

DISNEY. DESDE LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Del sentimiento al estereotipo. Concepto de la amistad en la colección cinematográfica «Los clásicos»

PROMOVER UNA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y AUDIOVISUAL DE CALIDAD.

**Vicente Monleón Oliva**Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia
Vicente.monleon.94@gmail.com

La compañía cinematográfica Disney se caracteriza por una serie de directrices en la composición de sus largometrajes que tienen como objetivo transmitir mensajes presentados como verdades absolutas en la audiencia consumidora, mayoritariamente niños/as de Educación Infantil. Hay una gran cantidad de bibliografía especializada en la temática de los roles de género Disney; no obstante, hay una carencia de indagación respecto al sentimiento de la amistad. Por ello, se pretende conocer cuál es la concepción que la industria toma respecto a este, de qué manera lo introduce en sus creaciones y qué información difunde entre el colectivo infantil receptor. Acotando la muestra a la colección «Los clásicos», un conjunto de largometrajes producidos entre 1937 y 2016. Se considera necesario ahondar en dicha temática para que desde las propias aulas de Educación Infantil sea posible romper con el estereotipo y promover una educación emocional y audiovisual de calidad.

Introducción

Disney es una productora de animación que desde que surge en el territorio norteamericano en la década de los años 20 del siglo pasado sabe cómo ganarse una cartilla de clientes a lo largo de toda su existencia, a través de una estética y tratamiento de la imagen característicos que atrae a múltiples generaciones a través del tiempo (Mollet, 2013). Por ello, se destaca el gran potencial que guarda dicha industria de cine como facilitadora de mensajes con una carga ideológica, política, económica, etc., que calan en el subconsciente de la audiencia receptora de los mismos por medio de la pasividad; mayoritariamente en el colectivo infantil (Asebey, 2011).

Partiendo de esta idea y de la destacable labor que genera Disney como productora mediática de gran alcance cabe preguntarse sobre el contenido de los mensajes que crea, recrea y transmite a través de las historias de sus largometrajes y de las figuras que los protagonizan. Estos contribuyen a la perduración

de una mentalidad y entendimiento de la existencia anclada en principios pasados y arcaicos (Monleón, 2020). El posicionamiento Disney se basa en el mantenimiento de unos estereotipos sociales encorsetados en un pensamiento heteropatriarcal que desencadena en una sociedad machista, xenófoba, homofóbica, etc (Guitlin, 2001). De hecho, uno de los estereotipos se materializa en el concepto de amistad tal y como se presenta en esta investigación.

Desde la Educación Infantil debe tenerse en cuenta esta situación para evitar la utilización de recursos audiovisuales Disney de una manera receptivo-pasiva sin un cuestionamiento, ni debate, ni reflexión, ni crítica posterior. La Educación Infantil persigue el desarrollo integral del individuo y la dispensación de medios y recursos para desenvolverse en su vida ulterior (LOE, 2006 y LOMCE, 2013). Por ello, se insiste en la necesidad de despertar un espíritu crítico, reflexivo y de sospecha respecto a la información visual recibida a través de esta productora. Sobre todo, para que las prácticas que se introducen desde la propia aula, muchas de ellas encaminadas hacia el desarrollo de una educación emocional de calidad, no contradigan ni generen un choque cultural con respecto a las películas que se reproducen en el mismo entorno.

Marco teórico. Fundamentación de conceptos

Disney. Sinergias entre una productora de animación norteamericana y una Educación Infantil en el marco local de la Comunitat Valenciana

Disney surge en un momento histórico en el que el cine de animación destinado al colectivo infantil persigue un propósito definido políticamente en base a su contextualización geográfica. Dicha productora pretende moralizar a la sociedad receptiva de sus productos sobre una serie de actitudes, comportamientos, parámetros sociales, etc., que atienden a la normatividad construida en el continente norteamericano (Giroux y Pollock, 2010) de principios del s. XX. Estas además pretenden generalizarse a un nivel global y ser un modelo a seguir por toda la ciudadanía (del Arco, 2007).

¿Cuáles son las creencias que Disney presenta como verdades absolutas?, ¿qué ocurre tras una difusión con impacto mundial de dichos mensajes? Disney emerge en un periodo de postguerra en el que se pretende construir una población norteamericana defensora

de la división social de personas en base a su sexo biológico, a la raza, al nivel adquisitivo, a la sexualidad, al seguimiento de un dogma, etc. (Cantillo, 2011 y 2015). Estos comportamientos desencadenan en situaciones y procedimientos misóginos, sexistas, xenófobos, racistas, clasistas, homofóbicos, fanáticos, etc. En este momento se busca difundir un modelo colonialista de hombre blanco, adinerado y heterosexual junto a una mujer de la misma raza y sumisa (Giovanni, 2007). De manera que, todas aquellas manifestaciones que no cumplen con la normatividad construida, se consideran alterosas y generan un rechazo (Napier, 2001). Por ello, Disney muestra princesas salvadas por príncipes, figuras malvadas con rasgos orientales, actos religiosos típicos del catolicismo e incluso ataques contra otras culturas (Maeda, 2011).

Y, ¿qué importancia tienen dichas situaciones con respecto a la Educación Infantil?, ¿qué tipo de sinergias es posible establecer entre dicha etapa educativa y el cine de animación Disney?, ¿qué cabida tienen los largometrajes de esta productora y el tratamiento de la alfabetización visual en la legislación educativa vigente en la

Comunitat Valenciana? En este ámbito local, la Educación Infantil tanto del primer (0-2 años) como del segundo ciclo (3-6 años) se presenta como una etapa globalizada y carente de asignaturas, tal y como se recoge en el DECRETO 37/2008 y DECRETO 38/2008, respectivamente para cada uno de los ciclos. Concretamente, en este marco legal se dividen las competencias en 3 ámbitos: «Área I. El conocimiento de sí mismo y la autonomía personal», «Área II. El medio físico, natural, social y cultural» y «Área III. Los lenguajes. Comunicación y representación»; siendo esta última la que contempla el bloque de contenidos número 5 como «El lenguaje plástico» en el que tiene cabida el tratamiento de la cultura visual y de la imagen que proviene de los recursos audiovisuales del cine de animación infantil. De entre otras posibilidades una opción es la obra de Walt Disney. La Educación Artística queda contemplada en el currículo de Educación Infantil, además sus potencialidades como medio para el desarrollo integral de las personas y de la población de entre 0-6 años quedan avaladas por

¿Qué tipo de sinergias es posible establecer entre la etapa en que se desarrolla la Educación Infantil y el cine de animación Disney?



autores como Bursset (2019) o Catelle-Villanueva (2019).

Tras comprobar la cabida que tiene dicho recurso en el aula de Educación Infantil cabe preguntarse: ¿de qué manera se introduce el cine en las aulas de dicha etapa?, ¿cómo debe hacerse? y/o ¿cómo se contribuye a una alfabetización audiovisual de calidad? Actualmente, se tiende a recurrir a los productos del cine de animación Disney en las aulas de Educación Infantil únicamente como recurso de entretenimiento y sin ninguna pretensión didáctica y/o formativa (Monleón, 2018). Esta situación genera un asentamiento en el subconsciente del colectivo infantil de un posicionamiento Disney concreto (Calero, 2004), especialmente cuando dicha asimilación audiovisual se prolonga a lo largo del tiempo. En contraposición, se apuesta por propuestas didácticas con cinematografía Disney en las que se

generen debates, discusiones, asambleas entre iguales que sirvan para analizar los mensajes que se transmiten con las historias de los filmes y la relación o distanciamiento que presentan con respecto a su cotidianidad o a la

educación que reciben desde la escuela (Huerta, 2019). De esta manera se contribuye a una alfabetización audiovisual de calidad que contribuye a que el colectivo infantil aprenda a decodificar mensajes provenientes de la imagen mediática y a cuestionar las creencias que se le presentan como verdades absolutas (Monleón, 2017). Todo ello desde un posicionamiento crítico y de la sospecha (Escaño, 2010).

Educación emocional. Perspectiva y horizonte de la Educación Infantil

La Educación Infantil es considerada legalmente en el territorio nacional español (LOE, 2006 y LOMCE, 2013) y concretamente en el marco local de la Comunitat Valenciana (DECRETO 27/2008 y DECRETO 28/2008) como una etapa de escolarización encaminada a conseguir el desarrollo de destrezas básicas para la vida de niños/as de entre 0-6 años. Esta persigue la necesidad de facilitar herramientas y recursos básicos que les sirvan para su desarrollo ulterior. Asimismo, este debe efectuarse de una manera

integral en todos los aspectos de su existencia.

Partiendo de este objetivo general, una de las materializaciones concretas de la escuela de Educación Infantil se relaciona con el ámbito de la educación emocional. Autores como Bisquerra (2011) la definen como un proceso de nombramiento, reconocimiento y autor-reconocimiento de las emociones tanto en la propia persona como en la alteridad. Este recorrido contribuye al desarrollo de la capacidad intra-personal en tanto que conecta a cada persona con su propia identidad y otra de tipo interpersonal al saber interpretar los estados de ánimos en la otra persona. Este componente social que contiene, ya que permite una comunicación y un proceso de socialización, la convierte en una pretensión de la escuela de Educación Infantil. De hecho, se contempla la necesidad de introducirla desde posicionamientos propios de la Educación Artística y desde la cultura visual y de la imagen (Huerta, Alonso-Sanz y Ramon, 2019; Ávila, Tortosa y Ruiz, 2019; González-García, 2019).

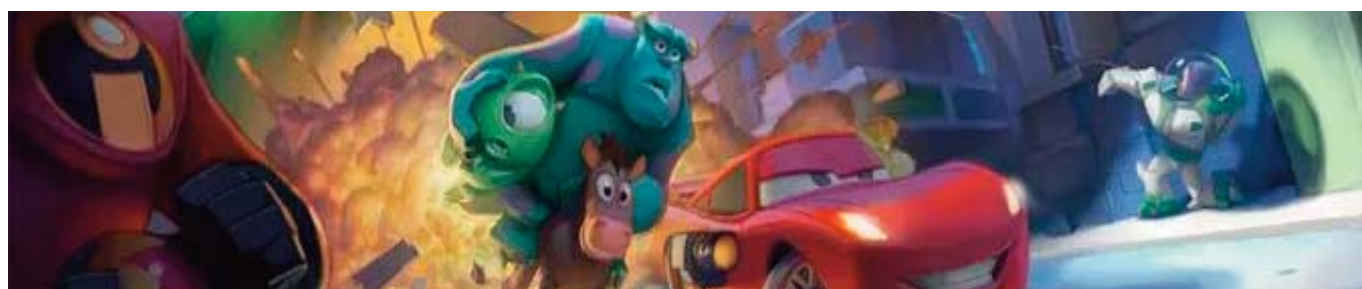
De hecho, el trabajo de las emociones básicas en la cotidianidad del aula es lo que permite el establecimiento y discriminación de los sentimientos que se producen en base al surgimiento de las primeras de una manera cotidiana y repetitiva. Algunos ejemplos concretos en el aula de Educación Infantil se centran en el tratamiento de la amistad tal y como muestran los trabajos de Iturbe (2015) o Pérez (2011). Por ello, partiendo de la generalizada utilización de recursos audiovisuales Disney y de la importancia concedida al sentimiento de la amistad en dicha etapa educativa resulta significativo presentar las siguientes cuestiones: ¿qué concepción tiene Disney respecto al tratamiento de la amistad en las historias de sus productos audiovisuales?, ¿de qué manera dispensa el sentimiento?, y/o, ¿qué mensajes relacionados con la amistad son asimilados por el colectivo infantil receptor de dicha cinematografía?

Marco metodológico

La palabra como recurso cualitativo de análisis para el concepto de “amistad” en la colección cinematográfica «Los clásicos» Disney (1937-2016)

A partir de las preguntas de investigación planteadas anteriormente se presenta el objetivo central del estudio. Se persigue conocer cuáles son los mensajes que la productora Disney trasmite a través de las

Que el colectivo infantil aprenda a decodificar mensajes y a cuestionar las creencias que se le presentan como verdades absolutas



relaciones de amistad entre sus figuras con respecto a dicho sentimiento y que generan en la audiencia receptora de los mismos un impacto en la construcción de dicha situación en su realidad. Ya que la industria cinematográfica Disney contiene una gran cantidad de productos audiovisuales se decide focalizar la atención en la colección «Los clásicos». **(Nota 1)** Este es un conjunto de 60 largometrajes producidos entre 1937 y 2016 que reciben dicha condición de historias tradicionales debido a que la inmensa mayoría de estas parten de cuentos de la literatura clásica infantil y juvenil. Dentro de este conjunto también hay otros productos sin antecedente literario pero que la propia compañía incluye debido a criterios propios.

Asimismo, esta investigación de corte educativo y artístico pretende manifestar un sentimiento social a través de imágenes de la cultura visual del cine de animación, es decir, trata de abordar una situación social para ofrecer una respuesta en un contexto educativo. Por ello, se recurre a una metodología de corte cualitativo (Martínez, 2006; Shaw, 2003; Ramos, 2015; Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y a la palabra como medio para el análisis de los mensajes que la productora transmite a través de sus creaciones (Cea, 2001; Rodríguez, Gómez y Gil, 1996). Se analizan discursos, diálogos, conversaciones y escenas/imágenes que presentan un concepto de amistad Disney concreto.

Tras una revisión filmográfica de las 60 producciones se manifiesta la presencia de la variable «amistad» en 7 historias de la colección. Los motivos que conllevan a etiquetarla en las películas y seleccionarla para el análisis son la importancia ofrecida al sentimiento y la manifestación del mismo. El resto de filmes del conjunto indicado se declina debido a la no inclusión de dicha variable de estudio. Estas se corresponden con: *El libro de la selva* (Disney, 1967), *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977), *Tod y Toby* (Miller, Reiterman y Stevens, 1981), *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985), *Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006), *Bolt* (Spencer, 2008) y *6 héroes* (Conli, Lasseter y Reed, 2014).

Exposición y discusión de resultados.

Amistad estereotipada en 7 ejemplos cinematográficos de animación Disney

La exposición y discusión de los resultados se presenta como un análisis del concepto de amistad y la manera en la que es abordado en cada uno de los largometrajes en los que se muestra como variable; siguiendo la cronología con la que son producidos y comercializados.

El libro de la selva

En primer lugar, con el clásico número 19 *El libro de la selva* (Disney, 1967) se introduce una relación de amistad como hilo conductor de la propia trama. Mowgli es un bebé perdido de una de las tribus de la jungla de India que es rescatado por una familia de lobos/as, quienes le cuidan y aseguran su supervivencia como a un miembro más de su mandada. A lo largo de su historia de vida, dicho niño establece relaciones y sentimientos de amistad con otros animales del entorno como el oso Baloo y la pantera Bagheera.

Esta pareja de animales guían al menor hasta la aldea de las personas cuando Shere Khan, el tigre líder de la región, es conocedor de la existencia de dicho niño y se propone asesinarlo. Esta historia introduce el sentimiento de la amistad entre reino animal y humanidad. A priori, resulta un mensaje beneficioso para el progreso hacia una conciencia social de corte ambientalista que respeta la naturaleza y la existencia de los animales (Waller, 2010). No obstante, la forma en la que Disney la presenta contribuye a un maniqueísmo y polaridad de fuerzas inamovibles entre el bien y el mal (Jiménez, 2010). Por medio de esta trama, la productora de animación introduce en el colectivo infantil una idea maniquea respecto al comportamiento de las personas basado en los principios de la religión católica,

Tras una revisión filmográfica de las 60 producciones se manifiesta la presencia de la variable «amistad» en 7 historias de la colección



o se posee la bondad o la maldad, pero hay una imposibilidad de dualidad entre ambas polaridades (Jiménez, 2010). Por ello, Mowgli establece un vínculo con el oso y la pantera – pese a ser animales depredadores y que en su propio medio real atacan a las personas por un instinto de supervivencia – pero no con el tigre que muestra abiertamente su condición de carnívoro. Esta idea en el filme se materializa con su historia de vida basada en un miedo hacia la humanidad debido a la actividad de caza que esta produce en contra del reino animal. No obstante, no se tiene en cuenta ni se ofrece la posibilidad de diálogo entre ambas partes para la solución de los problemas. Esta situación conlleva a un posicionamiento infranqueable en las relaciones de amistad del propio colectivo infantil; viene a decirse que para establecer un vínculo de dichas características con un igual van a encontrar «buenos/as» y «malos/as» siendo los/as segundos/as imposibles de cambiar. Por ello, este mensaje sesgado y falseado de la realidad necesita ser abordado desde las aulas de Educación Infantil para ase-

Un mensaje falseado de la realidad debe abordarse desde las aulas para asegurar una educación emocional y audiovisual de calidad

gurar una educación emocional y audiovisual de calidad en dicha etapa. (Figura 1)

Lo mejor de Winnie the Pooh

En el segundo largometraje analizado, es decir, el clásico número 22 *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977) se presenta una sucesión de cortos en la que se desarrollan diferentes historias en cada una de las cuales uno de los animales del bosque de los 100 acres es la figura protagonista. Concretamente, la variable amistad se etiqueta en el último corto de la secuencia también llamado «Epílogo». En esta parte del audiovisual se presenta al oso Winnie Pooh junto a su amigo el niño Christopher Robin. Ambos mantienen una conversación sobre el significado de la amistad y cómo se materializa dicho sentimiento en la relación que experimentan de una manera recíproca. En este

diálogo se introduce la característica Disney de la infinitud respecto al sentimiento, relacionada en otros estudios con una de las condiciones del amor romántico (Barber, 2015). Christopher Robin le plantea a su amigo el oso de peluche una hipótesis de separación de ambos en el futuro, la cual a su entender no debe suponer la ruptura del vínculo de amistad. No obstante, las intervenciones de ambos generan una construcción sesgada del sentimiento que lo perdura en el tiempo de manera infinita y lo presenta como una verdad absoluta sin posibilidad de permeabilidad ni cambio en el mismo. Ejemplos que corroboran dicho posicionamiento son: «Y Pooh, prométeme que no me olvidarás nunca» y «¡No, claro que no, Christopher!, lo prometo».

En contraposición, desde las aulas de Educación Infantil se debe favorecer una educación emocional real que contemple la diversidad de tiempos en cuanto a las relaciones humanas, así como la permeabilidad y la mutabilidad de las mismas. (Figura 2)

Tod y Toby

Siguiendo con el análisis del tercer largometraje, es decir, el clásico 24 *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1981), se etiqueta una visión Disney de amistad condici-ona por la estructura social de clases (Reguillo, 2005). Una de las bases de la productora se centra en el posicionamiento separatista y clasista con el que presenta a la sociedad, visión según la que la comunidad queda dividida en estratos entre los cuales no es posible una relación (Ros, 2007). En esta película se presenta la historia de vida de un zorro y un perro de caza que entablan una amistad cuando ambos son cachorros. Esta pareja fraternal pretende desarrollar dicha relación con una duración temporal infinita. No obstante, la pertenencia a rangos sociales diferentes es el motivo que provoca la separación e incluso lucha entre ambos animales. Con esta historia la inmutabilidad de la relación presentada con el filme anterior desaparece. De hecho, así lo muestra una de las figuras con su intervención hacia el zorro



Figura 1. Vínculo de amistad entre Mowgli y la pantera Bagheera en *El libro de la selva* (Disney, 1967)



Figura 2. Amistad infinita entre Winnie Pooh y Christopher Robin en *Lo mejor de Winnie the Pooh* (Disney, 1977).

Tod: «siempre es mucho tiempo y el tiempo puede cambiar las cosas». En el largometraje, cuando ambos animales crecen, el perro Toby debe emplear su desempeño como sabueso cazador para atrapar a Tod. El sentimiento que ambos experimentan le impide el desarrollo de dicha acción; incluso se ayudan mutuamente en una batalla final en el bosque para salvarse del ataque de un oso pardo. No obstante, con esta trama se dispensa un mensaje Disney que condiciona la relación de las personas en base a su posición social (Reguillo, 2005; Ros, 2007). Aunque Tod y Toby muestran todavía sentimientos de afecto recíprocos no disponen de medios para materializar dichas emociones. Así se comparte con la última imagen presentada en la película. Tod junto a su novia Vixey en un plano a la derecha sobre la cima de una colina contemplando su hogar de la infancia, con la cabeza agachada como símbolo de lamento y de duelo tras reconocer una imposibilidad de permanecer junto a su amigo. Todo ello mientras se recuerdan conversaciones que ambos mantienen durante su etapa como cachorros. Desde un posicionamiento pedagógico, en las aulas de Educación Infantil se necesita romper con la estructura social de clases entendida como unos parámetros sociales que impiden las relaciones humanas entre personas pertenecientes a diferentes estratos. De esta manera se contribuye a al progreso social y a una comunidad defensora de la diversidad en todas sus vertientes la cual defiende la propia alteridad y la contempla con normalidad. (Figura 3)

Taron y el caldero mágico

Con el clásico *25 Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985) se establece un paralelismo entre la concepción Disney de amor romántico y la amistad. Ambas se entienden como sentimientos abocados a la fatalidad y que aluden a la necesidad sesgada y estereotipada de ofrecer la vida por la persona amada (Barber, 2015). En esta historia Taron, Elena y Fausto junto a la ayuda de Gurgi deben frenar los poderes del

rey del mal y de su caldero negro el cual utiliza para crear un ejército invencible de muertos con el que ganar la batalla que se lidera en la ciudad fantástica de Prydain. La única forma de la que disponen para acabar con el artilugio mágico es depositando voluntariamente una vida en su interior. Esta situación se materializa cuando Gurgi se lanza adentro para salvar sus amistades impidiendo así que Taron lo haga. Durante dicho proceso pronuncia las siguientes palabras: «Gurgi no quiere que su amigo muera. Taron tiene muchos amigos. Gurgi no tiene amigos». Con este mensaje se transmite al colectivo infantil receptor del largometraje un estereotipo de amistad que no se refleja con la realidad que acontece en su propio contexto. Por ello, desde la etapa de infantil se debe potenciar una educación emocional que manifieste aquellas condiciones que son necesarias para el desarrollo de la amistad. Asimismo, cuando se rompe el estereotipo sentimentalista de la cinematografía Disney se contribuye también a una alfabetización audiovisual de calidad. (Figura 4)

Salvaje

A partir de este momento, la colección «Los clásicos» Disney experimenta una frenada con respecto al tratamiento de la variable amistad en sus historias. De hecho, esta no se presenta nuevamente hasta la producción del clásico *48 Salvaje* (Flynn y Goldman, 2006). Esta película trata sobre la vida en el zoo de Nueva York de una pandilla de animales y su viaje a la sabana africana para recuperar al hijo del león Samson quien por accidente acaba en dicho lugar. Con esta película se presenta un sentimiento de amistad más actualizado y correspondiente con la mentalidad propia y tendencia de educación emocional (Bisqueira, 2011). En este filme, el sentimiento se presenta

Se debe potenciar una educación emocional que manifieste las condiciones necesarias para el desarrollo de la amistad



Figura 3. Duelo experimentado por Tod tras asumir la pérdida de su amigo Toby generada por una pertenencia a clases sociales diferenciadas en *Tod y Toby* (Miller, Reitherman y Stevens, 1977).

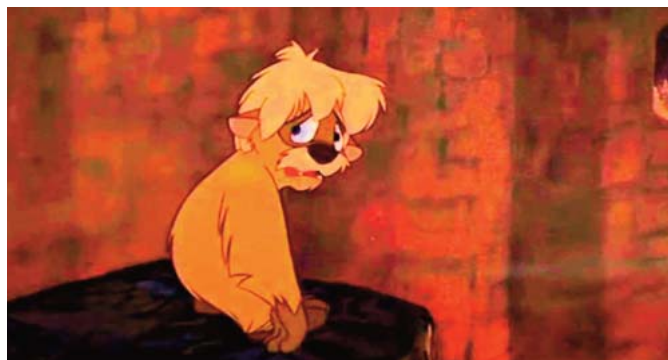


Figura 4. Gurgi dispuesto a saltar al caldero negro para frenar sus poderes y salvar la vida de sus amistades humanas en *Taron y el caldero mágico* (Hale, 1985).

como la relación fraternal entre animales que se ayudan desinteresadamente los unos a los otros en aquellos momentos en los que no es posible actuar de manera individual para obtener beneficios ni resultados positivos en un desempeño. Asimismo, esta historia sirve para introducir en el aula de Educación Infantil el valor de la amistad y es útil para el desarrollo de una competencia emocional en el alumnado de dicha etapa. De hecho, el sentimiento se presenta como la unión fraternal entre iguales y así lo emite uno de los animales del largometraje: «Sé que tenéis miedo, pero nos tenemos a nosotros; Sam no tiene a nadie, él está solo y también Rayan». (Figura 5)

Las nuevas tecnologías son recursos positivos a introducir en el aula pero que no deben suplir las funciones de la propia humanidad

Bolt

Con el clásico 50 Bolt (Spencer, 2008) se mantiene el cambio de paradigma en cuanto a concepción del sentimiento de la amistad. En este caso se ofrece una posibilidad que relaciona y posibilita esta manifestación de la emoción entre personas y animales. Esta es una tendencia Disney (King, 2010). De hecho, toda la trama se basa en el recorrido que efectúa Bolt para encontrar a su amiga humana Penny. Con esta película se introduce esta idea y el vínculo necesario que se necesita establecer entre la humanidad y el medio ambiente (Guichot y Bono, 2001). Por ello, este ejemplo cinematográfico se considera un recurso significativo en las aulas de Educación Infantil para el tratamiento de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el valor de la amistad no únicamente entre personas sino también el desarrollado por estas hacia el reino animal. (Figura 6)

6 héroes

No obstante, esta evolución y actualización del sentimiento de amistad presentado en los dos últimos

films analizados se frena nuevamente por el ejemplo transmitido en 6 héroes (Conli, Lasseter y Reed, 2014). En esta trama se rescata un estereotipo del sentimiento relacionado con los principios del amor romántico, concretamente con la visión de ofrecer la vida por el ser amado (Barber, 2015). Este es un largometraje futurista en el que un adolescente y un robot entablan una amistad. Esta situación queda repleta de peligrosidad ya que encierra el mensaje falseado que posibilita a las máquinas desarrollar sentimientos de afecto y/o a las personas con respecto a estas. En contraposición, la Educación Infantil debe servir para favorecer situaciones reales en las que el alumnado sea capaz de desarrollar sentimientos en relación a otras personas. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son recursos positivos a introducir en el aula pero que no deben suplir nunca las funciones de la propia humanidad. Por ello, se considera que este largometraje necesita de una reflexión crítica en las aulas de la etapa para evitar la confusión de la audiencia consumidora del mismo. Asimismo, la tendencia romántica que se etiqueta es esta película se manifiesta cuando Byamax (el robot con sentimientos) permanece en el agujero espacial negro para salvar la vida de su amigo Hiro Hamada (un chico adolescente). Tal y como se comenta con anterioridad, esta situación también debe ser abordada desde la Educación Infantil para evitar la etiqueta del sentimiento de una manera estereotipada. (Figura 7)

Conclusiones.

Una propuesta didáctica partiendo de un enfoque artístico en las aulas de Educación Infantil como perspectiva de futuro

Grosso modo, se concluye destacando la visión estereotipada que construye y difunde Disney con los largometrajes de la colección «Los clásicos» en los que presenta el sentimiento de la amistad como hilo conductor. De hecho, la compañía etiqueta característi-



Figura 5. Samson junto a sus amigos del zoo de Nueva York en Salvaje (Flynn y Goldman, 2006)..



Figura 6. Sentimiento de amistad manifestado entre una niña (Penny) y su mascota (Bolt) en Bolt (Spencer, 2008).



Figura 7. Abrazo entre Baymax y Hiro en 6 héroes (Conli, Lasseter y Reed, 2014)..

cas como la infinitud, la impermeabilidad y/o el fatalismo, las cuales considera a criterio propio esenciales para el desarrollo del sentimiento entre iguales. Asimismo, difunde una ideología clasista que imposibilita las relaciones fraternales entre quienes pertenecen a posiciones sociales diferentes. Tampoco favorece el cambio de las relaciones de amistad entre personas ni rompe con los maniqueísmos clásicos que difunde la religión católica. En contraposición, se valora positivamente para la utilización, en el aula de Educación Infantil para el desarrollo de la educación emocional, el largometraje *Salvaje* (Flynn, Goldman y Williams, 2006) por la veracidad y sencillez que presenta en cuanto a surgimiento del sentimiento; así como también *Bolt* (Spencer, 2008) por el tratamiento que ofrece a la relación emergida entre personas y animales.

A excepción de la idoneidad de estos dos últimos, se considera necesario introducir los restantes en las

aulas de Educación Infantil para analizar, reflexionar, criticar y desmentir el estereotipo que se difiere entre el colectivo de niños/as que consumen dichos productos por medio de la pasividad. Una propuesta didáctica para efectuarlo es a través de los talleres de filosofía o de actividades de cine fórum en las que se visiona el filme con determinadas interrupciones para generar una discusión con respecto a los mensajes presentados en el audiovisual. Otra opción se centra en el tratamiento de la educación emocional en cualquier aula de Educación Infantil por medio de dinámicas intra e interpersonales.

Referencias bibliográficas

Asebey, A. M. d. R. (2011). Disney en la aculturación de la niñez latinoamericana. *Revista de Psicología Trujillo*, 13(2), 241-251.

Ávila, M., Tortosa, R. y Ruiz, J. M. (2019). La imagen materia como registro del acontecimiento: Proceso de transferencia sobre cera para las artes. *ASRI Arte y Sociedad Revista de Investigación*, 17, 241-225.

Barber, M. (2015). *Disney's Female Gender Roles: The Change of Modern Culture* [Tesis Doctoral]. Indiana: Indiana State University.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer S.A.

Burset, S. (2019). *Miradas, espacios y relaciones en la Didáctica de las Artes Plásticas*. *Didacticae*, 6, 3-6.

Calero, C. (2004). *La mujer dibujada. Arquetipos y modelos femeninos en el cine de animación de Dis-*



ney. *Revista Latente: revista de historia y estética del audiovisual*, 2, 17-36.

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.

Castell-Villanueva, J. (2019). Una experiencia de concienciación fundamentada en la creación de recursos educativos abiertos desde la Educación Visual y Plástica. *Didacticae*, 6, 22-36.

Cea, M. Á. (2001). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. 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.

Del Arco, I. (2007). Simbolismo y funcionalidad arquitectónica en dos mitos: Blancanieves y Walt Disney. *Culturas Populares. Revista Electrónica*, 5, 1-19.

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 Comunitat Valenciana.

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 Comunitat Valenciana.

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.

Esaño, C. (2010). *Hacia una educación artística 4.0.*

Arte, Individuo y Sociedad, 22(1), 135-144.

Giovanni, E. (2007). Disney Films: Reflections of the Other and the Self. *Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universidad Jaime I*, 4, 91-109.

Giroux, H.A. y Pollock, G. (2011). *The mouse that roared. Disney and the end of innocence.* Nueva York: Rowman and Littlefield publishers.

González, R. (2019). Fakes en memecracia. Ficciones artísticas contemporáneas de una imagen digital interferida. *ASRI Arte y Sociedad Revista de Investigación*, 17, 153-171.

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 Tercera Utopía de Disney. *Letras Libres*, 3(28), 12-16.

Flynn, B. y Goldman, C. (productores) y Williams S. (director). (2006). *Salvaje* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y CORE Feature Animation.

Hale, J. (productor) y Berman, T. y Rich, R. (directores). (1985). *Taron y el caldero mágico* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* México: Mcgraw-HILL e Interamericana Editores SA de CV.

Iturbe, X. (2015). *Coeducar en la escuela infantil. Sexualidad, amistad y sentimientos.* Barcelona: Graó.

Huerta, R. (2019). *Arte para primaria.* Valencia: Editorial UOC.

Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad.* Valencia: Titant Humanidades.

Jiménez, Z. (2010). *La construcción del villano como*



personaje cinematográfico. *FRAME*, 6, 285-311.

LEY ORGÁNICA de Educación 2/2006 del 3 de Mayo de Educación (LOE), modificada parcialmente por la LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

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.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.

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.

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. (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*. Universidad de Valencia: Tirant Humanidades.

Monleón, V. (2018). "El mano no gana". Experiencia educativa sobre villanos y villanas de la cultura visual infantil. *Matéria-Prima*, 6(3), 18-26.

Monleón, V. (2020). ¿Y la pedagogía Disney? Trabajando hacia una educación audiovisual de calidad. *Monográfico I: Humanidades Digitales y Pedagogías Cul-*

turales, 135-155.

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.

Pérez, M. C. (2011). La amistad entre compañeros y las rutinas diarias en Educación Infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 366-372.

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. Psicol.*, 23(1), 9-17.

Reguillo, R. (2005). Nosotros y los miedos a la construcción política y cultural de los sentimientos. Argentina: FLACSO.

Rodríguez, G., Gómez, J. y Gil, J. (1996). *Métodos de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

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.

Shaw, I. (2003). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.

Spencer, C. (productor) y Howard, B. y Williams, C. (directores). (2008). *Bolt* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.

Waller, A. (2010). *Bambi and the Hunting Ethos*. *Journal of Popular Film and Television*, 24, 53-59.

