

Una pedagogía crítica para el tratamiento de la Cultura Visual Disney

A critical pedagogy for the treatment of Disney Visual Culture

VICENTE MONLEÓN OLIVA

Investigador independiente / vicente.monleon94@gmail.com

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

RESUMEN: La influencia de la imagen a través de los audiovisuales de animación es notable en el desarrollo integral del alumnado. Por ello, desde la Educación Artística se anima a promover propuestas didácticas basadas en la pedagogía crítica para visibilizar el espectro no normativo de la sociedad. Se analiza críticamente el discurso filmico de películas de la colección “Los clásicos” Disney con una metodología cualitativa, y se establece una serie de largometrajes que dificultan el reconocimiento de la diversidad religiosa. A partir de estos, se genera una intervención con alumnado de Educación Primaria de diversas edades en el ámbito de las actividades extraescolares para promover una reflexión en el colectivo discente sobre los mensajes visuales que asimila en su cotidianidad. Se concluye acerca de la importancia de generar propuestas didácticas que contribuyan a la alfabetización audiovisual del alumnado.

PALABRAS CLAVE: cultura visual, cine de animación, Disney, pedagogía crítica, Educación Artística, Educación Primaria

ABSTRACT: The influence of the image through animation audiovisuals is remarkable in the integral development of students. For this reason, Artistic Education is encouraged to promote didactic proposals based on critical pedagogy to make visible the non-normative spectrum of society. The filmic discourse of films in the Disney "The Classics" set is critically analyzed with a qualitative methodology and a series of feature films are established that make it difficult to recognize religious diversity. From these, an intervention is generated with Primary Education students of different ages in the field of extracurricular activities to promote reflection in the student group about the visual messages that they assimilate in their daily lives. It is concluded the importance of generating didactic proposals that contribute to the audiovisual literacy of students.

KEYWORDS: visual culture, animation cinema, Disney, critical pedagogy, Artistic Education, Primary Education

RECIBIDO: 10 de enero de 2022 / **ACEPTADO:** 24 de febrero de 2022

1. INTRODUCCIÓN

Tal como señalan Mendioroz (2015); Huerta, Alonso-Sanz y Ramon (2019); y/o Jardón y Arbiol (2016) es necesario crear en las aulas de educación un tiempo y un espacio para tratar la imagen que ofrece la cultura visual, ya que ayuda al colectivo de discentes a conocer, interpretar y participar de forma autónoma y responsable en el entorno que les rodea. “Cuando la gente coge las riendas de los medios, los resultados pueden ser maravillosamente creativos” (Jenkins, 2008, p. 28). También hay una necesidad latente de abordar la cultura visual y su significación, porque todo aquello a lo que el colectivo infantil esté expuesto durante sus primeros años de vida es decisivo para la configuración de su personalidad, autoconcepto e identidad (Mesías y Sánchez, 2018). Hay que involucrarles dentro de esta cultura sin que les repercuta negativamente: “la imagen es manipulable, la personalidad no debe serlo” (Granado, 2003, p. 155). Por ello, las plantillas docentes tienen la responsabilidad de introducir todo lo relacionado con la cultura visual en las aulas, para mejorar y potenciar un desarrollo óptimo en las criaturas.

En esta fase se trata de trabajar la imagen en toda su dimensión, utilizando todos los medios que, de una u otra manera, la utilizan como representación de una realidad, aceptando que la imagen siempre viene cargada de subjetividad y determinada por unos gustos e intereses concretos. [...] Todo este trabajo y experiencia con imágenes se realiza posibilitando al alumnado el contacto directo con objetos y elementos de su realidad más cercana, para experimentar con ellos y contrastarlos con las imágenes que se representan. (Granado, 2003, p. 156)

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

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

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

2. DESARROLLO

2.1. Bases teóricas

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

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

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

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

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

La pedagogía crítica se define como una práctica educativa que potencia unos aprendizajes reflexivos, profundos y significativos, que sirven a quienes estudian para enfrentar la lucha de poderes en la sociedad y acabar con el bando sublevado, oprimido e invisible (Ali, 2006; Marina, 2001). Algunas definiciones para referirse a esta son: “La pedagogía crítica ve la educación como una práctica política, social y cultural” (González, 2006, p. 83); “la pedagogía crítica interroga a la educación formal, apuntando de manera preferente al carácter reproductor de las injusticias sociales” (Magendzo, 2003, p. 21); “una pedagogía crítica considera la libertad de elegir, de expresarse, de tomar decisiones [...] como un importante componente de poder” (Magendzo, 2003, p. 23); “desde la pedagogía crítica se logra alcanzar el derecho de calidad educativa, transformando la

realidad, superando desigualdades y favoreciendo la justicia social” (Flecha y Villarejo, 2015, p. 89) y/o “la alfabetización crítica ofrece los medios para leer el mundo de maneras que puedan desafiar acumulativamente los obstáculos de la formación social existente” (Pallarès, 2014, p. 68). Además, esta pedagogía tiene una serie de características: dialogicidad (Freire, 1970 y 1977), modelo de resistencia (Apple, 1977; Apple y Beane, 2005), profesionales críticos (Giroux, 1992), lectura de la palabra y de la realidad (Freire y Macedo, 1989; Macedo, 2006; Chomsky y Macedo, 2000), y también el empoderamiento.

En resumen, la pedagogía crítica se caracteriza por reivindicar el papel del alumno, el diálogo intersubjetivo y de la transformación, además de poner énfasis en el estudio de las relaciones de poder y su transmisión en la sociedad, así como su transformación. Asimismo, se mira a la educación como posibilitadora de cambio de la realidad social y el aprendizaje como un proceso basado en la interacción comunicativa, mientras que el profesional de la educación actúa como un facilitador del diálogo. Es por ello que desde la Pedagogía Crítica se aboga por potenciar situaciones donde se establezcan diálogo intersubjetivo y condiciones democráticas, así como que potencien el éxito educativo. (Flecha y Villarejo, 2015, p. 93)

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

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

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

2.2. Bases metodológicas

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

Concretamente, partiendo de una metodología cualitativa (Martínez, 2006; Shaw, 2003) se estudian filmes de la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016) atendiendo al componente religioso que estos presentan y centrando la atención en aquellos que se relacionan con la imposición de la religión cristiana. La colección seleccionada queda formada por un total de 60 películas, basándose una mayoría de estas en reinterpretaciones y adaptaciones a partir de la literatura clásica (Colecciones clásicas de Disney, 2020; Monleón, 2020a). Se analizan los mensajes lingüísticos y visuales de estos largometrajes. De manera que se atiende a la importancia de los discursos verbales y la influencia de la palabra (Cea, 2001), así como también a las potencialidades de la imagen (Eisner, 2014). Esto explica el corte artístico que adopta la investigación y que se relaciona directamente con la IBI o Investigación Basada en Imágenes (Alonso-Sanz, 2013; Eisner, 2014; Eisner y Barone, 2006). Tras conocer aquellos filmes clásicos Disney de gran alcance mediático en el colectivo infantil que presentan un componente religioso eminentemente cristiano, se plantea una propuesta artística para un grupo mixto en edades y sexos de Educación Primaria con el fin de reinterpretar de manera estética los elementos visuales de la religión cristiana.

2.3. Cinematografía Disney como recurso hegemónico defensor de la religión cristiana

Tras una revisión crítica (Sayago, 2007) y cinematográfica (Pérez-Rufí, 2016) de la colección “Los clásicos” Disney se advierte un total de 21 filmes que apuestan por la religión normativa, cristiana, de manera positiva; difundida a través de los mensajes lingüísticos y los discursos visuales en las tramas. Estos son:

Tabla 1. Listado de 21 películas Disney —colección “Los clásicos”— que incluyen discursos lingüísticos/visuales positivos con respecto a la religión cristiana. Tabla de elaboración propia

Clásico	Película	Discursos lingüísticos	Discursos visuales
1	<i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Disney, 1937)		
3	<i>Fantasia</i> (Disney, 1940)		
6	<i>Saludos amigos</i> (Disney, 1942)		
7	<i>Los tres caballeros</i> (Disney, 1944)		
8	<i>Música, maestro</i> (Disney, 1946)		
10	<i>Tiempo de melodía</i> (Disney, 1948)		
14	<i>Peter Pan</i> (Disney, 1953)		
16	<i>La bella durmiente</i> (Disney, 1959)		
17	<i>101 dálmatas</i> (Disney, 1961)		
21	<i>Robin Hood</i> (Reitherman, 1973)		
23	<i>Los rescatadores</i> (Miller y Reitherman, 1978)		
32	<i>El rey león</i> (Hahn, 1994)		
33	<i>Pocahontas</i> (Pentecost, 1995)		
34	<i>El jorobado de Notre Dame</i> (Hahn, 1996)		
35	<i>Hércules</i> (Clements, Dewey y Musker, 1997)		
38	<i>Fantasia 2000</i> (Disney y Ernst, 2000)		
42	<i>Lilo y Stitch</i> (Spencer, 2002)		
43	<i>El planeta del tesoro</i> (Clements, Conli y Musker, 2002)		
51	<i>Tiana y el sapo</i> (del Vecho y Lasseter, 2009)		
54	<i>¡Rompe Ralph!</i> (Spencer, 2012)		
55	<i>Frozen: el reino de hielo</i> (del Vecho y Lasseter, 2013)		

Del conjunto de películas analizadas se advierte un total de 16 filmes que recurren a discursos visuales para reforzar el mensaje cristiano, 15 optan por los mensajes visuales. Asimismo, un grupo de 10 películas utiliza ambos indistintamente, reforzando así la

difusión de un mensaje sesgado que apuesta y defiende el cristianismo como dogma normativo. Por tanto, debe prestarse especial atención a dichos largometrajes, sobre todo cuando se utilizan en las aulas de un modo pasivo (Granado, 2003).

Por un lado, respecto a los recursos lingüísticos, en películas como *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), *Saludos amigos* (Disney, 1942), *Peter Pan* (Disney, 1953), *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1973), *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996) o *Lilo y Stitch* (Spencer, 2002), aparecen escenas en las que se practica el rezo y/o canciones religiosas para alabar a un Dios cristiano. En otras como *¡Rompe Ralph!* (Spencer, 2012) se referencia el credo cristiano. Finalmente, en filmes como *Tiempo de melodía* (Disney, 1948), *101 dálmatas* (Disney, 1961), *Robin Hood* (Reitherman, 1973), *Los rescatadores* (Miller y Reitherman, 1978), *El rey león* (Hahn, 1994), *Pocahontas* (Penecost, 1995), *Hércules* (Clements, Dewey y Musker, 1997), *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002), *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) o *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013), se introducen en la cotidianidad de las vidas de los personajes expresiones religiosas como recurso del lenguaje. Todas estas contribuyen al mantenimiento normativo de la religión cristiana.

Por otro lado, respecto a los discursos visuales, se encuentran diferentes metáforas y elementos que apuestan y defienden la religión normativa cristiana. Se aprecian elementos relacionados con el pecado y la tentación, como la manzana prohibida en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937) o el infierno de Chernabog en *Fantasia* (Disney, 1940). De esta manera, se rescata el potencial que presentan las metáforas visuales presentadas a través de los largometrajes (Ortiz, 2010).

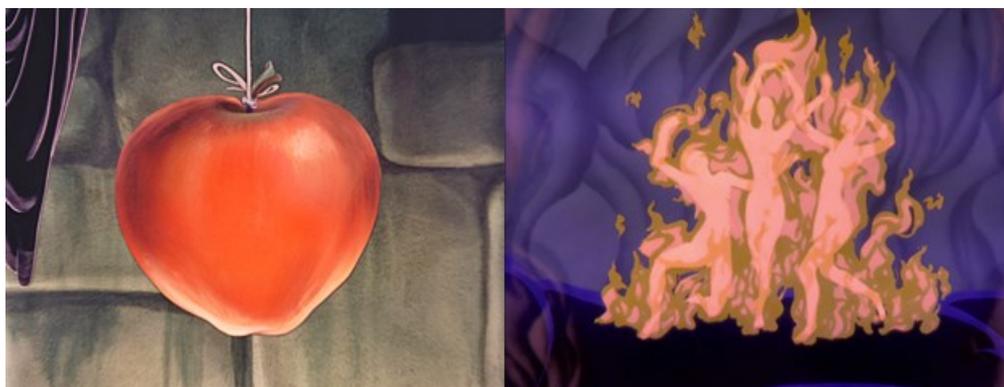


Figura 1. Metáforas visuales relacionadas con el pecado y el infierno en películas Disney [Figura]. En (de izquierda a derecha) *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney) y *Fantasia* (Disney, 1940)

También, se centra la atención en rituales religiosos que se introducen en la realidad de las figuras del filme. Por ejemplo, el entierro de Blancanieves en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), en *Fantasia* (Disney 1940) o de la luciérnaga Ray en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009). Otros rituales como el bautismo se presentan en el filme *El rey león* (Hahn, 1994) y la boda en películas como *101 dálmatas* (Disney) o *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002). De hecho, Algranti (2019) atiende en su estudio a la introducción de los rituales religiosos en los productos cinematográficos como técnica de adoctrinamiento social.



Figura 2. Ritual del entierro cristiano en películas Disney [Figura]. En (de izquierda a derecha) *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), *Fantasia* (Disney, 1940) y *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009)



Figura 3. Bautizo de Simba [Figura]. En *El rey león* (Hahn, 1994)



Figura 4. Boda cristiana en películas Disney [Figura]. En (de izquierda a derecha) *101 dálmatas* (Disney, 1961) y *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002)

En cambio, hay películas que optan por referenciar pasajes bíblicos de los textos sagrados como el viaje a Belén de María y José en *Los tres caballeros* (Disney, 1944) o el arca de Noé en *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000). De hecho, autores como Sanz (2006) rescatan la idea de cine como recurso político para el adoctrinamiento de la religión cristiana, a través de filmes basados en los relatos de la biblia.



Figura 5. Pasaje bíblico del arca de Noé [Figura]. En *Fantasia 2000* (Disney y Ernst, 2000)

Elementos iconográficos como el Cristo Redentor de Brasil se muestran en la película *Saludos amigos* (Disney, 1942). En *Tiempo de melodía* (Disney, 1948) se referencia la biblia como texto necesario en la vida de quien protagoniza la trama. En *Robin Hood* (Reitherman, 1973) se atiende a las riquezas de la iglesia a través del personaje del fraile Tuck, quien las destina al cuidado de todas aquellas personas que no reciben ayuda por parte del rey Juan. Asimismo, se atiende al cielo cristiano en otros ejemplos Disney como *Música, maestro* (Disney, 1946) cuando la pata Sonia y el ballenato mueren y sus almas ascienden al reino de los cielos; en *La bella durmiente* (Disney, 1959) se referencia dicho lugar cuando Aurora permanece dormida ya que se la deposita en la torre más alta del castillo para aproximarla a dicho espacio espiritual, y también cuando materializa su amor con el príncipe Felipe. En *El rey león* (Hahn, 1994) Simba habla con su padre fallecido, desde el cielo, cuando este necesita consejo. Los elementos iconográficos quedan relacionados con la idea de metáforas visuales defendida por Ortiz (2010).



Figura 6. Metáforas visuales sobre el cielo cristiano en películas Disney [Figura]. En (de izquierda a derecha) *Música, maestro* (Disney, 1946), *La bella durmiente* (Disney, 1959) y *El rey león* (Hahn, 1994)

Finalmente, resultan significativos los filmes *101 dálmatas* (Disney, 1961), *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996) y *El planeta del tesoro* (Clements, Conli y Musker, 2002), ya que introducen escenas que se desarrollan en el espacio cristiano de la iglesia y que, por tanto, defienden la presencia de dicho edificio en su realidad religiosa.



Figura 7. Edificio cristiano de la iglesia representado en la catedral de Nuestra Señora de París [Figura].
En *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996)

2.4. Contradiscurso artístico-plástico a los mensajes religiosos Disney

Tal y como comparte Monleón (2020a) en su investigación, respecto a dichas situaciones que dificultan el progreso social hacia comunidades más respetuosas con respecto a la diversidad y a la tolerancia de la alteridad no normativa, se precisa un contradiscurso que emerja desde la educación y que contribuya a desmitificar los estereotipos y sesgos difundidos a través de los filmes Disney. Concretamente, Monleón (2020b) ejemplifica, a través de la obra artística de Alessandro Palombo, el surgimiento de un contradiscurso al canon de belleza occidental y femenina impuesto por Disney; con este se visibiliza la diversidad funcional en el cuerpo de la mujer.

Las propuestas artísticas se consideran idóneas para ofrecer múltiples posibilidades con respecto al descubrimiento de la realidad desde un posicionamiento plural y diverso (Huerta, 2019; Huerta y Alonso-Sanz, 2015 y 2017; Monleón, 2018). Asimismo, las potencialidades que este ofrece con respecto al tratamiento inclusivo de colectivos tradicionalmente ocultados (Huerta, Alonso-Sanz y Ramon, 2019), lo convierte en un

medio significativo para contrarrestar los efectos que Disney causa con sus películas con respecto a la imposición de la religión cristiana como único dogma normativo.

Desde las artes podemos proporcionar una continuidad a la importante dimensión del humanismo, argumentando así lo que deseamos para una verdadera formación en materia cultural con perspectiva crítica. Esa continuidad precisa el conocimiento del pasado, la lectura crítica del presente, y una cierta amplitud de miras para afrontar el futuro. (Huerta, 2019, p. 17)

Concretamente, para paliar los efectos que estas películas producen en el colectivo infantil con respecto a la religión normativa que defienden, se desarrolla una propuesta artístico-plástica con alumnado de Educación Primaria (14 niños y niñas de tercero hasta sexto curso) en el CEIP Sant Isidre (València) en actividades extraescolares de tardes en el mes de septiembre del curso 2020-2021, gestionadas a través de la empresa EP Servicios Educativos. La dinámica consiste en un ejercicio manual para confeccionar un abanico. Este tiene motivos religiosos ya que presenta el dibujo de una Virgen con el niño Jesús. Se genera un discurso con el alumnado respecto a la (no) aceptación del ejercicio, en relación con el componente religioso que introduce y posibilitando la adaptación de la estética de objeto presentado hacia una más personal y defensora de la diversidad. Tras dicho debate que refuerza el componente cognitivo —y necesario previamente a la ejecución manual— en Educación Artística (Agirre, 2005), se obtienen los siguientes resultados.



Figura 8. Vicente Monleón (2020). Representación religiosa en la manualidad del abanico [Figura]

Tan solo dos alumnas del grupo se mantienen firmes a la representación icónica tradicional de la religión. Por ello, su obra se limita a decorar esta simbología cristiana de

manera normativa y poco significativa para los hallazgos de la investigación. No obstante, resultan más interesantes otras propuestas de este grupo.



Figura 9. Vicente Monleón (2020). Representación LGTB en una manualidad de corte religioso [Figura]



Figura 10. Vicente Monleón (2020). Bandera de la polisexualidad en una manualidad de corte religioso [Figura]

Una tendencia característica de este grupo son las creaciones en las que se reinterpreta la tradicionalidad de la religión por medio de los colores. Así se rescata la idea de psicología del color que defiende Heller (2004) en su publicación y en la que destaca las

potencialidades de las diversas tonalidades para transmitir una serie de mensajes en quienes los perciben. En esta propuesta artística, resulta recurrente la utilización de colores fluorescentes y siguiendo composiciones cromáticas que recuerdan al arcoíris. Esta decisión permite la generación de discursos visuales que introducen la temática de la diversidad sexual (Monleón, 2019; Huerta, 2020; Ramon, 2019). De hecho, una de las vírgenes adaptadas presenta la bandera de la polisexualidad —rosa, azul y verde— en su mejilla.



Figura 11. Vicente Monleón (2020). Metáfora la permanencia en el tiempo de la religión cristiana [Figura]

Asimismo, con la creación de uno de los niños, quien pinta el cabello de la virgen con una tonalidad grisácea, se rescata la idea de permanencia en el tiempo y de supervivencia de la religión cristiana (Colombres, 2004; Sanfuentes, 2019); esta sobrepasa cualquier componente contextual y a través de productos de la cultura visual difunde mensajes contra la intolerancia y el respeto a la diversidad religiosa.



Figura 12. Vicente Monleón (2020). El arte como medio de provocación social [Figura]

Con esta actividad, se rescata también la idea de arte como medio de provocación social (Martín, 2015). Así se representa a través de una alumna que se niega a tener una manualidad que se relacione con la religión cristiana. Por ello, tacha la iconografía de la virgen e incluso destroza la imagen con las tijeras.



Figura 13. Vicente Monleón (2020). Relación entre arte y medio ambiente [Figura]

Otra idea significativa rescatada de este proceso artístico aparece en esta última creación. Una alumna decide forrar su abanico con un papel en blanco para crear su propia obra de arte, en este caso unas hojas verdes que reivindican la importancia del cuidado y preservación del medio ambiente. Así se recuerdan las potencialidades del arte como creador de discursos ambientalistas y la relación existente entre naturaleza y proceso artístico (Benavides, 2006; Andreu-Lara, 2010).



Figura 14. Vicente Monleón (2020). Las tipografías como elementos artísticos

Finalmente, un alumno y dos alumnas del grupo recurren al arte como medio para tipografiar sus nombres en la obra plástica creada. Así se destaca el componente estético de la caligrafía y la relación de esta con el propio arte (Huerta, 2011; Huerta y Monleón, 2020). De hecho, estas creaciones permiten exaltar la identidad y personalidad de cada miembro.

3. CONCLUSIONES

Tras la investigación cualitativa de mensajes religiosos cristianos que guardan las películas Disney y el contradiscurso artístico-plástico con menores de Educación Primaria se comparten las siguientes conclusiones.

- La colección cinematográfica “Los clásicos” Disney presenta bastantes títulos en los que se transmite a la audiencia consumidora un discurso cristiano impositor de dicho dogma y negador de una alteridad religiosa. Esta situación debe poner en alerta al profesorado de la escuela pública, la cual se caracteriza por el principio de laicidad, sobre todo cuando recurre a los productos de dicha compañía para utilizarlos en su aula de manera pasiva. Esto debe tenerse en cuenta ya que son filmes que, tanto por los mensajes lingüísticos como visuales que presentan, tienden a imponer un modelo de religión única, presentando al cristianismo como normativo.
- Dicho elemento discursivo caracterizado como cristiano anima a que desde las propias aulas se desarrollen actividades de cine fórum a partir de estos filmes Disney para analizar las ideas religiosas que se crean, recrean, preservan y transmiten. Estas dinámicas son significativas para el desarrollo de una alfabetización audiovisual de la infancia que contribuya a la decodificación de la información que se transmite a través de la cultura visual cotidiana. Asimismo, contribuye a generar una sociedad más tolerante y respetuosa con la alteridad opuesta a los principios normativos occidentales.
- Finalmente, la propuesta didáctica planteada permite establecer una serie de conclusiones respecto al proceso artístico-plástico de este grupo de alumnos. Es necesario ofrecer al grupo de menores recursos que les permitan explorar sus habilidades creadoras e imaginativas; ofreciéndoles libertad en el proceso de confección de la obra. De esta manera se permite que a partir de una actividad de corte cerrado como pintar el dibujo de una Virgen, surjan propuestas como las acontecidas: la relación de la religión con el colectivo LGTB y la polisexualidad, el concepto de permanencia en el dogma cristiano, la relación entre arte y naturaleza o las tipografías como elemento artístico y relacionado con la identidad.

Con todo, como perspectivas futuras para este estudio, se anima a investigar en profundidad cada uno de los largometrajes etiquetados como cristianos y compartir

detalladamente los elementos a través de los que se difunden mensajes cerrados sobre dicho dogma. A partir de cada uno de estos es necesario plantear dinámicas concretas para deconstruir dichos discursos y generar otros más diversos. También se contempla como posibilidad futura estudiar las secuelas de dichos filmes —estas quedan fuera de la colección “Los clásicos”— para comprobar en qué medida dicho componente cristiano permanece y/o se difumina; valorando así la posibilidad de otros recursos Disney más plurales respecto a la religión o incluso defensores de la laicidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Algranti, J. (2019). Sociología del cine religioso. Análisis de la industria del entretenimiento católico y evangélico en Argentina. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 17(2), 1-18.
- Ali, A. H. (2006). *Yo Acuso. Defensa de la emancipación de las mujeres musulmanas*. Barcelona: Círculo de lectores/Galaxia Gutemberg.
- Alonso-Sanz, A. (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. *Integrando diferentes enfoques metodológicos*, 25(1), 111-119.
- Andreu-Lara, C. (2010). Arte, medio ambiente y educación ambiental. *Aula verde: revista de educación ambiental*, 36, 3-4.
- Aparici, R., Escaño, J. C. y García-Marín, D. (2018). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. España: Editorial UNED.
- Apple, M. W. (1977). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M. W. (1995). *Education and Power*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M. W. (1997). *Official Knowledge*. London: Routledge.
- Apple, M. W. (2002). *Educar “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós Temas de Educación.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aranguren, F., Arguello, R y Bustamante, B. (2004). Educación y televisión: una convergencia creativa. *Comunicar*, 22, 132-136.
- Bauman, Z. (2007a). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

- Bauman, Z. (2007b). *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thompsen, P. y Utreras, S. (2001). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Benavides, L. (2006). Educación para la paz, el respeto al medio ambiente y la integración socio-cultural, a través de las artes. *Arte, individuo y sociedad*, 18, 165-184.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Cantillo, C. (2015). Del cuento al cine de animación: semiología de una narrativa digital. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 38, 133-145.
- Cea, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Chomsky, N. y Macedo, D. (2000). *Chomsky on miseducation*. Estados Unidos: Lanham, MD, Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Colecciones clásicas de Disney (2020). Lista completa clásicos Disney, La lista oficial y completa 2020 de los 58 Clásicos Disney (en español): Colecciones clásicas de Disney. Recuperado de: <https://coleccionesclassicas.com/lista-completa-clasicos-disney/>.
- Colombres, A. (2004). *Teoría transcultural del arte: hacia un pensamiento visual independiente*. Buenos Aires: Del Sol.
- Debord, G. (2008). *La Sociedad del Espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Efland, A., Freedman, K. y Sturh, P. (2004). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 191(50), 15-34.
- Eisner, E. W. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *EARI- Educación Artística Revista de Investigación*, 5, 11-22.
- Eisner, E. W. y Barone, T. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.). *Handbook of complementary methods in education research* (p. 95-109). Mahwah: AERA.

- Escaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 135-144.
- Fiske, J. (1993). *Power Plays, Power Works*. Nueva York: Verso.
- Flecha, R. y Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación. *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 87-100.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Nueva York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1977). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Filadelfia: Temple UP.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Londres: Heinemann.
- Giroux, H. (1989). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albania: Universidad Estatal de N. y P.
- Giroux, A. (1992). La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo. *Revista Intringulis*, 6, 33-47.
- González, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 83-87.
- Granado, M. (2003). Educación audiovisual en educación infantil. *Comunicar*, 20, 155-158.
- Heller, E. (2004). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Madrid: Editorial Gustavo Gili.
- Hernández, F. (1994). Del constructivismo cognitivo al constructivismo crítico. Una lectura dialógica del constructivismo. *Estudios. Filosofía-historia-letras*. 13(1), 39-40.
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Educere*, 7(23), 433-440.
- Huerta, R. (2011). *Museo Tipográfico Urbano: Paseando entre las letras de la ciudad*. València: Universitat de València.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: Editorial UOC.

- Huerta, R. (2020). Letras de cine: tipografía queer para formar a docentes en diversidad y cultura visual. *Athenea digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 20(1), 1-23.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (2015). *Educación artística y diversidad sexual*. València: Universitat de València.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (2017). *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura*. València: Tirant Humanidades.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Huerta, R. y Monleón, V. (2020). Diseño de letras en carteles y cabeceras del imaginario Disney. *Icono 14*, 18(2), 406-433.
- Jardón, P. y Arbiol, J. (2016). El cinema com a eina educativa per al currículum escolar y el treball en xarxa. En V. Pardo (Coord.). *Aportacions entorn del desenvolupament territorial y social valencià* (pp. 173-186). València: Universitat de València.
- Jenkins, H. (2008). *Fans, bloggers y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- López-Herrerías, J. A. (2009). Del yo moderno al yo metamoderno. *Revista Bordón*, 61(2), 77-91.
- Lyotard, J. F. (1996). *La posmodernidad explicada a los niños*. Madrid: Gedisa.
- Macedo, D. (2006). *Literacies of power: what Americans are not allowed to know*. Denver: Westview Press.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 19-27.
- Marcellán, I. y Agirre, I. (2008). El valor educativo de los medios: correlaciones socioculturales. *Comunicar*, 31(16), 529-535.
- Marina, J. A. (2001). *Dictamen sobre Dios*. Barcelona: Anagrama.
- Martín, E. (2015). *El arte transgresor de finales del siglo XX: de la provocación artística como última utopía* [Tesis Doctoral]. Málaga: Universidad de Málaga.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Mendioroz, A. M. (2015). Empleo de la Historia del Arte para la adquisición de nociones estructurantes del área de Conocimiento del Entorno en Educación Infantil: espacio y tiempo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 11-23.

- Merchán, M. S. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. *Actual. Pedagog.*, 59, 119-146.
- Mesías, J. M. y Sánchez, C. (2018). “Paisajes del yo”: Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil. *EARI – Educación Artística Revista de Investigación*, 9, 110-130.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Desde otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 43-61.
- Monleón, V. (2018). *El malo no gana. Propuesta pedagógica para trabajar la Cultura Visual (figuras malvadas y su significación) en la clase de 3, 4 y 5 años*. Madrid: Editorial Académica Española – EAE.
- 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.
- Monleón, V. (2020a). *El malo de la película. Estudio de la maldad en la colección cinematográfica clásicos Disney desde una pedagogía crítica* [Tesis de doctorado]. València: Universitat de València.
- Monleón, V. (2020b). "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.
- Morawitz, E. B. y Mastro, D. E. (2008). Mean girls? The Influence of Gender Portrayals in Teen Movies on Emerging Adults. Gender-Based Attitudes and Beliefs. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 85(1), 155-183.
- Ortiz, M. J. (2010). Teoría Integrada de la Metáfora Visual. *Comunicación y sociedad*, 23(2), 97-125.
- Pallarès, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica en medios de comunicación. *Teoría educativa*, 26, 59- 76.
- Parsons, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rajadell, N., Antònia, M. y Violant, V. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de los valores educativos y culturales. *Comunicar*, 25, 1-14.
- Ramon, R. (2019). Las narrativas visuales y audiovisuales de ficción y la educación artística identitaria. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 5-14.

- Read, H. (2007). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, J. (2007). Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales. En P. Coca y P. Montero (Eds.). *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.
- Rodríguez, N. (2012). *Educar niños y adolescentes en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez-Romero, M. (2012). El profesorado en la galaxia digital: cómo combinar la concentración constructiva con la participación en el mundo. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 220-245.
- Rufi-Pérez, J. P. (2016). Metodología de análisis del personaje cinematográfico: Una propuesta desde la narrativa fílmica. *Razón y palabra*, 20(95), 534-552.
- Saiz, C. y Ribas, S. (2008). *Intervenir para transferir en pensamiento crítico. Actas de la Conferencia internacional: lógica, argumentación y pensamiento crítico*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Sánchez, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43-60.
- Sanfuentes, O. (2019). Un tablado en Belén y una escena de toros en Pachama. Formación de buenos cristianos y apropiación indígena de la evangelización en la pintura mural andina. *Diálogo andino*, 58, 43-58.
- Sanz, F. (2006). El cine como catequesis durante el franquismo: la serie de documentales de Magister, S. A. (1945-1947). *Antigrama*, 21, 769-796.
- Saura, Á. (2004). Imagen tecnológica: Arte y Tecnología. *Etic@net*, 3, 1-11.
- Saura, Á. (2013). E@: Educación Artística 3.0. *EARI - Educación Artística Revista de Investigación*, 4, 77-86.
- Saura, Á., Naranjo, R. y Méndez, A. (2009). Desarrollo de competencias en clave web 2.0 para la Educación Artística. *Relada*, 3(1), 37-45.
- Sayago, S. (2007). *La metodología de los estudios críticos del discurso. Problemas, posibilidades y desafíos*. Valparaíso: Observatorio de la comunicación.
- Shaw, I. (2003). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2003). *Acción, conversación y texto*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Wynns, S. L. y Rosenfeld, L. B. (2003). Father-daughter relationships in Disney's animated films. *Southern Communication Journal*, 28(3), 91-106.

REFERENCIAS FILMOGRÁFICAS

- Clements, R., Conli, R. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (2002). *El planeta del tesoro* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Clements, R., Dewey, A. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1997). *Hércules* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- 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.
- Disney, R. E. y Ernst, D. W. (productores) y Algar, J., Brizzi, G., Brizzi, P., Butoy, H., Glebas, F., Goldberg, E., Hahn, D. y Hunt, P. (directores). (2000). *Fantasia 2000* [Cintacinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Disney, W. (productor) y Algar, J., Armstrong, S., Beebe, F., Ferguson, N., Handley J., Hee, T., Jackson, W., Kuske, H. y Roberts, B. (directores). (1940). *Fantasia* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y RKO Pictures.
- Disney, W. (productor) y Clark, L., Geronimi, C., Larson, E. y Reitherman, W. (directores). (1959). *La bella durmiente* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Disney, W. (productor) y Cormack, R., Geronimi, C., Kinney, J., Luske, H. y Meador, J. (directores). (1946). *Música, maestro* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney.
- Disney, W. (productor) y Cottrell, W., Hand, D., Morey, L., Pearce, P. y Sharpsteen, B. (directores). (1937). *Blancanieves y los siete enanitos* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Ferguson, N. (director). (1944). *Los tres caballeros* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.

- Disney, W. (productor) y Ferguson, N., Jackson, W., Kinney, J., Luske, H. y Roberts, B. (directores). (1942). *Saludos amigos* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y RKO Pictures.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1953). *Peter Pan* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W., Kinney, J. y Luske, H. (directores). (1948). *Tiempo de melodía* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C. y Reitherman, W. (directores). (1961). *101 dálmatas* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Hahn, D. (productor) y Allers, R. y Minkoff, R. (directores). (1994). *El rey león* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Hahn, D. (productor) y Trousdale, G. y Wise, K. (directores). (1996). *El Jorobado de Notre Dame* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Miller, R.W. y Reitherman, W. (productores) y Lounsbery, J. y Reitherman, W. (directores). (1978). *Los rescatadores* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Pentecost, J. (productor) y Gabriel, M. y Golsdberg, M. (directores). (1995). *Pocahontas* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Reitherman, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1973). *Robin Hood* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Spencer, C. (productor) y de Blois, D. y Sanders, C. (directores). (2002). *Lilo y Stitch* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Spencer, C. (productor) y Moore, R. (director). (2012). *¡Rompe Ralph!* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.