

LOS ROLES DE GÉNERO DESDE LA DANZA CLÁSICA HASTA LAS PELÍCULAS DISNEY¹

GENDER ROLES FROM CLASSICAL DANCE TO DISNEY FILMS

Vicente Monleón Oliva

Universitat de València

ORCID: 0000-0001-8357-1316

vicente.monleon.94@gmail.com

Inmaculada Guerrero Rivas

Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana

i.guerrero.csd@gmail.com



| Resumen |

La existencia de diferenciación social debido a una construcción histórica y sesgada de roles de género y de estereotipos sexuales es una realidad que merma cualquier intento de progreso y de cambio feminista. De hecho, los productos culturales de épocas anteriores son ejemplos significativos de recursos para construir, difundir y perdurar dicha separación entre hombres y mujeres. En un contexto actual, se cuenta con otros recursos como la cultura visual de animación de la productora Disney. Por ello, partiendo de un paradigma socio-crítico y de un posicionamiento feminista y de la teoría queer se pretende visibilizar los discursos visuales que ambos elementos culturales perduran y que son caracterizados como machistas. Todo ello, por medio de la metodología artística ARTografía. Por un lado, se observan evidencias, respecto a la danza clásica que nos permiten afirmar cómo a través de su evolución, se impone una hegemonía patriarcal y masculina en las diferentes relaciones de poder que se establecen en los argumentos de las obras. Por otro lado, respecto a las producciones Disney, se advierte que en la mayoría de estas hay una perduración de los roles de género que conlleva una diferenciación entre hombre y mujeres; volviendo inferiores a las segundas versus los primeros. Se finaliza concluyendo la perduración de roles de género y estereotipos sexuales en las producciones de danza clásica que son una referencia para las secuencias de baile que aparecen en filmes de animación como los de la productora Disney y que perduran una sociedad machista y diferenciada.

Palabras clave: Roles de género; Estereotipos sexuales; Cultura visual; Disney; Danza clásica; Feminismo; ARTografía.

¹ Recibido/Received: 24/10/2022

Aceptado/Accepted: 23/01/2023

| Abstract |

The existence of social differentiation due to a historical and biased construction of gender roles and sexual stereotypes is a reality that undermines any attempt at feminist progress and change. In fact, the cultural products of earlier times are significant examples of resources to build, spread and endure this separation between men and women. In a current context, there are other resources such as the visual animation culture of the Disney production company. Therefore, starting from a socio-critical paradigm and a feminist position and queer theory, it is intended to make visible the visual discourses that both cultural elements persist and that are characterized as macho. All this, through the artistic methodology ARTography. On the one hand, there is evidence regarding classical dance that allows us to affirm how through its evolution, a patriarchal and masculine hegemony is imposed in the different power relations that are established in the arguments of the works. On the other hand, regarding Disney productions, it is noted that in most of these there is a persistence of gender roles that entail a differentiation between men and women; returning inferior to the second versus the first. We conclude by concluding the persistence of gender roles and sexual stereotypes in classical dance productions that are a reference for dance sequences that appear in animated films such as those of the Disney production company and that endure a macho and differentiated society.

Keywords: Gender roles; Sexual stereotypes; Visual culture; Disney; Classic dance; Feminism; ARTography.

| Introducción |

Los roles de género y los estereotipos sexuales perduran en la sociedad occidental actual debido al arraigo que presentan en los posicionamientos heteropatriarcales característicos de épocas anteriores (Espinar, 2007) y que diseñan las comunidades por y para los hombres, quienes disponen de libertad para ejercer la vida pública y quienes se erigen como superiores a las mujeres. De acuerdo con la filosofía de diversos autores como Hotelling y Zuber (1997) se considera que se establece una dualidad enmarcada en dos prototipos normativos basados en guiones sociales que generan una reflexión sobre rasgos de personalidad y actitudes misóginas, heterosexistas, hegemónicas y estereotipadas.

La manera en la que dicho pensamiento se difunde y se mantiene como normativo se debe a los productos culturales y cotidianos a través de los que la sociedad se educa formal e informalmente. Por ejemplo, se cuenta con la danza clásica como producto cultural a través del que se mantiene una sociedad machista en la que el hombre tiene el control total (Aberasturi-Apraiz y Guerra, 2015). Así se materializa con Ballets de siglos anteriores en los que son ellos quienes toman la iniciativa, quienes dirigen, quienes marcan el ritmo y quienes se manifiestan como elemento posesivo; mientras que ellas son el objeto que se posee (Cantillo, 2011 y 2015).

A medida que el conocimiento se vuelve accesible, cada vez con más facilidad se precisa recurrir a nuevos elementos a través de los que perdurar este imaginario colectivo, que interesa a quienes ostentan el poder. Para dicho fin, el cine se entiende como un recurso idóneo (Gitlin, 2001), sobre todo por la finalidad de entretenimiento (Granado, 2003) que presenta y la facilidad que dicha situación supone para difundir de forma pasiva unos mensajes, ideología y posicionamiento político (Asebey, 2011). Mucho más significativo

resulta el cine de animación que tradicionalmente se relaciona y/o tiende a ser consumido por el colectivo infantil ya que sienta unos principios sociales desde las primeras edades y en aquella parte de la población que se encuentra en desarrollo y confección de su identidad y personalidad (Granado, 2003; Monleón, 2018).

Partiendo de dicho conglomerado teórico general y como base que sustenta la investigación, se advierte la manera pasiva en la que dichos recursos tildados de culturales se utilizan para transmitir un posicionamiento social considerado como normativo y modelo válido a seguir; contribuyendo a que la ciudadanía que lo consume lo asimile como veraz sin posibilidad de cuestionamiento. Por ello, se muestra como significativa la manera en la que se investigan dichos productos. Por un lado, danzas clásicas que antaño imponen desde las altas esferas una diferenciación social por roles de género. Por otro lado, cinematografía Disney categorizada como clásica que reproduce los mismos patrones dancísticos y arcaicos. Justificándose así la importancia de esta indagación científico-artística.

El objetivo principal del estudio consiste en indagar en el concepto de roles de género y la recolección de ejemplos visuales a partir de las grandes danzas y películas Disney de princesas – productos con gran alcance mediático – para de esta manera generar un cuestionamiento colectivo, de crítica y de contribución pedagógica hacia los mismos. Para el cumplimiento de dicho objetivo principal, se considera la secuenciación de un listado de secundarios y complementarios:

- Seleccionar imágenes representativas de perduración de una diferenciación por roles de género en recursos culturales de danza y audiovisual Disney.
- Generar un discurso con dichos recursos y bancos de imágenes que contribuya a la crítica social – feminista y *queer* – hacia dicho posicionamiento normativo.
- Visibilizar otros mensajes relacionados con la danza que dichos elementos propios de la cultura visual transmiten o recrean en sus reproducciones.
- Generar la posibilidad de establecer un estudio comparativo entre ambas para plantear con fines pedagógicos, similitudes y/o diferencias entre ambos recursos y consumos de la ciudadanía.

Asimismo, la hipótesis de la que parte esta investigación, y que se pretende demostrar y visibilizar, es la presencia de roles de género y estereotipos sexuales que determinan los comportamientos de las personas en la sociedad en función de su sexo y que perduran desde el repertorio de la danza clásica hasta las películas Disney protagonizadas por princesas.

Se procede, partiendo de un posicionamiento socio-crítico (Ricoy, 2006; Unzueta, 2011), así como de una corriente feminista (Carneiro, 2005); tomando como referencia el fin emancipador que la investigación postmodernista y postestructuralista defiende con fines educativos (Hauge y Haavind, 2011).

En el ámbito de la Investigación Artística y/o Investigación Basada en Artes (Eisner, 2014; Alonso-Sanz, 2013) se recurre a una metodología de trabajo denominada ARTografía (Marín y Roldán, 2017; Irwin, 2006 y 2013) ya que se combinan los roles de artista, docentes e investigador o investigadora (Irwin, LeBlanc, Yeon-Ryu y Belliveau, 2018). De esta manera, se aborda – y se indaga – la cuestión y concepto de roles de género en productos visuales y audiovisuales, advirtiendo siempre la cuestión educativa y la repercusión de dichos mensajes en quienes los reciben. Los resultados se componen y se exponen a base de secuencias de imágenes y series fotográficas como en un ensayo visual (Ramon, 2017; Alonso-Sanz y Ramon, 2020); buscando promover una reflexión crítica y generando un discurso argumental (Marquina-Vega, Núñez-Murillo y Hernani-Valderrama, 2018). No obstante, debido a cuestiones de protección de datos y de tratamiento de imágenes con licencias oficiales, no resulta posible compartirlas en el artículo. Por ello, dichos resultados se limitan al comentario de dichas imágenes.

Con todo, en el presente trabajo se atiende a la siguiente estructura. En primer lugar, se desarrolla una introducción en la que se contextualizan los aspectos teóricos que sustentan toda la investigación y que expone el paradigma teórico respecto a la evolución histórica de la danza clásica y en relación al concepto de cultura visual materializada en la compañía Disney. Se sigue con el apartado de metodología en el que se especifica el posicionamiento adoptado y el método / procedimiento de todo el estudio. Así se procede a exponer y discutir los resultados, es decir, roles de género y estereotipos sexuales en danza clásica y en películas clásicas de Disney. Le sigue un apartado con las conclusiones más significativas de toda la investigación y se cierra con la bibliografía en la que se incluyen todas las referencias que se citan en el texto principal.

| Introducción contextualizadora |

Evolución histórica de la danza clásica

Al comenzar el siglo XX, se respiraron albos liberadores en ciertos aspectos sociales, por y para las mujeres. La oportunidad de participar en la política y el activismo en la defensa de sus derechos laborales como afirma Marilley (1996), fijaron un punto de partida que impulsó el desarrollo de diversas corrientes feministas, las cuales caminaban desde una perspectiva radical hasta otra más conservadora; hacia un punto de inflexión. Este fue claramente alentado por un gran sentimiento esperanzador, el cual se reflejaría en las diversas manifestaciones culturales y artísticas venideras. Las diferentes etapas histórico-sociales fueron sirviéndose de los diversos instrumentos transmisores de conocimiento que coexistían en cada momento, como eran las artes escénicas, la literatura y la música, con el objetivo de difundir estas inquietudes y necesidades.

Los roles de género han estado presentes en la danza clásica desde sus orígenes. Ya en su nacimiento cortesano, bajo el reinado del ‘‘Rey del Sol’’ Luís XIV, se miraba a la bailarina bajo una estética proteccionista, fruto de los estereotipos sociales bajo los que este arte fue creado. A lo largo de los años, la sociedad ha evolucionado enmarcada cada vez más en un sentimiento de protesta e inconformismo latente, que busca la

reivindicación de incoherencias sociales e injusticias que aún hoy en día continúan existiendo. El ballet, sin embargo, con el fin de conservar la originalidad de los grandes coreógrafos ha permanecido fiel a sus libretos, los cuales muestran evidencias de discriminación por sexo o por otras cuestiones. En este sentido, nuestro posicionamiento parte de estas evidencias, las cuales son suficientes para que desde un punto de vista pedagógico, se fomente la toma consciencia acerca de los valores involucionados que en las grandes obras de ballet se representan.

Con el ballet romántico se inicia lo que hoy conocemos como ``ballet blanco``, inspirado en lo etéreo, sobrenatural, la imaginación y la emoción. En el Romanticismo la visión social del mundo sufre una transformación muy bien representada en las artes de la época. Surgen de una forma muy rudimentaria, lo que hoy en día entendemos por ``tutú de ballet`` o las ``zapatillas de punta``, elementos estos que permitían la puesta en escena de argumentos basados en cuentos de hadas que enaltecían una etérea y delicada feminidad de la mujer encuadrada en un contexto de delicadeza y debilidad.

Después del periodo ilustrado, el constitucionalismo burgués había triunfado en buena parte del mundo. Este, excluía a las mujeres del ámbito público bajo el argumento de carecer de atributos ``masculinos`` como: la racionalidad, la inteligencia, la capacidad de juicio y la competitividad (Nash, 2004)

Años posteriores se asienta en Rusia el ballet imperial dando lugar al surgimiento de lo que hoy conocemos como ``ballet clásico`` que culmina con la llegada del gran coreógrafo Marius Petipa a San Petersburgo en 1847, creador de ``Los grandes ballets`` considerados hoy en día obras maestras. Se había renovado con ello el papel de los bailarines; otorgándoles identidad expresivo-corporal y estableciendo una clara diferenciación entre hombre y mujer, pero socialmente enmarcada – en el transcurso de los años – en un naturalismo claramente determinista (Rodríguez, 2008).

La danza, así como en otras artes ocurre, muestra evidencias palpables de las desigualdades sociales acontecidas a lo largo de diferenciados periodos históricos, en los cuales, a pesar de numerosas revoluciones y manifiestos, se han conseguido modificaciones muy sutiles del tratamiento de género en la sociedad. Como afirma Rodríguez (2008), la danza como medio de comunicación, trabaja a través de mensajes de denuncia y protesta cuyo instrumento de transmisión es el mensaje final que cada vez más muestra un análisis crítico de la realidad con la que convivimos.

Cultura visual Disney

El concepto de cultura visual se entiende como todo el conjunto de información creada, recreada, difundida y recibida en el plano de la ficción; cuyas repercusiones acontecen en la realidad (Granado, 2003). De esta manera se atiende al componente subjetivo que caracteriza a la imagen (Mendioroz, 2015) y que anima a promover una alfabetización audiovisual de calidad (Monleón, 2020a) en la ciudadanía que consume dichos mensajes en su propia cotidianidad (Alonso-Sanz y Huerta, 2014) para que sea capaz de contrarrestar los efectos ideológicos, políticos y religiosos que quienes componen el

poder quieren difundir entre la audiencia consumidora como una verdad absoluta carente de cuestionamiento.

Atendiendo a la definición de Acaso y Nuere (2005) y Acaso (2006) la cultura visual se compone de todos aquellos elementos basados en imágenes; tanto las fijas y las presentadas en los *mupis* o vayas publicitarios, como las que aparecen en movimiento a través de los productos de la televisión (Aranguren, Arguello y Bustamante, 2004) y el cine (Aguaded, 2015; Cantillo, 2015).

Desde sus inicios, los relatos que cuenta el cine han afectado a generaciones de personas mediante sus argumentos, sus contenidos, sus imágenes y sus ideas. El cine es cultura popular, arte y espectáculo. Las tramas y los temas del cine pueden y deben ser llevados a las aulas como elemento reflexivo y, por ende, orientador de comportamiento. (Aguaded, 2015, p. 9)

Centrando la atención en estas segundas, se rescata la animación cinematográfica. Esta supone y se entiende como un nuevo entorno de aprendizaje (Huerta y Alonso-Sanz, 2017; Monleón, 2017) a través del que quienes componen la infancia forman una identidad y desarrollan una personalidad durante los primeros años de su vida (Gandarilla de Andrés, 2016). Asimismo, el potencial estético que presenta le permite recibir un público de edades variadas e incluso avanzadas como es el ejemplo de la productora occidental Disney (Asebey, 2011).

Así pues, podemos analizar que el cine norteamericano y su principal representante de la industria cinematográfica, que tiene su auge en Hollywood, es característico por los estereotipos y arquetipos que manejan para todo tipo de público, especialmente el infantil. Una de las grandes industrias hollywoodenses, Disney Company, ha sido la encargada del imaginario colectivo mundial del hombre y la mujer con sus cuentos de hadas, pero también de introducir el estilo de vida que uno debería buscar. (Gandarilla de Andrés, 2016, p. 28)

Disney nace en la década de los años 20' del s. XX como un modo de evasión de la realidad precaria que genera el conflicto bélico de la I Guerra Mundial (Mollet, 2013). Posteriormente se convierte a un elemento político y propagandístico durante la II Guerra Mundial (Purcell, 2010). Más aún, a lo largo de su existencia durante 100 años consigue forjarse una clientela de personas que la siguen con edades diversas, pero las cuales se caracterizan por cumplir un patrón común, la asimilación de mensajes sesgados sobre la realidad basados en un posicionamiento patriarcal (Monleón, 2020b), clasista (Monleón, 2020c), racista (Giovanni, 2007), homofóbico (Monleón, 2020d), etc., y que atenta contra cualquier tipo de alteridad respecto a la normatividad construida por occidente.

| Metodología |

En esta investigación se parte de un paradigma socio-crítico (Ricoy, 2006; Unzueta, 2011) ya que se analiza una realidad social en base a las cuestiones de los roles de género clásicos de la danza y que encuentran una repercusión en las películas de animación Disney. Manifestándolos, se insta en generar un discurso feminista que motive al derrocamiento de una sociedad culturalmente patriarcal, en pro de una defensa de los derechos de quienes presentan disidencias respecto a la normatividad masculina y empoderarla. Por ello, el estudio también presenta un posicionamiento feminista (Carneiro, 2005; Buttler, 2006) y *queer* (Fonseca-Hernández y Quinter-Soto, 2009; Epps, 2008).

La investigación se enmarca dentro de las metodologías de Investigación Basadas en las Artes (McGarrigle, 2018; Sullivan, 2005) y/o Investigación Artística (Eisner, 2014). “Las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo” (Eisner, 2014, p. 21). Concretamente en la ARTografía (Alonso-Sanz, 2020; Marín y Roldán, 2017; Irwin, 2006). Así, se hibridan en quienes desarrollan la investigación (R de *Researcher*) los roles profesionales de la artista de danza (A de *Artist*) y del maestro de Educación Infantil y Primaria (T de *Teacher*). De esta manera, se aborda – y se indaga – la cuestión y concepto de roles de género en productos visuales y audiovisuales, advirtiendo siempre la cuestión educativa y la repercusión de dichos mensajes en quienes los reciben. Los resultados se componen a base de secuencias de imágenes y series fotográficas a modo de ensayo visual (Ramon, 2017; Alonso-Sanz y Ramon, 2020), los cuales son comentados en este artículo; buscando promover una reflexión crítica y generando un discurso argumental (Marquina-Vega, Núñez-Murillo y Hernani-Valderrama, 2018).

El método de trabajo queda dividido por dos fases de investigación. Por un lado, la revisión de ejemplos audiovisuales de danzas clásicas en las que se sientan las bases estereotipadas por cuestión de género en dicho arte. Por otro lado, en una segunda fase de la investigación, se complementan dichas secuencias de danza con las recreadas en los filmes de Disney cuyas protagonistas son princesas. De manera que, la muestra para el estudio se centra en 10 películas Disney pertenecientes a la colección “Los clásicos” las cuales quedan protagonizadas por princesas (Monleón, 2020e) – los filmes seleccionados quedan recogidos y referenciados en la tabla 1 –. Respecto a la danza clásica se analizan secuencias de repertorio pertenecientes a los periodos Pre-romántico, Romántico, Tardorromanticismo, Transición y Ballet Académico, a través de las cuales se visibilizan ejemplos normalizados de una sociedad patriarcal.

Tabla 1. Muestra de películas Disney para el estudio

Producción	Dirección	Año	Título	Productora	Lugar
Disney, W.	Cottrell, W., Hand, D., Jackson, W., Morey, L., Pearce, P. y Sharpsteen, B.	1937	<i>Blancanieves y los siete enanitos</i>	Walt Disney Pictures	EEUU
Disney, W.	Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H.	1950	<i>La Cenicienta</i>	Walt Disney Production	EEUU
Disney, W.	Clark, L., Geronimi, C., Larson, E. y Reitherman, W.	1959	<i>La bella durmiente</i>	Walt Disney Pictures	EEUU
Ashman, H. y Musker, J.	Clements, R. y Musker, J.	1989	<i>La sirenita</i>	Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation	EEUU
Hans, D.	Trousdale, G. y Wise, K.	1991	<i>La bella y la bestia</i>	Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation	EEUU
Clements, R. y Musker, J.	Clements, R. y Musker, J.	1992	<i>Aladdin</i>	Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation	EEUU
Pentecost, J.	Gabriel, M. y Goldberg, E.	1995	<i>Pocahontas</i>	Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation	EEUU
Del Vecho, P. y Lasseter, J.	Clements, R. y Musker, J.	2009	<i>Tiana y el sapo</i>	Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios	EEUU
Conli, R.	Greno, N. y Howard, B.	2010	<i>Enredados</i>	Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios	EEUU
Del Vecho, P. y Lasseter, J.	Buck, C. y Lee, J.	2013	<i>Frozen: el reino de hielo</i>	Walt Disney Animation y Walt Disney Pictures	EEUU

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Muestra de ballets para el estudio

Producción original	Dirección original	Año	Título	Versión seleccionada	Lugar
O. París (1841) Jules- Henry Vernoy y Théophile Gautier	Jean Coralli y Jules Perrot	1841	<i>Giselle</i>	La Scala de Milán (2005)	Teatro alla Scala de Milán
Petipa/ Ivanov (1885) Ballet Imperial de S. Petersburgo	Paul Taglioni	1864	<i>La Fille Mal Gardée</i>	Bolshoi Ballet (1994). Grigorovich	Ballet del Bolshoi Moscú
Henri Vernoy de Saint-Georges y Joseph Mazilier (1856) Teatre Imperial de la O. París	Joseph Mazilier	1856	<i>El Corsario</i>	Bolshoi Ballet (2007). Marius Petipa. Ratmansky	Ballet del Teatro Bolshoi. Moscú
Marius Petipa and Sergei Khudekov. Ballet Imperial de S.Petersburgo	Marius Petipa/ Khudekov	1877	<i>La Bayadère</i>	Bolshoi Ballet (2019) Marius Petipa. Yuri Grigorovich	Ballet del Teatro Bolshoi. Moscú
Ivan Vsevolozhsky/Marius Petipa. Ballet Imperial de S.Petersburgo	Marius Petipa	1890	<i>La Bella Durmiente</i>	Ópera Nacional de París. Marius Petipa/Nureyev	Ballet de La Ópera Nacional de París. París
Ivan Vsevolozhsky/ Enrico Cecchetti / Lev Ivanov / Marius Petipa. Ballet del Teatro Bolshoi. Moscú.	Enrico Cecchetti / Lev Ivanov / Marius Petipa	1893	<i>La Cenicienta</i>	Australian Ballet (2016) Marius Petipa. Ratmansky	The Australian Ballet. Sidney

Fuente: elaboración propia.

Exposición y discusión de resultados

Roles de género y estereotipos sexuales en la danza

Se observan evidencias, respecto a la danza clásica, que nos permiten afirmar cómo a través de su evolución, se impone claramente una hegemonía patriarcal y masculina en las diferentes relaciones de poder que se establecen en los argumentos de las obras. El predominio de estos valores represivos hacia la mujer ha fomentado la inhibición de aspectos diferenciadores de género, que han originado de manera positiva condiciones de acción y políticas para el cambio.

Los hilos conductores sobre los que se desarrollan estas obras muestran patrones específicos de comportamiento, que trasladan a la sociedad conductas estereotipadas y condicionadas; encuadradas en procesos individuales y colectivos bien encaminados

hacia una desigualdad directamente observable. Por otro lado, a través de los personajes analizados en las diferentes muestras, se evidencian perfiles específicos de comportamiento humano, producto de los procesos psicosociales que se desencadenan en el transcurso de una imposición inmutable y normalizada de las estructuras sociales.

Los ideales de libertad impulsados en la revolución francesa se impusieron en un momento de cambio social. En el ballet, el cuerpo de la mujer se enfatizó como irreal, eterno y puro, acentuando el antagonismo cuerpo-alma; representando el modelo a seguir de las mujeres en esa época. Presentimiento, amor, tragedia, locura, muerte e inmaterialidad se entrelazan en un entorno, por un lado ingenuo, aldeano, y sentimental, y por otro, sobrenatural. Ambos encarnaban el hilo conductor predominante en las creaciones dancísticas, ingredientes precisos para que una obra se convirtiera en una muestra romántica a todas luces. Por todo ello, “Giselle” constituye una de las más puras joyas del ballet romántico ya que se considera obra maestra absoluta de este periodo. Todo el hilo conductor de la obra sucede a través de la historia de una joven e inocente campesina de 15 años, ingenua, apasionada por la danza, que vivía con su madre en un lugar de Alemania. Cortejada por un noble embaucador, descubre que éste la engaña y se produce una dramática escena que termina en locura y muerte de la heroína.

“Giselle” constituye la encarnación de la descorporización en virtud del ideal de belleza basado en la dualidad entre la pureza angelical y el atractivo físico que representaba a su vez un objeto de sexualidad. Al mismo tiempo, esta obra constituye una reivindicación de la figura dancística masculina, muestra del progresivo rechazo hacia el divismo femenino imperante en el romanticismo francés. En definitiva, ya por entonces existían demostraciones latentes de la lucha de las mujeres en contra del liderazgo masculino imperante en la sociedad y las grandes bailarinas consiguieron imponer sus criterios bajo un reinado absoluto, hasta tal punto que los ballets eran creados para ellas. Este y otros motivos fueron originando un deterioro del ballet romántico (Quiroz, 1997) que, junto con las revoluciones acontecidas a mitad de siglo, la estética sobrenatural, fantástica y etérea de la feminidad representada en los ballets quedó desfasada dando lugar a nuevas corrientes creativas, que sobre todo se experimentaron inicialmente en otras artes.

En “La Fille mal Gardée”, según la leyenda, su creador encontró la inspiración mientras que, en una imprenta de Burdeos ve un grabado de la pintura de Pierre-Antoine Baudouin *Le Reprimande*. La pintura muestra a una chica llorando con su ropa desaliñada siendo regañada por su madre en un granero de heno, mientras que su amante se puede ver en el fondo corriendo por las escaleras de la buhardilla. El triunfo de la pareja al final de la obra representa la ruptura con las costumbres de la época, las cuales estaban estereotipadas mediante roles sociales e intereses materiales que aún hoy en día permanecen en nuestra sociedad. Se trata de un ballet cómico que caricaturiza una puesta en escena costumbrista, continuando la ruptura iniciada frente al misticismo romántico. En los albores de la revolución francesa, suponía un manifiesto en toda regla, reflejo reivindicativo del establecimiento de roles de género dominantes, tanto por su clase social como por su sexo.

El poeta conocido como: Lord Byron (1788-1824) fue una figura literaria bastante influyente. Adeptos suyos fueron, por ejemplo, Víctor Hugo o Bécquer entre otros muchos. Éste tuvo una vida enmarcada en el escándalo y parece que sus obras giraban en el mismo sentido fantástico. “El Corsario” representa la historia de Medora, una esclava salvada por Conrad, un corsario que se enamora de ella al ser vendida junto con otras muchachas a un Pashá (una especie de rey árabe). Piratas y criminales que ya hace siglos extorsionaban a mujeres, se han representado en diferentes épocas, evocando cierto exotismo bucólico en el que convivían valerosos personajes crueles, los cuales poseían a bellas odaliscas para su propio placer y entretenimiento.

Este argumento ha sido además uno de los más utilizados cinematográficamente y recreado por Disney en diversas ocasiones, algo que debería hacernos reflexionar. Dada la prevalencia de este tipo de argumentos en las diferentes etapas históricas, que para nada representan unos valores éticos evolucionados, la visualización de obras como esta, nos debería plantear una reflexión encaminada a fomentar la deconstrucción social de conductas de este tipo. Las mismas suponen una denigración del género femenino y una educación en valores bastante distante del ideal de una sociedad evolucionada y justa.

“La Bayadère” de Petipa, Minkus y Khudekov es una obra culminante de algo que podríamos denominar un subgénero del teatro musical europeo del romanticismo (Messerschmidt, 2005). Una bayadera representaría de manera sagrada, la figura de una bailarina de la corte que en países orientales y exóticos servía a nobles con sus danzas, escenificando la purificación y la adoración a los dioses. En una primera época las bayaderas tenían votos y eran un símbolo de pureza, después fueron incluso obligadas a mantener relaciones con sacerdotes y nobles siendo protegidas por ellos; encubriendo incluso una prostitución forzosa de carácter sagrado. La bayadera refleja ideales contrapuestos al romanticismo y acabará convirtiéndose en rol balletístico de esta obra culminante.

Por último, quizás lo más interesante de cara al contexto en el que nos encontramos se visualiza mediante evidentes valores machistas de peligrosa índole como la venganza de los brahmanes, que no toleraban que una bayadera se fuera con otro hombre; llegando incluso a ordenar el asesinato de esta y de su amante. Un claro ejemplo de violencia de género que, con objetivos transformadores y pedagógicos debería de plantearse en contextos diversos como instrumento para la reflexión, encaminado a un cambio radical de paradigma social.

Entre 1890 y 1910, la sociedad experimenta una transformación radical. Era un período caracterizado por contradicciones y dominando una trivial violencia entre países industrializados y colonizados. El final de siglo estuvo marcado por tradiciones más liberales y se produjo una oleada de diversas expresiones dancísticas no sujetas solamente al academicismo del ballet, sino que se escenifican danzas más exóticas como el primer *striptease* o *effeuillage* (su nombre en francés) y otros estilos de baile en los que se mostraban zonas del cuerpo de la mujer. Pero bien es cierto que, a pesar de vivir un cambio, la mujer seguía relegada a no desarrollarse como persona independiente en

una sociedad gobernada por los hombres y sus masculinidades. Su deber consistía en honrar y respetar al hombre y a la sociedad.

Con el auge de la danza en Rusia el papel del hombre en el ballet pasa a ser una interpretación de príncipes acompañantes en cuentos de hadas. “La bella durmiente” y “La Cenicienta” pertenecen a un género literario fantástico que narra historias de hadas y de hechizos que condicionaban las conductas de los personajes. Los elementos mágicos interaccionaban en toda la trama que estaría anclada en torno a historias de amor imposibles. La mujer se mitifica mediante princesas delicadas y sometidas a la voluntad patriarcal y de lo socialmente correcto.

Uno de los tres ejes de las reivindicaciones feministas del siglo XIX es la demanda de un cambio en el proceso educativo de la mujer. Las mujeres necesitaban un cambio de contexto inmediato que les permitiera formarse e incorporarse a la esfera pública, así como dotarse de la autonomía moral que la Ilustración había reclamado; siendo esta denegada (Rodríguez, 2008).

Desde finales del siglo XIX, finalmente los bailarines disfrutaban de nuevos discursos y del comienzo de nuevos repertorios reaccionarios a la fuerza represora del romanticismo (Eisenman y Crow, 2001). Surgen nuevos creadores alternativos a la codificación en etapas posteriores y se observan nuevas propuestas escénicas opuestas al codificado ballet clásico, el cual continuaba con un tratamiento del sexo femenino anclado en personajes y argumentos irreales y de sumisión que promovían discursos de inferioridad o de estereotipación de la mujer, en un sentido negativo y en ocasiones vejatorio.

| Roles de género y estereotipos sexuales en películas clásicas de Disney |

Respecto a las producciones Disney, se advierte que en la mayoría de estas hay una perduración de los roles de género que conlleva una diferenciación entre hombres y mujeres; volviendo inferiores a las segundas versus los primeros. Asimismo, con estos ejemplos también se advierte el componente clasista de la productora y, por ende, separatista, racista y homofóbico. Aunque, también se advierte como positiva la manera en la que se introduce la danza en los filmes, de manera superficial, para abordar el concepto de diversidad en el cine (Huerta, Alonso-Sanz y Ramon, 2019) e incluso como elemento indispensable y defensor de la presencia del arte en la cotidianidad de las personas (Guerrero, 2020). A través de las caracterizaciones analizadas en las diferentes muestras se evidencian perfiles específicos de comportamiento de la humanidad, producto de los procesos psicosociales que se desencadenan en el transcurso de una imposición inmutable y normalizada de las estructuras sociales.

Por una parte, Disney es una productora cinematográfica de animación que, a través de sus filmes y de las secuencias dancísticas que esta introduce, difunde asimilando como normativa una diferenciación de roles de género (Espinar, 2007). Se presentan escenas en las que los príncipes – hombres blancos y heterosexuales – dirigen el baile que

desarrollan junto a sus respectivas princesas; siendo ellos quienes marcan el ritmo, quienes las dirigen (guiándoles con su mano derecha) y quienes las controlan (a través del simbolismo de la mano sobre la cintura de las mismas). Con esta estructura tradicional del baile se promueve una preservación de concepciones sesgadas entre hombres y mujeres; siendo ellos quienes se perciben como superiores y ellas quienes adoptan posicionamientos más inferiores y sublevados (Aberasturi y Guerra, 2015). Estos ejemplos más clásicos que representan a través del príncipe Henry y Cenicienta en *La Cenicienta* (Disney, 1950), Aurora y el príncipe Felipe en *La bella durmiente* (Disney, 1959), el príncipe Adam y Bella en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) y/o quienes son invitados/as en el baile de coronación de la reina Elsa en *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).

Otros ejemplos presentados en dicha serie fotográfica – a pesar de recrear posicionamientos antifeministas en relación al baile – introducen un intento de desmitificación con respecto al cuento clásico (Obiols, 2010). Bella baila con el príncipe Adam convertido en bestia en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) adoptando de manera superficial y visual el machismo construido socialmente; a un protagonista se le atribuyen rasgos físicos y psicológicos propios de las figuras antagonistas en filmes (Jiménez, 2010) y cuentos clásicos (Obiols, 2004). De manera similar ocurre con el baile entre Lawrence – mayordomo del príncipe Naveen adoptando la apariencia de dicho soberano – y Charlotte la Bouff en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) o con el príncipe Hans – villano del filme – y la princesa Anna en *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2009). Esta deconstrucción del mito clásico e incluso de la figura del hombre-príncipe, que también es apuntada en la investigación de Monleón (2020b), se materializa de una manera visual con el baile entre el príncipe Naveen y Tiana cuando ambos adoptan la apariencia de anfibios en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).

Asimismo, se destacan las películas de *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989) y de *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) como ejemplos cinematográficos de animación Disney que introducen dibujos animados que recrean objetos de la realidad en los que se difunde un imaginario defensor de los roles de género que la danza clásica arraiga. Se alude, por tanto, al concepto de objeto e imaginario colectivo (Ramon, 2015) como medio preservador de las injusticias sociales y de la separación social por cuestión de género (Espinar, 2007). En el primer filme se cuenta con una figura musical y en el segundo con una vidriera del castillo. Sin embargo, en *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989) también hay una cierta deconstrucción de la danza tradicional; así se muestra con la ejemplificación de un baile popular ejecutado por Eric y Ariel y que acontece en las calles del reino del príncipe.

Por otra parte, se comparten una serie de ejemplos Disney en los que, a pesar de recurrir a películas clásicas de princesas, se defiende, o al menos, se representa y visibiliza una cierta diversidad (Martí, 2011; Weston, 2003) con respecto a la normatividad construida por occidente. Con ejemplos como el baile de las mujeres árabes en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) o la danza regional alemana de Rapunzel en *Enredados* (Conli, 2010) se reconocen otras culturas diferentes de la norteamericana. No obstante, con el

primer ejemplo visual citado se continúa preservando una concepción sesgada que eleva el cuerpo de la mujer hacia el consumo eminentemente masculino (Espinar, 2007). Esta diversidad también se plantea a través de la conciencia ecológica y ambientalista (Waller, 2010) a partir de las danzas desarrolladas por animales en películas como *La sirenita* (Ashman y Musker, 1992) y/o *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009). Dichas secuencias recurren al baile y lo conciben como recurso a través del que desarrollar la inteligencia musical y corporal-cenestésica (Gardner, 2000); tomando conciencia del propio cuerpo (Gardner, 2000; Gardner y Walter, 2010) y evitando así concepciones sesgadas con respecto a la cuestión de género en relación a la danza (Fort, 2015).

Se introducen pinceladas que contribuyen a la deconstrucción del género en el baile (Espinoza, 2018). Por ello, Blancanieves baila con los enanitos a pesar de ser hombres no normativos en *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937) o Aurora lo hace con los animales del bosque en *La bella durmiente* (Disney, 1959). También se ayuda a ofrecer visibilidad a colectivos sexualmente diversos (Huerta, Alonso-Sanz y Ramon, 2019). Por ejemplo con bailes entre hombres como los desarrollados entre el rey y uno de sus guardias en *La Cenicienta* (Disney, 1950) o entre el príncipe Naveen y su mayordomo Lawrence en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).

Finalmente, se manifiesta y se alude a la disciplina de la danza como un elemento que forma parte de la cotidianidad de la vida (Zerpa, 2020). De toda la muestra, la princesa Cenicienta en *La Cenicienta* (Disney, 1950) es quien interioriza dicha idea de una manera más significativa, puesto que esta baila en solitario tras levantarse de la cama, mientras se prepara para el baile o cuando desarrolla las tareas domésticas que se le imponen. Rapunzel en *Enredados* (Conli, 2010) también recurre a dicha actividad para ocupar el tiempo que permanece encerrada en la torre del bosque.

Asimismo, se cuenta con otros ejemplos que recurren al baile en sus vidas diarias y que son o bien hombres o animales machos; por lo que se desdibujan los límites del género con dicha área (Espinoza, 2018). Así ocurre con el príncipe Naveen convertido en rana y con el cocodrilo Louis en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) y con el cocinero Louis en *La Sirenita* (Ashman y Musker, 1989), quien danza mientras prepara la cena de sus superiores en la cocina del castillo.

Recapitulando, con respecto a la variable del arte de la danza se contemplan una serie ejemplos cinematográficas en Disney susceptibles de ser discutidos y visibilizados por las potencialidades educativas que presentan. A pesar de perdurar una serie de narrativas visuales que contribuyen al mantenimiento de roles de género y estereotipos sexuales en la productora que sublevan la figura de la mujer a la del hombre (Monleón, 2020c; Cantillo, 2011 y 2015) tal y como ocurre por tradición en la danza clásica; se advierten también tratamientos inclusivos del baile como el generado entre hombres como parejas que ayuda a favorecer la diversidad sexual desde el consumo de los audiovisuales de animación (Monleón, 2020d; Huerta, 2020). También se perciben ejemplos de pasos interpretados por figuras en solitario en las tramas de los filmes y que recurren al baile como acompañamiento de las rutinas básicas de sus historias de vida (Monroy, 2003; Guerrero, 2020).

| Conclusiones |

Finalizamos afirmando evidencias, respecto al repertorio de la danza clásica que nos permiten observar cómo a través de su evolución se impone claramente una hegemonía patriarcal y masculina en las diferentes relaciones de poder que se establecen en los argumentos de las obras.

Igualmente nos reafirmamos en que los hilos conductores sobre los que se desarrollan estas obras muestran patrones específicos de comportamiento que trasladan a la sociedad conductas estereotipadas y condicionadas que se encaminan hacia una desigualdad directamente observable.

Dada la prevalencia de este tipo de argumentos en las diferentes etapas históricas deberíamos reflexionar para fomentar la deconstrucción social de estos patrones de comportamiento heredados del pasado que suponen una denigración del género femenino, bastante distante del ideal de una sociedad evolucionada y justa.

Partiendo del respeto hacia la conservación de grandes obras de arte como son los ballets de repertorio clásico, nos reafirmamos sobre la evidencia en la demostración de claros signos de valores machistas que en ciertos argumentos están fomentando la intolerancia y posesión del sexo femenino. Un claro ejemplo de violencia de género que, de plantearse en contextos diversos con fines pedagógicos, fomentaría un cambio de paradigma social.

Finalizamos afirmando la perduración de roles de género y estereotipos sexuales en las producciones de danza clásica que son una referencia para las secuencias de danza que aparecen en filmes de animación como los de la productora Disney y que perduran una sociedad machista y diferenciada. Por ello, desde la Educación Artística y desde las aulas, sobre todo desde la etapa de Educación Infantil, se anima a que se potencie una alfabetización visual y audiovisual de calidad que contribuya a la reinterpretación de dichos roles y a la desexualización de los estereotipos.

| Referencias |

Aberasturi, E. y Guerra, R. (2015). Cruces y encuentros entre investigadoras. Preguntarse sobre diversidad desde la posición social como mujer. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 6, 19-32.

Acaso, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas: Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. La Catarata.

- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-220.
- Aguaded, J. I. (2015). Cine, sistema educativo, responsabilidad social e influencia en el entorno ciudadano. *Aularia*, 2, 9-17.
- Alonso-Sanz, A. (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrandodiferentesenfoquesmetodológicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 111-119.
- Alonso-Sanz, A. (2020). Una profesora flâneuse en París. Cartografías en la formación inicial de docentes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 363-386.
- Alonso-Sanz, A. y Huerta, R. (2014). La cultura visual televisiva y las representaciones infantiles. Fotoensayos de un estudio de caso sobre el dibujo en la escuela. *Revista SONDA Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 3, 37-54.
- Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2020). Cuerpos diversos, Tetas Diversas. Acción artística para sensibilizar en igualdad de género y diversidad sexual a través de la cerámica. *RevistaApotheke*, 6(3), 144-153.
- Aranguren, F., Arguello, R y Bustamante, B. (2004). Educación y televisión: una convergencia creativa. *Comunicar*, 22, 132-136.
- Asebey, A. M. d. R. (2011). Disney en la aculturación de la niñez latinoamericana. *Revista de Psicología Trujillo*, 13(2), 241-251.
- Buttler, J. (2006). *Deshacer el género*. Editorial Paidós.
- Cantillo, C. (2011). Análisis de la representación femenina en los medios. El caso de las princesas Disney. *Makingof: Cuadernos de cine y educación*, 78, 51-61.
- Cantillo, C. (2015). Del cuento al cine de animación: semiología de una narrativa digital. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 38, 133-145.
- Carneiro, S. (2005). Ennegrecer al feminismo. *NouvellesQuestions Feministas. Feminismos Disidentes en América Latina y El Caribe*, 24(7), 21-22.
- Eisenman, S. F. y Crow, T. E. (2001). *Historia crítica del arte del siglo XIX* (Vol. 59). Ediciones Akal.
- Epps, B. (2008). Retos, riesgos, pautas y promesas de la teoría queer. *Revista Iberoamericana*, 74(225), 897-920.
- Eisner, E. W. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 5, 11-22.
- Espinar, E. (2007). Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles. *Comunicar*, 15(29), 129-134.

- Espinoza, Y. (2018). Manifestaciones de masculinidad en el baile tradicional guanacasteco: estudio de caso Taller de Danza Folclórica Nahuatl. *ESCENA Revista de las artes*, 77(2), 84-98.
- Fonseca-Hernández, C. y Quintero-Soto, M. L. (2009). La Teoría Queer: la deconstrucción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60.
- Fort, O. (2015). Cuando danza y género comparten escenario. *Aus Art Journal for Research in Art*, 3(1), 54-65.
- Gandarilla de Andrés, S. (2016). *La percepción de la identidad del árabe musulman. Caso Homeland*. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender*. Paidós.
- Gardner, H. y Walters, J. (2010). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Giovanni, E. (2007). Disney Films: Reflections of the Other and the Self. *Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universidad Jaume I*, 4, 91-109.
- Gitlin, T. (2001). La Tersa Utopía de Disney. *Letras Libres*, 3(28), 12-16.
- Granado, M. (2003). Educación audiovisual en educación infantil. *Comunicar*, 20, 155-158.
- Guerrero, I. (2020). Videocreación para alumnado con síndrome de down en las enseñanzas regladas de danza. *ArtyHum Revista Digital de Artes y Humanidades*, 1º Monográfico de Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales, 310-329.
- Hauge, M. I. y Haavind, H. (2011). Boys' bodies and the constitution of adolescent masculinities. *Sport, Education and Society*, 16(1), 1-16.
- Hotelling, K. y Zuber, B. A. (1997). Feminist issues in sexual harassment. En W. O'Donohue (Ed.), *Sexual harassment: Theory, research, and treatment* (pp. 99-111). MA: Allyn and Bacon.
- Huerta, R. (2020). Letras de cine: Tipografía queer para formar a docentes en diversidad y cultura visual. *Athenea Digital*, 20(1), 1-23.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (2017). *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura*. Tirant Humanidades.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2019). *De película. Cine para educar en diversidad*. Tirant Humanidades.
- 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.

- Irwin, R. L. (2013): Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198–215.
- Irwin, R. L., LeBlanc, N., Yeon Ryu, J., y Belliveau, G. (2018). A/r/tography as Living Inquiry. En P. Leavy (Ed.). *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 37-53). Guilford Press.
- Jiménez, Z. (2010). La construcción del villano como personaje cinematográfico. *FRAME*, 6, 285-311.
- Marín, R. y Roldán, J. (2017). *Ideas Visuales. Investigación Basada En Artes E Investigación Artística*. Editorial Universitaria UGR.
- Marilley, S. M. (1996). *Woman suffrage and the origins of liberal feminism in the United States, 1820-1920*. Harvard University Press.
- Marquina-Vega, O., Núñez-Murillo, G. y Hernani-Valderrama, V. (2018). El ensayo visual: repensando las comunicaciones desde la hibridez. *Correspondencias & Análisis*, 8, 165-194.
- Martí, E. (2011). Homosexualidad, infancia y animación: Del nacimiento de Pebbles Picapiedra a la adopción de Ling Bouvier. *Con A de Animación*, 1, 97-118.
- McGarrigle, J. G. (2018). Getting in tune through arts-based narrative inquiry. *Irish Educational Studies*, 37(2), 275-293.
- 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.
- Messerschmidt, J.G. (2005). La Bayadera: algunos apuntes entorno a su origen y a sus precedentes. *Cairo. Revista de estudios de danza*, 9, 43-74.
- Mollet, T. (2013). “With a smile and a song...”: Walt Disney and the Birth of the American Fairy Tale. *Marvels & Tales*, 27(1), 109-124.
- Monleón, V. (2017). La cultura visual entesacom un nouentornd’aprenentatge a l’etapad’educació infantil. En R. Huerta y A. Alonso-Sanz (Eds.). *Nous entorns d’aprenentatge per a les arts i la cultura* (pp. 159-169). Tirant Humanidades.
- Monleón, V. (2018). “El malo no gana”: experiencia educativa sobre villanos y villanas de la cultura visual infantil. *Matéria Prima*, 6(3), 18-26.
- Monleón, V. (2020a). ¿Y la pedagogía Disney? Trabajando hacia una educación audiovisual de calidad. *Artyhum, Monográfico 1: Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales*, 135-155.
- Monleón, V. (2020b). Evolución de la figura del príncipe en producciones cinematográficas Disney. Directrices artísticas para educación infantil. *Observar*, 14, 1-25.

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.

Monleón, V. (2020d). LGTBIQfobia audiovisual. La ocultación de colectivos sexualmente diversos en Disney. *Revista Apotheke*, 6(3), 86-104.

Monleón, V. (2020e). "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.

Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela. *Educación y educadores*, 6, 159-167.

Nash, M. (2004). *Mujeres en el mundo: historia, retos y movimientos. Segunda edición ampliada*. Alianza Editorial.

Obiols, N. (2004). *Mirando cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Laertes.

Obiols, N. (2010). La ilustración del malvado y la malvada en los cuentos infantiles. En R. González, M. A. Moleón y C. González (Eds.). *I Congreso Internacional. Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades* (pp. 89-96). Octaedro y Universidad de Granada.

Purcell, F. (2010). Cine, propaganda y el mundo de Disney en Chile durante la Segunda Guerra Mundial. *Historia (Santiago)*, 43(2), 487-522.

Quiroz, M. T. (1997). El ballet romántico o el "predominio" de las mujeres. *GénEr♀♂s*, 11, 54-59.

Ramon, R. (2015). Industria, cultura popular y estéticas de la inocencia. Disney, Lladró y las fallas de Valencia. *Millars*, 38(1), 197-222.

Ramon, R. (2017). Ensayo Visual: Superación de límites, cooperación y sentidos en las prácticas de educación artística. *Revista GEARTE*, 4(3), 525-534.

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.

Rodríguez Palop, M. E. (2008). *La lucha por los derechos de las mujeres en el siglo XIX. Escenarios, teorías, movimientos y acciones relevantes en el ámbito angloamericano*. Morata.

Rodríguez, A. A. B. (2008). Aproximación a través de la Danza al estereotipo femenino como objeto de análisis. *Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, 4, 31-38.

Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Unzueta, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integral Educativa*, 4(2), 105-144.

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

Weston, K. (2003). *Las familias que elegimos: Lesbianas, gays y parentesco*. Bellaterra.

Zerpa, M. (2020). Habitar lo cotidiano, recrear corporalidades desde la Danza Contemporánea. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 8, 127-147.

| Notas biográficas |

Vicente Monleón Oliva es Doctor en Didácticas Específicas (Artes Visuales); obteniendo una calificación de sobresaliente y mención *cum laude* en la lectura de la misma (mayo, 2020). Su línea de investigación se centra el estudio de la cultura visual (especialmente la animación Disney) y las sinergias que se establecen entre dicho arte y los procesos educativos. Asimismo, Vicente Monleón obtiene su plaza como funcionario de carrera para el cuerpo de maestros/as de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana en el proceso selectivo de 2022; siendo esta la primera vez que se presenta y resultando ser la calificación más elevada de su tribunal. Paralelamente, es preparador de opositores/as a su cuerpo en la academia Innova Opositando y colabora impartiendo talleres de inglés y memoria para personas adultas en la Asociación Vecinal y Cultural 3F a través de la empresa de actividades extraescolares EP Servicios Educativos.

Inmaculada Guerrero Rivas tiene un Grado profesional en Danza Clásica y en Danza Española (1993) en el Conservatorio Profesional de Danza D. Luís del Río de Córdoba. Asimismo, reúne un Grado Superior de Danza Clásica y de Danza Española (2009), y un Máster en Investigación e Intervención en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad de Valencia (2018). Actualmente es doctoranda en dicha Universidad. Formada con referentes en la danza internacional, ha residido durante años en varias ciudades europeas donde ha perfeccionado su formación y ha desarrollado su carrera como bailarina. En 2007 finaliza su etapa artística y continúa su carrera como maestra invitada y como investigadora. En la actualidad trabaja en el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana como Catedrática interina de Pedagogía de la Danza Clásica. Forma parte del Grupo de Investigación de Pedagogía Cultural CREARI en la Universidad de Valencia. Sus trabajos se centran en psicología y salud en la danza, educación y derechos sociales.