegada en un ámbito privado, no se presenta como una figura callada y sumisa. Este personaje femenino tiene una voz y un mensaje que transmitir a su esposo. Por ello, escenas como esta deben ser utilizadas en las aulas para enseñar al colectivo infantil la visibilidad que deben tener identidades como esta y conseguir una generación que apueste por la igualdad de sexos en términos de derechos y oportunidades.

- Chicha: bueno, ¿qué quería el emperador?
- Pacha: no pudo verme.
- Chicha: ¿no pudo verte?, ¿por qué no?
- Pacha: no lo sé.
- Chicha: eso es una grosería.
- Pacha: bueno, es el emperador, estará ocupado.
- Chicha: no, no, no, no; emperador o no debe tener un mínimo de cortesía.
- Pacha: cariño.
- Chicha: yo en tu lugar volvería y exigiría hablar con él; sabes que soy capaz.
- Pacha: cielo, cielo, piensa en el bebé.
- Chicha: Pacha estoy bien, aun falta para que llegue el bebé, pero aunque no fuera así iría a ponerle los puntos sobre las íes, ese comportamiento me pone...

Incluso se concibe a la mujer como un ser racional que rige a la familia y la conduce por el camino correcto: “te hizo caso, porque tu siempre tienes razón”.

La estructura social de clases de corte estamental

Se referencia al emperador como la persona superior en la escala de poder. Por ello, el debate que debe introducirse en las aulas se centra en valorar en qué medida es viable un sistema en que una persona sigue ejerciendo el poder sin velar por el bienestar de la ciudadanía. De hecho, en el largometraje hay una canción donde se habla de esta estructura de clases. Los ejemplos más destacados son: “hay tiranos dictadores, monarcas manipuladores, cortesanos con cerebro de ratón” y “reyes de modas mezquinos, carentes de modales finos, cuales monos columpiándose en acción”.

Manipulación de la dualidad

Este largometraje es un gran ejemplo para introducir en la Educación Infantil el concepto de dualidad; enseñando al colectivo infantil que todas las personas tienen

un componente bondadoso y otro perverso en su personalidad; rompiendo definitivamente con la visión maniquea de la humanidad.

Resulta significativo que la figura que ejemplifica esta variable de análisis es el protagonista de la historia. No obstante, lo único que lo diferencia del resto es la concepción que tiene Pacha sobre él. Este aldeano está convencido de que este hombre encierra una parte buena en su personalidad “aunque intente negarlo sé que hay algo bueno en él”.

En el principio del filme, este es un adolescente de 17 años bastante egocéntrico y autoritario “me enseñaron que todo el mundo tiene algo bueno, pero eres la excepción”. Así se manifiesta con la canción inicial que lo presenta: “nació para gobernar y como nadie deslumbrar”, “la realeza llegó hacia su madurez”, “en presencia de la perfección él es”, “es de la nación soberano, es el máximo ser humano”, “todo gira alrededor, es su capricho y su candor” y “es del mundo señor”. Otros ejemplos de su narcisismo y egocentrismo son: “esta es mi historia, no la de él” y “tú eres la mente criminal, no yo”

Además, es un ser insolidario. Manda lanzar a un anciano por la ventana simplemente por interrumpir su baile. También está convencido en destruir la casa de Pacha para construirse en la cima de la montaña su palacete de verano, mostrando una carecía de preocupación y empatía por quienes habitan la aldea.

- Pacha: pero, ¿dónde viviremos?
- Kuzko: pues..., ni lo sé, ni me importa, ¿entiendes?

Es un personaje que encierra comportamientos homófobos que deben tratarse en las aulas. Por ejemplo, el siente rechazo cuando descubre que Pacha se dispone a reanimarlo mediante el boca-boca, mostrando sentimientos de grima hacia la situación de ser besado por otro hombre.

- Pacha: por última vez, no era un beso.
- Kuzko: fue algo repugnante [...]. Podríamos habernos olvidado de ese beso de la vida.

Desde las aulas debe abogarse por una educación centrada en la diversidad y que no tolere situaciones como esta, enseñando a las criaturas todas las posibilidades sexuales existentes. No obstante, sí que hay algunas buenas intenciones en la figura. Kuzko ayuda a Pacha para que ambos se salven de ser devorados por cocodrilos, cambia de idea respecto a destruir la aldea por su propio beneficio; incluso renuncia a la pócima que sirve para devolverle su forma humana para proteger la vida de su compañero. Intervenciones que verifican esta faceta bonachona son: “he pensado que tal vez cuando volvamos a la ciudad, en fin, hay muchas colinas más, tal vez es posible, no sé quizás podría...”, “¿has cambiado de idea?, porque eso supondría que estás haciendo algo bueno por los demás”, “lo sabía, había algo de bondad en ti” y “¿me has salvado la vida?”.

Finalmente, Kuzko se arrepiente de sus comportamientos y trata de enmendar los problemas de su pasado. De este modo se enseña al colectivo infantil la

posibilidad de dualidad en todas las personas, al tiempo que se les invita a que potencien el aspecto bondadoso hacia el resto de iguales y personas con quienes conviven. A medida que el filme avanza, la figura de Kuzko se humaniza y desarrolla una humildad mayor: “los héroes también pasan miedo”.

XLIII. Clásico 41. *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001)

- Sinopsis

Milo James Thatch es un joven lingüista y cartógrafo que anhela encontrar la Atlántida para corroborar las investigaciones de su difunto abuelo, Thaddeus Thatch. Este hombre cuenta con un hallazgo novedoso para su propuesta. Descubre la existencia del “Diario del Pastor”, un manual que desvela los pasos para llegar al territorio perdido; también la ubicación del continente en Islandia. Con esta nueva información, Milo espera convencer a su jefe, Fenton Q. Harcourt, para que le financie la expedición. No obstante, este se niega.

Para sorpresa del explorador, cuando llega a su apartamento, se encuentra con una mujer llamada Helga Sinclair. Esta le propone una misión para el señor Whitmore, un antiguo amigo de su abuelo a quien le promete financiar la expedición de la Atlántida tras encontrar el diario ya comentado. Por ello contacta con Milo, necesita un lingüista que descifre la lengua muerta del escrito que poseen para llegar al lugar.

Este joven, junto a una tripulación de más de 200 personas, se embarca en la misión. La plantilla está liderada por el general Lyle Tiberius Rourke y su ayudante Helga. Tras luchar contra peligros como el legendario Leviatán acceden al reino. Tras su llegada, Milo conoce a la princesa Kida Nedakh con quien va desarrollando sentimientos de afecto y cariño. Ella le confiesa la pérdida de la grandeza de su ciudad, por lo que busca en este hombre un punto de apoyo para resurgir el territorio.

No obstante, esta misión altruista se quiebra cuando Rourke junto a su grupo de seguidores muestra su verdadera faceta. Son personas interesadas, buscan el corazón de la Atlántida para comercializar con este en la superficie y obtener unos beneficios económicos. Para ello, una vez lo encuentra, asesina al rey Kashekim Nedakh y se propone salir del continente con este. El discurso de Milo hace recapacitar a los secuaces del villano y reconvertirles al lado de la bondad.

La cuadrilla lucha contra Rourke y Helga, quienes se proponen huir con Kida convertida en cristal. Milo es quien ataca directamente, dañando el dirigible donde la pareja se encuentra. Para asegurar el vuelo de dicho medio, Rourke despeña a su compañera, traicionándola y conduciéndola a la muerte. Después, tras un forcejeo con el explorador, este le corta con un fragmento de cristal azul, convirtiéndolo en un ser de vidrio que finalmente fallece cuando las aspas de su dirigible lo parten en pedazos. Tras la victoria del bando protagonista, el colectivo de trabajadores de Whitmore regresa a la superficie con un colgante del cristal y con un gran número de riquezas; pero Milo permanece en el continente sumergido junto a su amada Kida.

- **Figuras malvadas principales**

Lyle Tiberius Rourke

Este es el encargado de dirigir a la tripulación durante la expedición. Se trata de un hombre de avanzada edad, tal y como lo muestra la canicie de su cabello y las arrugas de su rostro. Aunque esta característica se contrarresta con su físico musculoso que le dota de un aspecto más juvenil.

Es un hombre mentiroso. Milo es incapaz de percibir maldad en dicho ser, cree en su palabra en lo que respecta a encontrar el cristal de los atlantes como un descubrimiento científico útil para la humanidad. De hecho, a través de esta figura se introduce un debate que trata de responder a si quienes conquistan nuevos territorios y obtienen sus recursos deben ser categorizados como buenas personas por facilitarlos a la sociedad occidental o como perversas por comercializar con estos y extirparlos de sus lugares autóctonos.

Este varón encierra micromachismos en sus comentarios; por ejemplo, cuando introduce el genérico masculino para referirse a su grupo de trabajadores: “somos exploradores” y “hombres de ciencia”, en lugar de utilizar un término más global y carente de discriminación sexual. La utilización de un lenguaje en el que la forma masculina encierra la femenina, pero a la inversa no sucede, es una muestra de la desigualdad que todavía hay entre sexos, situación que continúa destinando al hombre una superioridad respecto a la mujer. El único personaje del filme que intuye la maldad en la figura es el rey de la Atlántida, Kashelim Nedakh, tal y como se muestra con el siguiente diálogo:

- Rourke: majestad, en nombre de mi equipo, quiero decirle que es un honor que nos acoja en su ciudad.
- Rey: no sé porqué piensa que voy a darles acogida.
- Rourke: señor, hemos hecho un largo camino en busca...
- Rey: sé lo que buscan, pero aquí no lo van a encontrar, su viaje ha sido en vano.
- Rourke: somos exploradores pacíficos, hombres de ciencia.
- Rey: y sin embargo traen armas.
- Rourke: las armas son para eliminar los obstáculos que vayan surgiendo.
- Rey: algunos obstáculos no desaparecen porque se haga uso de la fuerza.

En cambio, Milo no se percata hasta que Rourke la muestra abiertamente cuando comparte sus verdaderos planes respecto a la expedición:

- Rourke: ¿lo has pasado bien?
- Milo: hola chicos, ¿qué ocurre?, ¿y eso?, ¿qué hacéis armados?, ¿chicos? Soy un idiota, solo queréis una recompensa, queréis el cristal.
- Rourke: ¿te refieres a esto?
- Milo: el corazón de la Atlántida.
- Rourke: por cierto, te lo habría contado antes, pero me pareció que no te hacía falta saberlo, además ahora lo sabes todo; quería estar seguro de ti.
- Milo: No soy un mercenario.

Es traicionero y desconfiado. Él intenta averiguar cómo llegar al corazón de la Atlántida, por ello roba la página que falta en el diario. No obstante, como es incapaz de descifrarlo recurre a su trabajador para que le guíe hasta este; mostrándose así una característica interesada en la figura malvada.

En apariencia no se asemeja al típico villano de Disney. Tan solo muestra una mirada siniestra cuando cuenta sus verdaderos planes antisociales, también cuando Milo se entromete. Él mismo dice: “soy un hombre paciente lo reconozco, es difícil sacarme de mis casillas, pero te felicito, acabas de llevarte el premio gordo”.

Por un lado, se comentan los rasgos físicos de la figura malvada. Este hombre destaca por una mandíbula prominente en su fenotipo. Su color más destacado es el verde de su traje militar, aunque en menor medida también presenta prendas de vestir similares en color marrón. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se procede al análisis de los elementos psicológicos que configuran a dicho villano. Este muestra una naturaleza malvada. No hay explicación que justifique sus actuaciones más que la naturaleza egoísta y avariciosa que quiere transmitir Disney con dicho dibujo animado. Se muestra un hombre capitalista que busca una rentabilidad en su trabajo sin preocuparse de los daños ocasionados al *alter*. Por ello, no se identifica un cambio de rol. Este varón muestra una apariencia bondadosa, pero es un engaño que aprovecha para ganarse los favores de Milo y de la ciudadanía de la Atlántida. Como desenlace se etiqueta la muerte espeluznante. Cuando lucha contra Milo, este utiliza un fragmento del cristal azul para rajarle el brazo. Como consecuencia se transforma en un ser de dicho material que es destruido cuanto entra en contacto con las aspas del dirigible donde se encuentra.



Fig. 335. Walt Disney (2001). Capitán Lyle Tiberius Rourke [Figura]. En *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Helga Katrina Sinclair

Este villano cuenta con la ayuda de Helga Katrina Sinclair, otra de las trabajadoras de Whitmore y participantes en la expedición. Es ella quien busca a Milo para llevarlo ante su superior. Se trata de una mujer de mediana edad, tal y como lo muestra su apariencia física y la manera de dirigirse hacia el resto.

Con ella se retrata y transmite la idea de mujer seductora como engendro del mal. Según la religión católica el personaje femenino es el origen de la maldad en los hombres, ya que esta tiene la capacidad de conducirles hacia caminos de perdición utilizando sus dotes de seducción. No obstante, esto solo es posible con las villanas, no con los personajes femeninos que se comportan en base al código de moralidad

establecido por la sociedad occidental. Esto mismo se aprecia con la indumentaria. Mientras que las mujeres que visitan el museo de Washintong utilizan los trajes típicos de 1914 que cubren todo su cuerpo, Helga recurre a un vestido con el tirante caído y abierto por el costado dejando entrever su pierna cuando visita a Milo en su apartamento para convencerle de la misión que debe afrontar. También tiene un lunar negro en el moflete, que durante tiempo es signo de erotismo en el cuerpo de la mujer.

No obstante, un aspecto positivo de esta villana es el empoderamiento que tiene, ya que no necesita la ayuda de ningún hombre. Estos mensajes deben llegar al colectivo infantil, siendo rescatados del olvido y de una categorización maniquea. La villana se muestra como una mujer autoritaria y dirigente. Por ello, recurre al mandato para dirigirse hacia otras personas: “déjame Mol” y “rapidito”. Desde el inicio del filme se percibe en este personaje una ligera idea de maldad, ya que aparece entre las sombras de la noche envuelta de una música siniestra. No obstante, no es hasta que Rourke descubre su verdadero posicionamiento cuando la persona espectadora lo percibe. Finalmente, se constatan sentimientos de venganza en dicha figura. Cuando Helga cae del dirigible por el golpe intencionado de Rourke esta le dispara para que se despeñe, mientras dice en un tono irónico: “no es nada personal”.

Por lo que respecta a los rasgos físicos se etiquetan las siguientes características que identifican a la figura como una villana Disney. En su fenotipo destaca un ceño fruncido que muestra enfado y transmite miedo. Esta es la única que lo ejemplifica desde el inicio del largometraje y no tras confesar a Milo sus verdaderos planes. Su color más destacado es el marrón de sus pantalones, botas y cinturón. No obstante, también utiliza el verde en su gabardina y el negro en su jersey y vestido de noche. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Se precisa un análisis de los componentes éticos que configuran psicológicamente a la villana. Esta tiene una naturaleza malvada, carece de principios de preservación del medio y de salvamento de las personas; ella simplemente está motivada a obrar en aras de conseguir un beneficio económico personal. No experimenta un cambio de rol; tras la confesión de Rourke, ella comparte sus intenciones sobre el corazón de la Atlántida. El desenlace es la muerte espeluznante, tras la erupción volcánica, ella es reducida a cenizas por la lava que es expulsada.



Fig. 336. Walt Disney (2001). Helga Katrina Sinclair [Figura]. En *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001).

Los mercenarios

Este es un grupo de hombres de mediana que ayudan a Rourke a conseguir su plan malévolo. Se deduce el sexo por el tono de voz masculino que tienen los integrantes del grupo, también porque siempre se dirigen a estos como “los

mercenarios”. Ya que todos son iguales se comentan en conjunto como si de una única figura perversa se tratase.

Este colectivo es quien rapta a la princesa Kida cuando Rourke comparte su propósito de conseguir el cristal azul. La transportan y preparan el dirigible. El grupo actúa como mano de obra del villano principal, también lucha contra las figuras protagonistas.

Por un lado, se lleva a cabo el análisis de la apariencia física de la figura. Este grupo se caracteriza por un ceño fruncido en su fenotipo, mostrado cuando aparecen sin la máscara de protección. Su color más destacado es el verde de sus trajes militares, con algún trazo en marrón. Tienen condición de personas y no se metamorfosean.

Por otro lado, se procede a la indagación de los trazos éticos que configuran su personalidad. Estos presentan una naturaleza malvada, se limitan a acatar las órdenes de un superior para obtener unos beneficios económicos en pago de los servicios prestados. Son personas carentes de principios éticos, incapaces de cuestionarse las consecuencias negativas que tienen sus actos ni de desarrollar empatía hacia la alteridad. No experimentan un cambio de rol y su desenlace es desconocido e irrelevante. Tras ayudar a Rourke y a Helga a cargar el corazón de la Atlántida en el dirigible no se vuelve a saber de ellos.



Fig. 337. Walt Disney (2001). Los mercenarios [Figura]. En Atlantis: El imperio perdido (Hahn, 2001).

- Figuras malvadas secundarias

Tras el análisis de la figura malvada principal y de sus ayudantes se procede a indagar en el grupo de las secundarias. Se etiqueta a la tripulación de la embarcación de la expedición. Este grupo está contratado por Whitmore, ya que son las personas que encuentran el “Diario del pastor” en Islandia. Aparentemente son personas bondadosas, pero su codicia las convierte al bando de la maldad; hasta acceder a acatar las órdenes de Rourke para obtener grandes beneficios. Así se aprecia con el siguiente diálogo.

- Milo: aunque para eso hemos venido, para descubrir, compartir y vivir aventuras; ¿o es que solo estáis aquí por dinero?
 - Tripulación: pasta.
 - Milo: ya, como si no supiera en qué mundo vivo.
- A continuación, se comenta detalladamente a cada miembro.

Gaetan “Mole” Molière

Este es un hombre de mediana edad experto en excavación, ya que es criado por una familia de topes. De ahí se extrae su aptitud para la construcción de túneles

subterráneos y su debilidad por las rocas. Es un personaje loco que rompe en carcajadas ante cualquier situación cómica. Algunas maneras en que es designado por el resto son: “monstruo infame” y “ese animalito”.

Por lo que respecta a sus rasgos físicos se aprecian los siguientes. En su fenotipo una ausencia de mandíbula asociada con la carencia de inteligencia. Esta relación continúa estereotipando ciertos puestos de trabajo, ofreciéndose una visión errónea que relega la sabiduría a ciertos desempeños profesionales. Su color más destacado es el gris de su abrigo, acompañado en menor medida con el marrón de sus complementos como guantes y botas. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Se sigue un análisis de su personalidad. Este tiene una naturaleza malvada, ya que sigue las órdenes de un superior para explotar el territorio encontrado. Con este personaje se ejemplifica gran parte de la sociedad que es manipulada por quienes lideran el poder para obrar en base a sus intereses, aprovechando su insuficiencia intelectual para cuestionar sus comportamientos y su repercusión social. No obstante, sí que experimenta un cambio de rol. Cuando su grupo decide ayudar a Milo este les sigue, convirtiéndose al lado de la bondad. Su desenlace es positivo: tras salvar la Atlántida recibe un cristal azul y gran parte de su riqueza.



Fig. 338. Walt Disney (2001). Gaetan “Mole” Moliere [Figura]. En *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001).

Vincenzo Santorini

Este es un hombre de mediana edad experto en demoliciones y cargas explosivas. No obstante, su verdadero sueño es abrir una floristería. Desde una mirada prejuiciada se identifica a la figura como villana desde sus inicios; su pasado se relaciona con la perversión “se fugó de una prisión turca”. Con este mensaje la persona espectadora asocia directamente al hombre con un villano.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo destaca el ceño fruncido. Incluso en la foto de su expediente, transmitiendo un sentimiento de miedo hacia su representación visual. Su color más destacado es el gris de su armadura, aunque en menor medida destacan también la tonalidad negra de su jersey y el marrón de sus guantes, zapatos, calcetines, pantalones y bandolera. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se precisa un análisis de la personalidad. Esta tiene una naturaleza malvada, tal y como se manifiesta con su pasado e intenciones; quiere robar el cristal para enriquecerse y cumplir su sueño, sin generar empatía con el resto de la ciudadanía. Por ello se etiqueta como perverso. No obstante, tras el discurso de Milo, este recapacita y se reconvierte al lado de la bondad “y Vinny, tu conseguirás

tener una cadena de floristerías; tú familia estará orgullosa porque solo os importa el dinero, ¿verdad?”.

- Rourke: ¿os da por tener principios ahora?
- Vinny: hemos hecho cosas feas, robar dinero, saquear tumbas, tirar basura..., pero no ha habido heridos; bueno, tal vez los hubo, pero no los conocíamos.

Por lo tanto, el desenlace es positivo. No simplemente por humanizarse y desarrollar sentimientos positivos hacia la sociedad; sino porque tras la victoria obtiene un colgante con cristal de los atlantes y riquezas.



Fig. 339. Walt Disney (2001). Vincenzo Santorini [Figura]. En *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001).

Audrey Rocío Ramírez

Esta es una adolescente, tal y como se comparte en la trama “Audrey no te ofendas, pero, ¿cómo puede una adolescente convertirse en el mecánico jefe de una gran expedición?”. Esta es la encargada de solucionar los problemas en el submarino durante la excursión. Se estima la maldad de esta figura en uno de los comentarios que muestra: “solía robar el almuerzo de sujetos así” refiriéndose a Milo cuando trata de mostrarles la fotografía de Leviatán.

A pesar de ser retratada como una villana, es significativo que se tomen de esta mujer algunos ejemplos para enseñar al colectivo infantil; las profesiones no deben estar reñidas con el sexo y trabajos como la mecánica también son desarrollados por mujeres.

Por un lado, se procede al análisis de la apariencia física de la figura. Esta se caracteriza por la mandíbula prominente. El tono más pronunciado es el azul de su peto vaquero, también el marrón de sus botas, el negro de su cabello o el rojo de sus labios. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se indaga en la psicología de la figura. Se etiqueta en esta una naturaleza malvada, ya que sus inquietudes monetarias sobrepasan sus principios. No obstante, experimenta un cambio de rol tras escuchar las palabras de Milo: “ganáis, os cargáis una civilización entera, pero eso sí, os haréis ricos; enhorabuena Audrey, supongo que después de todo podrás abrir ese taller con tu padre”. Esta es la primera en recapacitar y en conducir a toda la tripulación hacia el bando bondadoso, criticando la falta de justicia que hay en las acciones de Rourke. Experimenta un desenlace positivo al igual que el resto de la cuadrilla.



Fig. 340. Walt Disney (2001). Audrey Rocío Ramirez [Figura]. En *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001).

Cookie Farnsworth

Este es el cocinero sureño de la tripulación, aunque bastante inepto para dicha tarea. Por ello, las personas que lo acompañan repudian todos sus platos. Se trata de un hombre de avanzada edad, tal y como muestra el color blanco de su cabello y barba. Es un ser antipático y machista; se dirige a Helga llamándola por el color de su pelo “eh rubia”, asociando la condición de mujer con su apariencia física. Esta ineptitud para la cocina se muestra cuando manifiesta que no sabe qué es el orégano o la lechuga. Además, desconoce los grupos de nutrientes y productos donde se encuentran.

- Helga: necesitamos los cuatro grupos de alimentos.
- Cookie: yo sé bien cuáles son los cuatro grupos; judías, panceta, whisky y manteca.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo destaca un ceño fruncido que se asocia con su temperamento irascible. Su color más significativo es el azul de su peto, camiseta y botas; aunque en menor medida también se etiqueta el marrón de su sombrero. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se procesan las características éticas que configuran la personalidad de la figura. Esta tiene una naturaleza malvada. No obstante, tras el discurso de Milo se reconvierte. Desarrollando un final positivo no solo por regir su vida por principios basados en la ciudadanía, sino también por obtener una recompensa monetaria.



Fig. 341. Walt Disney (2001). Cookie Fansworth [Figura]. En *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001).

Joshua Sweet

El quinto miembro de la tripulación es el doctor Joshua Sweet. Este es el médico del equipo. Es un varón de mediana edad afroamericano (por herencia genética de su padre) y nativo americano (por parte de su madre). De todos los

miembros del grupo, este es quien más empatía muestra por la alteridad y quien comienza a cuestionarse los planes de Rourke.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos. En su fenotipo se muestra una mandíbula prominente. Su color más destacado es el marrón de sus ropajes; aunque también parte de su atuendo es de una tonalidad verdosa. Tiene condición de persona y no se metamorfosea. Por otro lado, se analizan aquellos aspectos que construyen psicológicamente al personaje. Este tiene una naturaleza malvada; su motivación surge de un beneficio económico y personal. Por ello sigue a Rourke en su misión. No obstante, cuando su líder ataca asesina al rey, en esta figura afloran sentimientos de empatía. Él recuerda que es doctor para salvar vidas “cuidate el corazón, creo que se te acaba de romper y eso no es propio de un mercenario”. Tiene un desenlace positivo como el resto del grupo.



Fig. 342. Walt Disney (2001). Doctor Joshua Sweet [Figura]. En *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001).

Wihelmina Packard

Esta es una mujer de edad avanzada experta en telecomunicaciones. Con esta figura se ofrece la visión de aquellas personas que tras una larga trayectoria profesional pierden el interés por sus quehaceres. Packard utiliza sus horas de trabajo para fumar y hacer llamadas telefónicas de índole personal.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de esta figura. En su fenotipo destaca la mandíbula prominente. La tonalidad más pronunciada es el verde de su gabardina y sombrero; también en una minoría el marrón de sus botas. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analiza la personalidad de la villana. Esta es una mujer motivada por el dinero y dispuesta a seguir a Rourke a cambio de una compensación económica, sin desarrollar empatía hacia la sociedad. Se categoriza en la villana una naturaleza malvada. No obstante, tras el sermón de Milo y la reconversión de la pandilla, esta también cambia de mentalidad; contemplando la posibilidad de fracasar en la lucha “moriremos todos”. En esta escena se precisa un mensaje significativo para la comunidad. Packard se concienza de la necesidad que hay en actuar en pro de la sociedad y sobre todo de la alteridad. Lo verdaderamente llamativo es que, aun sabiendo que si se oponen a Rourke y los mercenarios tiene muchas posibilidades de fallecer, tome esta decisión para defender sus principios. Presenta un desenlace positivo.



Fig. 343. Walt Disney (2001). Wilhelmina Packard [Figura]. En *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001).

Leviatán

El leviatán es un ser mitológico de sexo indeterminado. Respecto a su edad se aprecia que es avanzada, ya que data de hace más de dos mil años según el cristianismo. Sobre este ser se comenta en el filme: “monstruo que guarda la entrada de la Atlántida”, “es una bestia mítica, se describe en el libro de Job. La biblia dice: por la boca despiden luces brillantes, dispara rayos de fuego”, “pero si es una máquina” y “a esta langosta la serviremos en bandeja de plata”. Este monstruo marino ataca a quienes intentan acceder al reino sumergido en las aguas. No obstante, destaca su componente tecnológico pese a la época de la que data.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo destaca el ceño fruncido en su mirada para causar temor a quien le mira. Destaca por el color gris de su cuerpo, en menor medida por el azul de los dibujos que cubren su superficie y el rojo de sus ojos y boca. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analiza su personalidad, estableciéndose una naturaleza malvada. Ataca a las personas intrusas debido a su naturaleza biológica. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es desconocido. Tras perder al grupo de personas exploradoras este ser regresa a su guarida.



Fig. 344. Walt Disney (2001). Leviatán [Figura]. En *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se confirman situaciones que contribuyen a que perdure el estereotipo de las profesiones. Mostrando erróneamente que los hombres tienen unas aptitudes diferentes a las de las mujeres. Por ello, el trabajo de científico se destina al grupo de varones. El protagonista es Milo Thatch que desarrolla dicha profesión; al igual que su abuelo Thaddeus y el amigo Whitmore. Relacionando a dichos hombres con una

aparición física estática: delgados, estafalarios y con gafas de culo de vaso; la mayoría solteros.

También, el trabajo de militar y mercenario se asocia directamente con los hombres debido a la destreza física que esta labor requiere. No obstante, con el personaje de la villana Helga Katrina este prejuicio se rompe, mostrando a la mujer como un ser capaz de ocasionar la muerte y luchar en el cuerpo a cuerpo. El caso más notorio de igualdad de sexos se manifiesta con la profesión de Audrey, ya que es mecánica; así como con la historia de su hermana que es boxeadora.

- Audrey: estoy aquí desde que mi padre se retiró, pero lo curioso es que siempre quiso tener varones; uno en su taller de máquinas y otro que fuera boxeador, pero nos tuvo a mi hermana y a mí.
- Milo: ¿Y a qué se dedica tu hermana?
- Audrey: entrena para ganar el título dentro de un mes. En fin, estoy ahorrando para que mi papi y yo abramos otro taller.

Se transmite al colectivo infantil una idea de superación personal sin considerar el sexo un condicionante.

Los principios del amor romántico

Este es un filme que huye de la típica historia de amor entre un hombre y una mujer en la que él la salva a ella directamente de la muerte. Todo se centra en una aventura basada en el descubrimiento de un territorio desconocido. No obstante, los estandartes amorosos se manifiestan entre Milo y Kida. Ella solicita auxilio al varón para proteger su ciudad y es este el encargado de devolverla a la vida cuando el cristal azul se apodera de su cuerpo. Mostrando un mensaje que subleva a la mujer al hombre. Como aspecto positivo se aprecia que este sentimiento amoroso no surge tras un primer contacto visual, sino que necesita tiempo para aflorar.

No obstante, sigue mostrándose el ideal de relación heterosexual propio de un sistema patriarcal y monárquico. De hecho, cuando Milo se une con Kida se convierte en el rey de la Atlántica, ya que el padre de la princesa fallece. Además, no solo no se contemplan otras posibilidades en cuanto a diversidad sexual, sino que se arremete en contra de la homosexualidad. Así se coteja con la intervención que Whitmore comparte con Milo: “durante años tu abuelo estuvo dándome la lata con ese libro, jamás le creí, así que al final me cansé e hice una apuesta con él; le dije: Thatch, si de verdad encuentras el dichoso diario no solo te financiaré la expedición, te daré un beso en la boca; imagínate que vergüenza cuando encontró el librito”. Se contempla la posibilidad de la homosexualidad, pero no se percibe como una opción viable ni aceptada socialmente; por lo que situaciones como esta deben ser analizadas críticamente en las aulas para evitar que los mensajes homófobos se extiendan.

La imposición del dogma cristiano

Este largometraje aboga por los ideales del dogma cristiano en la sociedad occidental. Por ejemplo: cuando Milo lee el diario indica a la tripulación que el ser mítico del que se habla debe ser falso “pero seguramente sea un gravado o una escultura contra supersticiosos”; no obstante cuando el Leviatán aparece se prueba que lo escrito en un texto bíblico es cierto, presentando el cristianismo como una

justificación de la existencia. También hay intervenciones relacionadas con dicha creencia: “por los clavos de Cristo” y “no hagas nada excepto rezar”. El problema no está en defender una religión que deposita el destino y la vida misma en la voluntad de un ser todopoderoso; sino en los daños que se causa a un colectivo infantil seguidor de otros principios religiosos. Es necesario en las aulas enseñar la pluralidad de dogmas desde la tolerancia y el respeto.

XLIV. Clásico 42. *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002)

- Sinopsis

El filme comienza con el juicio espacial entre la comunidad intergaláctica y el doctor Jumba Jookiba, por la creación de experimentos ilegales. Este es sentenciado a prisión por elaborar al número 626, un extraterrestre azul programado para destruir todo aquello con lo que se tope, siendo condenado a ser aislada en un asteroide.

El capitán Gantu es el encargado de conducirlo. No obstante, ya que la mutación posee una gran inteligencia roba una nave y escapa; entrando en una dimensión espacio-temporal a través de la que aterriza en la Tierra, concretamente en la isla de Hawái. Allí es atropellado por una hilera de camiones y llevado a una perrera. La consejera galáctica recurre a su creador Jumba y al agente Pleakley para que vayan en su búsqueda.

Mientras tanto, Lilo y Nany, dos hermanas hawaianas, se esfuerzan por causar una buena impresión a su asistente social, Cobra Burbuja. La familia Pelekai está formada únicamente por estas dos mujeres, ya que la pareja de progenitores fallece en un accidente de coche. Nany, la hermana mayor, desarrolla un rol de madre para asegurar que su hermana pequeña viva con ella en el núcleo familiar. No obstante, la rebeldía de Lilo complica la situación y hace dudar a Cobra del potencial de Nany como guía de vida.

Estas chicas, para estrechar lazos, adoptan una mascota. La creación causa un gran interés en Lilo, por lo que esta la selecciona y la nombra Stitch. El problema radica en que ella debe ser la encargada de conseguir que cambie de comportamiento y se convierta en un ciudadano modélico de la isla. Dificultándose así la tarea de impresionar positivamente al trabajador social.

Stitch aprende a valorar a las personas que cuidan de él, también a concebir otras realidades distintas de la destrucción. No obstante, desarrolla sentimientos de tristeza y nostalgia por sentirse solo en el mundo, él no tiene una familia; es el único en su especie. Por ello, abandona el hogar hawaiano de las dos mujeres. Una vez en la calle se concienza de que las dos personas que lo adoptan son su familia, sobre todo Lilo, que es quien le cuida y enseña. Cuando está acorralado por Jumba y Pleakley, regresa para que la niña lo proteja. Ambos consiguen escapar.

Mascota y cuidadora son apresadas por el capitán Gantu para ser llevadas a la galaxia y entregadas ante la consejera. Se inicia una persecución encabezada por Jumba, Pleakley y Nany, quienes consiguen que la nave del enemigo regrese a la Tierra y se exalten como figuras victoriosas.

Finalmente, el grupo de alienígenas asiste al planeta azul para apresar a Stitch. Tras comprobar la bondad desarrollada en la criatura y la potestad que tiene Lilo al haberlo adoptado, deciden que su sentencia sea ser desterrado en dicho lugar. Jumba y Pleakley se unen a dicha familia también. Mientras que Gantu es exilado por el fracaso que muestra como capitán galáctico.

- Figuras malvadas principales

Jumba Jookiba

Jumba Jookiba es el creador de la mutación genética. Este hombre diseña nuevas especies alienígenas por la diversión que le genera causar pánico y ocasionar la perversión a su alrededor. Este es un extraterrestre varón de mediana edad, quien es definido por la consejera como: “doctor Jumba Jookiba, científico jefe de industrias de defensa, está ante este consejo acusado de realizar experimentos genéticos prohibidos” y “usted es el culpable, de no ser por su experimento 626 nada de esto habría pasado”. Estos rasgos lo convierten en un ser irresponsable, antepone una diversión personal al bienestar de su comunidad.

Otra característica que indica que es uno de los villanos de la filmografía Disney es el acento seseante y parecido al ruso que presenta. Esto se debe a que Walt Disney utiliza voces de razas consideradas socialmente inferiores para las figuras malvadas, para contruir un estereotipo.

Este es un varón mentiroso, cobarde e inconsecuente con el resultado de sus acciones. Tras ser acusado por el consejo es incapaz de asumir sus actos y reconocer públicamente que él es el creador de 626. Esto le atribuye otras tres características modélicas en la maldad y recreadas en las figuras de Disney. Él mismo se nombra “genio malvado”. No obstante, el resto de personajes se dirige a él como: “científico idiota encarcelado”, “mírese, parece un monstruo”, “criminal” o “científico loco”.

Este es un extraterrestre superficial, ya que utiliza elementos propios del cuerpo de sus iguales para dirigirse, en lugar de usar el nombre que es el elemento identificativo de cada persona. Por ello, a su compañero, en lugar de dirigirsele como Pleakley lo hace llamándole “pequeño uniojo”.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura se muestran los siguientes elementos. En su fenotipo se destaca la ausencia de mandíbula, que se relaciona con su carencia de inteligencia. No es un gran pensador pese a crear 626 tipos de experimentos genéticos; por ello es descubierto. También es un ejemplo de figura que antepone la fuerza al intelecto en la lucha. Este es incapaz de atrapar a Stitch, por lo que recurre a la violencia para lograr el objetivo. Su color más destacado es el morado que cubre la parte superior de su cuerpo, aunque también presenta otras tonalidades como minoritarias: el verde de su traje chaleco-pantalón y el azul de sus calzas de recambio. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea; en la Tierra cambia de atuendo para dar apariencia de terrícola.

Se precisa el análisis de los rasgos éticos de la figura que configuran la personalidad del villano. Este tiene una naturaleza malvada ya que disfruta creando mutaciones genéticas para destruir el universo. No obstante, Jumba experimenta un cambio de rol. Él se apiada de Nany cuando pierde a su hermana y se culpabiliza. Por

ello, ayuda a recuperarla. Una vez en la Tierra asiste a esta familia hawaiana a reconstruir su hogar y cuidar de la joven. Por lo tanto, el desenlace para dicho villano es positivo. Consigue reconvertirse al bando de las figuras buenas y se libera de su condena en prisión, encontrando una familia con quien compartir su vida.



Fig. 345. Walt Disney (2002). Jumba Jookiba [Figura]. En *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).

- Figuras malvadas secundarias

Gantu

Este es un extraterrestre con la tarea de llevar a Stitch a un asteroide como lugar de destierro. Tras fallar en su misión y no evitar que la mutación se escape, se le encomienda viajar a la Tierra para atraparlo y regresarlo al espacio. A diferencia del resto de personas trabajadoras del consejo intergaláctico, este varón de mediana edad, sí que es considerado un villano ya que es un déspota que experimenta placer en el desempeño de su profesión, ejecutar las leyes que se dictan. A través de este personaje se extrapola una relación con las figuras de autoridad en la sociedad occidental que abusan de su poder y se benefician de su desempeño. Causa gran temor ya que es el más grande de la película, tanto en altura como en complexión; tiene una voz ronca que es desagradable para un colectivo infantil no acostumbrado a tonos bajos.

En lo que respecta a la apariencia física del villano se verifican las siguientes características. En su fenotipo destaca el ceño fruncido que causa temor en quien le mira directamente a los ojos. Su color más destacado es el negro de su traje; también el rojo en algunos detalles del mismo y en su pistola de plasma, así como el gris en su piel. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

Es necesario un análisis de los rasgos éticos de la figura para configurar su personalidad y complementar la construcción de este villano. Este tiene una naturaleza malvada que se explica con el placer experimentado al abusar de su poder. No presenta cambio de rol, sino que su maldad se agudiza. Cuando captura al experimento no es consciente de los daños que ocasiona el rapto también de Lilo y su llegada al espacio con el grupo de alienígenas. El desenlace para la figura es el apoderamiento de su propio miedo. Gantu es un villano a quien le atemoriza no triunfar. Esto le ocurre cuando Stitch escapa de su nave, por ello es castigado a vivir en la Tierra. Tal y como le dice la consejera “considérese retirado capitán Gantu”.



Fig. 346. Walt Disney (2002). Gantu [Figura]. En *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).

Mertle Edmonds

Esta es una compañera de la clase de hula de Lilo (categorizada con sexo de mujer y edad joven); no obstante no se establece una relación de amistad entre ellas. Mertle encierra en su figura el ejemplo de persona que ejerce *bullying* en el ámbito escolar, es la agresora. Así se muestra cuando agrede psicológicamente a Lilo llamándola “loca” por ser diferente al resto. Estos daños se anotan cuando Lilo habla con su hermana y le dice “la gente no me trata bien”. Su maldad también se encuentra en las humillaciones que vierte sobre Lilo, comparándola con un sabueso. Por ello, tras que esta le muerda el brazo en una pelea le dice “espero que no tengas la rabia”.

Se trata de una joven que proviene de una clase social acomodada, tal y como se muestra con el tipo de juguetes que utiliza (barbie y triciclo de último modelo), al igual que sus tres amigas. Utilizando este pretexto para justificar su comportamiento con Lilo, quien pertenece a una familia humilde. Así se aprecia en el siguiente diálogo.

- Lilo: ¿jugamos a las muñecas?
- Mertle: tú no tienes ninguna.

Mostrándose también la personalidad egoísta de la niña, quien es incapaz de compartir sus juguetes con una igual. Este es un gran problema de la sociedad occidental, que se esfuerza por crear patrones comunes y únicos en las personas, generando así prejuicios hacia las que no son normativas socialmente hablando.

Se trata de una menor superficial que se guía por las apariencias. Cuando Lilo le presenta a Stitch esta le dice “es la cosa más fea que he visto en mi vida”. Posiblemente porque no es un canino de raza como a los que está acostumbrada. Además es una persona maleducada. Ella no acepta las disculpas por la agresión de Lilo, pese a ser ella quien inicia la rivalidad con los insultos pronunciados a su *alter*, por ello le comunica: “no te perdono, déjame en paz y quita de ahí si no quieres que te atropelle”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. Esta presenta en el ceño fruncido que muestra enfado; en todas las escenas en las que aparece se pelea con Lilo. Su color más destacado es el verde de su conjunto de calle (pantalón, camiseta, chancletas y gafas de vista). En el traje de hula también es el más abundante. Tiene condición de persona y no se metamorfosea pese a cambiar de atuendo.

Por otro lado, se estudian las variables de la ética que configura la personalidad de dicha figura. En esta reside una naturaleza malvada. Su odio hacia

Lilo no se inicia con la pelea en clase de hula, surge previamente por el desprecio que esta niña siente hacia la diferencia. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es el apoderamiento del miedo, tras que Stitch le robe el triciclo por haberles agredido psicológicamente con sus insultos esta siente pánico de ser asaltada por la especie de perro azul de su contrincante.



Fig. 347. Walt Disney (2002). Mertle Edmonds [Figura]. En *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).

- Ayudantes de las figuras malvadas secundarias

Teresa, Elena y Yuki

Mertle cuenta con la ayuda de sus seguidoras: Elena, Teresa y Yuki. Tres niñas que desprecian a Lilo. Estas equivalen a la pandilla de la persona agresora en un caso de *bullying*. Su maldad reside en presenciar situaciones injustas y ser incapaces de frenar a su líder u obrar en pro de la defensa de los derechos humanos. Todas ellas presentan las mismas características físicas y psicológicas (a excepción de los colores utilizados). Por ello se analizan en conjunto.

En cuanto a la apariencia de este trío se aprecian las siguientes características. En el fenotipo una ausencia de mandíbula, que se relaciona con la carencia de inteligencia. Estas niñas no utilizan su intelecto para parar las acciones de su líder. Sus colores más destacados son: el verde en Yuki, el morado en Teresa y el azul en Elena. Aunque con los trajes de hula siguen el mismo patrón que Mertle. Se destaca que en Yuki y Teresa se destaca también el color negro de su cabello. Son personas y no se metamorfosean.

También se estudian los componentes éticos de la figura. Todas tienen una naturaleza malvada. No experimentan cambio de rol. De hecho, Yuki agrede verbalmente a Lilo: “si tienes la rabia el perrero tendrá que cortarte la cabeza”. El desenlace para estas es irrelevante.



Fig. 348. Walt Disney (2002). Mertle Edmonds junto a sus amigas: Teresa, Elena y Yuki (de izquierda a derecha) [Figura]. En *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se analiza el problema del mantenimiento de los roles de género y estereotipos de carácter sexual. Clasificación que ubica a la mujer como mero objeto sexual; mientras que el hombre se muestra como un ser superior. Por ello, las niñas y

adolescentes son quienes bailan el hula, mientras que los varones las acompañan con la música o controlando sus movimientos como hace el maestro de la clase.

A esta situación se añade otra escena machista donde se ofrece importancia únicamente al cuerpo de la mujer como elemento para satisfacer las necesidades de los varones en un mundo pensado por y para heterosexuales. En la celda de Jumba se perciben visualmente carteles de mujeres alienígenas vistiendo bikinis.

También se muestra a la mujer como ser protector y cuidador. Lilo es una niña que se encarga de alimentar a un pez del océano a quien tiene como mascota, anteponiendo su atención a su obligación como estudiante de colegio elemental. Razón por la cual llega tarde a su clase, anteponiendo una vida de cuidadora a la de intelectual.

No obstante, se etiquetan situaciones que contribuyen a eliminar roles de género y estereotipos sexuales. Por un lado, cuando Nany busca empleo no se dirige a aquellos asociados con su sexo por tradición histórica, sino que aborda un abanico amplio de posibilidades: frutera, camarera, recepcionista y socorrista. Por otro lado, es positivo que Stitch sea quien se encargue de las tareas del hogar: preparar la comida, hacer la colada; incluso bailar hula en un grupo todo de niñas. Desvaneciendo el rol de la mujer como ama de casa y animando a que niños practiquen actividades concebidas por la sociedad para las niñas.

La imposición de la estructura familiar nuclear

A pesar de que perdura la normatividad social de tipo heterosexual, se habla de reconstrucción familiar, porque el padre y la madre fallecen en un accidente de coche y las dos hermanas se muestran como entidad única. Ampliándose sus roles. Nany es tanto hermana mayor como madre e incluso figura paterna para Lilo, también es la tutora legal de la niña. Es significativa esta situación ya que ofrece, al colectivo infantil, nuevas posibilidades nunca contempladas anteriormente en una película de esta colección.

- Lilo: somos una familia rota, ¿verdad?
- Nany: no, un poco, quizás, o mucho, no debí gritarte.
- Lilo: somos hermanas, eso es normal.
- Nany: sí, bueno, a partir de ahora...
- Lilo: me gustas más como hermana que como mamá.
- Nany: ¿sí?
- Lilo: y, tú me prefieres a mí como hermana que a un conejo, ¿verdad?
- Nany: sí, claro que sí.

Esta idea de familia patriarcal también se muestra con las imágenes del cuento del patito feo donde la familia de dicho animal está formada por un padre y una madre, pareja de tipo heterosexual. Se contempla la posibilidad de que los animales sean considerados miembros del núcleo familiar: “en mi familia somos dos y no tenemos muchos juguetes, pero si quieres puedes ser uno más; podrías ser el bebé, te enseñaremos a ser bueno; Ohana significa familia y familia que estaremos juntos siempre”.

- Lilo: era huérfano, nosotros le adoptamos, ¿qué me dices de Ohana?
- Nany: no lleva aquí tanto tiempo.
- Lilo: yo tampoco; papá decía que Ohana significa familia [...], familia que estaremos juntos siempre y que nunca te abandonará.

Y este sentimiento de amor familiar se muestra cuando, tras la huída de Stitch, este regresa junto a su cuidadora Lilo, a quien considera miembro de su familia.

- Lilo: ¿has vuelto?
- Stitch: estaremos juntos siempre.

Este mensaje es el prototipo de amor romántico defendido por Disney en las películas de esta colección, pero ahora lo sobrepasa al terreno de la familia. Finalmente, Lilo y Nany amplían su núcleo con Stitch, Jumba, Pleakley y David, como amigo/novio de Nany.

La imposición del dogma cristiano

El filme introduce una escena en pro de la religión católica, cuando Lilo en su habitación pronuncia una oración para un dios cristiano: “hola, soy yo otra vez, necesito tener un amigo, alguien que no se vaya; podrías mandarme un ángel, el ángel más bonito que tengas”. El problema de presentar así el dogma conlleva a que el colectivo infantil se convierta en conformista, que aspire a que sus problemas se solucionen por acción de un ser superior, en lugar de dirigir su vida y cambiarla en pro de sus necesidades.

La negación de la visión animalista

Este largometraje sirve para defender los derechos de los animales y transmitir esta idea al colectivo infantil. Lilo, en lugar de comprar a Stitch, lo adopta. De hecho, hay un cartel que dice “adóptame”⁴²², por lo que se defiende esta manera de adquirir mascotas en lugar de comercializar con estas para obtener unos beneficios económicos.

La oposición de la alteridad

Toda la película se desarrolla en torno a la vida de un grupo de extraterrestres, quienes entran en contacto con la humanidad para atrapar a Stitch. La alteridad está representada por el grupo de habitantes de la Tierra y no por la pandilla de alienígenas. Este es un guiño que utiliza Disney para criticar a la propia humanidad. Pleakley comenta que son “criaturas extremadamente simples”. También:

- Consejera: ¿inteligentes?
- Pleakley: no, pero son muy delicados; cada vez que un asteroide choca contra el planeta tienen que empezar la vida desde cero.

Transmitiendo que esta es una especie vulnerable en comparación con otras. Es muy significativo, ya que enseña al colectivo infantil una referencia en lo que respecta a las limitaciones propias.

⁴²² “Adopt me”.

La manipulación de la dualidad

El filme es un recurso para introducir el concepto de dualidad en la existencia humana. El personaje de Stitch encierra este componente de la personalidad. Desde los inicios de la productora de Walt Disney se transmite una idea maniquea de la sociedad a través de sus dibujos animados. No obstante, este estereotipo basado en los principios de la religión cristiana se rompe y se aprecia la posibilidad de la dualidad en las personas. Toda la humanidad posee un componente bueno y otro perverso en su personalidad, en función de la situación desarrolla una característica u otra.

Esta nueva idea se manifiesta sabiendo que Stitch es una mutación creada para destruir, en quien solo reside malicia. La consejera le ofrece la oportunidad de mostrar al consejo su componente piadoso. Esta le dice: “experimento 626 danos alguna señal de que nos entiendes, muestra ante el consejo que en tu interior hay algo bueno”. Él se niega. No obstante, esta es una situación necesaria para generar el conflicto en la trama.

Mientras todo el compendio de figuras cree que Stitch es un ser diabólico “esa niña está perdiendo tiempo, a 626 no se puede enseñar a ignorar su plan destructivo”; Lilo opta por pensar que hay algo bueno en él. Por ello, le educa para que sea un ciudadano modélico y aceptado en la ciudad. Ejemplos de esta confianza son: “es bueno, lo sé”, “este eres tú, este es tu nivel de maldad; demasiado alto para alguien de tu tamaño..., tendremos que arreglarlo”, “no regañes al angelito” y “oye, rompes todo lo que tocas, ¿por qué no intentas cambiar y hacer algo bueno?”.

A medida que el filme se desarrolla, personajes como Jumba cambian de parecer y conciben la posibilidad de que Stitch se reconvierta y aprenda a actuar en pro de la ciudadanía. “Esto ser interesante [...], 626 fue creado para ser un arma, pero ahora no tener nada que destruir, ¿cómo se comportará sin objetivo?, ¿cómo será no tener nada?, ni siquiera recuerdos que visitar en mitad de la noche”.

Finalmente, Stitch desarrolla sentimientos de afecto, busca a Lilo cuando Gantu la secuestra y valora la familia que tiene. Esta es una situación significativa para introducir en las clases de Educación Infantil. Este ejemplo debe ser utilizado para concienciar a la sociedad de que nunca se debe sentenciar a una persona como perversa. Siempre hay una posibilidad de reconversión. Por ello, no se debe etiquetar a miembros del colectivo infantil como rebeldes o antisociales, hay que enseñarles y educarles.

La ocultación del colectivo LGTBIQ

Se ofrece una ligera visibilidad del colectivo LGTBIQ, sobre todo de la transexualidad. Cuando Jumba y Pleakley se muestran como personas, el experto en la Tierra decide vestirse de mujer, descubriendo que le gusta. No obstante, es reticente a que el resto perciba esta nueva afición que desarrolla. Siente miedo de no ser comprendido por el resto. Se muestran escenas potencialmente significativas para ofrecer visibilidad a colectivos todavía ocultos como este y normalizarlos desde la educación. También ayuda a miembros de la infancia que desarrollan situaciones similares.

XLV. Clásico 43. *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002)

- **Sinopsis**

Este filme es una adaptación futurística de la historia de la isla del tesoro, por lo que la narración queda ambientada en un contexto inventado en el que las personas conviven con grupos de extraterrestres y realizan viajes interplanetarios. Aunque la piratería continúa siendo el hilo conductor de la trama. Concretamente, se centra la atención en el capitán Nathaniel Flint, un temido corsario que se dedica a robar terrenos de más de mil planetas, escondiéndolos en uno que es desconocido por la ciudadanía intergaláctica, incluso por su propia tripulación, quien tras su desaparición lo busca incesantemente.

De todas las novelas de piratas, esta es la preferida de Jim Hawkins, un niño que crece únicamente con los cuidados de su madre en una posada que actúa como hogar y lugar de trabajo. 12 años después, el joven se convierte en un adolescente problemático que quiere ser reconocido como ciudadano modélico y enorgullecer a su madre.

Una noche conoce a Billy Bones, el piloto de una nave que se estrella delante de su morada. Se trata de un moribundo que le ofrece un proyector holográfico que muestra las coordenadas del botín de Flint. No obstante, esto lo descubre tras que la tripulación ataque la morada; escapando con su madre Sarah y el amigo de la familia, el doctor Delbert Doppler.

Jim divisa una posibilidad de reconocimiento social; necesita encontrar el tesoro. Cuenta con la ayuda de Doppler, quien está decidido a financiar la expedición para vivir aventuras. Ellos consiguen un barco (RLS Legacy) y contratan a Amelia como capitana, al señor Arrow como primer oficial y a una tripulación heterogénea de alienígenas, quienes realmente son los miembros de la embarcación de Flint buscando el tesoro.

De todo el grupo destaca la figura de John Silver, el cocinero y líder. Este desarrolla una gran afinidad con el joven Hawkins, presentándose como figura paterna. Le anima a creer en sí mismo y le defiende de algunos piratas como el señor Scroop. No obstante, por accidente descubre la farsa. Por ello, este grupo se amotina y el colectivo de protagonistas abandona el barco en la isla del tesoro; olvidando el mapa en el navío.

Una vez en tierra, necesitan encontrar un cobijo para ayudar a Amelia, quien está malherida. Así conocen a BEN, un robot sin memoria quien no les es de gran ayuda. Encuentran un portal que accede al oro, donde también se hallan los restos del capitán Flint, quien todavía sostiene el resto de memoria que le falta a BEN. Una vez este la recupera recuerda el problema que encierra el botín. Flint diseña un artilugio para que el planeta explote cuando los intrusos entren a la guarida. De camino a su galaxia Jim descubre a Silver intentando escapar y le permite hacerlo por la afinidad que desarrollan en el viaje. Este en cambio se niega a ir con él, ya que cambia de conducta y se reconvierte en un ciudadano modelo. Como obsequio, el pirata le ofrece algunas joyas y monedas de oro para que su madre reconstruya la posada.

- Figuras malvadas principales

John Silver

Este es un hombre de mediana edad tal y como se aprecia en su apariencia y en su prominente barriga. Es uno de los miembros de la tripulación de Flint. Su misión es localizar el mapa que conduce hacia dicho territorio y recuperar su parte. Es un hombre con una gran oratoria, capaz de convencer a la capitana Amelia y al primer oficial, el señor Arrow, de que tanto él como su tripulación son personas preparadas y con aptitudes para un viaje intergaláctico de estas características.

En la historia es el cocinero del barco. Se trata de un cyborg que tiene un ojo, brazo y pierna mecánicos; falanges perdidas tras fallidos intentos por conseguir el tesoro de Flint. Previamente a su aparición es retratado como peligroso “cuidado con el cyborg”. Por ello, cuando ambos se conocen, el adolescente sospecha, no obstante la capacidad de convicción del pirata despejan las dudas de Hawkins.

Otra de sus particularidades es su carácter adulator respecto a sus superiores. Esto lo efectúa tanto con Amelia como con el señor Arrow “bien hecho señor Arrow”. Además, es un personaje con dificultades para asumir el fracaso y así lo comparte con su grumete Hawkins “eres como yo Jim, odias la derrota”.

Como dato significativo se aprecia la forma bromista y cómica del personaje. Este aspecto difumina su condición de ser perverso y provoca en la persona espectadora una duda en relación a su maldad. Él mismo reconoce esta faceta y la exalta como un punto positivo de su personalidad “me gusta bromear”.

Por lo que respecta a los aspectos físicos se categorizan los siguientes. En su fenotipo destaca la presencia de la mandíbula prominente, rasgo relacionado con la gran inteligencia que posee, siempre encuentra soluciones tentativas a problemas imprevistos. En menor medida también presenta un ceño fruncido, manifestado cuando ordena a su tripulación y cuando desvela su condición de figura perversa al grupo de protagonistas. El color más destacado es el marrón, que aparece en su abrigo, sombrero y zapatos; en menor medida se destaca el morado de su camisa, el gris de sus miembros mecánicos y el rojo del pañuelo pirata que le cubre la cabeza. Tiene condición de ser ficticio, ya que es un cyborg, y no se metamorfosea; simplemente la forma de su brazo cambia y se transforma en diferentes utensilios (cañón, sable y lanza-llamas).

Se precisa un análisis detallado de los aspectos éticos que configuran su personalidad. Esta tiene una naturaleza malvada, debido a que sus motivaciones surgen de un beneficio personal, enriquecerse con el botín de Flint. Es capaz de secuestrar, robar, destrozar hogares y asesinar. No obstante, a pesar de que su naturaleza sea vil esta figura presenta dualidad. Esta característica se confronta cuando habla de Morfo, su mascota: “es un Morfo, rescaté a este ladronzuelo [...] se quedó prendado de mí, no nos hemos separado desde entonces ni un solo día”. Todo el filme se presenta como una lucha entre el bien y el mal en el personaje. Sin posicionarse finalmente por ningún bando, mostrándose por tanto como un individuo dual. Cuando están en el planeta del tesoro este pirata renuncia al botín para evitar la muerte de Jim quien está atascado en una grieta; diciendo cuando lo salva: “voy a bajar al infierno por necio”. Pese a salvarle la vida, es incapaz de reconocer su

preferencia por proteger una existencia humana que por obtener una cuantía de dinero.

- Jim: has renunciado al tesoro por mí...
- Silver: no era más que una obsesión, lo superaré.

A pesar de salvar y desarrollar sentimientos positivos hacia otro ser, se comporta antisocialmente cuando escapa del barco para no ser encarcelado. Este es un ejemplo significativo para el colectivo infantil ya que muestra la dualidad como un aspecto natural en las personas y enseña que un individuo obra de diferentes maneras en función de la situación que se le presente. Aprendiendo que nadie es totalmente bondadoso o perverso, sino que su personalidad está constituida por ambas partes. El desenlace por tanto es positivo; desarrolla una amistad con Jim “quiero que no pierdas de vista a mi amigo” y se libra de quedar recluído en una prisión interespacial.



Fig. 349. Walt Disney (2002). John Silver [Figura]. En *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002).

- **Figuras malvadas secundarias**

Señor Scroop

Este pirata cuenta con la ayuda de su tripulación para conseguir el tesoro de Flint. Entre este grupo de figuras malhechoras destaca el señor Scroop, un pirata intergaláctico de edad avanzada, tal y como se percibe a través de su larga y canosa cabellera. Este es un ser bastante violento “ya conoce las normas, nada de peleas en este barco; el que vuelva a quebrantarlas pasará el resto del viaje arrestado en el calabozo, ¿hablo claro señor Scroop?”. De todos los miembros de la tripulación este es el menos querido, por ello se dirigen a él con sobrenombres despectivos: “bicharraco ese”, “cerebro de mosquito disecado” y “malvado ojazos”.

Se trata de un sanguinario pirata que utiliza la fuerza para vencer a sus contrincantes. Su propuesta es matar “sugiero que los asesinemos” para librarse del grupo protagonista. Otro ejemplo que encierra sentimientos de venganza se manifiesta cuando desata la cuerda que amarra el señor Arrow al mástil para que este entre en el agujero negro que los está atrayendo. No siente remordimientos, causando graves daños psicológicos a Jim, quien asume la culpa.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo destaca la presencia de un constante ceño fruncido que causa temor en quien le dirige la mirada. Su color más destacado es el negro que cubre su cuerpo semejante al de un crustáceo; en menor medida también aparece en su superficie corpórea el rojo, así como el gris en su cabello, el morado en su chaleco y fajín. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan los aspectos éticos que configuran la personalidad de dicho malvado. Este tiene una naturaleza perversa, no sigue ningún patrón social ni se comporta en pro de los derechos humanos; simplemente vela por su propio porvenir y su meta es obtener un botín, sin importarle los medios utilizados para conseguirlo. Por ello, se entiende que no experimente un cambio de rol y su desenlace sea el apoderamiento del miedo. Este forcejea contra Jim cuando acude al barco con BEN en busca del mapa olvidado. Ambos se encuentran colgando del mástil ya que el robot, por accidente, desconecta el cable de la gravedad artificial. Finalmente, este se suelta de la cuerda que lo sujeta, divisándose en su rostro una expresión de temor hacia la incertidumbre de su existencia.



Fig. 350. Walt Disney (2002). Señor Scroop [Figura]. En *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002).

Tripulación de piratas

John Silver también cuenta con su tripulación, un grupo de piratas que le siguen en lo referente a la búsqueda del tesoro. Este grupo está formado por alienígenas saqueadores no obstante, por la gran similitud que tienen todas se comentan en conjunto como si de una única figura se tratase. Se destaca que entre estos individuos hombres de mediana edad, se aprecia la presencia de una mujer, tal y como se muestra por su apariencia (cabello femenino, uñas pintadas y maquillaje en el rostro) y su tono de voz femenino.

La mayoría del grupo son personajes vacíos. Su único cometido es conseguir el mapa del tesoro y llegar hasta este. No obstante, sus aptitudes para la misión son bastante cuestionables. Por ello, la capitana Amelia se dirige a este colectivo como “ridículo puñado de mentecatos”. Carecen de nombres.

Por lo que respecta a los rasgos físicos se categorizan los siguientes elementos. En su fenotipo destaca un constante ceño fruncido que transmite la idea de maldad. Su color más destacado es el marrón; presentan esta tonalidad en la superficie de sus cuerpos. Tienen condición de seres ficticios y no se metamorfosean.

También se analizan los aspectos psicológicos del grupo. Este colectivo posee una naturaleza perversa, su única motivación es recuperar el tesoro que Flint les niega en el pasado. No experimentan cambio de rol, sino que tras ser traicionados por su superior su maldad se agudiza. Tras ser capturados por la capitana Amelia y Jim, les aguarda una estancia en prisión.



Fig. 351. Walt Disney (2002). Tripulación de piratas [Figura]. En *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002).

- **Figuras malvadas secundarias**

Nathanel Flint

Este es un varón de mediana edad. Desde su primera aparición, la persona espectadora presupone que es un dibujo animado antagónico, ya que va acompañado del momento de máxima tensión de la melodía que suena. Generando sentimientos de pánico entre la audiencia. Esta figura es definida así: “no sospechaban que estaban siendo perseguidos por piratas; el más temido de todos era el afamado capitán Nathanel Flint” y “cual lagarto [...] al acecho de su presa”.

Se trata de un pirata ciberespacial cuyo objetivo es saquear el universo para conseguir un botín inmenso, consiguiéndolo gracias a la ayuda de su tripulación. No obstante, les traiciona y oculta el tesoro en un planeta desconocido para que nadie tenga la posibilidad de encontrarlo. Por lo que muestra una faceta egoísta y traicionera.

En este hombre se desarrolla una obsesión por los bienes materiales. Aun habiendo escondido las riquezas en un lugar remoto, este se asegura que nadie sea capaz de obtenerlas si encuentra el escondite: “lo de su bomba trampa, Flint quería asegurarse de que nadie robara su tesoro y lo equipó con un sistema para que este planeta volara más alto que una cometa”. También se muestra con este ejemplo un rasgo avaricioso.

Por lo que respecta al aspecto físico de la figura se comentan los siguientes elementos. En su fenotipo aparece un ceño fruncido que transmite enfado y genera miedo en quien le mira. Su color más significativo es el marrón, tanto de su cuerpo como de su abrigo; en menor medida también utiliza el rojo en el pañuelo que viste bordeando su cuello. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

Se precisa un análisis de los componentes éticos de la figura para entender su personalidad. Nathanel Flint tiene una naturaleza malvada ya que efectúa robos, raptos y asesinatos; actuaciones que atentan en contra de los derechos de la humanidad y que transgreden las normas sociales de occidente. No experimenta un cambio de rol, sino que su maldad se empeora cuando atenta en contra de su tripulación y la traiciona. Por tanto, su desenlace es la muerte espeluznante. Este pirata fallece aguardando junto con su botín para evitar que se lo roben.



Fig. 352. Walt Disney (2002). Capitán Nathanel Flint [Figura]. En *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002).

- **Variables de estudio**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

En primer lugar, en lo que respecta a los roles y estereotipos se advierten algunas situaciones que contribuyen a eliminar los tradicionalismos que desequilibran

los sexos y elevan al hombre frente a la mujer. Se presenta una mujer empoderada y dirigente encarnada por la figura de Amelia, la capitana del barco que va en busca del tesoro. Así se dirigen parte de los personajes: “¡vaya mujer!, ¡qué felina!, ¿para quién se creará que está trabajando?” y “no tolero que hablen mal de nuestra capitana, no hay mejor oficial ni en esta ni en ninguna otra galaxia”. Destaca que sea una mujer quien desarrolle un cargo históricamente atribuido a varones. En contraposición a Jim, que se encarga de las tareas de limpieza en el barco. Son situaciones significativas para el aula, enseñando al colectivo infantil que las labores domésticas deben ser ejecutadas por ambos sexos.

Este empoderamiento de la mujer también se percibe en la madre de Jim, Sarah. Ella consigue sobrellevar el trabajo del hostel en solitario, con la escasa ayuda de su hijo “ya es bastante difícil mantener el negocio a flote sin su ayuda” y “llevo una mañana de locos” tras el abandono que vive por parte de su respectivo marido y padre de su descendiente. Mostrándose la fortaleza que reside también en este sexo, sentimientos de valor, independencia y autodeterminación. “De verdad que no se cómo lo consigues Sarah, llevar un negocio y criar a un delincuente..., delincuen..., deli..., delicioso chico como Jim”. No obstante, persisten otros roles como el aspecto maternal de las mujeres, a quienes se les asocia por inercia el cuidado de la prole. Sarah vigila a Jim, alimenta y narra historias infantiles; mostrándolo a través de imágenes tiernas y embelesadoras.

También se presenta el sexo de la mujer como el encargado de encandilar a los varones; transmitiendo nuevamente una idea machista. Así se desarrolla entre Amelia y el señor Arrow; ella coquetea con él.

- Amelia: señor Arrow, he examinado de proa a popa este lamentable barco y como siempre está perfecto, ¿no se equivoca nunca?
- Señor Arrow: me abruma usted capitana.

Tras su muerte, se focaliza en el doctor Doppler “doctor, tiene unos ojos preciosos”, transmitiendo a las niñas que su objetivo en la vida es encontrar a un hombre que las cuide. Cuando lo cierto es que se les debe enseñar a que ellas mismas luchen para salvarse de un mundo de hombres que las oprime.

La imposición de la estructura familiar nuclear

Se mantiene la idea del patriarcado en lo que respecta a las entidades de tipo heterosexual en las que el varón es el líder de su hogar y la mujer una sublevada. No obstante, como aspecto positivo se ejemplifica el caso de Jim. En este, al progenitor no se le considera como un miembro más, ya que decide abandonarles. Introducir esta problemática social resulta significativo para el colectivo infantil.

Los principios del amor romántico

Aunque el amor romántico no es un hilo conductor del filme, sí que aparece este tema, entendido en términos de una relación de carácter heterosexual donde el hombre es quien salva a la mujer. Se habla de “juegos florales”.

- Doppler: no he sabido cómo ayudarte y eso sí que lo siento.
- Amelia: no diga eso, me ha ayudado mucho, en serio.

- Doppler: ahora me siento como un pelele inútil.

Continúa pensándose que el amor consiste en la salvación del hombre por parte de la mujer, ya que según los estandartes de esta idea, la mujer no tiene los medios para lograrlo por sí misma. Este es un gran problema que contribuye a un machismo social.

Además, se presenta esta situación romántica como si de un cuento de hadas se tratase. Mostrando una idea de amor revestido de excesiva ornamentación: “¡súper bonito!” y “¡oh, qué ternura!, los amores a la antigua son los más románticos, ¿un traguito para la feliz pareja?”.

Y como dicta la tradición en Disney, estos amores tienden hacia un único fin, el matrimonio. Por ello, la pareja lo contrae y se une ante la religión católica, procreando para tener descendencia. Es necesario romper con esta idea que obliga a quienes tienen una relación amorosa a casarse para demostrar su amor. Esta es una concepción obsoleta que no contempla otras posibilidades como la pareja de hecho o incluso vivir en el noviazgo.

La imposición del dogma cristiano

Se potencia la ideología del cristianismo. No simplemente porque se hable y se dediquen escenas a los enlaces matrimoniales entre figuras del filme; sino porque se introducen expresiones que se relacionan con la divinidad de este dogma. Por ejemplo, en el largometraje se dice: “¡vaya!, doy gracias a dios por estos milagros”.

La manipulación de la dualidad

Como dato significativo se anota el gran potencial que tiene el largometraje para introducir en las aulas la existencia de dualidad en las personas y, en consecuencia, la eliminación de la concepción maniquea de la sociedad. Se muestra esta posibilidad con el protagonista de la historia, Jim Hawkins. Este es un adolescente que acostumbra a tener problemas, sobre todo por conducir aparatos voladores en áreas restringidas. La contrariedad reside en los prejuicios que tiene la policía interestelar hacia adolescentes como este; los conciben como seres antisociales incapaces de cambiar: “conocemos a estos chavales” y “fracasados”. Esta es la etiqueta maniquea de sus miembros. Sobre todo es una gran dificultad en educación, si se concibe a un menor del colectivo infantil como rebelde no se va a confiar en que este cambie de comportamiento.

Es altamente importante no maniquear a nadie y siempre contemplar la posibilidad de cambio en base a la dualidad que todas las personas encierran. Así lo presenta Sarah respecto a su hijo: “ya sabes lo inteligente que es, se construyó su primera tabla de surf solar a los ocho años, pero suspende en el colegio, no para de meterse en líos y cuando hablo con él es como un desconocido para mí”. De hecho, esta confianza que la progenitora deposita sobre su descendiente es lo que le motiva para convertirse en un referente ciudadano, por ello consigue graduarse y actuar siempre en pro de la comunidad.

- Silver: ¿y si abandonarás el barco con nosotros?, tú y yo, Hawkins y Silver, con dignidad y sin ninguna atadura, ninguna.

- Jim: ¿sabes?, cuando llegué a este barco habría aceptado tu propuesta sin dudarlo, pero conocí a un viejo cyborg que me enseñó que puedo trazar mi propio curso y lo voy a hacer.
- Silver: y, ¿qué es lo que ves en la proa de tu vida?
- Jim: un futuro.
- Silver: mírate, brillas como el fuego solar, eres alguien especial Jim, harás vibrar a las estrellas.

Por otro lado, la figura de Silver también encierra esta dualidad. Establece una lucha entre su lado bondadoso y perverso. Por ello, aunque su objetivo es encontrar el tesoro de Flint, desarrolla sentimientos afectivos hacia Jim; sobre todo tras saber que este carece de figura paterna.

- Jim: oye, lo que hiciste antes..., gracias.
- Silver: ¿no te enseñó tu padre a pensarte un poco más con quien te la juegas?, ¿tu padre no es de los que enseñan cosas?
- Jim: no, la verdad es que no llegamos a tener tanta confianza.
- Silver: ¡oh, lo siento!
- Jim: ¡eh!, no pasa nada, me va bien.
- Silver: sí, seguro; bien, ya que la capitana Amelia te ha puesto a mi cargo voy a llenarte esa mollera con unas cuantas destrezas para que no te metas en problemas.

A medida que ambos entran en contacto y van conociéndose a lo largo de la travesía Silver desarrolla una faceta cuidadora y protectora con respecto a Hawkins. Por ejemplo: cubre con su abrigo al muchacho cuando este se duerme tras un día fregando platos en la cocina y también renuncia al tesoro por salvar la vida de su amigo.

Algunas intervenciones que muestran esta dualidad en el personaje con respecto al muchacho son las siguientes: “ahora escúchame tú a mí Jim Hawkins, estás hecho de la madera de los grandes, pero tienes que tomar el timón y trazar tu propio curso, no te rindas a pesar de las borrascas y cuando llegue el momento tendrás la oportunidad de probar el corte de tus velas y demostrar lo que vales; y yo espero poder ver la luz que tus velas hinchidas despedirán ese día”, “creo que me estoy pasando Morfi, dentro de poco dirán que me he vuelto un blando”, “lo que me oíste decir en el barco, al menos en la parte que te concierne, no lo decía enserio; si esos desalmados hubieran creído que me he vuelto blando nos habrían destripado a los dos” y “el aceite me ha irritado mi ojo de cyborg” (se niega a reconocer que llora de lástima al despedirse de su amigo).

XLVI. Clásico 44. *La gran película de Piglet* (Pappalardo-Robinson, 2003)

- Sinopsis

En el bosque de los Cien Acres, Winnie Pooh, Tigger, Conejo e Igor trazan un plan para conseguir la miel de las abejas. No obstante, este grupo no le deja participar a Piglet, argumentando que es una tarea demasiado difícil para alguien de su tamaño. A pesar de ser este cerdito quien, debido a su corta altura, logra atrapar a estos insectos y recolectar su miel.

Piglet se siente incomprendido, por lo que decide ausentarse del resto disimuladamente para reflexionar sobre sus capacidades como animal. Sus amigos piensan que algo le ocurre y van en su búsqueda. Para ello, comienzan desde su propia casa, donde encuentran un libro de recuerdos del puerquito. En este hay dibujadas diferentes escenas de su vida en las que él mismo es el protagonista.

La pandilla de amigos utiliza el libro para descubrir dónde está su compañero. Y gracias a esta lectura de imágenes y recreación de las historias que encierra, se percatan de la importancia que cobra Piglet en la pandilla. Descubriendo que cada persona es útil independientemente de sus diferencias, también que las aparentes limitaciones deben servir como técnica de empoderamiento.

Finalmente, una tormenta sorprende al grupo y, debido al ajetreo, se pierden gran parte de las páginas del cuaderno. Cuando tratan de recuperarlas acaban en lo alto de una catarata donde Winnie se resbala y queda colgado de una rama. Todos se unen para ayudarlo pero son insuficientes, necesitan a alguien más para alcanzarlo. En ese instante aparece Piglet y les demuestra que cada individuo tiene posibilidades de contribuir con sus destrezas al gran grupo.

- **Figuras malvadas secundarias**

Abejas

En este largometraje no hay figuras malvadas significativas. Simplemente aparece un grupo de abejas como representaciones malvadas secundarias. Estas viven en la colmena que el grupo de amigos quiere conseguir. Por ello, tras incordiarlas les atacan. Se analizan en conjunto. No es posible identificar el sexo ni la edad.

En cuanto a los rasgos físicos de este colectivo se destacan las siguientes características. En su fenotipo se manifiesta un ceño fruncido que transmite la idea de enfado experimentado hacia sus contrincantes. Su color más destacado es el negro de las rayas de su cuerpo y, en menor medida, el marrón de sus rostros y extremidades. Tienen condición de animales y no se metamorfosean.

También se procede al análisis psicológico del grupo. En todas ellas hay un detonante que explica su maldad. Este es el acoso que sufren por parte de los animales del bosque. Esta situación resulta positiva, ya que explica al colectivo infantil la naturaleza de estos insectos, quienes solo atacan cuando se sienten intimidados. Se etiquetan como figuras duales. Ellas escapan de la colmena falsa donde las encierran y persiguen al grupo de animales hasta que estos se esconden en la casa de Piglet. Tras ello, desaparecen volando.



Fig. 353. Walt Disney (2003). Abejas [Figura]. En *La gran película de Piglet* (Pappalardo-Robinson, 2003).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Desde una perspectiva crítica se aprecia que el filme es un ejemplo más de la productora Disney de perduración de estereotipos sexistas y roles de género diferenciados; siempre sublevando la figura de la mujer a la de hombre. Por ello, debe introducirse en la clase para criticar estas situaciones que mantiene Walt Disney y desmontarlas a través del debate; consiguiendo una sociedad igualitaria.

Se parte de la existencia de una única hembra en el largometraje. Esta es la señora Kangu; frente al amplio abanico de animales machos. En ella se encierran las características que la tradición occidental diseña para la mujer. Esta es una madre protectora y cuidadora, que siempre recurre a intervenciones dulces para dirigirse a su hijo Rito o al resto de habitantes del bosque: “Rito, tesoro”, “¿te has hecho daño?”, “¡hola queridos!”, “Rito, cielo”, “perdonadme queridos, pero tengo que irme”, “te voy a dar un delicioso baño” y “mi querido Piglet”.

También merece especial atención los comentarios de la canción de este personaje, ya que construyen un discurso en el colectivo infantil que relega a la mujer al ámbito doméstico. Algunos ejemplos son: “la intuición de una madre es darte un lugar, su misión es siempre las cosas ordenar”, “pues salta y limpia, friega y cuida todo; cómo ves la madre sabe en cada instante qué es lo que hay que hacer”, “porque es la intuición de madre bañar a su bebé y no olvidar frotar con jabón la oreja y hasta el pie”, “la madre a la limpieza jamás le dice adiós”, “frota hasta que el secreto sale a relucir”, “después los dientes te cepillará” y “sin descansar te hará brillar”. En contraposición, es necesario formar a niñas empoderadas que crean en sus posibilidades en la vida pública al igual que los niños.

La oposición de la alteridad

La película tiene grandes posibilidades en lo que respecta al tratamiento de colectivos ocultos socialmente, quienes padecen enfermedades psiquiátricas, ya que la mayoría de los personajes de la historia manifiestan estos trastornos. A continuación, se muestran los personajes con sus enfermedades mentales y ejemplos que lo corroboran.

Winnie the Pooh presenta desorden alimenticio: “recolectar miel claro, hemos ideado un plan”, “y luego viene lo mejor, nos quedaremos con la miel de la colmena antigua”, “¡qué bien, qué bien, qué rica!, ¡qué buena sabe la victoria!” y “¿podías darme ese bocadito para el camino?”; Piglet sufre ansiedad y exceso de miedo ante situaciones adversas: “¿¡ay!, ¿las abejas se saben el plan?”, “¡oh cielos!, ha llegado mi fin” y “me da miedo averiguarlo”; Tigger tiene déficit de atención: “la última vez, si recuerdo correctamente, estaba en una dirección [...] por allí”; Conejo es un obsesivo compulsivo: “el plan ha salido a la perfección”, “se te ocurrió un plan estupendo” y “las cosas son así y así es como deben ser”; Igor es un burro depresivo: “¡ay madre!”, “temía que no iba a salir”, “yo no sé si sería capaz” y “lo hemos vuelto a perder” (como dato curioso destaca que en algunas escenas en que el cielo está despejado, aparece sobre este animal un nubarrón de tormenta para transmitir negatividad en la figura); mientras que búho es el animal del bosque más narcisista y

egocéntrico: “nos vamos a tirar ahí todo el día, cuando empieza a hablar no para” y “ya empieza a enrollarse como una persiana”.

Todos estos ejemplos deben ser utilizados en la clase para enseñar al colectivo infantil la existencia de diferencia; también que dicha diversidad supone un aspecto positivo para empoderarse. Esta situación se presenta con la problemática que padece Piglet. Este es un animal pequeño por lo que sus amigos lo excluyen de ciertas tareas, ya que piensan que su estatura no contribuye al éxito de sus planes: “Piglet no te metas en el gran plan” y “a por el pequeñajo”. Así se muestra con la siguiente conversación.

- Piglet: ¿puedo ayudaros en vuestro gran plan?
- Winnie: gracias Piglet, pero mejor nos ayudas otro día.
- Tigger: cuando tengamos un plan un poco más pequeño o tú seas un Piglet más grande.
- Conejo: lo siento mucho Piglet, pero me parece que este plan te queda algo grande.

No obstante, se debe enseñar al colectivo infantil que aquello que aparentemente son limitaciones físicas o psíquicas, deben ser convertidas e impulsadas positivamente como una manera de empoderamiento. Finalmente, todos valoran la labor de Piglet en las aventuras de los amigos del bosque: “puede que sea pequeño, pero la ayuda que presto es enorme”, “el protagonista de esta historia fue Piglet”, “contamos contigo Piglet”, “Rito tiene razón, realmente es una historia sobre Piglet” y “¿o sea que Piglet solito hizo una casa para Igor?”.

XLVII. Clásico 45. *Hermano oso* (Williams, 2003)

- Sinopsis

La trama se contextualiza en Alaska, con las primeras tribus indígenas formadas tras las heladas prehistóricas. Allí vive una familia compuesta por tres hermanos: Sitka es el mayor y cuidador Denahi - el mediano - y Kenai - el más pequeño -. Todos asisten a la ceremonia en la que la chamana, Tatana, ofrece el tótem del oso del amor a Kenai.

Según su tradición, las formas espirituales que se manifiestan a través de las luces creadas por la aurora boreal son las encargadas de indicar a cada miembro de la tribu cuál es el animal que lo simboliza y que debe servirle para convertirse en una persona adulta.

No obstante, Kenai está en desacuerdo con el tótem que se le asigna. Él concibe a la especie de los osos como un grupo asesino y ladrón, ya que le quitan su pescado. Por ello, y por la rabia que siente tras la celebración, va en busca de dicho oso para asesinarlo. Así se inicia una pelea entre los tres hermanos y el animal; saliendo como victorioso el oso y provocando la muerte de Sitka.

Kenai desarrolla un odio mayor, por lo que busca a la hembra para asesinarla. No obstante, como castigo, las formas espirituales lo transforman en un animal de dicha especie para que aprenda a guiar su vida con la amorosidad que representa dicha criatura. Denahi piensa que su hermano menor también es asesinado por un oso,

por ello decide perseguir al que se encuentra (que realmente es Kenai transformado) para matarlo y vengar su muerte.

Kenai cae en una trampa humana de la que es liberado por Koda, una pequeña cría de oso que está buscando a su madre. Ambos deciden ayudarse; Kenai acompaña a Koda al Salto del Salmón y este al otro a la montaña de los ancestros. En el camino desarrolla una afinidad con Koda, experimentando sentimientos fraternales y aprendiendo que la naturaleza transmite mensajes para ser percibidos e interpretados. Koda comparte con su nuevo hermano la historia de pelea de su madre con un grupo de cazadores, remarcando que esta es la última vez que la ve. Kenai se percata que la progenitora de su compañero es la osa que él mismo mata para vengar la vida de Sitka. Este acaba confesando su acción.

Tras el duelo aparece Denahi dispuesto a asesinar a su propio hermano convertido en oso. Kenai quiere vivir, pero no a costa de defenderse y causar la muerte accidental de su familia. Koda regresa y ayuda a Kenai. Una vez aprende a conducir su vida en base al amor aparece el espíritu de Sitka para transformarlo nuevamente en persona. No obstante, este se niega y decide aguardar en forma de oso para convertirse en la nueva familia de Koda. Dicha acción es lo que le permite madurar.

- Figuras malvadas principales

Denahi

En esta historia la figura malvada principal es Denahi, el mediano de los tres hermanos. En un primer momento, este es un varón joven de un carácter risueño y amable; a pesar de siempre estar incordiando a su hermano pequeño. Este constantemente bromea con su tótem: “que la haga el cariñosón” y “oso del amor”.

No obstante, con la muerte de Sitka, su personalidad cambia y se transforma en siniestro. Su carácter se oscurece transformándose en una persona que se enfada con facilidad. Acompañado también por un cambio físico, aparece en su rostro una perilla y bigote típicos en los hombres árabes, para relacionar la maldad con esta cultura y enfatizar que la perversión se relaciona con una apariencia física según Disney. Su carácter empeora cuando piensa que otro oso acaba con la vida de su hermano Kenai, desarrollando una locura en el personaje.

Esta maldad también se refleja en la pérdida de conexión entre ambos. Cuando están peleándose y sus miradas se cruzan, Denahi es incapaz de reconocer en dicha visión que el oso es realmente su hermano. Perdiendo también su relación con la naturaleza. Cuando persigue a Kenai no cuida de su entorno, destruye todo lo que encuentra para llegar hasta su presa.

Por lo que respecta a los rasgos físicos del personaje se categorizan las siguientes características. En su fenotipo destaca la aparición del ceño fruncido tras la muerte de su hermano Sitka, cuando su carácter comienza a transformarse; posteriormente tras pensar que un oso es el causante de la muerte de su hermano menor este rasgo se muestra constante en su rostro. El color más destacado en la figura es el azul de sus ropas. También destaca el marrón de algunos complementos

como el zurrón y el negro de su cabello. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

También es necesario analizar psicológicamente a la figura. La maldad en el personaje se manifiesta a partir de un detonante: la muerte de su hermano Sitka y el aparente fallecimiento de Kenai, ambos provocados por osos. A partir de estas situaciones, Denahi olvida su compromiso con la naturaleza cegado por los sentimientos de venganza. Se aprecia que este es un hombre dual; mostrando al colectivo infantil que nadie es completamente bueno ni perverso. El problema radica en que dicho cambio conductual se asocia con una transformación física de la figura, contribuyendo nuevamente al maniqueísmo de la maldad. Finalmente, este tiene un desenlace positivo. Tras la aparición de su hermano Sitka, entiende que el oso es Kenai, por lo que cambia de comportamiento y experimenta esa conexión con la naturaleza. Decide compartir sus vivencias con el resto de la tribu para que las generaciones venideras extrapolen moralejas sobre la preservación del medio y la importancia del amor fraternal.



Fig. 354. Walt Disney (2003). Denahi [Figura]. En *Hermano oso* (Williams, 2003).

- **Variables de estudio**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Hay una perduración de los roles de género que atribuyen históricamente las profesiones a las personas en función del sexo. En las escenas donde aparece la tribu, las mujeres son quienes quedan relegadas al cuidado de la prole, mientras que los varones cazan y salen a la vida pública. Como dato significativo se comparte que la chamana de la tribu, Tatana, es una mujer anciana; transmitiendo una idea que relaciona la brujería y las técnicas profanas con la feminidad; son las brujas según el heteropatriarcado quienes ocasionan el mal a los hombres. Además, se atribuyen características excesivamente dulces y amorosas a las mujeres: “estás hecha toda una señorita”. Recae en ellas el sentimiento del amor. Por ello, cuando Kenai recibe su tótem relacionado con esta emoción, su hermano Denahi se burla “que la haga el cariñosón”. Esta es otra situación machista creada por un mundo de y para hombres, que no quiere atribuir características tradicionalmente femeninas a los varones, las consideran el sexo débil. Más situaciones similares son aquellas en las que los animales machos utilizan expresiones que valoran únicamente el físico de las hembras para dirigirse a estas: “hola chata”, “disculpa guapa” y “¡eh, pimpollo!”.

Los principios del amor romántico

El sentimiento amoroso relacionado con el de tipo romántico desaparece, ya que no hay un contacto a primera vista entre un hombre y una mujer que desencadene en una relación con elementos estereotipados e infinitos. Pero perdura una visión del amor como si de una fuerza sobrehumana se tratase: “el del amor es el tótem más precioso, se manifiesta de las más inesperadas formas; deja que el amor guíe tus

acciones y un buen día serás un hombre y tu huella podrá verse junto a la de tus antepasados” y “mi hermano Kenai se fue a vivir con Koda y los demás osos, y me enseñó que el amor es muy poderoso; el transmitió a nuestra gente la sabiduría de esta historia, la historia de un niño que para llegar a ser un hombre se transformó en oso”. Aunque como aspecto positivo se manifiesta que este amor es presentado como fraternal. Por ello, Kenai permanece junto a Koda; es un pequeño avance, ya que este sentimiento no solo se experimenta en una relación de tipo heterosexual, sino que tiene otras acepciones.

La imposición del dogma cristiano

Como aspecto positivo se plantea la presentación de nuevas creencias en cuanto a cultura religiosa como es la de esta tribu norteamericana de Alaska, previa a la colonización del continente. Mostrando posibilidades frente al catolicismo que Disney quiere imponer y con el que pretende adoctrinar a quienes pertenecen al colectivo infantil y consumen sus productos cinematográficos. No obstante, como aspecto negativo aparece la presentación de la religión como un dogma en el que seres superiores tienen la capacidad de decidir sobre el destino de quienes habitan la Tierra. Generando una sociedad conformista, que no es otra que aquella que los grandes dirigentes de la política quieren para que no se cuestionen los problemas vitales y de actualidad.

La negación de la visión animalista

El filme es un magnífico ejemplo para concienciar a las criaturas de la importancia que tiene la preservación del medio ambiente y el cuidado de los animales, defendiendo la existencia de sus propios derechos como reino. Por ello, se ofrece una visión negativa de quienes cazan que Kenai percibe cuando es transformado en oso.

- Kenai: ¿por qué actúa así?
- Koda: es lo que hacen siempre.
- Kenai: pero él no actúa así...

Este grupo de seres es considerado inferior a la humanidad: “oso tonto” y “pero si los osos no aman a nadie, ni piensan, ni sienten”. Aunque, como positivo se destaca una visión que iguala ambos grupos: “cada criatura vive con dignidad”. Mensajes así son necesarios en las aulas, ya que se acostumbra a educar en valores de tolerancia respecto a otras personas, pero no hacia los animales.

La oposición de la alteridad

Este largometraje ayuda a la persona espectadora a posicionarse desde dos colectivos dispares: las personas y los animales; aprendiendo a visualizar la realidad desde ambas perspectivas. El término “monstruo” es utilizado indistintamente tanto para referirse a la humanidad como al reino animal.

En el caso de Koda, este percibe a los hombres que atacan a su madre como seres perversos por enfrentarse a ella y poner su vida en peligro. Se aprecia también cuando el grupo de osos habla de quienes les cazan “esos monstruos me dan mucho miedo, sobre todo con esos palos”. En cambio Kenai es quien percibe al grupo de

osos como asesinos, ya que un miembro de este colectivo contribuye a la muerte de Sitka.

- Koda: ¿y qué le pasó?
- Kenai: que le mató un monstruo.

Así se establece un debate entre estos dos personajes sobre quién es realmente la figura perversa en estos conflictos. Concluyendo que quien inicia la batalla es a quien se le atribuye la culpabilidad; no quien se defiende. Así se aprecia con la intervención final de Koda en este diálogo.

- Koda: ¿por qué nos odian Kenai?
- Kenai: por ser osos.
- Koda: y, ¿qué?
- Kenai: pues que, ya sabes lo que son, asesinos.
- Koda: un momento, ¿quiénes son asesinos?
- Kenai: los osos.
- Koda: ¿cómo?, ¿qué osos?, yo no soy así y tú tampoco.
- Kenai: bueno, obviamente no todos; en fin, tú eres bueno, pero la mayoría siempre buscan excusas para atacar a los humanos.
- Koda: pero Kenai, fue él quien nos atacó.

La manipulación de la dualidad

Es necesario introducir este concepto en la práctica escolar para romper con los maniqueísmos extremos en cuanto a clasificación de las situaciones/personas como idílicas o monstruosas. Desde el inicio se aprecia esta idea con el monólogo de Denahi contando la historia de su hermano Kenai: “cada cosa sufre su transformación, pero el cambio más grande que he visto fue el de mi hermano, un niño que deseaba desesperadamente convertirse en hombre”.

Todo el largometraje consiste en un debate interno entre el bien y el mal en el protagonista. Este chico muestra un gran amor hacia los miembros de su familia, también una repudia hacia el entorno. Por ello se le entrega el tótem del amor, este debe aprender a convivir en armonía con su medio; desarrollando afecto hacia el entorno.

Una vez transformado en oso y tras conocer a Koda se muestra hostil hacia la cría, no le deja dormir acurrucado. No obstante, tras el contacto entre ambos, la situación se modifica. Mostrando un cambio de rol. Este odio a los animales se refleja con diversas situaciones.

- Koda: la verdad que he perdido a mi mamá y ahora con este cazador aquí...
- Kenai: chico yo ya tengo mis problemas.

Esta dualidad se muestra también en las acciones que desarrolla el protagonista. Entre otras, cuando ataca y asesina a la osa pretende realmente salvar la vida de sus hermanos. Él cambia de comportamiento con Koda y desarrolla un papel de hermano mayor; no obstante, este se siente como un ser perverso tras descubrir que él es el autor del asesinato de la madre de la cría.

- Kenai: ¿recuerdas la historia que contaste anoche?, yo tengo que contarte otra.
- Koda: ¡ah!, ¿sí?, y, ¿de qué trata?
- Kenai: es sobre un hombre y sobre un oso también, pero sobre todo sobre un monstruo, un monstruo que hizo una cosa tan mala...
- Koda: no me gusta esta historia.
- Kenai: tu madre no va a volver.

En este debate interno entre el bien y el mal hay diferentes elementos cinematográficos que contribuyen al proceso. Uno de ellos es la canción que los osos le cantan cuando llega al Salto del Salmón. Así aprende que entre este colectivo se establecen unas relaciones, tal y como ocurre entre las personas. Ejemplos significativos de la letra son: “tú estás invitado, no podrás faltar, pues hay en nuestras vidas mucho que dar, todos compartir y todo es convivir”, “te damos la bienvenida, ya somos la gran familia; amigos vamos haciendo, dando y recibiendo; y todo aquí es tuyo”, “es nuestra unión total”, “vínculo de hermanos difícil de explicar y con la mejor amistad lo va a celebrar, guío y es por ti, lo que mañana es por mí”, “lo siento tan familiar” y “felices de estar en familia”. Todas estas situaciones se equilibran en la figura. Kenai aprende a respetar la naturaleza y enmienda su error permaneciendo como un oso y cuidando de Koda como un verdadero hermano: “él me necesita”.

XLVIII. Clásico 46. *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004)

- Sinopsis

Maggie es la última vaca del rancho de Dixon tras que Alameda Slim robe al resto utilizando su canto hipnotizador. Este ranchero es forzado a venderla a Perla, la dueña de la granja Paraíso. Maggie cree que es un lugar idílico para empezar una nueva vida acompañada de dos más de su misma especie: Grace y la señora Caloway. No obstante, sus expectativas se quiebran tras la visita del sheriff local. Este le indica a Perla que el banco le exige el cobro de sus deudas valoradas en 750 dólares en un plazo de 3 días, de lo contrario Paraíso debe ser subastado. Como consecuencia, Maggie y sus iguales van a la ciudad para conseguir liquidez económica. Allí descubren que se ofrece una recompensa de 750 dólares por atrapar a Alameda Slim. Las tres siguen el rastro del villano. Finalmente lo atrapan y salvan su hogar.

- Figuras malvadas principales

Alameda Slim

La figura malvada principal de este largometraje es Alameda Slim. Este hombre de mediana edad no aparece en escena hasta mitad del filme. No obstante, a través de comentarios diversos se prepara a la audiencia para que lo perciba como un villano. De hecho, en la primera secuencia, el sheriff del condado cuelga octavillas que indican: “Se busca, recompensa de 750 dólares por la captura de Alameda Slim”⁴²³.

Mientras Maggie narra su historia también manifiesta la maldad que reside tanto en Alameda como en su grupo de secuaces, ya que esta banda se dedica a robar el ganado de todos los ranchos: “perdí mi casa por culpa de los cuatrerros más

⁴²³“Wanted. Reward \$750 for the capture of Alameda Slim”.

malvados del Oeste, Alameda Slim y sus secuaces, los hermanos Willie” y “se llevaron toda la manada ante nuestros propios hocicos y desaparecieron sin dejar rastro”. Tampoco tiene una buena acogida entre el resto de figuras protagonistas del filme; todas se dirigen a este despectivamente: “ese cuatrero”, “sucia rata” y “cuatrero seboso”.

Se destaca la gran violencia del personaje, ya que en repetidas ocasiones agrede a sus propios sobrinos, recurriendo al hierro al rojo vivo para atemorizarlos. Este es un hombre ególatra, que se considera un artista. Piensa que su música hipnotizadora es un arte. Por ello, cuando alguien se burla de dicha característica, entra en cólera y muestra su afección irascible difícil de controlar.

Esta figura perversa cuenta con una canción propia que utiliza para definirse, adjetivándose con calificativos negativos para un miembro de la sociedad occidental. Los ejemplos más significativos son: “aquí yo soy el rey”, “malvado yo soy de muy mala intención; no han visto aún no lo cruel que puedo ser”, “yo robo de una forma original”, “a muchas vacas puedo hipnotizar”, “él las puede hipnotizar, es un gran artista”, “una amenaza para ti si haces muuu” y “el ganado me lo llevo yo”.

Como dato significativo se aprecia que físicamente el villano dista del prototipo que se sigue en la tradición de Walt Disney ya que Alameda Slim es presentado de una manera cómica. El único rasgo que se relaciona con la maldad es la voz ronca y excesivamente grave que lo caracteriza.

Por lo que respecta a la apariencia física del personaje se anotan las siguientes características. En su fenotipo destaca la presencia del ceño fruncido. Este es bastante frecuente ya que se enoja con facilidad. Su color más destacado es el naranja, su traje de *cowboy* es de esta tonalidad. Tiene condición de persona y no se metamorfosea; aunque sí que cambia de apariencia para transformarse en otro personaje y no ser reconocido cuando adquiere los ranchos en subasta pública. Él adopta el papel de Yancy O’Dell.

Por otra parte, también se analizan los rasgos de la personalidad que configuran la ética del personaje. La maldad de la figura encuentra una justificación/detonante que le conlleva a realizar acciones que quebrantan los derechos de los animales. Este queda vetado a acceder a los ranchos del condado por no agradar su canto a las personas propietarias. Como venganza, utiliza su “arte” para secuestrar a su ganado. Él mismo lo explica de la siguiente manera: “lo que más me llena el alma es ver como sufren sus auténticos dueños; antaño trabajé en los ranchos más grandiosos que hayan existido, pero esos rancheros estirados no apreciaban mi talento” y “tratándose de venganza hasta el último acre cuenta”. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es la prisión. “Y así fue como Alameda Slim, el más famoso y temido cuatrero del Oeste, fue apresado y desenmascarado por tres vacas lecheras muy poco corrientes”.



Fig. 355. Walt Disney (2004). Alameda Slim [Figura]. En *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004).

- Ayudantes de la figura malvada principal

Los Trillizos Willie

Sus funciones se limitan a trabajos físicos como ayudar a su tío a cargar y descargar el ganado; también vigilarlo y cuidar de este cuando su líder trata de secuestrarlo. Ello se debe a su limitada inteligencia. De hecho, uno de ellos es el responsable de que la venganza de Alameda se tambalee, ya que en la guarida siempre tapa un fragmento de mapa donde se encuentra ubicada la granja Paraíso, de la cual Alameda no es conocedor. Su estupidez también se manifiesta en las repetidas ocasiones en las que confiesan, por accidente, el espanto que genera el canto del villano.

Este es un grupo de 3 varones de edad joven. Se destaca que son exactamente iguales; por ello se considera el análisis de estos en conjunto. Simplemente hay un rasgo distintivo, es decir, el color de su pañuelo y cinta del sombrero: Gil lo tiene amarillo, Phil rojo y Bill azul.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos del grupo. En ellos destaca una mandíbula prominente, rasgo injustificable y no relacionado con la incompetencia intelectual que muestran para el desarrollo de actividades cognitivas. Su color más destacado es el marrón de sus trajes vaqueros; también el de sus pañuelos. Tienen condición de personas y no se metamorfosean.

Por otro lado, se estudia la maldad desde la perspectiva psicológica que se relaciona con la ética y la perversión en este trío. En ellos hay una naturaleza malvada. El grupo de trillizos actúa conducido por las órdenes de su tío; sin obtener beneficio de sus trueques ilegales y sin cuestionarse las repercusiones negativas que tienen para la sociedad. No experimentan cambio de rol y su desenlace es el apoderamiento del miedo. Cuando Buck, el caballo del sheriff, les golpea estos desaparecen.



Fig. 356. Walt Disney (2004). Los hermanos Willie [Figura]. En *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004).

Rico

Otra de las figuras malvadas ayudantes de Alameda Slim es Rico. Actúa como héroe de la ciudad, ya que es el hombre de mediana edad con más aptitudes para

capturar a los bandidos de la región. Este se comporta así por las recompensas que se ofrecen en pro de los servicios prestados. Tildando su comportamiento ciudadano de egoísta. Con su primera entrada en escena se percibe que su comportamiento no está reñido con ser uno de los personajes bondadosos. Para que el colectivo infantil sea capaz de percibirlo de forma maniquea, este se presenta con elementos relacionados con la perversión en Disney como: la oscuridad, la noche y un tornado.

No obstante, su personalidad malvada se presenta con las intervenciones de Alameda Slim: “pistolero más traidor y sinvergüenza que haya tenido nunca el placer de llamar socio, Rico” y “ya sabrá de su fama como cazarrecompensas, pero últimamente ha aceptado un pluriempleo, cubrir mis huellas”. Este es un ejemplo que permite relacionarlo directamente con aquellas personas que en la sociedad utilizan su poder en favor propio. Él lo dice: “aprenderás a disfrutar del otro lado del poder”.

Este es un hombre escasamente comprometido con la vida animal. Así se aprecia cuando se topa con una mosca. Él la agarra de sus alas y la mira furiosamente, proponiéndose aplastarla con sus dedos, sin respetar el derecho a la vida que el insecto tiene. Asimismo, es un agresor directo de colectivos como los caballos. Utiliza fusta de madera para incitarles a correr más y no perder a los bandidos, un comportamiento arduo cuestionable en lo que respecta y se relaciona con los derechos de este reino.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos del personaje que se relacionan directamente con la maldad. Este presenta en su fenotipo un constante ceño fruncido. Su color más destacado es el marrón de su traje vaquero con su largo abrigo y sombrero. Pero también el rojo del pañuelo que bordea su cuello y el negro de su chaleco. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se procede al análisis de la personalidad en lo que respecta a aspectos éticos de la figura. En su naturaleza se destaca un componente malvado. Este hombre actúa en contra de la sociedad. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es la muerte espeluznante. Cuando Buck descubre que su ídolo es un farsante, este se enoja y arremete contra él. Finalmente se desploma, hecho que junto a la intervención “le has dejado ko” ofrece la idea de su fallecimiento.



Fig. 357. Walt Disney (2004). Rico [Figura]. En *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004).

Junior

Este es un búfalo macho de mediana edad y su tarea consiste en desarrollar el papel de medio de transporte de su superior. También es el vigilante de la entrada a la guarida de su líder. Contribuyendo a que ningún oponente se entrometa en sus planes perversos.

Este villano ejemplifica el estereotipo del colectivo de hombres que se dedican a la vigilancia. Quienes tienen apariencia de varones robustos con escasez de inteligencia. Así lo comparte Buck: “le habrá dado clases de estupidez el búfalo”. De hecho, el propio animal comparte su carácter agresor: “no me obligues a hacerte daño”. También se percibe una cierta galantería que le conlleva a ayudar a las 3 vacas protagonistas, por concebirlas como el sexo débil. El personaje presenta un comportamiento machista en su personalidad.

En cuanto a la apariencia física de la figura se etiquetan las siguientes características. En su fenotipo muestra un constante ceño fruncido que desaparece cuando se reconvierte al bando de las figuras protagonista. Su color más destacado es el marrón de su pelaje. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

También es necesario detenerse a estudiar los componentes psicológicos que convierten a la figura en malvada en relación con la ética. Esta tiene una naturaleza perversa, se limita a cumplir las órdenes de su superior sin cuestionarse la repercusión social que tienen. Se trata de un animal que permite el tráfico ilegal de ganado. No obstante, esta figura experimenta un cambio de rol. Así se muestra cuando tras la derrota del bando de la maldad este busca Paraíso para unirse al grupo de vacas lecheras. Por lo tanto, tiene un desenlace positivo.



Fig. 358. Walt Disney (2004). Junior [Figura]. En *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004).

- Figuras malvadas secundarias

Yancy O'Dell

Este es el personaje que se crea Alameda Slim para no ser reconocido cuando adquiere los ranchos del condado en subasta pública. La figura la de un hombre de mediana edad adinerado: “serás el mayor terrateniente del Oeste”. La explicación en profundidad del villano se suprime ya que se trata de Alameda. Por un lado, en lo que respecta al análisis físico de la figura, se manifiestan los siguientes rasgos. En su fenotipo un constante ceño fruncido que causa temor en la audiencia, transmitiendo sentimientos de ira y odio. Su color más destacado es el azul de su traje; matizándose en menor medida el verde de su lazo y el negro del chaleco. Tiene condición de persona y no se metamorfosea. Por otro lado, se procede al ámbito psicológico. Este sigue presentando un detonante en su naturaleza malvada. No experimenta cambio de rol y su desenlace es la prisión.



Fig. 359. Walt Disney (2004). Yancy O'Dell [Figura]. En *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004).

Wesley

En segundo lugar aparece el señor Wesley. Este es un varón de mediana edad que se dedica a adquirir el ganado que Alameda roba para después revenderlo a los diferentes granjeros de la región. El villano principal se dirige a este como: “el siempre puntual señor Wesley” y “gran hombre del mercado negro ganadero”.

Este es un varón impulsado por una motivación extrínseca que se encuentra en la adquisición de dinero, avivando en su figura sentimientos de codicia. Destaca la repudia que el personaje presenta físicamente. Se muestra descuidado, sobre todo en lo que respecta al color amarillo de sus dientes. Esta es la primera figura malvada que los presenta en esta tonalidad.

También es un agresor de los animales. Este hombre no les considera como miembros de un colectivo con derecho a la vida. Los trata como una mercancía con la que comercializar. Arremete verbalmente contra este grupo: “moveos vacas u os arranco la piel a tiras”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo se muestra un constante ceño fruncido que transmite el sentimiento de enfado. Él odia que pronuncien erróneamente su nombre, tal y como lo hace Alameda al llamarlo “Weasley”; así como que sus planes se modifiquen por no cumplir con los horarios establecidos. Su color más destacado es el morado de su traje de empresario; también utiliza la tonalidad azul en el lazo y cinta del sombrero; así como el marrón de su cabello. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se procede al análisis psicológico de la figura. Este tiene una naturaleza malvada ya que actúa en contra de la sociedad y contribuye a que un negocio ilegal perdure. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es irrelevante; tras ser vencido por la cuadrilla de animales es encerrado en uno de los vagones del tren.



Fig. 360. Walt Disney (2004). Señor Wesley [Figura]. *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004).

Grupo de forajidos

Aparece un grupo de forajidos que atacan a Buck, el caballo del sheriff. Este es un conjunto de hombres de mediana edad que forman parte de una ilusión de dicho corcel. En lo que respecta a los rasgos físicos de la figura se destacan los siguientes elementos: ceño fruncido en su fenotipo, color marrón como más destacado, condición de persona y ausencia de metamorfosis. En cuando a la personalidad se destaca: una naturaleza malvada, sin posibilidad de cambio de rol y desenlace irrelevante, son vencidos en la fantasía de Buck.



Fig. 361. Walt Disney (2004). Grupo de forajidos [Figura]. En *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004).

El coyote, los pájaros y la serpiente de cascabel

Finalmente, se cuenta con tres animales que arremeten en contra del conejo Lucky Jack. Su aparición es efímera y simplemente sirven para complicar la trama.

El coyote es el primer animal que ataca a Lucky. En esta figura no es posible identificar el sexo, pero sí categorizarla en una edad media. Este asalta al conejo debido a su naturaleza.

En cuanto a los rasgos físicos de la figura perversa se destacan las siguientes características: ceño fruncido en su fenotipo para generar miedo en su víctima potencial, color marrón en el pelaje como tonalidad mayoritaria, condición de animal e incapacidad para metamorfosearse.

Prestando atención a la psicología del animal se definen los siguientes rasgos éticos. El coyote es retratado con una naturaleza malvada por atacar a un ser con inferioridad física. Este debe ser un tema de debate en las aulas para cuestionar dicho comportamiento, ya que este animal depredador necesita a otros para sobrevivir. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es irrelevante, pierde a su presa durante la persecución.



Fig. 362. Walt Disney (2004). El coyote [Figura]. En *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004).

Los pájaros comienzan a picotear a Lucky cuando este cae por accidente en su nido ya que se sienten amenazados. No es posible identificar el sexo de este grupo, pero sí su edad joven, se trata de unas crías de ave. Por lo que respecta al aspecto

físico de la figura se destacan las siguientes características: ceño fruncido en su mirada, color marrón como el más destacado en su plumaje, condición de animal e imposibilidad para metamorfosearse. También se precisa el análisis de los aspectos psicológicos de este grupo. Hay un detonante en su maldad. No experimentan cambio de rol y su desenlace es positivo, ahuyentan a su contrincante.



Fig. 363. Walt Disney (2004). Los pájaros [Figura]. En *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004).

Finalmente se cuenta con la presencia de una serpiente de cascabel. Pertenece al grupo de figuras perversas de mediana edad, pero no es posible categorizar su sexo. En cuanto a su apariencia física se muestran los siguientes rasgos: ceño fruncido en el fenotipo, color marrón en su piel, condición de animal e incapacidad para metamorfosearse. Centrando la atención en su psicología se destacan estos aspectos: un desencadenante de su maldad, la intromisión del conejo en su guarida. Esta es una situación significativa para el grupo de serpientes, ya que desmiente el mensaje que siembra Disney y que las relega a la etiqueta de animales perversos. La mayoría de este grupo de reptiles no ataca a seres superiores como las personas ya que se sienten indefensas. No experimenta cambio de rol y su desenlace es positivo, ahuyenta a Lucy Jack.



Fig. 364. Walt Disney (2004). Serpiente de cascabel [Figura]. En *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se ofrece un estereotipo machista que alza al varón como una persona fuerte, dirigente y valiente. Un ejemplo de ello es el mensaje que se transmite a través de la canción de apertura de la película: “en esta tierra de hombres como cactus, en el más duro salvaje está”, “en esta tierra de disparar, quien sea más blando que el aguacate es guacamole ya”, “donde los malos sin duda ganan” y “si una serpiente te amidana, te van a machacar”.

En contraposición la mujer se presenta con una personalidad débil y armoniosa, vive en lugares idílicos para no perder su condición. Así se muestra con la melodiosa canción de Perla para describir el rancho donde habita: “sé de un lugar encantador”, “que es lo más dulce y agradable que viste jamás”, “un pequeño paraíso, eso es”, “hay abejitas que zumban tranquilas” y “cientos de flores que huelen muy bien”.

Perdura una idea generalizada de mujer cuidadosa y educada. Perla comparte con el sheriff el siguiente comentario: “vete antes de que empiece a decir cosas que no debe decir una mujer decente”. Cuando lo cierto es que se debe luchar para que toda la sociedad adopte unos comportamientos respetuosos en sus intervenciones y en el uso del lenguaje. No obstante, como aspecto positivo que naturaliza a la mujer y la presenta eliminando ciertos tabúes sobre su comportamiento se presenta a Maggi, la nueva vaca que expele los gases almacenados en su estómago de manera natural y sin tapujos.

Sigue presentándose a la mujer como un objeto sexual para el hombre a través del que se comercializa. Así se muestra con la historia de vida de Maggi, una vaca que antaño se presenta y gana el primer premio en los concursos femeninos de granjas “Miss ternera feliz”. Relacionándose directamente con los concursos humanos en los que se valora únicamente el cuerpo de una mujer apreciando si se adaptan al canon de belleza occidental establecido por hombres. “Exhibiéndote por ahí con tu vulgar conducta de vaca de concurso”. Esta idea se complementa con la escena de la ciudad en la que las terneras visitan una sala de variedades en la que los espectáculos ofrecidos son de mujeres bailando cancán para exhibir su ropa interior a un público masculino. Se condiciona a que la sociedad sea normativamente heterosexual, sin dar cabida a otras posibilidades ni a diversidad sexual. Esta idea que relaciona a la mujer con el objeto de deseo para el hombre se muestra con el siguiente diálogo:

- Señora Calowey: los machos de la especie son extremadamente hostiles.
- Maggie: ¡oh, vamos Caloway!, no creo que no hayan visto nunca una vaca.
- Bob: ¡eh, Barry!, echa un vistazo.
- Barry: ¡vacas lecheras!

Aunque el problema reside en que las vacas se sientan alagadas e incluso motivadas a conocer a posibles parejas como estos machos que encierran comportamientos machistas:

- Barry: ¡eh, hola señoritas!
- Bob: ¡eh Barry!, 3 reinas y 2 reyes.
- Barry: 1 full, sin duda.
- Junior: más bien triples parejas; sí señor.

Se presenta una estructura de la sociedad machista en la que los hombres se ofrecen a ayudar a las mujeres. En primer lugar, por considerarlas como parte de un colectivo débil que no tiene ni aptitudes ni capacidades para solucionar sus problemas de manera autónoma. En segundo lugar, para ganarse sus favores y obtener una recompensa sexual por los servicios prestados. Según una tradición denigrante y misógina no se contempla otra realidad posible para los personajes femeninos.

- Bob: pero, ¿qué hace una vaquita como tú...?
- Barry: ¿...en una manada como esta?
- Señora Calowey: vosotras ignorarles y puede que se marchen.
- Grace: parecen buenos chicos, tal vez nos ayuden.
- Bob: pues claro que os ayudaremos.

- Barry: nos ayudaremos mutuamente.

A pesar de estas situaciones y mensajes que contribuyen a que la sociedad occidental permanezca anclada en un pasado machista que oprime a la mujer, se introducen ciertos mensajes que sirven para empoderarla y que deben visibilizarse e introducirse en las aulas. De esta manera, hay posibilidades de que el colectivo infantil, sobre todo en lo que respecta a las niñas, se construyan a sí mismas como parte de un grupo capaz de cumplir sus metas. Así se aprecian en algunos comentarios de Maggie: “vacas al poder” y “tenemos un rancho que salvar”. También con la contestación de esta vaca a su compañera.

- Señora Caloway: ¿cómo quieres que conduzcamos este trasto?
- Maggie: ¿cómo?, ¿cómo?, yo os voy a decir cómo; del mismo modo que nos internamos en lo desconocido, del mismo modo que vencimos a las chicas del canchán y del mismo modo que hemos logrado venir hasta el desierto sin el consuelo de comida y agua; cogimos a Slim una vez y lo volveremos a coger, ¿quién está conmigo?

Mostrando también la capacidad de liderazgo con la que optan las mujeres al igual que los hombres.

- Maggie: si trabajamos en equipo lo lograremos.
- Señora Caloway: tus poderes de persuasión son algo increíble.

Finalmente, se destaca como positivo que la mujer renuncie a la ayuda del hombre y se atreva a intentarlo y conseguirlo por sí misma. Este es un ejemplo de empoderamiento que contribuye a la igualdad entre sexos en lo que respecta a las oportunidades presentadas para ambos y al tratamiento universal de las personas.

- Barry: tranquila ternerita, yo te protegeré.
- Señora Caloway: te doy dos segundos para apartar tu cabezota si no quieres que te la parta.

La imposición de la estructura familiar nuclear

Con este largometraje la visión de la entidad cambia. Se concibe como válido que una mujer permanezca soltera; sin ser vista como una repudia social. Pero además es sumamente positivo que se introduzca a los animales como miembros del núcleo familiar, entendiéndolos como seres que ofrecen amor, cariño y afecto.

- San: ¿sabes Perla?, no tiene porque ser así; tienes el mejor ganado del condado, bastaría con que vendieras unos cuantos animales.
- Perla: de eso nada Sam, son mi familia y no se vende a la familia.

La negación de la visión animalista

Es interesante comentar la visión animalista que se ofrece. Esta es una de las fortalezas que presenta esta productora cinematográfica, siempre ofrece una perspectiva que actúa en pro de la preservación de los derechos del reino animal, idea más agudizada en aquellos filmes en los que las figuras principales son miembros de este grupo.

En este largometraje se ofrecen pequeños guiños para criticar el comportamiento humano que percibe a los animales como una materia prima con la que comercializar. Por ejemplo, el chivo Jeb se dirige a las tres crías de cerdo como: “pedazo de salchichas” y “volved aquí pedazo de bacon”. Estos mensajes son los que deben ser analizados críticamente en las aulas para desarrollar respeto hacia el reino.

También se introducen guiños que animan a la sociedad a convertirse al veganismo; entendiéndose como una forma de vida que respeta a cada animal del planeta y contribuye a que tenga una vida digna; como si de una persona se tratase: “nosotras no comemos carne aunque solo sea por cortesía profesional”. Arremetiendo en contra de la industria cárnica con objetivos comerciales y de obtención de rentabilidad económica.

- Jeb: ¿no crees que en la ciudad coman animales?
- Ollie: ¿quién va a comerse un pollo?

La ocultación del colectivo LGTBIQ

Finalmente hay un pequeño inciso en pro de la visibilidad del colectivo LGTBIQ, concretamente del grupo de transexuales. Se muestra en la escena del cancán un hombre que viste de mujer y actúa en el espectáculo ya que siente afinidad por dicha actividad. Además, se muestra de una manera natural cuando es descubierto por su padre. Es necesario llevar estas escenas concretas a las aulas para normalizar estos comportamientos.

XLIX. Clásico 47. *Chicken Little* (Fullmer, 2005)

- Sinopsis

En un pueblo llamado Oakey Oaks de California vive un pollo adolescente llamado Chicken Little. Este da la alarma sobre la caída del cielo. Él, mientras permanece sentado bajo un árbol, nota como un fragmento celeste con forma de señal de *stop* le cae encima. No obstante, cuando trata de mostrarlo al resto, desaparece y ni siquiera su padre deposita confianza en él. Convirtiéndose en el hazmerreír de la región.

Un año después continúa con dicho título al igual que su grupo de amigos, las personas menos populares del instituto. No obstante, para enmendar su error se apunta al equipo de béisbol, consiguiendo hacer que gracias a su disparo ganen el partido y la temporada. Así recupera el afecto de su padre.

Nuevamente cae sobre él otro fragmento de cielo en su habitación. Ahí descubre que se trata de una plataforma electrónica que se camufla con la superficie sobre la que se encuentre. Este contacta con su pandilla para resolver el misterio ya que teme que su padre no le crea.

Todo el grupo descubre que dicha figura es un elemento de una nave espacial donde la pandilla encuentra un mapa del Sistema Solar, con todos los planetas tachados, salvo la Tierra que está apuntada con una flecha. El conjunto de

adolescentes piensa que quienes son alienígenas pretenden invadir su planeta. Dan la alarma, pero como nadie presencia la situación este grupo es tachado de lunático.

Cuando la cuadrilla deambula por el maizal descubren a una cría extraterrestre. Averiguando que el paso alienígena por la Tierra se debe a la búsqueda del bebé perdido. El grupo se propone devolver dicho miembro del colectivo infantil a su pareja de progenitores; consiguiendo Chicken Little recuperar el afecto de su padre.

- **Figuras malvadas principales**

Alienígenas

La figura malvada principal es el grupo de alienígenas. Esta es una idea recurrente en la historia del cine, es decir, ubicar la maldad en seres extraterrestres que visitan la Tierra para conquistarla y liderar una batalla entre mundos. Por ello, la primera visión que tiene Chicken Little respecto a este colectivo es la de un conjunto de seres perversos y viles.

Una definición bastante acertada es la que comparte Rundell “Runt” Benjamón, el puerco de la pandilla: “tenían ojos luminosos y tentáculos y mapas con planetas y estaban todos tachados”. Son constantes con sus planes, cuando se proponen atrapar a la banda del pollo no cesan su tarea hasta conseguirlo. No obstante, presentan un punto débil, no toleran el sonido de la campana ya que les enloquece.

Cabe destacar que el grupo de invasores es una especie de seres con tres ojos repletos de pelo, con un cuerpo y extremidades cortas, con una larga melena puntiaguda. Aunque simplemente el bebé perdido (naranja), su madre (amarillo), su padre (rojo) y el comandante del ejército intergaláctico (azul) se muestran así; el resto utiliza una armadura. No es posible identificar ni el sexo ni la edad de las figuras alienígenas. Tienen una gran violencia ya que recurren a esta para defenderse y atacar a los animales que habitan la Tierra. Disponen de ganchos y pistolas de rayos láser que desintegran aquello que alcanza su luz; causando pánico entre la ciudadanía del lugar.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de dicha figura, los cuales se relacionan con los atributos que Walt Disney diseña para que la maldad en sus filmes de animación sea identificada rápidamente, aunque de forma maniquea. Su fenotipo se caracteriza por la presencia de un ceño fruncido. Sobre sus tres ojos luminosos muestra líneas similares a las cejas humanas que transmiten enfado. Su color más destacado es el negro de su superficie; en menor medida el rojo de las luces luminosas que emergen de su rostro y de la bombilla de arriba de su cabeza. Tienen condición de seres ficticios y sí que se metamorfosean, ya que sus extremidades cambian de forma (ganchos y pistola); también porque esta es solo una apariencia externa, en su interior se encuentran seres similares a los peluches. Esta característica se relaciona directamente con una idea de maldad, mostrando que la apariencia es simplemente una construcción física que no debe estar reñida con la personalidad.

Por otro lado, se precisa un análisis psicológico de la ética y la maldad de las mismas. Se advierte que su perversión se justifica por la presencia de un detonante. Una familia extraterrestre olvida a su bebé en la Tierra cuando efectúan una parada en

este planeta para recoger bellotas. No obstante, esta malinterpreta la situación y cree que la humanidad secuestra a dicho miembro del colectivo infantil. El grupo cambia de rol tras resolver la confusión cuando Chicken Little le devuelve a su bebé. El desenlace es positivo, no simplemente por reconvertirse al bando de la bondad, sino porque recuperan al miembro perdido de su comunidad.



Fig. 365. Walt Disney (2005). Alienígenas [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).

- Figuras malvadas secundarias

Foxy Odiosi

En esta categorización se destaca la presencia de Foxy Odiosi, una compañera de clase de Chicken Little, una hembra de edad joven. Un dato significativo es el de su nombre. “Foxy” equivale a “zorrita” y “Odiosi” se relaciona con el concepto “odiosa”. Una vez más se recurre al carácter machista de la lengua utilizando sus vocablos para designar de una manera denigrante a un personaje femenino.

Esta es la líder de su clase, equivalente a la figura de la adolescente popular de instituto a quien todo el grupo sigue y apoya. En ella reside la figura de acosadora que inicia acciones de *bullying* sobre la alteridad del aula, sobre la diferencia, sobre quienes no están en sintonía con la normatividad. Equivale a la persona agresora. Así se muestra con las faltas de respeto que emite hacia el bando no popular: le dice “pringao” a Runt cuando se cae de la silla y a Abby la llama “patita fea”.

Un dato significativo es su aparato dental. Este es una de las causas que generan comentarios groseros entre los grupos de adolescentes. No obstante, no ocurre con Foxy ya que ella es la líder de la clase. También resulta interesante porque sirve para enseñar al colectivo infantil que la diferencia es una condición *sine qua non* de la existencia.

Sus agresiones se materializan. Por ejemplo, lanza una pelota a la cara de Abby cuando juegan al balón prisionero en Educación Física, mostrando un carácter violento. Sin olvidar su postura separatista, saluda a todos los miembros de su equipo de béisbol a excepción de Chicken Little. Esta faceta simplemente la muestra con el grupo de personas de la clase que son relegadas a los escalones sociales más bajos. Opuestamente, ofrece una apariencia de alumna perfecta, atenta y respetuosa: “lista y preparada”.

Un aspecto positivo de esta villana que debe ser anotado como recurso para empoderar a las niñas es el éxito en el deporte, una actividad históricamente destinada al colectivo de varones. Así se muestra con la siguiente intervención: “el alma del equipo, Foxy Odiosi, podría salir a batear y nos salvaría; lleva una temporada impecable, tiene bien merecido el título de mejor jugadora”.

En relación con la apariencia física de la figura se anotan los siguientes rasgos definatorios de la maldad. En su fenotipo se muestra un constante ceño fruncido, sobre todo cuando se dirige al grupo de personas a quienes ataca para generar miedo. Su color más destacado es el azul de su peto vaquero. También utiliza rojo en el traje que viste para jugar al béisbol junto a todo el equipo. Tiene condición de animal y sí que se metamorfosea. Cuando ella ataca al grupo alienígena con piedras, este colectivo la desintegra. Tras arreglar el malentendido con el bebé, ella regresa a su realidad en la Tierra, pero con una nueva apariencia física; la de una princesa de cuento de hadas: amable, sumisa y educada, vistiendo trajes de seda rosa y en tonos pastel.

También es necesario detenerse en los componentes éticos que configuran su personalidad. Esta tiene una naturaleza malvada, ya que basa su vida en la diferencia y en agredir a quienes no se ubican dentro de la normatividad construida por la sociedad occidental. No rige su vida por valores como la tolerancia y el respeto. Ello la convierte en una villana. No obstante, sí que experimenta un cambio de rol tras la reconversión que el grupo de alienígenas ejerce sobre esta. Experimenta un desenlace positivo, es querida por el resto y aprende a guiar su vida en base a principios éticos.



Fig. 366. Walt Disney (2005). Foxy Odiosi [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).

- **Ayudantes de las figuras malvadas secundarias**

Gansa Sosa

Se trata de un ave incapaz de pronunciar palabra, quien se comunica a través de los sonidos guturales que emite. Esta figura equivale a una joven de instituto que estereotipadamente tiene una belleza acorde con los patrones occidentales, pero escasez de inteligencia. Se trata de una hembra joven.

Ella es la mejor amiga de Foxy Odiosi, por lo que se le atribuye el rol de colaboradora en las agresiones hacia el resto de personajes no pertenecientes al bando de la popularidad. Al igual que su líder, esta es violenta y así lo ejemplifica cuando arremete físicamente contra Chicken Little en la clase de Educación Física.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de esta gansa. Su fenotipo se caracteriza por la ausencia de mandíbula, relacionándose también con su falta de intelecto. Su color más destacado es el rojo de su vestido y de los lazos ubicados en sus dos coletas. Tiene condición de animal y no se metamorfosea. Aunque sí que cambia de atuendo cuando juega el partido de béisbol.

Por otro lado, se analizan los aspectos éticos que configuran la personalidad de dicha villana ayudante de la secundaria. En esta se presenta una naturaleza malvada, que se basa en seguir las actuaciones de una líder. Ella experimenta un

cambio de rol; tras la pérdida de personalidad malvada de Foxy Odiosi, Gansa Sosa se pasa al bando de la bondad. Por lo tanto, tiene un desenlace positivo.



Fig. 367. Walt Disney (2005). Gansa Sosa [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Esta película contribuye a la preservación de ciertos roles y comportamientos sexistas estereotipados que diferencian a la mujer del hombre, relegándola a un segundo plano. Se muestra al personaje femenino como un ser maternal y cuidador. De hecho, en la primera escena aparece una madre coneja con una gran hilera de descendencia a quien mimra y protege cuando Chicken Little lanza la alarma tocando la campana. Irónicamente, se utiliza esta escena para transmitir el mensaje de que la tarea de la mujer en la sociedad según la mentalidad machista es procrear la especie.

Perdura el ideal de belleza femenina que obliga a la mujer a cumplir con un canon estilístico impuesto por el hombre en una sociedad occidental. De hecho, acosan a Abby Patosa por no incluirse dentro de dicha normatividad. Cuando es presentada suena una sirena de alarma.

También se plasma una diferenciación entre las características emocionales mostradas por chicos y chicas. Así lo manifiesta Abby con su intervención: “supongo que la sinceridad y la sensibilidad son cosas de chicas”. Pero se etiqueta como aspecto positivo para la mujer que en el equipo de béisbol del instituto sea mixto; rompiendo con la asociación estereotipada de hombres y deporte.

Se destaca el guiño que el propio Disney comparte para que la audiencia critique los mensajes que las grandes productoras de Hollywood transmiten a la sociedad occidental. Contextualizando, tras la victoria de Chicken Little una gran productora de cine graba un filme con su historia, situación ante la que el protagonista teme que se modifique drásticamente la esencia de la misma. En efecto, hay estereotipos en las figuras que aparecen, siendo el protagonista un pollo musculoso y su compañera una gran modelo occidental, generando un amor romántico como hilo conductor.

Los principios del amor romántico

A pesar de que este no es un tema central en el filme sí que se introduce. Abordándose desde una perspectiva distinta, mostrando que no solo personas normativas alcanzan este sentimiento, sino que también es posible entre individuos que no cumplen con los principios de belleza establecidos por el patriarcado, ni con una heterosexualidad impuesta. De hecho, en la película que crean para galardonar a Chicken Little se critica este aspecto, ya que las grandes productoras de cine solo

contemplan esta relación amorosa entre hombres y mujeres ideales desde el punto de vista de la construcción occidental del cuerpo de las personas.

La oposición de la alteridad

Tradicionalmente, la sociedad occidental considera la alteridad como la oposición con respecto a lo normativo, y según sus principios se anima a que las personas huyan de dicha condición. Así se refleja con Chicken Little, un adolescente diferente al resto que visualiza un acontecimiento del que dependen sus vidas, la llegada de un grupo alienígena. No obstante, nadie se posiciona en su lugar y trata de comprenderlo. Ni su padre es capaz de apoyarle; este le dice: “sé discreto”.

La escuela tiene que servir para que cada uno de sus miembros desarrolle aquellas características que les convierten en únicos y diferentes del resto. Para huir de la normatividad en la que las personas dirigentes quieren que su ciudadanía se encuentre. Chicken Little es un gran ejemplo de diferencia; así lo muestra con las ideas innovadoras que tiene: utilizar una bebida gaseosa para propulsarse y entrar al instituto por la ventana evitando ser visto en ropa interior o fabricarse unos pantalones con hojas de papel. También se muestra esta idea sobre el personaje en el siguiente diálogo:

- Chicken Little: Abby, Abby, hablar es una pérdida de tiempo, pero si hago algo grande ya no seré un fracasado para él.
- Abby: para nada, tú no eres un fracasado; eres creativo, imaginativo, divertido, guaperas.

Este problema que adolece en la sociedad actual desencadena en el rechazo. Se enseña a la ciudadanía a repudiar a quien no sigue con la norma establecida, ya que no se enseñan otras posibilidades más que la normativa. Se habla del *bullying*. Extrayendo la importancia de educar desde la diversidad, para evitar la segregación y el acoso. Todo esto se muestra en el filme a través de las figuras de Foxy Odioso y de Gansa Sosa mayoritariamente. Aunque también el resto de la ciudadanía excluye a Chicken Little, por ejemplo el conductor del autobús. No obstante, el mayor y más significativo es el que proviene de su padre.

En el mundo occidental también se presenta la problemática de unas familias educadas en la normatividad que no saben cómo afrontar a un descendiente diverso. También es tarea de las plantillas docentes introducir a estas en la educación escolar y enseñarles a desarrollar respeto ante lo que no es normativo socialmente.

- Chicken Little: nunca tengo tu apoyo; a ver, lo tuve cuando gané el partido, pero no cuando el cielo se cayó y tampoco en el estadio y ahora ni te cuento; te avergüenzas de mí desde lo de la bellota y eso papá tenemos que hablarlo.
- Papá Gallo: yo..., no era consciente hijo, jamás fue mi intención el..., lo del cielo, la bellota, no..., tienes razón, la tienes, tu madre, ella sí que..., bueno, era perfecta para estas cosas; yo necesito aprender tanto, pero quiero que tengas claro que te quiero por encima de todo y te pido perdón si he hecho que sintieras que mi cariño era algo que debías ganarte.

También, este odio/rechazo/desprecio hacia la alteridad es mostrado por el maestro de Educación Física, quien etiqueta a quienes asisten a su clase con un criterio de popularidad: “haced dos equipos, populares contra pringaos”. Despreciando a quienes pertenecen al segundo grupo por no ser normativos/as: “sí pringao” y “a por el puerco chicos”.

L. Clásico 48. *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006)

- Sinopsis

En el zoológico de Nueva York habita un gran número de animales que aprenden a vivir en cautividad, por lo que su ferocidad se elimina y el grupo de depredadores pierde su violencia. Se aprecia esta diferencia en el núcleo familiar de los leones, formado por un padre y un hijo, Samson y Ryan respectivamente.

Tras la inferioridad que siente el cachorro, decide utilizar las legendarias cajas verdes para ser transportado a África para convertirse en un animal salvaje. Cuando Samson se percata de la situación lo busca acompañado de su grupo de amistades: Benny la ardilla, Nigel el koala, Larry la anaconda y Bridget la jirafa. Tras superar algunos obstáculos llegan al muelle. Sin embargo, lo hacen tarde para el rescate y se ven forzados a robar una pequeña embarcación y navegar hacia el continente africano.

Una vez en la selva toda la pandilla se propone encontrar al cachorro. No obstante, en dicho intento, Nigel es apresado por los ñus de Kazar. Él quiere cambiar la estructura de la cadena alimenticia y conseguir su supremacía con respecto a las manadas de leones. El motivo del apresamiento del koala es la creencia generalizada que, según una profecía religiosa, este es una divinidad que les va a conducir al éxito.

Samson encuentra a su hijo y le confiesa un secreto sobre su historia. Él no es un animal salvaje, ya que su incapacidad para sobrevivir en la selva es la razón por la que es trasladado al zoológico a una edad temprana. Tras este sinceramiento padre-hijo ambos son sorprendidos por la manada de ñus, que generan la caída por el precipicio de Samson y el arresto de Ryan.

Nuevamente, Samson va en su búsqueda junto con Benny y tras un debate con el grupo de antagonistas solucionan sus diferencias. El colectivo de ñus, cansado de aparentar ser un animal depredador, cesa la lucha; a excepción de Kazar que acaba sepultado bajo una gran roca. Finalmente, todo el grupo parte hacia Nueva York para comenzar/continuar una vida en el zoológico.

- Figuras malvadas principales

Kazar

Este es un ñu macho de mediana edad. Se identifica rápidamente con un villano por la voz ronca que tiene y que causa temor, también por habitar en un lugar sombrío de la selva; vive en el interior de un volcán, en un lugar oscuro y repleto de sombras. Este animal tiene un componente cómico, su torpeza en el baile. De hecho, sus seguidores muestran su desaprobación en relación con la actividad artística que desarrolla: “y que sepas que nunca me ha gustado tu coreografía, es muy de los 80”.

Él se presenta diciendo: “soy Kazar, líder, profeta, coreógrafo y con tu ayuda carnívoro”.

La tarea de este villano consiste en cumplir la profecía del koala. Este animal, siendo una cría, es atacado por tres cachorros de la manada de los leones. No obstante, sobrevive gracias a un peluche de koala que cae de una avioneta cuando este ahuyenta al grupo de depredadores. Por ello, asocia el hecho con una predicción. Pensando que va a ser el propio koala quien le ayude a vencer a sus oponentes. Tras la llegada de Nigel a la selva africana lo utilizan como un dios. Muestra también un carácter dictatorial, imponiendo sus normas: “encontradlo”, “traedme a esos leones” y “levantad vuelo”.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura se destacan las siguientes características. En su fenotipo aparece un constante ceño fruncido utilizado para transmitir a la audiencia el gran enfado que tiene hacia las manadas de leones por mostrarse superiores en la escala social debido a su categoría de depredador. Su color más significativo es el negro de su pelaje. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

También se procede a un análisis psicológico de la figura malvada. Se advierte una situación que desencadena la maldad, es decir, el sentimiento de inferioridad respecto a los grupos de leones y su deseo de venganza por la intimidación de la que adolece su especie: “durante siglos, nuestros hermanos han perecido bajo la zarpa del león, pero hoy no daremos nuestra pata a torcer nunca más, seremos el último eslabón de la cadena alimentaria”. No experimenta un cambio de rol. Tiene como desenlace la muerte espeluznante al caerle una roca.



Fig. 368. Walt Disney (2006). Kazar [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

- **Ayudantes de las figuras malvadas principales**

Manada de ñus

Todos estos machos de mediana edad son fieles seguidores del líder y actúan en base a su voluntad, sin cuestionarse qué cabida tiene la profecía que siguen: “Kazar, creo que te va a gustar mucho lo que te he traído”. Por ello, son percibidos por la pandilla de protagonistas como animales carentes de razón y valorados negativamente: “puñado de debiluchos” y “los frikis de las pezuñas”. También se aprecia la estupidez en el grupo ya que siguen las normas ridículas que se inventa Nigel para salvar a sus amigos, como por ejemplo la necesidad de llevar un sombrero fabricado con una piña para efectuar el sacrificio. El ejemplo más significativo se encuentra en Blag, el único miembro de la manada con nombre propio, quien desarrolla el papel de teniente. Este colectivo presenta una gran sanguinaria. Sus

integrantes son los animales responsables de la estampida que lesiona al binomio de leones padre-hijo; con el posterior secuestro de Ryan y la caída al vacío de Samson.

Por un lado, se comentan las características físicas de la figura que permiten identificarla con la maldad arquetípica de esta colección. En su fenotipo destaca la ausencia de mandíbula, relacionada con la idea de insuficiencia intelectual. Su color más llamativo es el gris de su pelaje; simplemente una minoría aparece con un tono marrón. Tienen condición de animales y no se metamorfosean.

Por otro lado, se procede a un análisis psicológico del grupo que sirve para definir su personalidad en relación con los comportamientos éticos que desarrollan. Todo el grupo presenta una naturaleza malvada ya que siguen unas normas que atentan contra la libertad y derechos de la alteridad. En cambio, sí que experimentan un cambio de rol cuando, tras la batalla contra los leones, este grupo se posicionan a favor suyo. Tras convertirse al bando de la bondad, desarrollan un desenlace positivo; viajan junto a la pandilla al zoo de Nueva York para adherirse a su estilo de vida.



Fig. 369. Walt Disney (2006). Manada de ñus [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

Scab y Scrat

También se destaca la pareja de buitres como fieles seguidores de Kazar. Ambos son machos tal y como se manifiesta con la voz de hombre con que son presentados. Su edad se categoriza en un grupo medio. Su misión en el filme es seguir las indicaciones de Kazar y controlar la llegada de manadas de leones a las proximidades del volcán: “un cachorro león” y “hay que decírselo a Kazar”. Tienen un carácter violento tal y como se muestra cuando atacan a sus *alter* “llegaron esos buitres e intentaron matarme”.

En relación a los rasgos físicos de la figura se aprecian: ceño fruncido en su fenotipo; su color más destacado es el gris, aunque uno de estos también tiene una cierta pigmentación rojiza en el rostro; presentan condición de animales y no se metamorfosean. Se precisa también un estudio de su personalidad atendiendo a características psicológicas. Estos tienen una naturaleza perversa ya que rigen su comportamiento con los deseos de su líder. No experimentan cambio de rol y su desenlace es desconocido. No se sabe qué ocurre con estos tras la entrega a Kazar de Ryan.



Fig. 370. Walt Disney (2006). Scab y Scrat [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

- **Figuras malvadas secundarias**

Ñu gigante

Este ñu es producto de la imaginación de Samson. El león recurre a esta invención para empoderarse como animal salvaje, para convertirse en un referente de su hijo Ryan. Este es un macho joven, tal y como se muestra en la apariencia física de la figura y en la agilidad de sus movimientos.

La definición que ofrece Samson al respecto sirve para acobardar a la audiencia, consiguiendo que dicho dibujo se identifique rápidamente con un villano de Disney. “Escondían un as bajo la manga, era el ñu más grande que había visto en toda mi vida; medía cuatro metros [...], ¡qué digo cuatro! Cuatrocientos y medio”, “tenía dos..., no, cuatro, cuatro de los cuernos más grandes que te puedas imaginar”, “no respetaba el medio ambiente” y “escupía fuego rojo por la boca, bueno verde”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de dicha figura perversa. En su fenotipo destaca un ceño fruncido que sirve para atemorizar a su presa; sentimiento conseguido y agudizado por el color rojizo que desprenden su ojos también. Destaca la tonalidad gris en todo su cuerpo, tanto en el pelaje como en los cuernos y las pezuñas; en menor medida se aprecia el humo verde que desprende su boca y el rojo de sus órganos de visión. Tiene condición de animal y se metamorfosea. A medida que Samson lo define este cambia su físico, tornándose más temible.

Por otro lado, se necesita un análisis de los rasgos éticos que configuran la personalidad del animal. Este tiene una naturaleza malvada, arremete contra el león protagonista para mostrarse como un ser superior. Dando eco al pensamiento tradicional y sin fundamento de la superioridad física entre hombres como condición *sine qua non* para pertenecer a este colectivo. Una situación de corte machista. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es desconocido, no se sabe qué ocurre con este, ya que Samson no acaba su historia ficticia.



Fig. 371. Walt Disney (2006). Ñu gigante [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

Manada de ñus imaginaria

Otra figura malvada secundaria es el grupo de ñus imaginarios que también se inventa Samson para mostrarse como un animal salvaje frente a su hijo y no reconocer su crianza en cautividad. Este grupo se analiza en conjunto como un único personaje porque sus rasgos físicos y psicológicos son idénticos. Se categoriza el sexo de los machos y una mediana edad, tanto por la apariencia con que se presentan como por la manera que Samson tiene de dirigirse a ellos; siempre utilizando el masculino.

La maldad en estos personajes se manifiesta por el ambiente en que son presentados, un lugar sombrío y envuelto en vapores a través de los cuales se divisan;

acompañados también de una música siniestra. Todo ello se agudiza con la definición que ofrece el león para explicar cómo son: “eran los ñus más salvajes de toda la sabana y digo feroces; todos los leones habían tirado la toalla”. Transmitiendo un mensaje preconcebido que relaciona la mentira con esta especie “era la típica trampa de ñus”.

Por un lado, se comentan los rasgos físicos de este grupo. Todos muestran un ceño fruncido en su fenotipo para atemorizar al león y transmitir la idea de maldad. Su color es el marrón de su pelaje, aunque se destaca también el naranja presentado en sus pupilas. Tienen condición de animales y no se metamorfosean.

Por otro lado, se procede a un estudio centrado en la personalidad del grupo, atendiendo a aspectos éticos relacionados con la parte psicológica de la figura. Se destaca una naturaleza malvada ya que atacan al león sin motivo aparente. No experimentan un cambio de rol y son vencidos en la imaginación de Samson; cuando este utiliza su rugido experimentan una muerte espeluznante.



Fig. 372. Walt Disney (2006). Manada de ñus imaginaria [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

Monty, Jackes y Raber

Cuando la pandilla de amigos se adentra en las calles de Nueva York en busca del puerto donde está la caja verde en la que se encuentra Ryan, una jauría compuesta por tres perros callejeros les ataca. Resulta significativo que un animal como el sabueso sea presentado como más violento que un león o que una serpiente. No obstante, desde una mirada crítica se encuentra un motivo escondido tras dicha elección. La violencia que reside en este trío de figuras perversas se debe a su condición vagabunda. Transmitiendo una idea normativa que relaciona maldad con las clases sociales bajas. Mensaje que perdura a lo largo de la historia de la humanidad y que es necesario desmontar desde la educación.

En primer lugar se destaca la presencia de Monty, una caniche de mediana edad y líder del grupo. En cuanto a sus rasgos físicos se destacan: ceño fruncido en su fenotipo, color gris en su pelaje, condición de animal e imposibilidad para metamorfosearse. Respecto a la psicología del animal se categoriza: naturaleza malvada, sin cambio de rol y desenlace irrelevante.

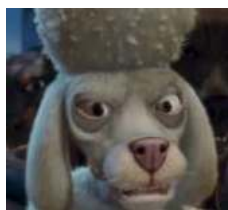


Fig. 373. Walt Disney (2006). Monty [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

En segundo lugar, el grupo cuenta con Jackes, un rottweiler macho de mediana edad. Este es un perro categorizado socialmente como asesino; siendo presentado como una amenaza para el león. En lo que respecta al comportamiento de los sabuesos como animales de compañía simplemente depende de la educación recibida y el tipo de personas cuidadoras. Por un lado, se recurre al análisis de la apariencia de la figura: ceño fruncido en el fenotipo, color negro como mayoritario (marrón en una cuantía inferior), condición de animal y sin metamorfosis. Por otro lado, también se defiende la atención en los componentes psicológicos: naturaleza malvada, imposibilidad de cambio de rol y desenlace irrelevante.



Fig. 374. Walt Disney (2006). Jackes [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

En tercer lugar, aparece Raber, un boxeador macho de mediana edad. Respecto a su apariencia física se anotan los siguientes elementos: ceño fruncido en el fenotipo, color marrón como mayoritario, condición de animal e imposibilidad de cambio de rol. Se analiza también la psicología del personaje: naturaleza perversa, imposibilidad de cambio de rol y desenlace irrelevante.

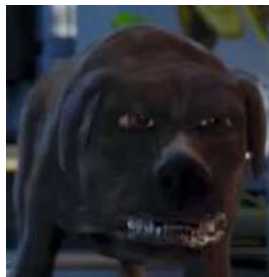


Fig. 375. Walt Disney (2006). Raber [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

Padre de Samson

Este león no valora la compañía de su hijo. Él desea que sea un animal feroz. No muestra ningún afecto paterno-filial, incluso experimenta alegría cuando lo separan de su lado para llevarlo al zoológico de Nueva York ya que no lo concibe como merecedor de una existencia salvaje, no tiene aptitudes para ello según su posicionamiento.

En cuanto a sus rasgos físicos se destacan: ceño fruncido en su fenotipo, marrón como color mayoritario, condición de animal y carencia de metamorfosis. Respecto a la psicología se etiqueta: una naturaleza malvada explicada con el desprecio hacia su descendiente, sin posibilidad de cambio de rol y con un final positivo. Él se aleja de su hijo.

Con este personaje se introduce la problemática de la desatención que adolece el colectivo infantil por parte de sus familias. Se ofrece a quienes enseñan los recursos necesarios para encontrar patrones de referencia en otras personas distantes de las del núcleo familiar, quienes desafortunadamente frenan su desarrollo integral. También promover un autoempoderamiento.



Fig. 376. Walt Disney (2006). Padre de Samson [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se contribuye a que el sexo de la mujer se supedita al del hombre. Valorando la presencia de la primera únicamente como objeto sexual: “mírame a los ojos Benny, están más arriba”, “a ver ese pedazo de chasis”; también reduciéndola a su aparato reproductor como necesario para la preservación de una especie: “Rayan es como un hijo para nosotros y es obvio que yo no voy a tener uno a mi edad”; también mostrando el componente maternal reflejado en la madre hipopótamo que trata de salvar a su cría cuando el león llega a su hogar. Se agudiza la concepción de las mujeres como seres melodiosos y bellos, ya que la novia paloma tiene una armoniosa voz y todo el cuerpo pintado de rosa, así se preserva un estereotipo sexista del color.

En contraposición, el macho se muestra como el sexo dominante, con poder y fuerza para triunfar: “soy una fiera criada en las calles de Londres”, “no toquitees a mi novia” y “Samson el salvaje”. Transmitiendo un mensaje machista y misógino que condiciona la vida del colectivo infantil que consume el producto.

Sin embargo, sí que se presenta un personaje a través del que se potencia el empoderamiento de la mujer; mostrando otras realidades, contribuyendo a la rotura de la normatividad social en lo que respecta a su existencia. Bridget la jirafa es un ejemplo atípico de hembra en Disney. Ella es soltera y sin descendencia, mostrando que el fin último de ser mujer no debe encaminarse a la satisfacción de los deseos sexuales de un hombre, ni a la procreación, tampoco al cuidado excesivo de su belleza de corte occidental, ni siquiera a contraer matrimonio de tipo heterosexual. “Bridget lo he pillado, eres más que una diosa gigantona; eres fuerte, independiente, no necesitas una relación para reafirmarte y yo te lo respeto”.

Los principios del amor romántico

El ejemplo clave se encuentra entre Benny y Bridget. Aunque este sea un amor de tipo heterosexual, hay diferencias notables que sirven para enseñar a quienes aprenden otras posibilidades distantes del amor romántico. Por ejemplo, la idea de igualdad en cuanto a linaje para establecer una relación se rompe, él es una ardilla y ella una jirafa. Esto mismo ocurre respecto a la edad, se pierde la condición de

juventud y fertilidad en la hembra para procrear la especie. De hecho, esta jirafa comparte que tiene una imposibilidad para tener descendencia. Mostrando que el amor no es el camino para la preservación de una especie, sino que es un sentimiento capaz de emerger en cualquier etapa vital. Como aspecto significativo se etiqueta que la hembra no necesita un macho, ella es una mujer empoderada e independiente “¿romanticismo?, no me hables de romanticismo, nunca he tenido novio”.

No obstante, estos ligeros cambios se quiebran cuando Bridget accede a ser la pareja de Benny. Estableciendo que un tipo de relación que dista en edad y especie es posible, pero que distribuye nuevamente el mensaje de conseguir un amor como meta final de la existencia. Dañando el autoconcepto de quienes no lo logran.

- Bridget: ¡ya era hora!
- Benny: ¿Qué ha sido eso?
- Bridget: tu dosis diaria de vitamina Benny, pequeñín.
- Benny: ¡oh, sí, sí!

La estructura social de clases de corte estamental

El filme contribuye a la creencia generalizada de superioridad/inferioridad y desigualdades entre clases sociales. Mientras que el león es presentado como el más importante: “lanzarles mi gran rugido”, “y ahí estoy yo, frente al leopardo más grande y cruel”, “¿te he contado cuando les borré de la cara las risitas a las hienas?”, “y, ¿lo del cocodrilo?” y “capitán del equipo y ahora del barco”; otras especies como los reptiles quedan relegados a vivir en las alcantarillas. Disney se esfuerza en construir una sociedad occidental que se muestra superior por una cuestión de corte racista. Así se aprecia con el comentario de Bridget hacia los habitantes de la sabana: “yo soy la gran ella, soy una jirafa de Nueva York, por favor”. Transmitiendo un mensaje separatista que eleva la raza blanca y entierra a la negra.

La imposición del dogma cristiano

En este filme no se presenta el dogma cristiano como el único válido y aquel que deben seguir quienes participan en una sociedad occidental. No obstante, sigue mostrándose la religión como un estilo de vida que deposita el destino en situaciones azarosas que escapan de la responsabilidad de las personas. Esta idea se muestra con la profecía del koala que siguen los ñus, incluso llaman a Nigel “el gran ÉL”. Es necesario desmentir esta creencia en el colectivo infantil sobre un destino ya escrito que conlleva a conformidad en las personas. Resulta más significativo educar en un sentido crítico y motivar a quienes aprenden a cambiar su futuro por otro mejor.

La negación de la visión animalista

Se atenta contra los derechos de los animales, ya que presenta al zoo como un espacio idílico que le evita a este grupo la muerte, ensañándoles a vivir en comunidad: “están salvando a esos animales”.

- Samson: aquí tenemos todo lo que podemos desear, nos cuidan bien, nos dan de comer...

Realmente, se trata de una industria que separa las especies de su hábitat natural, rompe sus núcleos familiares y las encierran en jaulas para ser consideradas una mercancía con la que divertir y comercializar. Son lugares que privan al reino animal de su condición.

- Ryan: y es un rollo.
- Samsom: ¿qué?
- Ryan: aquí nunca voy a aprender a rugir papá.
- Samson: Ryan.
- Ryan: pero tranquilo, he descubierto cómo podemos conseguir llegar hasta la selva.
- Samson: ¡ah!, ¿sí?
- Ryan: las palomas dicen que las cajas verdes te llevan.
- Samsom: esas cajas son peligrosas, no te acerques.

De hecho, el mayor ejemplo de animal que pierde su identidad como especie feroz se ubica en la figura de Samsom: “pensarán que no eres salvaje” y “es verdad, no soy salvaje, soy un farsante”.

El estereotipo de la amistad

Aparece el concepto de amistad mostrado como un sentimiento desarrollado entre iguales que conlleva a compartir una ayuda mutua. Se muestra cuando Samson busca a su hijo; quienes forman parte de su pandilla también le acompañan por el sentimiento de amistad desarrollado: “sé que tenéis miedo, pero nos tenemos a nosotros; Sam no tiene a nadie, él está solo y también Rayan”. Se destaca como significativo que en el largometraje se le otorgue una importancia mayor a esta emoción que al amor. Y precisamente dicha preferencia es la que se debe introducir en las aulas.

LI. Clásico 49. *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter, 2007)

- Sinopsis

El filme comienza con una señora de clase social baja abandonando a su bebé en un orfanato. Después de doce años, Lewis todavía espera ser adoptado. Sus esperanzas cada vez están más quebradas. Por ello, decide buscar a su madre biológica. Aprovechando su aptitud para la ciencia crea un escáner de memoria para recordar a su progenitora e ir en su búsqueda.

También se propone presentar su trabajo al concurso de ciencias de la escuela, para lo que debe realizar un arduo trabajo cada noche, interrumpiendo el sueño de su compañero de habitación Mike “Goob” Yagoobian, quien se entrena para ser campeón de béisbol.

En la feria conoce a Wilbur, este se presenta como un policía del tiempo y le advierte de la presencia de un tipo que viste un sombrero de bombín y que va en su búsqueda. En efecto, este hombre siniestro utiliza su sombrero llamado Doris para manipular el invento y hacerle fracasar en la presentación. Tras la huída del niño, este señor roba el artilugio.

Aplastado por la derrota, Wilbur le anima para que arregle el invento, el joven acepta a cambio de comprobar que su compañero proviene del futuro. Wilbur lleva a Lewis hasta el año 2037 para presentarle a su familia, los Robinson; evitando que nadie perciba que proviene del pasado. Allí tiene un incidente y la máquina del tiempo se estropea, por lo que Lewis debe repararla para continuar la travesía.

Mientras tanto, el hombre del bombín persiste en su plan de acabar con Lewis. Él utiliza la máquina del tiempo robada para regresar al pasado y adueñarse de un Tiranosaurio Rex que utiliza para asesinar al joven huérfano. Toda la familia Robinson colabora para evitar la desgracia, manifestando un afecto hacia Lewis; Franny la madre de Wilbur le propone una adopción.

Wilbur descubre la realidad y les muestra quien es ese niño y de dónde viene. Tras conocer su procedencia todo el grupo se niega a recibirlo. Lewis huye sintiéndose engañado hasta toparse con el tipo del bombín. Él le propone llevarle a conocer a su madre si este arregla el escáner de memoria. No obstante, tras hacerlo, el villano lo apresa y le roba el invento, descubriendo su verdadera identidad. Él es Goob, su antiguo compañero de cuarto, explicándole que cuando Lewis trabaja de noche en sus proyectos él no descansa correctamente; el día del partido final su equipo pierde debido su ineptitud, generando un declive en su vida. Su deseo de venganza crece y se propone destruirlo.

El transcurso de la historia cambia, eliminando a muchos miembros de la familia Robinson y modificando la realidad, que es controlada por la oscuridad sembrada por Doris y su grupo de secuaces. Lewis arregla la máquina del tiempo para regresar al pasado y evitar todo lo sucedido. Impidiendo que este artilugio sea creado. La normalidad regresa al año 2037. Conociendo que la familia Robinson es la del joven Lewis, quien debe regresar al pasado para ganar el concurso de ciencias.

Lewis es llevado por Wilbur a conocer a su madre biológica. No obstante, este se niega ya que sabe que un futuro de éxito le espera junto a su familia Robinson. Tras ganar el concurso de ciencias de su escuela es adoptado por la señora miembro del jurado, la doctora Krunklehorn y su marido Bud; los abuelos de Wilbur. También se asegura que Goob no se duerma durante el partido de béisbol para dotarle de un futuro exitoso y evitar que se convierta en un villano resentido por un accidente pasado.

- Figuras malvadas principales

El tipo del bombín

Michael Yagoobian es el compañero pequeño de habitación de Lewis, distando en una diferencia de edad de 5 años; mientras el científico tiene 12, él solo tiene 7. Ambos son buenos amigos y se ayudan mutuamente, de hecho Goob quiere que Lewis triunfe con su invento de escáner de memoria. No obstante, la situación entre estos cambia. La noche previa al concurso Lewis debe ultimar su artilugio, por lo que trabaja durante dicha franja horaria interrumpiendo el sueño de Goob, quien necesita descansar para jugar el partido de béisbol a la mañana siguiente. En dicho juego cae dormido en la novena vuelta, generando que su equipo pierda y sea abucheado. Este hecho cambia su personalidad, se convierte en un niño más introvertido y enojado, piensa que nadie quiere ser su amigo; incluso roza la locura y

la obsesión por dicho trauma; razón por la que nadie lo adopta y cuando el orfanato cierra, se ve obligado a vivir en solitario en dicho lugar.

Utiliza los 30 años de su vida que permanece encerrado para desarrollar una obsesión y odio hacia Lewis, generando un rencor hacia su compañero. Él prefiere culpabilizar a otros de sus problemas “echarte la culpa a ti gana por ko”. Tras esta situación se convierte en un villano perverso que busca destruir a su oponente. Por ello cambia de nombre “y no me llames Goob, ¿cuántos villanos conoces que se llamen Goob?”. Este es un problema que necesita ser abordado críticamente en las aulas, es decir, el maniqueísmo con el que se presenta la maldad, enseñando que los nombres de las personas no están reñidos con el comportamiento ni con la personalidad.

Otra consecuencia del aislamiento social es la falta de maduración hacia la vida adulta, estancando su desarrollo. Así se justifica con comportamientos que muestra en su yo del futuro, asemejados a los de un miembro del colectivo infantil. Por ejemplo: correr por encima de la mesa de la sala de reuniones de la empresa Inventco cuando vende el escáner de memoria, sus planes perversos propios de un niño y anotados en una libreta, arrojar huevos y papel higiénico a las Industrias Robinson como venganza, “lo convertiré en un pato, sí, eso es tan malvado...”.

No obstante, debido a su falta de formación académica, el tipo del bombín carece de inteligencia para lograr sus planes malvados “esto va a ser más difícil de lo que creía”. Por ello, no es hasta que conoce a Doris cuando su objetivo de destrucción genera resultados positivos “juntos creamos el equipo perfecto”. Es un hombre inseguro que necesita su bombín para triunfar.

Desarrolla acciones cuestionables como el robo “la máquina del tiempo número 2 está en manos del tipo del bombín”. Este personaje se caracteriza por adueñarse de inventos que no le pertenecen como el escáner de memoria de Lewis. Ello genera que sea llamado “mangui”.

En el futuro, desarrolla la mentira como estilo de vida. Por ejemplo: en las industrias de presentación de proyectos innovadores adopta el nombre de Mary para no aguardar cola y presentar el escáner de memoria, adueñándose de una idea ajena a su persona. También convence a Lewis para que arregle su invento a cambio de llevarle con la máquina del tiempo a conocer a su madre biológica; no obstante no lo cumple “los crucé, no vale el trato”. Desde su primera aparición en escena se conoce su condición de villano, este hombre de mediana edad aparece entre las sombras y acompañado de una melodía siniestra que causa pánico en la audiencia.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura malvada que son aquellos que permiten identificarla rápidamente con una propia de la productora Walt Disney. Su característica más significativa en el fenotipo es el ceño fruncido, transmitiendo enojo por fracasar en su vida. El color más destacado es el negro de su atuendo. Tiene condición de persona y no se metamorfosea. Simplemente se aprecia una evolución madurativa como consecuencia del paso del tiempo.

Por otro lado, se precisa un análisis de los elementos psicológicos que se relacionan con la ética. Su maldad se explica por un detonante. A raíz de perder el partido de béisbol este niño enloquece y desarrolla sentimientos de venganza en contra de su igual: “te centraste en todo lo malo cuando lo que tenías que hacer era olvidar el pasado, seguir hacia adelante”, “solo me gustaría destrozar los sueños de un pobre niño huérfano”, “planeo destruir tu destino”, “ideé un brillante plan para vengarme”, “lo único que quiero es arruinar tu vida” y “no, te dirán que te olvides y que pases página, pero no; deja que esos sentimientos se alimenten y se encolen, cógelos y guárdalos bien [...], que el odio vaya contigo, así serás capaz de hacer cosas increíblemente horribles, hazme caso Goob, nunca olvides”. No obstante, a pesar de estos sentimientos vengativos el villano cambia de rol. El desenlace para esta figura es positivo, de hecho, siendo niño otra vez es adoptado por la familia Henderson.



Fig. 377. Walt Disney (2007). El tipo del bombín [Figura]. En *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter, 2007).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Doris

Se sabe que tiene un sexo de mujer, pese a ser robot, tal y como lo comparte Goob dirigiéndose a esta en femenino “la conocí a ella”. La edad es indeterminada. Este artilugio futurista es inteligente; gracias a sus planes el tipo del bombín tiene éxito con su objetivo de venganza. Ella sabotea el escáner de memoria de Lewis para que no gane el concurso de ciencias, también le anima a robar la máquina del tiempo, espía la casa de los Robinson y le ayuda a conseguir una entrevista en Inventco.

No obstante, tiene un plan mucho más ambiciosos que el de su líder. Ella quiere dominar el mundo. Por ello, le aconseja a Goob que la venda como idea; tras ser fabricada en cadena se convierte en un segundo cerebro maligno. Se muestra con ella la carencia de sentimientos en los robots. De hecho, asesina a su propio jefe cuando este ya no le es útil, también lo hace con Carl, el androide de la familia Robinson.

Por lo que respecta a la apariencia física de la figura se destacan las siguientes características. En tanto que es un sombrero, esta figura no cuenta con elementos en su fenotipo. Su color más destacado es el negro. En menor medida cuenta con una cinta morada, el rojo en su ojo de visión y el gris en sus extremidades y herramientas. Tiene condición de objeto y no se metamorfosea; aunque es capaz de crear mini-Doris.

También es centra la atención en los aspectos psicológicos de la figura. Esta tiene un detonante que la convierte al bando de la maldad. Lewis es el inventor de este artilugio cuando adopta la personalidad de Cornelius Robinson. No obstante, no cree en su potencial y la desactiva junto a otros inventos fracasados. Esta situación le genera sentimientos de venganza, no simplemente respecto a Lewis, sino hacia toda la

humanidad. Algunos ejemplos son: “al parecer tú la inventaste para que fuera un bombín ayudante, una especie de esclava de la humanidad, pero Doris sabía que ella era capaz de mucho más que eso” y “no supiste ver su verdadero potencial, así que te la quitaste del medio”. No experimenta un cambio de rol, sino que muestra su lado más perverso cuando controla el planeta. Su desenlace es la muerte espeluznante, esta explota cuando Lewis dice que jamás la va a inventar.



Fig. 378. Walt Disney (2007). Doris [Figura]. En *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter, 2007).

Mini-Doris

Esta es una creación de Doris para ayudar al tipo del bombín a capturar a Lewis. Cuando sobrevuela un arbusto de la casa de los Robinson en forma de T-Rex, el villano tiene la idea de robar un dinosaurio viajando al pasado, para conectarle a mini-Doris y controlarle para que busque al joven. Se trata también de un robot hembra, por el nombre que tiene y de una edad joven por el tamaño con el que es presentada.

En cuanto a sus rasgos físicos, presenta los mismos que su creadora: ausencia de elementos en su fenotipo, color negro como más destacado (también el rojo en su ojo y el morado en la cinta que lo voltea), tiene condición de objeto y no se metamorfosea ni es capaz de crear más réplicas a diferencia de su predecesora.

Respecto a la psicología de la figura malvada se destacan las siguientes características. Esta tiene una naturaleza perversa, ya que al ser creada por una villana adopta los rasgos de su personalidad. No experimenta cambio de rol. Su desenlace es la muerte espeluznante. Wilbur la desactiva del T-Rex y una de las ranas la encierra en el coche, transmitiendo el propósito de destruirla: “ya está criando malas la pequeña Doris.

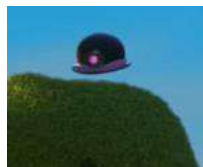


Fig. 379. Walt Disney (2007). Mini-Doris [Figura]. En *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter, 2007).

Tiny, el tiranosaurio rex

Cabe analizar al T-Rex que se etiqueta como ayudante de la figura malvada principal. Este se llama Tiny; por lo que se deduce que es un macho de un rango de edad joven. Este es secuestrado por el tipo del bombín en la etapa prehistórica para que sirva de cómplice en sus planes de secuestro de Lewis.

En cuanto a su aspecto físico se destacan las siguientes características. Este animal tiene un ceño fruncido en su fenotipo mientras está controlado por Mini-Doris. Su color más destacado es el naranja. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

También se precisa en análisis psicológico que define la personalidad de la figura. Esta tiene un detonante en su perversión, se inicia con la inserción de Mini-Doris sobre este. Sí que experimenta un cambio de rol, cuando Wilbur la desconecta este se convierte en inofensivo. Como desenlace se precisa un apoderamiento del miedo en la figura; se siente atemorizado por encontrarse en un lugar diferente al de su hábitat.

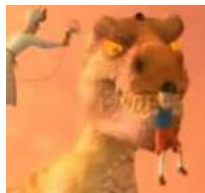


Fig. 380. Walt Disney (2007). Tiny, el Tiranosaurio Rex [Figura]. En *Descubriendo a los Robinsons* (Lasseter, 2007).

- **Variables de estudio**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

En primer lugar, en este largometraje perduran roles de género sobre las profesiones que son desempeñadas en función del sexo de la persona y no de las aptitudes para el cargo. Por ejemplo, quien desarrolla la maestría en la rama de Educación Física es un hombre sumamente estereotipado. Este es musculoso, irrespetuoso con el grupo de discentes “este proyecto es inaceptable” y violento.

- Profesor de ciencias: ¿cuál es su cualificación para ejercer de jurado?
- Profesor de EF: es mi gimnasio.

También se estereotipa la rama científica, atribuyéndola a los hombres como es el caso del maestro de la escuela y Lewis, definiendo a dicho grupo de profesionales como personas carentes de razón “pero es lo que pasa si tienes a un loco de la ciencia como compi de cuarto”. También categorizándolo como un grupo aislado de la sociedad, excesivamente trabajador y obsesivo con su desempeño profesional: “es que no salgo mucho del laboratorio” y “llevo sin dormir ocho días”.

Como aspecto positivo se introduce a las mujeres; tanto a la presidenta del jurado del concurso de ciencias la doctora Krunklehom, como a las participantes y a quienes son miembros de la familia Robinson: Franny, Billie, Tallulah y Petunia. Se contribuye a romper la idea que relaciona ciencia con masculinidad, excluyendo a las mujeres por arraigos machistas y misóginos.

Otro aspecto positivo es el empoderamiento que muestra una niña del concurso, Franny. Es una joven que no permite que el grupo de niños abuse de ella “no te pases ni un poquito, domino el kárate”. Este es un ejemplo significativo para envalentonar a las niñas y conseguir un colectivo infantil que se muestre en igualdad respecto a los niños en lo que respecta a la preservación de sus derechos universales.

Desafortunadamente, se presentan situaciones y escenas que contribuyen a una visión separatista de la sociedad en sexos, que define a la mujer como el ser maternal (reflejado en la cuidadora del orfanato, Mildred), destinado a las labores domésticas “creo que mi mujer está haciendo galletas” y sublevado a la figura del varón al tiempo que se limita a cumplir sus órdenes “ponte a hacer galletas”. También se transmite un mensaje que relega a la mujer a aspirar a la vida en matrimonio con un hombre, promoviendo el amor heterosexual y patriarcal, así se aprecia con la doctora Krunklehom, cuando prueba el escáner de memoria recuerda el día de su boda.

La imposición de la estructura familiar nuclear

En segundo lugar, este filme es significativo para introducir el tema de la familia en la escuela; rompiendo con la estructura tradicional, entendida como una pareja de progenitores que tiene descendencia, e introduciendo el tipo adoptivo. Muestra una realidad oculta en esta colección cinematográfica. Abordando también el tema del abandono infantil, una problemática que se etiqueta como tabú, pero que es importante introducirla en las aulas. Como dato significativo se utiliza el término “pareja” para hablar de las personas que deben adoptar a Lewis. Este concepto permite hablar de la posibilidad de familias homosexuales, a pesar de que en el filme solo aparezcan las de tipo heterosexual. Es necesario cambiar desde la educación esta idea heteropatriarcal y católica, enseñando la diversidad para que sea respetada, visibilizada e impulsada positivamente. Se debe potenciar la familia como punto de apoyo ante situaciones de adversidad “¿cómo no vamos a recurrir a la familia con un problema familiar de este calibre?”. Esta perspectiva de amor familiar se ofrece con el diálogo entre Mildred y Lewis.

- Lewis: nadie me quiere.
- Mildred: eso no es cierto.
- Lewis: no me quiso ni mi propia madre.
- Mildred: ya vale Lewis, eso no lo sabes.
- Lewis: entonces, ¿por qué me abandonó?
- Mildred: a lo mejor no podía encargarse de ti, ¿es que no se te ha ocurrido pensarlo?, estoy completamente segura de que solo quería lo mejor para ti.
- Lewis: nunca lo había visto de esa manera.
- Mildred: tal vez lo hizo porque no le quedó otra opción.

No obstante, debe tenerse especial precaución con este mensaje, ya que se corre el riesgo de endulzar la situación y de presentarla desde una perspectiva de cuento de hadas típico en Disney que, en grandes ocasiones, no se corresponde con la realidad.

La oposición de la alteridad

Se muestra una visión normativa de la sociedad en la que se pretende que sus integrantes sean idénticos y no rompan con la norma establecida. Por ello, Lewis presenta dificultades para ser adoptado; no encuentra una familia a quien le atraiga la diferencia.

- Lewis: es que hay tantas cosas en el mundo que pueden mejorarse, piénselo: aceras mecánicas, coches voladores..., hay muchas posibilidades.
- Posible padre: ¿coches voladores?, muy bueno.
- Lewis: solo con un poco de imaginación y de ciencia podemos hacer del mundo un lugar mejor.
- Posible padre: son ideas muy interesantes, sí; y, ¿qué deporte te gusta?
- Lewis: bueno, ¿inventar cuenta como deporte?
- Posible padre: bueno...
- Lewis: porque con este invento me he convertido en un crack.

Este es un problema social generado por el poder que pretende crear una ciudadanía uniforme para evitar cuestionamientos sobre las decisiones tomadas y cambios sociales. Desde las escuelas se debe favorecer a que dicha diferencia sea alimentada para que cada miembro desarrolle su personalidad e identidad.

La manipulación de la dualidad

Finalmente se introduce el concepto de dualidad. Tras que Lewis conozca la historia de vida de su compañero Goob enfatiza con este; comprendiendo los motivos de su venganza.

- Wilbur: él es el malo.
- Lewis: no, solo es mi compañero de cuarto.

Se enseña al colectivo infantil a valorar el contexto de cada persona para entender sus comportamientos. No se trata de justificar acciones carentes de ética, sino de entenderlas; siempre en pro de convertir a quienes las ejecutan al bando de la bondad.

LII. Clásico 50. *Bolt* (Spencer, 2008)

- Sinopsis

Bolt es un perro adoptado por una niña llamada Penny. 5 años después, ambos son los protagonistas de un programa de televisión de Hollywood en el que desarrollan un papel de espías, cuya misión es vencer al doctor Cálculo y a su ejército de felinos. La única peculiaridad es el esfuerzo por evitar que Bolt sepa que todo es ficción.

La trama de este producto cultural avanza hasta que Penny es secuestrada por el antagonista principal, impidiéndole a la niña que entre en contacto con su perro hasta el siguiente rodaje para avivar los sentimientos de angustia en la mascota. No obstante, la inquietud de Bolt provoca su huída del plató y viaje accidentalmente a Nueva York.

Una vez allí busca a los gatos de Cálculo para que le lleven hasta su guarida. Así conoce a Mittens, una felina de aspecto similar. Ella no entiende la situación en la que se ve envuelta, pero se ve obligada a acompañarlo de regreso a su estado junto a Rhino, un hámster fanático del héroe televisivo. Tras los comentarios del roedor Mittens averigua que Bolt es un personaje ficticio sin superpoderes y trata de convencerle de su condición. No obstante, el sabueso se enfurece y comienza a ladrar.

Situación que atrae al perrero, quien se lleva consigo a estos dos animales. Rhino libera a Bolt y rescatan a Mittens.

Este es el punto de inflexión en que ambos animales inician una amistad. De hecho, en su parada en las Vegas, Mittens construye un hogar para los tres animales. No obstante, Bolt se reafirma en su misión de salvar a Penny. Ello enoja a la gata, ya que no confía en que la humanidad sea capaz de desarrollar afecto hacia el reino animal. Sentimiento basado en su experiencia pasada de abandono. El trío se separa hasta que Rhino convence a Mittens para ayudar a su amigo.

Bolt llega a los estudios de televisión en el momento en que se inicia un incendio en el set, quedando Penny atrapada. El perro va en su ayuda, pero le es imposible sacarla, ella se desmaya por la repetida inhalación de CO₂. Logra avisar con su ladrido al cuerpo de bomberos, quienes salvan la vida a dicha pareja de amigos. Finalmente, Bolt y Penny forman nuevamente equipo incluyendo a Mittens y Rhino.

- Figuras malvadas principales

Doctor Cálido

Se ubica al doctor Cálido como villano principal pese a tratarse de un personaje de ficción; se trata de un actor que desarrolla un rol perverso en la serie en la que Bolt participa con Penny. Este es el causante de la desesperación del animal, generando su pérdida por los Estados Unidos. Este hombre de mediana edad, aunque con bastantes líneas de expresión en su rostro, cumple con las características de las figuras malvadas de Walt Disney.

Se aprecia una oposición entre este y la pareja protagonista por la mirada de desprecio con que lo observan y los gruñidos que emiten mientras Penny dice: “ahí está el doctor Cálido”. Se utiliza dicha figura para asociar maldad con oscuridad ya que este varón aparece entre las sombras de su guarida. Es un hombre irascible, violento y chantajista, tal y como lo comparte con el comentario que emite al padre de Penny cuando lo tiene secuestrado: “empieza a irritarme profesor y no le conviene que esté irritado”.

Cumple con la pretensión arquetípica de la mayoría de figuras malvadas de la cultura visual infantil, es decir, ejercer un control total sobre la humanidad: “dominar el mundo está al alcance de mi mano” y “ojo verde tiene un plan y pronto lo ejecutará”. Pero la acción más perversa y cuestionable es el secuestro de Penny como miembro del colectivo infantil.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En el fenotipo destaca un constante ceño fruncido que transmite maldad. Su color más destacado es el negro de su traje, con una tonalidad morada minoritaria para la camisa que viste; también el verde fluorescente de su ojo derecho. Tiene condición de persona y no se metamorfosea. Aunque se disfraza de cirujano (tono verdoso) para inyectar una sustancia corrosiva a Penny tras ser operada.

Por otro lado, se procede al estudio del componente psicológico. En este destaca una naturaleza malvada. Él quiere controlar el mundo para satisfacer un deseo

personal fundamentado en una base egoísta y antisocial. No experimenta cambio de rol; cada vez que es vencido en la serie, su motivación de aniquilación contra la pareja protagonista de espías crece. Se categoriza un desenlace irrelevante ya que no se especifica qué ocurre con el villano.



Fig. 381. Walt Disney (2008). Doctor Cállico [Figura]. En *Bolt* (Spencer, 2008).

El agente

El *manager* de Penny y Bolt es un hombre de edad avanzada que vela por los intereses económicos de dicha pareja de televisión. Con esta figura se muestra un personaje avaricioso que espera obtener una subida constante de la audiencia del programa para enriquecerse. Su objetivo está orientado a mejorar la calidad del producto que vende, sin mostrar preocupación por el colectivo de personas y animales que actúan en su serial de televisión. Esta figura está deshumanizada; así se muestra cuando permite que Bolt sufra por su amiga Penny pensando que está secuestrada para aumentar la credibilidad en el siguiente rodaje.

Tampoco siente preocupación por los problemas de su representada. Esta se niega a continuar con el rodaje ya que no se siente preparada emocionalmente sin su perro Bolt. Ante esta situación, su agente decide engañarla con otro sabueso idéntico para que el programa continúe. Trata de convencerla comparando una vida animal con un objeto inanimado: “cuando yo era niño quería una bici y mis padres me regalaron un guante de béisbol, así que, ¿sabes qué?, fingí que el guante de béisbol era una bicicleta e iba al colegio montado en él; es verídico”.

Incluso en el clímax de la película se aprecia este comportamiento egoísta y vanidoso en el personaje. Tras el incendio del plató, con las consecuentes lesiones ocasionadas a Bolt y a Penny, este hombre maquina ideas para enriquecerse en lugar de generar empatía hacia las víctimas y sus familias; respetando el trauma vivido: “no me imagino su sufrimiento, ninguna madre debería pasar por un trance así, pero le prometo que sacaremos partido a esta desgracia con grandes portadas, una nueva serie y yo seré el productor general; será algo genial”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En el fenotipo se destaca una mandíbula prominente. El negro se muestra como el color más destacado en su traje; también el gris en una cuantía menor como tonalidad de su corbata. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan los rasgos relacionados con su personalidad. Este tiene una naturaleza malvada justificada con su carácter egoísta, egocéntrico y carente de empatía. No experimenta un cambio de rol, ya que antepone sus intereses económicos personales al bienestar de su equipo de producción. Se aprecia un desenlace irrelevante para la figura. Este es despedido por la madre de Penny cuando

descubre sus intenciones egoístas. No obstante, dicha situación no se percibe como angustiada ni traumática para el personaje, simplemente la acepta.

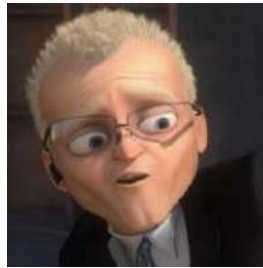


Fig. 382. Walt Disney (2008). El agente [Figura]. En *Bolt* (Spencer, 2008).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Cálico cuenta con un gran número de secuaces para alcanzar sus planes perversos. Primeramente se analizan a sus dos gatos. Dicha condición perversa es manifestada por el propio Bolt: “habéis elegido el camino del mal, al final os destruiré, como destruiré a vuestro amo”.

Gato negro

Tiene sexo de macho y mediana edad. Este cumple con el estereotipo que condena a los mininos de dicha especie como seres perversos y que los relaciona con “la mala suerte” por una superstición sin fundamento. No es casual que este gato sin nombre sea de este color. También los insultos de Bolt contribuyen a esta generalización respecto a la concepción sesgada que considera a los gatos como seres inferiores a los sabuesos: “enanos, repugnantes, odiosos”.

La misión de este animal es apoyar a su líder en sus decisiones perversas y contribuir a que se cumpla su objetivo. Por ello, cuando el profesor se niega a colaborar, este felino maúlla para intimidarlo. También debe enrabiatar a Bolt y avivar su creencia en la realidad que este construye sobre una situación ficticia “a veces le sorprendo con una risa malvada”. Se destaca una escasez de inteligencia en el personaje: “si es largo el mensaje..., porque ando mal de memoria; espera, ya sé lo que haremos, tú pillas el principio del mensaje y yo pillaré el final y se lo daremos a ojo verde juntos”.

En cuanto a sus rasgos físicos se destacan las siguientes características. En su fenotipo se muestra un ceño fruncido, sobre todo cuando aparece en compañía de su dueño mostrando la relación directa entre ambos. Su color es el negro de su pelaje. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

También es necesaria una aproximación a la psicología de la figura en relación con la ética. Este es retratado con una naturaleza malvada, ya que experimenta un goce personal comportándose en contra del resto. Engaña a Bolt haciéndole creer que Penny está secuestrada en lugar de no avivar su preocupación. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es desconocido.

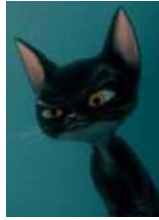


Fig. 383. Walt Disney (2008). Gato negro [Figura]. En *Bolt* (Spencer, 2008).

Gato siamés

Se sabe que es macho por el tono de voz con el que interviene. Tiene un rango de edad joven que se entiende por la escasez de inteligencia y capacidad de reacción que presenta en comparación a las de su igual. Este también contribuye a los planes de su líder, pero de una manera más superficial, debido a su carencia de luces. Se limita a imitar los maullidos de su compañero e intimidar al profesor secuestrado; también le acompaña a atemorizar a Bolt, pero no participa en la agresión verbal.

Por un lado, se analizan los rasgos físicos de la figura. En su fenotipo se destaca una ausencia de mandíbula justificada por una carencia de inteligencia. Su color más destacado es el marrón de su pelaje. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

Por otro lado, se procede al estudio psicológico de dicho animal para determinar rasgos de su personalidad. Este ayudante de villano tiene una naturaleza malvada, ya que no tiene inteligencia suficiente para cuestionarse las acciones que desarrolla. No experimenta cambio de rol y su desenlace es desconocido.



Fig. 384. Walt Disney (2008). Gato siamés [Figura]. En *Bolt* (Spencer, 2008).

Matones

Cálíco cuenta con la ayuda de quienes arremeten en contra de Penny y Bolt. Esta es una especie de ejército moderno que acata las órdenes de su superior sin cuestionarse la falta de civismo que encierran. Se trata de individuos de edad y sexo indeterminado.

En primer lugar, se procede a un análisis de la apariencia que presentan estas figuras. En ninguna se aprecia el rostro ya que utilizan cascos de moto. Su color más destacado es el negro de sus trajes; aunque también aparecen detalles en gris y en verde fluorescente (recordando el ojo de su superior). Tienen condición de personas y no se metamorfosean.

En segundo lugar, se analiza la psicología del grupo. Todos los individuos tienen una naturaleza malvada y optan por acatar órdenes en lugar de enfrentarse a su líder. No experimentan cambio de rol y su desenlace es la muerte espeluznante. Toda la banda muere durante la persecución: se electrocutan, caen de sus vehículos, les

explotan sus propias bombas y fallecen por la onda expansiva del ladrido supersónico de Bolt.



Fig. 385. Walt Disney (2008). Matones [Figura]. En *Bolt* (Spencer, 2008).

Mafioso

También cuenta con la ayuda de un Mafioso que controla la seguridad del villano principal. Este es un hombre de mediana edad que se muestra férreo a su cargo hasta que divisa peligro en su vida. Él se niega a confesar dónde está escondido Cállico, pero tras ser intimidado por Bolt y amenazado con ser tirado al río dentro de su coche traiciona a su superior: “no voy a decirte dónde está Cállico..., Bolivia, Bolivia, Cállico está en Bolivia”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo se destaca una mandíbula prominente. Su color más destacado es el gris de su traje, aunque como complementario el negro de su cabello, gafas de sol y vehículo que conduce.

Por otro lado, se procede al estudio de la psicología de la figura. Este tiene una naturaleza malvada ya que se limita a obedecer los mandatos de un superior sin cuestionar las repercusiones sociales de su trabajo. No experimenta un cambio de rol. Su desenlace es desconocido y por tanto irrelevante. Tras descubrir el escondite de Cállico, Bolt lanza su coche sobre el puente y no se sabe qué ocurre con el personaje.



Fig. 386. Walt Disney (2008). Mafioso [Figura]. En *Bolt* (Spencer, 2008).

- Figuras malvadas secundarias

Otras figuras malvadas secundarias se ubican en el grupo formado por tres miembros del control de animales.

Loi

Este es quien captura a Bolt y Mittens cuando discuten en la calle. Se etiqueta como malvado ya que contribuye a una industria que no vela por los derechos de este grupo. Se les enjaula a la espera de una adopción, pero de no efectuarse se les

atribuye una muerte segura. En el largometraje va acompañado de música siniestra para comunicar al colectivo infantil que se trata de un villano.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de este hombre de mediana edad. En su fenotipo destaca la ausencia de mandíbula, relacionándose este rasgo con su carencia de inteligencia y torpeza. Tras ser golpeado por Rhino cae a tierra de una manera cómica. Su color más destacado es el verde que aparece en su uniforme; también el marrón de ciertos detalles, su barba y cabello. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se recurre a los rasgos éticos para definir al personaje desde el ámbito de la psicología. Se determina una naturaleza malvada en la figura, partiendo de las acciones antianimalistas que ejecuta. No experimenta un cambio de rol. Prefiere sentenciarlos a una posible muerte y/o vida en prisión a ser libres. Su desenlace es irrelevante, cae de bruces.



Fig. 387. Walt Disney (2008). Loi [Figura]. En *Bolt* (Spencer, 2008).

Guardia

Otra persona de las que trabajan en la perrera es el guardia, un hombre de mediana edad. Este debe controlar el funcionamiento en el establecimiento. No obstante, utiliza su trabajo para leer revistas y jugar con el ordenador. Esta situación plantea una problemática social; la escasez de compromiso y profesionalidad.

En cuanto a los rasgos físicos de la figura se anotan las siguientes características: ausencia de mandíbula en el fenotipo; color verde en el uniforme, marrón en el cabello y bigote, también negro en las botas; condición de persona; imposibilidad de metamorfosis. Para completar se analizan los rasgos psicológicos del villano, destacándose los siguiente: naturaleza perversa, sin cambio de rol y desenlace irrelevante (se resbala pisando la bola de Rhino y cae al suelo).



Fig. 388. Walt Disney (2008). Guardia [Figura]. En *Bolt* (Spencer, 2008).

Esther

Esta es una mujer de mediana edad que trabaja en la perrera como recepcionista. Su personaje contribuye a un estereotipo profesional ya que este trabajo

está asociado culturalmente con la mujer; mientras que otros desempeños que implican fuerza física, como la seguridad, se atribuyen a los hombres.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura: ceño fruncido en el fenotipo, color verde en su uniforme y negro en el cabello, condición de persona e imposibilidad para metamorfosearse. Por otro lado, se analizan sus aspectos psicológicos: naturaleza malvada, sin cambio de rol y con desenlace irrelevante.



Fig. 389. Walt Disney (2008). Esther [Figura]. En *Bolt* (Spencer, 2008).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se aprecian ciertos estereotipos en cuanto a las relaciones entre sexos que contribuyen a mostrar la figura de la mujer inferior a la del hombre. A pesar de que se cambie de contexto social, el mensaje transmitido es el mismo que antaño: la mujer precisa ser salvada por un hombre. En este caso todavía es más significativo y dañino para ella, debido a que la ayuda que recibe para sobrevivir siempre proviene de su perro, un macho: “has vuelto a salvarme Bolt, tranquilo, no pasa nada, ya estoy a salvo”.

Bolt se presenta como un héroe cuya misión es proteger al resto; sobre todo a las mujeres y hembras por no concebir que estas tengan capacidad de solventar sus problemas en solitario y sin la ayuda de los hombres ni de los machos. Esta mentalidad se percibe en uno de los comentarios que emite sobre Mittens: “tranquila gata, vas conmigo”.

Es necesario abordar estas escenas en el aula para analizarlas críticamente. Enseñando al colectivo infantil en base a la igualdad, rompiendo estereotipos asociados al sexo que debilitan a la mujer. Como aspecto positivo que sirve para tambalear dicha concepción estereotipada se cuenta con una intervención de la productora de la cadena televisiva. Ella explica una realidad social, la desaprobación del colectivo juvenil frente a esta convicción de los roles de género. “La niña está en peligro y el perro la salva, pues que original..., un final feliz; según las encuestas la franja de 18 a 25 años no está feliz, no está feliz con el rollo feliz”.

La imposición de la estructura familiar nuclear

Este tema se centra a través de una canción que relaciona dicho concepto con el de hogar. Se considera positivo que el largometraje rompa con el sentimiento patriarcal que aboga por un único tipo de familia. Con este ejemplo cinematográfico se visibilizan otras posibilidades y se transmite una idea más sincera del concepto, entendida como un grupo de personas o animales que se quieren y que se preocupan

entre sí. Los elementos musicales que corroboran dicha afirmación son: “tu casa es donde está mi hogar, porque allí también vives tú” y “aquí estoy junto a ti”.

La negación de la visión animalista

Desde la visión animalista se presentan varias situaciones que necesitan ser analizadas. Por ejemplo, el filme comienza con la adopción de Bolt. Este es un mensaje positivo para el colectivo de animales ya que no se apoya una comercialización con estos; sino que se procede a mejorar sus condiciones de vida y ofrecerles una familia.

Se trabaja sobre este contexto para evitar que una mentalidad consumista desencadene en una tendencia masificada sobre la adquisición de animales a través de una compra-venta; favoreciendo a un negocio que concibe la vida como un producto. De hecho, Mittens comparte esta realidad con la audiencia: “nos van a llevar a un sitio donde las personas compran animales y, ¿sabes qué?, compran siempre a los más guapos, los que son como tú Bolt, pero el resto nunca saldremos de ahí”. Hay una tendencia generalizada en la sociedad sobre el deseo de adquirir elementos con una belleza occidental bajo el pretexto consumista de “todo se adquiere con dinero”. Mensaje que es necesario eliminar.

También se introduce el debate sobre la modificación genética de los animales desde una posición positiva tanto para el colectivo como para la sociedad. Tras la ingeniería genética aplicada en el sabueso se generan unos superpoderes que contribuyen a la ciudadanía, ya que lucha contra el mal y en pro de su dueña. Disney se posiciona a favor de esta modificación en el genoma animal, solo contempla efectos beneficiosos en la historia donde la efectúa. Es necesario contemplar los contras de estos cambios científicos. Destacando como prioritarios los aspectos de consideración bioética sobre el sufrimiento animal. Favoreciendo el derecho a la vida natural que los animales tienen.

El filme se esfuerza por atribuir una preconcepción de los perros como seres entrañables que causan agrado a toda la humanidad, en contraposición al grupo de gatos. Se muestra así cuando Bolt y Mittens buscan comida en el *camping*; siendo el sabueso el único que la consigue. Este es un mensaje que condiciona negativamente al colectivo infantil.

La oposición de la alteridad

Se introduce el concepto de alteridad. El ejemplo más notorio es la rivalidad entre sabuesos y mininos. Son dos grupos que necesitan ser entendidos desde ambas perspectivas. Tras un diálogo entre Mittens y Bolt solucionan sus diferencias y se sinceran. Transmitiendo al colectivo infantil un valioso mensaje sobre la necesidad de generar empatía con colectivos contrarios.

- Bolt: Mittens, si yo no persigo a los malos, ¿qué soy yo?, digo, ¿quién...?
- Mittens. No te comas el coco, ser un perro corriente es lo mejor que hay en el mundo, ¿vale?; oye, te voy a contar un secreto de gatos que casi nadie conoce, ¿por qué odiamos a los perros?, porque queremos ser perros, tenemos ese complejo.
- Bolt: pero, ¿qué hacen los perros?

- Mittens: babean, duermen, se persiguen la cola, son tontos..., no hace falta un máster.

También se visibiliza la disparidad entre dos grupos sociales: las personas adultas y quienes todavía pertenecen al colectivo infantil. Y uno de los graves problemas de los que adolece este último es de falta de diferencia; bien por no preservar su etapa de la infancia o bien por infantilizarles. Así se muestra con el diálogo entre Penny y la productora.

- Productora: ¡oye niña!, seré sincera contigo, si no grabamos la gente va a perder su trabajo, gente buena con trabajo.
- Penny: pero Bolt sigue perdido.
- Productora: y lo sentimos por ti, y no me gusta tener que pedirle a una niña que tome una decisión de adulto, pero, ¿qué hacemos?, necesitamos que lo superes, necesitamos que te olvides de Bolt.

El estereotipo de la amistad

En contraposición al tema del amor romántico se introduce la variable de la amistad, entendiéndola como un sentimiento de afecto mutuo entre dos personas; independientemente de la edad, raza o sexo.

- Mittens: ¡eh!, ¿a dónde vas?
- Rhino: con Bolt.
- Mittens: pero si ya no nos necesita.
- Rhino: créeme, ya lo he visto un millón de veces, la noche fría antes de la batalla cuando los exagerados colmillos del mal están afilados para el ataque, el héroe debe enfrentarse al desafío solo; pero de Bolt he aprendido una cosa y es que jamás se abandona a un amigo cuando te necesita, cuando tu colega está en apuros ahí estás tú; aunque no sepas si vivirás para contarlo.
- Mittens: se ha ido por el otro lado.
- Rhino: ahí estás tú aún sabiendo que la metralla te va a dejar como un colador, ahí estás tú.

También se etiqueta como positivo la relación de amistad entre la humanidad y el reino animal. Así se muestra con la opinión manifestada por Bolt hacia Mittens.

- Bolt: Mittens, no me puedo quedar.
- Mittens: ¿qué?
- Bolt: estamos a medio gofre de Penny.
- Mittens: todavía quieres volver con ella...
- Bolt: Mittens, es mi amiga.
- [...]
- Mittens: solo está actuando.
- Bolt: no, es Penny.
- Mittens: no existe esa Penny, está actuando.
- Bolt: ella me quiere, te equivocas.
- Mittens: no, no Bolt, todas las personas son así, ¿vale?, fingen que te quieren, fingen que nunca te dejarán y un día hacen las maletas, se largan, se llevan

con ellos su cariño y abandonan a su gata [...], la dejan tirada y que se las apañe sola, la abandonan sin decirle qué es lo que hizo mal.

- Bolt: yo lo siento Mittens, pero Penny es diferente.

LIII. Clásico 51. *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009)

- Sinopsis

Esta película se contextualiza en el año 1913 en la ciudad de Nueva Orleans. Se inicia la trama con una modista de raza negra llamada Eudora, contando una historia de hadas a su hija Tiana y a Charlotte La Bouff, la niña blanca de familia adinerada a quien confecciona vestidos. El cuento versa sobre un príncipe que se convierte en rana y que necesita ser besado por una princesa para recobrar su forma original. Como consecuencia del mensaje transmitido, Charlotte establece como meta alcanzar un amor romántico, mientras que Tiana se muestra firme en lo que respecta a ser una mujer empoderada, independiente de los hombres y seguidora de sus sueños, es decir, abrir un restaurante junto a su padre. No obstante, durante la I Guerra Mundial, James, el progenitor de Tiana fallece; siendo esta la única que pone empeño en alcanzar su meta, pese a recibir los sermones de su madre.

El príncipe Naveen de Maldonia llega a la ciudad. Este varón es reprendido por su pareja de progenitores, quienes no están a favor de su vida mujeriega, irresponsable y centrada en la música jazz. Este monarca planea casarse con Charlotte y enriquecerse con la fortuna de su padre Eli La Bouff. Pero el doctor Facilier se entromete en sus planes y lo engaña utilizando trucos de vudú; consiguiendo que este se transforme en un sapo y robándole la sangre para que su mayordomo, Lawrence, adopte su apariencia ante la joven adinerada.

Charlotte celebra un baile por la llegada del príncipe. En este, Tiana recibe la noticia sobre la inversión de un grupo en el local que ella aguarda para abrir su restaurante, imposibilitándola para adquirirlo. Esto la motiva a besar al príncipe Naveen convertido en rana cuando lo conoce, ya que le promete el dinero necesario a cambio de recobrar su forma humana. El plan se quiebra ya que no es una princesa y se convierte en rana también. Ambos anfibios se unen para recobrar su apariencia y huyen de las sombras de Facilier.

Tras una lucha contra las figuras perversas y la victoria del grupo protagonista, Charlotte ayuda a su mejor amiga para que obtenga su restaurante y a su amado. Aunque su beso no convierte a Naveen en príncipe, ya que ella tampoco es princesa. Continuando con la forma de anfibios, Tiana y Naveen se unen en matrimonio, así ella se convierte en princesa y tras besarse recuperan su forma humana. Trabajan juntos hasta abrir el “Restaurante Tiana”, uno de los más populares de la ciudad.

- Figuras malvadas principales

Doctor Facilier

Desde su primera aparición se aprecia un componente malvado, su imagen está acompañada de una música siniestra para causar pánico en la audiencia. Además de verse entre sombras tiene un acento diferente al occidental. Este es un recurso

utilizado en Disney que le ayuda a construir la alteridad negativamente, generando sentimientos de desprecio en la audiencia hacia los miembros del continente africano.

Este es un hombre de mediana edad, codicioso, que anhela enriquecerse estafando a la ciudadanía. Por ejemplo, le cobra dinero a otro varón que quiere recuperar su cabello. Este le cumple el deseo utilizando magia, pero tras cobrarle el precio por la sesión al cliente le crecen vellosidades por todo el cuerpo. Su carácter avaricioso también se aprecia en la mirada maligna mostrada tras escuchar las intenciones de Charlotte para el príncipe Naveen. Así madura un plan para eliminar al monarca y enriquecerse a través del engaño. Su objetivo se orienta hacia la obtención de un capital económico. Constatándose un carácter egoísta, vanidoso y superficial en la figura: “cuide su lengua o verá” y “tú y yo sabemos que el auténtico poder no está en la magia, sino en el dinero”.

Se destaca como significativo que este villano desarrolle una actividad que históricamente se asocia con la mujer, es decir, la brujería “encantamientos, pociones, tarot, se realizan sueños”. Este es un intento para romper los estereotipos de los sexos. Algunas expresiones con las que este hombre es presentado son: “se descubre ante usted el doctor Facilier”, “pobre pecador”, “el hombre de las sombras” y “es obvio que este tipo es un charlatán”. Se destaca en esta figura malvada la asignación de una canción para definirse según adjetivos calificativos con connotaciones negativas en relación a los principios de la sociedad occidental. Algunos ejemplos son: “si se relajan yo podría hacer vudú, lo mejor que sé”, “leeré el futuro, conjugaré al más allá”, “brujería, santería, que al diablo asombrarán” y “¿no dais la mano a un pobre pecador?”.

Se aprecia un carácter chantajista, así como una gran destreza oratoria “era un hombre muy convincente”, que utiliza para persuadir al resto en favor propio. Algunos ejemplos son: cuando transforma a Naveen en sapo engatusándolo con un futuro glamuroso, cuando convence a Lawrence para que suplante al príncipe a cambio de beneficios económicos “una curiosidad sobre el vudú Lawrence es que no puedo hacerme conjuros a mí mismo”, tratando de convencer a Tiana para que le devuelva el amuleto donde guarda la sangre de Naveen a cambio de dinero para su restaurante. También muestra esta dote de persuasión con sus amigos del más allá: “ya sé que estoy empeñado con vosotros hasta los dientes, pero al parecer nuestro príncipe sapo se ha perdido y necesito vuestra ayuda para recuperarlo; capichi, ¿qué sacaréis vosotros de esto?, en cuanto me deshaga del papaíto y yo controle a la ciudad tendré a toda Nueva Orleans en la palma de mi mano y vosotros tendréis todas las almas [...] que vuestros oscuros corazones deseen”.

También se manifiesta un carácter violento y amenazador. Recurre a la intimidación para acobardar a quien se enfrenta: “como le pase algo a esto te voy a...”. De hecho, manifiesta su fanatismo cuando asesina a Ray, la luciérnaga macho que trata de robarle el talismán con la sangre de Naveen.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de esta figura perversa principal se etiquetan los siguientes. En su fenotipo se advierte la presencia de una mandíbula prominente que se relaciona con su intelecto. Este personaje tiene una gran capacidad cognitiva que utiliza en todos sus planes formados por un entramado de meticulosos pasos para asegurarse el éxito. Cuando aparece ante el público o cuando se enoja, se

refleja en su rostro un ceño fruncido. Su color más destacado es el morado de su traje, también el de su camiseta. Se destaca que la pupila de sus ojos es de esta tonalidad. En menor medida se recurre al rojo de su fajín y de la cinta de su sombrero. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Se procede a un análisis psicológico del villano en lo que respecta a rasgos éticos que configuran su personalidad. Apreciándose una naturaleza malvada que se asocia con su condición de hechicero. Esta preconcepción estereotipada encuentra su raíz en la religión católica que arremete contra otras fuerzas que cuestionan la existencia de su dios. Ya que Disney es un fiel seguidor del catolicismo necesita construir figuras malvadas para moralizar a la sociedad desde la maldad. En contraposición, desde las aulas de Educación Infantil se debe analizar críticamente esta situación y debatir sobre el fanatismo religioso. Este villano no experimenta un cambio de rol y su desenlace es la muerte espeluznante. Tras perder la oportunidad de obtener el dinero de la familia La Bouff, asume la imposibilidad de saldar su deuda con sus amigos del más allá “¿y ahora que hago yo para pagar mis deudas?”, situación que provoca que este grupo de espíritus lo devore y se adueñe de su alma.



Fig. 390. Walt Disney (2009). Doctor Facilier [Figura]. En *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Lawrence

Una figura ayudante del doctor Facilier es el mayordomo del príncipe Naveen, Lawrence. Este se compromete a traicionar a su líder y adoptar su apariencia utilizando el amuleto con su sangre, tras conocer el plan de sabotaje hacia la familia La Bouff y pactar una división de la riqueza con el villano principal. Este es un hombre de edad avanzada a quien le preocupa conseguir un futuro lujoso “tiene dos opciones: cortejar y desposar a una joven rica o ponerse a buscar empleo”.

Este es un villano cómico. De hecho, su gran tamaño le provoca una torpeza mayor. Incluso se dirigen a él utilizando motes despectivos en relación a su peso “gordinflón”. Una situación bastante risible se desarrolla cuando le propone matrimonio a Charlotte mientras se agota la sangre del talismán, motivo por el que debe esconderse tras los elementos de la sala para evitar ser visto por la joven mientras mantiene una conversación con ella.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo destaca la ausencia de mandíbula, ya que este personaje carece de inteligencia y se limita a acatar las órdenes de su superior. Su color más destacado es el marrón de su traje chaqueta-pantalón, pero también se anota la tonalidad rojiza en su chaleco y pajarita. Tiene condición de persona que se metamorfosea, utilizando la sangre de Naveen para convertirse en el monarca. Por otro lado, se estudia la maldad desde una

perspectiva psicológica. La perversión en el personaje se explica con un detonante, el odio hacia su superior.

- Naveen: ¿por qué haces esto Lawrence?
- Lawrence: en venganza, por todos los años de humillación.

No experimenta un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza. El desenlace es irrelevante, este acaba en prisión.



Fig. 391. Walt Disney (2009). Lawrence [Figura]. En *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).

Seres del más allá

Este es un colectivo de máscaras que representan espíritus perversos que controlan el vudú. Este conjunto de personajes accede a ayudar al doctor a cambio de almas de la ciudadanía de Nueva Orleans. Estas figuras le proporcionan las sombras para que atrapen a Naveen. No es posible identificar el sexo, así como tampoco la edad, aunque se asume un rango bastante elevado si se atiende al origen de esta práctica satánica.

Por lo que respecta a sus rasgos físicos se apuntan los siguientes aspectos. En su fenotipo destaca el ceño fruncido, característica mostrada en todas las máscaras. El color más destacado es el morado. Tienen condición de objetos y no se metamorfosean.

También se precisa un análisis psicológico de los elementos éticos que configuran su personalidad. Este grupo de espíritus tiene una naturaleza malvada, ya que se presenta el vudú como práctica siniestra. Ello se debe al interés que muestra Disney en adoctrinar en el cristianismo a la sociedad. No experimentan un cambio de rol y su desenlace es positivo; para cobrarse las deudas de Facilier lo devoran y se adueñan de su alma.

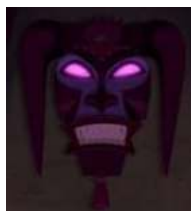


Fig. 392. Walt Disney (2009). Seres del más allá [Figura]. En *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).

Las sombras

No es posible identificar el sexo de sus integrantes ya que la mayoría son figuras difusas sin apariencia humana. En cuanto a la edad, se categorizan en el grupo

de las de un rango avanzado ya que son almas que perduran en la eternidad. Su contribución es significativa para Facilier, le aconsejan y atrapan a Naveen convertido en sapo para que el villano utilice su sangre con Lawrence y adopte su apariencia conquistando a Charlotte.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de esta figura perversa: ceño fruncido en su fenotipo, color negro, condición de ser ficticio con capacidad para metamorfosearse. Por otro lado, se analizan los aspectos psicológicos del grupo: el conjunto tiene una naturaleza perversa, no cambia de rol y tiene una muerte espeluznante como desenlace. Parte del grupo se elimina tras ser iluminada por las antorchas de mamá Odie; el resto perece cuando Ray utiliza su luminiscencia.



Fig. 393. Walt Disney (2009). Las sombras [Figura]. En *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).

Muñecos vudú

Se analizan las figuras que aparecen en la morada del villano y que son utilizadas para practicar magia negra. Su labor consiste en intimidar al príncipe cuando es apresado por Facilier. Como se trata de unos muñecos de trapo no es posible identificar ni su sexo ni su edad.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de este grupo. Todos sus miembros presentan un ceño fruncido en su fenotipo para transmitir pánico al grupo de protagonistas. Su color más destacado es el morado de sus telas; también aparece el tono rojizo y el marrón. Tienen condición de objetos y no se metamorfosean.

Por otro lado, se procede a un estudio de su maldad desde la perspectiva psicológica. Se advierte una naturaleza malvada generada por su condición de utensilios para prácticas satánicas. No experimentan cambio de rol y su desenlace es desconocido. Se intuye que tras la desaparición de Facilier estos artilugios son olvidados.



Fig. 394. Walt Disney (2009). Muñecos vudú [Figura]. En *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).

Serpientes de Facilier

Se limitan a retener a Naveen cuando se transforma en sapo y Facilier le extrae sangre del dedo. No es posible categorizar ni el sexo ni la edad de esta pareja

de reptiles. Por un lado, se atiende a aquellos rasgos físicos de la figura que la identifican con la maldad de Disney. En su fenotipo aparece un ceño fruncido que transmite la idea de sanguinaria en el reptil, sensación que aumenta con los colmillos con los que aparecen retratadas. Su color más significativo es el verde de su superficie corpórea. Tienen condición de animal y no se metamorfosean.

Por otro lado, se analizan aquellos rasgos que definen la personalidad de la pareja. Estas son presentadas con una naturaleza malvada ya que se transmite la idea de goce en la acción que desarrollan. Este es un problema de la filmografía Disney, retrata a un grupo de animales como perversos por traición cultural, debido a que se relaciona con el diablo según la religión católica. Desde las escuelas se deben abordar estas situaciones para argumentar sobre la perversión que encierra este maniqueísmo. Estas no experimentan un cambio de rol y su desenlace es desconocido. Ambas desaparecen tras la conversión de Naveen en anfibio.

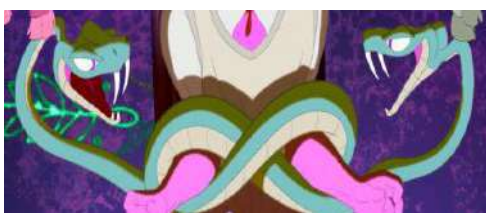


Fig. 395. Walt Disney (2009). Serpientes de Facilier [Figura]. En *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).

- Figuras malvadas secundarias

Caimanes

Este grupo de reptiles ataca a Tiana y Naveen cuando brincan convertidos en sapo. Se intuye que son machos ya que sus voces son de varones. Respecto a la edad se ubican en un rango medio. Etiquetando su maldad por la tonalidad de su voz, ya que es bastante ronca y con un acento diferente a la del grupo de personas occidentales. Disney recurre a este elemento para potenciar un rechazo hacia la alteridad, es decir, hacia quienes no pertenecen a la raza blanca.

Por lo que respecta a la apariencia física se destacan los siguientes atributos. En su fenotipo se muestra un ceño fruncido para intimidar a sus presas. Su color más destacado es el verde de sus escamas. Tienen condición de animales y no se metamorfosean.

También se procede al estudio psicológico de estos animales en relación a los rasgos éticos. El grupo se presenta con una naturaleza malvada ya que sienten placer al alimentarse de otros animales inferiores, motivo por el que también son percibidos como abusones. En contraposición se propone abordar esta temática animalista en las aulas para evitar sentenciar a los animales depredadores como viles. Ninguno experimenta un cambio de rol. Su desenlace es desconocido e irrelevante.



Fig. 396. Walt Disney (2009). Caimanes [Figura]. En *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).

Cazadores de ranas

Esta pandilla está formada por tres varones de mediana edad que tienen como propósito atrapar a Naveen y Tiana cuando son anfibios. El hecho de presentar a quienes persiguen animales como figuras malvadas es positivo para este reino partiendo de una visión animalista.

En este grupo se diferencia a Reggie, el líder. Es un hombre patético que pierde a Naveen cuando Ray se le introduce en sus fosas nasales y lo ilumina. En su fenotipo destaca el ceño fruncido. Su color más destacado es el marrón de su peto y sombrero, también el verde de su camiseta. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

“Dos Dedos” utiliza sus falanges para apuntar al objetivo que persigue. En su fenotipo destaca un ceño fruncido, de los tres es el más cascarrabias. Su color más destacado es el morado de su camiseta, también el azul de sus pantalones y el marrón de su sombrero. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Darnell es el más inepto de los tres cazadores, tanto física como intelectualmente. Situación que se refleja con una ausencia de mandíbula en su fenotipo. Su color más destacado es el azul de su peto y, en un grado menor, el rojo de su camiseta. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Tras el análisis físico de cada miembro del grupo se procede al estudio de los aspectos psicológicos de la figura. Todos ellos son retratados con una naturaleza malvada explicada con su comportamiento aniquilador de los miembros del reino animal. No experimentan un cambio de rol y su desenlace es irrelevante.



Fig. 397. Walt Disney (2009). Reggie [Figura]. En *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).



Fig. 398. Walt Disney (2009). Dos dedos [Figura]. En *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).



Fig. 399. Walt Disney (2009). Darnell [Figura]. En *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Aunque el filme busca empoderar a la mujer no occidental con Tiana como referente, se trata de una simulación superficial para mostrar una visión de la sociedad machista que subleva el sexo de la mujer al del hombre, debido a una tradición histórica que es necesario combatir desde la educación en los primeros niveles de escolarización.

El estereotipo de mujer se aprecia en Charlotte. Ella es excesivamente femenina, de niña juega con muñecas y deambula por ambientes repletos de flores y tonalidades rosadas. También se aprecian roles asociados con el sexo. En las mujeres perduran tareas relacionadas con el hogar. Eudora es modista y a Tiana le gusta cocinar: “nuestra pequeña tiene un don” y “definitivamente tienes un don”.

Permanece un canon de belleza en la mujer que proviene de la sociedad occidental. En la que los hombres definen cómo deben ser físicamente los personajes femeninos para ser aceptadas por ellos. El filme impulsa la belleza femenina como superior a su intelecto: “estás tan hermosa como una magnolia en el mes de mayo”. También se introduce la idea del lenguaje femenino: “cuando una mujer dice luego, quiere decir en la vida” y de la necesidad que estas tienen de encontrar a un hombre: “hay muchas jovencitas deseando que bailes el vals con ellas hasta caer exhaustas”.

El cambio superficial proviene de Tiana, una mujer negra a quien Disney empodera: “¡oh, tía!, eres una auténtica genia”, “que buena negociadora eres Tiana”, “esta aguafiestas ha tenido dos trabajos toda su vida mientras tú comías con cuchara de plata” y “mamá no tengo tiempo de bailar”; para romper con estereotipos sexuales relacionados con los roles de género. Pero esta situación proviene de la educación que recibe por parte de su padre, un hombre que la anima a luchar por sus sueños.

- Tiana: papi mira.

- James: ¿a dónde vas?
- Tiana: el cuento de hadas de Charlotte dice que si le pides un deseo a la estrella azul seguro que se te cumplirá.
- Eudora: pues pídele un deseo a la estrella tesoro.
- James: sí, desea y sueña con todo tu corazón, pero recuerda siempre Tiana que la estrella te acompañará parte del camino; tienes que ayudarle trabajando mucho y entonces podrás hacer tu sueño realidad; prométele a papá una cosa, que nunca olvidarás lo que realmente importa de verdad, ¿vale?

Se necesita empoderar a las niñas para que triunfen. Aprendiendo que su vida no está orientada simplemente a un matrimonio de tipo heterosexual y a la procreación; sino que sus metas son establecidas por ellas mismas. Estos mensajes reconfortantes para las niñas son contribuyentes a que una vez convertidas en mujeres sean capaces de luchar por aquello que desean (contemplando otras posibilidades distantes de enamorar a un hombre rico y apuesto).

- Amiga: vamos a salir a bailar esta noche, ¿te apuntas?
[...]
- Tiana: ya sabes que soy muy patosa, además voy a..., esta noche tengo turno doble..., porque bueno estoy...
- Amiga: ahorrando para tu restaurante, lo sé, lo sé; ¿Tiana?, ¡no paras de trabajar!

De hecho, en el filme hay una canción cuya letra sirve para empoderar a la protagonista y que resulta un potente recurso para animar a las niñas a luchar por sus sueños al igual que se tiende a hacer con los niños. Los ejemplos más destacados son: “no más distracciones, ya habrá tiempo de disfrutar, ni un instante desperdiciar”, “más yo sé, de hecho, a dónde voy; hoy me acerco, paso a paso un poco más”, “piensan aquí que estoy loca y no es así y es que mi camino difícil es, pero nada a mí me detendrá porque ya llegaré”, “papi dijo que los sueños pueden ser realidad, pero al fin de ti depende si así sucederá”, “hay que trabajar duro sin parar”, “hay dificultades siempre que hay que superar” y “en la montaña subiré a la cima”.

Se recupera la idea inicial basada en que este empoderamiento de Tiana es superficial, ya que finalmente renuncia a su sueño por ayudar a Naveen. Manifestando una necesidad hacia el amor de su hombre. También renuncia a abrir el restaurante con su propio dinero, su amiga Charlotte se lo facilita. Disney transmite así un mensaje de imposibilidad en la mujer para cumplir sus sueños sin la ayuda de los varones. Discurso que es necesario trabajar y desmentir.

El filme también construye estereotípidamente a los hombres en base a la tradición de una sociedad occidental machista. El prototipo de varón blanco, heterosexual y adinerado se recrea en la figura de Naveen. Este príncipe de Maldonia es un mujeriego, que solo vive para divertirse derrochando la herencia familiar: “habrá que casarte, pero el amor no es para ti, tú solo quieres ser libre y saltar de un lado a otro, pero para ser libre necesitas parné”. Y esta visión del hombre como ser empoderado y “machito” genera una sublevación del sexo de la mujer, a quien la consideran inferior: “las mujeres se birran por los besos del príncipe Naveen” y “deja que te ayude a ponerte cómoda”. Generando momentos en los que se anima a la mujer

a ejercer la prostitución, entendida como la venta de su cuerpo a un hombre a cambio de un capital económico. Esto sucede cuando Tiana accede a besar a Naveen a cambio de su dinero para abrir el restaurante.

En suma, se presenta un prototipo de hombre occidental machista y un intento de mujer empoderada. No obstante, el varón sí que tiene la posibilidad de cambiar de conducta y convertirse en una persona en pro de los derechos de las mujeres; mientras que a ella se la retrata como seguidora fiel de los otros y capaz de renunciar a sus sueños en favor de un amor romántico. Por lo tanto, el cambio en este largometraje Disney dista poco de los mensajes tradicionales emitidos por la productora.

Los principios del amor romántico

Se aprecia un retroceso en la colección de clásicos de Walt Disney, ya que con este cuento de princesas se promueve el ideal de un amor romántico como fin último en la existencia de las mujeres. De hecho, en la primera escena del largometraje Eudora narra una historia a su hija Tiana y a Charlotte sobre este sentimiento. “Por favor querida princesa solo un beso tuyo podrá romper este terrible conjuro del que soy víctima por culpa de una bruja malvada [...]; y la hermosa princesa se emocionó tanto con la súplica desesperada que se agachó un poco, levantó al viscoso animal, se inclinó, se lo acercó a los labios y besó al sapito; y entonces el sapo se transformó en un apuesto príncipe, se casaron y vivieron felices para siempre”.

Se ofrece una visión del amor irreal, estereotipada y focalizada en un colectivo muy restringido de personas; en aquellas que son miembros de la sociedad occidental, de raza blanca, de tipo heterosexual y concibiendo el amor como un sentimiento infinito e inmutable, entendiéndolo que se produce entre parejas de clases sociales altas. “Besaría a cien sapos si así pudiera casarme con un príncipe” y “aunque hemos pasado juntos muy poco tiempo, ha sido celestial”. “Tiana, tu padre no tuvo el lugar que siempre deseó, pero tenía algo mejor, tenía amor; y eso es lo que yo quiero para ti cariño, que encuentres a tu príncipe azul y bailes con él y viváis felices para siempre” y “¡oh Tiana!, ¿has visto cómo ha bailado conmigo?, la proposición de matrimonio no puede andar muy lejos”.

El filme sirve para abrir un debate que cuestiona si el amor romántico es el sentimiento al que toda la humanidad debe aspirar por el gran goce que se experimenta. Esta polaridad se muestra entre Charlotte que aspira a encontrar un príncipe y Tiana que reniega de los hombres y se centra en triunfar como mujer empoderada y con liderazgo para abrir su propio restaurante.

Finalmente, se impone la tendencia Disney del triunfo del amor. Por ello, el príncipe Naveen y Tiana se enamoran. Siendo capaces de rechazar sus sueños: el dinero y abrir un negocio, en favor de su persona amada “mi sueño no está completo si tú no estás en él; te quiero Naveen” y “llevo toda la vida leyendo sobre el amor verdadero en los cuentos de hadas y tía, tú lo has encontrado”. Este es un mensaje que empuja a la sociedad a obsesionarse por otra persona y en pro de un amor romántico que realmente no existe. Por ello, resulta interesante introducir este debate en las escuelas.

La estructura social de clases de corte estamental

Este es el primer largometraje de la colección en el que se muestra a la raza negra entendida como un colectivo del continente norteamericano considerado como ciudadanía tras la abolición de la esclavitud después la Guerra de Secesión. No obstante, se manifiesta diferenciado de la raza blanca, y considerado inferior. Por ello, la raza negra es quien trabaja para la blanca, como es el caso de Eudora que confecciona vestidos para una niña adinerada. También se muestran diferenciadas estas estructuras sociales por los barrios donde viven, la riqueza en la zona alta, mientras que el proletariado en ambientes más problemáticos.

- Tiana: ¿saben todo el tiempo que he tardado en ahorrar ese dinero?
- Señor Harvey Fenner: exacto, y por eso una mujercita de tu clase social se vería desbordada si intentase dirigir un gran negocio como ese.

Este es un mensaje clasista y separatista que contribuye a crear una sociedad racista, introduciendo el mensaje de que aunque todas las razas deban tener los mismos derechos universales, siempre hay una que se presenta como superior al resto. Resulta más positivo educar en la tolerancia y en pro del empoderamiento del *alter*, en contra de condicionarle a un conformismo.

Como aspecto positivo que rompe con los pensamientos clasistas se muestra la letra de la canción de mamá Odie. Este es un recurso para educar en la igualdad y en sentimientos no materialistas. Los ejemplos más destacados son: “no importa como luces, no importa tu disfraz, ni los anillos en tus dedos”, “no importa ni tu origen, no importa incluso que serás”, “es tu deber, trabajar duro y lo encontrarás”, “cuando sepas qué hay en ti, tendrás lo que te va” y “plata sin alma no”.

La imposición del dogma cristiano

Este filme es un recurso Disney para adoctrinar en el cristianismo a la sociedad, ya que utiliza diferentes elementos para transmitir la idea de este dogma como único en el mundo. Por ejemplo: “estoy sudando como un pecador en la iglesia” y “santo matrimonio”. Incluso se celebra un funeral tras la muerte de Ray para que su alma se eleve al reino de los cielos. En las aulas se debe enseñar un pluralismo de dogmas religiosos, para que cada miembro del colectivo infantil se sienta identificado; incluso planteando la posibilidad de no creer en ninguno de estos.

LIV. Clásico 52. *Enredados* (Conli, 2010)

- Sinopsis

El filme inicia con la narración de una antigua leyenda. Esta cuenta como una gota de luz solar cae en la Tierra, brotando así una planta mágica con poderes curativos. Esta flor es encontrada por Gothel durante el Renacimiento, nutriéndose de sus poderíos y manteniéndose joven cada vez que le canta una canción. No obstante, con el paso de los siglos, nace un reino en el que la soberana embarazada cae enferma. Toda la ciudadanía va en busca del elemento vegetal para preparar una pócima para la reina, quien se cura y da a luz a Rapunzel; ella guarda en su cabello rubio los poderes curativos de la planta. Gothel la secuestra y encierra en una torre en el bosque, criándola como a una hija. Mientras tanto, los intentos del reino por encontrar a la princesa perdida son en vano. Como consecuencia, cada cumpleaños se

lanza farolillos iluminados esperando encontrarla. Tras 18 años encerrada, Rapunzel le pide a Gothel como regalo ver las luces del cielo que aparecen en cada aniversario. Esta se niega manifestando su visión perversa del mundo.

Flynn Rider y los hermanos Stabington roban la corona de la princesa perdida, acto por el que son perseguidos por la guardia real. Flynn escapa con la tiara, pero sus secuaces no, desarrollando un sentimiento de venganza hacia su superior. Durante la huída, Flynn encuentra la torre donde vive Rapunzel y accede a su interior utilizándola como escondrijo. La joven le deja inconsciente y encierra en un armario. Ella establece un plan: solicita a mamá Gothel unas pinturas fabricadas con conchas que se venden en un lugar que implica un viaje de tres días, aprovechando ese período de tiempo para que Flynn sea su guía en la expedición de los farolillos. Este no tiene posibilidad de negarse si quiere recuperar la corona robada y escondida en la torre. No obstante, sus planes se quiebran cuando la guardia real les persigue y cuando mamá Gothel cambia sus planes pensando que tienen secuestrada a su hija adoptiva tras ver a Maximus, el caballo de la guardia real sin jinete, deambulando por el bosque.

Flynn y Rapunzel se enamoran. Por ello, el reconvertido ladrón devuelve la corona real a los hermanos Stabington saldando su deuda con ellos. No obstante, ellos son socios de Gothel y pactan detener a Flynn a cambio del cabello de la joven. Aunque Gothel les traiciona y produce que sean apresados por la guardia. Convenciendo a su hija adoptiva de la maldad que existe en el mundo y de los motivos por los que la encierra en la torre.

Rapunzel comprende que ella es la princesa perdida y que su supuesta progenitora es quien la secuestra para aprovecharse de su poder. Flynn va en su rescate pero resulta malherido. La joven promete vivir junto a su madre adoptiva sin oponer resistencia si esta le permite salvarle la vida a su amado. Pero como el sentimiento es mutuo él no lo permite y corta los cabellos de su amada para que así pierdan su poder y Gothel perezca. Finalmente, gracias a una lágrima que brota del interior de Rapunzel, se curan las heridas de su amado. Ambos regresan al castillo, confiesan lo ocurrido y se incluyen en familia real.

- Figuras malvadas principales

Mamá Gothel

La figura malvada principal es mamá Gothel. Este resulta un personaje atípico en lo que respecta a figuras perversas. Ella es la mujer que en la etapa renacentista encuentra la flor mágica con poderes curativos, pero como la quiere para ella misma la esconde. Por ello desarrolla ira cuando el reino la encuentra y se la ofrece a la reina Arianna para que recupere su salud y nazca la futura princesa del reino. Ella perdura con su objetivo de mantenerse joven y bella por lo que busca el cabello de Rapunzel. Piensa llevarse un mechón para su uso y disfrute personal. Aunque al percatarse que si se corta este se torna de color castaño y pierde sus facultades curativas, secuestra al bebé, desatando su verdadera maldad. “Gothel entró en el castillo, secuestró a la niña y desapareció en la oscuridad para siempre; los habitantes del reino buscaron y buscaron sin descanso, pero no encontraron a la princesa, pues en las profundidades del bosque, en una torre escondida, Gothel la crió como si fuera su hija”.

Tras analizar su comportamiento se percibe que Gothel es una mujer egoísta. “En lugar de compartir el regalo del sol, esta mujer, madre Gothel, se hizo con su poder sanador y lo usó para mantenerse joven durante cientos de años; y solo tenía que cantar una canción especial”.

Extrapolando su carácter al del resto de la sociedad: “bueno, le canta a una flor y se vuelve joven, siniestro, ¿verdad?”. Transmitiendo este sentimiento de odio hacia la alteridad a su hija adoptiva: “el mundo exterior es un lugar peligroso, lleno de personas horribles y egoístas, tienes que quedarte aquí donde estás a salvo, ¿lo entiendes mi flor?” y “lo intenté con todas mis fuerzas Rapunzel, intenté advertirte de lo que había en el exterior; el mundo es oscuro, egoísta y cruel”. Finalmente Rapunzel entiende que la maldad reside en su propia cuidadora: “llevo toda mi vida escondiéndome de la gente que ha buscado aprovecharse de mi poder, cuando debería haberme escondido de ti”.

No obstante, mamá Gothel no se considera perversa en ningún momento: “ahora la mala soy yo...” y “¿quieres que sea la mala?, bien, pues voy a ser la mala querida”. Ella se presenta como una mujer hipócrita que no concibe el secuestro y aislamiento de una niña como un acto reprochable, sino heroico cuando argumenta que la cuida. Su hipocresía reside en que este no es su objetivo final, sino aprovecharse del poder que desprende. De hecho, sus muestras de afecto son hacia la flor mágica que habita en su interior. Ella acaricia su cabello y la llama “mi flor”. También muestra su carácter farsante con la siguiente intervención: “vale Rapunzel habla claro, ya sabes que no me gusta que murmures [...] es bastante molesto [...] es una broma, eres adorable, te quiero mi amor” y “odio dejarte sola después de haber discutido, sobre todo cuando no ha sido mi culpa”.

Como aspecto positivo se etiqueta su empoderamiento. Ella no busca un amor romántico sino que aprende a quererse a sí misma. Este mensaje debe rescatarse y enseñarse a las niñas en los primeros tramos de escolarización. “Rapunzel, mira en el espejo, ¿sabes lo que veo?, veo a una joven fuerte, bella y muy segura de sí misma; ¡oh mira, también estás tú!; es una broma, no te lo tomes todo tan enserio”.

En esta villana se comparten elementos de su apariencia que no son fruto de la casualidad. Por ejemplo, su cabello es negro y rizado; totalmente opuesto al rubio y liso de Rapunzel. Este rasgo es mostrado para que la persona espectadora encuentre diferencias directas entre ambas mujeres que verifiquen que no guardan relación de parentesco. Su vestido pertenece al Renacimiento y dista de la moda que utiliza Rapunzel, mostrándose así el salto temporal que hay entre ambas. Finalmente, destaca que esta villana tiene las uñas de color gris. Esto no es un complemento, ya que el esmalte no surge hasta 1924; es un rasgo de la edad avanzada de “la dama”.

Por un lado, se analizan los aspectos físicos que configuran la apariencia de esta villana y que la identifican con una figura perversa de la productora Walt Disney. En su fenotipo destaca una mandíbula prominente que se asocia con su gran inteligencia. Esta mujer tiene la capacidad de convencer al resto utilizando su intelecto, tal y como hace con su hija adoptiva para que no salga de la torre o con los hermanos Stabington para que la ayuden. Su color más destacado es el rojo de su vestido; en menor medida también se aprecia el negro de su cabello, el marrón de sus

botas y el verde oscuro de su capa. Tiene condición de persona y se metamorfosea; utilizando el poder de la planta cambia de apariencia y rejuvenece.

Por otro lado, se procede a un estudio psicológico de la villana, desentrañando los aspectos éticos en los que se basa su personalidad. Esta presenta una naturaleza malvada asentada en el egoísmo; tras descubrir el regalo del sol lo oculta durante siglos. No obstante, tras que el reino le robe la planta desarrollan un sentimiento de odio hacia la ciudadanía. No experimenta un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza. Cuando descubre que no debe cortar el cabello del bebé para no perder las propiedades mágicas, secuestra a la joven y la aísla del mundo. El desenlace que experimenta es la muerte espeluznante. Ella se despeña del torreón donde tiene encerrada a Rapunzel, pero muere convertida en polvo durante la caída tras que Flynn corte los cabellos de su amada y esta recobre su verdadera edad.



Fig. 400. Walt Disney (2010). Mamá Gothel [Figura]. En *Enredados* (Conli, 2010).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Hermanos Stabbington

Estos son hombres jóvenes. Ellos forman una cuadrilla de ladrones junto a Flynn. Aunque los tres efectúan acciones reprochables como la apropiación indebida Flynn dista en comportamientos respecto a esta pareja de hermanos. Esta es una de las razones por las que ellos son considerados como villanos y él no. También por la relación que establece con la protagonista. Se recurre a una maldad maniquea en los hermanos Stabbington con la voz grave y siniestra que tienen.

Son seres desconfiados, por ello no se fían de Flynn: “es increíble que con lo que hemos pasado juntos aun no confiéis en mí”. En efecto, este les traiciona. No obstante, se liberan y conocen a mamá Gothel, quien les ofrece a Flynn para que lo capturen y como recompensa el cabello mágico de Rapunzel. No obstante, son engañados y cuando Gothel recupera a su hija adoptiva, les golpea y delata.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura (se analizan conjuntamente ya que son gemelos y su única diferencia es el parche en el ojo de uno y las patillas del otro; también la ropa que utilizan) se constatan los siguientes. En el fenotipo destaca el ceño fruncido para mostrar enfado y transmitir la idea de maldad en la audiencia. Su color más significativo es el verde de sus trajes; aunque también el marrón de los accesorios de sus atuendos. Tienen condición de personas y no se metamorfosean.

También se precisa un análisis de los rasgos psicológicos de la figura. Ellos son retratados como malos al ser identificados como ladrones del reino. No obstante, su verdadera maldad aflora tras ser traicionados por su líder “paciencia muchachos, la venganza se sirve bien fría”. Así se constata con la intervención de mamá Gothel: “si

eso es lo que deseáis podéis marcharos; bueno yo iba a ofreceros una cosa que vale más que mil coronas, os habría hecho más ricos de lo que imagináis y eso no habría sido lo mejor de todo; en fin [...], que disfrutéis de la corona [...]; lo mejor es que al final os vengareis de Flynn Rider”. No experimentan cambio de rol y su desenlace es la prisión.



Fig. 401. Walt Disney (2010). *Hermanos Stabbington* [Figura]. En *Enredados* (Colin, 2010).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Hay una tendencia generalizada basada en definir al personaje femenino como un ser que aspira a alcanzar los ideales de belleza occidental construidos por una sociedad machista: “y nació una princesita de hermosos cabellos dorados”, “vale rubita” y “Rapunzel, me voy a hacer vieja aquí esperando”. Dibujando un mundo donde se denomina a la mujer por sus atributos físicos, concibiéndola como un objeto sexual para el hombre.

Un ejemplo de este estereotipo se manifiesta con la canción de la princesa. Estos son los ejemplos más destacados: “ya son las siete hay que ponerse en marcha, con las tareas ya tengo que empezar, hay que limpiar a fondo toda la casa; terminé y, ¿qué hago yo hasta mañana?”, “otra vez un libro habrá que leer, tal vez dos o tres; y pintaré algo nuevo en mi gran pared”, “tocar, luego tejer y después cocinar”, “luego haré puzles, tirar dardos y galletas; papel maché, ballet y algo de ajedrez; alfarería, teatro y hacer velas; estirar, dibujar, escalar, diseñar; más libros releeré y el rato pasaré; de nuevo buscaré algún hueco en la pared; después cepillaré y más cepillaré” y “encerrada en el mismo lugar”. Así se transmite la idea de domesticidad en las mujeres, privándolas de otras oportunidades que se encuentran en una vida pública que el hombre blanco le niega y reserva para sí mismo.

Todo ello también se agudiza con la canción que utiliza mamá Gothel para definir a su hija adoptiva: “eres una frágil flor, un brote, todavía un retoño sin hacer”, “sola no subsistirás”, “inmadura y torpe “y “crédula infeliz, niña descarriada, pato mareado, ¿no te ves?”.

No obstante, a medida que la trama avanza, Rapunzel desarrolla un empoderamiento, aumentando su autoestima y autoconcepto. Todo comienza cuando apresa a Flynn, lo encierra en un armario y convence para que sea su guía: “demasiado débil para manejarme fuera... ¡eh madre!”.

Rapunzel aumentando sus sentimientos hasta enfrentarse contra la guardia real y liberar a su compañero Flynn: “oye, no tenía ni idea de que fueras tan valiente”. Finalmente desafía a su supuesta madre: “no pararé durante cada minuto del resto de mi vida, lucharé, nunca dejaré de intentar escapar, como sea, de tu lado”. Aunque es

negativo que lo haga simplemente por salvar a su amado; mostrando la sublevación de la mujer frente a los hombres. Se debe trabajar para empoderarla y mostrarla independiente de los varones. En contraposición a la mujer también se construye un ideal de hombre blanco y heterosexual que se muestra como superior a la mujer. Este se plasma en el personaje de Flynn, el ladrón seductor y mujeriego que se enamora de Rapunzel.

La imposición de la estructura familiar nuclear

Se muestra como positivo la introducción de una familia distante de la normativa; como es el caso de Rapunzel y mamá Gothel. A pesar de que la protagonista conviva con la villana, hay una relación de afecto entre ambas. Gothel la mimaba y se preocupa por ella, al igual que Rapunzel siente lástima de perderla tras 18 años conviviendo con ella. Ambas mujeres ejemplifican el modelo de familia adoptiva.

Los principios del amor romántico

Resulta significativa la variable del amor romántico. Este no comienza siendo el hilo conductor del filme; tanto Rapunzel como Flynn tienen sueños en los que este sentimiento no tiene cabida. No obstante, a medida que el film avanza ambos se enamoran. En este momento se muestra cierto estereotipo del sentimiento por parte de Disney. Aunque el amor no aflora tras un primer contacto visual, se manifiestan ciertas características como: la heterosexualidad y la aparición en miembros de la raza blanca; también la clase social, ya que ella no sabe que es princesa en el momento del romance. Sí que se destaca que él es un ladrón, como ocurre en otros ejemplos puntuales de la colección, en los que ella se enamora del prototipo de “malote” para generar rebeldía en la mujer.

Se muestra el amor como un sentimiento extremadamente hermoso y merecedor de ser experimentado por toda la sociedad. Justificándolo como uno de los fines en la existencia, sin ofrecer otras posibilidades. Por ejemplo, se transmite este mensaje con la canción que acompaña la fiesta de los farolillos: “y por fin ya veo la luz, ya la niebla se ha marchado”, “y ahora el cielo es más azul”, “para mí el mundo ha cambiado”, “tantos años en la oscuridad sin poder ver las cosas como son en realidad”, “ella es la más bella estrella, ella es pura claridad, si ella está se cumplirá lo que siempre soñé”, “es tan bello y tan real” y “veo en ti la luz”. Relacionando al amor con una luminiscencia esperanzadora.

Todo ello contribuye a que el colectivo infantil se forje un ideal de amor que no se corresponde con la realidad. También aparece el pretexto de “darlo todo por amor” o de ser infeliz sin la persona amada. Se condena al colectivo infantil a la tristeza e incapacidad de superar las rupturas amorosas en su vida adolescente y adulta.

- Rapunzel: deja que le cure y tú y yo estaremos juntas para siempre, como tú quieres, todo volverá a ser como antes, te lo prometo, será como tú quieres.
- Flynn: no permitiré que lo hagas.
- Rapunzel: y yo no puedo permitir que mueras.
- Flynn: pero si lo haces serás tú la que mueras.
- Rapunzel: ¡eh!, todo saldrá bien.

Finalmente, como aspecto positivo se presenta al hombre como un ser amoroso y capaz de desarrollar este sentimiento, aunque estereotipado y heterosexual. Así se muestra con el diálogo final entre la pareja protagonista.

-
- Flynn: pero llega la gran pregunta, ¿Rapunzel y yo nos casamos?, me complace contaros que tras años de insistir e insistir e insistir por fin le dije que sí.
- Rapunzel: Eugene...
- Flynn: está bien, yo se lo pedí a ella.
- Rapunzel: y vivimos felices y comimos perdices.
- Flynn: muy felices.

La estructura social de clases de corte estamental

Se defiende la monarquía como forma política de gobierno. La productora transmite al colectivo infantil un mensaje idílico donde esta estructura de poder es perfecta: “pasaron los siglos y en menos que canta un gallo nació un reino; el reino lo gobernaban unos reyes queridos por todos”. Es más significativo para quienes aprenden, analizar críticamente las formas de gobierno de su territorio y compararlas con otras para que este grupo tenga criterio para saber cuál es la ideología política que se relaciona con sus intereses sociales.

LV. Clásico 53. *Winnie the Pooh* (del Vecho y Spencer, 2011)

- Sinopsis

El filme inicia con Winnie the Pooh buscando miel para alimentarse. Este se topa con Igor y descubre que no tiene su cola. Todo el grupo de amigos busca a Christopher Robin para que diseñe un concurso que premie a quien encuentre la mejor alternativa para el burro. No obstante, todas las propuestas fracasan. Después, Winnie the Pooh busca nuevamente al niño, encontrando en su lugar una nota que dice “volveré pronto”. Ya que el oso no sabe leer, visita a búho para que lo haga por él. Sin embargo, comete un error de lectura y observa “Ponto” interpretando que esta palabra designa a un monstruo que va hacia del bosque; aunque dicho ser no exista más que en su imaginación. Todo el equipo prevé un plan, la construcción de una trampa para que el Ponto caiga en su interior. Para atraerle realizan un camino de objetos que a su entender le son atractivos. Pero todos sus esfuerzos resultan fallidos; cuando Christopher Robin les encuentra, les explica que dicho monstruo no existe; también les lee el mensaje de la nota. Finalmente, Winnie descubre por casualidad que la cola de Igor está en casa de búho quien la utiliza como cordel para el timbre. El oso la recupera y obtiene un gran tarro de miel.

- Figuras malvadas principales

Ponto

La figura malvada principal consiste en un monstruo imaginario creado por el miedo aflorado en el grupo de animales de peluche. Este rasgo es significativo, ya que introduce en las aulas el concepto del temor y del potencial que tiene en el colectivo infantil para crear situaciones que no existen. También resulta idóneo plantear

actividades para que cada individuo sea consciente de sus celos y trace unos planes de ataque para superarlos.

Se trata de un monstruo macho, siempre se dirigen a este utilizando el género masculino de la lengua. La edad se categoriza en un grupo medio, por su gran tamaño y la sanguinaria con la que es presentado. Se dice de este: “una criatura horrible, malvada, feroz y, lo peor de todo, terriblemente ocupada”.

También hay una canción para definir a la figura desde el punto de vista de la maldad, utilizando adjetivos calificativos con connotaciones negativas: “un gigante con gran color es, de Piglets mide más de tres, su piel es de estropajo, su cara fiera siempre ves, dos grandes cuernos tiene ahí entre un gran mocho carmesí, un aro de oro en la nariz y huele a mono y a lombriz, con negros pies, tono azulón”, “se cuela entre tus libros y se pone a garabatear”, “tus adornos de navidad le encanta descolocar”, “la leche corta, para el reloj y agujerea tu ropa interior”, “tal vez te hará dormir de más”, “embarrará tu habitación”, “te hará sentir igual que un ratón”, “rompe los lápices”, “derrama el té”, “no deja dormir a tu bebé” y “catarros quiere contagiar”.

Por un lado, se comentan los rasgos físicos de esta figura. En su fenotipo destaca un ceño fruncido. Su color más destacado es el azul en todo su cuerpo, también aparecen otros tonos en partes específicas de su estructura corpórea como son: el morado y el rojo en sus extremidades y cabello, así como el negro en las uñas de sus pies. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

Por otro lado, se procede al estudio psicológico de la figura. Esta tiene una naturaleza malvada; según la preconcepción de los animales, este incordia al resto y disfruta de sus comportamientos antisociales. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es la muerte espeluznante. Cuando Christopher Robin comparte que dicho ser es fruto de una equivocación este desaparece de su mente y el miedo en el grupo de amigos se elimina.



Fig. 402. Walt Disney (2011). Ponto [Figura]. En *Winnie the Pooh* (del Vecho y Spencer, 2011).

- Figuras malvadas secundarias

Las abejas

Este colectivo se analiza en conjunto como si de una única figura perversa se tratase, ya que su apariencia y su psicología son idénticas a todas ellas. No es posible establecer ni el sexo ni la edad de dichos insectos ya que no hay atributos que lo ejemplifiquen.

Este grupo ataca a Winnie Pooh y Piglet cuando tratan de robarles la miel. No obstante, es necesario especificar que ellas atacan porque se sienten amenazadas. Son retratadas como perversas por la música de persecución que se utiliza en dicha

escena; también porque atacan a la pareja de protagonistas. Aunque, desde una mirada crítica se debe introducir en las aulas dicho debate para valorar si la maldad reside en quien roba o en quien se defiende de dicho ataque.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de este grupo se destacan las siguientes características. En su fenotipo no es posible determinar qué componente es el más notorio ya que no se muestra el rostro de las mismas. El color más destacado es el marrón. Tienen condición de animal y no se metamorfosean. En relación con la psicología de la figura se aprecia un detonante de su maldad, es decir, el intento de hurto de su miel. Tras ello, arremete contra Winnie y Piglet; con posterioridad se calman y cambian de rol cuando Conejo ubica la colmena nuevamente en una rama; su desenlace es irrelevante.



Fig. 403. Walt Disney (2011). Enjambre de abejas [Figura]. En *Winnie the Pooh* (del Vecho y Lasseter, 2011).

- Variables de estudio

La oposición de la alteridad

En primer lugar, el largometraje presenta grandes posibilidades en lo que respecta al tratamiento de colectivos ocultos socialmente, quienes padecen enfermedades psiquiátricas. De hecho, el narrador de la historia dirige al conjunto como: “el encantador y excéntrico grupo de personajes”. La mayoría de las figuras padecen trastornos de esta índole. A continuación, se muestran los personajes con sus enfermedades mentales y ejemplos que lo corroboran.

Winnie Pooh presenta un desorden alimenticio: su primera aparición la hace con un tarro de miel sobre su cabeza, sueña con este alimento, incluso se dibuja con colmenas cuando se aburre escuchando a búho. También emite comentarios que muestran su problema obsesivo compulsivo con este alimento: “con una probadita de miel de guarnición”, “Winnie the Pooh es el oso más golosín”, “Winnie the Pooh, oso cariñoso y gordinflón”, “miel, más miel por favor”, “por casualidad, ¿no tendrás un poco de miel por ahí?”, “¿podemos parar a comer?”, “Pooh se ganó la miel”, “ojalá tuviese un poco de miel” y “me pasas la colmena y mi tripita y yo haremos el resto”. De hecho, el oso tiene una canción que habla sobre la miel y sobre su deseo de alcanzarla: “miel, rica miel dorada y dulce”, “todo es miel muy dulce, lo que veo aquí”, “todo es miel dorada”, “el rico manjar de Winnie the Pooh”, “me encanta ver que tengo tarros y más tarros, es todo un placer”, “¡oh, que ilusión!”, “nado en miel dorada”, “abro bien la boca y no dejo de tragar” y “puedo comer y comer, seguir, y después repetir”.

Piglet presenta ansiedad, por ello tartamudea cuando siente pánico y se muestra nervioso ante situaciones que rompen su cotidianidad: “pe-pe-perdona, po-po-podríamos”, “ya me está dando miedo”, “¿seguro que esto va a funcionar?” y “¿yo solito?”.

Tigger adolece de un déficit de atención. Pregunta aquello que ya está dicho y/o explicado; también olvida la información ya conocida: “¡capturado por el Ponto!, ¿qué es un Ponto?”

Igor experimenta una depresión extrema percibiendo la realidad como oscura y perdiendo la ilusión por la vida: “sabía que era demasiado bueno para ser cierto”, “es un color muy alegre, supongo que tendré que acostumbrarme”, “quedaos tranquilos, aprenderé a vivir sin mi cola”, “pobre Igor”, “es una cola muy bonita Kangu, mucho más que el resto de mi ser” y “bien no, si yo...”.

Conejo muestra un carácter obsesivo compulsivo. Se percibe cuando se enfada al derramar Piglet el saco con semillas por el huerto. También diseña sus planes como un entramado de pasos inamovibles para alcanzar el objetivo final, desarrollando histeria cuando no se cumplen.

Finalmente, búho adolece de narcisismo y egocentrismo, características típicas en la mayoría de miembros del colectivo infantil, por lo que resulta interesante abordar el filme para romper con dichos comportamientos. Los ejemplos que muestran estos rasgos son: “capítulo 1, nacimiento de un genio”, “estoy escribiendo mis memorias personales”, “el talento artístico corre por mis venas, de hecho es casi una estampida”, “felicítame” y “he terminado mis memorias”. También se engrandece al personaje por los comentarios que otros animales le emiten.

- Winnie: tienes tanto talento para hablar y decirnos lo que tenemos que hacer.
- Búho: muchas gracias, sí que lo tengo.

Estos ejemplos deben ser utilizados en la clase para enseñar al colectivo infantil la existencia de la diferencia; también que dicha diversidad supone un aspecto positivo para empoderar a cada individuo y enriquecer el bagaje del colectivo.

LVI. Clásico 54. *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012)

- Sinopsis

El filme se inicia con la narración de vida de Rompe Ralph. Este es el villano principal del videojuego *Repara Félix Junior* en el que Félix es quien arregla los destrozos ocasionados por Ralph. No obstante, este personaje virtual, cansado de su condición, se propone conseguir una medalla de héroe para ser aceptado entre el grupo de avatares con quienes comparte espacio virtual. Aunque para ello necesita otra pantalla cibernética, corriendo el riesgo de ser destruido.

Esta situación despierta desconcierto en el resto de los villanos de la reunión de “malvados anónimos”. Ellos piensan que quiere imitar el comportamiento de un legendario personaje virtual llamado Turbo. Este es en el pasado el héroe más famoso del salón recreativo, pero con la llegada de *RoadBlaster* pierde protagonismo y se introduce en este para dañarlo; generando su autodestrucción.

Cuando la sala de juegos está cerrada, Rompe Ralph se mete en *Hero's City*, un videojuego donde la comandante Calhoun y sus tropas tienen que vencer a los ciber-bichos. Dentro de este escenario consigue la medalla destinada para la persona ganadora de la partida. No obstante, cuando huye del lugar con una nave acaba

accidentalmente junto con un virus en el juego de *Sugar Rush*, una recreación de carreras ambientada con escenarios dulces.

Vanellope le roba la medalla ya que necesita una moneda dorada para pagar y participar en la carrera nocturna en la que se decide la parrilla de quienes aparecen en el juego cuando los recreativos abren. Esta joven es odiada por el grupo que habita su arcade, ya que es considerada una glitch o error de programación. Por ello, tanto el rey Candy como el resto de avatares que compiten le dificultan su participación en la carrera. Rompe Ralph y Vanellope acuerdan que si él le ayuda a construir un bólido con el que ganar la carrera, ella le regala la medalla que obtenga como premio.

La tarea se dificulta cuando Calhoun y Félix acceden a *Sugar Rush* para vencer al virus introducido que está procreándose en forma de Cyborgs. Se desata el caos en dicho reino y la ciudadanía abandona su ciberespacio, a excepción de Vanellope quien no tiene posibilidad de hacerlo debido a su condición. Aunque uniendo sus habilidades con las de Ralph vencen al ataque informático; destruyendo también al rey Candy, quien realmente es Turbo disfrazado y el causante de los fallos en Vanellope, la verdadera protagonista del arcade.

La joven se transforma en la figura principal de su videojuego, el colectivo de avatares recupera la memoria y Rompe Ralph descubre qué es la amistad. Consiguiendo también que su condición de figura malvada en el ciberjuego no esté reñida con su verdadera personalidad.

- Figuras malvadas principales

Turbo

La figura malvada principal es Turbo, un varón de mediana edad. Este es el personaje más famoso de todos los recreativos, concretamente de un juego de carreras llamado *TurboTime*. No obstante, con la llegada del *RoadBlaster* este avatar pierde importancia. Por ello se introduce en el juego contrario para producir fallos en el sistema y que lo categoricen como erróneo. No obstante, su salida del videojuego en horario laboral provoca que cuando miembros del colectivo infantil acuden a *Turbo Time* no esté su avatar y se produzcan también pifias en el sistema que conllevan la exclusión de la máquina. Tal y como comenta Calhoun: “un hombre rabioso es como un perro que trata de moverse la cola”. No obstante, este personaje no se destruye, sino que se introduce en un nuevo espacio cibernético, *Sugar Rush*. En este juego borra la memoria de quienes lo habitan y se convierte en el rey Candy, el nuevo soberano del arcade quien compite para ser el corredor principal.

Así se define cuando muestra su verdadera apariencia: “gracias a ti Ralph ahora soy el virus más potente de los recreativos, puedo invadir los juegos que quiera; debería darte las gracias, pero será más divertido matarte”, “no dejaré que eches a perder todo mi trabajo” y “soy turbo, el mejor piloto de la historia; y no he reprogramado este mundo para que tú y este gorila rompecosas de fétido aliento acabéis con él; ¡Turbo Tástic!”.

Por lo que respecta a sus rasgos físicos se destacan las siguientes características. En su fenotipo se aprecia un constante ceño fruncido que se pronuncia cada vez que ataca a quienes son adversarios. Su color más significativo es el rojo de

los detalles de su traje de corredor de carreras; también el verde fluorescente transmitido con su mirada. Tiene condición de ser ficticio y se metamorfosea en el rey Candy.

También se precisa un estudio detallado de los rasgos psicológicos de la figura que se relacionan con los componentes éticos reflejados en su personalidad. Su maldad se origina a partir de una situación que la desencadena, en este caso la aparición de un juego más famoso que el suyo, alimentándose un sentimiento de venganza. No experimenta un cambio de rol. Tras apoderarse del juego, recurre a la mentira para conseguir que Vanellope no compita. Finalmente, este villano experimenta una muerte espeluznante. Cuando está metamorfoseado en el rey Candy con forma de bicho cibernético es atraído por la luz que desprende la erupción generada por Rompe Ralph tras mezclar soda con caramelos y desaparece del sistema.



Fig. 404. Walt Disney (2012). Turbo [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

Rey Candy

Otra de las figuras principales es el rey Candy, es decir, la transformación de Turbo. Se trata de un varón de avanzada edad tal y como lo muestra su cabello y cejas canosas. Se destaca su manera gangosa de hablar que difiere de la del colectivo de avatares con acento occidental; para enfatizar la idea de maldad relacionada con colectivos diferentes a los de raza blanca según la productora Walt Disney. A este se dirigen como: “peladilla con corona” y “pastilla de goma”, también como el soberano del “edulcorado reino del mal”.

Este elimina parte de la programación de Vanellope para que sea considerada una glitch, un desecho social cibernético; para evitar que compita y este se presente como avatar con supremacía: “Vanellope fue piloto hasta que el rey decidió eliminar su código” y “para que no compita hará lo que sea, porque si consigue cruzar la línea de meta, el juego se reiniciará y no parpadeará nunca más”.

Su objetivo principal es evitar que Vanellope participe en las carreras para liderar la parrilla de salida, ya que peligra la reconversión del juego y su respectiva desaparición. Utilizando todo tipo de artimañas como es el abuso de su poder al robar la medalla de Rompe Ralph para ofrecérsela a cambio de que impida que Vanellope compita. La mentira es un rasgo distintivo en la figura.

- Rey Candy: ¿tienes idea de que es lo más difícil de ser rey?, hacer lo correcto, pase lo que pase; por eso necesito que colabores conmigo, por triste que parezca Vanellope no puede competir en la carrera.
- Rompe Ralph: ¿por qué todo el mundo está en contra de ella?

- Rey Candy: yo no estoy en contra, solo intento protegerla; si Vanellope gana la carrera quedará incluida en la parrilla del juego y los jugadores podrán escogerla como su avatar; y cuando comprueben que parpadea y que falla, cuando vean como es pensarán que nuestro juego está roto, nos dejarán fuera de servicio para siempre, todos nuestros súbditos quedarán sin hogar, pero hay uno que no podrá escapar porque es un glitch.
- Vanellope: ¡socorro!, que alguien me ayude, por favor.
- Rey Candy: y cuando desenchufen el juego, ella morirá con él.
- Rompe Ralph: no es seguro que eso pase y, ¿si gusta a los jugadores?
- Rey Candy: y, ¿si no les gusta?, sé que es muy duro, pero los héroes tienen que tomar decisiones duras, ¿verdad?; no puede competir Ralph, pero a mí no me escucha, ¿puedo contar contigo para que le hagas entrar en razón?, muy bien, bueno, os dejo a solas un poco.

El rey Candy desarrolla una falsa apariencia de preocupación por una de sus súbditas para engañar a Rompe Ralph y que contribuya inconscientemente a su plan perverso. Por ejemplo, cuando Rompe Ralph se propone agredirle físicamente, este se coloca unos anteojos y dice: “no le pegarías a un tío con gafas, ¿verdad?”. Con un guiño humorístico se presenta un rasgo de agresor en el villano; considera inferiores a quienes son diversos. Problemática que continúa vigente en las aulas y que está basada en las burlas hacia quienes son diferentes físicamente, ya que no se promueve una educación centrada en la diversidad.

Este es un ser opuesto a los sentimientos en pro de la sociedad, piensa en su propio beneficio, mostrando un carácter egocéntrico y egoísta: “mi reino”. Es un ser amenazante que utiliza indebidamente sus privilegios como monarca para sembrar el terror entre los colectivos minoritarios y poco normativos: “y si vuelvo a verte por aquí te encerraré en mi calabaza”.

Su abuso de poder y desprecio hacia el resto de clases sociales y hacia la alteridad se manifiesta con las siguientes intervenciones: “esa glitch no puede participar en la carrera”, “encontrar a esa glitch, destrozar ese coche, no puede participar en la carrera”, “llevar al pringao’ a mi castillo” y “no ha sido un placer”.

Por lo que respecta a sus rasgos físicos se muestran las siguientes características. En su fenotipo destaca la nariz redondeada; rasgo que dota al villano de un aspecto cómico. Su color más significativo es el morado de su chaqueta y zapatos; aunque en menor medida también se anota el gris de su bello, el rojo de su pajarita y adornos de los zapatos. Tiene condición de ser ficticio con metamorfosis. Este híbrida en un ciber-bicho con torso y cabeza humana.

También es necesario un análisis de la figura desde el punto de vista de los rasgos éticos que constituyen su personalidad. Este presenta una naturaleza malvada que se centra en sus deseos de ganar y ser considerado el mejor corredor de los recreativos. No experimenta un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza cuando se convierte en un ciber-virus. Su desenlace es la muerte espeluznante; fallece al ser atraído por la luz de una reacción química cuando adopta la forma de un híbrido.



Fig. 405. Walt Disney (2012). Rey Candy [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

El rey Candy cuenta con la ayuda de un grupo de secuaces que contribuyen a que sus planes perversos se efectúen.

Wynnchel y Duncan

Se cuenta con la presencia de sus dos jefes de policía: Wynnchel y Duncan. Son retratados como hombres de mediana edad por el sonido de sus voces y la apariencia que presentan. Estos son idénticos en lo que respecta a las subcategorías del análisis, por ello se estudian conjuntamente como si de una única figura se tratase. Wynnchel es el policía más alto y delgado con forma de bollo, mientras que Duncan es un donut regordete y bajito.

Ambos se esfuerzan para que el orden y la seguridad fluyan en el reino de *Sugar Rush*. No obstante, sus intentos resultan fallidos; esta pareja muestra la ineptitud para conseguir resultados positivos. Por ejemplo, no logran atrapar a Rompe Ralph ni a Vanellope; sintiendo miedo de este dúo de figuras protagonistas.

Esta pareja de policías hombres de mediana edad está sumamente estereotipada. También se reproduce la tendencia generalizada a degustar rosquillas en los almuerzos de la comisaría, razón por la que cada uno tiene forma de bollo americano.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de esta pareja. Ambos muestran un ceño fruncido para transmitir una idea de superioridad y autoridad. Utilizan la intimidación y el miedo. Su color más destacado es el marrón de su cuerpo, también el negro de los elementos de sus trajes: gorras, guantes, gafas, porras, cinturones y botas. Tienen condición de objetos y no se metamorfosean.

Por otro lado, se estudian los rasgos éticos que configuran su personalidad. Estos tienen un detonante en su maldad; se limitan a acatar las órdenes de su superior tras perder la memoria. Experimentan un cambio de rol. Una vez recobran su reminiscencia se sienten culpables por atacar a Vanellope. Reconvirtiéndose al bando de quienes son bondadosos y experimentando un desenlace positivo.



Fig. 406. Walt Disney (2012). Wynnchel y Duncan [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

Agrio Bill

El rey Candy también cuenta con el apoyo de su asistente personal, Agrio Bill. Este es un caramelo con sexo de hombre y edad media tal y como se verifica por el tono de voz que se le atribuye. También por la manera en la que el resto de figuras se le dirigen utilizando el género masculino del lenguaje. Este villano es una píldora de caramelo a quien se le atribuye el nombre de Agrio tanto por su sabor como por su carácter carente de simpatía y antisocial.

Agrio Bill sigue a su líder y acata sus órdenes para que su mandato se cumpla. No obstante, tras sentirse amenazado por Rompe Ralph, este traiciona a su soberano y confiesa que el rey Candy es el responsable de que Vanellope sea un error informático; también el ladrón de la memoria de la ciudadanía de *Sugar Rush*.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. Esta aparece con un ceño fruncido en su fenotipo; su color más destacado es el verde de todo su cuerpo, motivo por el que su sabor se corresponde con la lima; tiene condición de objeto y no se metamorfosea.

Por otro lado, se precisa el análisis psicológico de la figura atendiendo a los rasgos éticos que configuran su personalidad. Este tiene un detonante que justifica su maldad, ser reprogramado por Turbo. Experimenta un cambio de rol, recuperando su memoria y transformándose en el nuevo consejero de la princesa Vanellope. Su desenlace es positivo.



Fig. 407. Walt Disney (2012). Agrio Bill [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

- Figuras malvadas secundarias

Rey Candy convertido en virus

Tras el análisis de las figuras malvadas principales y sus secuaces se procede al grupo de las secundarias. En este colectivo se inserta la última transformación de Turbo, que consiste en una metamorfosis del rey Candy con uno de los ciber-bichos. En este caso, la apariencia entrañable del monarca se sustituye por otra más agresiva

y malévolas. Cambia la expresión de su rostro que aparece con cicatrices, su tamaño aumenta y su aspecto es más desaliñado. Este aparece con la avalancha de ciber-bichos reproducidos. Su tarea consiste en dificultar la trama de Rompe Ralph.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura; sigue tratándose de un varón de edad avanzada. En su fenotipo predomina el ceño fruncido. Su color más destacado es el naranja correspondiente con el fragmento de insecto; sobre todo en lo que respecta a las patas de dicho animal. Aunque también otros colores como el morado y el rojo siguen vigentes en una cuantía menor. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan los rasgos éticos de su personalidad. Este presenta una naturaleza malvada, pretende destruir todo un sistema para alimentarse y empoderarse debido al placer que le produce. No experimenta cambio de rol y su desenlace es la muerte espeluznante. Cuando Rompe Ralph provoca una explosión y desprende un haz de luz, este insecto es atraído junto al resto de ciber-bichos; causando su destrucción junto con la figura del rey Candy y de Turbo.



Fig. 408. Walt Disney (2012). Rey Candy convertido en virus [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

Ciber-bichos

Otra figura malvada secundaria es el grupo de ciber-bichos o virus del sistema. Este tipo de insectos son figuras perversas en el videojuego de *Hero's City*. No obstante, cuando uno de ellos sale del escenario con Rompe Ralph y llega a *Sugar Rush* comienza a reproducirse y expandir un fallo en el arcade; causando el pánico entre la ciudadanía del lugar. Por ello, Calhoun y Félix van en su ayuda “el apocalipsis y la peste han tenido un bebé y es asqueroso”. Son odiados por el resto y se dirigen al grupo de manera despectiva: “quédate ahí piojo”. En cuanto a la categorización del sexo y la edad del grupo resulta indeterminada. Respecto al primer ítem se contempla la posibilidad de que se trate de figura hermafrodita capaz de reproducirse por sí misma, razón por la cual se elimina su sexo. La edad tampoco es identificable ya que no hay rasgos que lo corroboren.

En cuanto a apariencia física se etiquetan los siguientes rasgos. En su fenotipo se advierte un ceño fruncido. Su color más destacado es el negro, aunque también el verde se corresponde con las luces que desprenden. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

También es necesario un análisis psicológico de dichas figuras atendiendo a los elementos éticos de su personalidad. Este grupo es portador de una naturaleza malvada. Así son percibidos los virus, ya que destruyen sistemas informáticos y eliminan archivos de forma permanente. No experimentan un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza. De ser un simple avatar en el juego *Hero's City* se transforman en las figuras destructoras de otro, causando daños irreversibles. Su desenlace es la

muerte espeluznante. Las figuras son atraídas por la luz generada a raíz de la reacción química. Cuando entran en contacto perecen.



Fig. 409. Walt Disney (2012). Ciber-bichos [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

Taffyta Muttonfudge

Finalmente se cuenta con Taffyta Muttonfudge. Esta es una chica joven que forma parte del juego de *Sugar Rush*. Es la líder del resto de avatares que corren y se disponen en la parrilla. Se presenta como una figura mezquina y separatista, quien arremete en contra de Vanellope por pertenecer a un escalón social más bajo “no pienso correr de ningún modo con una glitch”.

Esta villana se relaciona con el prototipo de la persona que acosa en una situación de *bullying*, ataca verbalmente a una igual por una falta de normatividad; también agrede físicamente cuando la empuja y cae sobre un charco de chocolate. Por esta razón no es bien percibida por Rompe Ralph, quien se dirige a ella de un modo despectivo: “provoca-caries”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de esta figura. En su fenotipo, destaca la presencia de una mandíbula prominente. Su color más destacado es el morado de su vestimenta y bólico de carreras; en menor medida se presenta el tono azulado en los detalles de su casco. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analiza su personalidad atendiendo a la ética desde una perspectiva psicológica. Esta presenta un detonante en su maldad; su comportamiento se explica por su pérdida de memoria. No obstante, experimenta un cambio de rol. Tras que el cofre que guarda la reminiscencia de toda la ciudadanía se abra, ella recuerda quién es Vanellope y se disculpa por el comportamiento que el rey Candy le incita a tener. Tiene un final positivo.



Fig. 410. Walt Disney (2012). Taffyta Muttonfudge [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

- Ayudantes de las figuras malvadas secundarias

Esta villana secundaria cuenta con el apoyo de un grupo. Todos sus integrantes se relacionan con las personas que contribuyen a que una situación de

bullying perdure en el tiempo, no se enfrentan a quien lo ejecuta en primera persona. Destrozan el auto de Vanellope. Este grupo está compuesto tanto por niños como niñas que presentan la misma psicología, pero distan en cuanto a apariencia física. Por ello, se procede a plasmar un estudio conjunto para establecer su ética. Mientras que el desarrollo físico se desglosa. Toda la pandilla de secuaces se caracteriza por tener un detonante. Este sigue las directrices de la líder del grupo y arremete en contra de la figura protagonista por una cuestión clasista y separatista; generada por la pérdida de memoria que les ocasiona Turbo. No obstante, todo el grupo de secuaces experimenta un cambio de rol, arrepintiéndose de sus comportamientos y aceptando a Vanellope. Por ello tienen desenlaces positivos.

Snowanna Muttonfudge

Snowanna Rainbeau es una niña de raza negra que corre por ganar un puesto en la parrilla. En su fenotipo destaca su mandíbula prominente, su color más significativo es el morado, tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.



Fig. 411. Walt Disney (2012). Snowanna Muttonfudge [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

Rancis Fluggerbutter

Rancis Fluggerbutter es un avatar con forma de niño que se identifica con los bombones de chocolate tanto en su vestuario como en su bólide de competición. En su fenotipo destaca un ceño fruncido que transmite enfado. Su color más destacado es el marrón. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.



Fig. 412. Walt Disney (2012). Rancis Fluggerbutter [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

Gloyd Orangeboar

Gloyd Orangeboar es un joven que se relaciona con la naranja. Presenta un ceño fruncido en su fenotipo, también una mueca de tristeza en la forma de sus labios. Su color más destacado es el naranja, pero también el marrón en sus pantalones y en las rayas de su chaqueta. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.



Fig. 413. Walt Disney (2012). Gloyd Orangeboar [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

Cumbrelina di Caramelo

Crumbelina di Caramelo presenta un ceño fruncido en su fenotipo para transmitir enfado. Su color más destacado es el marrón que aparece en su traje. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.



Fig. 414. Walt Disney (2012). Crumbelina di Caramelo [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

Candlehead

Candlehead es la última niña que corre para ganar un puesto en la parrilla. Esta tiene aspecto de pastel de cumpleaños con una vela sobre su gorro. Presenta una mandíbula prominente en su fenotipo. Su color más significativo es el morado de su chaqueta, falda y sombrero; aunque en menor medida también aparece el marrón de su camiseta, medias y base del gorro; así como el verde de su cabello o el rojo de la vela. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.



Fig. 415. Walt Disney (2012). Candlehead [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

El largometraje tiende a romper el estereotipo de sexos que conlleva a una sublevación de la mujer frente al hombre. Por ello, en el juego *Hero's Duty* la figura del sargento está representada por una mujer valiente y empoderada: “¿siempre es tan intensa?”, “bueno, ya vale de ñoñerías” y “de haber estado aquí te juro que le habría pateado”. Es la encargada de dirigir las tropas en contra de los ciber-bichos. Además, reniega del amor y de los tradicionalismos relacionados con este tema, sobre todo tras

su intento fallido de boda con un guerrillero que muere por el ataque de uno de estos villanos “el único día que no comprobó el perímetro fue el día de su boda”. Este cambio se aprecia en el siguiente diálogo.

- Félix: ¡repámanos!, pero que definición tiene, su cara es impresionante.
- Calhoun: con piropos no llegarás muy lejos conmigo civil.

También se verifica este cambio en la mujer con la figura de Vanellope. Ella es la legítima princesa del reino de *Sugar Rush*. No obstante, tras recuperar su título se niega a vestir un traje rosa ya que prefiere su ropa de niña y un comportamiento poco educado. Mostrando que las jóvenes no deben aspirar a ser soberanas recargadas de dulzura, sino miembros del colectivo infantil. Como único aspecto negativo que genera un mensaje estereotipado en quienes ven la película se anotan los colores sexuales.

- Rompe Ralph: veo que te gusta mucho el rosa.
- Rey Candy: salmón, salmón.

Se relaciona el rosa con la feminidad. El rey Candy justifica el tono de su ropaje y palacio para no perder su virilidad. No obstante, situaciones como esta se deben romper a través de la educación.

Los principios del amor romántico

En el largometraje perduran estereotipos como son: la heterosexualidad, las edades jóvenes, la raza blanca y el matrimonio cristiano. Esta relación amorosa se establece entre Félix y Calhoun, quienes se enamoran cuando él la salva. Y aparece revestido de elementos como los corazones que emergen cuando se besan. Esta es una posibilidad de sentimiento, pero es necesario enseñar al colectivo infantil otras situaciones relacionadas con la diversidad, la combinación interracial y la visión de la mujer también como salvadora del hombre. Para eliminar una creencia social que rige la existencia en base al ideal de amor romántico racista, machista, misógino y homófobo.

La estructura social de clases de corte estamental

Respecto a la estructura social de clases, perdura la creencia generalizada que relaciona la virtud con la clase social alta. Por ello, todas las figuras del juego adoran a su rey Candy, omitiendo dicho comportamiento hacia Vanellope hasta recordar que ella es la verdadera soberana “todos la quieren porque es una ganadora adorable”. El filme se muestra como un ejemplo de adoctrinamiento político a favor de la monarquía como forma de gobierno de un país. No es cuestión de este trabajo valorar la efectividad de dicho poder, pero sí que se anima a quienes enseñan a que expliquen política en sus aulas, sin necesidad de posicionarse, ofreciendo recursos a quienes aprenden para que valoren en qué medida el poder contribuye a que su bienestar como ciudadanía perdure o se convierta en precario.

La imposición del dogma cristiano

Se presenta la variable de la religión. En este caso se utiliza un rasgo del dogma cristiano, el credo, y se extrapola al filme, construyendo el del malo. Una

oración que define los principios para la maldad recreada en los videojuegos. Mostrando una vez más el problema sobre el conformismo que muestran las religiones que son presentadas como una sucesión de preceptos inamovibles. Lo realmente significativo para el colectivo infantil es el desempeño de Rompe Ralph para que aprendan a cambiar y mejorar, eliminando la creencia en un destino dictado por un dios.

La manipulación de la dualidad

Este filme resulta significativo para abordar la dualidad en las personas, mostrando una rotura del maniqueísmo inicial. Así se muestra a través de la figura protagonista y antagonista del videojuego *Repara Félix Junior*, quien a pesar de ser programado para ejercer la maldad tiene sentimientos y deseo de no ser categorizado por una condición de villano. Así se comparte con el monólogo inicial.

“Me llamo Ralph y soy un malo [...], mido 3 metros, peso 257 kilos y tengo un poco de mal carácter [...], tengo los nervios un poco a flor de piel supongo. No voy a mentir [...] soy un rompedor, rompo cosas profesionalmente [...] y soy muy bueno en mi trabajo, probablemente el mejor. Lo malo es que el juego consiste en reparar. De hecho, se llama *Repara Félix Junior* [...]. Así que sí, el tío que se llama Félix es el bueno; es bastante majo para ser un bueno y la verdad es que repara cosas muy bien, pero si hereda de su padre un martillo mágico no tiene tanto mérito. Si fuera el típico “manitas “o un albañil cualquiera os garantizo que no podría reparar los daños que causo yo igual de rápido. Cuando Félix lo hace muy bien le dan una medalla, pero, ¿dan medallas por romper cosas muy bien? Pues va a ser que no, no, no las dan [...]. Llevo 30 años haciendo esto [...]. A ver, hoy día tener un videojuego estable no es para hacerle ascos, tengo mucha suerte, solo es que no se disfruta del trabajo cuando a nadie más le gusta lo que haces” y “pero si soy sincero conmigo mismo veo a Félix ahí arriba recibiendo palmaditas en la espalda y tartas de sus vecinos que le dan las gracias, encantados siempre de verle y a veces pienso, ¡vaya!, debe de estar bien eso de ser el bueno”.

Con esta situación se representa uno de los grandes problemas de los que adolece parte del colectivo infantil, aquel grupo que no es normativo y que supone un desafío para las plantillas docentes; situación que conlleva la etiquetación de dichas personas considerándolas “malas”. Son percibidas como amenazas en lugar de oportunidades a través de las cuales mejorar y aprender en conjunto “solo los buenos pueden ganar medallas”. Una problemática unida a dicha situación es la irreversibilidad de dicha etiquetación. Condenando a esta minoría social a una exclusión y a un maniqueísmo en sus vidas. Esto sucede cuando Ralph asiste a una reunión de “malos anónimos” en la que sus compañeros le indican: “no puedes cambiar lo que eres y cuanto antes lo aceptes mejor te irá en tu juego y en la vida”.

No obstante, la personalidad de esta figura denota que las personas son seres duales y actúan en función de las circunstancias. También son percibidas como buenas o malas atendiendo a la perspectiva desde la que se las observe. Ralph es el villano en su juego y por tanto odiado por quienes habitan el edificio donde viven. No obstante, nadie se replantea que sin su presencia el juego no tiene razón de ser. Por ello, cuando Rompe Ralph no aparece en pantalla y una niña juega se piensa que está

averiado. Sin un avatar que cause destrozos no es necesaria la figura de Félix para reparar “sin Ralph estamos perdidos”.

Tiene una etiqueta que le condena a ser considerado escoria social. Por ejemplo, en los cableados que simulan estaciones de metro el guardia le pide los datos, ya que no confía en su avatar. Aunque este rótulo no está reñido con su verdadero comportamiento, así se muestra cuando regala una cereza del *Packman* a algunos miembros sin hogar. También cuando desarrolla una relación de amistad con Vanellope tras proponerse ayudarla a ganar la carrera y cumplir ambos sus sueños. De hecho, él destroza su bólido únicamente cuando es engañado por el rey Candy y se convence de que si ella gana la partida corre el riesgo de presenciar una muerte segura. Cometiendo dicha acción a favor de la joven, aunque ella no lo entienda “ahora sí que eres el malo de verdad”.

Finalmente, este personaje demuestra que es posible combinar ambos rasgos en su personalidad. Así se muestra con la intervención final de Rompe Ralph: “ahora sé que no necesito una medalla para ser bueno porque si le caigo bien a esa pequeñaja, tan malo no puedo ser”.

LVII. Clásico 55. *Frozen: El reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013)

- Sinopsis

Este largometraje se centra en la historia de la princesa Elsa de Arendelle. Esta es una niña con poderes mágicos que generan heladas. Ella utiliza dicha cualidad para jugar con su hermana menor, Anna. No obstante, accidentalmente la hiere cuando le congela la cabeza. El rey y la reina visitan a la familia de trolls para que el Gran Pabbie la salve y borre sus recuerdos sobre el poder de su hermana mayor. Paralelamente, la pareja de progenitores las separa y aísla del exterior, mostrando como Elsa desarrolla sentimientos de impotencia, evitando su poder en lugar de controlarlo. Asimismo, la soberanía fallece en un viaje marítimo, dejando desprovistas a la pareja de hermanas.

Con el transcurso de los años Elsa se convierte en reina. La ceremonia de coronación transcurre a la perfección. No obstante, cuando Anna le comenta que va a casarse con el príncipe Hans, a quien conoce en la fiesta, esta desata sus poderes frente a la corte y produce la llegada del invierno, siendo tildada de monstruo. Por ello, se despoja de su corona real y huye a la montaña del Norte, lugar donde se construye un castillo de hielo para comenzar una vida en solitario.

Anna va en su búsqueda dejando el poder a cargo de su prometido, Hans. En el camino conoce a Kristoff, un suministrador de hielo, y a su reno Sven; quienes la guían hasta el castillo de hielo. Olaf, el muñeco de nieve creado por Elsa con quien ambas juegan de niñas, también la acompaña. No obstante, durante la expedición, el caballo de Anna regresa al castillo desatando la preocupación en todo el reino. Por ello, Hans y otros hombres van en su ayuda.

Una vez en el palacio helado las dos hermanas tienen una discusión, provocando accidentalmente que el corazón de Anna se congele. Kristoff la lleva ante su familia de trolls, quienes le ofrecen como solución el desarrollo de un acto de amor verdadero para calentar su alma. Regresa el castillo para reencontrarse con Hans. No

obstante, él se niega y confiesa sus verdaderas intenciones relacionadas con su objetivo de ascender al trono de Arendelle, eliminando a Elsa y Anna.

Elsa escapa de la prisión del castillo y Anna, liberada por Olaf, va en busca de Kristoff, pensando en su gran amor. No obstante, en el instante previo a su congelación, se interpone entre la espada de Hans y su hermana. Elsa en agradecimiento le muestra el amor fraternal que siente hacia ella, descongelando así su corazón.

Tras descubrir que es capaz de controlar su magia haciendo uso del amor, devuelve el verano a Arendelle. Todo el grupo de figuras perversas recibe un castigo, las hermanas se reconcilian y abren las puertas del castillo, a Olaf le regalan una pequeña nevada para no derretirse; Anna y Kristoff inician una relación amorosa.

- **Figuras malvadas principales**

Príncipe Hans

La figura malvada principal es el príncipe Hans. En un primer momento, este varón joven (es un adolescente como Anna) no muestra apariencia ni comportamiento de villano. Se le retrata como un descendiente de la monarquía que conoce a una princesa de manera casual en la fiesta de coronación de Elsa. Aparentemente ambos se enamoran y le promete una vida de felicidad a junto a él.

De tal manera que, el príncipe Hans “de las islas del Sur” encarna la figura estereotipada de los príncipes de Walt Disney: un hombre blanco, heterosexual, poderoso, de sangre real y salvador de una damisela en peligro. No obstante, dicha condición solo es una fachada que utiliza para aproximarse a su verdadero objetivo. Él es el menor en una familia con 13 descendientes. Ya que muestra dificultades para ascender en su propia línea sucesoria, planea engañar a una ilusa princesa para contraer matrimonio y subir al trono. Este plan comienza a maquinarse tras conocer a Anna, quien es bastante inmadura e inocente. No obstante, dicho comportamiento suscita una falta de principios en Hans. Este hombre antepone el poder y el dinero a sus sentimientos. Demostrando una carencia de humanidad en su figura. Por ello, cuando la ciudadanía descubre su falsedad le atacan con expresiones como: “aquí el único corazón helado que hay es el tuyo” y “por farsante”.

Su maldad no se muestra hasta que Anna recurre a él. De hecho, cuando captura a Elsa y la encarcela en los calabozos del castillo, este ofrece una falsa preocupación hacia ella. Indicándole que quiere velar por su seguridad y defenderla de la corte. Cuando él mismo planea matarla para dejar una vacante en el trono de Arendelle. Hasta que Anna, con el corazón congelado, regresa al castillo en busca de su amor para romper el hechizo no se descubre su verdadero posicionamiento con la maldad. Resulta de gran importancia la siguiente conversación entre ambos.

- Hans: ¡oh Anna!, si hubiera alguien ahí que te amara de verdad...
- Anna: ¿qué?, tú dijiste que me amabas.
- Hans: al ser el decimotercero en la línea de sucesión de mi reino no tenía opciones si no era accediendo a otro trono por casamiento.
- Anna: pero, ¿de qué estás hablando?

- Hans: como heredera era preferible Elsa, por supuesto; aunque ella era totalmente inalcanzable, pero tú...
- Anna: Hans.
- Hans: buscabas el amor con tanto hincos que accediste a casarte conmigo sin más; supuse que después de casarnos habría que eliminar a Elsa.
- Anna: Hans, no.
- Hans: pero ella se sentenció solita y tú como una tonta corriste tras ella; lo único que queda ahora es asesinarla y recuperar el verano.
- Anna: no eres rival para Elsa.
- Hans: no, tú no eres rival para Elsa; yo por otro lado seré el rey que conseguiré salvar Arendelle de la destrucción.
- Anna: no te saldrás con la tuya.
- Hans: creo que ya lo he hecho.

En esta escena se agudiza el componente malvado de Hans, ya que se reproduce una música siniestra, recubriendo el ambiente con oscuridad y sombras. También aparece una mirada penetrante acompañada de ceño fruncido en su rostro para dirigirse tanto a Anna como a la audiencia.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo se destaca una mandíbula prominente y cuadrada, cumpliendo con el prototipo establecido según el canon de belleza occidental para los hombres. Su color más destacado es el azul de su traje, con morado en su pañuelo, marrón en su cabello, también negro en los detalles del traje y botas. A medida que el filme avanza este utiliza diferentes atuendos. Por ejemplo, en el baile de la coronación viste un traje con tonos ocres/pastel tal y como es tradición para el grupo de figuras protagonistas. Aunque, a medida que va desarrollando su maldad, utiliza tonalidades relacionadas con este bando como son la verdosa y la grisácea en las dos capas que lleva una vez se inicia el invierno. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se procede a un análisis centrado en los rasgos psicológicos de la figura que se relacionan con aspectos éticos de su personalidad. Este se presenta con una naturaleza malvada explicada en sus deseos de enriquecerse a pesar de recurrir a acciones reprochables. Las más significativas son: la mentira y el intento de asesinato. No experimenta un cambio de rol. Su desenlace es la experimentación del propio miedo. Este hombre guarda graves traumas psicológicos generados por la falta de atención como resultado de ser el descendiente número trece (que precisamente según la cultura popular se relaciona con la mala suerte). Por ello, tiene un gran interés en conseguir una vida como monarca y ser conocido y atendido por grandes grupos de personas. Por lo que su gran temor es no obtener sus resultados y fracasar como soberano, que es lo que ocurre cuando su verdadera personalidad es descubierta por Anna ante todo el reino. Se dice: “voy a repatriar a ese sinvergüenza, a ver qué opinan sus doce hermanos mayores de su comportamiento”.



Fig. 416. Walt Disney (2013). Hans [Figura]. En *Frozen: El reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).

- Figuras malvadas secundarias

Duque de Weselton

Este es un hombre de edad avanzada que se muestra como una figura entrañable. De hecho, su aspecto físico no transmite sensación de perversión. No obstante, tras conocer el trasfondo del personaje sí que se relaciona con este colectivo.

El duque es retratado como un individuo egoísta y banal, su objetivo es enriquecerse y mejorar su nivel de vida como noble. Explicitándolo en su intervención: “Arendelle, nuestro socio comercial más misterioso, abre tus puertas para que pueda ver tus secretos y explotar tus riquezas”. Para conseguirlo se muestra como un varón adulator. Falla a sus principios en favor del capital económico.

Aunque su verdadera maldad la muestra cuando se manifiesta como un hombre reacio a la diversidad. Acusando a Elsa de ser una aberración de la humanidad. Estos son los ejemplos que lo corroboran: “ahí está, detenedla”, “es un monstruo, un monstruo”, “la reina ha lanzado una maldición, debemos detenerla”, “¿también eres bruja?, ¿también eres un monstruo?” y “brujería, ya sabía yo que aquí estaba pasando algo turbio”. Se categoriza como una persona racista y separatista, que arremete contra la diferencia por no ser normativa y por el miedo que le genera lo desconocido. Su aspecto más perverso lo muestra cuando contempla la posibilidad de acabar con la vida de Elsa para recuperar el verano en los fiordos noruegos. Él destina esta misión a sus dos matones: “yo ofrezco dos hombres alteza; estad preparados para todo y en caso de que encontréis a la reina quiero que acabéis con el invierno, ¿entendido?”.

Destaca el nombre pensado para dicho personaje. Este es duque de Weselton. No obstante, lo confunden con el de Weaselton. En la lengua inglesa *weasel* significa comadreja. Un animal considerado culturalmente como perverso y a quien se le asocian connotaciones negativas.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de dicha figura. En su fenotipo se destaca su nariz grande y puntiaguda. Su color más destacado es el azul de su chaqueta oficial, acompañado en menor medida de un tono rojizo para la banda real, el gris en sus pantalones y el negro en sus botas. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se precisa un análisis de los elementos éticos que configuran la personalidad de dicha figura. Presentándose en este una naturaleza malvada que

encuentra una explicación en sus comportamientos carentes de ética, anteponiendo el dinero al derecho universal a la vida humana. No experimenta un cambio de rol. Este hombre tiene un desenlace irrelevante. La reina firma un tratado para romper las relaciones comerciales con Weselton.



Fig. 417. Walt Disney (2013). El duque de Weselton [Figura]. En *Frozen: El reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).

Merengue

Este es un muñeco de nieve de grandes dimensiones creado por Elsa para que desarrolle el rol de guardaespaldas en el castillo de hielo. Se trata de un macho ya que siempre se dirigen a él utilizando el género masculino de la lengua. También sus rasgos físicos manifiestan que tiene una edad media.

A pesar de tratarse de un familiar de Olaf, este dista en personalidad y apariencia. Merengue es presentado con un aspecto que causa temor. Los motivos que lo provocan son: su gran tamaño, su cuerpo robusto y las placas de hielo de su cuerpo que aparecen como elementos de defensa (colmillos, púas en la espalda, rodilleras y coderas).

Su maldad se centra en arremeter contra el grupo de figuras protagonistas para defender a Elsa, sin cuestionarse sus acciones. Para amparar la vida de una persona está dispuesto eliminar a otras. Aunque también posee un componente cómico y torpe; se cae constantemente o sufre accidentes.

Como dato significativo se manifiesta que, mientras Olaf muestra la faceta infantil de la reina Elsa, Merengue es la encarnación de su lado más solitario y hostil. Explicándose su rasgo antisocial y su enfrentamiento con quienes acuden al palacio helado. Sus comportamientos más violentos son hacia Anna y Kristoff; también contra las tropas reales cuando acceden a la residencia para asesinar a Elsa.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura se manifiestan las siguientes características. En su fenotipo se muestra un ceño fruncido que transmite la idea de maldad en el personaje. Su color más destacado es el azul de las placas de hielo que presenta por su cuerpo. Tiene condición de ser ficticio y no se metamorfosea.

Se precisa también un estudio de los rasgos éticos que configuran la personalidad del villano. En este se presenta una naturaleza malvada; él arremete contra quienes tratan de introducirse en el palacio según dicta la orden real que recibe. Aunque en su comportamiento se advierte un componente dual. Este ser no es maniqueo en cuanto a conducta. Por ello, cuando está tranquilo se muestra como una figura entrañable, pero cuando se siente amenazado al igual que su creadora, desata el caos y la violencia como método de autoprotección. Finalmente, se advierte un

desenlace positivo en la figura, ya que esta aparece en los títulos de crédito como un personaje apacible. Este aprende a controlar sus poderes.



Fig. 418. Walt Disney (2013). Merengue [Figura]. En *Frozen: El reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).

Manada de lobos

La última figura malvada secundaria es una manada de lobos, cuya edad y sexo son indeterminados. Este grupo ataca a Anna, Kristoff y Sven cuando recorren el bosque en busca de Elsa. Su condición de figura perversa se agudiza ya que son seres que aparecen entre las sombras y en un ambiente oscuro. Atendiendo a que estos elementos se relacionan con la maldad en los productos cinematográficos de Walt Disney. En cuanto a rasgos físicos se destacan las siguientes características. Todos los integrantes del grupo tienen un ceño fruncido en su fenotipo. Su color más destacado es el gris de su pelaje. Poseen condición de animales y no se metamorfosean. Se necesita indagar en la psicología de dicho grupo. Este es retratado con una naturaleza malvada. Situación que desde el punto de vista animalista se considera cruel; se condiciona a un animal como perverso por ser un depredador, atacando a personas para alimentarse y sobrevivir. No experimentan un cambio de rol y su desenlace es irrelevante. Tras que la pareja protagonista se salve estos animales regresan al bosque.



Fig. 419. Walt Disney (2013). Manada de lobos [Figura]. En *Frozen: El reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).

- Ayudantes de las figuras malvadas secundarias

Los matones

El duque de Weselton cuenta con la ayuda de dos hombres de mediana edad que desarrollan el rol de guardaespaldas, acatando las órdenes de su superior. Entran en acción cuando Weselton les encomienda ir en busca de Elsa y asesinarla. Debido a su irrelevancia en la trama y a la similitud entre ambas figuras, se comentan en conjunto.

Por un lado, se analizan los aspectos físicos de dicha pareja de ayudantes secundarios. A diferencia de su superior, estos muestran un ceño fruncido que transmite la idea de fuerza física versus inteligencia, ya que carecen de dicho atributo. Su color más destacado es el negro de sus trajes oficiales. No obstante, cuando llega el invierno utilizan abrigos para resguardarse, uno es rojo y el restante verde. Tienen condición de persona y no se metamorfosean.

Por otro lado, se procede a un estudio psicológico de la figura. Este se focaliza en los aspectos éticos que configuran la personalidad de los villanos. Apareciéndose una naturaleza malvada en estos hombres, quienes actúan acorde a las órdenes de un superior y sin cuestionarse las repercusiones humanas que estas implican. No experimentan un cambio de rol, sino que su maldad se agudiza cuando tratan de matar a Elsa utilizando flechas. Su desenlace es el apoderamiento del miedo.



Fig. 420. Walt Disney (2013). Los matones [Figura]. En *Frozen: El reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se estudian los estereotipos y los roles de género. Sigue presentándose a la mujer como un mero objeto sexual ya que en esta prima su belleza y apariencia física de corte occidental, frente a su inteligencia o habilidades para el liderazgo.

- Miembro de la corte 1: tengo unas ganas enormes de ver a la reina y a la princesa, estoy seguro de que son muy guapas.
- Miembro de la corte 2: guapas no, preciosísimas.

También se presenta a la mujer como un ser sumiso, frágil y dulce que debe comportarse para que su tranquilidad enamore a un varón de igual condición que ella por el que ser salvada. Estas ideas se muestran en la letra de la canción que utilizan cuando las puertas del castillo se abren para celebrar la coronación de Elsa: “vestido de gala llevaré”, “con pose estudiada esperaré”, “sofisticada y tierna a la vez” y “de repente allí estará, un joven galán se acercará”.

Esta visión estereotipada de la mujer como ser amoroso es también lo que la categoriza como inferior. Disney es un fiel seguidor de esta creencia que contribuye a crear en el hombre un empoderamiento basado en la carencia de sentimentalismos, frente a la visión que ofrece de la mujer.

- Anna: y, ¿qué hacemos?
- Kristoff: yo me ocupo, tú procura no caerte y que no te coman.
- Anna: pero quiero ayudar.
- Kristoff: no.
- Anna: ¿por qué?
- Kristoff: porque estás peor que tú hermana, ¿quién se casa con alguien a quien acaba de conocer?
- Anna: es amor verdadero.

También se le asignan a la mujer tareas categorizadas como femeninas. Se la dota de una domesticidad que la relega al ámbito de la vida privada. Cuando Kristoff y Anna van a la colina de los trolls, la madre adoptiva del muchacho le dice: “trae la ropa que te la lave”. En contraposición, se necesitan productos audiovisuales de animación que enseñen que cualquier persona tiene capacidad para desempeñar las profesiones y tareas del hogar. Se insta en romper con las preconcepciones que muestran a la mujer como inferior. Se aprecia en ella un componente maternal. Por ello, Bulda se apiada de Kristoff y Sven, decidiendo adoptarlos.

De manera opuesta Walt Disney construye al varón. Si ella es débil y necesita ser salvada, en una sociedad normativamente heterosexual, solo tiene cabida el hombre como persona amparadora de la mujer. “No Anna, es muy peligroso”. De hecho, los trolls cantan una melodía para diferenciar a las personas por cuestión de sexo, centrando la atención en el varón: “¿será lo torpe de su andar?”, “¿o que escupe al charlar?”, “¿o la forma tan extraña de sus pies?”, “requiere algunas reparaciones”, “tiene fallas tal vez”, “es raro”, “no es una conducta normal”, “sociable no va a ser”, “prefiere hacer pipi al exterior” y “tiene un piojo o dos”. Aunque esta canción equipara al hombre y a la mujer presentándolos como personas amorosas, condicionando a ambas con una necesidad de este sentimiento en sus existencias: “es posible repararlo con solo un poco de amor”, “necesita abrazos con decisión”, “el modo igual de repararlo es logrando su unión”, “no decimos que lo cambies, no es fácil hacerlo así, pero es tan fuerte el amor que puede transformar” y “mas si derramas el amor, amar te hará mejor”; esta idea condiciona a toda la ciudadanía hacia un único objetivo; alejándoles de otros como el empoderamiento o el triunfo profesional y personal.

La imposición de la estructura familiar nuclear

Se continúa con la estructura tradicional de la familia y heterosexual. En la sauna de Oaken aparece un ejemplo de esta formada por un padre, una madre y su prole. Aunque también se muestra como uno de los protagonistas de la historia encarna una visión diferente del concepto. Kristoff es un niño huérfano que es adoptado por la familia de trolls. Etiquetando como positivo que el largometraje apoye la diversidad familiar. Incluso que conciban a los animales como miembros de la misma. Por ello, cuando Bulda adopta a Kristoff, lo hace con su reno Sven.

Se la presenta como una de las entidades con más importancia en la sociedad. Mostrando también que hay posibilidad de desarrollar un amor de corte diferente al de tipo romántico; Anna es salvada gracias al afecto de su hermana Elsa y no por acción de ningún hombre. La importancia de la familia se muestra con la canción del reencuentro entre Elsa y Anna. Los ejemplos más significativos son: “Anna, ¿no ves que trato de protegerte?”, “la distancia ya no hay que conservar”, “finalmente y como nunca lo podremos resolver”, “enfrentemos el problema unidas”, “finalmente y como nunca te acompañaré” y “juntas lo resolveremos”.

Los principios del amor romántico

El tema del amor romántico es el hilo conductor de la historia. Definiéndose como una fuerza capaz de mover el mundo, solucionar problemas y superior a la de la razón: “suerte que no ha sido en el corazón, porque el corazón no es tan sencillo de cambiar, pero la cabeza sí se puede modificar”. Esta misma idea se verifica cuando la

familia de trolls de Kristoff manifiesta su opinión y la cura para el corazón gélido de Anna.

- Pabbie: en tu corazón hay hielo que tu hermana puso, de no eliminarlo en hielo sólido te convertirás para siempre.
- Anna: ¿qué?, no...
- Kristoff: podrás eliminarlo, ¿no?
- Pabbie: no hijo, lo siento Kristoff, si fuera en la cabeza sería sencillo, pero solo un acto de amor verdadero puede descongelar un corazón helado.
- Anna: ¿un acto de amor verdadero?
- Bulda: ¿quizás un beso de amor verdadero?
- Kristoff: Anna, tenemos que llevarte con Hans.
También se muestra con la conversación que mantienen Anna y Hans.
- Anna: congeló mi corazón y solo un acto de amor verdadero podrá salvarme.
- Hans: un beso de amor verdadero.

Se manifiesta este sentimiento categorizado desde la heteronormatividad, emergido entre un hombre y una mujer de edad joven, raza blanca y nivel socioeconómico alto. Florece instantáneamente tras un primer contacto visual; agudizado por la ayuda que el varón presta a su amada. El ejemplo más significativo es el aparente romance que surge entre Hans y Anna. Ella pasea por la ciudad hasta que se encuentra con el príncipe. De la impresión y atracción sexual, que es confundida con un sentimiento de amor, ella cae sobre una barca, pero es salvaguardada de desplomarse sobre el mar por su respectivo salvador.

Un aspecto que aumenta esta idea de amor romántico surgido a primera vista es la utilización de una canción a través de la que dicho sentimiento aumenta entre ambos miembros de la realeza. Una composición musical que destaca por su letra estereotipada. Los ejemplos más representativos son: “siempre había una puerta cerrada ante mí y de pronto yo te descubro a ti”, “la puerta es el amor por ti”, “nadie he encontrado quien pensara como yo”, “estamos sincronizados y algo puede explicarlo que así debía pasar”, “digo adiós al dolor que sentí, ya no hay que sufrirlo, se acabó” y “la vida es mucho más por ti”. Se refuerza la asociación histórica de amor romántico con el concepto de matrimonio a través de la religión cristiana como último fin.

- Hans: ¿puedo decir una locura?, ¿te casarías conmigo?
- Anna: ¿puedo decir una locura aun mayor?, ¡sí!

De hecho, cuando Kristoff lleva a Anna ante su familia de trolls para encontrar una cura al congelamiento de su corazón, este grupo etiqueta la relación entre ambas figuras como amorosa, simplemente por su heterosexualidad. Ejemplos que contribuyen al mantenimiento del ideal de amor romántico son: “ha traído una chica”, “a ver a ver; ojos claros, nariz chata, dientes fuertes; sí, es perfecta para nuestro Kristoff” y “¿por qué te resistes a este pedazo de hombre?”. Este es un problema en la productora de Walt Disney ya que no contempla como posible la amistad entre un hombre y una mujer.

No obstante, como aspecto positivo se aprecia que este estereotipo solo está presente en el personaje de Anna, una joven influenciada y desconocedora de dicho sentimiento. Ella tiene carencias afectivas como consecuencia de la muerte de sus progenitores y la ausencia de Elsa durante su infancia; por ello busca a un hombre con el que suplir sus vacíos emocionales. Por un lado, el cambio se advierte con la negativa de Elsa a aceptar que su hermana pequeña contraiga matrimonio con un príncipe desconocido.

- Elsa: acabas de conocerle, no puedes casarte.
- Anna: sí, sí es amor verdadero.
- Elsa: que sabrás tú del amor verdadero.
- Anna: pues más que tú, lo único que sabes es dar a la gente de lado.
- Elsa: queréis mi bendición, pero mi respuesta es no, ahora disculpadme.

Por otro lado, Kristoff también comparte con Anna otra perspectiva más realista sobre este sentimiento.

- Anna: me comprometí, pero ella se puso hecha un basilisco porque ese mismo día había conocido a un chico, no quiso bendecir el matrimonio y...
- Kristoff: espera, ¿te comprometiste con un hombre al que acababas de conocer?
- Anna: sí, y total que yo me enfadé y ella también se enfadó y luego intentó largarse y yo le quité el guante y...
- Kristoff: ¡alto ahí!, ¿estás diciéndome que te comprometiste con un hombre al que acababas de conocer?
- Anna: sí, presta atención, verás, ella llevaba puestos los guantes todo el tiempo, pero yo creía que era porque la sociedad le daba repelús.
- Kristoff: ¿nunca te han dicho que no te fíes de los desconocidos?
- Anna: sí, claro que sí, pero Hans no es ningún desconocido.
- Kristoff: ¡ah!, ¿no?, ¿cómo se apellida?
- Anna: de las islas del sur.
- Kristoff: ¿comida favorita?
- Anna: los sándwiches.
- Kristoff: ¿nombre de su amigo?
- Anna: seguramente John.
- Kristoff: ¿color de ojos?
- Anna: divinos.
- Kristoff: ¿tamaño de piel?
- Anna: el tamaño de piel no importa.
- Kristoff: ¿y si comiendo da asco?, ¿y si aborreces su modo de hurgarse la nariz?, ¿y si se come los mocos?
- Anna: ¿comerse los mocos?
- Kristoff: lo que oyes.
- Anna: disculpa, estás hablando de un príncipe.
- Kristoff: todos lo hacemos.
- Anna: nada de eso me importa, es amor verdadero.
- Kristoff: yo no estaría tan seguro.
- Anna: ¿qué?, ¿ahora eres experto en el amor?
- Kristoff: no, pero tengo amigos que sí lo son.
- Anna: ¿tienes amigos que son expertos en el amor?, no me lo trago.

[...]

- Kristoff: ¿quién se casa con alguien a quien acaba de conocer?
- Anna: es amor verdadero.

Resulta significativo este diálogo ya que supone un cambio de paradigma en la concepción de amor entendido en términos de romanticismo. Resulta interesante introducirlo en las aulas de Educación Infantil para evitar el surgimiento de posteriores estereotipos relacionados con dicho concepto.

También introduce la idea del tiempo. Se necesita un periodo para que las personas se conozcan y se desate este sentimiento amoroso. Promoviendo la reciprocidad. Se defiende que el amor está fundamentado en hechos reales y no en falsas promesas como las que enuncia Hans. Por ejemplo, cuando Kristoff lleva a la princesa herida a su castillo “resiste Anna”. Un ejemplo de la concepción final que se ofrece de amor se muestra en la conversación mantenida entre Olaf y Anna:

- Anna: Olaf, me equivoqué con él, no era amor verdadero.
- Olaf: el amor es anteponer las necesidades del otro a las tuyas, no sé, por ejemplo cuando Kristoff te trajo hasta Hans y se marchó para siempre.
- Anna: ¿Kristoff me ama?
- Olaf: ¡caramba!, va a ser verdad que no tienes ni idea de lo que es el amor.

[...].

- Olaf: quizás me equivoqué y Kristoff no te ama tanto como para renunciar a ti.

Como muy positivo se destaca que el amor que salva a Anna provenga de su hermana. Mostrando otras posibilidades de sentimiento amoroso como el de corte fraternal.

- Elsa: Anna, te has sacrificado por mí, te quiero.
- Anna: solo un acto de amor verdadero puede descongelar un corazón helado.
- Elsa: el amor descongela, el amor..., pues claro.

Es sumamente importante para la formación del colectivo infantil introducir el sentimiento del amor y su extrapolación hacia otras estructuras sociales como la familia. También se debe relacionar esta emoción con la amistad y el reino animal.

La estructura social de clases de corte estamental

El filme ofrece un mensaje separatista en el que quienes se presentan como superiores tienen sublevados a los colectivos inferiores.

- Niño del pueblo: ¿por qué tengo que ponerme esto?
- Madre del pueblo: porque es el día de la coronación, la reina ya es mayor de edad.
- Niño: y, ¿qué culpa tengo yo?

Aunque el problema reside en la manera en la que la ciudadanía asume que hay diferencias de clase, debiéndose mantener respeto y obediencia a quienes se muestran con superioridad. De hecho, el largometraje contribuye a crear una sociedad

callada y conformista. Estableciéndose una distinción clara desde el nacimiento: “Elsa, o sea, reina”. Por ende, se insta en ayudar a desarrollar un espíritu crítico en las personas para valorar en qué medida quienes están en el poder desarrollan su cargo con efectividad en pro de la ciudadanía.

La imposición del dogma cristiano

Se apoya el dogma cristiano como explicación de la existencia humana. También se ofrecen manifestaciones en las que se muestra el sacramento del matrimonio para unir a dos personas heterosexuales “pronunciamos nuestros votos matrimoniales”. Es necesario trabajar en las aulas dicha idea y abordar otras posibilidades de la existencia como la diversidad sexual, el amor desde otras perspectivas diferentes a la romántica que une a quienes son cónyuges en santo matrimonio, incluso la posibilidad de no contraer un casamiento o vivir noviazgo.

La negación de la visión animalista

La escena inicial resulta útil para cuestionar las consecuencias que la caza furtiva provoca en el medio ambiente. En este *opening* se divisa cómo un grupo de cazadores asesina a una madre reno, sin considerar el impacto medioambiental que supone, tampoco el hecho de si esta tiene descendencia que proteger, ni el derecho a la vida que los movimientos animalistas defienden. Esta primera escena cargada de connotaciones negativas para la humanidad se contrarresta con una perspectiva más esperanzadora que aboga por un sentimiento de amor hacia los animales. “Renos mejor que personas. Sven, ¿cómo lo ves tú? La gente te grita y te da con un palo, todos me tratan mal menos tú”. Se debe potenciar en las aulas este respeto y amor hacia dicho reino. Esta idea se manifiesta entre Kristoff y Sven cuando ambos buscan a Anna para salvarla cruzando el mar helado, la capa de hielo se rompe y el reno cae al agua; Kristoff se detiene y no continúa hasta que su amigo se salva emergiendo de las gélidas aguas.

La manipulación de la dualidad

La dualidad se muestra en el personaje de Elsa. Ella es una reina bondadosa, tanto con su familia, como con quienes son condescendientes y con el grupo de súbditos. No obstante, cuenta con un poder que no controla. Debido a este desata el caos y arremete en contra de su voluntad. Por ejemplo, los ataques que produce a Anna.

- Anna: no, no, yo soy una persona normal y corriente.
- Hans: es verdad, lo es, en el mejor sentido.
- Anna: mi hermana no es un monstruo.
- Duque de Weselton: ha estado a punto de matarme.
- Anna: resbaló en el hielo.
- Duque de Weselton: en su hielo.
- Anna: no lo ha hecho adrede, nada de esto ha sido a propósito, todo ha sido culpa mía, yo la he presionado, así que soy yo quien debe buscarla, traigan mi caballo por favor.

Hay opiniones que la sentencian como un ser bondadoso: “Elsa no es peligrosa, la traeré de vuelta y lo arreglaré todo” y “reina Elsa, no seáis el monstruo

que temen que seáis”; versus otras que la culpabilizan: “ya no cabe ninguna duda, la reina Elsa es un monstruo y corremos grave peligro”. Esta idea de dualidad en las personas se necesita introducir en las aulas para enseñar que todas tienen una parte “buena” y otra “perversa”; rompiendo con los maniqueísmos arraigados en la religión católica.

La ocultación del colectivo LGTBIQ

Finalmente se comenta el componente LGTBIQ que el filme encierra en el personaje de Elsa. Aunque ella directamente no se muestra como un miembro de dicho colectivo, tiene una historia de vida similar al de personas sexualmente diversas. Ella no es normativa, cuenta con un poder. Algunos comentarios que apoyan esta idea son: “su poder seguirá creciendo y creciendo, hay gran belleza en él, pero también hay peligro, debes aprender a dominarlo, el miedo será tu enemigo”, “la protegeremos, aprenderá a controlarlo, seguro; hasta entonces cerraremos las puertas, reduciremos el personal, limitaremos su contacto con otras personas y ocultaremos sus poderes a todo el mundo, incluida Anna” y “no has de sentir, no han de saber”.

Elsa se siente como una persona no normativa, vive aislada de una sociedad intolerante e incapaz de aceptar la diferencia; generando lesiones en su autoconcepto y autoestima. Finalmente, cuando se muestra al mundo como realmente es recupera la felicidad. Por ello, algunas intervenciones de Elsa en su canción se relacionan con los sentimientos que experimentan personas LGTBIQ cuando comparten con sus iguales que son miembros del colectivo. Los ejemplos de los que se habla son: “soy la reina en un reino de aislamiento y soledad”, “lo quise contener pero se escapó”, “suéltalo, suéltalo; no lo puedo ya retener”, “ya se descubrió”, “déjalo escapar”, “el temor que me aferraba no me va a hacer volver”, “soy libre y ahora intentaré sobrepasar los límites, ya no hay reglas para mí por fin”, “y un pensamiento en mí surgió y cristalizó, ya no regresaré, el pasado ya pasó”, “suéltalo, suéltalo, la farsa se acabó” y “que la luz se haga otra vez”.

LVIII. Clásico 56. 6 Héroes (Conli, Lasseter y Reed, 2014)

- Sinopsis

Este largometraje se ambienta en la ciudad ficticia de San Fransokyo. La historia se centra en Hiro Hamada, un adolescente que utiliza su inteligencia para construir robots invencibles y participar en combates ilegales. Él vive con su tía Cass y con su hermano mayor Tadashi, quien trata de reconducirle y orientar su futuro. Él lo lleva a su universidad para enseñarle su último invento: Baymax, un robot enfermero. Allí conoce a la pandilla y al profesor Callaghan. Esta visita cambia la conducta de Hiro y le motiva a construir un invento con el que ser admitido en el Instituto Tecnológico. La invención es un conjunto de Microbots controlados por telepatía.

Hiro obtiene un gran éxito en el concurso gracias a su creación. De manera que personas como Allister Krey tratan de aprovecharse de la situación y comprar la idea para explotarla, pero el adolescente no accede. Aunque todos los planes de futuro se quiebran cuando se genera un incendio en el edificio; las consecuencias de este son el aparente fallecimiento de Callaghan y la destrucción de la invención de Hiro. También la muerte de Tadashi.

Tras el accidente, Hiro descubre que uno de sus Microbots sigue en funcionamiento y que trata de ir en una dirección. Este le encarga a Baymax que averigüe dicho lugar, descubriendo que se trata de una antigua bodega en la que un hombre enmascarado con una careta Kabuki controla la invención del joven. Tras indagar junto a la pandilla de Tadashi, deducen que dicho hombre es Krey, quien actúa en venganza por la negación de Hiro hacia su oferta. No obstante, tras quitarle la máscara descubren que es el profesor Callaghan. Él roba los microbots y los utiliza para salvarse del incendio, dejando morir a su pupilo. Esta situación enfurece a Hiro, quien desarrolla ira y un sentimiento de venganza hacia dicho hombre; reprograma a Baymax para que se convierta en un arma destructiva.

La pandilla descubre el objetivo de Callaghan. Él odia a Krey por ser quien supervisa la expedición dentro de un portal a otra dimensión en la que su hija queda atrapada. Logran vencer al villano sin recurrir a su asesinato. Revelando también que el portal continúa abierto y que dicha mujer sigue dentro. Baymax y Hiro se introducen. Desafortunadamente, Baymax sufre un daño en sus propulsores que le impiden salir del portal, por lo que recurre a su puño para impulsar a la pareja humana al exterior. No obstante, este le ofrece a Hiro la tarjeta de memoria y su programación. Cuando este la descubre es capaz de construir otro nuevo, introducirla y recuperar a su amigo Baymax.

- **Figuras malvadas principales**

Profesor Callaghan

Este es un hombre que en apariencia no se relaciona con el grupo de villanos arquetípico en Disney. Este varón de avanzada edad, constatada por la canicie de su cabello y las arrugas de su rostro, se presenta como un miembro del grupo protagonista. Incluso se induce a pensar que es una de las víctimas de un atentado generado por otra figura malvada. No obstante, dicho comportamiento bondadoso es una fachada construida para encerrar su venganza en contra del adinerado señor Allister Krey, el varón que supervisa la expedición espacial en la que aparentemente la hija del profesor fallece.

En primer lugar, comete un delito de apropiación indebida cuando roba la invención de Hiro para uso y disfrute personal, provocando un incendio que conlleva a la muerte de Tadashi. Se trata de un hombre hipócrita e incapaz de asumir las consecuencias de sus actos.

En la apariencia física se destacan los siguientes datos. En su fenotipo se muestra una mandíbula prominente relacionada con la inteligencia de la figura. Se trata de uno de los hombres más reconocidos en el campo de la ciencia; además posee intelecto para hilar un plan de venganza en el que nadie sospeche que él es el instigador. Su color más destacado es el gris de su pantalón y chaleco, también el marrón de sus zapatos y el rojo para pigmentar su camisa y corbata. Tiene condición de persona y se metamorfosea al disfrazarse de Yokai.

También se precisa un análisis de los rasgos de su personalidad y psicología que se relacionan con las características éticas. En este villano hay un detonante que justifica la maldad en su personalidad; la aparente muerte de su hija durante la expedición supervisada por Krey. En el filme se muestran diferentes ejemplos: “esto

es la historia de una venganza”, “¿a caso mi hija fue un contratiempo?”, “mi hija está muerta por culpa de tu arrogancia”, “tú me arrebataste todo cuando metiste a mi hija en una máquina y ahora seré yo quien te lo arrebaté todo a ti” y “vas a ver como todo lo que has construido desaparece y tú irás detrás”. No se advierte un cambio de rol en el personaje. Esta es una diferencia advertida entre este personaje con respecto a Hiro y Baymax, quienes a pesar de desarrollar sentimientos de venganza hacia su alter y categorizarse como seres duales no cometen sus planes de asesinato “nuestra programación nos impide lesionar a un ser humano, pero nos quedaremos esto”. Su desenlace es la prisión; tras caerse de la torre de microbots es apresado por la policía.



Fig. 421. Walt Disney (2014). Callaghan [Figura]. En *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014).

Yokai

Otra de las figuras malvadas principales es la apariencia que adopta este hombre para desarrollar sus planes perversos. Este es conocido como Yokai. Se trata de un varón con apariencia de mediana edad, aunque es categorizado en un grupo de tipo avanzado ya que su verdadera identidad es la del profesor universitario.

Un dato significativo de dicha figura es el nombre que se le atribuye ya que significa “espíritu” en japonés. Entendiéndose dicha designación ya que este personaje aparece sin rostro y equivale a una persona en teoría fallecida. También se destaca que dicho villano no pronuncia ninguna palabra hasta que es desenmascarado. Al considerarse su identidad como difusa, quienes son protagonistas se dirigen a él con expresiones como: “un hombre con una máscara kabuki te ha atacado con unos diminutos robots voladores”, “míster kabuki” y “un tío con una máscara kabuki”.

Sus acciones categorizadas como perversas se centran en la utilización indebida de los microbots para controlar la ciudad e iniciar su venganza en contra de Krey. “Me robó los microbots y provocó el incendio, pero no sé quién es” y “ese tipo de la máscara robó mis microbots y provocó el incendio para borrar sus huellas”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos relacionados con los rasgos arquetípicos de las figuras malvadas de la productora Walt Disney. En su fenotipo destaca un ceño fruncido en la máscara. Su color más significativo es el negro de su ropaje y abrigo largo, también el gris en su atuendo y el rojo en el decorado de su careta que transmite ira en el personaje. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se procede al estudio centrado en la psicología de la figura, atendiendo a los aspectos éticos que configuran la personalidad de Yokai. Este ser tiene una naturaleza perversa. Es más perverso que Callaghan, este ataca a su propio grupo de estudiantes y planea sus asesinatos. No se manifiesta un cambio de rol y su

desenlace es el apoderamiento de su propio miedo; la pandilla de amigos descubre su identidad. A partir de dicho momento, sus planes perversos se tambalean hasta cesar sin éxito.



Fig. 422. Walt Disney (2014). Yokai [Figura]. En *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014).

- Ayudantes de las figuras malvadas principales

Microbots

Estas figuras principales cuentan con la ayuda de los microbots como grupo de secuaces. Controlándolos a través de su intelecto arremeten contra el resto y se desplazan a través de la ciudad. No es posible identificar ni la edad ni el sexo en quienes componen esta figura ya que son objetos.

Por lo que respecta a la apariencia física de los microbots se destacan los siguientes rasgos: no hay elementos llamativos en su fenotipo ya que no tienen rostro, su color es el negro, tienen condición de objeto y se metamorfosean, en conjunto son capaces de constituir figuras a través de la inteligencia de quien les controla.

También se procede a su análisis psicológico. Estas tienen un detonante que justifica su maldad. Ya que son seres inanimados necesitan a alguien que les controle, dependiendo de las intenciones de dicha persona el grupo de microbots se comporta en pro o en contra de la sociedad. Por ello son considerados un grupo dual. Su desenlace es la muerte espeluznante; son destruidos por una reacción química que contiene alquimia.



Fig. 423. Walt Disney (2014). Microbot [Figura]. En *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014).

- Figuras malvadas secundarias

Allister Krey

Categorizado como un hombre de mediana edad. Este es un antiguo alumno del profesor Callaghan en el Instituto Tecnológico. Tiene una gran inteligencia y enorme potencial en lo que respecta a la ciencia. No obstante, presenta como objetivo enriquecerse a través de la comercialización de las invenciones del resto. Por ello es retratado como un hombre de negocios avaricioso y motivado por el dinero; carente de ética profesional. Todo ello se muestra en el intento de comprar los microbots de Hiro durante la feria científica con un fin lucrativo. Se intuye su personalidad a través de los comentarios ofrecidos por otras figuras del filme: “puedes seguir

desarrollándolos o vendérselos a un hombre que solo se guía por sus propios intereses”, “ha ignorado a muchos expertos para llegar hasta donde está” y “yo no le confiaría a Krey tus microbots, ni eso ni nada”.

Tiene un comportamiento antihumanitario y opuesto al bienestar social en relación con su actuación en el ámbito de la investigación científica, enviando a Abigail Callaghan a través de un portal espacio-temporal para explorarlo, sabiendo que está dañado y que las posibilidades de producirse un fallo son significativas. Su comportamiento egoísta conlleva a que la pandilla lo considere el villano principal: “él es el responsable de lo de Tadashi, tenemos que pillar a ese tío”. También se muestra dicha teoría con la siguiente conversación.

- Fred: el hombre de la máscara que nos ha atacado es nada menos que [...] Allister Krey.
- Hiro: ¿qué?
- Fred: piénsalo, Krey quería tus microbots y le dijiste que no, pero no existen reglas para alguien como Krey.
- Hiro: no es posible, ese tío es mega súper famoso.
- Honey Lemon: y, ¿quién era el tipo de la máscara?
- Hiro: no lo sé, no sabemos nada de él.

Se procede al análisis de los rasgos físicos de dicha figura. En su fenotipo se destaca una mandíbula prominente que se relaciona con su inteligencia. Su color más llamativo es el gris de su traje de empresario. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

En cuanto a su psicología se destacan los siguientes rasgos éticos de su personalidad. Este tiene una naturaleza malvada debida a las acciones que desarrolla. Tras ser salvado por el grupo de personas científicas con superpoderes, este hombre desarrolla un cambio de rol. De hecho, abre una sala de exposiciones con el nombre de Tadashi Hamada para conmemorarlo. El desenlace es positivo.

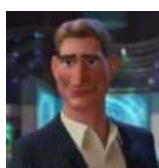


Fig. 424. Walt Disney (2014). Allister Krey [Figura]. En *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014).

Señor Yama

Este es un mafioso de mediana edad. Deambula por los barrios bajos de la ciudad donde se celebran batallas ilegales entre robots en las que participa para apostar y obtener unos beneficios económicos. Este es un varón ególatra que piensa que su robot y su propia persona son superiores al resto “nadie tima a Yama”. Por ello ridiculiza al microbot de Hiro. Es una figura violenta y rencorosa; ataca a Hiro tras que este le gane dos batallas en el ring “dadle una lección”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo se muestra un ceño fruncido que transmite enfado y se agudiza cuando pierde la batalla

contra el microbot de Hiro. Su color más destacado es el morado de su chándal. Tiene condición de persona y no se metamorfosea.

Por otro lado, se estudia la maldad en el personaje desde una perspectiva psicológica. Se aprecia una naturaleza malvada ya que comete acciones en contra de la ciudadanía, tachadas de ilegales. No experimenta cambio de rol y su desenlace es irrelevante. Este hombre pierde por primera vez una batalla y el dinero que apuesta.



Fig. 425. Walt Disney (2014). Señor Yama [Figura]. En *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014).

- Ayudantes de las figuras secundarias

Los matones

Este varón cuenta con la ayuda de su panda de matones. Todos hombres de mediana edad, tal y como se aprecia en los rasgos de sus rostros y en las barbas que lucen. Estas son un símbolo de madurez en las figuras que representan hombres; recurriendo a perillas orientales para construir un discurso separatista que etiqueta al colectivo musulmán y moro como perverso. Su papel en la película consiste en acatar las órdenes de su superior. Por ello, tras la pérdida de este contra Hiro, todos los integrantes del grupo le intimidan y atacan para recuperar el dinero de su líder.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura: ceño fruncido en su fenotipo, el color más destacado es el gris (todos visten prendas de este tono), tienen condición de personas y no se metamorfosean. Por otro lado, se procede al estudio de la personalidad del colectivo: los miembros muestran una naturaleza malvada por acatar las órdenes de quien los lidera sin cuestionarse su ética, no experimentan cambio de rol y su desenlace es irrelevante.

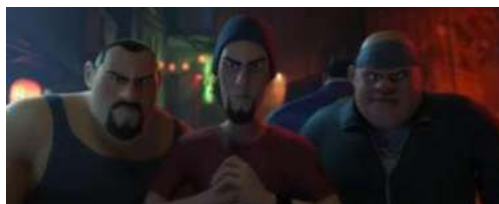


Fig. 426. Walt Disney (2014). Los matones [Figura]. En *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se plantea la rotura de ciertos estereotipos sexuales y roles de género que contribuyen a la sexualización de las profesiones. Por ello, se etiqueta como positivo que la ciencia sea percibida tanto por hombres como por mujeres. De hecho, en el filme se manifiesta la necesidad de trabajar cooperativamente entre unos y otros para obtener

resultados óptimos. También hay un cambio en lo que respecta a las feminidades que presentan a la mujer como un ser débil y sensible que se relaciona con la princesa de cuento de hadas de color de rosa. Esta novedad se manifiesta en la figura de GoGo Tomago, la mejor amiga de Tadashi. Ella es una joven motorista y científica que no considera el amor romántico como un fin de su existencia; cumple con el prototipo de mujer empoderada que debe transmitirse entre las criaturas: “sin lloriqueos, tú lo vales”.

La imposición de la estructura familiar nuclear

En segundo lugar, el filme se considera un recurso para abordar el concepto de familia desde un panóptico diferente al de la estructura del heteropatriarcado. De hecho, la visión de esta entidad como un grupo de personas entre las que se destaca la figura paterna como referencia desaparece. La pareja de hermanos protagonista carece de grupo de progenitores; estos fallecen cuando ambos son pequeños.

- Tadashi: ¿qué dirían papá y mamá?
- Hiro: no lo sé, ya no están, murieron cuando yo tenía tres años.

Mostrándose núcleos familiares que distan de la normatividad. En este caso, se muestra como novedoso que la tía sea quien se encargue del cuidado de sus dos sobrinos. Se trata de una mujer que dista del prototipo occidental de personaje femenino cuya función en la vida es procrear y cuidar a la prole: “estos diez años he hecho lo posible por criarlos bien, ¿he sido perfecta?; no, ¿tengo alguna idea sobre niños?, no; ¿debí leerme un libro para padres?, pues tal vez”.

Se define la familia como un grupo social como una entidad en la que el hilo conductor es el amor fraternal, un sentimiento que une a quienes la integran. Esta idea se aprecia con los siguientes ejemplos: “te queremos tía Cass” y “yo a vosotros”, que normativizan familias distantes de la tradicional.

La estructura social de clases de corte estamental

Se introduce la problemática de la separación de la sociedad en clases. Se muestra un territorio con subdivisiones internas que quienes tienen el poder efectúan para definirse en contraposición a su alteridad y alzarse como superiores. Esta situación se presencia con la primera escena en la que aparece un plano general de la ciudad ficticia que se concreta en los suburbios en los que viven quienes son considerados inferiores, divisando colectivos como la inmigración. Este grupo social tiene una carga negativa, se prejuicia su peligrosidad asociándola con su color de piel. Es necesario educar desde la tolerancia y el respeto. No mostrando a quienes componen la sociedad como iguales, ya que distan de dicha categoría y es necesario asumir que la diferencia es una condición *sine qua non* a las personas. Se etiqueta como positivo que el filme introduzca a un miembro del colectivo afroamericano como profesional de un campo de intelectuales como es la investigación científica en la universidad; este mensaje rompe con los clichés colonialistas arraigados en la occidentalidad.

El estereotipo de la amistad

Cabe mencionar el concepto de amistad que se introduce y equipara en importancia al tradicional amor romántico. Es significativo que otras emociones distantes del romanticismo clásico afloran en el filme. Animando a que las personas no simplemente luchen por alcanzar relaciones centradas en un amor estereotipado y heteronormativo. Ejemplos que muestran la amistad en igualdad de condiciones que el amor romántico son: “otros tratamientos son: compasión, reafirmación física [...], todo saldrá bien, ea, ea, ea”, “siento mucho lo del incendio”, “quienes sufren una pérdida necesitan del apoyo de amigos y seres queridos” y “Tadashi Hamada era mi mejor amigo, me apunto”.

La manipulación de la dualidad

El filme introduce el concepto de dualidad que desmiente la creencia católica de persona como maniquera, mostrando una posibilidad de combinación de ambas energías en un mismo cuerpo. Un ejemplo está en Hiro, quien a pesar de tener una gran inteligencia la utiliza para ocasionar desastres. Aunque el ejemplo más significativo y accesible para el colectivo infantil es el ofrecido a través de Baymax. Este robot tiene una tarjeta de memoria de color verde y con un rostro sonriente que es la programación configurada por Tadashi para que se encargue de velar por el bienestar de la ciudadanía. En cambio, también tiene un chip rojo y con cara de enfado creado por Hiro para utilizarlo como recurso de venganza contra Callaghan. Apreciándose de un modo visual que, en función del dispositivo que se active, el comportamiento ejecutado es diferente.

LIX. Clásico 57. *Zootrópolis* (Spencer, 2015)

- Sinopsis

Este largometraje está ambientado en un mundo ficticio formado por animales antropomórficos. Por un lado, la especie animal evoluciona hasta romper con las diferencias prácticas entre quienes son depredadores y presas. Pero, por otro lado, los estereotipos asociados con el tipo de animal perduran. Por ello, Judy - una coneja de Madrigueras - se convierte en policía y se traslada a la ciudad de Zootrópolis para ingresar en un cuerpo formado por machos violentos.

Ella espera contribuir a mejorar la ciudadanía, aunque su condición de presa y hembra la relegan a trabajar como controladora de parquímetros. Es una mujer concienciada de su potencial como agente de policía, razón por la que se compromete a participar en el caso de desaparición de animales depredadores, concretamente en el de la nutria llamada señor Otterton.

Cuenta con la ayuda de Nick, el zorro. Ambos se topan con animales depredadores en quienes aflora nuevamente su instinto sanguinario. Descubriendo que se les está inyectando en la sangre un componente creado a base de aulladores (planta) que produce cambios en su ADN. Comunicando a la ciudadanía que la figura responsable es la teniente de alcalde Ovina, una oveja hembra que desarrolla sentimientos de venganza hacia el resto, hacia su *alter*, hacia la especie depredadora.

- Figuras malvadas principales

Ovina

La figura malvada principal es Ovina, una oveja hembra de mediana edad que en apariencia no se relaciona con la maldad arquetípica de Disney. Su condición de cordero contribuye contrariamente ya que se trata de un animal percibido socialmente como inferior y frágil.

Esta hembra desarrolla un rol secundario generado por su profesión de teniente de alcance. Mostrándose una condición que la ubica en el grupo de quienes están sublevados por el dominio y la supremacía alterna. Exponiéndose una relación de poder que diferencia la ciudadanía en dos partes debido a una cuestión biológica. De hecho, el propio líder utiliza términos despectivos para referirse a su trabajadora definiéndola como inferior; él la llama “tontina”.

No obstante, tras una fachada de inocencia y cobardía se encierra una figura femenina empoderada, avariciosa y traicionera. Por ello planea una ejecución para que la estructura de poder cambie y quienes por tradición se asientan en la cima de la pirámide social se transfieran a los escalones más bajos. Ella descubre un compuesto químico que cambia la estructura en el ADN de quienes son depredadores, devolviéndoles sus instintos de caza. Así se expresa en el filme: “culpable de planear los salvajes ataques que recientemente han asolado Zootrópolis”. Cuando la ciudadanía descubre el problema que presenta este colectivo se encarcelan a los animales voraces. Ascendiendo Ovina como alcaldesa de la ciudad.

Otros rasgo significativo de la figura es su capacidad de liderazgo. En este momento ella se presenta como una mujer empoderada capaz de dirigir a un grupo y pronunciar órdenes: “cogedlos”. También se transmite el componente etnocentrista de dicha oveja, parte de una perspectiva centrada en el temor hacia el *alter* para promover su perversión en la ciudadanía. Se explicita así: “el miedo siempre funciona”.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura se destacan las siguientes características. En su fenotipo se encierra la mandíbula prominente que se relaciona con la inteligencia, ya que es capaz de ofrecer una apariencia disonante con respecto a su personalidad. Su color más destacado es el azul de las prendas de ropa que viste; también accesorios en el mismo tono. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

Se precisa un estudio de los componentes éticos de la figura que se relacionan con la psicología y la personalidad de la misma. Esta tiene una naturaleza malvada ya que odia y desprecia a su *alter* por una condición de desigualdad en el pasado. No experimenta cambio de rol. El desenlace es la prisión.



Fig. 427. Walt Disney (2015). Ovina [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015).

- **Ayudantes de las figuras malvadas principales**

Duke Weaselton

Un ayudante significativo para Ovina es la comadreja Duke Weaselton, también conocida como “comadreja pendeja”. Un animal macho de mediana edad. Se destaca como aspecto significativo para la construcción de dicho personaje el arraigo y simbología social que tiene esta especie, a quien se tilda de villana y se le atribuyen connotaciones negativas. Se relacionan con el animal situaciones de engaño y hurto. Este es el encargado de conseguir aulladores. También se muestra como un estafador y personaje relacionado con la ilegalidad, tal y como se comparte cuando vende copias piratas de películas de dibujos animados.

Por un lado, se comentan sus rasgos físicos. En su fenotipo destaca un ceño fruncido que muestra el enfado que dicha figura dirige hacia la sociedad. Su color más significativo es el marrón de su pelaje. Tiene condición de animal y no se metamorfosea. Por otro lado, se procede al estudio de la psicología del villano. Este tiene una naturaleza malvada ya que guía sus comportamientos por las órdenes que un superior le impone a cambio de una remuneración económica; carece de espíritu crítico para cuestionar dichas acciones. No experimenta un cambio de rol y su desenlace es irrelevante.



Fig. 428. Walt Disney (2015). Duke Weaselton [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015).

Doug

Esta es una oveja macho de mediana edad que contribuye positivamente a que el plan perverso de Ovina se desarrolle. Este extrae los componentes químicos necesarios de los aulladores para utilizarlos contra quienes son depredadores. Su maldad se percibe con anterioridad a su aparición en escena por el comentario que manifiestan hacia su persona: “no es lo que se dice simpático”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura: ceño fruncido, el gris como color más destacado, condición de animal y ausencia de metamorfosis. Por otro lado, se procede al estudio de su psicología: Doug tiene una naturaleza malvada, no experimenta un cambio de rol y su desenlace es irrelevante.



Fig. 429. Walt Disney (2015). Doug [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015).

Walt y Jessy

Junto a esta oveja aparecen dos cabras montesas machos que ayudan y tienen el rol de matones para Ovina. Son representadas como figuras masculinas y destaca la identificación de las mismas con nombres propios, Walt y Jessy. El análisis se efectúa en conjunto ya que son personajes idénticos en apariencia y comportamiento. Su actuación más destacada es perseguir a Judy y Nick cuando huyen con las pruebas que les incriminan. Por lo que respecta a los rasgos físicos de dichas figuras se etiquetan los siguientes: ceño fruncido en el fenotipo, color marrón, condición de animal e imposibilidad de metamorfosis. En cuanto a los elementos psicológicos se muestra: una naturaleza perversa, sin experimentar cambio de rol y con un desenlace positivo. No son apresados por sus prácticas antisociales.



Fig. 430. Walt Disney (2015). Walt y Jessy [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015).

Oveja policía

Ovina también recibe la ayuda de un cuerpo de policías, todos machos de mediana edad, son ovejas que acatan sus órdenes cuando esta asciende al poder. Por lo que respecta a sus rasgos físicos se aprecia: ceño fruncido en su fenotipo, el azul como color destacado y condición de animal que no se metamorfosea. En cuanto a la personalidad se muestra: naturaleza malvada, sin cambio de rol y desenlace irrelevante.



Fig. 431. Walt Disney (2015). Oveja policía [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015).

- Figuras malvadas secundarias

Gideon Grey

Como figura malvada secundaria destaca el zorro Gideon Grey. Este vive en Madrigueras como Judy y recurre a su condición de animal depredador para intimidar al resto de ciudadanía infantil. Se trata de un macho de edad joven, ya que sus comportamientos antisociales se desarrollan en este periodo vital.

En este personaje se encierra un sentimiento machista y separatista. Este animal no concibe la posibilidad de empoderamiento en la mujer, por ello no apoya a Judy en su decisión de luchar por su sueño. Es misógino ya que odia al colectivo de hembras. Se construye un miedo hacia el *alter*, un temor a que quien es opuesto le supere y haga tambalearse la superioridad construida como dirigente. Todas estas características se encierran dentro de sus intervenciones, por ejemplo: “una conejita policía..., es la cosa más tonta que he oído en mi vida”, “¿en qué mundo de pirados vives si crees que una conejita puede ser policía?” y “quiero que recuerdes este

momento la próxima vez que pienses que puedes ser algo más que una conejita boba cultivadora de zanahorias”.

No obstante, un pensamiento colonialista y separatista como el del villano en cuestión es una muestra de la escasez de inteligencia que se encuentra en el personaje, es un “corto de mente”. También se dice: “Gideon Grey era un idiota que casualmente era un zorro”. Además, confunde términos de la lengua y cambia vocablos intelectuales por otros inexistentes.

Una de las características de este animal es la violencia. Su figura se centra en la superioridad mostrada por la condición que presenta de depredador “llevamos el instinto asesino”. Algunas acciones que corroboran dicha personalidad son: robar los cupones de cine a una oveja hembra de su clase o arañar el rostro de Judy para atemorizarla “como no me des tus entradas ahora mismo te voy a sacudir a base de bien”. Otro rasgo que relaciona esta figura con la maldad es el tono de voz con que es presentada. El acento recuerda al colectivo de etnia gitana; recurso utilizado para denigrarlo. Este villano utiliza expresiones vulgares como: “pero ten cuidao”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. Este presenta un ceño fruncido en su fenotipo que incita a que la audiencia tenga unas expectativas negativas hacia dicha figura. Su color más destacado es el azul de su peto y camiseta; aunque también aparece una tonalidad marrón en su pelaje. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

Por otro lado, se analizan los aspectos éticos que configuran la psicología del mismo y que definen su personalidad. Este tiene una naturaleza malvada que se explica por el sentimiento de superioridad como depredador y en la ejecución de dicha emoción hacia la alteridad. Experimenta un cambio de rol que deriva de una maduración en el personaje. Se destacan dos intervenciones que muestran dicho cambio: “ahora es uno de los mejores pasteleros de la zona” y “quería decirte que siento lo que hice en mi pubertad, era muy ingenuo y lo manifestaba en forma de rabia desatada y agresión, era un valiente idiota”. Este cambio se corresponde con un desenlace positivo para la figura.

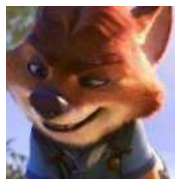


Fig. 432. Walt Disney (2015). Gideon Grey [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015).

Don Bruto

Otra figura secundaria en el filme es don Bruto. Nombre irónico tratándose de una musaraña del ártico macho de mediana edad y corta estatura. Su aparición es significativa ya que demuestra a quienes consumen la película que la grandeza de un individuo no está relacionada con su apariencia física, sino con sus capacidades y destrezas. Este se presenta como un ser malévolos, tal y como lo comparte Nick: “del capo más temido del distrito, se llama don Bruto Mascarpone, no le caigo nada bien, hay que irse” y “como don Bruto me vea sí que va a ser el escenario de un crimen”.

Se define a este animal como un ser violento y relacionado con la mafia de la ciudad, quien resuelve sus problemas a través del crimen. Él manda asesinar a Judy y a Nick por ser encontrados deambulando por sus propiedades y por relacionarle con las desapariciones de quienes tienen instinto depredador.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo desataca la nariz puntiaguda como rasgo significativo. Su color más llamativo es el negro de su traje, también el rojo de la flor que tiene en el ojal de la chaqueta y el gris de su pelaje. Tiene condición de animal y no se metamorfosea.

Por otro lado, se procesa un estudio de los rasgos éticos que configuran la personalidad y psicología del personaje. En este se aprecia una naturaleza malvada basada en sus comportamientos asesinos. No obstante, experimenta un cambio de rol. Tras conocer que Judy salva a su hija Fru Fru de ser aplastada por una rosquilla gigante, ayuda a la pareja protagonista en su misión policíaca. Por ello, se etiqueta un desenlace positivo en la figura.



Fig. 433. Walt Disney (2015). Don Bruto [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015).

- Ayudantes de las figuras malvadas secundarias

Rymond y Kevin

Este mafioso cuenta con la ayuda de un grupo de secuaces formados por osos polares machos de mediana edad. Su tarea se limita a atrapar a Judy y a Nick cuando deambulan por la limusina de Don Bruto; también intimidarlos. De toda la pandilla destacan dos miembros (los únicos con nombre): Rymond y Kevin.

Por lo que respecta a sus rasgos físicos se destacan los siguientes. Ambos muestran un ceño fruncido en su fenotipo para transmitir una sensación de intimidación a quienes fijan la mirada en sus ojos. Su color más destacado es el negro de sus trajes. Tienen condición de animal y no se metamorfosean.

También es necesario un análisis psicológico de las figuras. Se destaca una naturaleza malvada por acatar las órdenes de un superior sin lidiar con la ética ni ser capaces de criticar la ética de las mismas. Experimentan cambio de rol, cuando Don Bruto modifica su comportamiento respecto a Judy y Nick los osos polares también lo hacen. Aunque dicha manera de actuación no significa un desenlace positivo, sino irrelevante.



Fig. 434. Walt Disney (2015). Rymond y Kevin [Figura]. En *Zootropolis* (Spencer, 2015).

Osos polares

También aparecen otros osos sin nombre pero que cumplen con el mismo análisis que el de Rymond y Kevin. Por ello, se comparte simplemente una imagen suya.



Fig. 435. Walt Disney (2015). Osos polares [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015).

- Variables de estudio

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

Se aprecia un cambio de paradigma en lo que respecta a los estereotipos sexuales y roles de género que tradicionalmente relegan a la mujer a escalones sociales bajos y la sublevan a la persona del hombre. El filme se posiciona desde una perspectiva feminista que la empodera y le ofrece las mismas posibilidades que a los varones. De hecho, en el inicio del largometraje un grupo de discentes dramatiza una obra teatral para transmitir esta idea: “todos los jóvenes mamíferos tienen muchas oportunidades”, “sí, yo ya no tengo porqué esconderme en un rebaño como antes, ahora yo puedo ser astronauta”, “yo puedo hacer de este mundo un lugar mejor, yo voy a ser agente de policía” y “cualquiera puede ser lo que quiera”.

Este empoderamiento se manifiesta en la figura de Judy, una coneja que quiere romper con su condición de granjera para ser policía. Ella es la primera hembra en conseguirlo y la mejor estudiante de su promoción: “no sé cuando rendirme” y “su primera graduada de la academia de policía, me estoy refiriendo a la primera conejita policía y número uno de su promoción, Judy Hopps”. Con este personaje se debe trabajar con el colectivo infantil la necesidad de luchar y de lidiar con la negatividad del resto para conseguir las metas establecidas.

- Stu: Judy, ¿alguna vez te has preguntado cómo hemos conseguido mamá y yo ser tan felices?
- Judy: no.
- Stu: pues renunciamos a nuestros sueños y nos conformamos, ¿verdad Bonnie?
- Bonnie: ya lo creo que sí Stu, nos conformamos la mar de bien.
- Stu: ¿lo ves?, es lo bueno del conformismo Judy, si nunca intentas algo nunca fracasará.
- Judy: pues a mí me gusta probar.
- Bonnie: lo que papá quiere decir es que te va a resultar difícil, puede que imposible, llegar a ser agente de policía.
- Stu: exacto, nunca ha habido un conejo policía.
- Bonnie: no.
- Stu: los conejos no hacen eso.
- Bonnie: nunca.

- Stu: nunca.
- Judy: pero entonces tendré que ser yo la primera, porque voy a hacer del mundo un lugar mejor.

Se construye un tipo de mujer empoderada y motivada intrínsecamente a emprender y triunfar: “a lo único que hay que temer es al propio miedo”, “no soy una conejita florero”, “100 multas no, voy a poner 200 antes de las 12:00”, “a mí nadie me dice lo que puedo o no puedo hacer” y “nunca les dejes ver que te hacen daño”.

Los principios del amor romántico

Por lo que respecta a la temática del amor romántico se presenta como positivo que este sentimiento no sea el hilo conductor de la historia. De hecho, no se incide en una relación amorosa elitista (raza blanca, heterosexual, inmediata y banal) que resulta ficticia. Se opta por la exaltación de un sentimiento de amistad. Así se muestra en las siguientes intervenciones.

- Nick: no puedo hacerlo sin ti.
- Judy: he sido una amiga horrible que te ha hecho daño.

Mostrándose la existencia de otros sentimientos que también se deben trabajar desde la Educación Infantil. No obstante, el estereotipo del amor Disney cobra importancia cuando tras dicho período de conocimiento la pareja protagonista se enamora y este sentimiento supera al resto.

La estructura social de clases de corte estamental

Resulta significativo detener la atención en la variable de la estructura social de clases. El filme contribuye a un separatismo entre colectivos. Los estratos de la comunidad se manifiestan a través de los animales; mostrándose al león como alcalde de la ciudad en un puesto de superioridad y al zorro como una alimaña perversa “mira, no sé que hace alguien de tu calaña merodeando por aquí a estas horas, pero no quiero problemas, así que ya te estás yendo”. Como aspecto positivo se resalta que Nick consiga entrar en la comisaria como policía. Ejemplificando al colectivo infantil que una división explicitada por cuestión de raza, sexo o sexualidad carece de lógica. Apostando por una educación por y para la tolerancia y el respeto mutuo. Olvidando los prejuicios hacia el *alter*.

La oposicion de la alteridad

Se parte del concepto de alteridad que sirve para enseñar al colectivo infantil la existencia de dos bandos presentados como opuestos en la vida y la consideración siempre de uno de estos como positivo versus su contrario. Visión creada por el colectivo de personas poderosas que temen que su posicionamiento se quiebre por acción del resto.

Esta división se establece entre el bando de depredadores y quienes son presas. Estableciendo al primer grupo como superior en lo que respecta a fuerza bruta pero inferior a comportamientos éticos. “Miedo, traición, sed de sangre; hace miles de años estas eran las fuerzas que dominaban nuestro mundo, un mundo en el que las presas temen a los depredadores y los depredadores tenían el impulso biológico de

mutilar y atacar; y sangre [...] y muerte”, “hemos evolucionado, pero en el fondo seguimos siendo criminales” y “el mundo en esta época se dividía en dos: crueles depredadores y dóciles presas”. El largometraje muestra una estructura social que lidera una batalla entre polos opuestos. Así se aprecia con un diálogo que mantiene la pareja protagonista cuando se conoce.

- Judy: ¿acaso verme fracasar te hace sentir mejor con tu triste y miserable vida?
- Nick: tú lo has dicho, 100%.

El problema de dicha alteridad son los prejuicios que se desarrollan en torno al grupo social con peor consideración. Sus integrantes se denigran por su condición y se les niegan las mismas oportunidades que al *alter*. Se centra la atención en el grupo de depredadores, quienes debido a su tradición histórica se perciben como perversos. Ejemplos que lo muestran son: “¿piensa que voy a creer al zorro?”, “quizá tenga que ver con la biología [...] un componente biológico, en fin, algo relativo a su ADN [...] me refiero a que hace miles de años los depredadores sobrevivieron gracias a sus instintos de caza; por algún motivo parece que están recuperando su yo salvaje y primitivo” y “el mundo siempre ha estado dividido, por eso necesitamos buenos polis”. También se presenta como cruel que Judy manifieste pensamientos prejuiciosos que atacan al grupo de depredadores.

- Judy: un conejo no se va a volver salvaje.
- Nick: ya, pero un zorro sí, ¿no?
- Judy: Nick ya vale, tú no eres como ellos.
- Nick: así que ahora hay un ellos.
- Judy: [...] tú no eres de esa clase.
- Nick: la clase que necesita bozal, la clase que te hace creer que necesitas llevar encima un repelente antizorros; deja que te haga una pregunta, ¿tú me tienes miedo?, ¿crees que puedo enloquecer?, ¿volverme salvaje?, ¿crees que podría intentar comerte?, lo sabía y yo que empezada a creer que alguien podía confiar en mí.

En esta conversación se advierte otro problema social que el colectivo infantil desarrolla cuando copia a sus referentes, discriminar a un colectivo, generalizando sentimientos y características negativas hacia este. Desde la educación es necesario cubrir esta falsa tolerancia o discriminación encubierta que se desarrolla. Enseñando que las generalizaciones son falacias y que ningún colectivo de personas cumple unos rasgos generales a quienes lo integran. La diversidad es el elemento común al que la escolarización debe aspirar. Enseñando también a quienes estudian a posicionarse en el lugar del *alter*, a generar empatía con sus opuestos. Partiendo siempre de la tolerancia y el respeto.

- Judy: o sea que hay cosas que te hacen daño.
- Nick: bueno no, ya no, pero yo he sido pequeño y emocionalmente desequilibrado como tú.
- Judy: ja ja.
- Nick: enserio, cuando tenía ocho o quizás nueve años mi única ilusión era poder convertirme en un *scout*, así que mi madre arañó por ahí dinero

suficiente para poder comprarme un uniforme nuevo, porque estaba decidido a integrarme, aunque fuera el único depredador del grupo, el único zorro, iba a formar parte de la manada.

[...].

- Líder *scout*: si creías que íbamos a fiarnos de un zorro sin bozal es que eres muy memo.
- Nick: ese día aprendí dos cosas; una, que jamás dejaría ver que me habían hecho daño.
- Judy: y, ¿dos?
- Nick: si eres un zorro el mundo solo te ve como alguien sospechoso y embustero y no tiene sentido intentar ser otra cosa.

No obstante, como aspecto positivo se aprecia que el filme ofrezca una alternativa positiva como solución a esta problemática, ya que insta a quienes consumen el producto audiovisual a apostar por la construcción de una sociedad tolerante y antidiscriminatoria, capaz de valorar las diferencias de quienes componen la ciudadanía pero de una manera positiva que ayuda a desarrollar un grupo completamente integrado, apostando por la igualdad en lo que respecta a derechos universales de las personas. Así se muestra con el monólogo final. “La vida real es compleja, todos tenemos limitaciones, todos cometemos errores y eso significa, viendo el lado bueno, que todos tenemos mucho en común y cuanto más nos esforcemos por entender a los demás, más excepcionales llegaremos a ser. Pero tenemos que intentarlo, así que no importa el tipo de animal que seas, desde el elefante más grande hasta nuestro primer zorro, te pido que lo intentes, intenta hacer del mundo un lugar mejor, intenta mirar en tu interior y reconocer que el cambio empieza por ti, empieza por mí, empieza por todos nosotros”.

LX. Clásico 58. *Vaiana* (Shurer, 2016)

- Sinopsis

Hace 3000 años de existencia la diosa Tefiti origina la vida gracias al poder de su corazón. Dicho órgano es altamente codiciado por seres que intentan robarlo para sus propios fines. Maui es el semidiós que lo consigue. Generando un cambio en la divinidad y convirtiéndola en un ser maligno que destruye la vida marina y de quienes habitan en las islas de Indonesia. Provocando la conversión de Tefiti en Teka.

Tras el paso del tiempo, en la región Motu Nui nace la hija del jefe de la tribu, Vaina, una niña elegida por el mar como su ayudante y quien debe mejorar la ciudadanía del lugar para ascender al poder y tener el privilegio de colocar su roca en la montaña donde cada dirigente añade una al comenzar su mandato.

Ella es una adolescente de 16 años empoderada y dispuesta a recuperar la bondad de la diosa Tefiti devolviéndole su corazón. Aunque para ello necesita de la ayuda de Maui. Vaina desobedece a su padre y huye del arrecife para adentrarse en el océano a buscar al semidiós. Ella le convence y se compromete a ayudarlo a recuperar su anzuelo mágico del dominio de Tamatoa a cambio de ser su guía en la misión.

Maui y Vaiana trabajan juntos para recuperar la vida en Indonesia. Pero cuando llegan a la roca de Tefiti la encuentra vacía, descubriendo que en realidad es Teka. Tras devolverle el corazón la armonía regresa, presentando a Maui como héroe

y cambiando su condición de figura malvada. Como desenlace, Vaiana se convierte en jefa de la tribu y añade un escalón a la montaña de rocas posadas por quienes gobiernan en el pasado. Aunque ella ubica una concha marina, símbolo de su afinidad con el mar; mostrando así su hazaña.

- **Figuras malvadas principales**

Maui

Este es presentado como un semidiós macho y, aunque en apariencia tiene un físico de hombre de mediana edad, se le categoriza en el grupo de personas de edad avanzada. Tiene alrededor de 3000 años de existencia y una de sus características es la inmortalidad.

Se presenta como un ser perverso y avaricioso ya que se enfatiza que él es quien roba el corazón de la diosa para sus propios fines personales. “El más osado de todos cruzó el vasto océano para robarlo, era un semidiós del viento y el mar; era un guerrero, un embaucador, un cambiaformas capaz de cambiar de aspecto con el poder de su anzuelo mágico y se le conocía como Maui” y “tal vez lo fuiste, pero ahora solo eres el que robó el corazón de Tefiti, el tío que maldijo al mundo, no eres el héroe de nadie”. Además se le atribuye una risa diabólica como rasgo común al resto de figuras malvadas principales en la colección “Los clásicos” de Walt Disney.

Este personaje es el causante de la desesperación de las poblaciones de Indonesia. Se transmite la idea de villano como origen del mal. “Cuando le robó a la isla madre, cayó la oscuridad; Teka despertó, los monstruos acechaban y los barcos dejaron de volver [...] y la oscuridad ha seguido extendiéndose”.

También se presenta como un ser egoísta, capaz de recurrir a la mentira para cumplir sus planes. Por ello encierra a Vaiana en contra de su voluntad en una roca para robarle la embarcación y salir de la isla donde permanece exiliado, a pesar de comprometerse a acompañarla en busca de Tefiti. La joven relaciona a Maui con un villano: “embustero, asqueroso, pedazo de...” y “tú no eres mi héroe y no he venido aquí para que firmes mi remo”. Recurre a la amenaza para conseguir sus objetivos: “y tú para o te mando a dormir al sobaco”.

Los rasgos de su personalidad banal se presentan con la canción que utiliza: “se te hace raro la grandeza ver”, “soy Maui de verdad”, “¡qué bueno estoy!”, “soy solo un tipo cachas muy normal”, “¿quién levantó el cielo con su pulgar cuándo ni caminabáis?, ¡el menda!”, “cuando el frío llegó, ¿quién piensas que el fuego robó?, lo tienes delante”, “también cacé un día el sol”, “el viento también domé”, “puedo explicar cada cosa desde el Big Bang”, “maté una anguila, su cuerpo enterré, un árbol brotó y ahora cocos tenéis” y “el tapiz que he pintado en mi piel es un mapa de lo que logré”. No obstante, este malvado no se percibe a sí mismo como figura perversa; no se trata de un personaje maniqueo. Vaiana lo descubre tras compartir vivencias.

- Vaiana: Maui, cambiaformas, semidiós del viento y del mar, yo soy Vaiana.
- Maui: héroe de los hombres.
- Vaiana: ¿qué?
- Maui: el título es Maui, cambiaformas, semidiós del viento y del mar, héroe de los hombres [...].

- Vaiana: yo soy Vaiana.
- Maui: perdón, perdón, perdón y, ¿las mujeres?, los hombres y, ¿las mujeres?; todo, no vale chicos o chicas no, Maui es héroe de todos; vas muy bien.
- Vaiana: no, he venido...
- Maui: [...] Maui siempre tiene tiempo para sus fans [...].

Vaina conoce la historia de vida del villano principal, advirtiendo un componente bondadoso en el mismo y una explicación sobre el robo.

- Maui: no nací siendo semidiós, tenía padres humanos; al nacer me echaron un vistazo y decidieron que no se quedaban conmigo, me tiraron al mar como si yo no fuera nada; de algún modo los dioses me encontraron, ellos me dieron el anzuelo y me convirtieron en Maui; y me volví con los humanos, les di islas, fuego, cocos..., todo lo que desearan.
- Vaiana: el corazón era para ellos, todo lo hiciste por ellos, para que te amaran.
- Maui: nunca era suficiente.

Todos estos aspectos dotan a la figura de una humanidad mayor que la ubican en el umbral que separa la maldad y la bondad, dotándole de un dualismo necesario para romper con la idea arraigada en el dogma cristiano. También se humaniza con la conciencia encarnada en el tatuaje de su pecho; esta le aconseja para obrar en pro de la sociedad. Se le atribuye un miedo hacia la diosa: “eso no es un corazón, es una maldición”. Otro aspecto significativo en la figura que marca una distancia con el tipo de maldad tradicional en Walt Disney es su aspecto cómico, aunque cruel y violento. Mostrándose en la broma que dirige a Vaiana.

- Vaiana: bueno, yo no veo la entrada.
- Maui: claro, porque solo aparece después de un sacrificio humano, es broma, ¡vaya cara!

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. En su fenotipo destaca un ceño fruncido, aunque este solo aparece en momentos puntuales y cuando es presentado por la narradora como un villano arquetípico. Su color más destacado es el negro de sus tatuajes y cabello afro. También aparece el verde de su taparrabos, el marrón de su piel y el azul de la luz que emite su anzuelo mágico. Tiene condición de ser ficticio que se metamorfosea. Este malvado cambia de forma para cumplir sus objetivos, transformándose en diferentes animales: lagarto, águila, insecto, ballena y tiburón. No obstante, estas aparecen simplemente para ayudar a Vaiana por lo que no tiene cabida analizarlas como figuras malvadas del filme.

Por otro lado, se recurre a un análisis psicológico de la figura que está relacionado con los componentes éticos que definen su personalidad. En Maui hay un hecho que justifica su maldad, este es el deseo de sentirse querido ya que carece de amor paterno-filial. Por ello roba el corazón, para enamorar a la humanidad. Se aprecia una dualidad en el personaje entendible por la conciencia que muestra. Finalmente, desarrolla un cambio de rol cuando devuelve el corazón a Tefiti y se disculpa por las molestias ocasionadas: “oye, sé que lo que hice estuvo mal, no tengo excusa, lo siento”, “llevo casi mil años aquí intentando conseguir el corazón para

vosotros los mortales” y “creo que lo que quieres decir es gracias”. Por lo que su desenlace es positivo.



Fig. 436. Walt Disney (2016). Maui [Figura]. En *Vaiana* (Shurer, 2016).

Teka

Otra de las figuras principales del filme es Teka. Este es el espíritu maléfico desatado tras el robo de Tefiti. Esta diosa de edad avanzada se convierte al bando opuesto en lo que respecta a comportamiento: “pero sin su corazón, Tefiti comenzó a desmoronarse, lo cual desató una terrible oscuridad”, “Maui intentó escapar, pero se las vio con [...] Teka”, “el monstruo de lava” y “un demonio de tierra y fuego”.

Esta figura es la responsable de exterminar la población de Indonesia. Cubre con oscuridad las regiones por las que transita, abrasando la naturaleza y destruyendo la vida. Se destaca que esta figura villana tiene una debilidad que la pareja protagonista utiliza en su contra. Al tratarse de un espíritu de fuego no se relaciona con el agua, elemento que repudia para no desaparecer. Por ello, tanto Maui como Vaiana le salpican e intentan que caiga en el océano.

Por lo que respecta a los rasgos físicos de la figura se destacan las siguientes características. Esta villana presenta un ceño fruncido en su fenotipo para transmitir el enfado que siente tras el robo de su corazón. El color más destacado es el rojo de su cuerpo. Tiene condición de ser ficticio y se metamorfosea. Ella es Tefiti, cuando le roban el corazón se convierte en Teka, la versión perversa; nuevamente recupera su apariencia de diosa creadora con la devolución de su órgano.

También es necesario un estudio centrado en los rasgos éticos que constituyen su personalidad. La maldad en Teka se justifica a partir del robo de su propio corazón. Experimenta un cambio de rol cuando Maui se disculpa y se lo devuelve. Desarrollando un desenlace positivo al recuperar su condición inicial.



Fig. 437. Walt Disney (2016). Teka [Figura]. En *Vaiana* (Shurer, 2016).

- Figuras malvadas secundarias

Kakamora

En lo que respecta al grupo de figuras malvadas secundarias se destaca la presencia de los Kakamora. Este es un grupo de cocos que saquean los mares de

Indonesia. No es posible categorizar el sexo ni la edad ya que no hay atributos que lo muestren de manera precisa.

Este colectivo se comenta en conjunto por la similitud que presentan los integrantes del mismo. Se definen como: “pequeños piratas asesinos” y “coquitos”. Tratan de robar el corazón de Tefiti cuando lo divisan desde sus carabelas en la barca de Maui y Vaiana. No obstante, sus intentos de hurto y violencia se quiebran por acción de la joven, quien está dispuesta a preservarlo para devolver la vida a la región y conseguir su ascenso social como gobernanta de la tribu.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura. Se dibujan ceños fruncidos en sus rostros para transmitir enfado y sanguinariedad. Su color más destacado es el marrón. Tienen condición de objetos y no se metamorfosean; aunque modifican los dibujos de su cara y cuerpo.

Por otro lado, se analiza el grupo desde una perspectiva psicológica, centrando la atención en aspectos éticos que definen su personalidad. Las figuras tienen una naturaleza malvada, el robo y la violencia son sus ideales de vida. No experimentan un cambio de rol y experimentan una muerte espeluznante. Cuando sus barcos chocan se provoca un naufragio colectivo que radica en la extinción del grupo.



Fig. 438. Walt Disney (2016). Kakamora [Figura]. En *Vaiana* (Shurer, 2016).

Tamatoa

Este es un cangrejo macho de edad avanzada. Rasgo categorizado tras explicar que este conoce a Maui desde antes del robo del corazón.

Este ser habita en las profundidades de una isla Lalotai. También es conocida como “reino del este” o “reino de los monstruos”. De esta manera, la audiencia establece una relación directa entre la figura y su maldad. Maui también lo indica: “es un carroñero, colecciona cosas, así se cree más guay” y “si alguien tiene mi anzuelo es esa escoria de ojos saltones”. Agudizando así su componente perverso. Este disfruta adueñándose de enseres ajenos y encierra un sentimiento de venganza respecto a Maui.

- Vaiana: seguro que os lleváis muy bien.
- Maui: ya no desde que le arranqué la pata.

No obstante, prima su esencia malvada. Así lo muestra cuando comparte con la joven que él es el responsable de la muerte de su abuela; la devora y utiliza sus restos para construir una jaula para atrapar a cualquier intruso. Comparte una personalidad vanidosa ya que colecciona objetos. También se aprecia un componente egocéntrico en la figura: “haz que hable de sí mismo, le encanta alardear de lo genial que es”. Por ello tiene una canción para definirse: “porque soy muy bello nena”, “sé cómo eres por dentro, ese argumento yo lo voy a desmontar”, “mejor ser brillante

cual tesoro de un navío que se hundió”, “la cubierta tengo brillante igualito que un collar de un millón”, “yo soy muy brillante”, “yo reluzco cual diamante o cual rubí”, “un tipo brillante”, “ni un ejército me haría sucumbir”, “me basto a mí” y “¿viste a alguien tan brillante?”.

Por un lado, se comentan los aspectos físicos de la figura que lo identifican con un villano de la colección. En su fenotipo destaca un ceño fruncido para transmitir enfado y temor hacia la alteridad, por ejemplo cuando Vaiana entra a su morada. Su color más destacado es el morado que cubre todo su cuerpo, aunque en menor medida se aprecian tonalidades marrones. Su condición es la de un animal y no se metamorfosea.

Por otro lado, se procede a un estudio centrado en los aspectos éticos. Tamatoa muestra una naturaleza perversa ya que experimenta placer en una actividad carente de ética, la apropiación indebida de bienes ajenos. Además, carece de una capacidad de autocontrol, por ello devora a su propia abuela. No experimenta un cambio de rol ya que se su comportamiento perdura en la trama. El desenlace es irrelevante. Este animal pierde el anzuelo mágico de Maui cuando lo recupera junto a Vaiana.



Fig. 439. Walt Disney (2016). Tamatoa [Figura]. En *Vaiana* (Shurer, 2016).

- **Variables de estudio**

Los estereotipos sexistas y roles de género diferenciados

En este filme las tareas asociadas al sexo se rompen. Mostrándose con la protagonista Vaiana que desarrolla labores asociadas históricamente al sexo de los hombres como son las reparación de hogares y la navegación. Todo ello orientado a conseguir un empoderamiento real de la mujer desde las primeras edades. Formando generaciones concienciadas de la necesidad de una eliminación de roles de género y estereotipos sexuales. Los ejemplos más significativos de este empoderamiento son: “a veces nuestras fortalezas se ocultan bajo la mentira, muy por debajo en algunos casos”, “cuando encuentres a Maui lo agarras bien de la oreja y le dices: yo soy Vaiana de Motu Nui; subirás a mi barco, surcarás el mar y devolverás el corazón de Tefiti” y “vas a decirme que no sé lo que hago y yo ya lo sé, no tengo ni idea de por qué me eligió el océano. Tienes razón, pero mi isla se está muriendo, por eso estoy aquí, solo estamos tú y yo, y quiero ayudar, pero no puedo si no me dejas”. De hecho, hay una canción cuya letra refleja ciertos componentes del empoderamiento de la protagonista: “hemos llegado aquí gracias a mí”, “he ido aún más lejos”, “yo soy la que he aprendido y más” y “¡yo soy Vaiana!”.

Los principios del amor romántico

Se valora como positivo que la relación entre la figura protagonista y antagonista sea de amistad. Contribuyendo a romper con el estereotipo tradicionalista

que condiciona al amor como la relación del heteropatriarcado. No obstante, perdura una idea generalizada del sentimiento como recurso que vence las adversidades y que es deseado por la sociedad. De hecho, el hilo conductor de la historia es el robo del corazón de la diosa creadora de la vida de Indonesia. “La isla madre Tefiti, su corazón albergaba el mayor poder conocido, podía crear vida y Tefiti lo compartió con el mundo” y “algunos empezaron a buscar su corazón, creían que si lo poseían, el gran poder de la creación sería suyo”.

La estructura social de clases de corte estamental

Perdura la idea hegemónica de una sociedad dividida en clases sociales en la que quienes tienen el poder son personas privilegiadas con posibilidades de mejora en sus vidas; versus su alteridad o el grupo de sublevados. “Este es un lugar sagrado, digno de los jefes. Llegará un momento en el que subirás a esta cumbre y pondrás una piedra en la montaña, como hice yo, como hizo mi padre y su padre y todos los jefes de nuestra historia. Y ese día, cuando añadas la piedra ayudarás a que la isla crezca. Eres el futuro de nuestro pueblo Vaiana. Y nuestra gente no está lejos, está aquí mismo, es hora de que seas quien ellos necesitan”. Se transmite a la audiencia que Vaiana tiene posibilidad de alcanzar el cargo de jefa de la tribu debido a su linaje, ya que descende de una familia poderosa en la isla.

- Tui: eres la próxima gran jefa de nuestro pueblo.
- Sina: y harás cosas maravillosas renacuaja mía.
- Tui: ya lo veo, pero primero debes aprender cuál es tu lugar.

Para agudizar dicha diferenciación entre clases se recurre a elementos comunes como son la distinción en el ropaje. La familia que lidera el poblado utiliza trajes más elaborados y elementos ornamentales para mostrar su condición de superioridad.

Resulta significativo que perdure una idea de imposición divina de dicha condición, ya que dicho precepto sirve para que quienes son mostrados como inferiores no critiquen la situación comentada. Mostrando la perversidad que ciertos dogmas religiosos muestran cuando entran en contacto con la política y quienes la desarrollan. Por ejemplo, este se aprecia cuando Vaiana desarrolla una afinidad con el agua y es capaz de controlarla. “El océano está como una regadera, pero contigo no se equivocó, tú eres la elegida”. Estos mensajes contribuyen a un conformismo en la sociedad y una perduración de los convencionalismos sociales perversos. Se propone utilizar la reflexión crítica para acercar problemáticas como esta a las aulas de Educación Infantil.

La imposición del dogma cristiano

Respecto a la perspectiva de la religión se aprecian aspectos que deben plantearse en las aulas. Se olvida la primacía de la religión cristiana para presentar otras alternativas como la espiritualidad de las islas tropicales de Indonesia. Se enseña, a quienes pertenecen a la colectiva infantil, la divinidad de la propia naturaleza. También se valora en positivo la separación establecida entre la existencia de divinidades y su condición de todopoderosas. De hecho, el filme es un ejemplo de empoderamiento personal en el que un destino impuesto por una entidad suprema no

tiene cabida: “el océano no te ayuda, ayúdate tú misma” y “los dioses no te han convertido en Maui, has sido tú”.

Negación de la visión animalista

También se destaca el impulso positivo que el filme ofrece al reino animal. El producto audiovisual defiende sus derechos y avergüenza a quienes son consumidores de las empresas cárnicas u otras multinacionales que testan sus productos con animales. Esto se aprecia cuando dicen; “¡qué cerdo tan rico!”, intervención acompañada de la imagen de una cría de dicho animal para causar lástima en la audiencia, apiadarse de este y repensar sus actuaciones con los miembros de este grupo.

9.3. Anexo 3. Materiales didácticos⁴²⁴

I. Película 1. *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



425



426

Ejercicio 2. La coeducación



427



428

⁴²⁴ Todas las imágenes de este anexo se referencian en citas al final de página, de esta manera no se dificulta la visualización de los diferentes materiales.

⁴²⁵ Walt Disney (1937). Bruja vestida de negro [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

⁴²⁶ Walt Disney (1937). Bruja de Blancanieves para colorear [Figura].

⁴²⁷ Walt Disney (1937). Blancanieves limpiando la casa del bosque [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

⁴²⁸ Walt Disney (1937). Los enanitos de camino al trabajo [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

Ejercicio 3. La diversidad familiar



429



430



431



432



433



434



435



436



437



438



439



440

II. Película 2. *Pinocho* (Disney, 1940a)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



441



442



443



444

- 429 Walt Disney (1937). Blancanieves [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).
430 Walt Disney (1937). Reina Grimhilde [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).
431 Walt Disney (1937). El príncipe azul [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).
432 Walt Disney (1937). Mudito [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).
433 Walt Disney (1937). Feliz [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).
434 Walt Disney (1937). Tímido [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).
435 Walt Disney (1937). Gruñón [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).
436 Walt Disney (1937). Sabio [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).
437 Walt Disney (1937). Dormilón [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).
438 Walt Disney (1937). Mocososo [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).
439 Walt Disney (1937). Ciervo macho [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).
440 Walt Disney (1937). Ciervo hembra [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).
441 Ardilla [Figura].
442 León [Figura].



445



446



447



448

Ejercicio 2. La coeducación



449



450



451

III. Película 3. *Fantasia* (Disney, 1940b)

- El aprendiz de brujo

Ejercicio 2. Las figuras malvadas



452



453

443 Elefantes [Figura].

444 Tigre [Figura].

445 Osos panda [Figura].

446 Koala [Figura].

447 Zebra [Figura].

448 Hiena [Figura].

449 Walt Disney (1940a). El honrado Juan y Gedeon [Figura]. En *Pinocho* (Disney, 1940a).

450 Walt Disney (1940a). Strómboli [Figura]. En *Pinocho* (Disney, 1940a).

451 Walt Disney (1940a). Polilla convertido en asno [Figura].

452 Sombrero mágico [Figura].

- La consagración de la primavera

Ejercicio 3. Las figuras malvadas



Ejercicio 4. La oscuridad versus la claridad



- Sinfonía nº 6 Beethoven

Ejercicio 6. Las figuras malvadas

ENFADARSE

ASUSTAR

LANZAR RAYOS

ARREPENTIRSE

DISCULPARSE

REÍRSE DEL
RESTO

DESCANSAR

DESTRUIR

Ejercicio 7. La coeducación



⁴⁵³ Escoba mágica [Figura].

⁴⁵⁴ T-rex [Figura].

⁴⁵⁵ T-rex de juguete [Figura].

⁴⁵⁶ Rivera (2015). Las 5 emociones [Figura]. En *Del revés* (Rivera, 2015).

⁴⁵⁷ Bebé para colorear [Figura].

Ejercicio 8. La reinterpretación del amor romántico



- La danza de las horas

Ejercicio 11. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental



- Una noche en el monte pelado

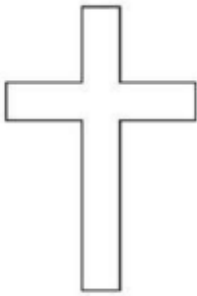
Ejercicio 12. Las figuras malvadas



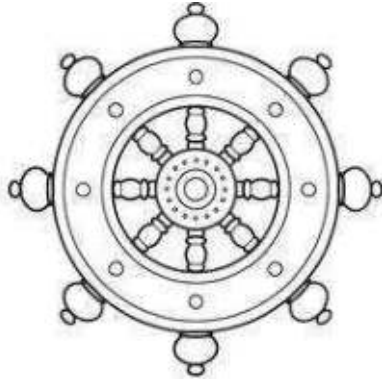
-
- 458 Walt Disney (1940b). Cría de unicornio [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).
 459 Walt Disney (1940b). Cría de centauro [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).
 460 Walt Disney (1940b). Pegaso negro [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).
 461 Walt Disney (1940b). Pegaso blanco [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).
 462 Walt Disney (1940b). Centauro hembra [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).
 463 Walt Disney (1940b). Centauro macho [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).
 464 Walt Disney (1940b). Baco [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).
 465 Walt Disney (1940b). Unicornio-burro [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).
 466 Walt Disney (1940b). Aligátores [Figura]. En *Fantasia* (Disney, 1940b).
 467 Chernabog para colorear [Figura].

- Ave María

Ejercicio 15. La diversidad religiosa



468



469



470

IV. Película 4. *Dumbo* (Disney, 1941)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



471

Ejercicio 2. Los derechos del reino animal



472



473



474

⁴⁶⁸ Cruz cristiana [Figura].

⁴⁶⁹ Rueda de la fortuna budista [Figura].

⁴⁷⁰ Yin Yang [Figura].

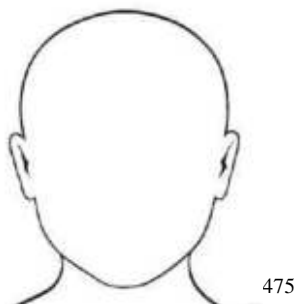
⁴⁷¹ Maestro de ceremonias [Figura].

⁴⁷² Walt Disney (1941). Maestro de ceremonias [Figura]. En *Dumbo* (Disney, 1941).

⁴⁷³ Walt Disney (1941). Colectivo infantil del público [Figura]. En *Dumbo* (Disney, 1941).

⁴⁷⁴ Walt Disney (1941). Elefantes hembras [Figura]. En *Dumbo* (Disney, 1941).

Ejercicio 4. La innovación educativa



475

V. Película 5. *Bambi* (Disney, 1942a)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



476

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental



477



478

Ejercicio 5. La innovación educativa

En un precioso y frondoso árbol nació un alegre y risueño gusanito llamado Gus, un habitante que dio mucho que hablar en el bosque. Y es que desde que nació, Gus siempre se ha portado distinto a los demás gusanos. Caminaba más despacio que una tortuga, tropezaba en casi todas las piedras que encontraba por delante, y cuando intentaba cambiar de hojas... ¡qué desastre!...siempre se caía. Por esa razón, la colonia de los gusanos le llamaba el gusanito torpecillo. A pesar de las burlas de sus compañeros, Gus mantenía siempre su buen humor. Y se divertía mucho con su torpeza.

Pero un día, llegado el otoño; mientras Gus se daba un paseo por los alrededores, una gran nube cubrió rápidamente todo el cielo y una gran tormenta cayó. Gus, que no tuvo tiempo de llegar a su casa, intentó abrigarse en una hoja, pero

⁴⁷⁵ Rostro [Figura].

⁴⁷⁶ Walt Disney (1942a). Muerte de la madre de Bambi [Figura]. En *Bambi* (Disney, 1942a).

⁴⁷⁷ Animales del bosque [Figura].

⁴⁷⁸ Corona [Figura].

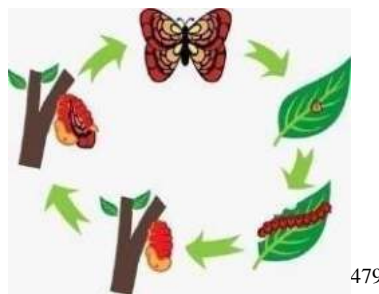
de ella se resbaló y acabó en el suelo haciéndose mucho daño. Se había roto una de sus patitas y se había quedado cojo.

Agarrado una hoja, Gus empezó a llorar. Es que ya no podía jugar, ni irse de paseo, ni caminar... Pero, una noche, cuando estaba casi dormido, una pequeña luz empezó a volar a su alrededor. Primero, pensó que sería una luciérnaga, pero la luz empezó a crecer y a crecer... y de repente, se transformó en un hada vestida de color verde. Gus asustado le preguntó:

- ¿Quién eres tú?
- Soy un hada y me llamo naturaleza.
- ¿Y por qué estás aquí?
- He venido para decirte que cuando llegue la primavera, ocurrirá algo extraordinario, estupendo y magnífico que te hará sentir la criatura más feliz y libre del mundo.

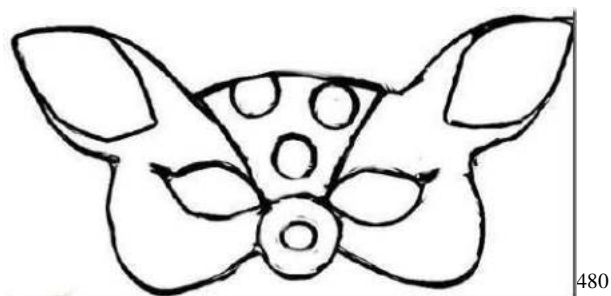
El tiempo pasó y llegó el invierno. Pero Gus no dejó de pensar en lo que había dicho el hada. Ansioso por la llegada de la primavera, Gus contaba los días y así se olvidaba de su problemita. Con el frío, todos los gusanos empezaron, con un hilillo de seda que salía de sus bocas, a tejer alrededor de su cuerpo hasta formar un capullo, o sea, una casita en la que estarían encerrados y abrigados del frío durante parte del invierno. Al cabo de algún tiempo, había llegado la primavera.

El bosque se vistió de verde, las plantas de flores y finalmente ocurrió lo que el hada había prometido. Después de haber estado dormido en su capullo durante todo el invierno, Gus se despertó. Con el calor que hacía, el capullo se derritió. Gus no sólo se dio cuenta de que caminaba bien, sino que también tenía unas alas multicolores que se movían y le hacían volar. Es que Gus había dejado de ser gusano y se había convertido en una mariposa feliz, extendió sus alas, se desperezó y muy contento el gusano comenzó a volar y exploró todo el campo de su alrededor, visitando las flores, los árboles, hizo nuevos amigos. Pasados unos días, llegó la hora de poner los huevos y así la historia empezará de nuevo.



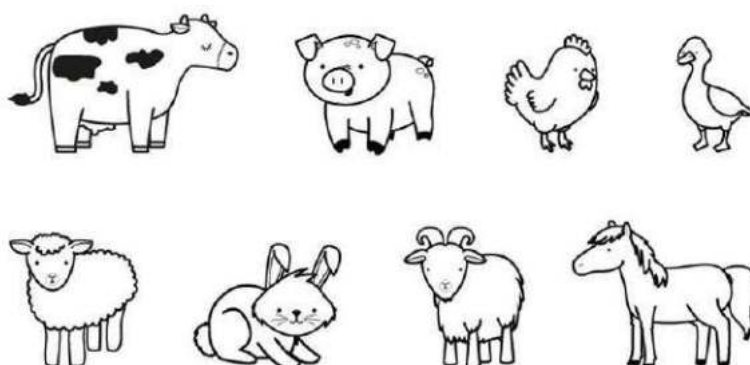
⁴⁷⁹ Ciclo de vida del gusano de seda [Figura]..

Ejercicio 6. Los derechos del reino animal



VI. Película 6. *Saludos amigos* (Disney, 1942b)

Ejercicio 3. Los derechos del reino animal



- Pedro el avioncito

Ejercicio 4. Las figuras malvadas



⁴⁸⁰ Máscara de Bambi [Figura].

⁴⁸¹ Serpiente y caballo de agua [Figura].

⁴⁸² Animales de la granja [Figura].

⁴⁸³ Walt Disney (1942b). Aconcagua [Figura]. En *Saludos amigos* (Disney, 1942b).



484



485



486



487



488



489



490



491



492

Ejercicio 6. La diversidad familiar



493

Ejercicio 8. La oscuridad versus la claridad



494



495



496




497



498

-
- 484 Árbol 1 [Figura].
 - 485 Árbol 2 [Figura].
 - 486 Árbol 3 [Figura].
 - 487 Girasol [Figura].
 - 488 Margaritas [Figura].
 - 489 Rosa [Figura].
 - 490 Montañas asturianas [Figura].
 - 491 Everest [Figura].
 - 492 Montaña [Figura].
 - 493 Super Wings [Figura].
 - 494 Sol [Figura].
 - 495 Nubes [Figura].
 - 496 Lluvia [Figura].
 - 497 Vendaval [Figura].
 - 498 Nieve [Figura].

 499	 500	 501	 502	 503

- **El gaucho Goofy**

Ejercicio 11. La empatía



- **Aquarela do Brasil**

Ejercicio 12. La diversidad religiosa



499 Emoticono llorando [Figura].

500 Emoticono triste [Figura].

501 Emoticono sin expresión [Figura].

502 Emoticono feliz [Figura].

503 Emoticono muy feliz [Figura].

504 Barrio rico versus barrio pobre próximo a Buenos Aires [Figura].

505 Cristo Redentor [Figura].

506 Mapamundi [Figura].



507



508

VII. Película 7. *Los tres caballeros* (Disney, 1944)

- **El pingüino de sangre fría**

Ejercicio 1. La coeducación



509

- **El gauchito volador**

Ejercicio 5. La innovación educativa



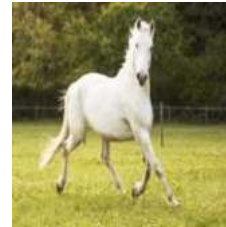
510



511



512



513



514



515



516



517

⁵⁰⁷ Gran Buda de Japón [Figura].

⁵⁰⁸ Angkor Wat [Figura].

⁵⁰⁹ Ficha mujer y hombre [Figura].

⁵¹⁰ Caballo 1 [Figura].

⁵¹¹ Caballo 2 [Figura].

⁵¹² Pez [Figura].

⁵¹³ Caballo 3 [Figura].

⁵¹⁴ Perro 1 [Figura].

⁵¹⁵ Gato [Figura].

⁵¹⁶ Perro 2 [Figura].

⁵¹⁷ Perro 3 [Figura].



518



519



520



521

- Las posadas

Ejercicio 9. La diversidad religiosa



522



523

- México: Pátzcuaro, Veracruz y Acapulco

Ejercicio 10. La coeducación



524

- Solamente una vez

Ejercicio 11. La oscuridad versus la claridad



525



526

⁵¹⁸ Pájaro [Figura].

⁵¹⁹ Elefante 1 [Figura].

⁵²⁰ Elefante 2 [Figura].

⁵²¹ Elefante 3 [Figura].

⁵²² Cruz cristiana [Figura].

⁵²³ Divinidad azteca [Figura].

⁵²⁴ Pedro Pablo Rubens (1636-1639). Las tres Gracias [Figura].

⁵²⁵ Valencia de noche [Figura].



527

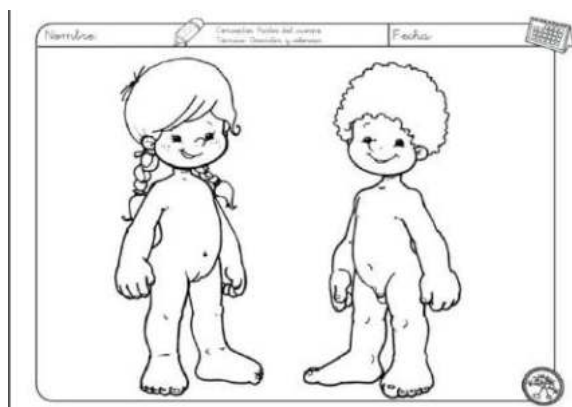


528

VIII. Película 8. *Música, maestro* (Disney, 1946)

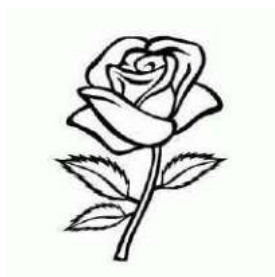
- Cuando los gatos se juntan

Ejercicio 2. La coeducación



529

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico



530

- Pedro y el lobo

Ejercicio 8. Las figuras malvadas



531

⁵²⁶ Pekín de noche [Figura].

⁵²⁷ Londres de noche [Figura].

⁵²⁸ Sydney [Figura].

⁵²⁹ Ficha para vestir a la niña o niño [Figura].

⁵³⁰ Rosa para colorear [Figura].

⁵³¹ Pirámide [Figura].



532



533



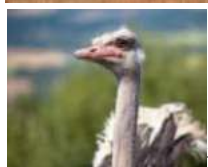
534



535



536



537



538



539



540



541



542



543



544



545



546



547

Ejercicio 9. La coeducación



548



549



550

-
- 532 Tigre siberiano [Figura].
 - 533 Leopardo [Figura].
 - 534 Cocodrilo [Figura].
 - 535 Águila [Figura].
 - 536 Oso pardo [Figura].
 - 537 Avestruz [Figura].
 - 538 Ardilla [Figura].
 - 539 Cerdo [Figura].
 - 540 Conejos [Figura].
 - 541 Cabra [Figura].
 - 542 Vaca [Figura].
 - 543 Caballo [Figura].
 - 544 Hierba gatera [Figura].
 - 545 Verdolaga [Figura].
 - 546 Madriguera [Figura].
 - 547 Planta con flor [Figura].
 - 548 Trombón [Figura].
 - 549 Saxofón [Figura].
 - 550 Tambor [Figura].



Ejercicio 11. Los derechos del reino animal



- Después que te fuiste

Ejercicio 12. La coeducación



551 Triángulo [Figura].

552 Arpa [Figura].

553 Flauta [Figura].

554 Cría de lobo macho [Figura].

555 Lobo macho [Figura].

556 Lobo macho anciano [Figura].

557 Loba cría [Figura].

558 Loba [Figura].

559 Loba anciana [Figura].

560 Mujer policía [Figura].

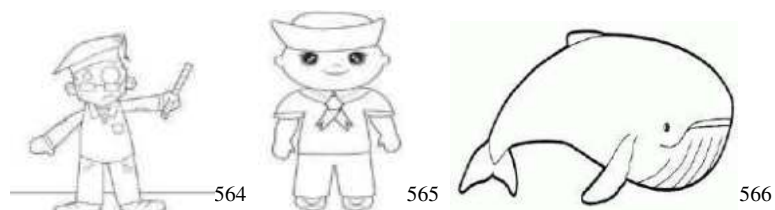
561 Mujer bombero [Figura].

562 Enfermera [Figura].

563 Camarera [Figura].

- **El ballenato que quiso cantar ópera**

Ejercicio 15. Las figuras malvadas



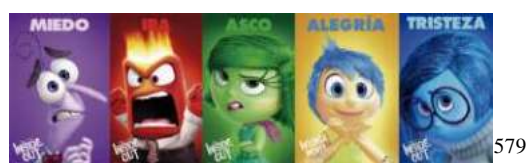
IX. Película 9. *Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



- **Bongo**

Ejercicio 3. Las Figuras Malvadas



-
- ⁵⁶⁴ Ficha profesor [Figura].
 - ⁵⁶⁵ Ficha marinero [Figura].
 - ⁵⁶⁶ Ficha ballenato [Figura].
 - ⁵⁶⁷ Tigre siberiano [Figura].
 - ⁵⁶⁸ Leopardo [Figura].
 - ⁵⁶⁹ Cocodrilo [Figura].
 - ⁵⁷⁰ Águila [Figura].
 - ⁵⁷¹ Oso pardo [Figura].
 - ⁵⁷² Avestruz [Figura].
 - ⁵⁷³ Ardilla [Figura].
 - ⁵⁷⁴ Cerdo [Figura].
 - ⁵⁷⁵ Conejos [Figura].
 - ⁵⁷⁶ Cabra [Figura].
 - ⁵⁷⁷ Vaca [Figura].
 - ⁵⁷⁸ Caballo [Figura].

Ejercicio 6. Los derechos del reino animal



580



581



582

- Mickey y las judías mágicas

Ejercicio 7. Las figuras malvadas



583

X. Película 10. *Tiempo de melodía* (Disney, 1948)

- Juventud enamorada

Ejercicio 1. La reinterpretación del amor romántico



584



585

⁵⁷⁹ Rivera (2015). Las 5 emociones [Figura].

⁵⁸⁰ Walt Disney (1947). Bongo en el circo [Figura]. En *Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947).

⁵⁸¹ Walt Disney (1947). Bongo montado en su monociclo [Figura]. En *Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947).

⁵⁸² Perros tristes [Figura].

⁵⁸³ Walt Disney (1947). Willie, el gigante [Figura]. En *Bongo, Mickey y las judías mágicas* (Disney, 1947).

⁵⁸⁴ Gian Lorenzo Bernini (1622-1625). Apolo y Dafne [Figura].

⁵⁸⁵ Alessandro Palombo (2014). ¿Te gustamos todavía? [Figura].

- **El abejorro**

Ejercicio 2. Las figuras malvadas



586



587



588

- **Juanito manzanas**

Ejercicio 7. La empatía



589



590



591



592



593



594



595



596



597



598



599



600

- **Aventura en alta mar**

Ejercicio 8. Las figuras malvadas



601



602

-
- 586 Mosca aplastada [Figura].
 - 587 Pisando hormigas [Figura].
 - 588 Acariciando insectos [Figura].
 - 589 Niñas indígenas [Figura].
 - 590 Maquillaje tribus indígenas [Figura].
 - 591 Flamenco [Figura].
 - 592 Sushi japonés [Figura].
 - 593 Dios inca [Figura].
 - 594 Espectáculo de fuego de las tribus indígenas [Figura].
 - 595 Paella valenciana [Figura].
 - 596 Hula hawaiano [Figura].
 - 597 Playa española [Figura].
 - 598 Baile del dragón chino [Figura].
 - 599 Amazonas [Figura].
 - 600 Fallas [Figura].



- Roy Rogers y la historia de Pecos Bill

Ejercicio 12. Las figuras malvadas



Ejercicio 15. La preservación del medio



-
- 601 Policía salvando un perro [Figura].
 - 602 Rescate policial [Figura].
 - 603 Policía pegando [Figura].
 - 604 Policía contaminando [Figura].
 - 605 Tarta [Figura].
 - 606 Cabra muerta [Figura].
 - 607 Plantas [Figura].
 - 608 Zorro muerto [Figura].
 - 609 Crías de pollo [Figura].
 - 610 Cerdo muerto [Figura].
 - 611 Árbol de otoño [Figura].
 - 612 Árbol de invierno [Figura].
 - 613 Árbol de primavera [Figura].
 - 614 Árbol de verano [Figura].



615



616



617



618

XI. Película 11. *La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo* (Disney, 1949)

- El señor sapo

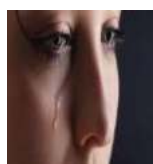
Ejercicio 1. Las figuras malvadas



619



620



621



622



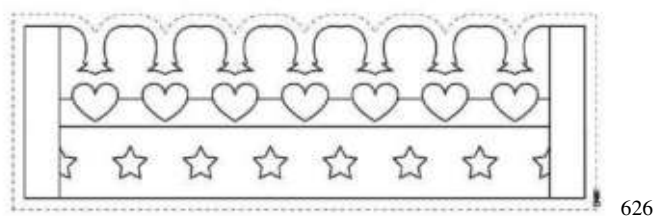
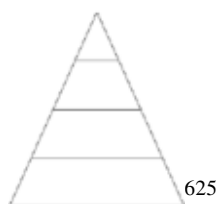
623



624

615 Otoño [Figura].
 616 Invierno [Figura].
 617 Primavera [Figura].
 618 Verano [Figura].
 619 Alegría [Figura].
 620 Miedo [Figura].
 621 Tristeza [Figura].
 622 Vergüenza [Figura].
 623 Amor [Figura].
 624 Edvard Munch (1893). El grito [Figura].

Ejercicio 3. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental



Ejercicio 4. Diversidad religiosa



- Sleepy Hollow

Ejercicio 7. La coeducación



⁶²⁵ Pirámide [Figura].

⁶²⁶ Corona para colorear [Figura].

⁶²⁷ Belén [Figura].

⁶²⁸ Árbol de Navidad [Figura].

⁶²⁹ Año nuevo chino [Figura].

⁶³⁰ Walt Disney (1949). Katrina [Figura]. En *La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo* (Disney, 1949).

XII. Película 12. *La Cenicienta* (Disney, 1950)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



631

Ejercicio 2. La coeducación



632



633

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico



634

⁶³¹ Collage *Cenicienta* [Figura].

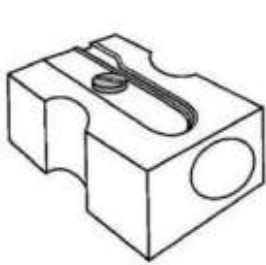
⁶³² Dina Goldstein (2007-2010). *Cenicienta de after hours* [Figura].

⁶³³ Walt Disney (1950). *La Cenicienta* [Figura]. En *Cenicienta* (Disney, 1950).

⁶³⁴ Saint Hoax (2014). *Cenicienta en Happy Never After* [Figura].

XIII. Película 13. *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951)

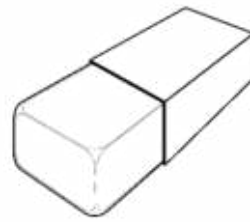
Ejercicio 1. Las figuras malvadas



635



636



637

Ejercicio 2. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental



638



639



640



641



642



643



644



645

Ejercicio 4. La empatía



646



647

⁶³⁵ Sacapuntas [Figura].

⁶³⁶ Tijeras [Figura].

⁶³⁷ Goma de borrar [Figura].

⁶³⁸ Walt Disney (1951). Alicia [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

⁶³⁹ Walt Disney (1951). La liebre [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

⁶⁴⁰ Walt Disney (1951). El sombrero loco [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

⁶⁴¹ Walt Disney (1951). Diana [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

⁶⁴² Walt Disney (1951). La reina de corazones [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

⁶⁴³ Walt Disney (1951). El gato rison [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

⁶⁴⁴ Walt Disney (1951). Ostras [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

⁶⁴⁵ Walt Disney (1951). El señor oruga [Figura]. En *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951).

⁶⁴⁶ Plumas indias para colorear [Figura].

⁶⁴⁷ Sombrero para colorear [Figura].

XIV. Película 14. *Peter Pan* (Disney, 1953)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



648



649



650



651



652



653

Ejercicio 3. La diversidad familiar



654



655

Ejercicio 4. La diversidad religiosa

Queridas niñas y niños,

Creo que estoy en lo cierto si os digo que pienso que estáis llorando porque me he muerto, ¿es así?, ¿estáis tristes porque ya no puedo estar más con vosotras y vosotros? Antes de irme quería escribir esta pequeña carta para contaros que no quiero que os sintáis mal. ¿Os apetece jugar a un último juego de vuestro amigo Peter Pan? Quiero que cerréis los ojos y penséis muy fuerte en el mejor recuerdo que tengáis conmigo. ¿Ya lo tenéis? Bien, ahora sonreír porque es un recuerdo solo vuestro y al que podéis volver siempre que penséis que yo ya no estoy. Mejor que llorar por mí, es ser feliz por haber vivido junto a quienes he querido.

Os quiero mucho.

⁶⁴⁸ Robar [Figura].

⁶⁴⁹ Matar [Figura].

⁶⁵⁰ Guardar tesoros [Figura].

⁶⁵¹ Navegar [Figura].

⁶⁵² Volar en avión [Figura].

⁶⁵³ Ayudar [Figura].

⁶⁵⁴ Recortables de los personajes de Peter Pan [Figura].

⁶⁵⁵ Niños perdidos de Nunca Jamás [Figura].

Vuestro amigo,

Peter Pan

XV. Película 15. *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



Ejercicio 2. La coeducación

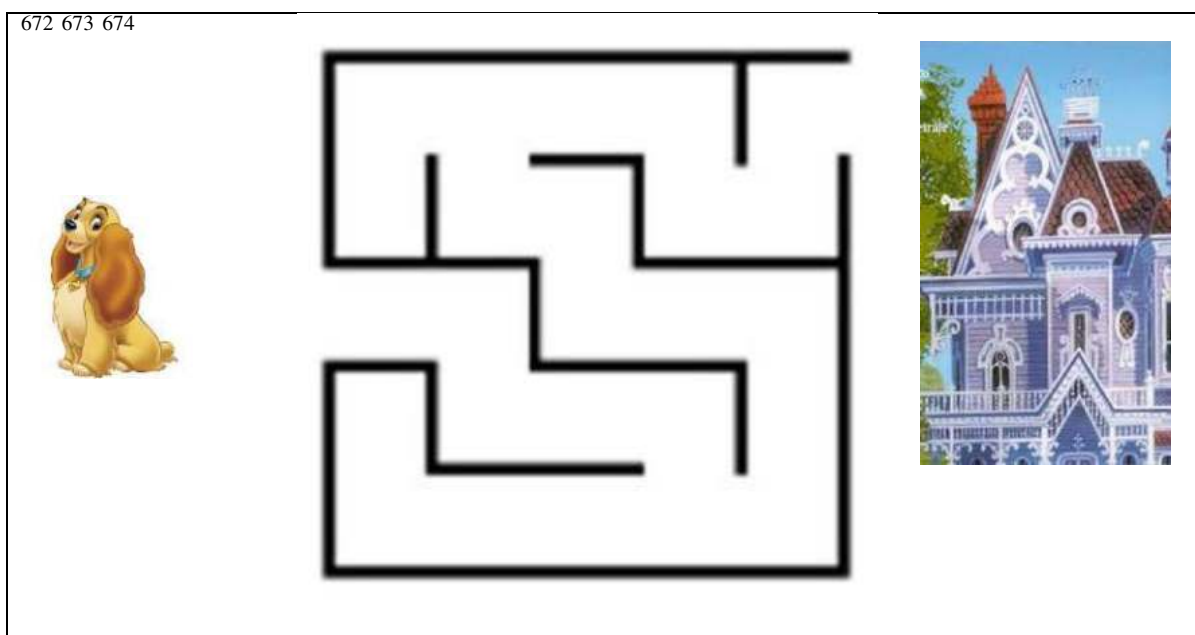


-
- 656 Walt Disney (1955). Reina [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
657 Walt Disney (1955). Golfo [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
658 Walt Disney (1955). Tía Sarah [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
659 Walt Disney (1955). La rata [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
660 Walt Disney (1955). Tony [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
661 Walt Disney (1955). Si y Am [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
662 Walt Disney (1955). Triste [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
663 Walt Disney (1955). Snap [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
664 Walt Disney (1955). Jaimito [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
665 Walt Disney (1955). Linda [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
666 Walt Disney (1955). Peggy [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
667 Walt Disney (1955). Toffy [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
668 Walt Disney (1955). Reina [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
669 Walt Disney (1955). Golfo [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
670 Walt Disney (1955). Jaimito [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).
671 Walt Disney (1955). Linda [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).



Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental

672 673 674

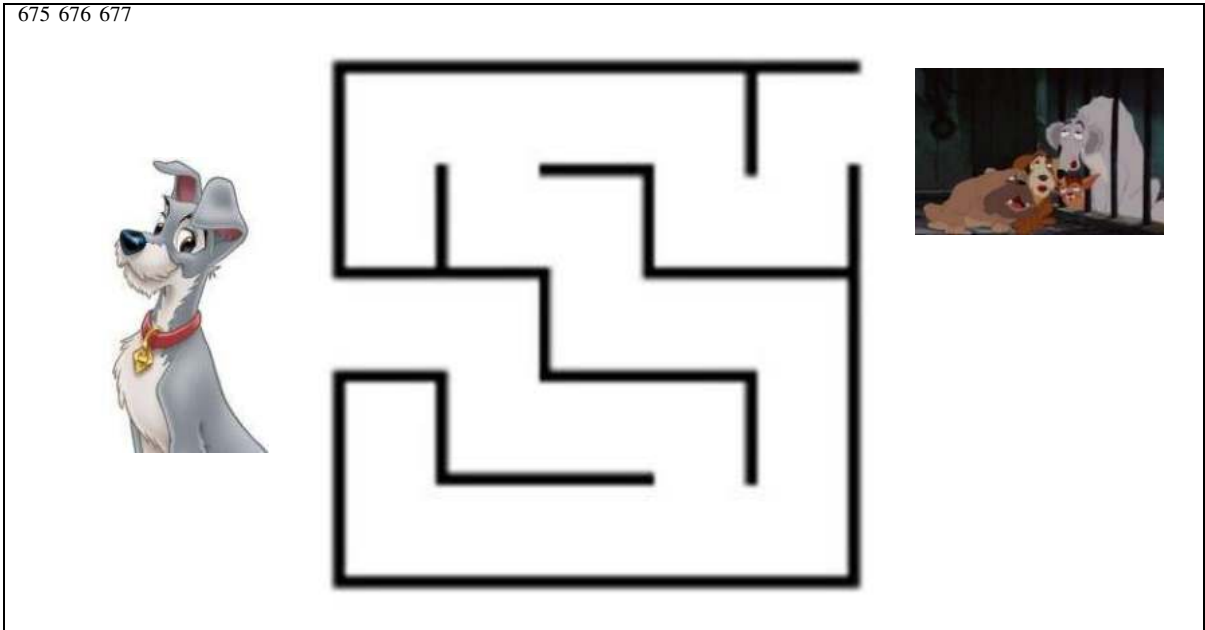


⁶⁷² Walt Disney (1955). Reina [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).

⁶⁷³ Laberinto [Figura].

⁶⁷⁴ Walt Disney (1955). La casa de Reina [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).

675 676 677



EL TIEMPO



XVI. Película 16. *La bella durmiente* (Disney, 1959)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



⁶⁷⁵ Walt Disney (1955). Golfo [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).

⁶⁷⁶ Laberinto [Figura].

⁶⁷⁷ Walt Disney (1955). Perrera [Figura]. En *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955).

⁶⁷⁸ El tiempo [Figura].

⁶⁷⁹ Maléfica para colorear [Figura].

Ejercicio 2. La coeducación



680



681



682



683



684



685



686



687

Ejercicio 3. La diversidad familiar



688



689



690



691



692

Ejercicio 4. La reinterpretación del amor romántico



693

680 Pan de molde [Figura].

681 Crema de cacao [Figura].

682 Flan de huevo [Figura].

683 Leche [Figura].

684 Trigo [Figura].

685 Cacaco [Figura].

686 Huevos [Figura].

687 Vaca [Figura].

688 Walt Disney (1959). Las tres hadas [Figura]. En *La bella durmiente* (Disney, 1959).

689 Walt Disney (1959). La reina [Figura]. En *La bella durmiente* (Disney, 1959).

690 Walt Disney (1959). El rey [Figura]. En *La bella durmiente* (Disney, 1959).

691 Walt Disney (1959). El príncipe Felipe [Figura]. En *La bella durmiente* (Disney, 1959).

692 Walt Disney (1959). Maléfica [Figura]. En *La bella durmiente* (Disney, 1959).

XVII. Película 17. *101 dálmatas* (Disney, 1961)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



694



695



696



697



698

Ejercicio 2. La coeducación



699



700



701



702



703

693 Dina Goldstein [Figura]. *Bella durmiente*.

694 *Pieles humanas 2x1* [Figura].

695 *Abrigos de piel humana* [Figura].

696 *Zorro vistiendo una mujer* [Figura].

697 Walt Disney (1961). *Cruella de Vil* [Figura].

698 *Abrigo de Cruella para colorear* [Figura].

699 Walt Disney (1961). *Cruella de Vil fumando* [Figura]. En *101 dálmatas* (Disney, 1961).

700 Walt Disney (1961). *Gaspar* [Figura]. En *101 dálmatas* (Disney, 1961).

701 Walt Disney (1961). *Horacio* [Figura]. En *101 dálmatas* (Disney, 1961).

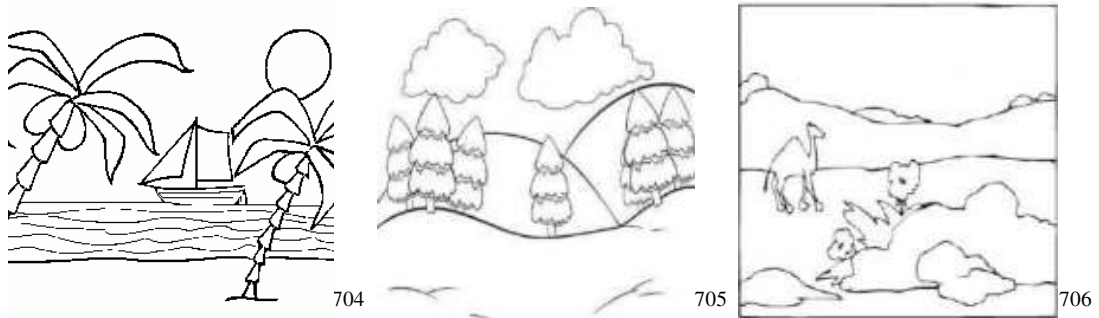
702 Walt Disney (1961). *Pongo* [Figura]. En *101 dálmatas* (Disney, 1961).

703 Walt Disney (1961). *Perdi* [Figura]. En *101 dálmatas* (Disney, 1961).

Tabla 400. Ejercicio para categorizar las figuras del filme *101 dálmatas* (Disney, 1961)

¿QUIÉN ES LA FIGURA MÁS LISTA?	
¿Y LA MAS TONTA?	
¿QUIÉN ES LA MÁS VALIENTE?	
¿Y LA MÁS COBARDE?	
¿QUIÉN ES LA MÁS BUENA?	
¿Y LAMÁS MALA?	

Ejercicio 4. La Diversidad Religiosa



XVIII. Película 18. *Merlín el encantador* (Disney, 1963)

Ejercicio 1. Figuras malvadas



-
- 704 Mural playa [Figura].
 - 705 Mural montaña [Figura].
 - 706 Mural desierto [Figura].
 - 707 Caballo [Figura].
 - 708 Delfín [Figura].
 - 709 Paloma [Figura].
 - 710 Escorpión [Figura].
 - 711 Rana [Figura].
 - 712 Gato [Figura].
 - 713 Zebra-rinoceronte [Figura].
 - 714 Tigre-león [Figura].
 - 715 Caballo-tiburón [Figura].

Ejercicio 2. La coeducación

Erase una vez, una mañana como otra cualquiera. Todos los niños de la ciudad se levantaban rápidamente y estiraban tanto sus brazos que parecía que iban a tocar el cielo. Todos caminaban lentamente por la habitación buscando sus zapatillas de estar por casa, hasta que recordaban que no estaban allí. La noche anterior se durmieron en el sofá y fueron sus familias quienes les llevaron en brazos a la cama. Bajaron corriendo las escaleras, tan rápido que se cayeron de culo. ¡Ay que daño! Bueno, tampoco tanto, ha sido bastante gracioso creo yo. Y empezaron a reír a carcajadas.

Una vez en el piso de abajo, como cada amanecer, ayudaron a quienes les cuidan a preparar el desayuno. ¡A estos niños les encanta! Ya estaba todo listo, desayunaron en un abrir y cerrar de ojos. Todo parecía perfecto hasta que recordaron que ese iba a ser un día especial, van de visita a un museo de la ciudad. ¡Me parece interesantísimo! De manera que todas las niñas corrieron a por sus mochilas y salieron de casa escopetadas para no llegar tarde a la escuela.

XIX. Película 19. *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas

 716		 717	
 718		 719	
 720		 721	
 722		 723	

⁷¹⁶ Walt Disney (1964). Bert [Figura]. En *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964).

⁷¹⁷ Walt Disney (1964). Señor Dawes [Figura]. En *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964).

⁷¹⁸ Walt Disney (1964). Señora Banks [Figura]. En *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964).

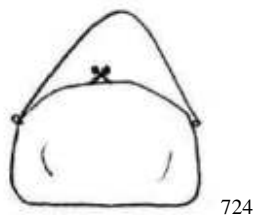
⁷¹⁹ Walt Disney (1964). Deshollinadores [Figura]. En *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964).

⁷²⁰ Walt Disney (1964). Jane y Michael [Figura]. En *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964).

⁷²¹ Walt Disney (1964). Señor Banks [Figura]. En *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964).

⁷²² Walt Disney (1964). Mary [Figura]. En *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964).

Ejercicio 2. La coeducación



724

Ejercicio 4. La innovación educativa



725



726

XX. Película 20. *El libro de la selva* (Disney, 1967)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



727

Ejercicio 3. La oscuridad versus la claridad



728



729

Cuenta una popular fábula chilena que hace mucho tiempo los sapos presumían de tener una piel perfecta: brillante, lisa, húmeda... Una piel sin manchas

⁷²³ Walt Disney (1964). Tío Alfred [Figura]. En *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964).

⁷²⁴ Ficha bolso [Figura].

⁷²⁵ Walt Disney (1964). Mary Poppins [Figura]. En *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964).

⁷²⁶ Walt Disney (1964). Señor Dawses y sus trabajadores [Figura]. En *Mary Poppins* (Disney y Walsh, 1964).

⁷²⁷ Walt Disney (1967). Shere Khan [Figura]. En *El libro de la selva* (Disney, 1967).

⁷²⁸ Walt Disney (1967). Buitres [Figura]. En *El libro de la selva* (Disney, 1967).

⁷²⁹ Walt Disney (1937). Buitres [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

y resplandeciente. De ahí que fueran un tanto vanidosos, ya que les encantaba presumir de esa gran cualidad física. Además, tenían muy buena voz y croaban y croaban sin cesar para delicia de todos. Un día, un sapo fue invitado a una importante fiesta que las aves celebraban cada año en las nubes. Por supuesto, también fue invitado el buitre o el urubú, que es como en Chile conocían a este animal. Como el sapo no podía volar, el buitre se acercó a su casa para burlarse de él:

- Eh, sapo, me han dicho que te invitaron a la fiesta de las nubes...
- Sí, sí - respondió el sapo orgulloso - ¡Canto tan bien, que decidieron invitarme para que les deleite con alguna canción!
- ¡Jajaja! - rió el buitre - ¿Y cómo tienes pensado llegar hasta allí? - le desafió el buitre -.
- Eso no te importa, buitre. Llegaré y punto. Por cierto... ¿estás ensayando con la guitarra? Espero que estés al nivel en la fiesta...

El buitre se sonrojó... La verdad es que le encantaba tocar la guitarra y era un gran honor para él llevarla a la fiesta.

- En ello estoy sapo - le dijo al fin -. La verdad es que ya toco bastante bien. Bueno, nos veremos allí, pues. Hasta pronto, sapo.
- ¡Hasta pronto, buitre!

Y pasaron los días. Y al fin llegó el día de la gran fiesta. Ese día, el sapo se presentó en la casa del buitre, para sorpresa de la gran ave.

- ¡Qué sorpresa, sapo! ¿Cómo tú por aquí?
El buitre había dejado la guitarra en el suelo y el sapo la vio en seguida. Tenía un plan.
- Ya ves, buitre, venía a comprobar que no olvidaras ir a la fiesta, pero veo que ya estás preparado. Me alegro. Yo iré antes. Ya nos veremos allí.

Y en un descuido del buitre, que miró hacia otro lado, el sapo de un salto se metió en la guitarra.

- Vaya - se dijo el buitre - ¿por dónde se habrá ido el sapo?

Sin pensar más, agarró su guitarra y salió volando, sin darse cuenta de que el sapo viajaba en el interior de su guitarra. Y aunque pesaba un poco más, el buitre, con la emoción, no se dio ni cuenta. Al llegar al cielo preguntó por el sapo.

- ¿Alguien vio al sapo? - preguntó el buitre -.
- No, yo no lo vi - contestó el águila -.
- Ni yo - dijo también el ruiseñor -.

En la fiesta habían sido invitados también otros animales como el león, la oveja, el mono, la culebra... allí todos hablaban sin disputas.

- ¿Y por qué no le trajiste volando? - dijo el pato a quien el sapo le caía muy bien -.
- No voy a cargar yo con él - dijo el buitre -. Me dijo que vendría sin ayuda...

Entonces el sapo saltó desde la guitarra. Algún animal le vio salir. Estaba más hinchado y orgulloso que de costumbre.

- ¡Hola a todos! - dijo de pronto el sapo para asombro del resto de animales -
¡Aquí estoy, dispuesto a regalaros mi bella voz!
El buitre se quedó anonadado... ¡pensaba que no podría llegar!

Y mientras el sapo cantaba ante un entregado público formado por hienas, hipopótamos y diversas aves, uno de los animales que le vio salir de la guitarra le contó al buitre cómo llegó hasta las nubes. El buitre, muy enfadado, decidió castigar al sapo. La fiesta fue maravillosa y todos los animales disfrutaron muchísimo, pero cuando se acercaba el amanecer, el sapo, preocupado por la vuelta, decidió meterse de nuevo en la guitarra del buitre. El ave que imaginaba que el sapo intentaría burlarse de nuevo de él, sospechó de sus intenciones. Ningún animal se dio cuenta de que el sapo faltaba cuando terminó la fiesta. ¡Eran tantos! Pero el buitre sí se percató ya que no dejó de observarle en toda la noche, buscando la forma de darle un escarmiento.

- Yo me voy - dijo en alto el buitre - ¡Muchas gracias a todos por esta maravillosa fiesta!

Agarró la guitarra (con el sapo dentro) y salió volando. Pero cuando aún faltaban unos metros para aterrizar, le dio la vuelta a la guitarra y dejó caer al sapo, quien horrorizado, comenzó a gritar. El sapo cayó sobre unas piedras, y el golpe fue tan fuerte, que le salieron hematomas por todo el cuerpo y se rasguñó toda la piel. Con el paso del tiempo se recuperó pero no así su piel, cuya espalda quedó llena de moratones para siempre. Desde entonces, todos los sapos descendientes de aquel tienen la piel llena de manchas y muy áspera.

XXI. Película 21. *Los Aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970)

Ejercicio 3. La diversidad familiar



730



731



732



733



734

⁷³⁰ Walt Disney (1970). Duquesa [Figura]. En *Los aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970).

⁷³¹ Walt Disney (1970). Marie [Figura]. En *Los aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970).

⁷³² Walt Disney (1970). Berlioz [Figura]. En *Los aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970).

⁷³³ Walt Disney (1970). Toulouse [Figura]. En *Los aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970).

⁷³⁴ Walt Disney (1970). Tomás O'Malley [Figura]. En *Los aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970).

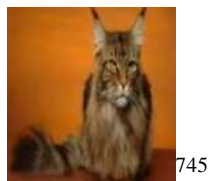
Ejercicio 4. La reinterpretación del amor romántico



Ejercicio 5 la rotura de la estructura social de clases de corte estamental



Ejercicio 6. Los derechos del reino animal



⁷³⁵ Walt Disney (1970). Tomás O'Malley presentándose [Figura]. *Los aristogatos* (Hibler y Reitherman, 1970).

⁷³⁶ Careta de Duquesa [Figura].

⁷³⁷ Piano [Figura].

⁷³⁸ Trompeta [Figura].

⁷³⁹ Trombón [Figura].

⁷⁴⁰ Clarinete [Figura].

⁷⁴¹ Saxofón [Figura].

⁷⁴² Batería [Figura].

⁷⁴³ Guitarra [Figura].

⁷⁴⁴ Gato 1 [Figura].

⁷⁴⁵ Gato 2 [Figura].

⁷⁴⁶ Gato 3 [Figura].

⁷⁴⁷ Gato 4 [Figura].

XXII. Película 22. *La bruja novata* (Walsh, 1971)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



748

Ejercicio 3. La diversidad religiosa



749

Ejercicio 4. La innovación educativa



750

XXIII. Película 23. *Robin Hood* (Disney, 1973)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



751



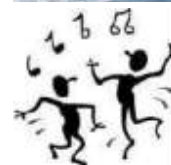
753



755



752



754



756

748 Plano de Londres [Figura].

749 Cura [Figura].

750 Estrella de Astoroth [Figura].

751 Walt Disney (1973). El príncipe Juan [Figura]. En *Robin Hood* (Disney, 1973).

752 Animales nadando [Figura].

753 Walt Disney (1973). Sir Hiss [Figura]. En *Robin Hood* (Disney, 1973).

754 Bailar [Figura].

755 Walt Disney (1973). Lobos [Figura]. En *Robin Hood* (Disney, 1973).

756 Vigilar [Figura].



757



759



761



763



765



758



760



762



764



766

Ejercicio 2. La coeducación



767



768



769

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

¡QUÉ HERMOSO ES ENTRE LOS
JÓVENES EL AMOR!

JURÁBAMOS AMOR Y HOY TE
QUIERO IGUAL QUE AYER

⁷⁵⁷ Walt Disney (1973). Elefantes [Figura]. En *Robin Hood* (Disney, 1973).

⁷⁵⁸ Construir [Figura].

⁷⁵⁹ Walt Disney (1973). Rinocerontes [Figura]. En *Robin Hood* (Disney, 1973).

⁷⁶⁰ Regar [Figura].

⁷⁶¹ Walt Disney (1973). Buitres [Figura]. En *Robin Hood* (Disney, 1973).

⁷⁶² Cuidar ovejas [Figura].

⁷⁶³ Walt Disney (1973). Hipopótamos [Figura]. En *Robin Hood* (Disney, 1973).

⁷⁶⁴ Nanas [Figura].

⁷⁶⁵ Walt Disney (1973). Cocodrilo [Figura]. En *Robin Hood* (Disney, 1973).

⁷⁶⁶ Proteger a los insectos [Figura].

⁷⁶⁷ Ciudad [Figura].

⁷⁶⁸ Walt Disney (1973). Marian [Figura]. En *Robin Hood* (Disney, 1973).

⁷⁶⁹ Walt Disney (1973). Lady Kluck [Figura]. En *Robin Hood* (Disney, 1973).

NUESTRO AMOR NO SE BORRÓ
Y POR SIEMPRE VIVIRÁ

SUBE A SU BALCÓN, TÓMALA
EN TUS BRAZOS Y RÓBATELA
COMO TODO UN CABALLERO

UN CORAZÓN COBARDE
JAMÁS CONQUISTA A SU
AMADA

TE PREOCUPAS MÁS QUE UNA
SOLTERONA

¿CASARNOS? NO ES POSIBLE LLEGAR CON UN RAMO DE FLORES Y
DECIRLE A LA CHICA: FUIMOS NOVIOS, ¿TE ACUERDAS? VAMOS A
CASARNOS. NO, LAS COSAS ASÍ NO SALEN BIEN”

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental



770



771



772



773



774



775



776



777

Ejercicio 5. La diversidad religiosa



778



779

770 Juguete [Figura].

771 Abrazo [Figura].

772 Pastelito [Figura].

773 Circo [Figura].

774 Moto de juguete [Figura].

775 Mosaico del beso [Figura].


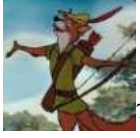
776 Amistad con animales [Figura].

777 Familia [Figura].

778 Riquezas de la iglesia 1 [Figura].

779 Riquezas de la iglesia 2 [Figura].

Ejercicio 6. La afirmación de la dualidad

 <p>780</p>	<p>LO QUE SÍ QUE ME PREOCUPA ES SI SOMOS GENTE BUENA O GENTE MALA POR ESO DE ANDAR ROBANDO A LOS RICOS PARA AYUDAR A LOS POBRES.</p>
 <p>781</p>	<p>¿ROBANDO? ESA ES UNA PALABRA MUY FEA. NUNCA ROBAMOS. SOLO PEDIMOS PRESTADO LO NECESARIO.</p>

XXIV. Película 24. *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977)

Ejercicio 1. La empatía



780 Walt Disney (1973). Little John [Figura]. En *Robin Hood* (Disney, 1973).

781 Walt Disney (1973). Robin Hood [Figura]. En *Robin Hood* (Disney, 1973).

782 Winnie the Pooh [Figura].

783 Alegría [Figura].

784 Piglet [Figura].

785 Miedo [Figura].

786 Tigger [Figura].

787 Agitación [Figura].

788 Conejo [Figura].

789 Enfado [Figura].

790 Igor [Figura].

791 Tristeza [Figura].

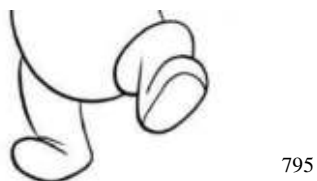


- Winnie the Pooh y el árbol de la miel

Ejercicio 3. La innovación educativa



Ejercicio 4. Los derechos del reino animal



- Winnie the Pooh y el bosque encantado

Ejercicio 5. Las figuras malvadas



⁷⁹² Búho [Figura].

⁷⁹³ Egoísmo [Figura].

⁷⁹⁴ Sistema Solar [Figura].

⁷⁹⁵ Winnie the Pooh para colorear [Figura].

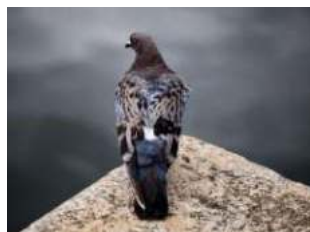
⁷⁹⁶ Rivera (2015). Las 5 emociones [Figura]. En *Del revés* (Rivera, 2015).



797



798



799



800



801



802

Ejercicio 7. La innovación educativa



803

Ejercicio 8. La preservación del medio



804



805



806



807



808



809



810

797 Caballo [Figura].

798 Delfín [Figura].

799 Paloma [Figura].

800 Escorpión [Figura].

801 Rana [Figura].

802 Gato [Figura].

803 Winnie the Pooh [Figura].

804 Ducha [Figura].

805 Hidratarse [Figura].

806 Lavarse las manos [Figura].

807 Desperdiciar agua [Figura].

808 Regar el suelo [Figura].

809 Lavarse los dientes con el grifo abierto [Figura].

810 Bosque [Figura].

- **Epílogo**

Ejercicio 10. La innovación educativa



811

XXV. Película 25. *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978)

Ejercicio 1. Figuras malvadas

SECUESTRADORA	GRITONA	DIRIGENTE
COQUETA	VALIENTE	MENTIROSA

En el tiempo de los dioses y los héroes, vivían en la región del monte Atlas unas hermanas conocidas con el nombre de Gorgonas. La más terrible de ellas se llamaba Medusa. De su cabeza salían culebras vivas. Y cuando Medusa veía cara a cara a un miembro, a un perro, a un ser vivo, el individuo y el perro y el ser vivo quedaban convertidos instantáneamente en estatuas de piedra. A lo largo de los años, muchas personas habían venido a la región del monte Atlas para matar a Medusa. Ninguno había podido. Por todas partes se veían guerreros y más guerreros, en actitudes diversas, pero inmóviles y tiosos porque eran ya estatuas.

Entonces vino Perseo, hijo del dios Júpiter. Perseo sabía qué peligrosos eran los ojos de Medusa, pero venía muy bien preparado. Tenía una espada encorvada, fillosísima, regalo del dios Mercurio, tenía un escudo muy fuerte, hecho de bronce, liso como un espejo. Y tenía también unas alas que volaban solas cada vez que él se las acomodaba en los talones. Llegó volando. Pero en vez de lanzarse contra Medusa, se quedó algo lejos, sin preocuparse más que de una cosa: no mirarla nunca cara a cara, no verla a los ojos por ningún motivo. Y como era necesario espiarla todo el tiempo, usó el escudo de bronce como espejo y en él observaba lo que ella hacía. Medusa iba de un lado para otro, esforzándose en asustar a Perseo, gritaba cosas espantosas y las culebras de su cabeza se movían y silbaban con furia. Pero nunca consiguió que Perseo la viera directamente.

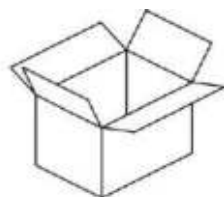
Cansada al fin, Medusa se fue quedando dormida. Sus ojos terribles se cerraron, y poco a poco se durmieron también sus culebras. Entonces se acercó Perseo sin ruido, empuñó la espada y de un solo tajo le cortó la cabeza. Durante toda su vida conservó Perseo la cabeza de Medusa, que varias veces le sirvió para convertir en piedra a sus enemigos.

⁸¹¹ Ficha cuadrados [Figura].



812

Ejercicio 2. La coeducación



813

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico



814



815



816



817



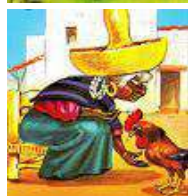
818



819



820



821



822

⁸¹² Ficha de Medusa [Figura].

⁸¹³ Ficha caja [Figura].

⁸¹⁴ Walt Disney (1978). Penny [Figura]. En *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978).

⁸¹⁵ Abuelo 1 [Figura].

⁸¹⁶ Abuelo 2 [Figura].

⁸¹⁷ Abuelo 3 [Figura].

⁸¹⁸ Abuelo 4 [Figura].

⁸¹⁹ Abuela 1 [Figura].

⁸²⁰ Abuela 2 [Figura].

⁸²¹ Abuela 3 [Figura].

⁸²² Abuela 4 [Figura].



823



824



825



826



827



828



829



830



831



832



833



834

Ejercicio 5. La diversidad religiosa

CREO EN MÍ

CREO EN EL AMOR
PROPIO

CREO EN EL
RESPETO

CREO EN LA
HUMILDAD

CREO EN TENER
VALOR

CREO EN SER SABIO

CREO EN SABER SOLUCIONAR
MIS PROBLEMAS

CREO SIN DUDA EN
QUE PUEDO HACERLO

CREO SIN DUDA QUE
LO VOY A CONSEGUIR

823 Niño 1 [Figura].

824 Niño 2 [Figura].

825 Niña 1 [Figura].

826 Niña 2 [Figura].

827 Padre 1 [Figura].

828 Padre 2 [Figura].

829 Madre 1 [Figura].

830 Madre 2 [Figura].

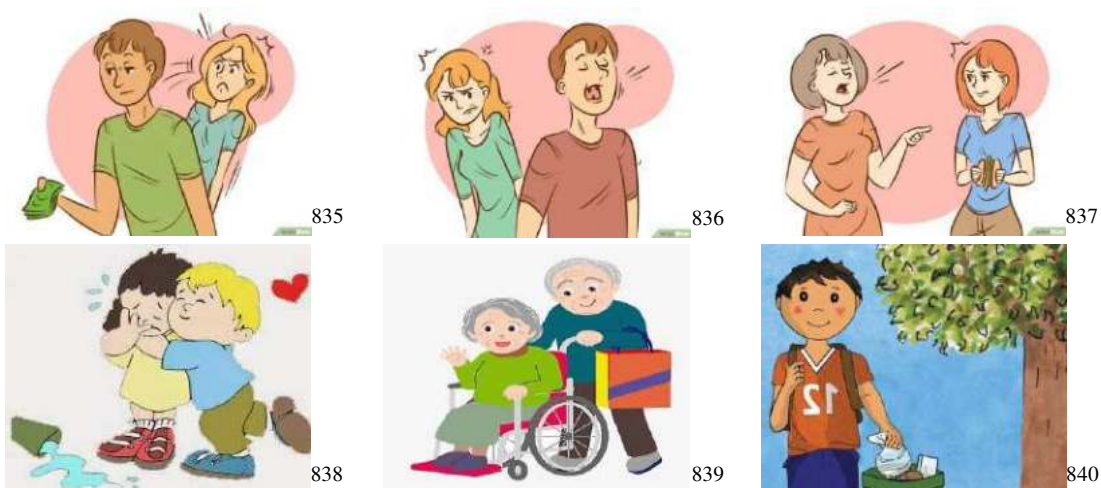
831 Mascota 1 [Figura].

832 Mascota 2 [Figura].

833 Mascota 3 [Figura].

834 Mascota 4 [Figura].

Ejercicio 6. La innovación educativa



XXVI. Película 26. *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



Ejercicio 2. La coeducación



- 835 Robar [Figura].
836 Molestar [Figura].
837 Culpar [Figura].
838 Consolar [Figura].
839 Ayudar [Figura].
840 Tirar la basura a la papelera [Figura].
841 Walt Disney (1981). Amos Slade [Figura]. En *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Spencer, 1981).
842 Walt Disney (1981). Jefe [Figura]. En *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Spencer, 1981).
843 Walt Disney (1981). Tejón [Figura]. En *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Spencer, 1981).
844 Walt Disney (1981). Oso [Figura]. En *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Spencer, 1981).
845 Profesiones [Figura].

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental



846

Ejercicio 5. Los derechos del reino animal



847



848



849



850



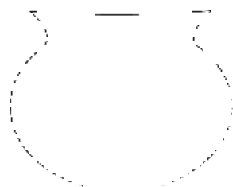
851



852

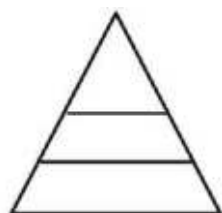
XXVII. Película 27. Taron y el caldero mágico (Hale, 1985)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



853

Ejercicio 4. La coeducación



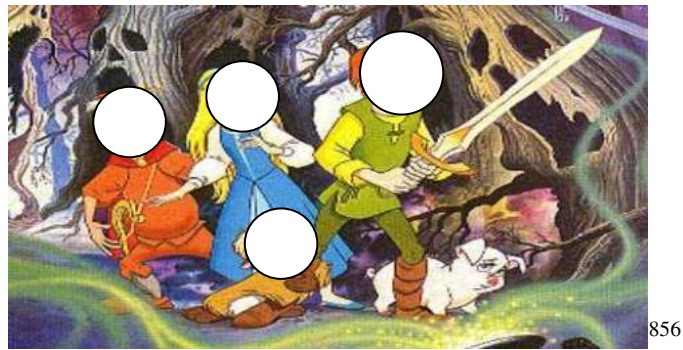
854



855

- 846 Tarjetas de animales [Figura].
- 847 Dodo [Figura].
- 848 Mamut [Figura].
- 849 Rinoceronte lanudo [Figura].
- 850 Tigre [Figura].
- 851 Oso polar [Figura].
- 852 Águila real [Figura].
- 853 Ficha caldero negro [Figura].
- 854 Pirámide de tres escalones [Figura].

Ejercicio 6. La amistad como sentimiento



XXVIII. Película 28. Basil, el ratón superdetective (Disney, 1986)

Ejercicio 2. La coeducación



857



858



859



860



861



862



863

Ejercicio 3. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental



864



865

⁸⁵⁵ Emoticonos de las profesiones [Figura].

⁸⁵⁶ Photocall [Figura].

⁸⁵⁷ Walt Disney (1986). Olivia [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

⁸⁵⁸ Walt Disney (1986). Mrs Judson [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

⁸⁵⁹ Walt Disney (1986). Felicia [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

⁸⁶⁰ Walt Disney (1986). Reina [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

⁸⁶¹ Walt Disney (1986). Camarera [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

⁸⁶² Walt Disney (1986). Cabaretera [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

⁸⁶³ Walt Disney (1986). Ratona [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

⁸⁶⁴ Walt Disney (1986). Clase social alta [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

Ejercicio 4. Los derechos del reino animal



866

XXIX. Película 29. *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988)

Ejercicio 2. Coeducación



867



868








869



870



871

 872	 873	 874	 875	 876

Ejercicio 3. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental



877



878



879



880

⁸⁶⁵ Walt Disney (1986). Clase social baja [Figura]. En *Basil, el ratón superdetective* (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

⁸⁶⁶ Animales [Figura].

⁸⁶⁷ Lavarse los dientes [Figura].

⁸⁶⁸ Dormir [Figura].

⁸⁶⁹ Bañarse [Figura].

⁸⁷⁰ Utilizar el servicio [Figura].

⁸⁷¹ Comer [Figura].

⁸⁷² 1 [Figura].

⁸⁷³ 2 [Figura].

⁸⁷⁴ 3 [Figura].

⁸⁷⁵ 4 [Figura].

⁸⁷⁶ 5 [Figura].

⁸⁷⁷ Walt Disney (1988). Dodger [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).



881



882



883



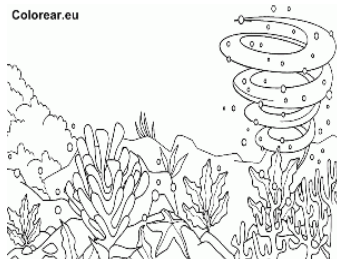
884

XXX. Película 30. *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989)

Ejercicio 2. Coeducación



885



886



887



888

Ejercicio 5. Los derechos del reino animal



889



890



891



892



893



894



895



896

878 Walt Disney (1988). Oliver [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).

879 Walt Disney (1988). Rita [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).

880 Walt Disney (1988). Georgette [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).

881 Walt Disney (1988). Tito [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).

882 Walt Disney (1988). Einstein [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).

883 Walt Disney (1988). Francis [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).

884 Walt Disney (1988). Rosco y DeSoto [Figura]. En *Oliver y su pandilla* (Gavin, 1988).

885 Dina Goldstein (2007-2009). *La sirenita* [Figura].

886 Océano [Figura].

887 Sirena [Figura].

888 Tritón [Figura].

889 Lechuga [Figura].

890 Tomate [Figura].

891 Zanahorias [Figura].

892 Pan [Figura].

893 Lentejas [Figura].

XXXI. Película 31. *Los rescatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990)

Ejercicio 2. La coeducación

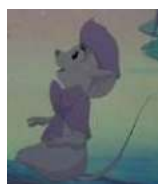


897

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico



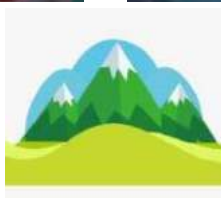
898



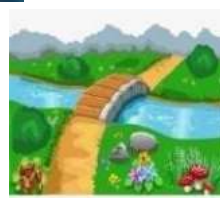
899



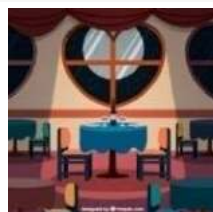
900



901



902



903

XXXII. Película 32. *La bella y la bestia* (Hahn, 1991)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



904

⁸⁹⁴ Patatas [Figura].

⁸⁹⁵ Sandía [Figura].

⁸⁹⁶ Calabaza [Figura].

⁸⁹⁷ Walt Disney (1990). Habitación de Cody [Figura]. En *Los rescatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990).

⁸⁹⁸ Walt Disney (1990). Bernardo [Figura]. En *Los rescatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990).

⁸⁹⁹ Walt Disney (1990). Bianca [Figura]. En *Los rescatadores en Cangurolandia* (Schumacher, 1990).

⁹⁰⁰ Playa [Figura].

⁹⁰¹ Montaña [Figura].

⁹⁰² Bosque [Figura].

⁹⁰³ Restaurante [Figura].

Ejercicio 2. La coeducación



905



906

XXXIII. Película 33. *Aladdin* (Clements y Musker, 1992)

Ejercicio 2. La coeducación



907



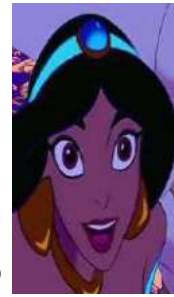
908



909



910



911



912

Ejercicio 4. La diversidad religiosa



913



914



915

⁹⁰⁴ Walt Disney (1990). Gastón [Figura]. En *La Bella y la bestia* (Hahn, 1990).

⁹⁰⁵ Walt Disney (1990). Objetos del castillo [Figura]. En *La Bella y la bestia* (Hahn, 1990).

⁹⁰⁶ Walt Disney (1990). Habitantes del castillo [Figura]. En *La Bella y la bestia* (Hahn, 1990).

⁹⁰⁷ Jasmine vestida de azul [Figura].

⁹⁰⁸ Walt Disney (1992). Jasmine vestida de pobre [Figura]. En *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).

⁹⁰⁹ Jasmine vestida de rojo [Figura].

⁹¹⁰ Walt Disney (1992). Jasmine vestida de morado [Figura]. En *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).

⁹¹¹ Walt Disney (1992). Rostro de Jasmine [Figura]. En *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).

⁹¹² Dina Goldstein (2007-2009). Jasmine [Figura].

⁹¹³ Iglesia cristiana [Figura].

⁹¹⁴ Dios cristiano [Figura].

⁹¹⁵ Rezo cristiano [Figura].



916



917



918

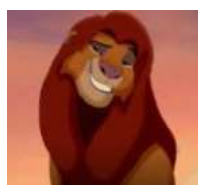
XXXIV. Película 34. *El rey león* (Hahn, 1994)

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico

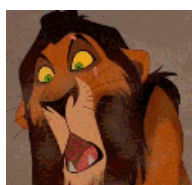


919

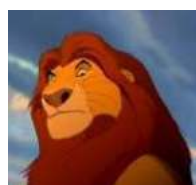
Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental



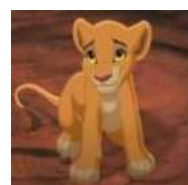
920



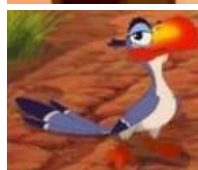
921



922



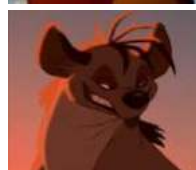
923



924



925



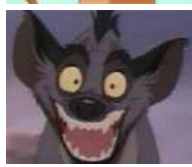
926



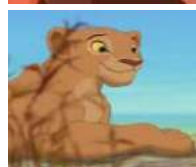
927



928



929



930



931

⁹¹⁶ Mezquita [Figura].

⁹¹⁷ Alá [Figura].

⁹¹⁸ Rezo en la mezquita [Figura].

⁹¹⁹ Simba y Nala [Figura].

⁹²⁰ Walt Disney (1994). Simba [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

⁹²¹ Walt Disney (1994). Scar [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

⁹²² Walt Disney (1994). Mufasa [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

⁹²³ Walt Disney (1994). Nala [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

⁹²⁴ Walt Disney (1994). Zazú [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

⁹²⁵ Walt Disney (1994). Timón [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

⁹²⁶ Walt Disney (1994). Shenzi [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

⁹²⁷ Walt Disney (1994). Sarabi [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

⁹²⁸ Walt Disney (1994). Ed [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

⁹²⁹ Walt Disney (1994). Banzai [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

⁹³⁰ Walt Disney (1994). Sarafina [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

⁹³¹ Walt Disney (1994). Rafiki [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).



932



933



934

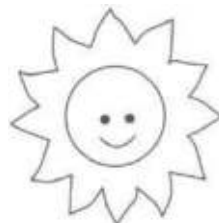


935

Ejercicio 5. La diversidad religiosa



936



937

XXXV. Película 35. *Pocahontas* (Pentecost, 1995)

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico



938

⁹³² Walt Disney (1994). La roca del rey [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

⁹³³ Walt Disney (1994). La selva [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

⁹³⁴ Walt Disney (1994). El cementerio de elefantes [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

⁹³⁵ Walt Disney (1994). Árbol de Rafiki [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994).

⁹³⁶ Ficha luna [Figura].

⁹³⁷ Ficha sol [Figura].

⁹³⁸ Thomas Czarnecki (2012). Pocahontas [Figura].

Ejercicio 4. La diversidad religiosa



939



941



942



940



943

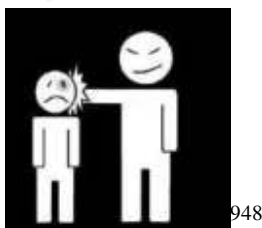
Ejercicio 6. La empatía



944



946



948



945



947



949

-
- 939 Párroco [Figura].
 - 940 Dios cristiano [Figura].
 - 941 Mujer budista [Figura].
 - 942 Walt Disney (1995). Pocahontas [Figura]. En *Pocahontas* (Pentecost, 1995).
 - 943 Dios cristiano tachado [Figura].
 - 944 Romper [Figura].
 - 945 Acariciar [Figura].
 - 946 Insultar [Figura].
 - 947 Reparar [Figura].
 - 948 Pegar [Figura].
 - 949 Hablar correctamente [Figura].

XXXVI. Película 36. *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



950



951



952



953



954

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico



956



955



957



958



959

⁹⁵⁰ Walt Disney (1996). Frollo [Figura]. En *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).

⁹⁵¹ Walt Disney (1996). Esmeralda [Figura]. En *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).

⁹⁵² Walt Disney (1996). Quasimodo [Figura]. En *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).

⁹⁵³ Walt Disney (1996). Febo [Figura]. En *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).

⁹⁵⁴ Walt Disney (1996). Clopin [Figura]. En *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).

⁹⁵⁵ Walt Disney (1996). Quasimodo [Figura]. En *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).

⁹⁵⁶ Walt Disney (1996). Esmeralda [Figura]. En *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).

⁹⁵⁷ Walt Disney (1996). Febo [Figura]. En *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).

⁹⁵⁸ Walt Disney (1996). Frollo [Figura]. En *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).

⁹⁵⁹ Walt Disney (1996). Djali [Figura]. En *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).

Ejercicio 4. La diversidad religiosa



960



961



962



963



964



965



966

XXXVII. Película 37. *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997)

Ejercicio 2. La coeducación



967



968



969



970



971

Ejercicio 3. La diversidad familiar



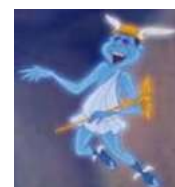
972



973



974



975

⁹⁶⁰ Confianza [Figura].

⁹⁶¹ Poder [Figura].

⁹⁶² Bienestar [Figura].

⁹⁶³ Fama [Figura].

⁹⁶⁴ Saber [Figura].

⁹⁶⁵ Amor [Figura].

⁹⁶⁶ Salud [Figura].

⁹⁶⁷ Fuerza [Figura].

⁹⁶⁸ Amor [Figura].

⁹⁶⁹ Llanto [Figura].

⁹⁷⁰ Valentía [Figura].

⁹⁷¹ Maldad [Figura].

⁹⁷² Walt Disney (1997). Hades [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

⁹⁷³ Walt Disney (1997). Megara [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

⁹⁷⁴ Walt Disney (1997). Phil [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

⁹⁷⁵ Walt Disney (1997). Hermes [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).



976



977



978



979



980



981



982



983

Ejercicio 5. La diversidad religiosa



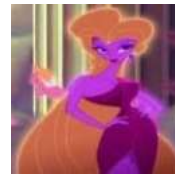
984



985



986



987



988



989



990



991



992

976 Walt Disney (1997). Hércules [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

977 Walt Disney (1997). Thalia [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

978 Walt Disney (1997). Alcmene [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

979 Walt Disney (1997). Nessus [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

980 Walt Disney (1997). Clotho [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

981 Walt Disney (1997). Calliope [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

982 Walt Disney (1997). Apolo [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

983 Walt Disney (1997). Hera [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

984 Walt Disney (1997). Eros [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

985 Walt Disney (1997). Ares [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

986 Walt Disney (1997). Poseidón [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

987 Walt Disney (1997). Afrodita [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).

988 Antonio Cananova (1793). Eros y Psique [Figura].

989 Escopas/Lisipo (s. IV a.C.). Ares Ludovisi [Figura].

990 Charles Le Brun (1670). Poseidón [Figura].

991 Botticelli (1485). La primavera [Figura].

992 Corona de laurel [Figura].

Ejercicio 6. Los derechos del reino animal



993

XXXVIII. Película 38. *Mulan* (Coats, 1998)

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico



994

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental



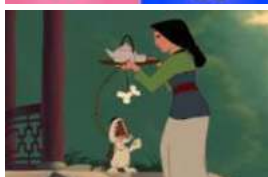
995



996



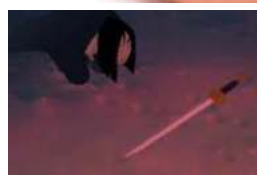
997



998



999



1000

Ejercicio 5. La diversidad religiosa



1001

993 Walt Disney (1997). Pegaso [Figura]. En *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997).
 994 Walt Disney (1998). Mulan y Shang [Figura]. En *Mulan* (Coats, 1998).
 995 Derecho a la igualdad de género [Figura].
 996 Derecho a la atención médica [Figura].
 997 Derecho a la vida [Figura].
 998 Walt Disney (1998). Mulan sirviendo el te [Figura]. En *Mulan* (Coats, 1998).
 999 Walt Disney (1998). Alistamiento en el ejército [Figura]. En *Mulan* (Coats, 1998).
 1000 Walt Disney (1998). Intento de asesinato de Mulan [Figura]. En *Mulan* (Coats, 1998).
 1001 Recortables dragón [Figura].

XXXIX. Película 39. *Tarzan* (Arnold, 1999)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



Tabla 401. Ficha para clasificar las figuras de *Tarzan* (Arnold, 1999)

MALDAD	BONDAD	DUALIDAD

Ejercicio 4. La empatía



XL. Película 40. *Fantasia 2000* (Disney y Ersnt, 2000)

- Rhapsody in blue

Ejercicio 5. La reinterpretación del amor romántico



¹⁰⁰² Walt Disney (1999). Tarzan [Figura]. En *Tarzan* (Arnold, 1999).
¹⁰⁰³ Walt Disney (1999). Terk [Figura]. En *Tarzan* (Arnold, 1999).
¹⁰⁰⁴ Walt Disney (1999). Jane [Figura]. En *Tarzan* (Arnold, 1999).
¹⁰⁰⁵ Walt Disney (1999). Kerchak [Figura]. En *Tarzan* (Arnold, 1999).
¹⁰⁰⁶ Walt Disney (1999). Tantor [Figura]. En *Tarzan* (Arnold, 1999).
¹⁰⁰⁷ Walt Disney (1999). Kala [Figura]. En *Tarzan* (Arnold, 1999).
¹⁰⁰⁸ Walt Disney (1999). Clayton [Figura]. En *Tarzan* (Arnold, 1999).
¹⁰⁰⁹ Walt Disney (1999). Sabor [Figura]. En *Tarzan* (Arnold, 1999).
¹⁰¹⁰ Walt Disney (1999). Tarzan y Kala [Figura]. En *Tarzan* (Arnold, 1999).

Ejercicio 7. La innovación educativa



1012

- Concierto para piano nº 2

Ejercicio 8. Figuras malvadas



1013

Ejercicio 9. La coeducación



1014

Ejercicio 11. Los derechos del reino animal



1015



1016



1017

¹⁰¹¹ Siluetas cogidas de la mano [Figura].

¹⁰¹² Ficha para colorear “Rhapsody in blue” [Figura]. En *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000).

¹⁰¹³ Ficha caja sorpresa [Figura].

¹⁰¹⁴ Walt Disney (2000). Bailarina y soldadito de plomo [Figura]. En *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000).

¹⁰¹⁵ Alimentar animales [Figura].

¹⁰¹⁶ Pesca [Figura].

¹⁰¹⁷ Bañar animales [Figura].



1018



1019



1020

Ejercicio 5. La empatía



1021

- El aprendiz de brujo

Ejercicio 14. Las figuras malvadas



1022



1023

- El pájaro de fuego

Ejercicio 17. Las figuras malvadas



1024



1025



1026



1027

1018 Caza [Figura].

1019 Besar animales [Figura].

1020 Corrida de toros [Figura].

1021 Walt Disney (2000). Soldaditos [Figura]. En *Fantasia 2000* (Disney y Ersnt, 2000).

1022 Sombrero mágico [Figura].

1023 Escoba mágica [Figura].

1024 Incendio de casas [Figura].

1025 Incendio de los bosques [Figura].

1026 Calentarse [Figura].



1028



1029



1030



1031

XLI. Película 41. *Dinosaurio* (Marsden, 2000)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



1032



1033



1034



1035



1036



1037



1039



1041



1038



1040

1027 Comida quemada [Figura].

1028 Cocinar [Figura].

1029 Iluminar con velas [Figura].

1030 Animación de fuego [Figura].

1031 Contaminación [Figura].

1032 Walt Disney (2000). Kron [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).

1033 Walt Disney (2000). Bruton [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).

1034 Walt Disney (2000). Carnotauro [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).

1035 Walt Disney (2000). Velociraptors [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).

1036 Walt Disney (2000). Carnotauro [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).

1037 Walt Disney (2000). Aladar [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).

1038 Carne [Figura].

1039 Walt Disney (2000). Eema [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).

1040 Vegetales [Figura].

1041 Walt Disney (2000). Velociraptors [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).

Ejercicio 3. La diversidad familiar



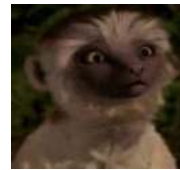
1042



1043



1044



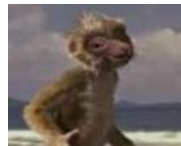
1045



1046



1047



1048



1049



1050



1051



1052



1053

Ejercicio 5. La diversidad religiosa



1054



1055

XLII. Película 42. *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



1056

-
- 1042 Walt Disney (2000). Aladar [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).
1043 Walt Disney (2000). Baylene [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).
1044 Walt Disney (2000). Kron [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).
1045 Walt Disney (2000). Plio [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).
1046 Walt Disney (2000). Neera [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).
1047 Walt Disney (2000). Bruton [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).
1048 Walt Disney (2000). Zini [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).
1049 Walt Disney (2000). Url [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).
1050 Walt Disney (2000). Eema [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).
1051 Walt Disney (2000). Suri [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).
1052 Walt Disney (2000). Yar [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).
1053 Walt Disney (2000). Carnotauro [Figura]. En *Dinosaurio* (Marsden, 2000).
1054 Rezo [Figura].
1055 Trabajar para superarse [Figura].

Ejercicio 2. La coeducación

NI 1113 ÑOS 4578 Y 22 NI 2278 ÑAS 17472 PUE 55
DEN89364 74563 HA22 CER 374 LAS1285 MIS3645
MAS2736CO6857SAS.

Ejercicio 4. Afirmación de la dualidad



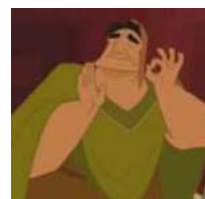
1057



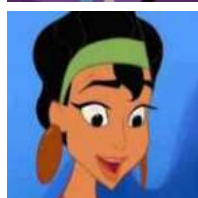
1058



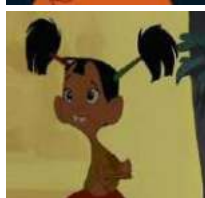
1059



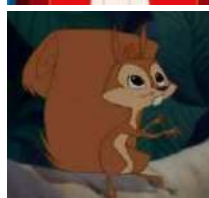
1060



1061



1062



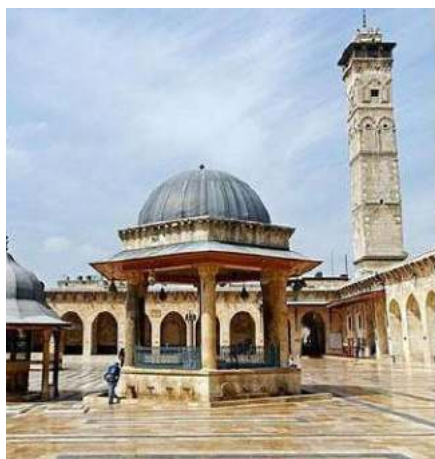
1063



1064

XLIII. Película 43. *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



1065

¹⁰⁵⁶ Walt Disney (2000). Guardias convertidos en animales [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

¹⁰⁵⁷ Walt Disney (2000). Yzma [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

¹⁰⁵⁸ Walt Disney (2000). Kronk [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

¹⁰⁵⁹ Walt Disney (2000). Kuzco [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

¹⁰⁶⁰ Walt Disney (2000). Pacha [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

¹⁰⁶¹ Walt Disney (2000). Chicha [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

¹⁰⁶² Walt Disney (2000). Chaca [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

¹⁰⁶³ Walt Disney (2000). Bucky [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

¹⁰⁶⁴ Walt Disney (2000). Anciano [Figura]. En *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000).

¹⁰⁶⁵ Siria antes y después de la guerra [Figura].

XLIV. Película 44. *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



1066



1067



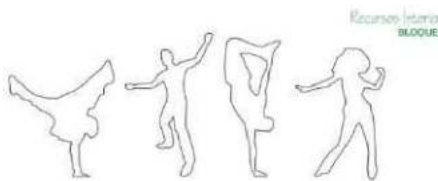
1068

Ejercicio 4. La Diversidad Religiosa



1069

Ejercicio 7. La afirmación de la dualidad



1070

XLV. Película 45. *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002)

Ejercicio 5. La diversidad religiosa



1071



1072



1073

Ejercicio 6. La afirmación de la dualidad



1074

¹⁰⁶⁶ Walt Disney (2002). Mertle y sus amigas [Figura]. En *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).

¹⁰⁶⁷ Walt Disney (2002). Jumba [Figura]. En *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).

¹⁰⁶⁸ Walt Disney (2002). Jumba [Figura]. En *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).

¹⁰⁶⁹ Walt Disney (2002). Lilo rezando [Figura]. En *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).

¹⁰⁷⁰ Ficha con 4 siluetas [Figura].

¹⁰⁷¹ Cristianismo [Figura].

¹⁰⁷² Budismo [Figura].

¹⁰⁷³ Islam [Figura].

XLVI. Película 46. *La gran película de Piglet* (Pappalardo-Robinson, 2003)

Ejercicio 1. Las figuras perversas



1075



1076



1077



1078

XLVII. Película 47. *Hermano oso* (Williams, 2003)

Ejercicio 1. Figuras malvadas



1079



1080

Ejercicio 2. La coeducación



1081

XLVIII. Película 48. *Zafarrancho en el rancho* (Dewey, 2004)

Ejercicio 3. La diversidad familiar



1082

¹⁰⁷⁴ Walt Disney (2002). John Silver [Figura]. En *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002).

¹⁰⁷⁵ Miel [Figura].

¹⁰⁷⁶ Algodón [Figura].

¹⁰⁷⁷ Lana [Figura].

¹⁰⁷⁸ Velas de cera [Figura].

¹⁰⁷⁹ Walt Disney (2003). Denahi [Figura]. En *Hermano oso* (Williams, 2003).

¹⁰⁸⁰ Walt Disney (2003). Denahi transformado en villano [Figura]. En *Hermano oso* (Williams, 2003).

¹⁰⁸¹ Walt Disney (2003). Chamana de la tribu [Figura]. En *Hermano oso* (Williams, 2003).

¹⁰⁸² Recortables de animales de granja [Figura].

Ejercicio 4. Los derechos del reino animal



1083



1084



1085



1086



1087



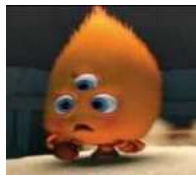
1088

XLIX. Película 49. *Chicken Little* (Fullmer, 2005)

Ejercicio 1. Las figuras perversas



1089



1090



1091



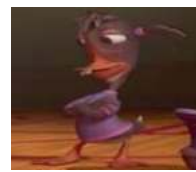
1092



1093



1094



1095



1096

1083 Walt Disney (2003). Vacas [Figura]. En *Zafarrancho en el rancho* (Williams, 2003).

1084 Huevos [Figura].

1085 Walt Disney (2003). Cerdos [Figura]. En *Zafarrancho en el rancho* (Williams, 2003).

1086 Productos de la vaca [Figura].

1087 Walt Disney (2003). Pollos [Figura]. En *Zafarrancho en el rancho* (Williams, 2003).

1088 Productos del cerdo [Figura].

1089 Walt Disney (2005). Extraterrestres [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).

1090 Walt Disney (2005). Extraterrestre-peluche [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).

1091 Walt Disney (2005). Foxy Odiosi [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).

1092 Walt Disney (2005). Transformación de Foxy Odiosi [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).

1093 Walt Disney (2005). Chicken Little [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).

1094 Walt Disney (2005). Pez con casco [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).

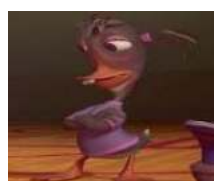
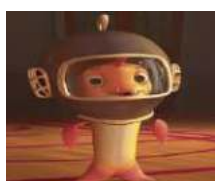
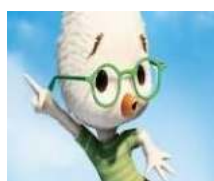
1095 Walt Disney (2005). Abby Patosa [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).

1096 Walt Disney (2005). Rundell "Runt" Benjamin [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).

Ejercicio 2. La coeducación



Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico



Ejercicio 4. La empatía



L. Película 50. *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006)

Ejercicio 2. La coeducación



¹⁰⁹⁷ Niño y niña [Figura].

¹⁰⁹⁸ Walt Disney (2005). Chicken Little [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).

¹⁰⁹⁹ Walt Disney (2005). Pez con casco [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).

¹¹⁰⁰ Walt Disney (2005). Abby Patosa [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).

¹¹⁰¹ Walt Disney (2005). Rundell "Runt" Benjamin [Figura]. En *Chicken Little* (Fullmer, 2005).

¹¹⁰² Pato animado [Figura].

¹¹⁰³ Pandilla de Chicken Little [Figura].

¹¹⁰⁴ Walt Disney (2006). Samson [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006)

¹¹⁰⁵ Walt Disney (2006). Bridget [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

¹¹⁰⁶ Walt Disney (2006). Nigel [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

¹¹⁰⁷ Walt Disney (2006). Benny [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).



1108

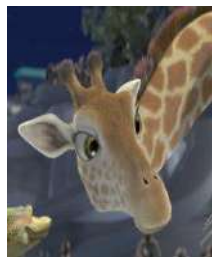


1109



1110

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico



1111



1112

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental



1113



1114



1115



1116



1117



1118



1119



1120

¹¹⁰⁸ Walt Disney (2006). Larry [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

¹¹⁰⁹ Walt Disney (2006). Ryan [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

¹¹¹⁰ Silueta jirafa [Figura].

¹¹¹¹ Walt Disney (2006). Bridget [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

¹¹¹² Walt Disney (2006). Benny [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

¹¹¹³ Walt Disney (2006). Samson [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

¹¹¹⁴ Walt Disney (2006). Bridget [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

¹¹¹⁵ Walt Disney (2006). Nigel [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

¹¹¹⁶ Walt Disney (2006). Benny [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

¹¹¹⁷ Walt Disney (2006). Kazar [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

¹¹¹⁸ Walt Disney (2006). Larry [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

¹¹¹⁹ Walt Disney (2006). Ryan [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

¹¹²⁰ Walt Disney (2006). Cloak y Camo [Figura]. En *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006).

Ejercicio 5. La empatía



1125



1126



1127



1128



1129



1130



1131



1132



1133



1134



1135



1136



1137



1138



1139



1140

LIII. Película 53. *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009)

(No se necesitan materiales para este largometraje)

LIV. Película 54. *Enredados* (Conli, 2010)

Ejercicio 4. La reinterpretación del amor romántico



1141



1142

1125 Husky [Figura].

1126 Doberman [Figura].

1127 Golden [Figura].

1128 Dálmata [Figura].

1129 Perro mestizo 1 [Figura].

1130 Perro mestizo 2 [Figura].

1131 Perro mestizo 3 [Figura].

1132 Perro mestizo 4 [Figura].

1133 Gato persa [Figura].

1134 Gato siamés [Figura].

1135 Gato egipcio [Figura].

1136 Gato azul ruso [Figura].

1137 Gato cruzado 1 [Figura].

1138 Gato cruzado 2 [Figura].

1139 Gato cruzado 3 [Figura].

1140 Gato cruzado 4 [Figura].

1141 Walt Disney (2010). Rapunzel y Flynn [Figura]. En *Enredados* (Conli, 2010).

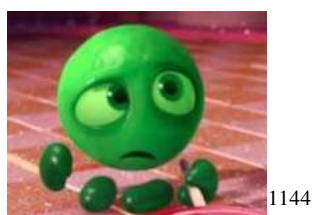
LV. Película 55. *Winnie the Pooh* (del Vecho y Spencer, 2011)

Ejercicio 2. La empatía

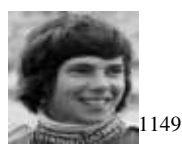


LVI. Película 56. *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012)

Ejercicio 1. Las figuras perversas



Ejercicio 2. La coeducación



¹¹⁴² Walt Disney (1937). Blancanieves y el príncipe [Figura]. En *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

¹¹⁴³ Trastornos en los personajes de Winnie the Pooh [Figura].

¹¹⁴⁴ Walt Disney (2012). Agrio Bill [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

¹¹⁴⁵ Walt Disney (2012). Policía [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

¹¹⁴⁶ Walt Disney (2012). Competidores de chuchería [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

¹¹⁴⁷ María Teresa de Filippis [Figura].

¹¹⁴⁸ Lella Lombardi [Figura].

¹¹⁴⁹ Divina Galica [Figura].

¹¹⁵⁰ Desiré Wilson [Figura].

¹¹⁵¹ Giovana Amati [Figura].

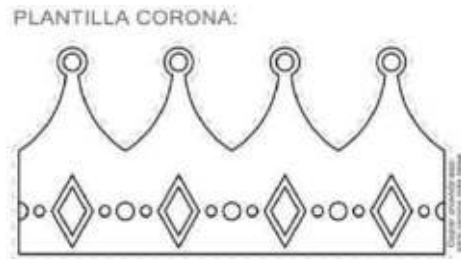


1152

Ejercicio 4. La rotura de la estructura social de clases de corte estamental



1153



1154

LVII. Película 57. *Frozen: El reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



1155

Ejercicio 3. La diversidad familiar



1156



1157



1158



1159



1160



1161



1162



1163

1152 Piloto de fórmula 1 [Figura].

1153 Walt Disney (2012). Rey Candy [Figura]. En *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012).

1154 Plantilla de la corona [Figura].

1155 Paisaje [Figura].

1156 Abuelo 1 [Figura].

1157 Abuelo 2 [Figura].

1158 Abuelo 3 [Figura].

1159 Abuelo 4 [Figura].

1160 Abuela 1 [Figura].

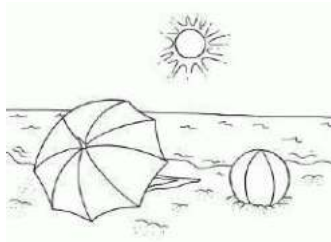


Ejercicio 4. La reinterpretación del amor romántico

<p>1176</p>	<p>1177</p>	<p>1178</p>

- 1161 Abuela 2 [Figura].
- 1162 Abuela 3 [Figura].
- 1163 Abuela 4 [Figura].
- 1164 Niño 1 [Figura].
- 1165 Niño 2 [Figura].
- 1166 Niña 1 [Figura].
- 1167 Niña 2 [Figura].
- 1168 Padre 1 [Figura].
- 1169 Padre 2 [Figura].
- 1170 Madre 1 [Figura].
- 1171 Madre 2 [Figura].
- 1172 Mascota 1 [Figura].
- 1173 Mascota 2 [Figura].
- 1174 Mascota 3 [Figura].
- 1175 Mascota 4 [Figura].
- 1176 Comida [Figura].
- 1177 Juguetes [Figura].
- 1178 Lugares [Figura].

Ejercicio 6. La diversidad religiosa



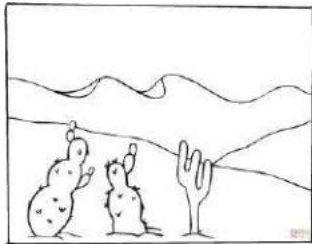
1179



1180



1181



1182



1183



1184



1185

Ejercicio 8. La afirmación de la dualidad



1186



1187



1188



1189

1179 Playa para colorear [Figura].

1180 Mezquita para colorear [Figura].

1181 Iglesia para colorear [Figura].

1182 Desierto para colorear [Figura].

1183 Templo para colorear [Figura].

1184 Juzgado para colorear [Figura].

1185 Silueta humana para crear hombres y mujeres con diversidad [Figura].

1186 Walt Disney (2013). Elsa congela a Anna [Figura]. En *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).

1187 Walt Disney (2013). Elsa crea a Olaf [Figura]. En *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).

1188 Walt Disney (2013). Elsa crea a Merengue [Figura]. En *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).

LVIII. Película 58. *6 Héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



1190

LIX. Película 59. *Zootropolis* (Spencer, 2015)

Ejercicio 1. Las figuras malvadas



1191

Ejercicio 2. La coeducación



1192

Ejercicio 3. La reinterpretación del amor romántico



1193

¹¹⁸⁹ Walt Disney (2013). Elsa descongela a Anna [Figura]. En *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).

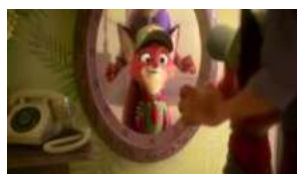
¹¹⁹⁰ Walt Disney (2014). Yokai [Figura]. En *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014).

¹¹⁹¹ Recortables de animales [Figura].

¹¹⁹² Medalla [Figura].

¹¹⁹³ Walt Disney (2015). Nick y Judy [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015).

Ejercicio 5. La empatía



1194



1195



1196

LX. Película 60. *Vaiana* (Shurer, 2016)

(No se necesitan materiales para este largometraje)

¹¹⁹⁴ Walt Disney (2015). Nick pequeño [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015).

¹¹⁹⁵ Walt Disney (2015). Animales acosadores [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015).

¹¹⁹⁶ Walt Disney (2015). Hámster [Figura]. En *Zootrópolis* (Spencer, 2015).

