

Motivos visuales en el cine Disney. Retórica de la imagen como mediación educativa para la inclusión

Ricard Huerta¹, Vicente Monleón

Recibido: 31 de mayo 2021/ Aceptado: 13 de febrero 2022

Resumen. El cine de Disney ha educado durante décadas a las sucesivas generaciones de públicos usuarios, llegando a la mayoría de la población. Planteamos aquí un acercamiento al cine Disney desde la perspectiva del análisis de los “motivos visuales”, una metodología elaborada por Jordi Balló y Alain Bergala, quienes proponen un esquema en el que cada “motivo visual” se establece en tanto que modelo para la mirada, y funciona como acicate visual desde la memoria y el recuerdo de cada situación o composición gráfica. Hemos recogido una serie de ejemplos para analizarlos desde la perspectiva de la cultura visual, ateniéndonos al concepto de “motivo visual”. Proponemos llevar estas dinámicas de corte analítico y reflexivo al ámbito de la formación inicial de docentes, con el fin de elaborar un discurso innovador en lo referido a conocimiento de las imágenes y recursos retóricos por parte del alumnado de grado de maestro/a de primaria. El objetivo consiste en favorecer un mayor contacto del colectivo docente con el cine y el audiovisual, creando motivaciones teóricas y prácticas desde la cultura visual y la educación artística. Al haber elegido la filmografía Disney proponemos una lectura crítica y desprejuiciada, abordando temáticas urgentes como la inclusión y la integración de las diversidades en el ámbito académico y escolar.

Palabras clave: Educación artística; cine; cultura visual; Disney; inclusión.

[en] Visual Motifs in Disney Cinema. Rhetoric of the Image as an Educational Mediation for Inclusion

Abstract. Disney cinema has educated successive generations of audiences for decades, and this has reached the majority of the population. We propose here an approach to Disney cinema from the perspective of “visual motifs”, a methodology developed by Jordi Balló and Alain Bergala, who propose a scheme in which each “visual motif” is established as a model for the gaze. The visual motif is processed from the memory and recollection of each situation or graphic composition. We have collected a series of examples to analyze them from the perspective of visual culture, adhering to the concept of “visual motif”. We propose to bring these analytical and reflective dynamics to the field of initial teacher training, in order to develop an innovative discourse regarding knowledge of images and rhetorical resources by primary school teacher students. The objective is to promote a greater contact of the teaching group with film and audiovisual, creating theoretical and practical motivations from visual culture and artistic education. Chosen the Disney filmography, we propose a critical and unbiased reading, addressing hot topics such as inclusion and integration of diversity in the academic and school environment.

Keywords: Art Education; Cinema; Visual Culture; Disney; Inclusion.

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Metodología. 4. Exposición y discusión de resultados. 5. Conclusiones. Referencias bibliográficas. Referencias cinematográficas

Cómo citar: Huerta, R. y Monleón, V. (2022). Motivos visuales en el cine Disney. Retórica de la imagen como mediación educativa para la inclusión, en *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 17, 49-60.

1. Introducción

El presente trabajo está planteado básicamente para sugerir innovaciones y mejoras en lo referido a la formación de maestros y maestras en educación artística, utilizando para ello el audiovisual, concretamente el análisis de algunas producciones Disney. Del mismo modo que proponemos este análisis de motivos visuales para docentes, también se puede adaptar esta misma investigación para poder aprovecharla con el alumnado de primaria. Creemos que el cine en el aula nos permite elaborar discursos educativos inclusivos y respetuosos, ya que el cine nos educa, al igual

¹ ricard.huerta@uv.es
Catedrático Universitat de València

que todas las soluciones audiovisuales a las que estamos habituados: televisión, plataformas, series, documentales, animación, redes sociales como *YouTube* o *Tik-Tok*. Se trata de aprovechar este inmenso caudal audiovisual para convertirlo en material educativo, adecuándolo a nuestras necesidades formativas, implicando así al alumnado universitario en un nuevo esquema de aprovechamiento didáctico del audiovisual, sin perder de vista su vinculación con el arte (Santamaría, 2019) y la educación artística (Palacios Garrido, 2018; Ramon, 2017; Ramírez-Escobar, 2020). Teniendo en cuenta que nuestro alumnado produce y distribuye en redes sus propios materiales audiovisuales, permanecer ajenos a esta realidad nos aleja de los intereses del propio alumnado (López, 2019; Miranda, Vicci y Ardanche, 2017). A nuestro entender, resulta tan importante alfabetizar en imágenes como animar a producirlas. Y eso es algo que podemos hacer quienes nos dedicamos a la educación artística, puesto que somos profesionales de la imagen (Huerta, 2021). La alfabetización audiovisual es un reto que el sistema educativo en general debe afrontar (Ramírez-Barredo, García-Guardia, y Llorente-Barroso, 2021). Tanto en educación primaria, como en secundaria, como en la propia universidad, resulta necesario contar con especialistas en imagen y en artes visuales para llevar a cabo esta tarea (Mirzoeff, 2006; Menza, Rocha y Sánchez, 2019). Si no lo hacemos así, estamos perdiendo una oportunidad única para educar al alumnado desde posicionamientos críticos, ya que al mismo tiempo debemos apoyarles, avivando su deseo de producir audiovisuales. Por todo ello, analizar productos audiovisuales resultará fundamental para conseguir un modelo educativo basado en la inclusión y el respeto, algo que consideramos tremendamente necesario (Huerta, 2019; Lobovikov-Katz, 2019).

Educar en diversidad a través del cine supone revisar la filmografía a nuestro alcance en la que se hable explícitamente de temáticas que puedan interesar a nuestro alumnado, como la diversidad funcional, la diversidad intelectual, la diversidad religiosa, la diversidad sexual, la diversidad económica, la diversidad cultural, o cualquier otro tipo de diversidades (Huerta, Alonso-Sanz y Ramon, 2019). Pero también debemos abordar una nueva mirada educativa hacia el cine y el audiovisual en general, de modo que podamos analizar cualquier película o serie desde un posicionamiento crítico (Giroux, 1990), disfrutando del conocimiento de las retóricas que se usan en el cine (Ambròs Pallarès, 2020). Todos estos retos los tratamos siempre desde el respeto y la inclusión. La mirada diversa opera de un modo amplio, de manera que los impedimentos iniciales han de suponer una oportunidad de cambio y mejora, siempre desde una perspectiva crítica (Esaño, 2019).

Aspectos como la identidad, la mirada o la formación informal durante la infancia están presentes en nuestra reflexión, ya que Disney establece un modelo social, económico y cultural fuertemente arraigado en la tradición norteamericana (Giroux, 1999). Esta circunstancia supone establecer parámetros de orden religioso y una ideología económicamente liberal, lo cual supone una negación de otras realidades, de otras identidades. Hemos crecido con Disney, al igual que varias generaciones que nos han precedido, y del mismo modo que lo están haciendo ahora las generaciones más jóvenes. Disney nos ha ofrecido un modelo profundamente religioso e intransigente. El problema con las identidades es que también generan desigualdades, en caso de que sean entendidas como formas de clasificar a las personas en grupos estancos. De esta problemática nos habla Kwame Anthony Appiah al referirse a los rasgos que definen las identidades:

No es solo que la identidad nos dé razones para hacer cosas; ocurre que también puede dar motivos a otras personas para hacernos cosas a nosotros (...) es posible que se avengan a prestarnos ayuda por el simple hecho que compartamos dicha identidad. Pero una de las cosas más significativas que la gente suele hacer con las identidades es emplearlas como base para crear jerarquías de estatus y respeto, así como estructuras de poder. (...) Las identidades dominantes pueden suponer que la gente te trate como una fuente de autoridad; las identidades subordinadas pueden suponer que te veas pisoteado e ignorado. (...) El mundo está lleno de identidades gravosas, cuyo precio es que unas personas traten a otras de forma ofensiva. (Appiah, 2019, p. 32).

Quienes optan por incorporar el cine y los audiovisuales a su entorno educativo encontrarán muchísimos ejemplos adecuados para cada contexto (Huerta y Domínguez, 2020). Optamos por ofrecer una mirada crítica y un análisis detallado desde la práctica, ya que las personas que hemos elaborado este texto nos dedicamos a la docencia y a la formación de docentes desde la educación artística, aglutinando esfuerzos y apoyándonos en nuestras pesquisas. Deseamos que esta reflexión resulte interesante para quienes consideran importante innovar en educación, adentrándose en los códigos del lenguaje del cine.

Por todo lo dicho, hemos querido ofrecer este análisis de los motivos visuales en Disney desde un posicionamiento pedagógico crítico, enfrentándonos a categorías ya establecidas por estudios anteriores, pero aportando sobre todo el bagaje acumulado con la experiencia de formar a futuros maestros y maestras en educación artística.

2. Marco teórico

La presente investigación sigue las pautas de la teoría de los “motivos visuales” elaborada por Jordi Balló y Alain Bergala. Según este planteamiento teórico, en el arte y en el cine existen una serie de motivos visuales que podemos detectar en diferentes épocas y distintos soportes. Esta teoría rompe con el esquema habitual, mayormente utilizado por la historia del arte y las teorías artísticas, según el cual, se establecen categorías de imágenes en función de su época, la autoría, o bien el género al que pertenecen dichas obras. Sin embargo, lo que aporta la fundamentación

teórica de los “motivos visuales” es una forma de observar las imágenes a partir de algunos esquemas que aparecen de forma repetida en películas diferentes (también en pinturas, dibujos, esculturas y grabados), de modo que, gracias a su disposición visual, nos dan una información emotiva que cada persona sabe descifrar y complementar (Balló, 2006). Nuestra indagación explora algunos de estos motivos visuales, que el cine utiliza con frecuencia. Lo hacemos centrándonos en las producciones Disney, puesto que se trata de un imaginario colectivo muy reconocible (Monleón, 2020c). En cualquier caso, los ejemplos que aquí se recogen podrían funcionar de igual modo en otras películas, ya que cabe la posibilidad de ser analizadas desde la misma perspectiva. Estos motivos conectan de forma fluida con su receptor, un espectador que sabe leerlos, puesto que son propuestos de nuevo, y son reproducidos con una disposición formal especialmente apropiada, lo cual significará poder ir un poco más allá de la simple evidencia, consiguiendo crear un imaginario. Jordi Balló ha elaborado su teoría refiriéndose a los “motivos visuales” como si fuesen lo que él denomina “imágenes del silencio”.

Las denominamos “imágenes del silencio” puesto que en realidad están relacionadas con la intimidad y el misterio, en un sentido arcaico, que determina su comprensión. Evocan los rastros de nuestra memoria iconográfica. Este sería uno de los enigmas que difícilmente resuelve la cultura visual contemporánea: en qué reside la memoria cinematográfica, y cómo se relaciona, sin prejuicios, sin interdependencias jerárquicas, con los objetivos del resto de las artes visuales. El cine tiene la capacidad de reanimar imágenes que parecían fijadas en la inmovilidad de la representación pictórica. Esta reanimación de la memoria no es ni lineal ni cronológica, sino que se activa desde una conciencia de simultaneidad caótica, de apariciones y desapariciones, de mutaciones y metamorfosis (Alegría, Acevedo y Rojas, 2018). En cualquier caso, incorporar la iconografía cinematográfica a la tradición del pasado no comportaría una reducción de su originalidad. Al contrario, la conciencia de la recreación cinematográfica, el hecho de saber que las películas se edifican (puede que como el arte en general) sobre la reflexión y la crítica de otras obras, es una garantía para preservar su espontaneidad y su calidad.

En realidad, el cine, al igual que ocurre con las series, e incluso con los videojuegos, ha bebido y aprendido de sus antecesores (el resto de las artes visuales), y cuenta, además, con una ventaja sobre las artes precedentes: su impertinencia al repensar lo anterior, su sentido de presente, y el hecho de haber creado una nueva forma de consumo. Esta conciencia asumida permite al cine y al audiovisual en general construir e impulsar constantemente una iconografía contemporánea. El cine siempre juega como arte de su tiempo, manteniendo una poderosa relación con los espectadores. Esto ha permitido que los motivos visuales que ha desarrollado el cine se lean a la manera “borgiana”, a saber, de delante hacia atrás. Jorge Luis Borges decía que el *Ulises* de James Joyce en realidad “precede” a *la Odisea* de Homero. Siguiendo esta cadena, el argumento de *París, Texas* (Wim Wenders, 1984), o el de *Centauros del desierto* (*The Searchers*, John Ford, 1956), preceden al héroe homérico que vuelve a casa. Algo similar ocurre con los motivos visuales del cine. Sabemos la importancia significativa que tiene la mujer en la ventana antes incluso de conocer la iconografía de este motivo en la pintura. Es antes la Isabelle Huppert mirando a través de la ventana en *Mamá María* (*La Daronne*, Jean Paul Salomé, 2020) que la pintura *Muchacha en la ventana* (1925) de Salvador Dalí. Y así sucesivamente. Resulta esencial desvelar esta relación entre el cine (el audiovisual actual en general) y el resto de las artes visuales; hacer presente el rastro del pasado nos ilumina sobre el sentido de las imágenes, reforzando su valor polisémico. Además está vinculado al poder que ejercen los medios sobre nuestra capacidad de relacionar elementos, sentidos y significaciones (Even-Zohar, 1990). Si realmente el cine y la estética son inseparables, no podremos hablar seriamente de iconografía sin haber analizado los motivos visuales que el cine ha impulsado, que ha transmitido y reforzado en tanto que pensamiento visual.

La mediación pedagógica (Ramon, 2019) nos servirá para alentar este conocimiento entre nuestro alumnado (Arriaga, Marcellán y Aberasturi-Apraiz, 2018), estableciendo criterios referidos a la memoria (Huerta, 2018), atendiendo a las reivindicaciones de colectivos disidentes o poco favorecidos (Mayo, 2018; Hamlin y Fusaro, 2018), e incluso renovando la forma con la que nos enfrentamos en el aula y en nuestras acciones cotidianas a los retos actuales de la precariedad (Zafra, 2017), el exceso de información (Sancho-Gil y Hernández, 2018), la brecha digital (Huerta, 2020), o los argumentos de la interseccionalidad desde una acción social transformadora (Pallarès y Lozano, 2020; Gutiérrez Ajamil, 2020).

3. Metodología

Abordamos los motivos visuales en las producciones Disney mediante la adopción de un paradigma socio-crítico para efectuar una revisión de seis motivos determinados. La metodología combinada del estudio de caso (Stake, 2005a y 2005b) junto con la Investigación educativa Basada en Artes (Rolling, 2017), nos permite ubicar el estudio en un paradigma de tipo cualitativo, puesto que nos interesa favorecer el acercamiento del colectivo docente hacia el conocimiento crítico de las imágenes (Hernández y Sancho-Gil, 2015). Como eje argumental para nuestro análisis, la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016) nos sirve como base para describir una posible propuesta pedagógica de aprovechamiento que traslade a la formación de docentes una capacidad de pensamiento divergente y crítico, que les permita decodificar estos elementos de la cultura visual con autonomía y sin prejuicios. Incluso desde la perspectiva de lo visual como elemento patrimonial (Pancioli, 2016; Mendelsund, 2015; Hontanilla, 2020) o estético y educativo (Duncum, 2008 y 2015). Se analizan un conjunto de imágenes y momentos, recuperando de las películas

aquellas figuras y situaciones que nos resultan más adecuadas por haber conseguido generar un imaginario colectivo compartido (Benjamin, 2003; Briggs y Burke, 2002; Brusatin, 1992). También hemos incorporado algunas que toman una verdad como incuestionable y que sirven para agredir conceptualmente a colectivos minoritarios (Chung, 2007; Huerta, 2020). Analizamos y reflexionamos sobre un conjunto de comportamientos, conductas, pensamientos y actitudes que al oprimir cualquier tipo de disidencia acaban favoreciendo los convencionalismos y las injusticias sociales (Freire, 2015; Pallarès, 2014). La propuesta pedagógica tiene, por tanto, una vertiente crítica de reivindicación social (Pallarès, 2020; Camacho y Steguel, 2021), amparada en los modelos elegidos. Estos ejemplos nos sirven para evidenciar el significado del relato elaborado por Disney (Greteman, 2017). Al combinar las metodologías cualitativas del estudio de caso (Yin, 1994) junto con la Investigación Educativa Basada en Artes (Hernández, 2008) animamos al profesorado a redefinir espacios metodológicos que pueden favorecer entornos creativos mediante las artografías (Irwin y O'Donoghue, 2012).

Respecto al método seguido, se destaca que tras la lectura de bibliografía especializada en el campo de los motivos visuales se visionan los largometrajes de la colección “Los clásicos” para identificar aquellos que se materializan en sus largometrajes. Estos son los que se seleccionan para la muestra de estudio. Todo ello, genera un banco de resultados significativos y susceptibles de ser utilizados por el profesorado al igual que recursos como el de Ramos (2009). Todo ello, para contribuir, en un tiempo de pandemia COVID-19 en el que se acostumbra a consumir información audiovisual de manera prácticamente inconsciente y pasiva, a conocer y generar conocimiento sobre los discursos visuales que transmiten los filmes de animación Disney y que calan en el subconsciente de quienes los consumen.

4. Exposición y discusión de resultados

El motivo visual nos remite al contenido, al tema que desea transmitir, a su narratividad. Al estilo de las *figuras de pensamiento* que propone Gilles Deleuze (2012), en tanto que imágenes atractivas insertadas en la imagen-acción, los motivos visuales nos hablan del argumento, de modo que nos obligan a fijarnos en aquellas secuencias que por su forma de presentación se insertan en el conjunto de la narración con una importancia dramática esencial. Se trata de escenas donde parece que el tiempo se dilate, produciendo una especie de suspensión que incita a la pura contemplación, con una mirada ensimismada. Y sin embargo, a pesar de esta aparente paralización de la acción, los motivos visuales suelen tener como función la economía narrativa. Es como si buscasen una forma compositiva que permitiese a cada espectador seguir con el relato, pasando inmediatamente a una nueva dimensión de la trama. La fortaleza del significado de estos motivos visuales se encuentra en su madurez formal, en su capacidad de comunicar un saber que apela tanto a la cultura visual de quien observa, como a su emotividad en tanto que persona que siente, mediante un saber que compagina hábilmente y de forma original el reconocimiento y la recuperación de contenidos. Esta habilidad para recordar nos puede llevar al propio concepto de “feminidad”, tal y como lo evocan las producciones Disney (figura 1).

En la serie fotográfica compartida de la figura 1 destacamos tres motivos visuales que de acuerdo con Balló (2006) tienden a relacionarse con la feminidad y con situaciones que afectarían al relato vinculado con acciones de las mujeres. En la mayoría de los ejemplos Disney seleccionados vemos que son figuras femeninas quienes las protagonizan. Revisándolos, de izquierda a derecha y de arriba abajo, vemos ejemplos de las siguientes películas: *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), *101 dálmatas* (Disney, 1961), *Peter Pan* (Disney, 1953), *Enredados* (Conli, 2010), *La Cenicienta* (Disney, 1950), *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989), *101 dálmatas más vivos que nunca* (Hughes y Messtres, 1996), *Los rescatadores* (Reitherman, 1977), *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997), *La bella y la bestia* (Hahn, 1991), *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009), *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002), *La bella durmiente* (Disney, 1959), *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951), *La Cenicienta* (Disney, 1950), *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996), *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955), *La bella y la bestia* (Hahn, 1991), *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009), *Mulan* (Coats, Garber y Haaland, 1998), *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951), *101 dálmatas* (Disney, 1961) y *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).

La ventana es la representación del marco, del vano en la pared, de la separación entre el espacio del hogar (el entorno habitualmente asignado a la mujer) y el espacio exterior, donde realmente se trama la actividad (entorno habitualmente asignado al hombre). Con respecto a la ventana, se advierten motivos visuales en los que dicho espacio se utiliza como un lugar a través del que se mira de adentro hacia afuera; un espacio para la contemplación, como ocurre con Pongo y Perdi en *101 dálmatas* (Disney, 1961). También se entiende como un medio para recrear los anhelos y la esperanza y deseo de alcanzarlos. Así ocurre con la reina Grimhilde cuando contempla la belleza que su hijastra posee en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937) o con Rapunzel al ver cada cumpleaños los farolillos que se iluminan en el reino y ascienden hacia el cielo en *Enredados* (Conli, 2010). Asimismo, se entiende como espacio abierto a través del que entra todo aquello que proviene del exterior. En ocasiones, negativo, como la bruja que ofrece la manzana envenenada a Blancanieves en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937). En otras, positivo, como Peter Pan, el niño perdido que va a descubrir el país de Nunca Jamás a Wendy y sus dos hermanos de *Peter Pan* (Disney, 1953).

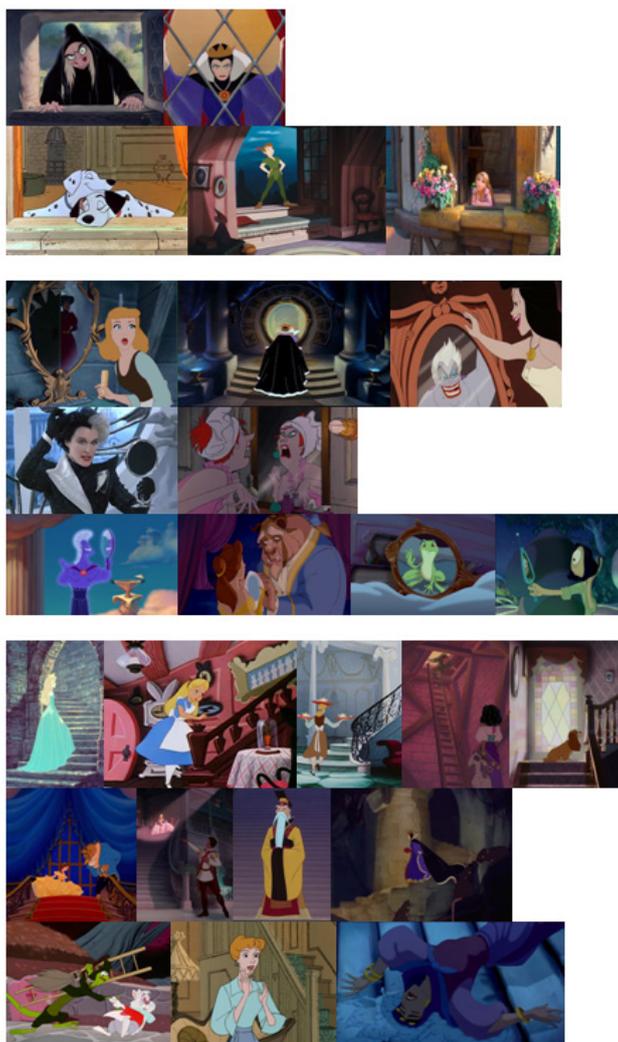


Fig. 1. *Motivos visuales tradicionalmente relacionados con la feminidad en Disney: ventana, espejo y escalera [serie fotográfica].*

El segundo motivo visual destacado es la figura junto al espejo. Esta idea se repite sumamente con quienes desarrollan el rol de villana; así se establecen diferentes metáforas de la maldad: la contemplación propia y la exaltación de la propia identidad con Cruella en *101 dálmatas más vivos que nunca* (Hughes y Mestres, 1996) y la reina Grimhilde en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937); la perversión visionada en el reflejo de Lady Tremaine de *La Cenicienta* (Disney, 1950) y Úrsula de *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989); también con Madame Medusa de *Los rescatadores* (Reitherman, 1977). Otros ejemplos se relacionan con otras temáticas como la exaltación de la belleza en Narciso mirándose en el espejo de *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997), el reflejo en el espejo como metáfora de deseo cuando Bella observa a través de este a su padre en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) o cuando Pleakley redescubre su identidad de género en *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002). Sin desatender la idea de reflejo en el espejo como medio de acercamiento y (re)descubrimiento de la realidad. Por ello, cuando Tiana se mira en este objeto advierte su apariencia como rana en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).

Con todo, se atiende al motivo visual de la escalera en tres de sus acepciones. Por un lado, es ascenso por esta construcción arquitectónica. Este no siempre es positivo para las figuras que la transitan. A Aurora, de *La bella durmiente* (Disney, 1959) la conducen a la rueca que la sume en un sueño; a Alicia, de *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951) la llevan a la pérdida de su tamaño como niña; a Cenicienta, de *La Cenicienta* (Disney, 1950) la conducen a servir a sus hermanastras y madrastra; y finalmente a Reina, de *La dama y el vagabundo* (Disney, 1955) a conocer al bebé que le causa una pérdida de control en su hogar. El papel que juega la escalera en otros filmes es positivo, como ocurre en *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996), donde Esmeralda, tras subir por estas, conoce un panorama totalmente desconocido de la ciudad de París. Por otro lado, se advierte la idea de descenso a través de figuras que se relacionan con la monarquía en filmes Disney: el príncipe Adam y Bella, de *La bella y la bestia* (Hahn, 1991); Charlotte La Bouff, de *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009); el emperador, de *Mulan* (Coats, Garber y Haaland, 1998) o la reina Grimhilde, de *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937). Una ejemplificación recurrente es la mujer junto a la escalera, en este caso Anita, de *101 dálmatas* (Disney, 1961). Otros ejemplos son la escalera portátil de Bill, en *Alicia en el país de las maravillas* (Disney, 1951) o de la muerte de la madre de Quasimodo al desnucarse cayendo sobre unas escaleras, en *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996).

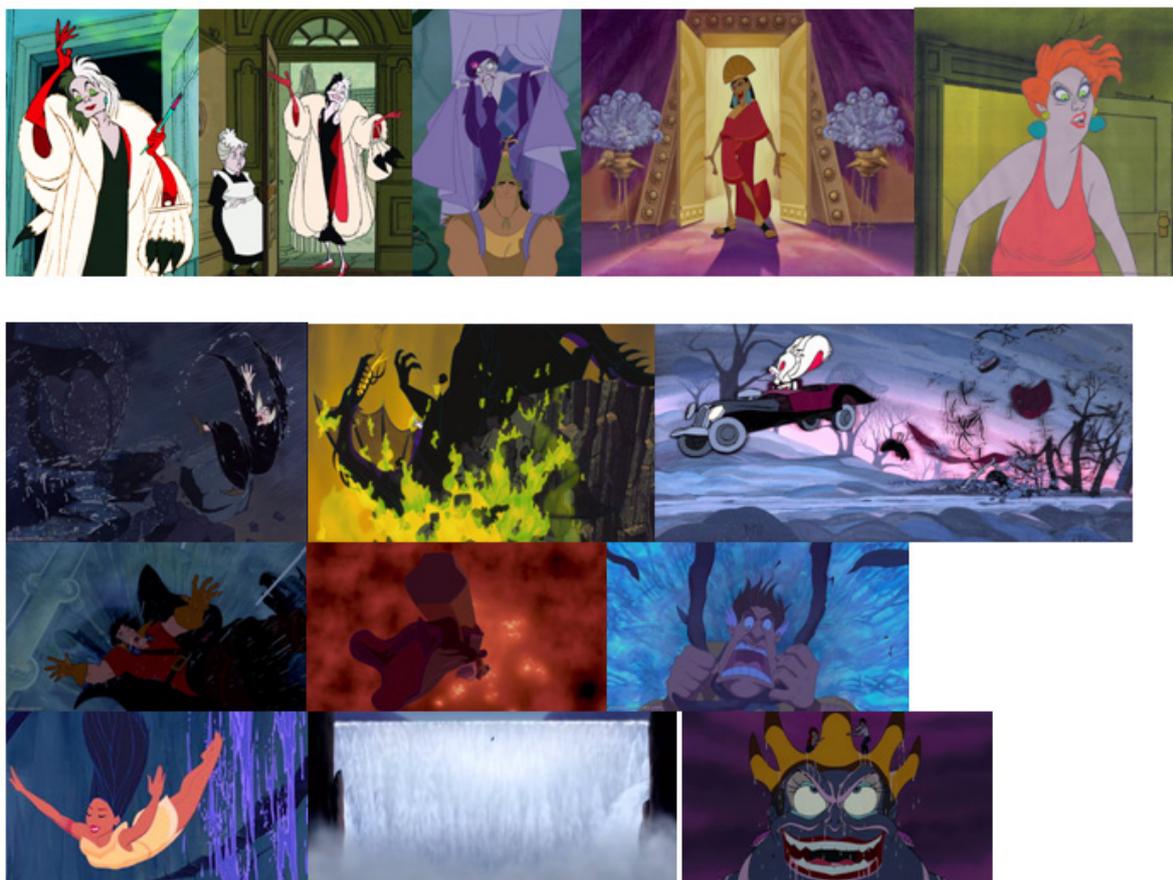


Fig. 2. Motivos visuales a partir de figuras malvadas y algunas principales: entradas en escena y caídas/saltos [Serie fotográfica].

En la figura 2 se presenta una serie fotográfica compuesta por ejemplos referidos a dos motivos visuales relacionados en su mayoría con las figuras malvadas de los filmes Disney: las apariciones y los desenlaces, ya que en dichas situaciones se percibe un hilo conductor que las interrelaciona. Revisando los ejemplos de izquierda a derecha y de arriba abajo, vemos imágenes de: *101 dálmatas* (Disney, 1961), *101 dálmatas* (Disney, 1961), *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000), *Los rescatadores* (Reitherman, 1977), *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), *La bella durmiente* (Disney, 1959), *101 dálmatas* (Disney, 1961), *La bella y la bestia* (Hahn, 1991), *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996), *Tarzán* (Arnold, 1999), *Pocahontas* (Pentecost, 1995), *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000) y *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989).

Los largometrajes Disney se esfuerzan en construir de una manera sumamente elaborada a quienes desarrollan los roles perversos, ya que les consideran significativos para la ejecución de la moralización occidental (Mollet, 2013). De hecho, desde el primer momento en que aparecen en pantalla se percibe la condición que les representan, entre otras circunstancias, debido al comportamiento y manera de proceder. Estas aparecen de manera súbita, entre risas perversas y caracteres de enfado. Así lo hace Cruella en *101 dálmatas* (Disney, 1961), Yzma en *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000) y Madame Medusa en *Los rescatadores* (Reitherman, 1977). En dicho grupo se incluye a Kuzco, de *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000), figura principal del filme que presenta un comportamiento dual y, en ocasiones, relacionado con la maldad, debido al ser egocéntrico y superficial que presenta.

Atendiendo a los estudios de Monleón (2018 y 2020a), las figuras villanas en Disney tienden a presentar desenlaces traumáticos para evitar que sus comportamientos sean imitados por quienes consumen sus filmes. Resulta común la caída de dichos personajes en las tramas. La bruja de *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937) se despeña de un acantilado cuando un rayo rompe la roca sobre la que se encuentra; Maléfica, de *La bella durmiente* (Disney, 1959) cae de un precipicio cuando la espada del príncipe Felipe le atraviesa el corazón; el coche de Cruella en *101 dálmatas* (Disney, 1961) sale disparado junto a la furgoneta de sus secuaces; Gastón, de *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) cae de la torre del castillo cuando lucha con su rival; la gárgola donde se encuentra Frollo, de *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996) cae a un río de fuego que simula el infierno en el que tanto teme acabar y/o Clayton, de *Tarzán* (Arnold, 1999) cae de las alturas de un árbol cuando corta las lianas que le oprimen.

Con todo, son destacables otras caídas categorizadas como motivos visuales que son ejecutadas por las figuras principales de las tramas: Pocahontas, de *Pocahontas* (Pentecost, 1995), saltando de lo alto de un precipicio cuando su amiga le llama; Kuzco y Pacha cayendo por la cascada en *El emperador y sus locuras* (Fullmer, 2000) y Ariel y Eric saltando de la corona de Úrsula cuando esta aumenta de tamaño en *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989).



Fig. 3. *El libro como motivo visual para iniciar filmes de animación* [Serie fotográfica].

Encontramos un origen literario en la mayoría de películas Disney (Monleón, 2020b). De ello se tiene constancia a través del motivo visual con el que gran parte de estas inicia sus largometrajes: un libro con el título de la película que va a consumirse (Simón Pascual y Flórez Baquero, 2019). Asimismo, cuando la trama finaliza, se observa en un plano que se aleja cómo la obra escrita llega a su fin, se cierra y se contempla la contracubierta. Algunos ejemplos visuales recogidos en la figura 3 son *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), *Pinocho* (Disney, 1940) y *La bella durmiente* (Disney, 1959). Además, se incluye una imagen de la película *Shrek* (Katzenberg, Warner y Williams, 2001), ya que es un filme basado en las figuras principales de los cuentos clásicos y por ello se recurre a dicho motivo visual para iniciar y contextualizar a la audiencia.



Fig. 4. *Figuras principales en el balcón como motivo visual del anhelo interior* [Serie fotográfica].

Un motivo visual similar a los expuestos en la figura 1 se relaciona con personajes postrados en un balcón, así se recoge en la figura 4. Dicho motivo visual se relaciona con la idea de melancolía, de anhelo, de deseo, etc. Jasmine, de *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), sale al balcón de su habitación para implorar no tener que casarse con quien su padre le propone; *Quasimodo*, de *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996) sale al balcón para enseñar a volar a un gorrión que cuida desde cría y a través del que se percibe la falta de libertad en el personaje; Tiana, de *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009), acude al balcón de casa de su amiga para buscar una estrella a la que pedir su deseo de conseguir ser dueña de un restaurante y Penny, de *Los rescatadores* (Reitherman, 1977), llora en el balcón del barco donde está secuestrada mientras espera que alguien encuentre el mensaje de auxilio que envía por medio de una botella. Otra escena Disney que, aunque difiere en significado, se asemeja con el motivo visual de figuras en el balcón, la forman Bella y bestia la noche en la que bailan juntos en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).



Fig. 5. *El abrazo como motivo visual en Disney: reencuentro entre figuras principales, cierre del filme y afectuosidad entre personajes [Serie fotográfica].*

Fuente: (de izquierda a derecha y de arriba a abajo) *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996), *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009), *Los rescatadores* (Reitherman, 1977) y *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).

Retomando la tendencia Disney a construir sus tramas cinematográficas partiendo del cuento clásico, destaca la similitud en la historia de vida de quienes protagonizan ambas figuras protagonistas y quienes deben alejarse de sus entornos para iniciar las aventuras y finalmente regresar con la victoria. A partir de dicha situación se extrae el motivo visual del abrazo – este se recoge en la serie fotográfica de la figura 5 –, como desenlace en algunos largometrajes: *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), *El rey león* (Hahn, 1994), *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002) o *La bella y la bestia* (Hahn, 1994). Viendo los ejemplos de izquierda a derecha y de arriba abajo, se trata de fotogramas extraídos de: *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014), *Enredados* (Conli, 2010), *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013), *Hermano oso* (Williams, 2003), *Mulan* (Coats, Garber y Haaland, 1998), *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), *El rey león* (Hahn, 1994), *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002), *La bella y la bestia* (Hahn, 1991), *Dumbo* (Disney, 1941), *El libro de la selva* (Disney, 1967), *Tarzán* (Arnold, 1999) y *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981).

Esta muestra de afecto también se materializa cuando acontece el reencuentro entre figuras de los filmes tras la superación de las adversidades que quienes engendran el mal plantean. Hiro es capaz de reconstruir a Baymax a partir de su dispositivo de memoria en *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014); Rapunzel se reencuentra con su familia tras 18 años de secuestro en *Enredados* (Conli); Elsa descongela a su hermana Anna en *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013); Kenai y Denahi se conectan nuevamente con el alma de su difunto hermano Sitke en *Hermano oso* (Williams, 2003) y Mulan regresa con su familia tras ganar la guerra china contra el ejército huno en *Mulan* (Coats, Garber y Haaland, 1998). Para cerrar este motivo visual, se rescatan otros ejemplos de abrazo que son significativos en Disney porque atienden a una estética similar: el abrazo entre la señora Jumbo y su hijo recién nacido en *Dumbo* (Disney, 1941); el abrazo entre Mowgli y el oso Baloo, como uno de los animales que le cuidan, en *El libro de la selva* (Disney, 1967); el abrazo de Tarzán a Kerchak como padre-mono adoptivo del niño huérfano previamente a que este fallezca, en *Tarzán* (Arnold, 1999) y el abrazo entre Tod y su dueña la viuda Tweed, previamente a que esta lo abandone en el bosque, en *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981).

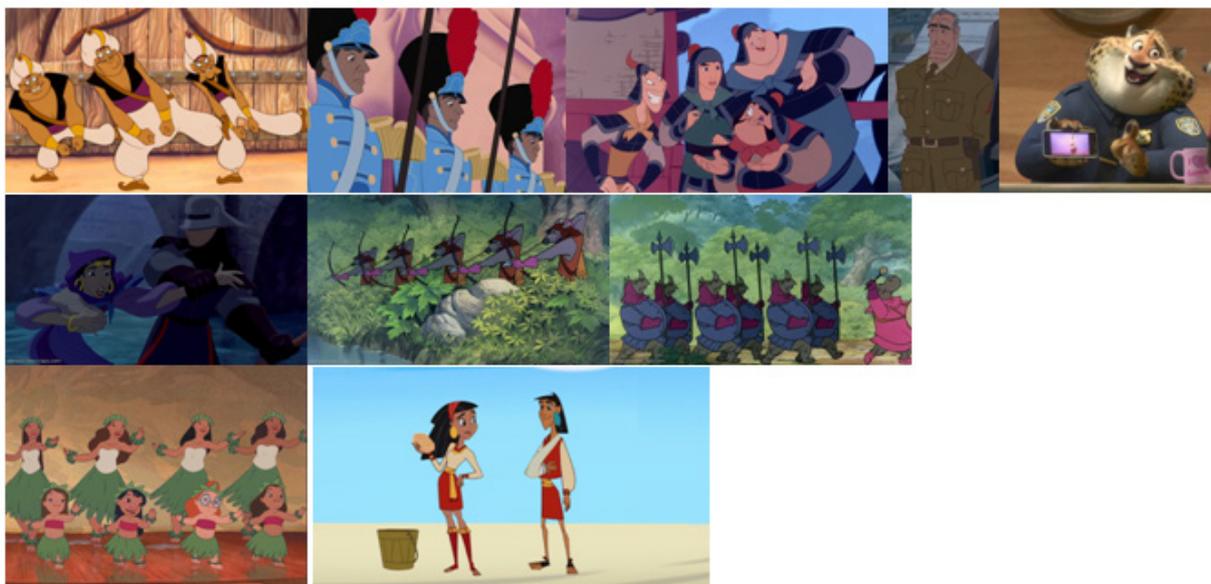


Fig. 6. Uniformes como motivo visual en Disney [Serie fotográfica].

Finalmente, se especifica en la figura 6 el motivo visual de los uniformes en Disney, como ejemplo estético a través del cual la productora difunde una preferencia hacia la uniformidad de la sociedad (Digón, 2006). La situación más significativa para ello se relaciona con los cuerpos de seguridad o colectivos cuya finalidad consiste en proteger y/o estar al servicio del gobierno del territorio: la guardia de Agrabah en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), quienes vigilan el palacio del príncipe en *La Cenicienta* (Disney, 1950); el ejército de soldados chinos en *Mulan* (Coats, Garber y Haaland, 1998); Rourke como miembro del ejército en *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001); el cuerpo de policía de la ciudad de Zootrópolis en *Zootrópolis* (Spencer, 2015); la guardia parisina en *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996) y los arqueros y guardia hipopótamo en *Robin Hood* (Reitherman, 1973). Asimismo, esta uniformidad también se presenta con las prendas de vestir de estudiantes como las niñas de la escuela de “hula” (baile hawaiano) en *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002) o quienes cursan estudios obligatorios en *Kuzco: Un emperador en el cole* (Gannaway, 2006-2008). Revisando los fotogramas de izquierda a derecha y de arriba abajo, están extraídos de: *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), *La Cenicienta* (Disney, 1950), *Mulan* (Coats, Garber y Haaland, 1998), *Atlantis: El imperio perdido* (Hahn, 2001), *Zootrópolis* (Spencer, 2015), *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996), *Robin Hood* (Reitherman, 1973), *Robin Hood* (Reitherman, 1973), *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002), *Kuzco: Un emperador en el cole* (Gannaway, 2006-2008).

5. Conclusiones

El cine y los audiovisuales en general están presentes de modo significativo en nuestras vidas, algo que se ha verificado de forma exponencial tras la pandemia de COVID-19, que nos ha sumergido en un ambiente cada vez más impregnado de pantallas, y en general de huellas digitales que han exacerbado el consumo de imágenes. Intentar educar en imágenes a futuros docentes pasa por fortalecer sus conocimientos acerca de los recursos retóricos que utilizan los audiovisuales. En ese sentido, consideramos que el análisis crítico de los motivos visuales favorece una mejor comprensión del lenguaje visual, ya que incide en los parámetros cercanos a la sensibilidad y las sensaciones percibidas. Los motivos visuales comportan una ideología y un modelo social determinado, algo que debemos afrontar sin prejuicios ni constricciones, ni ideológicas ni religiosas. Por ello el acercamiento a las problemáticas sociales, así como el reconocimiento de los valores al respeto y la inclusión, pueden verse favorecidos si nos detenemos en descifrar los motivos visuales de las grandes productoras, algo que, en última instancia, nos une generacionalmente, tanto al alumnado como al profesorado.

Referencias cinematográficas

- Arnold, B., Chase, C. y Ward, C. (productores) y Buck, C. y Lima, K. (directores). (1999). *Tarzan* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Ashman, H. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1989). *La sirenita* [Cinta cinematográfica]. 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]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Clements, R. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1992). *Aladdin* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.

- Coats, P., Garber, R. S. y Haaland, K. (productores) y Bancroft, T. y Cook, B. (directores). *Mulan* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Conli, R. (productor) y Greno, N. y Howard, B. (directores). (2010). *Enredados* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Conli, R., Lasseter, J. y Reed, K. (productores) y Hall, D. y Williams, C. (directores). (2014). *6 héroes* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Buck, C. y Lee, J. (directores). (2013). *Frozen: el reino de hielo* [Cinta cinematográfica]. 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]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Disney, W. (productor) y Clark, L., Geronimi, C., Larson, E. y Reitherman, W. (directores). *La bella durmiente* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Cottrell, W., Hand, D., Jackson, W., Morey, L. y Pearce, P. (directores). (1937). *Blancanieves y los siete enanitos* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Ferguson, N., Hee, T., Jackson, W., Kinney, J., Luske, H., Roberts, B. y Sharpsteen, B. (directores). (1940). *Pinocho* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (productores). (1950). *La Cenicienta* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (productores). (1951). *Alicia en el país de las maravillas* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (productores). (1953). *Peter Pan* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (productores). (1955). *La dama y el vagabundo* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Luske, H. y Reitherman, W. (productores). (1961). *101 dálmatas* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1967). *El libro de la selva* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Sharpsteen, B. (director). (1941). *Dumbo* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Fullmer, R. (productor) y Dindal, M. (director). (2000). *El emperador y sus locuras* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures.
- Gannaway, R. (productor) y Knott, D. y Parkins, H. (directores). (2006-2008). *Kuzco: Un emperador en el cole* [Serie de televisión]. Walt Disney Television Animation.
- 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]. 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]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Hahn, D. (productor) y Trousdale, G. y Wise, K. (directores). (2001). *Atlantín: El imperio perdido* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures.
- Hughes, J. y Mestres, R. (productores) y Herek, S. (directore). (1996). *101 dálmatas más vivos que nunca* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Great Oaks Entertainment.
- Katzenberg, J., Warner, A. y Williams, J. H. (productores) y Jenson, V. (director). (2001). *Shrek* [Cinta cinematográfica]. DreamWorks Animation y Pacific Data Images (PDI).
- Miller, R., Reitherman, W. y Stevens, A. (productores) y Berman, T., Rich, R. y Stevens, A. (directores). (1981). *Tod y Toby* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Pentecost, J. (productor) y Gabriel, M. y Goldberb, E. (directores). (1995). *Pocahontas* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Reitherman, W. (productor) y Lounsbery, J. y Reitherman, W. (directores). (1977). *Los rescatadores* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Reitherman, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1973). *Robin Hood* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Productions.
- Spencer, C. (productor) y Bush, J., Howard, B. y Moore, R. (directores). (2015). *Zootrópolis* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Spencer, C. (productor) y DeBlois, D. y Sanders, C. (directores). (2002). *Lilo y Stitch* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures.
- Williams, C. (productor) y Blaise, A. y Walker, R. (directores). (2003). *Hermanooso* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.

Referencias bibliográficas

- Alegría, L., Acevedo, P. y Rojas, C. (2018). Patrimonio cultural y memoria. El giro social de la memoria. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 34, 21-35. DOI: <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-03>
- AmbrósPallarès, A. (2020). Cine, transmedia y educación: relatos en pantalla. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 13(1), 1-18.
- Appiah, K. W. (2019). *Las mentiras que nos unen. Repensar la identidad. Creencias, país, color, clase, cultura*. Taurus.
- Arriaga, Amaia; Marcellán, Idoia y Aberasturi-Apraiz, Estíbaliz (2018). Mediación crítica en arte y cultura visual. *Pulso. Revista de Investigación*, 41, 13-17.
- Balló, J. (2006). *Imágenes del silencio. Los motivos visuales en el cine*. Anagrama.

- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ítaca.
- Briggs, A. y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Taurus.
- Brusatin, M. (1992). *Historia de las imágenes*. Julio Ollero Editor.
- Camacho, T y Steguel, N. (2021). El compromiso del diseño, de los diseñadores, y de nosotros como docentes. *Gráfica*, 9 (17), 11-16. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/grafica.201>
- Chung, S. K. (2007). Media Literacy Art Education: Deconstructing Lesbian and Gay Stereotypes in the Media. *International Journal of Art and Design Education*, 26 (1), 98-107. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2007.00514.x>
- Deleuze, G. (2012). *La imagen-movimiento*. Paidós.
- Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. *Comunicar*, 13(26), 163-169.
- Duncum, P. (2008). Holding Aesthetics and Ideology in Tension. *Studies in Art Education*, 49(2), 122-135.
- Duncum, P. (2015). Transforming Art Education into Visual Culture Education through Rhizomatic Structures. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5 (3), 47-64. DOI: <https://doi.org/10.18039/ajesi.66849>
- Escaño, C. (2019). La mirada como acto político. El cine y otros audiovisuales como herramientas educativas de (re)construcción del mundo. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 10, 251-261. DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.1014152>
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Theory. *Poetics Today*, 11 (1), 9-26
- Freire, P. (2015). *Pedagogía da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (1999). *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence*. Grace Pollock Books.
- Greteman, A. J. (2017). Helping Kids Turn Out Queer: Queer Theory in Art Education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 58(3), 195-205.
- Gutiérrez Ajamil, E. (2020). El proceso de creación plástica en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria: Metodologías prácticas para la reflexión en Educación Artística. *Observar: Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 14, 63-88.
- Hamlin, J. y Fusaro, J. (2018). Contemporary Strategies for Creative and Critical Teaching in the 21st Century, *Art Education*, 71(2), 8-15.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118
- Hernández, F. y Sancho-Gil, J. M. (2015). A learning process within an education research group: an approach to learning qualitative research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(6), 651-667. DOI: <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1049468>
- Hontanilla, B. (2020). El papel de la tipografía en la percepción de una marca. *Gráfica*, 8 (16), 11-20. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/grafica.158>
- Huerta, R. (2018). Hurgar en los miedos al cuerpo. La formación en artes de futuras maestras interpelando la obra de mujeres artistas. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 13, 69-84. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARTE.60132>
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. UOC.
- Huerta, R. (2020). *Arte, género y diseño en educación digital*. Tirant lo Blanch.
- Huerta, R. (2021). *La imagen como experiencia*. McGraw-Hill.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (eds.) (2020). *Humanidades digitales y pedagogías culturales. Saberes virales para una nueva educación*. UOC.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Tirant lo Blanch
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2020). Por una muerte digna para la educación artística. *EARI Educación Artística: Revista de Investigación*, 11, 9-24. DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.11.19114>
- Huerta, R. y Monleón, V. (2020). Diseño de letras en carteles y cabeceras del imaginario Disney, *Icono 14*, 18(2), 406-434. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1574>
- Irwin, R. y O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art y Design Education*, 31 (3), 221-236.
- Lobovikov-Katz, A. (2019). Methodology for Spatial-Visual Literacy (MSVL) in Heritage Education: Application to Teacher Training and Interdisciplinary Perspectives. *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.358671>
- López, J. A. (2019). Visualidad y diseño de comunicación visual, relación cartografías mentales-entorno en la definición de variables de diseño de comunicación visual. *Revista KEPES*, 16 (19), 277-293. DOI: <https://doi.org/10.17151/kepes.2019.16.19.11>
- Mayo, E. (2018). Vulnerabilidad, ruptura social y arteterapia. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 13, 103-117. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARTE.59779>
- Mendelsund, P. (2015). *Qué vemos cuando leemos*. Seix Barral.
- Menza, A. E.; Rocha, C. A. y Sánchez, W. H. (2019). Modelo de clasificación y visualización de relaciones texto-imagen. *Revista KEPES*, 16 (20), 283-343. DOI: <https://doi.org/10.17151/kepes.2019.16.20.12>
- Miranda, F., Vicci, G. y Ardanche, M. (comp.) (2017). *Educación y visualidad. Investigaciones pedagógicas en contextos hiper-visuales*. Montevideo: Udelar.
- Mirzoeff, N. (2006). On Visuality. *Journal of Visual Culture*, 5(1), 53-79.
- Mollet, T. (2013). With a smile and a song...: Walt Disney and the Birth of the American Fairy Tale. *Marvels & Tales*, 27(1), 109-124.
- Monleón, V. (2018). "El malo de la película". Estudio de las principales figuras malvadas en la colección cinematográfica clásicos Disney (1937-2016). *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 9, 131-148. DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.9.12212>
- Monleón, V. (2020a). Patrones malvados en Disney. Una reflexión crítica sobre las figuras malvadas de la colección "Los clásicos" (1937-2016) desde un componente estético. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 11, 151-167. DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.11.16524>

- Monleón, V. (2020b). Diferencias y similitudes entre películas de princesas Disney y sus orígenes literarios. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 3(13), 60-71.
- Monleón, V. (2020c). Evolución de la figura del príncipe en producciones cinematográficas Disney. Directrices artísticas para educación infantil. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 14, 1-25.
- Palacios Garrido, A. (2018). ¿Debemos explicar el significado de las obras de arte? La mediación artística como experiencia formativa en la universidad. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 12, 71-91.
- Pallarès, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (1), 59-76. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20142615976>
- Pallarès, M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *Estudios Sobre Educación*, 38, 9-27. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.38.9-27>
- Pallarès, M. y Lozano, M. (2020). Diálogo con el 'Manifiesto por una pedagogía post-crítica' desde la esperanza como acción social transformadora. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 65-79. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.22451>
- Pancioli, Ch. (2016). Los bienes culturales como patrimonio educativo. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 7, 86-99. DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.7.8158>
- Ramírez-Barredo, B., García-Guardia, M. L. y Llorente-Barroso, C. (2021). El papel de los títulos de crédito como packaging y marca del film. *Gráfica*, 9 (17), 17-27. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/grafica.177>
- Ramírez-Escobar, M. F. (2020). Prácticas de visualización en la investigación académica en diseño gráfico. *Revista KEPES*, 17 (22), 77-108. DOI: <https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.22.4>
- Ramon, R. (2017). Pedagogías visuales y artísticas en torno al objeto cotidiano. *Artseduca*, 18, 30-53.
- Ramon, R. (2019). Prácticas artísticas de visualización entre cuerpo y objeto en entornos de mediación pedagógica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(13), 509-526. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/aris.60881>
- Ramos, I. (2009). *Desmontando a Disney*. Andalucía: La Junta de Andalucía. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/ee937f43-8b0f-4d42-8752-71cfeb5519b0>.
- Rolling, J. H. (2017). Arts-Based Research in Education. En Leavy, P. (ed.) *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford, 493-510.
- Sancho-Gil, J. M. y Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, artíc. 4. DOI: <https://doi.org/10.6018/red/56/4>
- Santamaría, A. (2019). *Alta cultura descafeinada. Situacionismo low cost y otras escenas del arte en el cambio de siglo*. Siglo XXI.
- Simón Pascual, C. y Flórez Baquero, P. C. (2019). Investigando la letra, dos casos de estudio, *Gráfica*, 7 (13), 63-68. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/grafica.139>
- Stake, R. E. (2005a). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. E. (2005b). Qualitative case Studies. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S., *The SAGE Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.