
**Evolución de la figura del príncipe en producciones cinematográficas Disney.
Directrices artísticas para educación infantil**

**Evolution of the prince's figure in Disney cinematographic productions.
Artistic guidelines proposal for preschool education**

Vicente Monleón¹

Universitat de València

vicente.monleon.94@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 6 de mayo de 2020

Fecha de aceptación: 9 de junio de 2020

Resumen

La cultura visual del cine de animación tiene un gran potencial para transmitir unos mensajes políticos y sociales a la audiencia consumidora del producto, generalmente miembros de la infancia. Se destaca la compañía Disney como hegemónica en la industria. Se analiza de esta la colección cinematográfica “Los clásicos” (1937-2016) partiendo de un posicionamiento feminista y queer para establecer por medio de una investigación plural cómo se construye la figura del príncipe en base a un componente demográfico, estético y psicológico. Todo ello, muestra la tendencia machista, clasista, racista, homófoba y desconectada de la productora respecto a la realidad actual. Por ello, se proponen actuaciones directas de Educación Artística desde el aula de Educación Infantil para generar una actualización y contra-discurso.

Palabras clave: cultura visual, cine de animación, Disney, príncipe, Educación Artística, Educación Infantil.

Abstract

The visual culture of cinema animation has great potential to transmit political and social messages to the audience, generally members of childhood. The Disney Company stands out as hegemonic in the industry. The film set “The Classics” (1937-2016) is analyzed from a feminist and queer position to establish through a plural investigation how the figure of the prince is constructed based on a demographic, aesthetic and psychological component. This shows the macho, classist, racist, homophobic and disconnected tendency of the producer to current reality. For this reason, direct actions of Art Education are proposed from the Preschool Education classroom to generate an update and counter-discourse.

Keywords: visual culture, animation cinema, Disney, prince, Art Education, Preschool Education.

¹ Correspondencia: Facultat de Magisteri (Universitat de València). Av. dels Tarongers, 4. 46022 València, España.

Introducción

"Una imagen es un sistema de representación a través del lenguaje visual, es decir, es una construcción de carácter ficticio, entendiendo por ficción aquello que no es realidad. Sin adentrarnos en una complicada disertación filosófica para diferenciar entre lo que es la realidad y lo que no lo es; las imágenes son, hoy más que nunca, tergiversaciones intencionadas de la realidad, construcciones hechas por alguien para algo, en la mayoría de los casos con intenciones muy concretas". (Acaso, 2006, p. 15)

Partiendo de esta definición de imagen se advierte la preocupación de abordar el tratamiento de éstas como elemento y medio de la cultura visual a través del que se transmiten mensajes, se recrean discursos políticos, se adoctrina pasivamente a la sociedad, etc. La influencia de la imagen es indiscutible y sobrepasa el componente generacional y de la edad (Duncum, 2007; Ramon y Arcoba, 2019). No obstante, ¿qué preponderancia tiene sobre el grupo de menores? En este colectivo, debido al proceso madurativo que atraviesa y a la ausencia de referentes, para el desarrollo de la identidad y la personalidad, sólidos – más allá del soporte familiar y escolar – la influencia que la información de los medios de la televisión y el cine ejerce es realmente significativa (Monleón, 2017). Por ello, es necesario dedicar un tiempo y un espacio en las aulas de Educación Infantil para contribuir a la alfabetización audiovisual de las imágenes del cine y de la televisión.

Del espectro de posibilidades audiovisuales se detiene la atención en la productora cinematográfica de animación Disney. Esta surge en Norteamérica en la década de los años '20 del s. XX y se erige como monopolio hegemónico de la industria (Mollet, 2013). De hecho, perdura hasta la actualidad siendo la más significativa en occidente. Además, sabe cómo combatir a otras propuestas emergidas al final del siglo pasado como son Pixar y Dream Works (Lugo-Lugo y Bloodsworth-Lugo, 2009, p. 166). Estas situaciones la presentan como la compañía de animación con control y gran alcance entre el colectivo infantil. Por ello, se toma como referencia para esta investigación.

Interesa estudiar desde una perspectiva de género los estereotipos que predominan en las producciones Disney, principalmente en las figuras protagonistas hombres miembros de la realeza; ya que hay una ausencia de investigación al respecto. 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 indica Espinar (2007) en su publicación; especificándose 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 éste, desfavoreciendo su condición de persona y relegándola a un segundo plano.

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 Disney

produce. Esta representación de los roles masculinos en filmes depende del contexto histórico correspondiente a cada una de las tramas creadas en las grabaciones, así como también del 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; siendo esta manera de proceder una técnica de control social (Aberasturi-Apraiz y Correa-Gorospe, 2015).

Tras esta recapitulación teórica surgen una serie de interrogantes que sirven de base para todo el estudio. Estas son: ¿qué mensajes transmiten los príncipes Disney a los miembros de la infancia consumidores/as de los largometrajes en los que aparecen?, ¿de qué manera el feminismo y/o machismo acontece en la realeza masculina de la productora de animación?, ¿qué parámetros utiliza Disney para el diseño de sus príncipes desde un componente demográfico, estético y psicológico?, ¿de qué manera es posible introducir la cultura visual de la imagen Disney en las aulas de Educación Infantil?

Metodología

Esta investigación se presenta con un doble objetivo. Por un lado, analizar los príncipes Disney desde tres perspectivas (demográfica, estética y psicológica)² para manifestar los mensajes que la productora transmite a través de dichas figuras y que contribuyen y/o dificultan el progreso social y el movimiento feminista. Por otro lado, a partir del análisis efectuado, se pretende facilitar recursos artísticos que sirvan como ejemplo para favorecer contra-discursos desde las aulas de Educación Infantil, como medio para promover una alfabetización audiovisual de calidad.

² Estas tres perspectivas se toman para el estudio a partir de la investigación efectuado por Monleón (2018a) a partir de figuras perversas en la colección cinematográfica “Los clásicos” Disney (1937-2016).

Para ello, se necesita partir de un posicionamiento y paradigma investigativo de corte feminista (Carneiro, 2005) y queer (Fonseca-Hernández y Quinter-Soto, 2009), ambos entendidos como movimientos que favorecen la inclusión social de la diversidad en la normatividad construida, respetando y partiendo siempre de su diferencia. También reconociendo a los colectivos diversos como específicos y con características propias.

Concretamente, se defiende una Investigación Plural en Educación Artística (Alonso-Sanz, 2013a) como la combinación de una pluralidad de metodologías. En primer lugar se selecciona como muestra de estudio la colección cinematográfica “Los clásicos” Disney (Colecciones clásicas de Disney, 2019) un conjunto de 60 películas cuyo origen parte de la literatura infantil y juvenil tradicional. De estos se seleccionan 9 filmes para el análisis. Estos son aquellos en los que tras un primer visionado es posible etiquetar la figura de un príncipe como protagonista y/o pareja del personaje principal femenino. A continuación, se presenta la Tabla 1 en la que se recoge la muestra del estudio.

Tabla 1. Muestra del estudio. Películas y príncipes para el análisis.

| Película | Príncipe |
|---|---------------------|
| <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937) | El príncipe Florian |
| <i>La Cenicienta</i> (Disney, 1950) | El príncipe Henry |
| <i>La bella durmiente</i> (Disney, 1959) | El príncipe Felipe |
| <i>La sirenita</i> (Ashman y Musker, 1989) | El príncipe Eric |
| <i>La bella y la bestia</i> (Hahn, 1991) | El príncipe Adam |
| <i>Aladdin</i> (Clements y Musker, 1992) | Aladdin |
| <i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009) | El príncipe Naveen |
| <i>Enredados</i> (Conli, 2010) | Flynn |
| <i>Frozen: el reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013) | El príncipe Hans |

Fuente: original del autor

Tras esta primera aproximación a los largometrajes, se revisan nuevamente adoptando un posicionamiento crítico y de la sospecha para analizar de una manera mixta (Pereira, 2011) la muestra compuesta por 9 príncipes. El componente cualitativo (Martínez, 2006) del estudio se relaciona con la crítica y reflexión efectuada para cada una de estas figuras de animación; se recurre a la palabra como medio de investigación (Cea, 2001). El restante cuantitativo (Carbajosa, 2011) se relaciona con la exposición de resultados a través de hallazgos, porcentajes y gráficas de barras; estos son instrumentos en la investigación cuantitativa (Garcés, 2000). Asimismo, las consecuencias también se presentan por medio de tablas visuales de resultados (Marín-Viadel y Roldan, 2014) como recurso propio de la Investigación Artística. No obstante, para no saturar el volumen de las mismas, las imágenes correspondientes a los príncipes se presentan en el Anexo 1. Su utilización se justifica debido al análisis que se desarrolla de las propias imágenes fijas y en mo-

vimiento. Por tanto, este proceso también se corresponde con los principios de la Investigación Basada en Imágenes o IBI (Eisner y Barone, 2006).

Exposición y Discusión de Resultados

Partiendo de la primera variable, datos demográficos, se etiquetan 3 categorías con sus correspondientes sub-categorías para el análisis de los príncipes de la colección cinematográfica “Los clásicos” Disney (1937-2016). Esta información permite establecer un patrón social a la construcción de la figura real masculina en las producciones de animación de esta productora. Asimismo, se encuentra en la Tabla 2 y en la Figura 1.

Por un lado, respecto a la edad, se etiqueta un total de 4/9 (44,4%) príncipes con edades todavía adolescentes de 18-19 años; mientras que una mayoría de 5/9 (55,6%) pertenecen a la juventud, es decir, tienen más de 20 años. No se contempla ninguna constante en cuanto a la atribución de una edad concreta para cada personaje. No obstante, se destaca la superioridad en años del varón con respecto a los de su princesa. Siempre son ellos los que las superan en edad, puesto que para Disney son ellos quienes poseen una experiencia de vida valiosa para conducir la de sus respectivas mujeres (Gómez-Beltrán, 2017). Esta idea se materializa con casos concretos de los largometrajes. Por ejemplo, el príncipe Eric de *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989) es quien le enseña la superficie terrestre a Ariel. Se construye al hombre como un miembro social activo y facilitador de aprendizajes, mientras que la mujer es una realidad pasiva que destina sus esfuerzos a recibir dicha información. Aunque Ariel posee conocimientos sobre el océano –considerados un misterio para la ciudadanía de la superficie– no dispone de posibilidad para compartirlos; tampoco en la secuela del filme *La sirenita 2. Regreso al mar* (Hough y Lovegren, 2000). Esta muestra contribuye a silenciar la voz de las mujeres tal y como comparte (Rojas, 2005) en su publicación. Esta situación se mantiene con Aladdin en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) quien debe encargarse –debido a su condición de ladrón– de enseñar y proteger a la princesa Jasmine cuando esta decide escaparse del palacio del sultán y adentrarse en la realidad social de su ciudad, un entorno hostil y de pobreza. Un caso similar se manifiesta con Flynn en *Enredados* (Conli, 2010) quien debe proteger y guiar a Rapunzel cuando esta huye de la torre donde vive encerrada en busca de los farolillos que aparecen en el cielo con cada uno de sus cumpleaños. De hecho, esta última historia destaca por desarrollar la relación más distante en edad entre quienes la componen, Flynn de 24 años y Rapunzel con 18 recién cumplidos. Esta situación de superioridad en edad en los varones no es un hecho arbitrario, sino que le sirve a Disney para materializar un discurso machista desde la figura del hombre, a quien le diseña una superioridad con respecto a la mujer (Cantillo, 2011 y 2015; Barber, 2015). Estos mensajes calan en el subconsciente de la audiencia consumidora, favoreciendo la supervivencia de problemáticas sociales todavía vigentes en la actualidad.

Por otro lado, la categoría de la procedencia de dichos príncipes Disney también ayuda a comprender el posicionamiento clasista y separatista que autores como Monleón (2020a y 2020b) destinan para la compañía. Una mayoría de 7/9 (77,8%) pertenece a contextos occidentales y normativos europeos (Alemania, Francia y Dinamarca) en los que durante siglos la monarquía es la ideología política por excelencia. Tan solo una minoría de 1/9 (11,1%) pertenece al contexto norteamericano de Nueva Orleans, materializando al primer príncipe negro de la historia Disney con Naveen en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009). Este ejemplo le sirve a Disney para exaltar la figura de la población negra como componente del espectro social. No obstante, también le interesa para favorecer nuevamente un contexto geográfico occidental, América del Norte en el periodo entre la I y II Guerra Mundial. Por ello, la única versión de diversidad cultural 1/9 (11,1%) se facilita con Aladdin en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) un príncipe oriental del territorio de Arabia Saudí –en el largometraje de la ciudad ficticia de Agrabah. Esta situación, contribuye a la construcción de la estructura social de clases, animando de manera inconsciente a que la audiencia consumidora del producto anhele parecerse a estas figuras, mensaje que se traduce en una exaltación y perduración de la monarquía como forma política; sin cuestionamiento de la misma y sin posibilidad de contemplar y valorar otras posibilidades sociales. "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).

La información recogida con la segunda categoría coincide con la presentada a partir de la tercera, es decir, la raza destinada a los príncipes de estas películas. Una mayoría de 7/9 (77,8%) varones son blancos, estos coinciden con quienes pertenecen a los territorios europeos. Solo se presenta 1/9 (11,1%) de raza negra con Naveen en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) y otro 1/9 (11,1%) árabe con Aladdin de *Aladdin* (Clements y Musker, 1992). Con estos resultados, se destaca el componente racista de la propia productora (Monleón, 2020a). Esta tiende a pormenorizar la cuantía de razas diversas con respecto de la normativa occidental blanca a quien difunde como ideal a seguir. Asimismo, se entiende el componente y la tendencia post-colonialista de Disney en los discursos transmitidos a través de sus personajes de animación.

"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 neonazi, materializadas en algunos adolescentes pertenecientes a bandas skinhead. Estos grupos tienen como ideal "limpiar" y "depurar" a la sociedad de escoria humana representada por los grupos minoritarios mencionados. (Ros, 2007, p. 10)

Tabla 2. Datos demográficos de los príncipes Disney.

| | | |
|-------------|---------------|--|
| Edad (años) | 18-19 | Florian, Henry, Eric y Aladdin |
| | 20-24 | Felipe, Adam, Naveen, Flynn y Hans |
| Procedencia | Alemania | Florian y Flynn |
| | Francia | Henry, Felipe y Adam |
| | Dinamarca | Eric y Hans |
| | Arabia Saudí | Aladdin |
| Raza | Nueva Orleans | Naveen |
| | Blanca | Florian, Henry, Felipe, Eric, Adam, Flynn y Hans |
| | Negra | Naveen |
| | Árabe | Aladdin |

Fuente: original del autor

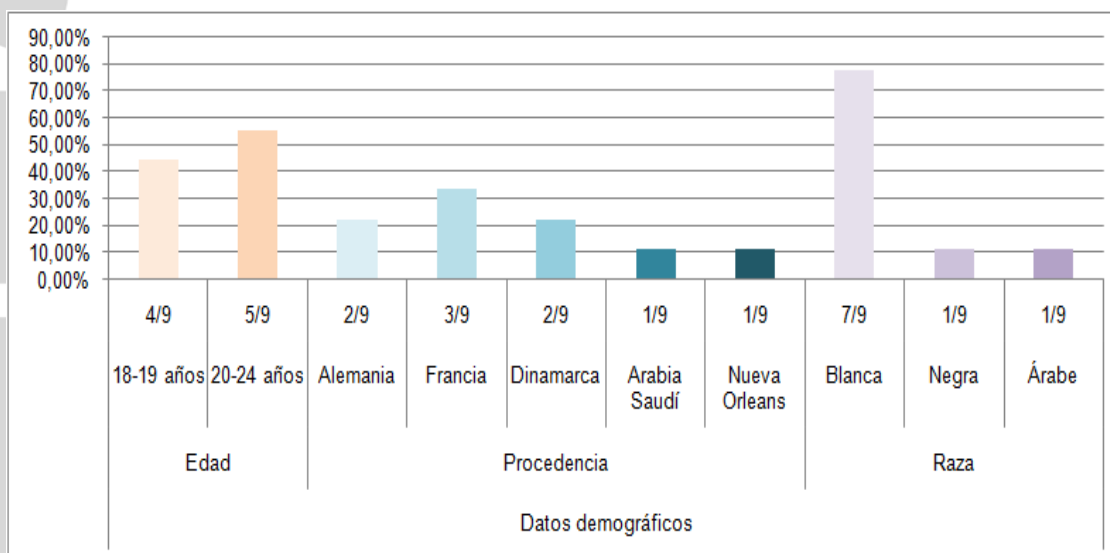


Figura 1. Datos demográficos de los príncipes Disney.

Fuente: original del autor

La segunda variable estudiada se corresponde con las características físicas de los príncipes Disney. Partiendo de la literatura especializada (Míguez, 2015) que atribuye a las princesas una estética concreta que permite identificarlas rápidamente con su condición real de personajes protagonistas de las tramas, se pretende establecer unos cánones estilísticos para el grupo de varones. Los datos correspondientes a esta segunda variable se muestran en la Tabla 3 y en la Figura 2.

En primer lugar, se atiende a la categoría de la belleza occidental. Los príncipes Disney se diseñan en base a unos parámetros defendidos a través de la cultura visual norteamericana y europea (González y Leiva, 2000). Concretamente, 3/9 (33,3%) presentan una mirada penetrante que sirve para embaucar a sus damiselas. El príncipe Felipe en *La bella durmiente* (Disney, 1959) la muestra cuando se dirige hacia su princesa. El príncipe Adam en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) la presenta tanto con su versión humana como de bestia y le sirve para dotarse de un componente

enigmático con el que enganchar a Bella y animarla a conocerle. Con Flynn de *Enredados* (Conli, 2010) dicho componente estilístico se relaciona directamente con su condición de ladrón, como un ejemplo de los secretos que guarda su propia persona. Asimismo, la mayoría de estos hombres poseen las facciones altamente marcadas en sus rostros 7/9 (77,7%). Esta característica coincide con los rasgos faciales destacados por Monleón (2018a) en su investigación sobre figuras malvadas Disney –en su gran mayoría villanos. En ambos casos, sirve para exaltar la masculinidad, dureza y comportamiento tosco en los mismos. Atendiendo a esta categorización, se destaca la figura de los príncipes Felipe y Adam de *La bella durmiente* (Disney, 1959) y *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) respectivamente como ejemplos de varones Disney que reúnen ambas características de la belleza occidental en figuras masculinas Disney. Además, esta belleza occidental se entiende con aquellos miembros de la realeza que pertenecen a territorios europeos y que cumplen con el canon estilístico. No obstante, resulta incomprensible que también se muestre en quienes son de otras razas y quienes debido a su biología poseen otras fisonomías en sus rostros. Este hallazgo apuntado en Aladdin de *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) y Neveen de *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) contribuye nuevamente a la percepción racista Disney (Monleón, 2020a); la compañía no contempla una condición de realeza en aquellos hombres que se alejan de una normatividad occidental en cuanto a apariencia. “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)³.

En segundo lugar, se anota la categoría de la apariencia con las correspondientes sub-categorías de masculinidad y feminidad. Disney defiende la figura de un hombre blanco, adinerado, masculino y heterosexual como ideal para difundir entre la audiencia consumidora de sus productos. También como representación de dirigente para la dispensación de valores de corte norteamericanos. Por ello, una totalidad de 9/9 (100%) príncipes presentan una apariencia masculina en sus apariciones en las tramas de los largometrajes estudiados. No hay cabida en Disney para la feminidad en un cuerpo biológico de hombre, sobre todo cuando estos protagonizan las historias. Esta situación contribuye a explicar también el mensaje de amor romántico hetero-normativo que dispensa Disney y la ocultación de colectivos diversos como el LGTBIQ (Martí, 2011; Cheu, 2015).

Tabla 3. Características físicas de los príncipes Disney.

| | | |
|--------------------|--------------------|---|
| Belleza occidental | Mirada penetrante | Felipe, Adam y Flynn |
| Apariencia | Facciones marcadas | Florian, Henry, Felipe, Eric, Adam, Naveen y Hans |
| | Masculinidad | Florian, Henry, Felipe, Eric, Adam, Aladdin, Naveen, Flynn y Hans |
| | Feminidad | |

Fuente: original del autor

³ “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).

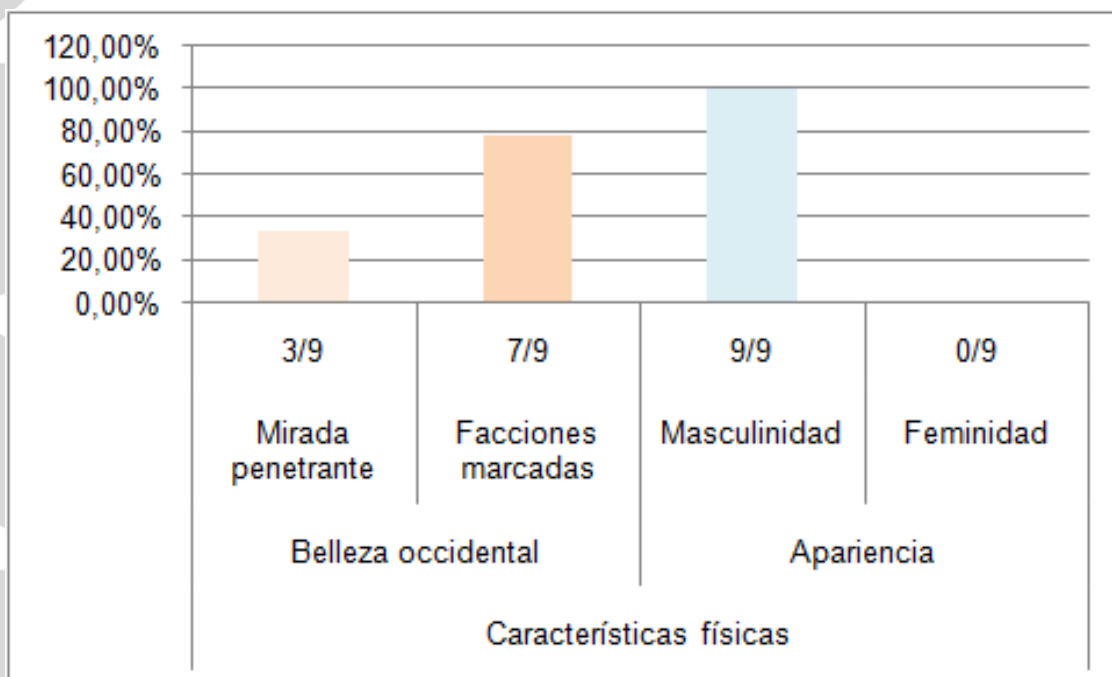


Figura 2. Características físicas de los príncipes Disney.

Fuente: original del autor

El último lugar, se atiende a la variable de estudio del componente psicológico de los príncipes de la colección cinematográfica “Los clásicos” Disney (1937-2016). Esta ayuda a establecer un patrón de comportamiento en dichas figuras que encuentra justificación en base a los cambios sociales que acontecen en la historia norte-americana (Mollet, 2013). También sirven para conocer el rol real desarrollado y las causas que lo generan. Toda esta información se recoge en la Tabla 4 y en la Figura 3.

Tabla 4. Componente psicológico de los príncipes Disney.

| | | |
|----------------|-------------|---|
| Condición real | Heredada | Florian, Henry, Felipe, Eric, Adam, Naveen y Hans |
| | Matrimonio | Aladdin y Flynn |
| Comportamiento | Aceptado | Florian, Henry, Felipe y Eric |
| | No aceptado | Hans |
| | Dual | Adam, Aladdin, Naveen y Flynn |
| Posición | Feminista | |
| | Machista | Florian, Henry, Felipe, Eric, Adam, Aladdin, Naveen, Flynn y Hans |
| Salvación | Ofrecida | Florian, Henry, Felipe y Eric |
| | Recibida | Adam, Aladdin, Naveen, Flynn y Hans |

Fuente: original del autor

Por un lado, respecto a la condición de dichas figuras se recuerda que partiendo de la investigación de Míguez (2015) las figuras pertenecientes a la realeza de Disney lo son debido a dos facto-

res, o bien a la herencia familiar o bien tras contraer matrimonio con un miembro de esta. Realmente, los estudios de Cantillo (2011 y 2015) y Barber (2015) centran la atención en las princesas para el establecimiento de ambas causas; no obstante, dicha categorización se toma para este estudio por la similitud entre ambas. Una mayoría de 7/9 (77,8%) pertenece a familias reales por lo que poseen desde su nacimiento la condición de príncipes. No obstante, de esta cantidad se destaca la presencia de 2 que necesitan contraer matrimonio con una princesa para no perder su condición real. El príncipe Naveen en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) es rechazado por su propia familia debido a sus comportamientos infantiles, derrochadores y mujeriegos; por ello viaja a Nueva Orleans en busca de una princesa con la que contraer matrimonio y recuperar su posición social. Un caso similar ocurre con el príncipe Hans de *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013). Este es el más joven de una familia de 13 hermanos. Esta situación le dificulta convertirse en rey de su país. Por ello, con la apertura de las puertas del reino de Arendelle para la coronación de Elsa, se propone asistir para conocer a una princesa con quien casarse y optar al trono. En contraposición, se destacan 2/9 (22,2%) príncipes que reciben dicho rol tras contraer matrimonio con sus respectivas princesas. Estos casos corresponden con Aladdin en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) y Flynn en *Enredados* (Conli, 2010). Ambos varones son ladrones hasta que conocen a sus futuras mujeres, se enamoran y se casan con ellas.

Por otro lado, se atiende al comportamiento que desarrollan dichos príncipes en sus largometrajes. No obstante, este queda valorado a partir del posicionamiento ético Disney (Giroux, 2000). A partir de este se genera una discusión respecto al resultado. 4/9 (44,4%) desarrollan comportamientos socialmente aceptados partiendo de los valores norteamericanos que defiende la productora. De hecho, coinciden con los primeros 4 largometrajes analizados en esta colección. Por ello, la compañía los concibe como ejemplos de hombre occidental, con superioridad construida con respecto a la mujer y cuya existencia se desarrolla en la vida pública. Esta manifestación se explica a partir de la segunda ola feminista (Flores, 2004). A partir de este momento, se defiende una apertura en la mujer desde su vida privada a la pública, con una posibilidad de trabajar fuera del hogar. No obstante, Disney la reduce únicamente a las labores domésticas y al trabajo del cuidado de la casa y de la familia. También se presentan 4/9 (44,4%) príncipes con un comportamiento dual. Todos estos –a excepción del príncipe Eric de *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989) ubicado en la sub-categoría de comportamiento socialmente aceptado– se corresponden contextualmente de acuerdo con el momento de comercialización de sus filmes con los resultados de la tercera ola feminista (Garabedian, 2014). Este momento histórico coincide con situaciones como la aparición de anticonceptivos femeninos con los que ella se adueña de su propio cuerpo, una moda femenina que la libera y que la permite enseñar parte de su corporeidad como por ejemplo el biquini, etc. Este contexto histórico-social de las últimas décadas del siglo XX le obliga a Disney a repensar el comportamiento de sus príncipes. Estos dejan de ser totalmente aceptados por la sociedad y se les atribuyen rasgos conductuales criticables. Por ello, se etiquetan como duales; dependiendo de la situación en la que se encuentran desarrollan comportamientos socialmente aceptables o re-

prochables. Así se rompe con el binomio estático maldad-bondad impuesto por la tradición religiosa del cristianismo (Jiménez, 2010; Laderman, 2016). El príncipe Adam en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) es literalmente un animal carente de empatía y respeto hacia la alteridad. No obstante, tras convivir con Bella en el castillo aprende a preocuparse por otra persona distante de sí mismo. Aladdin en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) y Flynn en *Enredados* (Conli, 2010) son dos ladrones. No obstante, Disney los retrata como figuras duales debido a su condición de protagonistas. El primero destina la comida hurtada en el mercado para alimentar a una pareja de hermanos hambrienta y ayuda a Jasmine a sobrevivir en las calles de Agrabah. El segundo accede a guiar a Rapunzel por el bosque en busca de los farolillos que se iluminan en su cumpleaños. Aunque, el comportamiento más destacable que contrarresta sus actos delictivos contra la corona consiste en evitar que la villana de la historia se adueñe nuevamente de Rapunzel y la continúe utilizando como elixir de la vida. Él le corta el cabello a su amada para que pierda sus facultades mágicas y así mamá Gothel recupere su edad real. El último es el príncipe Hans de *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013) quien se etiqueta como villano de la trama y, por tanto, se corresponde con el desarrollo de un comportamiento social no aceptado. Esta situación se explica con el acontecimiento de la cuarta ola feminista (Chamberlain, 2017), momento histórico-social en el que se reconoce la identidad de la mujer lesbiana como persona independiente del grupo de hombres. De esta manera se entiende que no sea necesario un varón en la trama para romper el hechizo contra la princesa Anna. También se comprende partiendo de las investigaciones centradas en Elsa como figura sexualmente diversa (García-Manso, 2017).

Estas historias de vida de cada uno de los príncipes partiendo de los movimientos sociales feministas explican un componente machista en todos ellos 9/9 (100%). Todos generan discursos de inferioridad con respecto a la mujer, partiendo de una superioridad hegemónica que les es atribuida por la posesión de un sexo que se corresponde con el de hombre (Espinar, 2007). Los primeros tres príncipes –Florian en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), Henry en *La Cenicienta* (Disney, 1950) y Felipe en *La bella durmiente* (Disney, 1959)– ejemplifican un modelo de hombre heteronormativo quienes recurren a su condición real y belleza masculina occidental para embelesar a sus princesas. Ellos destinan el sentimiento del amor para sus respectivas y únicamente acceden a los casamientos por tradición sociocultural; en el caso de Felipe para ampliar su reino. Este posicionamiento se extiende con otros más tardíos como Eric en *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989). Él debe casarse tal y como le indican en su familia pero espera a encontrar a la mujer adecuada para ello. A partir de dicha figura el sentimiento comienza a desdibujarse y son ellos los que se enamoran de ellas primeramente. Así se rompe el estereotipo amoroso normativo (Asebey, 2011). No obstante, el machismo en ellos sigue presente (Monleón, 2020a). Bestia en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) obliga a Bella a vivir encerrada en su castillo. Naveen en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009), Flynn en *Enredados* (Conli, 2010) y Hahn en *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013) tratan a las mujeres como seres inferiores en cuanto a intelecto, fuerza, etc., percibiéndolas como seres sensibles en quienes únicamente valoran un aspect

to estético. Estos príncipes –a excepción de Hahn– junto a Aladdin en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) experimentan un amor romántico con respecto a sus princesas. No obstante, este parte de un primer contacto visual que posibilita la aparición del sentimiento debido a unos condicionamientos estéticos y/o económicos.

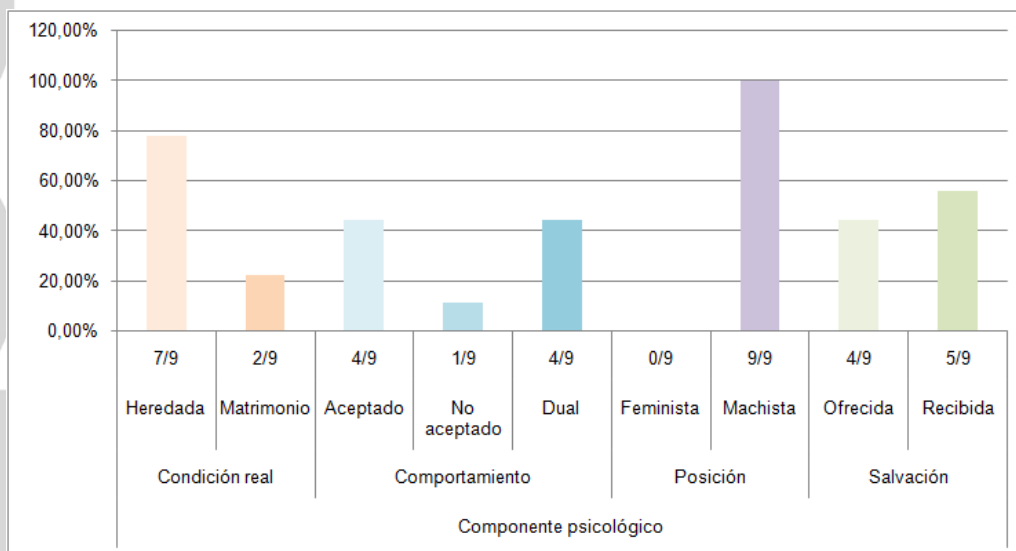


Figura 3. Componente psicológico de los príncipes Disney.

Fuente: original del autor

Finalmente, la categoría de la salvación, se discute también partiendo de los movimientos feministas acontecidos durante los s. XX y XXI –las olas feministas– (Flores, 2004; Garabedian, 2014; Chamberlain, 2017). Los 4/9 (44,4%) primeros príncipes de esta colección ofrecen una protección a sus princesas, les suponen una vía de escape de sus realidades, las liberan de su trágico destino pero las condenan a una vida de machismo. El príncipe Florian en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937) resucita a su princesa con un beso tras esta haber mordido la manzana envenenada. Situación similar se anota con el príncipe Felipe en *La bella durmiente* (Disney, 1959) cuando con su beso de amor esta se libera del maleficio causado por el pinchazo con el huso de la rueca. El príncipe Henry en *La Cenicienta* (Disney, 1959) actúa como salvador de la dama cuando tras casarse con ella la libera de la opresión ejercida por su familia reconstruida. El caso de Eric en *La sirenita* (Ashman y Musker, 1992) resulta similar al de estos tres. Opuestamente, se destaca la presencia de 5/9 (55,6%) príncipes que reciben la ayuda por parte de sus princesas. Así se contribuye a la ruptura del tradicional estereotipo en el amor romántico (Asebey, 2011; Barber, 2015; Mollet, 2013) y se desdibujan ciertos roles de género que destinan la inferioridad en ellas versus la superioridad en ellos (Espinar, 2007). Con esta secuencia de varones reales se inicia un sentimiento de necesidad en ellos con respecto a las mujeres. El príncipe Adam en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) necesita enamorar a una mujer con su apariencia de bestia para romper el encantamiento de su castillo. Aladdin en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) requiere de la fortuna de Jasmine para no perecer en las calles de su ciudad. Naveen en *Tiana y el sapo* (del

Vecho y Lasseter, 2009) busca una princesa con la que contraer matrimonio para recuperar su estatus real. Situación similar a la de Hans en *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013) quien necesita casarse con una princesa para ascender al trono. Con todo, Flynn en *Enredados* (Conli, 2010) experimenta una transición de hombre independiente a varón necesitado del amor con su princesa. De hecho, así se especifica en el filme cuando se comparte que él le suplica a Rapunzel la celebración del acto del matrimonio.

Directrices artísticas para la etapa de Educación Infantil

"El arte nos ayuda a comprendernos a nosotros mismos y a comprendernos en relación con los demás. Asimismo, nos ayuda a conocernos, a saber cómo somos, a reconocer cómo nos gustaría ser, y a detectar cómo nos ven los demás. Por eso la educación en las artes se escribe y se comparte mediante un modelo de discurso mucho más poético, utilizando engranajes que admiten las imágenes, los cuerpos, las dudas y los silencios. El arte permite transformar la sociedad y dejar constancia de nuestros deseos personales e ilusiones colectivas." (Huerta, 2019, p. 23)

Tomando esta definición, el arte es un medio para el descubrimiento de la realidad cercana y distante, para el reconocimiento personal y de la alteridad, a nivel intra e interpersonal. Así se rescata la idea de la educación integrada de las artes en Carrascal (2016). Este es un lenguaje que a través de sus múltiples representaciones dispensa una serie de discursos. El trabajo de Monleón (2020a) incide en los parámetros generales en los que se basa la colección cinematográfica "Los clásicos" Disney y los mensajes que transmite y asienta entre la audiencia que consume sus productos; sobrepasando el componente generacional. Monleón (2020b) también recoge los discursos hegemónicos en dicho conjunto de largometrajes de animación. Estas investigaciones junto a Huerta (2005) y Alonso-Sanz (2013b) manifiestan la necesidad de una alfabetización audiovisual que ayude a la población infantil a desarrollar un espíritu crítico con las informaciones que le son presentadas como verdades absolutas en las imágenes que reciben pasivamente en su cotidianidad.

Esta alfabetización visual debe iniciarse desde los primeros niveles de la escolarización, la Educación Infantil (Monleón, 2017). Los motivos de ello son: la gran estimulación de imágenes a la que permanecen expuestos y de la que se nutren para conocer la realidad donde se encuentran, así como también la tendencia a repetir los patrones que la cultura cinematográfica asienta en su subconsciente. Se defiende por tanto una Educación Artística integral, que relegue a un segundo plano el resultado final y la materialización de los esfuerzos en una pieza. Tal y como defiende Agirre (2005) se necesita potenciar el componente cognitivo que requiere el arte, la ejercitación del pensamiento previamente a la materialización de la parte plástica.

Actualmente, el currículo oficial y/o marco legal de Educación Infantil en el territorio nacional (MECD, 2006a, 2006b y 2013) contempla un espacio para el tratamiento de la imagen como com-

ponente de la plástica y como lenguaje –todavía no se incluye el término Educación Artística– a través del cual aproximarse al mundo que le rodea. Dicho aspecto debe ser utilizado por las plantillas de profesionales de la etapa para confeccionar un currículo oculto (Lozano, Soria y Vidagany, 2016) que introduzca en las aulas todo aquello que la ley no contempla pero que es necesario para el desarrollo integral del colectivo infantil. Consecuentemente, se potencia también un currículo vibrante que de acuerdo con Huerta (2019) se entiende como “nuevas prácticas educativas que consigan motivar al alumnado y que nos sirvan a nosotros como docentes para emocionarnos mediante las acciones implicadas” (p. 120).

Análisis crítico de películas

¿De qué manera es posible introducir en clases de Educación Infantil propuestas artísticas que contribuyan a deconstruir los mensajes fabricados por Disney, aproximándose de esta manera a su realidad más cercana? En primer lugar, resulta indispensable desarrollar propuestas de cine fórum. No es necesario visionar todo el largometraje, ya que es posible reproducir únicamente aquellas escenas en las que los príncipes aparecen para analizar con el colectivo infantil y promover una investigación que les sirva para reconocer la manera en la que Disney construye a dicha figura y el mensaje que distribuye entre el colectivo infantil que se nutre de sus productos. Esta propuesta se extrae de Monleón (2018b) sobre un proyecto de villanos y villanas en la que un grupo de 3 años categoriza y concluye constantes diseñadas en las figuras que engendran el mal en los cuentos y películas de animación.

A partir de este reconocimiento y concienciación se consideran necesarias las preguntas de reflexión con un componente intra e interpersonal. Generando un discurso entre iguales que parte de los principios de la pedagogía crítica (Escaño y Villalba, 2009; Escaño, 2019) como medio a través del que se cuestiona la norma establecida e impuesta y se genera una aproximación a la liberación ciudadana. Se precisa favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje que ofrezcan herramientas al alumnado para generar en este un espíritu analítico y de la sospecha. Se precisa estudiar desde una mirada infantil el grado de maldad/bondad que poseen dichas figuras en relación a las acciones que desarrollan en la trama, introducir el concepto de dualidad como muestra del comportamiento y de la existencia humana, generar empatía en primera y en tercera persona con respecto a las historias de vida de dichos personajes, dialogar sobre la viabilidad de estas figuras en el contexto real del colectivo de discentes, trabajar de manera transversal temas como la diversidad de razas y culturas (Aladdin como hombre de Arabia Saudí y Naveen como representación de la población negra en Nueva Orleans), la pluralidad de religiones (Aladdin como seguidor del Islam) o incluso la contaminación de los mares (entre el príncipe Eric y Ariel se genera un discurso extrapolable para abordar el tratamiento del medio acuático por parte de la humanidad). Esta última idea se introduce también con la propuesta de Sumozas (2018), quien relaciona arte y medio ambiente.

Reinterpretaciones artísticas

De esta manera, se produce un acercamiento artístico en el alumnado con respecto a la cultura visual de la imagen que se consume en la cinematografía. Estos aprendizajes resultan más significativos si introducen otros recursos visuales que reinterpreten a las figuras de animación. Centrando la atención en Disney, se cuenta con trabajos artísticos como *Fallen Princesses* de Dina Goldstein (Vicens, 2017) en el que la artista presenta una posible vida futura de las mujeres de la realeza de esta productora tras el desenlace del filme. En el caso de figuras varones hay un minoría. Se rescata en la Figura 4 el trabajo “*Real Life*” *Disney Characters* de Vinse (s.f.) quien convierte en realistas dichas figuras de animación.



Figura 4. ‘*Real Life*’ *Disney Characters*.
Fuente: Jirka Vinse (s.f.)

Partiendo de este trabajo artístico es posible generar discursos grupales a través de los cuales valorar la cabida de dichos personajes en la realidad donde se encuentra el grupo de menores que participa en la actividad. También generar sinergias con dichas figuras, deconstruir sus historias de vida y readaptarlas. Modificar sus vestimentas o incluso atribuirles prendas propias del vestuario femenino. Asimismo, sirve para introducir aspectos sobre el género y la sexualidad a través de juegos de tarjetas en los que inventan relaciones entre dichos hombres y creen cuentos. Esta es una de las grandes potencialidades de la Educación Artística, la visibilidad y reconocimiento de colectivos diversos (Huerta, Alonso-Sanz y Ramon, 2019; Rueda-Gascó y Alonso-Sanz, 2014).

Concretamente, el ejemplo compartido en la figura 5 consiste en una deconstrucción del personaje japonés protagonista de la serie *Heidi* (Takahata, 1974). Esta actividad se desarrolla a lo largo de sesiones lúdicas extraescolares durante el mes de septiembre (horario de tardes) en el CEIP Sector Aéreo de Valencia con un grupo heterogéneo en edades (Educación Infantil y Primaria) y sexo (niños y niñas). Cada menor actualiza la figura estética de Heidi en base al contexto en el

que la ubica. Por ello, es posible encontrar a una Heidi punk, otra sevillana, también una disfrazada de payasa para entretener al colectivo infantil hospitalizado, etc. Precisamente, se proponen actividades como esta en relación a la deconstrucción de mensajes que transmite Disney a través de sus príncipes. Ofrecer voz a los grupos de estudiantes para que rediseñen las figuras estáticas impuestas por la cultura visual; ofreciendo así una diversidad real.



Figura 5. *Deconstrucción del personaje Heidi.*
Fuente: original del autor

Recapitulación de directrices

Por un lado, estas propuestas sirven para abordar el concepto de “príncipe” en una versión que traspasa la perspectiva hegemónica y que permite la redefinición del término. Por otro lado, a nivel formal, genera el hilo conductor del retrato como técnica pictórica y posibilita que se inicie un ejercicio de mirada en el *alter*, para pintarle y compartirlo con el resto. La propuesta se centra en formar parejas para que posen y se retraten unos/as a otros/as, plasmando a la persona que tienen enfrente pero con quien conviven de manera contigua.

Estas directrices pretenden animar a profesionales de Educación Infantil a introducir ejercicios artísticos en su práctica docente, superando los prejuicios y desvalorización que sufre el área –en la mayoría de ocasiones por desconocimiento– y evitando la equiparación equívoca entre manualidades plásticas y Educación Artística. De hecho, “El gran reto para el futuro consiste en adecuar las ansias de indagar y la rebeldía del arte a entornos educativos arriesgados y plurales con el fin de construir una educación artística desprejuiciada y empoderada” (Huerta, 2019, p. 19).

Conclusiones

A partir de todo el análisis realizado es posible establecer las siguientes conclusiones en relación a la manera en la que Disney diseña a sus príncipes física y psicológicamente. De esta forma se

entienden los mensajes que el colectivo infantil asimila en relación a las figuras de la realeza (hombres) que protagonizan las tramas de los largometrajes de la colección “Los clásicos” (1937-2016).

- En relación a la demografía, como constante se destaca que todos ellos son superiores en edad a sus princesas; transmitiendo así una preponderancia construida y sesgada que contribuye a perdurar situaciones machistas en la sociedad. Asimismo, la relación con contextos geográficos europeos y/o norteamericanos y razas blancas favorece las localizaciones normativas.
- En lo que respecta a las características físicas, toda la gama de príncipes Disney atiende a un canon estilístico correspondiente a la belleza occidental masculina. Estas constantes permiten etiquetarles unos parámetros estéticos que relacionan de manera bidireccional el sexo biológico del hombre con la masculinidad. Así se daña y repercute negativamente en todo el espectro de personas no normativas que no encuentran correspondencia entre su propia identidad y el grupo de héroes de animación que toman como referentes.
- Cabe concluir el componente psicológico y relacionando con la personalidad del grupo de príncipes de la compañía. La mayoría de estos disponen de dicha condición real debido a una herencia familiar. Esta idea se traduce en una superioridad construida nuevamente en el varón frente a la mujer. También se establecen conclusiones con respecto al comportamiento. Partiendo de un posicionamiento social correspondiente al siglo XX, Disney los muestra como ejemplos a seguir por la ciudadanía; aunque en sus comportamientos desarrollen acciones machistas y en contra del progreso social.

Con todo, tras el establecimiento de conclusiones con respecto a la figura de los príncipes de “Los clásicos” Disney (1937-2016) es necesario recurrir a dichos productos audiovisuales en las aulas de Educación Infantil para contrarrestar los mensajes machistas, separatistas, racistas y homofóbicos que estos difunden. De esta manera se contribuye a una alfabetización audiovisual desde los primeros niveles de escolarización como ejemplo de Educación Artística. Se recomienda visionar los filmes o secuencias en las que aparecen estos príncipes de una manera crítica con el alumnado, para comentar, valorar y criticar las situaciones presentadas y mensajes difundidos.

Referencias

- Aberasturi-Apraiz, E. y Correa-Gorospe, J. M. (2015). Las historias que nos constituyen tienen género. En M. E. Prados y M. J. Márquez (Presidencia) *V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas*. PROCIE (Profesorado, Cultura e Institución Educativa), Almería.
- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los libros de la Catarata.

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Alonso-Sanz, A. (2013a). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 111–119.
- Alonso-Sanz, A. (2013b). Mafalda y los educadores de museos. Estrategias de creación didáctica a partir de la cultura visual infantil. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 19–30.
- 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.
- Barber, M. (2015). *Disney's Female Gender Roles: The Change of Modern Culture* [Tesis Doctoral]. Indiana: Indiana State University.
- 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.
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 132(33), 183–191.
- Carneiro, S. (2005). Ennegrecer al feminismo. *Nouvelles Questions Feministas. Feminismos Disidentes en América Latina y El Caribe*, 24(7), 21–22.
- Carrascal, S. (2016). La educación integrada de las artes. Un modelo de enseñanza-aprendizaje para la formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. *Observar*, 10(1), 64–83.
- Cea, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Chamberlain, P. (2017). Affective Temporalities. En P. Cgamberlain (Ed.). *The Feminism Fourth Wave* (pp. 73–106). Londres: Palgrave mcmillan.
- Cheu, J. (2015). *Diversity in Disney films: Critical Essays on race, ethnicity, gender, sexuality and disability*. Carolina del Norte: McFarland & Company, Inc.
- Chodorow, N. (1978). Mothering, object-relations, and the female oedipal configuration. *Feminist Studies*, 4(1), 137–158.

- 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.
- Colecciones clásicas de Disney (2019). La lista oficial y completa 2019 de los 58 clásicos Disney (en español). Recuperado de: <https://coleccionesclassicas.com/lista-completa-clasicos-disney/>.
- Conli, R. (productor) y Greno, N. y Howard, B. (directores). (2010). *Enredados* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: 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]. 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.
- Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. *Comunicar*, 26, 163–169.
- 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 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 Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1950). *La Cenicienta* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 285–295.
- 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.
- 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.
- Escaño, C. y Villalba, S. (2009). *Pedagogía crítica artística*. Sevilla: Diferencia.

- Espinar, E. (2007). Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles. *Comunicar*, 15(29), 129–134.
- Flores, A. (2004). La segunda ola del Movimiento Feminista: el surgimiento de la Teoría de Género Feminista. *Mneme-Revista de Humanidades*, 5(11), 564–598.
- Fonseca-Hernández, C. y Quintero-Soto, M. L. (2009). La Teoría Queer: la deconstrucción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43–60.
- Garabedian, J. (2014). Animating Gender Roles: How Disney is Redefining the Modern Princess. *James Madison Undergraduate Research Journal*, 2(1), 22–25.
- Garcés, H. (2000). *Investigación científica*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- García-Manso, A. (2017). Frozen: la lectura de “La Reina de las Nieves” en el siglo XXI. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 15, 1–11.
- 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 Beltrán, I. (2017). Princesas y príncipes en las películas Disney (1937-2013). Análisis de la modulación de la feminidad y la masculinidad. *Filanderas. Revista Interdisciplinaria de Estudios Feministas*, 2, 53–74.
- González, L. y Leiva, E. (2000). Análisis de “El Rey León” La “disneylandización” social. *Comunicar*, 14, 147–152.
- Guitlin, T. (2001). La Tersa Utopía de Disney. *Letras Libres*, 3(28), 12–16.
- 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.
- Hough, L. y Lovegren, D. K. (productores) y Kammerud, J. y Smith, B. (directores). (2000). *La sirenita 2. Regreso al mar* [Cinta cinematográfica]. Walt Disney Pictures y Disney Toon Studios: Estados Unidos.
- Huerta, R. (2005). Ubicando la creación audiovisual entre maestros y sus maestros. *Comunicar*, 25, (s.p.).
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: Editorial UOC.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Jiménez, Z. (2010). La construcción del villano como personaje cinematográfico. *FRAME*, 6, 285–311.

- Laderman, G. (2016). The Disney Way of Death. *Journal of the American Academy of Religion*, 68(1), 27–46.
- Lozano, N., Soria, V. y Vidagany, M. (2016). Arte y educación: Espacios comunes. Reflexiones en torno a la práctica artística Mapa dels desitjos. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 7, 135–145.
- 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.
- 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.
- Martí, E. (2011). Homosexualidad, infancia y animación: Del nacimiento de Pebbles Picapiedra a la adopción de Ling Bouvier. *Con A de Animación*, 1, 97–118.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123–146.
- MECD (2006a). Ley Orgánica de Educación (LOE). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 3 de mayo de 2006.
- MECD (2006b). Real Decreto 1630 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 29 de diciembre de 2006.
- MECD (2013). Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 9 de diciembre de 2013.
- 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.
- 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* (pp. 159–169). València: Tirant Humanidades.
- Monleón, V. (2018a). “El malo de la película”. Estudio de las principales figuras malvadas en la colección cinematográfica clásicos Disney (1937-2016). *EARI*, 9, 131–148.
- Monleón, V. (2018b). “El malo no gana”. Experiencia educativa sobre villanos y villanas de la cultura visual infantil. *Matéria Prima*, 6(3), 18–26.

- Monleón, V. (2020a). ¿Y la pedagogía Disney? Trabajando hacia una educación audiovisual de calidad. *Artyhum, Monográfico 1: Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales*, 135–155.
- Monleón, V. (2020b). El mantenimiento de una estructura social de clases a través de los largometrajes de la colección "Los clásicos" Disney (1937-2016). *Comuniars*, 3, 76–94.
- 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.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15–29.
- Ramon, R. y Arcoba, M. D. (2019). La creación de conocimiento compartido entre profesorado y alumnado a partir de narrativas artísticas audiovisuales. *Observar*, 13, 39–60.
- Reig, R. (2010). *La telaraña mediática. Cómo conocerla, cómo comprenderla*. Sevilla: Comunicación Social.
- Rojas, C. E. (2005). Voces que silencian y silencios que enuncian. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(28), 15–32.
- 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.
- 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.
- Sumozas, R. (2018). Una mirada desde la educación artística sobre las energías renovables y el medioambiente en Marruecos. *Observar*, 12, 107–130.
- Takahata, I. (productor) y Takahata, I. (director). (1974). *Heidi* [Serie de televisión]. Japón: Nippon Animation.
- Vázquez-Bermúdez, I., Guil-Bozal, A., Flecha-García, C. y Cala-Carrillo, M. J. (2011). En I. Vázquez (Presidencia) *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*. Unidad para la Igualdad, Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla.
- Vicens, A. (2017). La fotografía de Dina Goldstein frente al universo rosa: un análisis de las series In The Dollhouse y Fallen Princesses. *Área Abierta*, 18(1), 147–167.
- Vinse, J. (s.f.). "Real Life" Disney Characters. Recuperado de: <https://jirkavinse.com/#portfolioModal7>

Para citar este artículo: Monleón, V. (2020). Evolución de la figura del príncipe en producciones cinematográficas Disney. *Directrices artísticas para educación infantil. Observar*, 14, 1–25.

Anexos

Anexo 1. Figuras de los príncipes Disney



Figura 6. *El príncipe Florian*. Fuente: Disney (1937)



Figura 7. *El príncipe Henry*. Fuente: Disney (1959)



Figura 8. *El príncipe Felipe*. Fuente: Disney (1950)



Figura 9. *El príncipe Eric*. Fuente: Disney (1989)



Figura 10. *El príncipe Adam*. Fuente: Disney (1991)



Figura 11. *Aladdin*. Fuente: Disney (1992)



Figura 12. *El príncipe Naveen*. Fuente: Disney (2009)



Figura 13. *Flynn*. Fuente: Disney (2010)



Figura 14. *El príncipe Hans*. Fuente: Disney (2013)