

# LAS PELÍCULAS DE ANIMACIÓN INFANTIL EN LA ACTUALIDAD: EL HOMBRE COMO CONTRAEJEMPLO

CURRENT ANIMATION FILMS FOR CHILDREN:  
MAN AS AN ANTI-MODEL

---

---

*Elia Saneleuterio<sup>a\*</sup> y Rocío López-García-Torres<sup>b</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 13 de febrero de 2019, 13 de mayo de 2019

*Resumen:* En las propuestas actuales de animación infantil se detecta cierto peso de los personajes masculinos en la formación de las protagonistas. La presente aportación se pregunta en qué medida ello se produce como modelo contrapuesto a los roles femeninos.

Del análisis de la película de Disney *Tiana y el sapo* se concluye que la figura paterna se erige como ejemplar en contraposición a la de la madre, pero también a la del resto de personajes masculinos, cuyo modelo de conducta se rechaza explícitamente, en especial el príncipe Naveen. Ambos polos cumplen un papel fundamental en la conformación y confirmación de la personalidad de la protagonista, si bien llaman la atención los ejemplos ante los que Tiana reacciona y se posiciona.

Las implicaciones educativas de este análisis concuerdan con el creciente interés por la repercusión de los modelos narrativos filmico-literarios en la construcción de los roles de género durante la infancia.

*Palabras clave:* dibujos animados, modelos de conducta, estereotipos de género, educación literaria, feminismo.

<sup>a</sup> Facultad de Magisterio. Universidad de Valencia.

\* Correspondencia: Universidad de Valencia. Facultad de Magisterio. Avenida Els Tarongers, 4, 46009 Valencia. España.

E-mail: [elia.saneleuterio@uv.es](mailto:elia.saneleuterio@uv.es)

<sup>b</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación. Universidad CEU Cardenal Herrera.



*Abstract:* Through the current cartoons proposals, it is possible to detect some relevance of male characters in the training of female protagonists. The present contribution aims to measure how this occurs as a model opposed to female roles.

From the analysis of the Disney film *The Princess and the Frog* it is concluded that the father figure stands as an example: contrary to the mother, but also to the rest of the male characters, whose model of behavior is explicitly rejected, especially the prince Naveen. Both poles fulfill a fundamental role in the conformation and confirmation of the personality of the main character, although some examples are striking, because they make Tiana react and take position.

The educational implications of this analysis are consistent with the growing interest in the impact of filmic or literary narrative models on the construction of gender roles during childhood.

*Keywords:* cartoons, role models, gender stereotypes, literary education, feminism.

## 1. EL PAPEL DE LA ANIMACIÓN INFANTIL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

El cine se consume como paréntesis de fantasía que, con una seductora combinación de lenguajes –que trasciende el atractivo que ya de por sí tiene lo visual, lo verbal, lo musical, etc.–, es aceptado por parte del público durante un lapso de tiempo determinado, que es el que dura la película. Sin embargo, cuando los espectadores son menores de edad asistimos a una característica frecuente que es puesta de manifiesto por Paredes y Gordillo (2010): el alcance de las propuestas cinematográficas trasciende los límites temporales del visionado del filme; para la mayoría de niños y niñas, las fantasías que estas les inspiran impregnan sus juegos, sus conversaciones y su vida cotidiana, en general. Desde la educación literaria, entendida bajo una perspectiva amplia que no se limita a los canales puramente verbales, se trata de aprovechar ese trasvase para:

preparar a los niños y a los jóvenes para el mundo en el que han de vivir, de hacer presente en la educación casi todo lo que existe en ese mundo a través de su representación cinematográfica; de servirse del cine para abordar de una forma viva la educación en valores; y, sobre todo, de aprovechar el cine, por su conexión con la emoción, con el sentimiento, con la belleza, con el arte, para no olvidar que la educación ha de ser integral, que la meta de la educación es la persona total (Pereira, 2005: 20).



Asimismo, el cine, representación de historias y subjetividades mediante el discurso y lenguaje audiovisual, desempeña, entre sus funciones, una muy ligada a la que cumple la literatura en la construcción y la preservación de las identidades, concebidas como representaciones y categorizaciones del mundo y de nosotros mismos. No en vano el cine para niños entra dentro de los ámbitos de estudio de la literatura infantil y juvenil (Cano Calderón, 1999; Mínguez, 2015). Por eso, cuando los profesores Miquel Oltra y Rosa Pardo hablan de literatura, en este caso y cuanto más si pensamos en un público infantil, la idea quedaría completada con la inclusión de las propuestas filmicas:

Las distintas formas y géneros literarios son modos de expresar y construir (a veces también de imponer o destruir) diferentes identidades nacionales, culturales, religiosas, lingüísticas o sexuales: podríamos decir que las identidades se construyen, se expresan y se transmiten a partir de las lenguas y de las literaturas (Oltra y Pardo, 2015: 959).

Pero la identidad se refiere también a la manera que tiene el sujeto de verse a sí mismo: “En el caso individual, la búsqueda de la identidad se entiende como la construcción de una representación de sí, que sea coherente y armónica con las imágenes de uno mismo” (Marín, 2008: 34). Si bien la identidad no es una realidad fija e inamovible, también es cierto que sus bases quedan prácticamente construidas durante la infancia y la adolescencia. En la reconstrucción y reelaboración de la identidad estriba el potencial de cambio y transformación que la educación no debe perder de vista (Colás-Bravo, 2006). Por eso, si el cine y la literatura cumplen un papel como motivadores, destructores o encauzadores de este proceso, el cine y la literatura consumidos durante estas etapas de la vida se entiende que pueden resultar cruciales.

La sociedad actual es conservadora en unos aspectos y frenéticamente cambiante en muchos otros; centrándonos en cuestiones que atañen a los estudios que incorporan la construcción cultural del sexo, podríamos referirnos a la vestimenta, al reparto de roles por sexos, a los usos sociales o amorosos, etc. Por supuesto que muchos aspectos resultarían extraños a un ciudadano hace cincuenta años, pero otros ya se daban incluso siglos atrás. Se trata, en esencia, de nuestra naturaleza humana.



Si nos fijamos en la construcción de las identidades, esta tampoco queda fuera de esta doble realidad. La socialización, que comienza en la infancia, está determinada por la construcción de la identidad de género, en la que juega un papel básico la educación recibida. El ser humano llega a asumir plenamente ciertas conductas de tipificación sexual a los cinco años, y estas son excluyentes en la medida en que quedan fijadas por los estereotipos y roles sexuales presentes en la sociedad (Poncela, 2002).

De Pablos (1999) aporta una explicación clara y explícita de los procesos de construcción de la identidad basados en constructos socioculturales: la sociedad aportaría los instrumentos culturales propios de cada contexto y cultura (lenguaje, instrumentos culturales, etc.), de los que el sujeto se adueñaría, haciendo suya esa cultura “externa”, interiorizándola.

La identidad cultural, y por supuesto los roles de género con los que nos identificamos, si bien encuentran su base en la educación recibida durante los años de formación, en última instancia se construyen a través de la interacción continua del sujeto y la sociedad: la cultura que nos envuelve se encarga de proveernos modelos sociales y culturales para construir nuestra identidad; de igual manera, nosotros mismos somos capaces de crear nuevos contextos de referencia, como creadores de cultura y agentes activos de cambio. El diálogo permanente entre sujeto y entorno cultural explica la evolución de las culturas, la evolución de los ejemplos o referentes, y mantiene nuestras identidades en permanente renovación.

Desde la perspectiva sociocultural de la identidad (cultural o de género) de cada sujeto juega un papel determinante los contextos sociales y la mediación cultural. Ella se genera a través de la interacción del sujeto con distintos colectivos y grupos sociales de pertenencia y modelos institucionales (familia, escuela, trabajo), así como a través de instrumentos simbólicos (escritura, rituales, lectura, medios de comunicación, tecnologías de la información, etc.) (Colás-Bravo, 2006: 43).

Solo así pueden explicarse las distantes trayectorias vitales y axiológicas que pueden llegar a presentar dos personas educadas con el mismo sistema de valores, incluso dentro de la misma familia.

No está fuera de lugar preguntarse si películas que consumen millones y millones de personas en formación de sus identidades son buenas o no,



pues es un hecho que estas les otorgan autoridad y legitimidad, tal y como hacen con otras instancias educativas (Giroux, 2000; 2001). El destinatario cuestionará los roles, estereotipos e ideales de las películas –de Disney, en este caso–, en la medida en que los cuestione también cuando procedan del colegio o de la familia.

Hemos de tener en cuenta que, como dice Giroux, estamos ante una empresa cinematográfica que lucha ferozmente por proteger su “*status* mítico como provedora de inocencia e virtud moral americana” (1995: 53). Esta idea, junto a su concepto “disneyficación”, refuerzan la pertinencia de los estudios sobre este tipo de productos culturales dirigidos a la infancia en clave de su adecuación axiológica, cuanto más si tenemos en cuenta tres hechos, dos de ellos ya introducidos arriba y que el propio Giroux constata en otro estudio posterior: que la animación audiovisual es uno de los géneros culturales más atractivos para los niños, y que, por eso y por sustentarse en historias y ejemplos de vida, es receptáculo y transmisor privilegiado de valores; finalmente, y a pesar de esa relevancia para la educación, conforma un lugar relativamente poco transitado desde los organismos formales y académicos, donde la crítica se ha atrevido a entrar de manera relativamente tardía (Giroux, 2001).

## 2. LA PRINCESA DISNEY QUE NO QUISO SER PRINCESA:

### CORPUS Y METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe en la reciente tradición investigadora que se dedica al estudio y conocimiento de la asignación de características y reparto de funciones entre mujeres y hombres en la sociedad (Hurtado *et al.*, 2015), pero ahonda en un aspecto básico que lo sustenta: la imagen que de este reparto ofrece el discurso literario infantil y, en concreto, el contenido en obras filmicas por ser uno de los que más acogida tiene entre los sujetos en formación sobre los que se edificará la sociedad del mañana. Nos interesan los productos culturales dirigidos a ellos, y en concreto en esta aportación analizamos los ejemplos que proporciona la película *Tiana y el sapo* (Walt Disney Animation Studios, 2009).

*Tiana y el sapo* es una comedia de animación de la factoría Disney que basa su argumento en una reinterpretación, bastante libre y moderna, de *Der*



*Froschkönig oder der eiserne Heinrich* (*El rey rana o Enrique de Hierro*) (Grimm y Grimm, 1977; 1996; 2000; 2004), también conocido como *El príncipe rana* o *La princesa y el sapo*, que a su vez cuenta con múltiples y variadas versiones que se han transmitido a través tanto de la literatura oral como de adaptaciones escritas libres. Algunas incluyen la petición de beso, ausente en el original publicado por los Hermanos Grimm en el siglo XIX; sin embargo, precisamente la relectura de Disney, con su singular propuesta, dialoga con la citada necesidad de que el encantamiento acabe con un beso. Al igual que ocurre con textos de Perrault u otros de los propios Grimm –*Caperucita Roja, Cenicienta, Rapunzel...*–, la versión original de *La princesa y el sapo* no se suele conocer. Por el contrario, sí está muy extendida en el imaginario colectivo la transmitida general y generacionalmente como cuento popular tradicional, a pesar incluso de que tampoco es de los argumentos más contados actualmente (Correyero y Melgarejo, 2010; Morote, 2010; Oltra y Pardo, 2015; Salmerón, 2004).

Este artículo desentraña los puntos en que se basa la atribuida modernidad de la versión propuesta por la factoría norteamericana y sus implicaciones educativas por el efecto que puedan tener esas modificaciones para la formación de los roles genéricos de los jóvenes telespectadores. Con el cambio de siglo la crítica ya empezó a observar el cambio de actitud general en Disney (Averbach, 2003), que, si bien por entonces resultaba cuestionable, ha quedado definitivamente consolidado con las películas estrenadas en los últimos diez años, con *Tiana y el sapo* (2009), *Enredados* (2010), *Brave* (2012, junto con Pixar Animation Studios), *Frozen* (2013), *Del revés* (2015, también junto con Pixar Animation Studios), *Vaiana* (2016) y *Coco* (2017, junto con Pixar Animation Studios), entre otras. Maeda (2011) –y su agrupamiento halla eco en estudios posteriores, como el de García-Manso (2017)– vincula la figura de la primera protagonista citada con las princesas Disney del siglo anterior, como culmen de la tercera fase, que ella denomina “las guerreras”: Pocahontas, Mulán y Tiana, que además tienen en común no ajustarse a los rasgos de belleza occidental.

Sin embargo, con algo más de perspectiva temporal, esta investigación considera *Tiana y el sapo* como pionera de las cintas que se estrenaron posteriormente (Saneleuterio y López-García-Torres, 2018). En concreto, nos interesa descubrir qué tipo de cualidades y estereotipos fomenta, considerándolos



desde la perspectiva de género. Su constante renovación afecta a la construcción social y cultural de los aspectos mencionados, fijando modelos de comportamiento que se interiorizan desde la infancia, y por ello resulta relevante evaluar en qué medida los contenidos culturales incluyen modelos educativos no sexistas. En efecto, la igualdad, en todas sus formas de expresión, pero especialmente en los productos culturales dirigidos a la infancia, debe considerarse un objeto de análisis prioritario, tanto para mostrar el estado de la cuestión como para proponer cualquier tipo de intervención socioeducativa que pretenda el cambio. Asimismo, como prospectiva de investigación ligada al cine infantil, no puede obviarse su importancia en la educación sentimental (Rebollo-Catalán, 2006), y de hecho ya hay camino avanzado en propuestas pedagógicas para la coeducación (Agustí y Martínez, 2013; Cabero Almendra, 2003; Figueroa, 1996; Fontich, 2013; Pallarès y Pañella, 2011; Paredes y Gordillo, 2010; Pereira, 2005; Pereira y Redondo, 2010; etc.).

Así pues, y por ahora, con esta aportación se pretenden lograr varios objetivos orientados al análisis previo a la práctica educativa. En primer lugar, descubrir qué patrones de conducta, basados principalmente en la diferenciación de roles de género, se tipifican a través de los diálogos, canciones y otros elementos sobre los que se sustenta la trama de *Tiana y el sapo*. En segundo lugar, analizar las implicaciones que los hacen funcionar como modelos o contramodelos, valores o antivalores. En tercer lugar, constatar si existen, y en qué medida, cualidades estereotipadas que se juzguen inadecuadas para la tendencia educativa actual en cuestiones de género. Finalmente, valorar si estas cualidades pueden resultar útiles como elemento de crítica o contraejemplo sobre el que el telespectador infantil, en edad de formación, puede apoyarse para el desarrollo de la propia identidad.

Para ello, y como elementos sobre los que aplicar el análisis, priorizamos los diálogos cantados y rimados (Poncela, 2005). Estos, dentro del conjunto de los contenidos transmitidos verbalmente, son los que mejor fijados en la conciencia del receptor quedan, por varias razones: la rima y la repetición de estrofas, versos y estribillos ayudan a memorizar la letra; los niños y las niñas tienen oportunidad de escucharlos durante el visionado del filme y también de reproducirlos solo sonoramente, pues es muy común proveer a la infancia de este tipo de música durante fiestas o viajes. Finalmente, los menores, en sus



juegos, suelen seleccionar los diálogos cantados mucho más frecuentemente que los que no van musicalizados.

Correyero y Melgarejo (2010) afirman que en los dibujos animados, y más concretamente en las películas de Disney, la música adquiere especial relevancia, no solo para la comprensión del desarrollo argumental, sino también para la estimulación, desde la tierna infancia, de la “inteligencia filmica”, pues ayuda a recordar, comprender y asimilar los diferentes elementos de la narrativa cinematográfica. Y esto resulta particularmente relevante en la película que nos ocupa, según afirman las propias autoras:

Mientras que en las cintas más antiguas encontramos breves canciones más melódicas y sinfonías más sosegadas que tienden a lo lírico, en *Tiana y el sapo* se apuesta por discursos cantados más extensos, con mucho ritmo y que incitan al baile y a la diversión a través de la mezcla de géneros musicales (Correyero y Melgarejo, 2010: 17).

Además, dado que en la infancia es a través de la identificación e imitación como adquirimos los roles sexuales, la influencia que en este proceso ejercen las canciones y diálogos cantados se multiplica (Pascual y Cabo, 2010).

El análisis de los textos mencionados ha sido realizado mediante una parrilla de vaciado de información, cuya utilización pretende dotar de rigor a las conclusiones que se extraen de los resultados obtenidos. Para su exposición y discusión se sigue un criterio temático que ayude a la comprensión de las implicaciones educativas que se desentrañan, posibilitada por la clasificación o tipificación de la información recogida con base en los aspectos identificados.

### 3. EL PRÍNCIPE QUE SALIÓ RANA

Como primera figura masculina de análisis nos interesa el príncipe Naveen, coprotagonista del filme y en muchas ocasiones, como veremos, incluso antagonista. Si bien esta doble funcionalidad ya estaba en el cuento clásico, la caracterización que de él nos propone Disney presenta importantes novedades. Para empezar, esta intencionalidad es evidente desde la elección de su propio nombre, que significa ‘nuevo’ en hindú. De hecho, no es heroico



ni honrado, como corresponde al héroe o enamorado clásico (Correyero y Melgarejo, 2010).

Lo primero que hay que tener en cuenta es que este personaje en realidad se pasa la mayor parte de la película animalizado, pues ha sido convertido en un sapo, y precisamente del intento de deshacer el encantamiento nace toda la trama en todas las versiones del cuento. La novedad de este radica en que Tiana accede pronto al beso y, al no ser una princesa, queda asimismo convertida en batracio.

Sin embargo, las expectativas de Tiana y Naveen difieren en esencia. Superada la primera, común a ambos y premisa para la consecución del resto de planes de futuro, que es la de volver a recuperar su condición humana, vemos que mientras Tiana quiere fundar un negocio, Naveen confiesa que lo único que pretende es vivir “a cien, lo pasaré muy bien”. Su perspectiva de vida queda recogida en la canción *Si humano fuera ya*, donde se presenta, aunque batracio, como varón independiente y autónomo, decidido y dominante; al igual que Tiana, toma sus propias decisiones, aunque estas van enfocadas a algo enfocado en sentido opuesto: olvidarse de los problemas e invertir su dinero en fiestas y derroche. Al respecto destacamos estos versos:

[...] agarraré un trombón y tocaré este son,  
y el mundo se arrodillará a mis pies.  
—Gracias, gracias, yo también te quiero, nena.  
Si humano vuelvo a ser, la gran vida me daré;  
de fiesta a fiesta sin parar, no suena nada mal  
(Walt Disney Animation Studios, 2009).

Fijémonos que dentro de la variabilidad del cuento entre la conversión en rana o en sapo, *Tiana y el sapo* apuesta por este último quizás como guiño a su identificación más claramente masculina. En efecto, la determinación es rasgo estereotipado de la masculinidad, que, sin embargo, se cuestionará en la película: el tesón representado por este personaje se aplica a la obtención de una vida sin complicaciones ni responsabilidades.

Detengámonos en la manera en que Naveen entiende la dominancia sexual: para él no solo implica dominancia en general (“el mundo se arrodillará”), sino también dominancia de sexo, pues se cruza con el trato sexista y arrogante con el que se dirige a las mujeres, cuya representación llega a



reducirse, en palabras también puestas en su boca, al aspecto de su melena: “Me van las pelirrojas, las morenitas más, / las rubias muy despampanantes con cabello ondulante”. Ambas caras del arquetipo se adscriben, por el fondo, a las estructuras del patriarcado y al hacerse de manera descarada evidencian, por la forma, la soberbia del personaje.

Como hemos sugerido, todo ello queda desautorizado en *Tiana y el sapo*, y dos son los elementos mediante los que se consigue. En primer lugar, el fin último de esta dominancia queda desacreditado, pues se trata de la irresponsabilidad y la despreocupación –“la vida es para disfrutar; / más vueltas no hay que dar”–. En segundo lugar, la propia Tiana lo reprocha verbal y explícitamente mediante la ironía:

Qué majo y qué *modesto*,  
 qué arsenal de *responsabilidad*.  
 (vs.)  
*Trabajar*, que es lo que hay que hacer  
 y esa sí que es la gran verdad.  
 Si humana fuera yo, que es lo que quiero ser,  
 paso a paso con este *gran tesón*  
 llega el premio al campeón.  
 Lo que das recibirás, lo dijo mi padre  
 y no lo olvidaré.  
 Es el mejor consejo  
 (Walt Disney Animation Studios, 2009).

Este reproche, tan inmediato, con el aporte de “lo que hay que hacer” según ella, lo valoramos como movimiento de corrección moral al personaje masculino, por lo que tales imágenes sexistas quedarían desaprobadas, así como el contraejemplo de joven vividor vs. el ejemplo del padre, es decir, el ejercicio responsable de la propia independencia económica.

#### 4. LA FIGURA PATERNA

Precisamente James, el padre de Tiana, es el segundo personaje masculino que presenta relevancia para nuestro estudio. El fragmento citado, en efecto,



hace referencia a la vinculación moral que la protagonista muestra hacia su padre. Ella sigue a rajatabla los consejos de su progenitor, lo que equivale a una aprobación y aceptación de su ejemplo: “Es el mejor consejo”, acabamos de leer, en referencia a sus sabias enseñanzas.

La vinculación de la heroína mujer con el ejemplo masculino de su padre se transmite mediante la acción y opción vital de Tiana, pero también se insiste verbalmente en esta idea, haciéndose explícita en canciones como “Ya llegaré”. “Ni un instante desperdiciar / me enseñó papá”, dice, a lo que añade:

Papi dijo que los sueños pueden ser realidad,  
pero al fin de ti depende si así sucederá.  
Hay que trabajar duro sin parar  
y lo demás vendrá sin más.  
Hoy por hoy aquí estoy.  
¡Abran paso que aquí voy!  
Y ya llegaré, ya llegaré.  
Todos querrán visitarnos ya  
y allí estaré.  
Ya llegaré  
(Walt Disney Animation Studios, 2009).

Esta canción comienza como un diálogo cantado con su madre, Eudora, donde queda claro que dicha referencia moral, como modelo de conducta, la aporta solo el progenitor masculino, pues ella no se identifica con quien le correspondería por sexo. De hecho, mientras el padre aplaude su determinación para fundar su propio restaurante, la madre le reprocha que siempre esté trabajando para ahorrar el dinero suficiente, con lo que ello implica de no llegar nunca a relajarse o a poder disfrutar de su tiempo de ocio: “Mamá, no tengo tiempo para bailar, / ya habrá tiempo para disfrutar”, le contesta Tiana. Este reparto de roles contrasta con la tradicional ausencia materna y debilidad paterna de los clásicos Disney, que ya señalara Giroux (2001).

En realidad, lo que a Eudora le preocupa es que su hija encuentre un marido que la sostenga y que, sobre todo, la haga a ella abuela, pero Tiana no está dispuesta a perpetuar este estereotipo; precisamente este es el perfil de las nuevas heroínas de animación Disney instaurado con el nuevo siglo (Aguado y Martínez, 2015; Averbach, 2003; Correyero y Melgarejo, 2010; Escandell,



2013; González-Vera, 2015; Saneleuterio y López-García-Torres, 2018), y que encuentra en el anterior los precedentes de Pocahontas y Mulán (Maeda, 2011). Vemos así cómo Tiana construye sus roles de género con independencia de la identidad sexual con la que sí se identifica. De hecho, uno de los valores principales de la película es la determinación de James por educar a su hija en los valores que él cree que la harán crecer como persona, independientemente de los estereotipos sexuales y sociales construidos culturalmente y transmitidos como roles de género.

Averbach (2003) inscribe este giro dentro de una tendencia a eliminar referentes femeninos en la formación de la personalidad de los protagonistas, incluso para las heroínas, dando a entender que la igualdad de género pasa por la conquista por parte de las mujeres del territorio varonil, más que por la afirmación de la especificidad de la feminidad. Del Moral y Bermúdez (2004) también lo perciben como línea general de las películas Disney y lo interpretan de forma más crítica todavía, puesto que implica eliminar de algún modo “el valor que tiene el papel de la madre en la educación de los hijos. Parece darse a entender que la influencia de la madre puede ser una rémora en los tiempos postmodernos para la realización de la mujer”. La escritora Elvira Lindo lo interpreta en clave de humor en uno de sus artículos de verano [*sic*]:

Yo de pequeña soñaba con hacerme mayor para ser padre. Madre no, porque las madres hacían la cena aunque estuvieran de vacaciones y en la playa, y tenían que freír pescaíto porque era típico y encima recoger la cocina. Y aunque se lavaran mucho siempre olían un poco a pescaíto y a Mister Proper. Y a mí eso me daba una pena imponente. En cambio, los padres se despanzurraban en los sofases y pedían deseos: cerveza, zapatillas, cortaúñas, y los pequeños esclavos obedecíamos presurosos al Amo. Así que cuando me preguntaban, niña, qué quieres ser de mayor, yo decía: padre (Lindo, 2003).

Finalmente, Maeda señala que, “aunque Tiana es una mujer trabajadora y deseosa de tener un negocio propio, su gran habilidad es precisamente la cocina, actividad tradicionalmente ligada con el género femenino” (2011: 9). Quizás falta un salto generacional para dejar de contemplar los estereotipos como propios de un sexo u otro. Y, aunque el humor está bien, incluso entre las feministas, para relativizar las cuestiones de género, no hemos de bajar la guardia.



## 5. OTROS CONTRAPUNTOS

Al hilo de la necesidad de permanecer alerta, queremos aportar la última idea sobre el diálogo entre la masculinidad y la feminidad en *Tiana y el sapo*: si la visión de la mujer que tiene Naveen queda desautorizada por cosificadora, el ejemplo que se contrapone peca de lo contrario, es decir, de caer en el tópico de la belleza como etérea y espiritual (Clop, 2010), imagen que obvia representar a la mujer como cuerpo por considerarlo impuro. Este extremo quedaría representado por la luciérnaga Ray, cuando canta a su amada e idealizada Evangeline (la luna, en realidad): “Y mi reina eres tú, tu paz, tu luz. / La más bella y pura que yo vi”, dice en *Ma belle Evangeline*.

Sin embargo, la imagen de mujer con que Tiana, representante de un nuevo modelo de mujer, reclama ser considerada no parece buscar el justo medio entre ambos polos. La idea, reforzadora, pues, por la visión de Ray, queda recogida en *Hay que saber llegar al fondo*: “No importa qué parezcas, / no importa tu disfraz, / ni los anillos en tus dedillos. / ¡No nos va, no! / ¡No nos va! / No importa tu abolengo, / aquí no importa el pedigrí”. Los versos citados rechazan la apariencia y prestigio social, e insisten a modo de machaque subconsciente repitiendo el adverbio de negación en todos ellos. Y se refuerza el reproche a la opción vital de Naveen, puesta en voz de mujer en la misma canción:

El sapo es un príncipe azul  
que quiere ser rico aún.  
Si el oro no te hizo feliz  
por qué crees que ahora sí, ¡no!  
Solo es un vil metal, frío y sin corazón.  
Necesitas mucho más amor,  
Date otra oportunidad.  
Hay que saber llegar al fondo,  
no te irá tan mal.  
Hay que saber llegar al fondo,  
hazme caso que te irá mejor.  
No sé qué encontrarás,  
el amor quizás te calmará.  
Si llegas al fondo lo sabrás  
(Walt Disney Animation Studios, 2009).



Vemos así que el joven varón, a menudo contraejemplo, es amonestado por su falta de ejemplaridad tanto por parte de Tiana como desde otras instancias que forman parte de la construcción narrativa. Precisamente por ello Cantillo la llama posmoderna o incluso “moldeadora” (2010: 80), calificativo que la vincula con la moraleja clásica y el poder de cambio que simboliza la fábula. Según Cantillo, sin embargo, la modernidad es apariencia, pues subyace una “imagen conservadora y sexista” (2010: 94). En efecto, mientras algunos observan el giro feminista de Disney (Aguado Peláez y Martínez García, 2015; Escandell, 2013; González-Vera, 2015), otros se muestran más cautos, cuando no directamente críticos (Cantillo, 2010; Del Moral y Bermúdez, 2004; Leiva Aguilera, 2014; Martínez, 2013).

## 6. LO FEMENINO COMO DOBLEMENTE CONTRAPUESTO A LO MASCULINO

Si recapitulamos lo expuesto a lo largo de este artículo, a modo de conclusión podemos afirmar algunas grandes ideas. En primer lugar, hemos constatado que el modelo de conducta masculino en *Tiana y el sapo* presenta dos caras excluyentes. Por un lado, la representada por el padre, que prima el trabajo, el esfuerzo y la autonomía y determinación para conseguir los propósitos personales. Por otro lado, el contraejemplo del príncipe Naveen, también independiente y obstinado, pero cuyo sueño dista mucho de ennoblecerlo, pues se refiere al egoísmo, comodidad y despreocupación absolutas.

Es evidente el hecho de que la protagonista y la propia trama censuran el último, dando como única opción moralmente válida la segunda. Ello implica un avance respecto al peso de los estereotipos sexuales, y también respecto del “género de princesas” (García-Manso, 2017), pues Tiana construye sus roles de género en gran contraste con las princesas Disney anteriores y con independencia de la identidad sexual con la que sí se identifica.

Sin embargo, otros antivalores se transmiten de soslayo, afectando a la identificación y transmisión de roles de género, como el rechazo de la madre como modelo o el hecho de abogar por una visión pura de la mujer, que prima e identifica belleza y pureza.

Cabe destacar que ambos modelos fomentan la independencia y el tesón por alcanzar los sueños, que es la fórmula verbal Disney para referirse a la



autorrealización personal. Sin embargo, mientras en el ejemplo del padre no se pierde el horizonte de la responsabilidad, en el contraejemplo esa independencia se vive de manera más infantil, siendo Tiana, mujer, quien se lo reprocha, exigiéndole mayor madurez.

Como sostienen Correyero y Melgarejo (2010) con respecto a las demás películas clásicas de Disney, *Tiana y el sapo* queda singularizada por destacar, en una protagonista mujer, los valores del liderazgo, el esfuerzo y la perseverancia. Así pues, hemos visto que para la construcción de su identidad estos valores son tomados del modelo que Tiana encuentra no en su madre, sino en su padre.

Finalmente, cabe resaltar lo siguiente: es cierto que el resto de personajes con los que Tiana se encuentra en su aventura se alejan visiblemente del modelo, por ejemplo, su amiga Charlotte. Sin embargo, si nos fijamos en los personajes masculinos, cuyos roles tradicionales encajan mejor con su idea de esfuerzo y compromiso vital, tampoco los jóvenes varones de su generación, representados por el príncipe Naveen, lo adoptan. De hecho, la opción de vida de Naveen se configura literariamente –a través de los diálogos, de los textos de las canciones y de la construcción del relato en general– como un antivalor.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO PELÁEZ, D. y MARTÍNEZ GARCÍA, P. (2015). ¿Se ha vuelto Disney feminista? Un nuevo modelo de princesas empoderadas. *Área Abierta*, 15(2), 49-61.
- AGUSTÍ, C. y MARTÍNEZ, N. (2013). Taller de literatura: la lectura de los clásicos en Educación Primaria. *Literatura y cine. Edetania*, 44, 175-186.
- AVERBACH, M. (2003). Las últimas películas de dibujos animados de la compañía Disney: ¿Cambios de actitud? En P. Pozzi, *Huellas imperiales* (pp. 543-551). Buenos Aires: Imago Mundi.
- CABERO ALMENARA, J. (2003). Educación en valores y cine. *Making of. Cuadernos de cine y educación*, 20, 16-30.



- CANO CALDERÓN, A. (1993). El cine para niños, un capítulo de la literatura infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 53-57.
- CANTILLO VALERO, C. (2010). *Análisis de estereotipos sexistas: perpetuación de roles de género en la filmografía de Disney: de la ingenua Blancanieves a la postmoderna Tiana (1937-2009)* (trabajo final de máster). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de: <http://go.uv.es/3LL87xk>.
- CLOP AGUILAR, V. (2010). El nuevo paradigma místico en las narrativas audiovisuales. En J. M. Pérez Tornero (coord.), *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://go.uv.es/bnWMHZ3>.
- COLÁS-BRAVO, P. (2006). Género, interculturalidad e identidad teoría y práctica educativa. En M. Á. Rebollo (coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 27-56). Madrid: La Muralla.
- CORREYERO, B. y MELGAREJO, I. (2010). Cine, música y valores: De Blancanieves a Tiana. En J. M. Pérez Tornero (coord.), *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://go.uv.es/xayZ00H>.
- DE PABLOS, J. (1999). Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio educativo para el siglo XXI. *Bordón*, 51(4), 417-433.
- DEL MORAL PÉREZ, M. E. y BERMÚDEZ REY, M. T. (2004). La migración de las mujeres desde la narración literaria a las películas de animación de Disney. Universidad Europea de Madrid. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11268/2886>.
- ESCANDELL BOZADA, M. (2013). *Estereotipos femeninos en Disney: hacia un cuento no sexista* (trabajo fin de grado). Universitat de Vic. Recuperado de: <http://go.uv.es/4bt4nAg>.
- FIGUEROA, A. H. (1996). Literatura y cine en las aulas de Didáctica de la Literatura. *Lenguaje y textos*, 8, 345-352.
- FONTICH, X. (2013). Cine y literatura en secundaria para trabajar la interpretación literaria conjuntamente. *Lenguaje y Textos*, 37, pp. 121-131.
- GARCÍA-MANSO, A. (2017). *Frozen: la lectura de “La Reina de las Nieves” en el siglo XXI*. *Álabe*, 15. doi: [www.dx.doi.org/10.15645/Alabe2017.15.7](http://www.dx.doi.org/10.15645/Alabe2017.15.7).



- GIROUX, H. A. (1995). A disneyzação da cultura infantil. En T. T. Silva (org.), *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp. 49-158). Petrópolis, RJ: Vozes.
- GIROUX, H. A. (2000). ¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos? En S. Steinberg y J. Kincheloe, *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 65-78). Madrid: Morata.
- GIROUX, H. A. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GONZÁLEZ-VERA, P. (2015). El nuevo giro de Disney al estereotipo de género. *Mediazioni*, 17. Recuperado de: <http://go.uv.es/EVvA7PH>.
- GRIMM, W. y GRIMM, J. (1977). *Cuentos de los hermanos Grimm*. Traducción de M.<sup>a</sup> Campuzano. Ilustrado por J. Grabiansky. Madrid: Noguer.
- GRIMM, W. y GRIMM, J. (1996). *Cuentos* (10.<sup>a</sup> impr.). Antología y traducción de Pedro Gálvez. Buenos Aires: Alianza.
- GRIMM, W. y GRIMM, J. (2000). *Cuentos tradicionales*. Prólogo y selección de Irene Areco. Buenos Aires: Longseller.
- GRIMM, W. y GRIMM, J. (2004). *El príncipe Rana*. Versión adaptada por Hilda Levy de Weitzman y Mirta Torres. Ilustrado por Cristina L. Bernardini. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, GCBA.
- HURTADO, I.; SANELEUTERIO, E.; LÓPEZ-GARCÍA-TORRES, R.; JUARISTI, E.; GARCÍA-ALCOBER, M. y ABRIL, R. (2015). La agenda oculta del trabajo invisible: aproximación teórica y categorización. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 10, 105-128. doi: [www.dx.doi.org/10.18002/cg.v0i10.1591](http://www.dx.doi.org/10.18002/cg.v0i10.1591).
- LEIVA AGUILERA, A. M. (2014). *Discriminación sexista en el cine desde "La Nouvelle Vague" a Disney*. München: GRIN Verlag.
- LINDO, E. (2003, 4 de agosto). Ser padres. *El País* [en línea]. Recuperado de: <http://go.uv.es/bd2Ehyq>.
- MAEDA, C. (2011). Entre princesas y brujas: análisis de la representación de las protagonistas y las antagonistas presentes en las películas de Walt Disney. En C. Mateos Martín, J. Herrero, S. Toledano Buendía, A. Ardèvol Abreu y C. Hernández (eds.), *Actas del III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social* (pp. 1-17). La Laguna (Tenerife): Sociedad



- Latina de Comunicación Social. Recuperado de: [http://www.revistalatinacs.org/11SLCS/actas\\_2011\\_IICILCS/129\\_Maeda.pdf](http://www.revistalatinacs.org/11SLCS/actas_2011_IICILCS/129_Maeda.pdf).
- MARÍN, M. Á. (2008). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé Pina (ed.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 27-49). Madrid: Narcea.
- MÍNGUEZ, X. (2015). Una definición altamente problemática: la literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio. *Lenguaje y textos*, 41, 95-105.
- MOROTE, P. (2010). *Aproximación a la literatura oral*. Valencia: Perifèric Edicions.
- OLTRA, M. y PARDO, R. (2015). Literatura e identidades en el contexto europeo: una aproximación en perspectiva comparada a través de los referentes literarios. En X. Núñez, A. González, C. Pazos y P. Dono (eds.), *Horizontes científicos y planificación académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas* (pp. 959-974). Ribeirão: Húmus. Recuperado de: [http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/horizontes\\_cientificos\\_pub.pdf](http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/horizontes_cientificos_pub.pdf).
- PALLARÈS, A. A. y PAÑELLA, R. B. (2011). *El cine en la escuela: propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- PAREDES, E. y GORDILLO ÁLVAREZ, I. (2010). La educación mediática como proyecto educativo. Propuesta metodológica para la educación en valores a través del cine de animación infantil. En J. M. Pérez Tornero, J. Cabero Almenara y L. Vilches (coords.), *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4158115>.
- PASCUAL Y CABO, D. (2010). Construcción social de género en el cancionero infantil español. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 141-155.
- PEREIRA, C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuesta pedagógica para padres y educadores*. Barcelona: PPU.
- PEREIRA, C. y REDONDO, M. C. (2010). Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores. *Enl@ce*, 7(1), 143-145.
- PONCELA, A. (2002). *Estereotipos y roles de género en el refranero popular español*. Barcelona: Anthropos.
- PONCELA, A. (2005). *Canción infantil: discurso y mensajes*. Barcelona: Anthropos.



- REBOLLO-CATALÁN, M. Á. (2006). Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En M.Á. Rebollo (coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 217-244). Madrid: La Muralla.
- SALMERÓN VÍLCHEZ, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Granada: Editorial Universidad de Granada. Recuperado de: <http://go.uv.es/O3g2ag1>.
- SANELEUTERIO, E. y LÓPEZ-GARCÍA-TORRES, R. (2018). Algunos personajes Disney en la formación infantil y juvenil: otro reparto de roles entre sexos es posible. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 13, 209-224. doi: <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i13.5390>.
- WALT DISNEY ANIMATION STUDIOS (2009). *Tiana y el sapo* [película de animación].

