

Las disidencias sexuales a través de filmes de animación

Dissidências sexuais através de filmes de animação
| Sexual dissidences through animated films
Sexual dissidences through animated films

VINCENTE MONLEÓN OLIVA · vicente.monleon.94@gmail.com
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0001-8357-1316>

Recibido · Recebido · Received: 01/09/2022 | Accepted · Aceptado · Aceito: 23/10/2022

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.05>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Monleón-Oliva, V. (2022). Las disidencias sexuales a través de filmes de animación. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 8, 70-87. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.05>

Resumen:

Las disidencias sexuales deben ser reconocidas como posibilidades válidas en un contexto plural en el que se insta en aceptar y respetar la diversidad. Por ello, debe generarse un discurso social que las reconozca e introduzca con normalidad en la normatividad construida. No obstante, desde las primeras edades de vida, se cuenta con la barrera del cine de animación que perdura unos cánones heteropatriarcales. Un ejemplo de ello son los productos de la compañía Disney. Partiendo de la tendencia a consumir de manera pasiva dichos filmes en las aulas de educación, se estudian de manera artística —en base a un posicionamiento *queer*—. Se analiza críticamente la colección “Los clásicos” (1937-2016) y parte de sus secuelas. Tras ello, los resultados se exponen de manera visual para mostrar una minoría de discursos y figuras LGTB que reconocen y que ofrecen visibilidad a dichas disidencias sexuales. Asimismo, para complementar la investigación se ofrecen otras alternativas audiovisuales como ejemplos defensores de dicha diversidad. Con todo, se comparten recursos artísticos con los que ofrecer una alfabetización audiovisual de calidad desde las primeras edades.

Palabras clave:

Disidencias sexuales. Cultura visual. Animación. Disney. Infancia. Educación.

Resumo:

A dissidência sexual deve ser reconhecida como possibilidades válidas em um contexto plural em que se insta a aceitar e respeitar a diversidade. Por isso, deve ser gerado um discurso social que os reconheça e os introduza normalmente nas regulamentações construídas. No entanto, desde as primeiras idades de vida, existe a barreira do cinema de animação que perdura os cânones heteropatriarcais. Um exemplo disso são os produtos da empresa Disney. Partindo da tendência a consumir passivamente esses filmes nas salas de aula da educação, eles são estudados de forma artística —a partir de uma posição *queer*. A coletânea “Os Clássicos” (1937-2016) e parte de suas sequências são analisadas criticamente. Em seguida, os resultados são expostos visualmente para mostrar uma minoria de discursos e figuras LGTB que reconhecem e dão visibilidade aos ditos dissidentes sexuais. Da mesma forma, para complementar a pesquisa, outras alternativas

audiovisuais são oferecidas como exemplos que defendem essa diversidade. Em suma, partilham-se recursos artísticos para oferecer desde cedo uma literacia audiovisual de qualidade.

Palavras-chave:

Dissidência sexual. Cultura visual. Animação. Disney. Infância. Educação.

Abstract:

Sexual dissidences must be recognized as valid possibilities in a plural context where it is urged to accept and respect diversity. Therefore, a social discourse must be generated that recognizes them and introduces them normally in the normativity that it is built. However, from the first ages of life, there is the barrier of animated cinema that endures heteropatriarchal canons. Examples of these are the products of the Disney Company. Starting from the tendency to passively consume these films in education classrooms, they are studied artistically —based on a queer positioning—. The set "The classics" (1937-2016) and part of its sequels are critically analyzed. After that, the results are displayed visually to show a minority of LGTB discourses and figures that recognize and offer visibility to sexual dissidents. Likewise, to complement the research, other audiovisual alternatives are offered as defending examples of said diversity. However, artistic resources are shared to offer quality audiovisual literacy from early ages.

Keywords:

Sexual dissidences. Visual culture. Animation. Disney. Childhood. Education.

...

1. Introducción

Se justifica la necesidad de favorecer una enseñanza en el arte (Alonso-Sanz, 2020). La gran mayoría de las figuras docentes son incapaces de introducir en sus programaciones anuales propuestas artísticas que se centren en las potencialidades de la propia imagen. Asimismo, esta inmensidad de profesionales de la educación no es capaz de cuestionarse el discurso que encierran determinadas imágenes promovidas por empresas de alcance global como la productora de animación Disney (Monleón, 2020a). De hecho, no se contempla la implicación de las figuras que dan vida a quienes protagonizan las historias del cine infantil de la productora citada sobre la construcción de la identidad de cada menor. Así se entiende, tal y como expone Granado (2003), que el colectivo de enseñantes tienda a recurrir a los filmes de animación en sus aulas de forma pasiva, como un mero elemento de entretenimiento.

Desde autores clásicos como Giroux (1997, 1999 y 2000) hasta las investigaciones más recientes (Monleón, 2018a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e y 2020f; Huerta y Monleón, 2020) se pone de manifiesto la manera en la que Disney atenta contra cualquier tipo de diversidad y/o de ruptura con respecto a la norma establecida por el heteropatriarcado. Disney destaca como una compañía de animación, conocida mundialmente y con repercusión a nivel global, que difunde una ideología colonialista. Por ello, son recurrentes historias en las que los hombres se erigen como superiores a las mujeres, donde el medio ambiente y reino animal queda supeditado a la voluntad y servicio de la humanidad, aquellas en las que la religión cristiana es el dogma a seguir, la visión educativa ofrecida sigue unos principios tradicionales, etc. Teniendo en cuenta este panorama artístico-educativo surge una preocupación respecto a la visibilidad que se le ofrece a las disidencias sexuales y/o colectivo LGTB en las producciones Disney. Esta compañía de cine de animación se mantiene como significativa durante el periodo de desarrollo integral de la infancia actual, por ello tiene cabida detenerse a estudiarla.

Interesa centrar la atención en la diversidad sexual y en las disidencias sexuales y de género existentes en la actualidad, que a través de un cine específico tienen posibilidad de ser abordadas en las aulas de una manera didáctica y significativa para el desarrollo integral e individual de las personas y para el progreso social. De esta manera se favorece el concepto “transeducar” defendido por Huerta (2016).

El objeto de estudio consiste en analizar y revisar críticamente las películas de la producción Disney en las que aparece un tratamiento (inclusivo o excluyente) de la diversidad sexual; ayudando así a forjar una mirada y posicionamiento de la sospecha en quienes forman parte de la plantilla de profesorado de la etapa de Educación Infantil; haciéndoles percibir los discursos que encierra la productora. También se atiende al análisis de otras producciones destinadas para todos los públicos de una época similar a la de las películas Disney analizadas, para que de este modo se forje una comparativa más explícita. Tras ello, se plantean una serie de recursos actualizados a través de los cuales se difunden mensajes inclusivos en términos de coeducación.

2. Fundamentos teóricos

2.1. Sinergias entre los conceptos de cultura visual y disidencias sexuales

La cultura visual es un término significativamente estudiado desde las investigaciones de Educación Artística (Hernández, 2005; Mora y Osses, 2012), ya que – entre otros aspectos – preocupan los mensajes, discursos, ideologías, etc., que esta transmite a la población consumidora de dichos productos y la manera en la que sirve para incluir a la diversidad en la normatividad construida y perdurada socio-históricamente o, por el contrario, para contribuir a la desigualdad entre colectivos.

Trabajos como los de Aranguren, et al. (2004) o Granado (2003) entienden el término cultura visual como una serie de representaciones a través de imágenes en el plano de la ficción, pero cuyas repercusiones acontecen en la realidad, a través de la influencia ejercida entre quienes reciben de manera pasiva la información sesgada que esta difunde. A esta acepción se añade como característica la cotidianidad (Alonso-Sanz, 2013; Monleón, 2018b) como contexto en el que la información presentada en imágenes se consume; esta situación potencia una mayor y veloz interiorización de esta documentación. Estudios sobre la imagen (Granado, 2003; Asebey, 2011) manifiestan la carga subjetiva que esta presenta y que la caracterizan.

De entre el conjunto de productos enmarcados y etiquetados como cultural visual se atiende a la cinematografía de animación (Morawitz y Mastro, 2008; Wynns y Rosenfeld, 2003) y, mayoritariamente destinada para un público infantil, ya que a través de esta se sientan las bases del imaginario colectivo y se contribuye/dificulta a que cada individuo desarrolle su personalidad y construya su identidad (Aguaded, 2015; Rueda-Gascó y Alonso-Sanz, 2014). De acuerdo con Granado (2003) estos largometrajes tienden a ser consumidos de una manera pasiva por la audiencia debido a que la mayoría de quienes integran el grupo de menores no cuentan con profesionales de la educación o familias entendidas en alfabetización audiovisual. Por ello, se enfatiza en la necesidad de formar al profesorado en dichos temas desde la Universidad para que la introduzcan como contenido en su práctica docente; favoreciendo la calidad en este proceso educativo (Jenkins, 2008).

Concretamente, se destina la mirada a las producciones de la compañía Disney, quien a lo largo de un siglo de existencia sabe cómo renovarse y actualizarse respecto a los cambios sociales que acontecen para mantener una cartilla de clientes que va en aumento (Mollet, 2013); manteniendo siempre su identidad como empresa de animación norteamericana (Mollet, 2013; Garandilla de Andrés, 2016). La bibliografía especializada destaca el componente maniqueo (Monleón, 2020a), machista (Monleón, 2020d), clasista (Monleón, 2020c) y estereotipado (Huerta y Monleón, 2020) de esta empresa. Preocupan notoriamente las cuestiones de género y la visibilidad de las disidencias sexuales en dichas películas que quienes componen la infancia actual continúan consumiendo, ya que, si no se abordan de una manera activa, se plantea la posibilidad de generar un sesgo con respecto a la visibilidad de identidades sexualmente diversas. “Por ello, quienes forman parte de las "otras" historias de sexualidades y cuerpos no hegemónicos se enfrentan a la tarea de reinventar y reconstruir, constantemente, las genealogías políticas predecesoras” (Martínez, 2018, p. 3).

En consecuencia, la escuela – como entidad responsable de asegurar el correcto desarrollo de cada menor de manera integral – debe favorecer una serie de contextos de aprendizajes en los que la diversidad sea reconocida, respetada e incluida en la normatividad (Huerta y Alonso-Sanz, 2017). Esta idea se introduce en el marco legal con el que se cuenta a nivel nacional (MECD, 2020). Tal y como se contempla en MECD (2022), en cuanto a la Educación Infantil, para contribuir a dicho desarrollo como personas de quienes forman la infancia se necesita del tratamiento globalizado de 3 áreas: “crecimiento en armonía”, “descubrimiento y exploración del entorno” y “comunicación y representación de la realidad”. La alfabetización audiovisual se enmarca en la tercera, especificándose en la legislación local (Consellería de Educación, 2022). Asimismo, de acuerdo con Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (2016) y con la literatura especializada (Huerta, 2014; Huerta, et al., 2019; García y Jardón, 2017), el cine es un recurso potencial a través del cual promover una educación integral del alumnado y un tratamiento activo de las diversidades actuales, entre las que se enmarca la de tipo sexual (Huerta, 2020a y 2020b; Huerta, et al., 2019; Monleón 2019).

3. Metodología

La teoría *queer* surge como una corriente social motivada por ofrecer visibilidad a todas aquellas identidades sexuales que distan de las opciones normativas y promovidas por el heteropatriarcado; ofreciendo cabida a todas las realidades relacionadas con el género y la sexualidad que son sensibles de ser invisibilizadas y rechazadas por los órganos de poder. De esta manera, la identidad de personas LGTBIQ+, y que distan de las tradicionales figuras de hombre-masculino-heterosexual y mujer-femenina-heterosexual, son reconocidas y preservadas. Ejemplos significativos en el campo de la investigación *queer* son los trabajos de: Fonseca-Hernández y Quinter-Soto (2009), Epps (2008), Preciado (2012), Haraway (2016) o Butler (2006). Este es el posicionamiento del que se parte para la investigación.

La investigación se enmarca en las Metodologías de Investigación Basadas en las Artes (Alonso-Sanz, 2020; Marín-Viadel, 2011; Hernández, 2008). Estas se consideran las más oportunas y actualizadas para aproximarse a cuestiones educativas relacionadas con un componente social, en este caso, la visibilidad y reconocimiento de las disidencias sexuales (Huerta y Alonso-Sanz, 2015). Concretamente, se atiende a la A/R/Tografía como método que incluye y combina las dimensiones artística, investigadora y docente (Marín y Roldán, 2017; Irwin, 2006 y 2013; Irwin, et al., 2018). Precisamente esta,

permite una aproximación más correcta con respecto al objeto de estudio. En primera persona, se desarrolla el rol de artista (A de *artist*) como persona familiarizada con el campo del arte a través de los estudios del Programa de Doctorado en Didácticas Específicas (Artes Visuales) y que analiza un recurso del arte como es el cine de animación enmarcado en el compendio de cultura visual. También se ejecuta el rol de docente (T de *teacher*), dicha profesión justifica la necesidad de estudiar los filmes con los que quienes componen la infancia actualmente se educan de manera pasiva para conocer la manera en la que precisan un tratamiento activo desde las aulas para favorecer una alfabetización audiovisual de calidad. Finalmente, se rescatan las funciones investigadoras (R de *resercher*) como persona encargada de estudiar críticamente las potencialidades de un conjunto cinematográfico de animación con respecto a la visibilidad del colectivo LGTB.

El objeto de estudio se concreta y atiende a poner de manifiesto el discurso dominante en las películas de animación Disney y compararlo con el de otros productos audiovisuales de épocas similares. También en relación al contradiscurso que la propia productora de animación estudiada genera en la actualidad para avanzar en el terreno de la coeducación. A pesar de ser películas de décadas pasadas, se considera necesario recurrir a su análisis ya que una gran mayoría de estas todavía son utilizadas en las aulas y resultan atractivas para el alumnado, en cuanto a estética visual (Montoya, 2018).

En la primera fase de la investigación se revisan críticamente los 60 filmes que componen la colección “Los clásicos” Disney en relación a la variable de las disidencias sexuales. Esta es la muestra del estudio, un conjunto de películas producidas entre 1937 y 2016, las cuales todavía representan gran parte del imaginario infantil. Se procede a un análisis fílmico (Pérez-Rufí, 2016) y crítico del discurso (Sayago, 2007), así como también de las imágenes y figuras que aparecen en estas. De este conjunto, se rescatan 3 películas que introducen personajes sexualmente disidentes de una manera inclusiva. Por ello, se rescatan como filmes susceptibles de ser introducidos en las escuelas. No obstante, debido a que es una cuantía reducida de material audiovisual, se consultan también las secuelas cinematográficas de dichas historias. Esta ampliación de la muestra se efectúa en la segunda fase de la investigación. En la tercera fase se atiende a un contra-discurso audiovisual a través de otras producciones de animación menos conocidas pero que sirven para romper los discursos heteronormativos de Disney. Finalmente, se recurre nuevamente a productos Disney actuales para apreciar el cambio de discurso que comienza a introducir desde su propia empresa cinematográfica.

Tabla 1. Películas clásicas Disney utilizadas para el estudio.

Película	Año	Producción	Dirección	Productora	Lugar
<i>Mulan</i>	1998	Coats, P., Robert S. G. y Haaland, K.	Bancroft, T. y Cook, B.	Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation	Estados Unidos
<i>Lilo y Stitch</i>	2002	Spencer, C.	DeBlois, D. y Sanders, C.	Walt Disney Pictures	Estados Unidos
<i>Frozen: el reino de hielo</i>	2013	Del Vecho, P. y Lasseter, J.	Buck, C. y Lee, J.	Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures	Estados Unidos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Secuelas de las películas clásicas Disney utilizadas para el estudio.

Película	Año	Producción	Dirección	Productora	Lugar
<i>Mulan 2</i>	2005	Blohm, J.	Rooney, D. y Southerland, L.	Walt Disney Pictures	Estados Unidos
<i>La película de Stitch</i>	2003	Craig, T.	Craig, T. y Gannaway, R.	Walt Disney Television Animation y Walt Disney Pictures	Estados Unidos
<i>Lilo y Stitch: La serie</i>	2003	Sanders, C.	Sanders, C.	Disney Channel	Estados Unidos
<i>Lilo y Stitch 2: El efecto del defecto</i>	2005	Chase, C. y Dyste, A.	LaBash, M. y Leondis, A.	DisneyToon Studios	Estados Unidos
<i>Leroy y Stitch</i>	2006	Winfield, J.	Gannaway, R.	Walt Disney Television Animation	Estados Unidos
<i>Frozen II</i>	2019	Del Vecho, P.	Buck, C. y Lee, J.	Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios	Estados Unidos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Otras películas utilizadas para el estudio.

Película	Año	Producción	Dirección	Productora	Lugar
<i>Historia de una gaviota (y del gato que le enseñó a volar)</i>	1998	Gori, C.	D'Alò, E.	Lanterna Magica	Italia
<i>El hada novata</i>	1997	Sheinberg, J., Sheinberg, S. y Sheinberg, B.	Ritchie, M.	Universal Pictures y The Bubble Factory	Estados Unidos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Live Action de Disney favorecedores de la coeducación.

Película	Año	Producción	Dirección	Productora	Lugar
<i>Cenicienta</i>	2021	Corden, J., Pearlman, L., Kadin, J. y McIntosh, S.	Cannon, K.	Columbia Pictures	Estados Unidos y Reino Unido
<i>Aladdin</i>	2019	Lin, D. y Platt, M.	Pirchie, G.	Walt Disney Pictures, Lin Pictures y Marc Platt Productions	Estados Unidos

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados se exponen de una manera artístico-visual, recurriendo a los mensajes que se crean, recrean y difunden a partir de las imágenes de los filmes estudiados. De esta manera se atiende a las potencialidades de la imagen como medio de comunicación

y transmisión; tal y como se defiende en publicaciones en las que la investigación se presenta a modo de ensayo visual (Ramon, 2017; Espinel, 2019).

4. Resultados y análisis

Tras un análisis de las imágenes presentadas en los tres filmes seleccionados de la colección “Los clásicos” Disney – así como en las secuelas producidas a partir de estos – se advierten temáticas plurales en relación a las disidencias sexuales y de género. Estas son susceptibles de ser introducidas en las aulas de educación para favorecer la visibilidad del colectivo LGTB (García, 2007).

En la película *Mulan* (Coats, et al., 1998) se narra la historia de vida de una mujer trans que sirve como referente de animación para el colectivo de menores. Mulan es una joven de la época de la China imperial, quien desde los orígenes de la trama –a pesar de corresponderse con el canon de belleza Disney– muestra una cierta disidencia respecto al género ya que sus actuaciones no se equiparan a lo que se espera de las mujeres en dicho contexto (Salido, 2017). Ella monta su caballo a horcajadas, no es capaz de recordar las características que se espera de las damas, no es delicada, etc., por ello causa una nefasta impresión a la casamentera, quien se niega a encontrarle un esposo adecuado. Así se ejemplifica con un discurso de la propia película: “Eres una desgracia. Puede que parezcas una novia, pero no aportarás honor a tu familia nunca”.



Figura 1. Walt Disney (1998). Falta de feminidad en Mulan en la actividad de servir el té [Serie fotográfica]. En *Mulan* (Coats, Robert y Haaland, 1998).

Tras ello, estalla una guerra entre China y el ejército de los hunos. Por ello, el emperador solicita la presencia de un hombre de cada familia para recibir un entrenamiento y contraatacar. En la unidad de Mulan solo se cuenta con Fa Zu como cabeza de familia, un hombre de edad avanzada. Mulan intuye que si su progenitor se alista en el ejército su final es la muerte. Así, decide cortar su melena, tomar la armadura de su padre y hacerse pasar por soldado. En este momento, inicia su transición corpórea de mujer a hombre (Platero, 2009). De hecho, a lo largo del entrenamiento descubre las grandes potencialidades que presenta para una labor destinada por tradición a los varones y acaba siendo la mejor de toda su promoción. Este soldado es el único capaz de enfrentarse directamente con el líder del bando contrario, pese a exponer su vida en dicha acción. Finalmente, Mulan demuestra sus aptitudes para la profesión y gracias a su ingenio, valía y destrezas físicas consigue salvar a su país de la destrucción. Asimismo, es reconocida como mujer capaz de desempeñar tareas atribuidas a los hombres y romper con ciertos roles de género. Así lo comparte el emperador: “He oído hablar mucho de ti Fa Mulan. Robaste la armadura de tu padre, huiste de casa, te hiciste pasar

por soldado, engañaste a tu superior, deshonraste al ejército chino, destruiste mi palacio, y..., nos has salvado a todos”. Tras ello, toda la ciudadanía se inclina ante ella.

Se rescata la idoneidad de la película para la introducción en el aula de figuras sexualmente diversas (Huerta, et al., 2019) debido a la gran cantidad de estas que presenta. La casamentera se encarga de encontrar esposos masculinos a mujeres en quienes busca la feminidad de la que ella carece. Shang como amado de Mulan se relaciona con la figura de hombre gay, ya que se enamora de su igual cuando esta tiene apariencia de soldado masculino. Parte del ejército chino debe travestirse y adoptar el rol de *Drag Queens* para introducirse en el palacio sin levantar sospechas – descubriendo un agrado en dicha acción –. Finalmente, Chi Fu, el consejero real, es caracterizado como hombre femenino tanto en apariencia como por comportamientos que presenta y que se relacionan con la feminidad construida.



Figura 2. Walt Disney (1998). Figuras sexualmente diversas [Serie fotográfica]. En *Mulan* (Coats, Robert y Haaland, 1998).

Resulta significativa para el personaje LGTB la aceptación que recibe por parte de todo su entorno cercano. Así se manifiesta en la secuela *Mulan 2* (Blohm, 2005). En este filme, la figura disidente de Mulan se muestra empoderada (Tovar, 2014). Por ello, destina sus esfuerzos a entrenar a jóvenes niñas y a formar parte del consejo imperial. De hecho, el desarrollo de roles asociados con el género masculino no le resta feminidad tal y como se aprecia en determinados atuendos que presenta.



Figura 3. Walt Disney (2005). Mulan como figura masculina [Serie fotográfica]. En *Mulan 2* (Blohm, 2005).



Figura 4. Walt Disney (2005). Mulan como figura femenina [Serie fotográfica]. En *Mulan 2* (Blohm, 2005).

En la película *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002) se introduce la transexualidad (Salido, 2017) a través de la transición que experimente la figura alienígena de Pleakley. Este extraterrestre, experto en la vida humana, es enviado a la Tierra junto al científico Jumba Jookiva para atrapar al experimento 626. Durante su misión, adopta una apariencia de mujer terrícola; descubriendo en dicha actuación la predisposición que siente por dicho género. De hecho, en la secuela *La película de Stitch* (Craig, 2003) se atiende a la transición que vive Pleakley, quien todavía no dispone de suficiente vestimenta y por ello la toma prestada de las mujeres con las que vive. Con la serie *Lilo y Stitch: La serie* (Sanders, 2003) dicha transición se culmina, debido a que se cuenta con un capítulo en que dicha figura comparte abiertamente con su familia su disidencia LGTB; así como también tiene fijados objetivos en su vida considerándose esta como alienígena con género femenino. Por ello, en las secuelas restantes *Lilo y Stitch 2: El efecto del defecto* (Chase y Dyste, 2005) y *Leroy y Stitch* (Winfield, 2006) esta mujer se reconoce como tal y se presenta incluida en la normatividad construida. Por ello, resulta un recurso significativo para las aulas, ya que permite desde las primeras edades de vida visibilizar a un colectivo que tiende a ser ocultado, negado y rechazado en la sociedad actual (Monleón, 2019).



Figura 5. Walt Disney (2002). Transición de Pleakley [Serie fotográfica]. En *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).

El largometraje *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002) también introduce la temática de la diversidad familiar (López, et al., 2008), ya que cuenta la historia de vida de Lilo y Nani, dos hermanas huérfanas que tras el fallecimiento de su pareja de progenitores

reconstruye su núcleo familiar a través de la adopción de Stitch, gracias al apoyo del novio de Nani, así como también a la ayuda de su agente de los servicios sociales, Cobra Burbuja, y de la pareja de extraterrestres que decide vivir con ellas en la Tierra.



Figura 6. Walt Disney (2002). Evolución familiar de Lilo y Nani [Serie fotográfica]. En *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002).

Finalmente, en la colección “Los clásicos” Disney se cuenta con Elsa, como princesa-reina del filme *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013), cuya historia de vida se identifica con la realidad de una mujer con disidencia sexual (Fiorita y Bonet, 2020). Desde su niñez resulta diferente al resto de la ciudadanía – es capaz de generar heladas – por ello es encerrada, aislada del entorno y obligada a obviar/negar su condición. Finalmente, no es capaz de controlarlo por lo que huye de su reino e inicia una nueva vida en solitario, si bien, habiéndose mostrado abiertamente cómo es con respecto al resto de la población. Así se introduce la idea de posicionamiento LGTB en el filme. No obstante, en esta historia se percibe una lectura crítica negativa para el colectivo, ya que, en la secuela *Frozen II* (del Vecho, 2019) ella renuncia a la corona de su reino a favor de su hermana Anna, pese a ser a ella a quien le corresponde como primogénita.



Figura 7. Walt Disney (2013). Historia de vida de Elsa como figura disidente [Serie fotográfica]. En *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).

4.1. Otros ejemplos cinematográficos para Educación Infantil

Resulta significativo facilitar otros ejemplos del cine de animación alejados de las producciones Disney, cuyas historias resultan positivas para introducir el concepto de disidencia sexual desde la Educación Infantil de una manera inclusiva, pero cuyo alcance mediático queda frenado, por lo que tienden a caer en el olvido.

Por un lado, se rescata la película *Historia de una gaviota (y del gato que le enseñó a volar)* (Gori, 1998). Con este filme, se introduce de manera normativa una deconstrucción de los roles de género (Salido, 2017) a través de la figura del gato Zorbas, quien debe encargarse de la incubación de un huevo de gaviota, de la crianza de dicho animal y de su aprendizaje en el vuelo; ofreciendo así un componente paternal asociado en este caso con el género masculino. También se manifiesta una reinterpretación de la familia nuclear (López, et al., 2008) potenciando la visibilidad de la de tipo adoptivo. La gaviota Afortunada es criada e incluida en un núcleo gatuno desde el momento en que Zorbas le promete a la progenitora de la misma antes de fallecer el cuidado del huevo que acaba de poner.



Figura 8. Enzo d'Alò (1998). Zorbas desarrollando un rol maternal [Serie fotográfica]. En *Historia de una gaviota (y del gato que le enseñó a volar)* (Gori, 1998).

Por otro lado, destaca el filme *El hada novata* (Sheinberg, et al., 1997) como ejemplo cinematográfico destinado a un público infantil que plantea también una deconstrucción de los roles de género y de los estereotipos sexuales. Esta situación se materializa a través de la figura de la bruja Claudia, quien a pesar de su condición perversa queda despojada de maniqueísmos clásicos (Monleón, 2020a). Por ello, se la dota con un canon de belleza correspondiente a los principios occidentales, lujos, etc. Asimismo, se contempla la desexualización profesional (Duque, 2010) a través de la figura de Murray, el primer hombre que obtiene una plaza en el cuerpo de hadas madrinas de la ciudad de Manhattan y quien todavía se muestra incompetente para dicha profesión. Obviando la cuestión de género debido a que este varón desempeña un trabajo asociado con el rol femenino, su ineptitud se basa a la falta de experiencia en el sector. Así se percibe una vez el filme concluye.



Figura 9. Michael Ritchie (1997). Murray como hombre desarrollando la profesión de hada madrina [Serie fotográfica]. En *El hada novata* (Sheinberg, et al., 1997).

4.2. Películas Disney actuales categorizadas como coeducativas y defensoras de la diversidad sexual

En esta última década del s. XXI la productora cinematográfica Disney atiende a una reinención de sus películas clásicas (Gong y Tian, 2021; Kunze, 2021; García, 2022), en esta ocasión planteadas desde un posicionamiento más inclusivo con respecto a la diversidad sexual y en forma “Live-action”.

Aladdin (Lin y Platt, 2019) es un ejemplo cinematográfico Disney actual a través del cual se ofrecen referentes visuales que empoderan directamente a la figura de la mujer. En el desenlace del largometraje se comparte una escena en la que se le concede a Jasmine el privilegio de convertirse en la máxima representante del Imperio árabe; adoptando la posición de sultana. De esta manera, se genera un cambio de paradigma en cuanto a la propia coeducación e igualdad en derechos que parten de la diferencia.



Figura 10. Walt Disney (2019). Nombramiento de Jasmine como sultana del Imperio [Figura]. En *Aladdin* (Lin y Platt, 2019).

Cenicienta (Corden, et. al, 2021) es un remake de otros audiovisuales Disney ya producidos en Live Action, pero que en esta ocasión favorece a la deconstrucción de los roles de géneros y a la masculinidad que por herencia y tradición social se le impone al varón. Esto se materializa en la figura del hado madriño quien también pertenece a una

etnia socialmente considerada minoritaria. Por ello, es otro elemento de empoderamiento y visibilización de la misma. Así, se presenta un referente negro para el colectivo de hombres sexualmente diversos y pertenecientes a otras culturas, razas, etc.



Figura 11. Columbia Pictures (2019). Visibilidad de disidencias sexuales a través de la figura del hado madrino [Figura]. En *Cenicienta* (Corden, et al., 2019).

5. Conclusiones

Tras esta investigación artística basada en la revisión crítica de cinematografía de animación y centrada en el público mayoritariamente infantil —partiendo desde un posicionamiento *queer*— se establecen las siguientes conclusiones que sirven para la construcción de conocimiento académico y para el enriquecimiento de la cultura visual.

Por un lado, se pone en valor las potencialidades del cine de animación y orientado para el público infantil con respecto al tratamiento de las disidencias LGTB. Así se anima al profesorado de dicha etapa a cambiar el paradigma que revierte la cultura visual en las aulas y convertirla de un elemento pasivo y de entretenimiento a un recurso activo a través del que se aprende, se interiorizan discursos y se generan unos pensamientos e ideas. También se manifiesta la necesidad de introducir temáticas sexualmente diversas como las disidencias LGTB, las cuestiones de género y/o las estructuras familiares a través de películas que presentan figuras e historias de vida con estas características de una manera inclusiva y respetable.

Por otro lado, se justifica legalmente la introducción de filmes en aulas de Educación Infantil para educar en diversidad. Así se anima a que dichas plantillas docentes introduzcan estos recursos de una manera activa y significativa en su cotidianidad en el aula; contribuyendo a una alfabetización audiovisual de calidad desde las primeras edades de vida y etapas de escolarización, y amparándose en un marco legal que les otorga libertad y justificación en su práctica y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se ofrece un conjunto de recursos cinematográficos a las plantillas docentes de esta etapa para utilizar en sus aulas. Se destaca el componente homofóbico en películas Disney, ya que esta productora oculta dicha realidad y la relega a la inexistencia. De hecho, la ocultación de un colectivo, supone la negación de una existencia dentro de

la propia realidad, lo cual se traduce en una violencia con respecto a las disidencias sexuales. Se habla de componente homofóbico ya que la inexistencia de personajes sexualmente diversos entre un marco tan amplio de productos de la compañía Disney es una materialización de la propia homofobia. Por ello, únicamente son significativas 3 producciones: *Mulan* (Coats, et al., 1998), *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002) y *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013); y sus correspondientes secuelas para favorecer la visibilidad de las disidencias sexuales. Además, se anima a las plantillas docentes a indagar sobre otras compañías cinematográficas de animación, posicionadas en otros contextos diferentes al occidental y que crean historias potencialmente defensoras de la diversidad.

Asimismo, se especifican una serie de ejemplos cinematográficos Disney actuales a través de los cuales se percibe un cambio de paradigma en su posicionamiento y una apertura con respecto a la coeducación y tratamiento inclusivo de la diversidad sexual. De esta forma se actualiza al discurso socio-político que se difunde en los territorios occidentales.

Con todo, se muestra la necesidad de investigar en los elementos de la cultura visual que forman parte de la cotidianidad de quienes pertenecen a la infancia y que reciben mayoritariamente a través de las pantallas presentes en su realidad; es necesario manifestar y criticar los mensajes y discursos que se reciben inconscientemente y que forjan una mentalidad desde las primeras edades; todo ello en una realidad en la que la tecnología amplía sus potencialidades y su alcance.

Referencias

- Aguaded, J. I. (2015). Cine, sistema educativo, responsabilidad social e influencia en el entorno ciudadano. *Aularia*, 2, 9-17.
- Alonso-Sanz, A. (2013). Propuestas didácticas resolutorias de conflictos en el aprendizaje colaborativo. Aplicaciones pedagógicas generativas desde la cultura visual en la película animada, los «Pingüinos de Madagascar». *Aularia*, 2(2), 253-262.
- Alonso-Sanz, A. (2020). Una profesora flâneuse en París. Cartografías en la formación inicial de docentes. *Arte, individuo y sociedad*, 32(2), 363-386.
<https://doi.org/10.5209/aris.63670>
- Aranguren, F., et al. (2004). Educación y televisión: una convergencia creativa. *Comunicar* 22, 132-136. <https://doi.org/10.3916/25593>
- Asebey, A. M. d. R. (2011). Disney en la aculturación de la niñez latinoamericana. *Revista de Psicología Trujillo*, 13(2), 241-251.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Conselleria de Educación (2022). "DECRETO 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil". Conselleria de Educación, Comunitat Valenciana, España, 28 de marzo de 2008.
- Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (2016). Instrucción del 15 de diciembre de 2016, del director general de Política Educativa, por la que se establece el protocolo de acompañamiento para garantizar el derecho a la identidad de género, la expresión de género y la intersexualidad. Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, Comunitat Valenciana, España, 15 de diciembre de 2016.
- Duque, C. (2010). Judith Butler: performatividad de género y política democrática racial. *La manzana de la discordia*, 5(1), 27-34.

- Epps, B. (2008). Retos, riesgos, pautas y promesas de la teoría queer. *Revista Iberoamericana*, 74(225), 897-920.
- Espinel, J. C. (2019). Arte colectivo y emergencia climática: La práctica artística frente a la crisis medioambiental. *Revista SONDA Investigación en Artes y Letras*, 8, 183-196. <https://doi.org/10.4995/sonda.2019.18272>
- Fiorita, F. y Bonet, C. (2020). Cambiando el relato: miradas transformadoras ante la diversidad de género. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 22, 121-132.
- Fonseca-Hernández, C. y Quintero-Soto, M. L. (2009). La Teoría Queer: la deconstrucción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60.
- Gandarilla de Andrés, S. (2016). *La percepción de la identidad del árabe musulmán. Caso Homeland*. Universidad Iberoamericana Puebla.
- García, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Centro Colombiano Americano.
- García, J. V., & Jardón, P. (2017). *Identidades, cine y educación*. Tirant Humanidades.
- García, R. (2022). Retraducciones audiovisuales para el público infantil: Las nuevas versiones Live Action de los clásicos de Disney. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 14, 233-260.
- Giroux, H. (1997). ¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos? En S. R. Steinberg y J. L. Kincheloe (Comps). *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 65-78). Morata.
- Giroux, H. (1999a). *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence*. Grace Pollock Books.
- 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). Ediciones Morata.
- Gong, Z. y Tian, Y. (2021). A Feminist Analysis of the Live-action Disney Film Mulan. *Frontiers in Art Research*, 3(3), 65-74.
- Granado, M. (2003). Educación audiovisual en educación infantil. *Comunicar*, 20, 155-158.
- Haraway, D. J. (2016). *Manifiesto para cyborgs: Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Puente Aéreo.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação Realidade*, 30(2), 9-34.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Huerta, R. (2014). Diversidad sexual y educación artística. El cine de Ventura Pons. *Aula de Secundaria*, 10, 25-28.
- Huerta, R. (2016). *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGTB*. Egales.
- Huerta, R. (2020a). Letras de cine: Tipografía queer para formar a docentes en diversidad sexual y cultura visual. *Ahtenea digital*, 20(1), 1-23. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2409>
- Huerta, R. (2020b). Visibilidad LGTB en tiempos de “gilets jaunes” analizando espacios culturales alternativos de París. *Revistavisuais. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Unicamp*, 10(6), 52-74.
- Huerta, R., & Alonso-Sanz, A. (2015). *Educación Artística y diversidad sexual*. Universitat de València.

- Huerta, R., & Alonso-Sanz, A. (2017). *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura*. Universitat de València.
- Huerta, R., et al. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Tirant Humanidades.
- Huerta, R., & Monleón, V. (2020). Diseño de letras en carteles y cabeceras del imaginario Disney. *Icono 14*, 18(2), 406-433.
- Irwin, R. L. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in an Education. A Journal of Issues and Research*, 48(1), 70-88.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650500>
- Irwin, R. L. (2013): Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198–215.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R. L., et al. (2018). A/r/tography as Living Inquiry. En P. Leavy (Ed.). *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 37-53). New York: Guilford Press.
- Jenkins, H. (2008). *Fans, bloggers y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Paidós.
- Kunze, P. C. (2021). Revise and resubmit: Beauty and the Beast (2017), live-action remakes, and the Disney Princess franchise. *Feminist Media Studies*, s.n., 1-16.
<https://doi.org/10.1080/14680777.2021.1944259>
- López, F., et al. (2008). Educación infantil y diversidad familiar. *Revista de Educación*, 10, 111-122.
- Marín, R., & Roldán, J. (2017). *Ideas Visuales. Investigación Basada En Artes E Investigación Artística*. Editorial Universitaria UGR.
- Marín-Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285.
- Martínez, L. (2018). Disidencias sexuales y corporales: Articulaciones, rupturas y mutaciones. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 17(1), 1-12.
- MECD (2020). Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España, 29 de diciembre, 2020.
- MECD (2022). Real Decreto 95 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España, 1 de febrero de 2022.
- 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.
<https://doi.org/10.13110/marvelstales.27.1.0109>
- 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. <https://doi.org/10.7203/eari.9.12212>
- Monleón, V. (2018b). "El mano no gana". Experiencia educativa sobre villanos y villanas de la cultura visual infantil. *Matéria Prima*, 6(3), 18-26.
- Monleón, V. (2019). Dibujando diversidad sexual. Estudio de caso en una clase de sexto curso de Educación Primaria. *Creativity and Educational Innovation Review*, 2, 159-179. <https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.2.13221>

- Monleón, V. (2020a). *El malo de la película. Estudio de la maldad en la colección cinematográfica clásicos Disney desde una pedagogía crítica* [Tesis Doctoral]. Universitat de València.
- Monleón, V. (2020b). ¿Y la pedagogía Disney? Trabajando hacia una educación audiovisual de calidad. *Artyhum, Monográfico 1: Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales*, 135-155.
- Monleón, V. (2020c). El mantenimiento de una estructura social de clases a través de los largometrajes de la colección "Los clásicos" Disney (1937-2016). *Communiars*, 3, 76-94. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.05>
- Monleón, V. (2020d). "Princesitas" con diversidad funcional. Una aproximación crítica a la opresión de realeza femenina en la colección cinematográfica "Los clásicos" Walt Disney (1937-2016) y el contra-discurso creado por la obra artística de Alessandro Palombo. *Artseduca*, 26, 46-59.
- Monleón, V. (2020e). La lucha cinematográfica entre oriente y occidente. Studio Ghibli versus Disney. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 29, 112-122. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.09>
- Monleón, V. (2020f). Revisión crítica del currículo de Educación Infantil de la Comunitat Valenciana. El tratamiento de la cultura visual Disney en relación a la legislación educativa vigente. *Revista Educativa Hekademos*, 28, 68-75.
- Montoya, A. (2018). El modelo de cuento de hadas en las producciones animadas de Walt Disney: La importancia de la música en su construcción y su influencia en películas producidas por otros estudios. *Con A de Animación*, 8, 178-191. <https://doi.org/10.4995/caa.2018.9656>
- Mora, J. M., & Osses, S. (2012). Educación Artística para la Formación Integral. Complementariedad entre Cultura Visual e Identidad Juvenil. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 321-335. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200020>
- Morawitz, E. B., & Mastro, D. E. (2008). Mean girls? The Influence of Gender Portrayals in Teen Movies on Emerging Adults. Gender-Based Attitudes and Beliefs. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 85(1), 155-183.
- Pérez-Rufi, J. P. (2016). Metodología de análisis del personaje cinematográfico: Una propuesta desde la narrativa fílmica. *Razón y palabra*, 20(95), 534-552.
- Platero, R. (2009). Transexualidad y agenda política: una historia de (dis)continuidades y patologización. *Política y sociedad*, 46(1-2), 107-128.
- Preciado, B. (2012). Teoría Queer: Notas para una política de lo anormal o contra-historia de la sexualidad. *Observaciones filosóficas*, 15(4).
- Ramon, R. (2017). Ensayo visual: superación de límites, cooperación y sentidos en las prácticas de educación artística. *GEARTE*, 4(3), 525-534. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.77956>
- Rueda-Gascó, P., & 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.
- Salido, E. (2017). Ciberfeminismo: Disidencias corporales y género itinerante. *REVELL*, 17(3), 47-74.
- Sayago, S. (2007). *La metodología de los estudios críticos del discurso. Problemas, posibilidades y desafíos. Discurso y crítica social. Acerca de las posibilidades teóricas del análisis del discurso*. Observatorio de la comunicación.

- Tovar, L. C. (2014). Reparación simbólica para mujeres trans víctimas del conflicto armado: ¿por qué no se ha iniciado? *Trans-pasando fronteras*, 6, 83-97.
<https://doi.org/10.18046/ref.i6.1877>
- Wynns, S. L., & Rosenfeld, L. B. (2003). Father-daughter relationships in Disney's animated films. *Southern Communication Journal*, 28(3), 91-106.