

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



TESIS DOCTORAL

Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos como recurso didáctico de la educación artística en la formación de formadores

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Judit García Cuesta

Directoras:

Noelia Antúnez del Cerro, Noemí Ávila Valdés, M^a del Carmen Moreno Sáez

Madrid, 2011

ISBN: 978-84-694-8488-3

© Judit García Cuesta, 2011

LAS REPRESENTACIONES AUDIOVISUALES DE LOS CUENTOS TRADICIONALES EUROPEOS COMO RECURSO DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES



Judit García Cuesta | 2011

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica | Facultad de Bellas Artes UCM
Directores: M^a del Carmen Moreno Sáez, Noemí Ávila Valdés, Noelia Antúnez del Cerro

**LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LOS CUENTOS
TRADICIONALES EUROPEOS DEL ESTUDIO DE ANIMACIÓN
WALT DISNEY, COMO RECURSO DIDÁCTICO DE LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE
FORMADORES**

Judit García Cuesta

2011

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica
Facultad de Bellas Artes
Universidad Complutense de Madrid
Directoras:
Noelia Antúnez del Cerro
Noemí Ávila Valdés
M^a del Carmen Moreno Sáez

La ilustración de la portada corresponde a la obra de A.H. Watson de 1927.

A todos los que alguna vez creyeron en mí.

A mi familia, la que fue, es y será.

A mis padres, Joaquín y Mari Carmen, porque han sabido darme lo mejor de cada uno, porque siempre creyeron en mí y me ayudaron a convertirme en la mujer que soy ahora. A mi hermano Aitor, por ser el hombre más maravilloso que existe, y por seguir queriéndome pese a todas las trastadas que le hacía cuando éramos pequeños. A toda mi extensa familia, mis abuelas, tíos, tías, primos y primas (de todos los grados posibles) y amigos, por darme infinidad de experiencias cercanas al realismo mágico, que tanto me han ayudado en esta vida.

A mi otra gran familia, la departamenta: Manuel H. Belver, M^a del Carmen Moreno, María Acaso, Silvia Nuere, Teresa Gutiérrez, Lidia Benavides, María Jesús Abad, Daniel Zapatero, Noelia Antúnez, Noemí Ávila, Clara Megías, Marta García, Leticia Flores, Eva Perandones, Javier Albar, Violeta Agudín, Sara Linares y a Tamara Tejado, por haberme dado su amistad, y por guiarme, aconsejarme y apoyarme en momentos importantes de mi vida, pero sobre todo, gracias por creer en mi

Y por último a mi marido Rubén Lobo Barral, mi amigo, mi amante y mi compañero, por ser la alegría y el apoyo que necesitaba para realizar esta tesis, y por ayudarme a levantarme cada vez que me caía.

“Imagino la mente de un niño como un libro en blanco. Durante los primeros años de su vida, mucho se escribirá en sus páginas. La calidad de su contenido afectará profundamente su vida”

Walt Disney¹

¹ J. Kalb “The downtown gospel according to Reverend Billy”, New York Times, 27 de febrero del 2000.

ÍNDICE



“En aquellos tiempos pasados, en los que desear todavía servía para algo, vivía un rey cuyas hijas eran todas muy hermosas, pero la pequeña era tan hermosa, que el mismo sol, que ya había visto tantas cosas, se maravillaba cada vez que le daba en la cara”

(Los hermanos Grimm)

La ilustración del inicio del capítulo corresponde a la obra de John Barton Gruelle de 1914.

1. INTRODUCCIÓN	33
1.1 RELATO DEL POSICIONAMIENTO DEL INVESTIGADOR ANTE LA TESIS	34
2.1 ¿POR QUÉ INVESTIGAR SOBRE EL CUENTO Y SUS REPRESENTACIONES VISUALES?	41
2.2 ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ CREAR UN RECURSO DIDÁCTICO BASADO EN LOS TEMAS TRANSVERSALES?	45
2.3 ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ BUSCAR APLICACIONES EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES?	46
2.4 RESUMEN DE LOS ÁMBITOS DE ESTE ESTUDIO	48
3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	49
4. ANTECEDENTES	52
4.2 EL CUENTO DE HADAS TRADICIONAL EUROPEO Y SU USO DIDÁCTICO	53
4.3 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	55
4.4 LA FORMACIÓN DE FORMADORES	57
5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	58

1. INTRODUCCIÓN.....	65
2. PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	67
2.1 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVAS	68
LA ENCUESTA	69
2.2 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVAS.....	70
LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL	72
EL ESTUDIO DE CASOS	73
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	75
3. LA METODOLOGÍA.....	79
3.1 LA EDUCACIÓN COMPARADA	79
FASE PRE-DESCRIPTIVA.....	79
FASE DESCRIPTIVA	80
FASE INTERPRETATIVA.....	81
FASE DE YUXTAPOSICIÓN	81
FASE COMPARATIVA.....	82
FASE PROSPECTIVA	80
4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	84

**CAPÍTULO III:
EL CUENTO DE HADAS EUROPEO: VERSIONES Y PRIMERAS REPRESENTACIONES VISUALES..... 87**

2. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO CUENTO. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN	92
3. CLASIFICACIÓN DE LOS CUENTOS.....	95
4. LOS ORÍGENES DEL CUENTO DE HADAS EN EUROPA: DE GIAMBATTISTA BASILE A LOS HERMANOS GRIMM	102
5. ARGUMENTOS Y PRIMERAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LOS CUENTOS SELECCIONADOS	116
5.1 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LA CENICIENTA.	119
HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN	119
ARTISTAS QUE HAN HECHO DE LA CENICIENTA SU OBRA	126
5.2 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LA BELLA DURMIENTE.	137
HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN	137
ARTISTAS QUE HAN HECHO DE LA BELLA DURMIENTE SU OBRA	144
5.3 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS.	153
HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN	153
5.4 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE EL REY SAPO.	169
HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN	169
ARTISTAS QUE HAN HECHO DE “EL REY SAPO” SU OBRA.....	173
5.5 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LA BELLA Y LA BESTIA.	181
HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN	181
ARTISTAS QUE HAN HECHO DE LA BELLA Y LA BESTIA SU OBRA	190
5.6 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE RAPÓNCHIGO.	197
HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN	197
ARTISTAS QUE HAN HECHO DE RAPÓNCHIGO SU OBRA	201
6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	206

CAPITULO IV

EL VALOR EDUCATIVO DEL CUENTO Y SU USO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....209

1. INTRODUCCIÓN	213
2. BREVE HISTORIA DEL VALOR EDUCATIVO DE LA LITERATURA INFANTIL EN ESPAÑA	214
3.1 TEMARIO OFICIAL PARA LA OPOSICIÓN A MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL 2011	221
3.2 LAS ENSEÑANZAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD DE MADRID.	223
ÁREA 1: EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.	224
ÁREA 2: CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.....	227
ÁREA 3: LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.	229
4.1 TEMARIO OFICIAL PARA LAS OPOSICIONES DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA 2011	234
4.2 LAS ENSEÑANZAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID.....	237
PRIMER CICLO.....	240
SEGUNDO CICLO.	241
TERCER CICLO.	243
5. ¿QUÉ ENTENDEMOS HOY POR EDUCACIÓN ARTÍSTICA?	247
5.1 UNA APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN	247
5.2 LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	248
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA.....	249
EL CURRÍCULO CONSTRUCTIVISTA.....	250
EL CURRÍCULO MULTICULTURAL	251
EL CURRÍCULO RECONSTRUCTIVISTA.....	252
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA POSMODERNA	252
LA TEORÍA CRÍTICA.....	253
LA MODERNIDAD LÍQUIDA	254
6. SÍNTESIS DE METODOLOGÍAS: EL MÉTODO MuPAI.....	256
6.1 EMPLEANDO EL MÉTODO MuPAI.....	259
7. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	262

CAPÍTULO V:

DISNEY, LA NUEVA IMAGEN DE LOS CUENTOS DE HADAS.....263

1. ¿POR QUÉ TRABAJAR CON EL ESTUDIO DE ANIMACIÓN WALT DISNEY?	267
1.1 REFLEXIONES DE EXPERTOS EN CULTURA VISUAL	267
1.2 REFLEXIONES DE LOS PROPIOS ESTUDIANTES	271
2. BREVE HISTORIA DE LA ANIMACIÓN DE ÉMILE REYNAUD A WALT DISNEY	275
3. EL ESTUDIO DE ANIMACIÓN WALT DISNEY	278
3.1 WALT DISNEY.....	280
4. PROPUESTA DE UN MÉTODO DE ANÁLISIS DE LAS PELÍCULAS INFANTILES	290
4.1 ARGUMENTO REAL FRENTE AL ARGUMENTO FÍLMICO	290
4.2 IMAGINARIO COLECTIVO.....	290
4.3 ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA.....	291
EL CONCEPTO DE GÉNERO Y DE CLASE	291
CARACTERÍSTICAS FORMALES DE REPRESENTAR A LOS PERSONAJES.....	291
4.4 ANÁLISIS ICÓNICO DEL CONTENIDO	292
5. LOS CUENTOS DE HADAS SEGÚN EL ESTUDIO DE ANIMACIÓN WALT DISNEY.....	293
5.1 BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS.....	293
EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA	293
CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY.....	293
ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA	297
5.2 LA CENICIENTA	311
EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA	311
CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY.....	311
ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA.....	314
5.3 LA BELLA DURMIENTE	327
EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA	327

CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY.....	327
ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA.....	330
5.4 LA BELLA Y LA BESTIA	343
EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA	343
CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY.....	343
ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA.....	345
5.5 TIANA Y EL SAPO	363
EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA	363
CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY.....	364
ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA.....	366
5.6 ENREDADOS	383
EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA	383
CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY.....	384
ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA.....	386
6. CONTENIDOS PARA TRABAJAR EN EL AULA.....	398
6.1 ESTEREOTIPOS FÍSICOS.....	399
6.2 ROLES SOCIALES	407
6.3 LA INFLUENCIA DE LA IMAGEN EN EL NIÑO.....	407
6.4 RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS ANALIZADOS CON LOS OBJETIVOS PROPUESTOS EN EL BOCM.	411
EDUCACIÓN INFANTIL.....	411
EDUCACIÓN PRIMARIA	415
7. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	417

CAPÍTULO VI

APLICACIONES DEL CUENTO EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES: EL CUENTO COMO RECURSO

DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....419

1. APLICACIÓN PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES.....	423
1.1TEMPORALIZACIÓN DE LAS CLASES IMPARTIDAS	424
1.2 EVALUACIÓN DEL ALUMNADO.....	426
EVALUACIÓN CUANTITATIVA.....	426
EVALUACIÓN CUALITATIVA.....	428
2. APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL AULA DE INFANTIL Y PRIMARIA.....	437
2.1 VACACIONES DE COLORES 2009	437
CONTEXTO GEOGRÁFICO	437
CONTEXTO HUMANO	439
CONTEXTO TEMPORAL	439
OBJETIVOS	440
EVALUACIÓN.....	441
2.2 “...Y VIVIERON FELICES PERO NO COMIERON PERDICES”	442
LA INCLUSIÓN DE ARTE CONTEMPORÁNEO EN EL AULA	443
3. FICHAS TÉCNICAS DEL PROYECTO EDUCATIVO “...Y VIVIERON FELICES PERO NO COMIERON PERDICES”.....	451
TALLER 1: “...PERO NO COMIERON PERDICES”	451
FICHA TÉCNICA DEL TALLER	452
DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO	453
EL TALLER.....	453
RESULTADOS.....	455
TALLER 2 “EMPELÚCATE”	457
FICHA TÉCNICA DEL TALLER	458
DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO	459
EL TALLER.....	459

RESULTADOS.....	460
TALLER 3: “DIME COMO VISTES Y TE DIRÉ DE QUÉ CUENTO ERES”	463
FICHA TÉCNICA DEL TALLER	464
DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO	465
EL TALLER.....	465
RESULTADOS.....	466
TALLER 4: “PERSONAJES ENCIENTADOS ”	469
FICHA TÉCNICA DEL TALLER	470
DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO	471
EL TALLER.....	471
RESULTADOS.....	472
TALLER 5: “LA CIUDAD QUE NO QUERÍA SER ENCONTRADA”	473
FICHA TÉCNICA DEL TALLER	474
DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO	475
EL TALLER.....	475
RESULTADOS.....	475
TALLER 6: “Y COLORÍN COLORADO ESTE CUENTO AÚN NO HA ACABADO”	477
FICHA TÉCNICA DEL TALLER	478
DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO	479
EL TALLER.....	479
RESULTADOS.....	479
EXPOSICIÓN Y PUESTA EN COMÚN.....	481
FICHA TÉCNICA DEL TALLER	482
RESULTADOS.....	483
4. EVALUACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO: “ ...Y VIVIERON FELICES PERO NO COMIERON PERDICES	485
5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	490

CAPITULO 7

CONCLUSIONES, CONTRIBUCIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS

1. CONCLUSIONES.....	497
1.1 CULTURA VISUAL INFANTIL, EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CUENTOS POPULARES EUROPEOS.....	498
1.2 EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CUENTOS TRADICIONALES, REPRESENTACIONES VISUALES, TRANSVERSALIDAD EN EL AULA, FORMACIÓN DE FORMADORES.....	502
1.3 HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	511
ANALIZAR, CLASIFICAR Y SELECCIONAR LOS CUENTOS TRADICIONALES OCCIDENTALES MÁS CONOCIDOS.....	512
BUSCAR ESTUDIOS RELACIONADOS CON EL USO DE LOS CUENTOS DE HADAS EN LOS MASS MEDIAS.....	513
ESTUDIAR EL USO DEL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN FORMAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.....	513
REALIZAR UNA PROPUESTA EDUCATIVA EN LA QUE SE INCLUYAN LOS CUENTOS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL CONOCIMIENTO DE LOS TEMAS TRANSVERSALES.....	514
COMPROBAR LA UTILIDAD DE LOS CUENTOS COMO ELEMENTO DINAMIZADOR PARA EXPLICAR TEMAS TRANSVERSALES EN EL AULA.....	515
2. CONTRIBUCIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS.....	516

BIBLIOGRAFÍA

1. FUENTES CONSULTADAS	523
BIBLIOTECAS:.....	523
CATÁLOGOS DE DOCUMENTACIÓN:	523
2. CUENTOS	524
2.1 LIBROS:	524
2.2 ARTÍCULOS:	526
2.3 DICCIONARIOS:.....	526
2.4 PÁGINAS WEB CONSULTADAS:	526
3. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA VISUAL	527
3.1 LIBROS:	527
3.3 DICCIONARIOS:.....	531
3.4 PÁGINAS WEB CONSULTADAS:	531
4. MASS MEDIAS.....	532
5. METODOLOGÍA.....	533
5.1 LIBROS:	533
5.3 PÁGINAS WEB CONSULTADAS:	535
6. REFERENCIA DE IMÁGENES POR CAPÍTULOS.....	536
6.1 PORTADA E ÍNDICE:	536
6.2 CAPÍTULO I:.....	536
6.3 CAPÍTULO II:.....	536
6.4 CAPÍTULO III:.....	536
6.5 CAPÍTULO IV:	541
6.6 CAPÍTULO V:	541
6.7 CAPÍTULO VI:	550
6.8 CAPÍTULO VII:	552

6.9 BIBLIOGRAFÍA:	552
6.10 ANEXOS:	552
7. SIMBOLOGÍA Y PSICOLOGÍA	553
7.1 LIBROS:	553
7.2 ARTÍCULOS:	553
8. WALT DISNEY	554
8.1 LIBROS:	554
8.2 MATERIAL AUDIOVISUAL:.....	554
8.3 PÁGINAS WEB CONSULTADAS:.....	555

CAPÍTULO III:

- Entrevistas.

CAPÍTULO IV:

- BOE del 26 de marzo del 2011.
- BOCM educación infantil (decreto 17/2008).
- BOCM educación primaria (decreto 17/2008).

CAPÍTULO V:

- Análisis de películas infantiles por alumnos de magisterio.

CAPÍTULO V:

- Cuestionario de evaluación del profesorado.
- Clases prácticas.
- Resultado de las clases prácticas.
- Test evaluación de Vacaciones de Colores.



CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



“Fue rebajada de tal modo que pasó de los salones a la cocina, de sus aposento a los fogones, de espléndidos vestidos de seda y oro, a burdos delantales, y del centro al asador; no sólo cambió su posición sino también su nombre, dejó de llamarse Zezolla para adoptar el nombre de “Gata Cenicienta”

(Giambattista Basile, “La Gata Cenicienta”)

La ilustración del inicio del capítulo corresponde a la obra de Percy Geaorge Jacob-Hood de 1889.

CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN	33
1.1 RELATO DEL POSICIONAMIENTO DEL INVESTIGADOR ANTE LA TESIS	34
2.1 ¿POR QUÉ INVESTIGAR SOBRE EL CUENTO Y SUS REPRESENTACIONES VISUALES?	41
2.2 ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ CREAR UN RECURSO DIDÁCTICO BASADO EN LOS TEMAS TRANSVERSALES?	45
2.3 ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ BUSCAR APLICACIONES EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES?	46
2.4 RESUMEN DE LOS ÁMBITOS DE ESTE ESTUDIO	48
3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	49
4. ANTECEDENTES	52
4.2 EL CUENTO DE HADAS TRADICIONAL EUROPEO Y SU USO DIDÁCTICO	53
4.3 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	55
4.4 LA FORMACIÓN DE FORMADORES	57
5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	58

1. INTRODUCCIÓN

Antes de adentrarnos en el contenido de este estudio, es fundamental ofrecer al lector una panorámica básica de la temática que se va a encontrar en él (presentación de la metodología aplicada, técnicas y antecedentes de la investigación, marco teórico y práctico sobre el cuento de hadas europeo, el valor educativo del cuento, artistas plásticos que lo han trabajado...), por lo que hemos considerado oportuno introducir una breve sinopsis de la investigación:

Nos encontramos ante una investigación de carácter teórico-práctico que se centra en el estudio, diseño, desarrollo, implementación y análisis de las representaciones visuales que Walt Disney Company S.A., hace del cuento de hadas europeo. El objetivo de nuestra investigación será aplicar estos conocimientos en el aula; concretamente con los estudiantes universitarios de Educación Infantil y Primaria, dentro del campo de la educación artística.

De este resumen podemos extraer las palabras clave que articularán nuestro estudio: cuento, representaciones visuales, estudio de animación Walt Disney Company S.A., estudiantes universitarios de Educación Infantil y Primaria, educación artística. Basándonos en estas palabras clave, estamos en disposición de afirmar que el contenido de esta investigación podemos enmarcarlo dentro de los ámbitos de la educación artística de la formación de formadores; y más en concreto en el parámetro de la educación artística, por lo que este estudio puede aportar material y recursos específicos para los ámbitos anteriormente citados; aunque hemos de añadir que los conocimientos adquiridos también pueden enriquecer otras áreas relacionadas con la educación artística aplicada en diferentes contextos, edades y situaciones.

A lo largo de este estudio, el lector no sólo podrá profundizar en los antecedentes y metodologías empleadas para llevarlo a cabo, sino que podrá encontrar información específica del cuento de hadas europeo (capítulo III) donde se mostrarán distintas aproximaciones al término de cuento, prestando especial atención a las diversas clasificaciones que de él se han hecho. Sin embargo, probablemente lo más interesante de este capítulo se encuentra en la selección de relatos que, procedentes de la tradición oral europea, fueron transcritos por diferentes recopiladores de los que se hablará brevemente, pues hemos querido centrar el interés de este apartado en el análisis histórico, narrativo y simbólico de los cuentos seleccionados, que se corresponden precisamente con aquellos que el estudio de animación Walt Disney ha llevado a la gran pantalla.

Posteriormente, tras haber analizado completamente los relatos seleccionados, la investigación se centrará en el valor educativo que tienen actualmente los cuentos de hadas y sus representaciones

visuales en España, y más concretamente en la Comunidad Autónoma de Madrid, donde se enmarca dicho estudio. A lo largo del capítulo IV, el lector podrá familiarizarse con el temario oficial del cuerpo de profesores de educación infantil y primaria, y comprobará que el cuento forma parte de la temática oficial para las oposiciones a maestro en sus respectivas especialidades; dato importante si tenemos en cuenta que nuestra investigación se centra en la formación de los futuros profesores.

El siguiente paso de nuestra investigación consistió en analizar las películas que el estudio de animación Walt Disney (capítulo V) había creado sobre los cuentos de hadas clásicos europeos, y para ello, antes de comenzar el análisis de todas las películas de los cuentos propuestos en el capítulo III, realizamos una breve introducción al mundo de la animación y al estudio Walt Disney. Una vez hecho el análisis, procederemos a implementar las conclusiones extraídas de estas películas con los alumnos de las especialidades de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de la UCM, donde podremos ver una propuesta de análisis fílmico destinada a sacar conclusiones para el aula, para que finalmente sean las mismas alumnas y alumnos quienes generen su propio cuerpo de conocimiento. Además, a lo largo del capítulo VI, mostraremos actividades con niños de entre 4 y 12 años, creadas a partir de los contenidos mencionados en el capítulo V.

Ahora bien, para entender cómo ha surgido toda esta investigación, vemos necesario aclarar brevemente la trayectoria personal del investigador, ya que nos ayudará a entender la razón de ser de nuestro estudio.

1.1 RELATO DEL POSICIONAMIENTO DEL INVESTIGADOR ANTE LA TESIS

En el año 2006, tras cursar la asignatura de “Creatividad y Educación artística” tuve la suerte de empezar a colaborar con el MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil, que se encuentra situado dentro del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de Madrid), a través del campamento urbano “Vacaciones de Colores”; un proyecto educativo innovador que veía la luz ese año gracias al Servicio de Acción Social de la Complutense y al MuPAI. Todavía no lo sabía, pero esa primera colaboración con el MUPAI marcaría mi destino profesional y personal; y gracias a mis profesores y compañeros del *departamento*, mis pasos por este difícil pero apasionante mundo de la educación artística, continúan incesantes por el camino del Arte.

Como ya he dicho, mis inicios en el MuPAI, que por aquella época estaba compuesto por dos becarias de excelencia, una becaria de quinto, una becaria del MuPAI y del profesorado del departamento, comenzaron con mi incorporación en la primera sesión de “Vacaciones de Colores”, un proyecto pionero dentro del MuPAI y cuya principal función era la de enseñar la importancia del arte contemporáneo a

cuatro grupos de 25 participantes cada uno, con edades comprendidas entre los 4 y los 12 años, durante un mes de duración dividido en sesiones quincenales. Para poder llevar a cabo dicha experiencia educativa, la directiva del MuPAI formó un equipo de trabajo compuesto por una coordinadora y cuatro educadoras (entre las que me incluyo) que llevaron a cabo la difícil tarea de crear una serie de talleres de arte, basados en el Método MuPAI². La experiencia fue un éxito, y la actividad ha continuado repitiéndose desde entonces año tras año con el mismo resultado.

Desde esa primera colaboración, mi trabajo con el MuPAI ha sido continuo hasta que en el curso escolar 2007/2008, conseguí una beca de colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia para ayudar en el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM y, gracias a ella, empecé a trabajar diariamente en las actividades educativas que el departamento ofrecía, entre las que cabe destacar la creación e implementación de talleres de arte contemporáneo a grupos de niños y adolescentes dentro del ámbito museístico y hospitalario y cursos de formación de educadores. Tras licenciarme, continué mi formación en el programa de doctorado de Creatividad Aplicada del departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, y gracias a la experiencia adquirida a lo largo de los años, me encomendaron la difícil tarea de coordinar y elaborar las actividades del MuPAI. Entre mis cometidos, estaba el de impartir clases de dibujo y pintura para adultos “CompluArte”, talleres infantiles “Talleres del MuPAI” y coordinar el campamento urbano “Vacaciones de Colores”, y fue precisamente en este último donde se inició mi investigación, pues con la nueva edición del campamento de verano me vi en la necesidad de encontrar nuevos recursos didácticos que me ayudaran a enseñar y diseñar actividades complejas y divertidas que resultasen atractivas, no sólo a los participantes más pequeños de entre 4 y 7 años de edad, sino también a los más mayores con edades comprendidas entre los 8 y 12 años, y aunque no era la primera vez, ni mucho menos, que me disponía a crear talleres de arte contemporáneo para niños basados en el método MuPAI, si era la primera vez que quería innovar esa metodología tan bien aprendida.

En octubre del 2008, presenté un proyecto con la Comunidad de Villa y Tierra de Sepúlveda, titulado “Proyecto para la realización de actividades pedagógicas que promuevan la igualdad y la convivencia entre los jóvenes”, que fue subvencionado por la FEMP (Federación Española de Municipios y Provincias) y me permitió iniciar la investigación sobre los efectos de la cultura visual occidental. El proyecto versaba sobre

² El Método MuPAI, es la unión de diferentes tendencias y teorías educativas que recogen la forma de trabajar del equipo de este museo y que se enuncia por primera vez en Acaso, M.; Antunez, N.; Nuere, S. y Zapatero, D. (2007). Conocer, jugar y crear con el arte contemporáneo. En Manuel H. Belver y Ana M. Ullán (Eds.), La creatividad a través del juego (pp. 117-167). Amarú. Salamanca. El principio fundamental del Método MuPAI consiste en entender que un taller de arte infantil es un espacio donde se genera sobre todo conocimiento y no sólo un lugar donde se libera la expresión creativa de los participantes, y cuyo objetivo es el de vincular los temas y contenidos del taller de arte con la cultura visual infantil actual y con la realidad que rodea a los participantes

la realización de actividades pedagógicas que promovieran, entre otras cosas, la igualdad y la convivencia entre jóvenes, y para ponerlo en práctica ideé un taller de dos horas de duración en el que se trataban temas como la igualdad de género, el racismo, el alcoholismo y enfermedades alimentarias. Para llevar a cabo la exposición de estos temas, realicé un PowerPoint mediante el cual, a través de la presentación de una serie de productos visuales contemporáneos y el diálogo interactivo con los participantes, realizamos un recorrido por los productos visuales dirigidos a niños, adolescentes y adultos, para finalizar centrando nuestra atención en aquellos productos visuales que distorsionan la realidad empleando programas de retoque fotográfico, donde muestran una realidad ficticia que en numerosas ocasiones niños y adolescentes toman como cierta. A lo largo de cada apartado, se planteaban cuestiones tan controvertidas como la igualdad de género, el alcohol, la tolerancia y la igualdad racial, entre otros. La actividad se llevó a cabo a través de 23 talleres de 2 horas de duración cada uno, dirigidos a alumnos de ESO y Bachillerato de tres IES de la Comunidad de Villa y Tierra de Sepúlveda³, llegando a impartirse a un total de 589 alumnos. Al mismo tiempo, se expuso en 12 centros culturales, ofreciendo la misma información a padres, profesores y a cualquier persona que quisiera asistir; siendo estos últimos 98 participantes más.

Los resultados del proyecto fueron ser un éxito en todos los sentidos, pero hubo un apartado que cautivó sobremanera a todos los participantes, sin distinción entre rangos de edad, y fue el apartado dedicado a los productos visuales infantiles, que estaba basado, en su mayoría, en el análisis de imágenes creadas por el estudio de animación Disney. Estos resultados me animaron a continuar investigando y estudiando sobre la influencia de los medios de comunicación en las sociedades occidentales, de tal manera que decidí ampliar el proyecto presentado a la Junta de Villa y Tierra de Sepúlveda, y realicé un ciclo de conferencias en la Facultad Escuni (Escuela Universitaria de Magisterio) y en la Facultad de Magisterio de la UCM gracias a las profesoras Leticia Flores Guzmán (profesora de Escuni) y Noemí Ávila Valdés y Teresa Gutiérrez Párraga (profesoras de la UCM), que me invitaron a participar en sus clases para exponer a sus alumnos conceptos relacionados con el uso de los temas transversales a través de imágenes de nuestra vida cotidiana. Esta nueva actividad fue la que realmente encauzó la temática de mi tesis, pues pude descubrir, con gran asombro, que los futuros profesores demandaban saber más sobre las representaciones visuales; no sólo las infantiles, sino también aquellas destinadas al público adulto.

En el curso 2009/2010, llevé a cabo el trabajo de investigación del segundo curso de doctorado titulado “El cuento como recurso didáctico de la educación artística en el ámbito museístico”, que me sirvió para obtener el Diploma de Estudios Avanzados y se convirtió en uno de los principales detonantes

³ Los IES a los que nos referimos son: el instituto de secundaria “Hoces del Río Duratón” de Cantalejo, el colegio público “Virgen de la Peña” de Sepúlveda, el Centro Educativo de Infantil y Primaria “Cardenal Cisneros” de Boceguillas, y el “Colegio Rural Agrupado de la Sierra” de Prádena. Los colegios nombrados albergan los dos primeros ciclos de la ESO a los que se impartió la actividad.

de la presente investigación; tal es así que considero importante explicarlo brevemente para ayudarnos a comprender el motivo que suscitó la creación de esta tesis.

“El cuento como recurso didáctico de la educación artística en el ámbito museístico”, nació gracias a la necesidad de encontrar un temática nueva para la cuarta edición del campamento de verano “Vacaciones de Colores 2008-2009”, donde debíamos hallar nuevos recursos didácticos que nos sirvieran para crear actividades educativas que resultasen atractivas, no sólo a los participantes más pequeños de entre 4 y 7 años de edad, sino también a los más mayores con edades comprendidas entre los 8 y 12 años, nos llevó a plantear la siguiente pregunta: ¿qué les gusta a los niños? Una de las respuestas que encontramos fue “los cuentos de hadas”, pues... ¿a qué niño occidental no le gusta que le cuenten un cuento? Gracias a esta pregunta surgió la hipótesis que provocó el desarrollo de este trabajo de investigación:

“Los cuentos de hadas son una herramienta válida para crear los talleres de arte que nos ayudan a fomentar el aprendizaje del arte contemporáneo dentro del ámbito museístico”.

La intención de verificar dicha hipótesis, nos condujo a enunciar de los siguientes objetivos principales:

- Clasificar y seleccionar los cuentos de hadas occidentales más conocidos.
- Estudiar el uso del cuento como recurso didáctico en España.
- Estudiar los cuentos populares como recurso dinamizador del acto didáctico del arte contemporáneo en los museos.
- Realizar una propuesta educativa en la que se incluyan los cuentos como recurso didáctico para el conocimiento del Arte contemporáneo en el ámbito museístico.

Acompañados de la selección de los siguientes objetivos secundarios:

- Investigar y evaluar los métodos de enseñanza del Arte contemporáneo en los museos de Madrid capital.
- Conocer el número de centros que utiliza el cuento como recurso didáctico.
- Poner en marcha metodologías enfocadas a la educación del arte contemporáneo que incluya el cuento como herramienta de trabajo.
- Diseñar talleres educativos con esa metodología.
- Implementar los talleres creados.
- Elaborar conclusiones y recomendaciones.

Como resultado de este estudio, pudimos extraer las siguientes conclusiones: el cuento como recurso didáctico en el ámbito museístico, era algo totalmente innovador dentro de la Comunidad de Madrid, pues ningún museo empleaba, en el momento de la investigación, el cuento como recurso didáctico para acercar al niño el arte contemporáneo. Debido a esto, decidimos probar en el MuPAI los beneficios de los cuentos de hadas como recurso didáctico de la educación artística en el ámbito museístico, creando e implementando talleres que nos permitieran probar si nuestra hipótesis era correcta. Para ello, procedimos a investigar las metodologías que actualmente se empleaban en los museos de arte contemporáneo, seleccionando entre todas las posibles metodologías (una especie de suma de todas ellas) el método MuPAI, una metodología creada en el Museo Pedagógico de Arte Infantil cuyo principio fundamental consiste en entender que un taller de arte infantil es un espacio donde se genera sobre todo conocimiento y no sólo un lugar donde se libera la expresión creativa de los participantes, y cuyo objetivo es el de vincular los temas y contenidos del taller de arte con la cultura visual infantil actual y con la realidad que rodea a los participantes.

Empleando dicho método, se diseñaron e implementamos seis talleres de arte, que no sólo usan el cuento como hilo conductor de toda la actividad educativa, sino que lo usan de forma individual, pudiendo emplearse cada uno de ellos de forma individual o colectiva, aunque inicialmente están planteados para trabajarse de manera conjunta. En los talleres, la temática de los cuentos, que conforman toda su estructura central, nos han servido para desarrollar entre el alumnado valores de igualdad, cooperación y superación. Los resultados que hemos obtenido han sido excelentes dentro de los dos métodos de análisis empleados (métodos cuantitativos y cualitativos), por lo que consideramos, que emplear el cuento como recurso didáctico dentro del ámbito museístico funciona, y recomendamos el empleo de los cuentos de hadas europeos no sólo en su uso cotidiano de la narración, sino entendiendo los cuentos populares como un recurso dinamizador del acto didáctico del arte contemporáneo en los museos. Por lo tanto, la hipótesis inicial de nuestro estudio, que era: *“los cuentos de hadas son una herramienta válida para crear talleres de Arte que nos ayudan a fomentar la enseñanza del Arte contemporáneo dentro del ámbito museístico”*, es correcta. Las contribuciones que encontramos en esta investigación, se centraban sobre todo en el ámbito de la educación no formal⁴, y se demostró que los cuentos de hadas, empleados de la forma y con la metodología⁵ adecuada, sirven para acercar a los niños al arte contemporáneo de una forma amena y divertida, y que, por tanto, el cuento de hadas puede ser utilizado como una herramienta educativa y didáctica dentro del campo de la educación artística.

Los resultados obtenidos en esta primera investigación, prestan especial importancia a la necesidad de profundizar en las representaciones visuales del cuento de hadas, tema que se trató brevemente en del capítulo II, en un apartado que lleva por título: “Disney y la nueva imagen de los cuentos de hadas”, pues

⁴ Recordemos que el propio título del estudio hace referencia al ámbito museístico de la investigación.

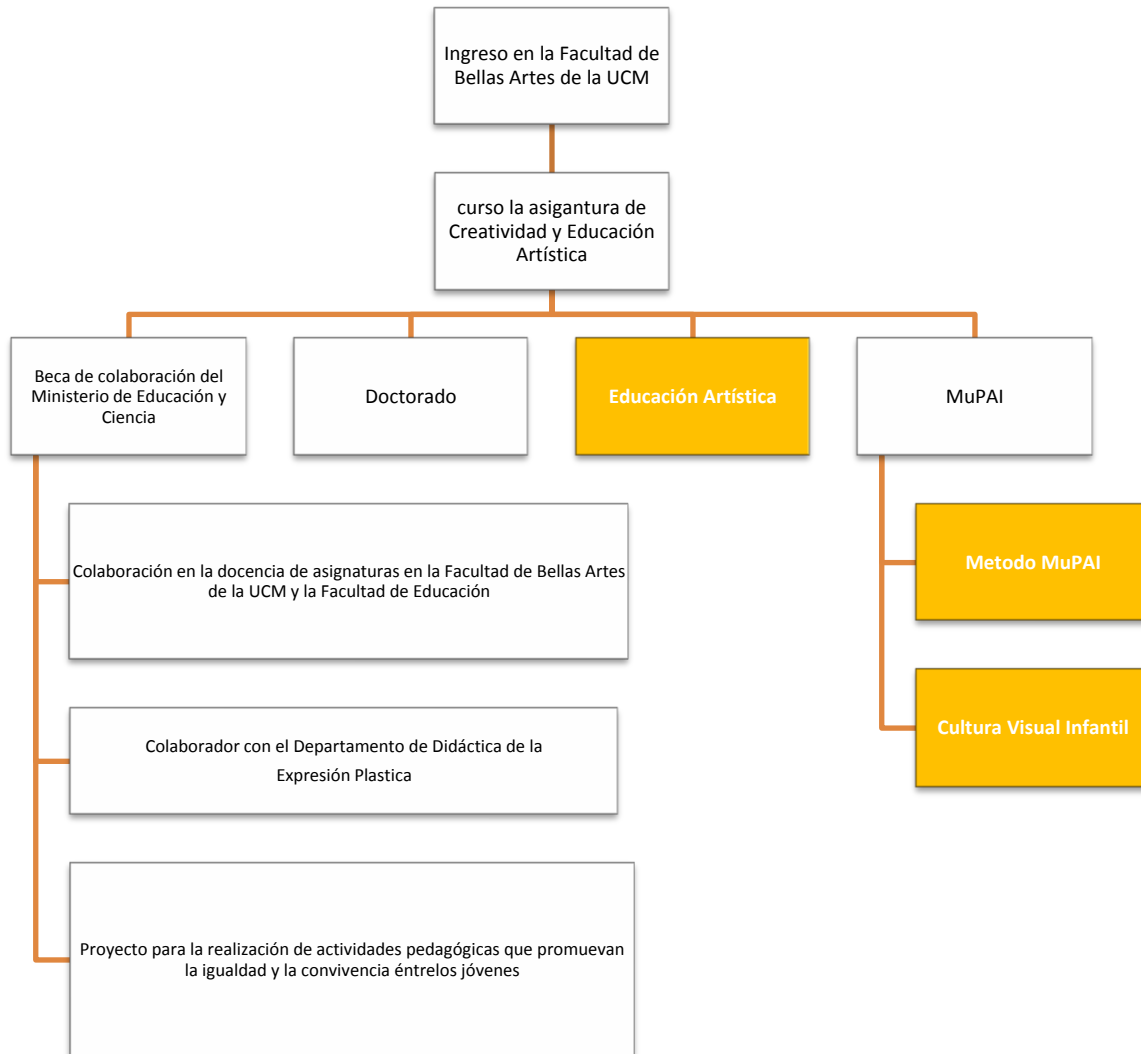
⁵ En nuestro caso, se empleó el Método MuPAI.

al implementar los talleres, descubrimos que, el 100% de los niños que asistían a estas actividades identificaba como “correctas” las representaciones visuales de los cuentos creadas por el estudio de animación Disney, y, aunque conocían otras versiones, las clasificaban como “malas”. Este apartado fue el que dio pie al nacimiento de la presente tesis, pues nos pareció significativo que las únicas representaciones visuales de los cuentos de hadas, que los niños manejaban en su día a día, quedaran en manos de un único estudio de animación, convertido en el educador visual “absoluto” de generaciones enteras de niños y niñas. Por tal motivo, y teniendo en cuenta los resultados de este primer estudio, nos propusimos continuar la investigación en la presente tesis doctoral.

“Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos, como recurso didáctico de la educación artística en la formación de formadores”.

Basándonos en lo anteriormente expuesto, consideramos que la presente tesis posee, ante todo, un carácter teórico-práctico, pues en ella no sólo pretendemos realizar un estudio sobre las distintas representaciones visuales de los cuentos de hadas (no hemos de olvidar que el empleo de los cuentos ha sido y es, una de las bases fundamentales en el aprendizaje de contenidos de vital importancia para el ser humano), sino que también pretendemos llevar a cabo una serie de propuestas educativas que ayuden a la formación de formadores.

1.2 RESUMEN DEL POSICIONAMIENTO



2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de comenzar a adentrarnos completamente en nuestro estudio, llevaremos a cabo un breve análisis del título de la tesis, a fin de iniciar al lector en la comprensión de los contenidos que se encontrará a lo largo de los siguientes capítulos, pues a partir de él, formularemos una serie de preguntas que contienen, en esencia, el desarrollo de nuestra investigación:

“Las representaciones audiovisuales del cuento, son una herramienta didáctica de la educación artística para la comprensión de los contenidos transversales en educación infantil y primaria”

Partiendo del título de la tesis, hemos formulado unas preguntas relativas al mismo que nos permiten comprender un poco mejor el propio estudio y posicionarnos ante él de una manera más cercana y concisa:

- ¿Por qué investigar sobre el cuento y sus representaciones visuales?
- ¿Por qué y para qué crear un recurso didáctico basado en los temas transversales?
- ¿Por qué y para qué buscar aplicaciones didácticas en la formación de formadores?

2.1 ¿POR QUÉ INVESTIGAR SOBRE EL CUENTO Y SUS REPRESENTACIONES VISUALES?

Según Albert Einstein⁶:

“Si quiere que sus hijos sean brillantes, léales cuentos de hadas. Si quiere que sean aún más brillantes, léales aún más cuentos de hadas.”

La sociedad actual parece haber seguido el consejo de Albert Einstein. Algunos estudios⁷ sobre la industria de la literatura infantil, y más en concreto de los cuentos maravillosos o de hadas⁸, reiteran que el consumo visual de estos ha aumentado considerablemente: librerías especializadas, ilustraciones, películas dobladas por grandes estrellas de cine, figuras comerciales, mochilas, estuches, lapiceros,

⁶ Jack Zipes (2001) p.13.

⁷ Hortst Künnemann, M., Wozu, Hamburgo, 1978, p. 5.

⁸ Llamamos cuentos de hadas o maravillosos, a aquellos cuentos de tradición oral que fueron recopilados hacia finales del siglo XVII. Para saber más ver Capítulo III de la presente tesis.

publicidad, decoración, camisetas, toallas, bañadores, etc., aunque no hemos de olvidar, que los estudios que hemos encontrado al respecto datan de finales de la década de los setenta, por lo que en la actualidad, el consumo masivo de productos visuales relacionados con los cuentos de hadas ha aumentado hasta límites insospechados.

Ahora bien, volvamos a centrarnos en los cuentos de hadas o cuentos maravillosos. Los cuentos de hadas o cuentos maravillosos, junto con las fábulas, han sido el elemento educativo por el cual las clases sociales menos favorecidas han expresado a lo largo de generaciones su manera de entender y percibir el mundo en el que vivían. Hay estudios históricos, sociológicos⁹ y antropológicos, que han demostrado que el origen de los cuentos maravillosos data del periodo megalítico, y son, la mayoría de las veces, el reflejo del orden social y político del momento histórico concreto en que fueron creados. Inicialmente, estos pequeños relatos fueron narrados de generación en generación, y fueron cambiando poco a poco para adaptarse a las necesidades del público que los escuchaba hasta quedar registrados a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. Hoy en día, la tradición oral y la escrita continúan coexistiendo, pero existe una diferencia fundamental a la hora de comparar ambas formas de transmisión del cuento: los intereses económicos que en la sociedad actual se han formado en torno al cuento, pues el cuento ya no posee ese fin moralizador y educativo que en un primer momento tuvo, sino que corre el peligro de transformarse en un producto de instrumentalización y comercialización, como ha afirmado Theodoro W. Adorno, (1975).

“La industria cultural funde lo viejo y lo familiar en una nueva cualidad. En todos los ramos, a los productos que se hacen a medida para el consumo masivo, y que en gran parte determinan la naturaleza de dicho consumo, se los fabrica en forma más o menos planificada.(...) La seriedad del arte alto se destruye en la especulación acerca de su eficacia; la seriedad de la forma baja del arte se desvanece con los obstáculos que la civilización impone a las resistencias rebeldes inherentes a esta forma de arte, resistencias que persisten siempre y cuando el control social no sea aún completo. Así, a pesar de que no se puede negar el hecho de que la industria cultural especula acerca del estado consciente o inconsciente de los millones hacia los cuales está dirigida, las masas no son primarias sino secundarias, son un objeto de cálculo; un apéndice de la maquinaria”

Por lo tanto, los cuentos, como tantas artesanías tradicionales cuyos medios de producción han sido mejorados por la tecnología, se han convertido en una mera mercancía, y sus significados, en principio pedagógicos, han sucumbido bajo el peso de las representaciones visuales que de ellos se ha hecho,

⁹ El sociólogo Gerhard Kahlo, ha demostrado que la mayoría de los motivos de los cuentos folclóricos pueden remontarse a rituales, hábitos, costumbres y leyes de las sociedades primitivas o precapitalistas.

llegando a superar estas representaciones incluso a los textos originales, pues como dice el psicólogo infantil Bruno Bettelheim, (2009):

“Los niños sometidos a los efectos dañinos de la educación estandarizada y a las formas masivas de entretenimiento, ya no quieren que se les narren cuentos que podrían apartarlos de las versiones estandarizadas y correctamente ilustradas en libros y películas. Y sus educadores, cautelosos para no perturbar la compleja psicología del desarrollo infantil, aprenden a confiar en las ediciones modernizadas de los cuentos.”

Este hecho nos lleva a centrarnos en diferentes estudios sobre los mass medias¹⁰, pues si la industria del cuento se ha mediatizado y unificado gracias a los medios de comunicación, es necesario conocer brevemente los efectos que estos medios ejercen sobre la sociedad. Michel R. Real,¹¹ tiene un estudio basado en el análisis crítico de los medios de comunicación de masas, donde expone el control de la industria cultural sobre los comportamientos humanos, y donde concluye diciendo que la circulación de imágenes e información que los mass medias nos ofrecen diariamente no es neutral, sino que conlleva mensajes ideológicos que crean en forma intencional un falso sentido de realidad y producen una conciencia que está al servicio de una industria de mercancías que aspiran a la acumulación de estas y a la alienación de la gente. Real, fue el primero en enunciar el término de cultura mediatizada¹², y argumenta que la era de la reproducción masiva en la que nos encontramos, ha generado una nueva orientación y un cambio radical en la creación y crecimiento cultural. Por lo tanto, el cuento y todas las representaciones visuales que de él se han hecho, no quedan exentos de tan catastrófico desenlace. En consecuencia, el realizar un análisis exhaustivo de algunos cuentos de hadas, puede ayudarnos a entender mejor la función que los mass medias generan en nuestra sociedad, y sobre todo, teniendo en cuenta la temática de este estudio, aquella destinada a un público infantil. Al estudiar las representaciones visuales que hoy en día se han hecho de los cuentos de hadas tradicionales en el mundo occidental (y en gran medida en todo el mundo, debido a la globalización), comprobamos que el estudio de animación Walt Disney y otras corporaciones similares, han tenido una gran influencia en nuestra sociedad, ya que han llegado a hacer creer a los más pequeños, como se mostrará más adelante, que los “verdaderos” personajes de los cuentos son los creados por sus estudios de animación. Por tanto, lo que proponemos desde esta tesis es, entre otras cosas, reivindicar de nuevo la imaginación y la capacidad de personificar visualmente los

¹⁰ Medios de comunicación de masas.

¹¹ Michel R. Real: Mass-Mediated Culture, Englewood Cliffs, 1977

¹² Cultura mediatizada: hace referencia a como expresiones de la cultura son recibidas y percibidas en los medios de comunicación contemporáneos, ya sean de procedencia elitista, folclóricos, populares o de masas. Esta definición supone que toda cultura, al ser transmitida por un medio de comunicación de masas, se transforma en cultura popular.

cuentos, para de ese modo, lograr separarnos de esa estética de roles y estereotipos prefijados, como la figura de “la Cenicienta” que se repite hasta la saciedad tanto en el cine (citamos películas como “Pretty woman” o “Crepúsculo”), como en las campañas publicitarias, pobladas ambas de simbologías extraídas del imaginario del cuento de hadas, donde “la Bestia” se vuelve príncipe tras afeitarse o aplicarse el mejor tónico capilar, o donde, y cito textualmente: “*La Cenicienta, aquella noche... no solo perdió una zapatilla*”¹³.



Anuncio de la marca de lencería Vicky Form. Agencia publicitaria W360⁹. Fotografía de José Cicala.

El uso continuo del imaginario de los cuentos de hadas en los medios de comunicación, ha sido estudiado recientemente por diversos críticos, llegándose a registrar en 1969, más de ciento una alusiones al cuento de hadas en un solo día¹⁴. Por lo tanto, si en 1969 el cuento ya era sumamente utilizado, en 2011 al haber aumentado las representaciones visuales, las alusiones visuales del cuento de hadas tradicional europeo pueden ser abrumadoras. Es por ello que creemos necesario generar una fuente de conocimientos prácticos donde se estudien y analicen las representaciones visuales de los cuentos de hadas tradicionales, para de ese modo ayudar a los futuros formadores de educadores a emplear una herramienta tan versátil y universalizada como los cuentos de hadas. Sin embargo, debido a la difícil tarea de rastrear todas las representaciones visuales que de ellos se han hecho, en esta tesis centraremos nuestra atención en uno de los estudios de animación que más influencia tiene en estos momentos: el estudio e animación Walt Disney. Por lo tanto, al centrar esta tesis en el análisis del cuento maravilloso como película, lo analizaremos desde el punto de vista socio-educativo de las representaciones visuales y sus diferentes usos didácticos en el aula.

¹³ Texto que acompaña al anuncio publicitario de la marca de lencería Vicky Form del 2009.

¹⁴ Tom Bruns “Folklore in the Mass Media: Television, en Folklore Forum, 2, 1969, p. 99-106. Priscila Denby, “Folklore in the Mass Media, en Folklore Forum, 4, 1971, p. 113-123.

2.2 ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ CREAR UN RECURSO DIDÁCTICO BASADO EN LOS TEMAS TRANSVERSALES?

Antes de comenzar a desarrollar en profundidad este apartado, lo primero que hemos querido hacer es tratar de definir de forma clara y concisa el concepto “temas transversales” dentro del ámbito de la educación. Una definición, muy breve del concepto, sería el conocimiento conjunto, generalmente de carácter social, que está presente en el conjunto de áreas curriculares, pero que no debe encasillarse dentro de ningún área concreta de conocimiento, sino en todas ellas a la vez. Dentro de este concepto, la transversalidad se ha agrupado en ocho temas:

- La educación moral y cívica.
- La educación para la paz.
- La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
- La educación para la salud.
- La educación sexual.
- La educación ambiental.
- La educación del consumidor.
- La educación vial.

El propio carácter de los temas transversales y su interconexión entre distintas materias y currículos, hacen que los contenidos de estos varíen según las necesidades sociales que rijan en el momento en que deban ser impartidos, siendo su principal característica el aporte de realidad al aula, por lo que dichos contenidos deberían ser revisados por el profesorado de forma continua, ya que deben extraerse del contexto social actual. Dichos contenidos deben coincidir por tanto, con el contenido vital¹⁵ del educando, siendo eminentemente motivadores para él, lo que debería implicar que todos los profesores incluyesen dichos temas en sus asignaturas. Sin embargo, la realidad en las aulas es muy distinta, pues quizás la desidia de la Administración Pública, la falta de motivación del profesorado a la hora de generar contenidos propios, la falta de materiales educativos de calidad en este área, por parte de las editoriales públicas, ha hecho que muchos profesores se sientan incapaces de incorporar esta temática a sus aulas. Debido a estos problemas, muchos profesores optan por incluir los temas transversales dentro de las intenciones del curso; unas intenciones que en muchos casos no llegan a hacerse realidad, mientras que en otros, los temas transversales pasan a ser de carácter opcional para el profesorado.

¹⁵ Contenido vital del alumno: son aquellos contenidos que el propio alumno lleva al aula sin haberlos aprendido o estudiado, y que le resultan de suma importancia en un momento concreto de su vida.

Ahora bien, dentro de nuestra investigación, y dejando a un lado los problemas que los contenidos transversales están teniendo para instaurarse en las aulas, nosotros queremos centrarnos en los motivos principales que han impulsado la elección de estos contenidos en nuestro estudio. Como hemos visto, uno de los puntos fuertes de la transversalidad en el aula, reside en la necesidad de emplear contenido vital del alumno para generar los contenidos, por tanto, y teniendo en cuenta que nuestro estudio está centrado en la formación de formadores y que nuestras practicas se han desarrollado en las facultades de educación, la temática del cuento de hadas europeo, al tratarse de un contenido vital para el alumno de educación infantil y primaria, encaja perfectamente en nuestras intenciones.

2.3 ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ BUSCAR APLICACIONES EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES?

En el siglo XXI, los nuevos medios de comunicación han invadido nuestra sociedad, y es muy difícil encontrar algún niño occidental que no conozca a Mickey Mouse. Hoy en día, los niños ven más de 3 horas de televisión al día¹⁶, eso sin contar con el tiempo que dedican al ordenador y a las videoconsolas. Es por ello, que en el mundo occidental, el gran maestro de nuestro tiempo ya no es el profesor tradicional, sino que ha sido sustituido (como hemos explicado en el apartado dedicado al uso del cuento y sus representaciones visuales) por los medios de comunicación, siendo uno de sus principales inconvenientes, la unificación de conocimientos. Por eso, creemos necesario que los futuros educadores ayuden a compensar los desequilibrios que la educación de los mass medias ejercen en nuestra sociedad, contrarrestando los efectos negativos de esta a través de una educación progresista, que entienda y comprenda que este nuevo hecho cultural produce nuevas necesidades educativas, pues los intereses de los consumidores de masas obligan a los futuros educadores a usar su imaginación contra el propósito instrumental de la industria cultural. Es por ello que los futuros educadores deben cuestionar, ante todo, todas las informaciones procedentes de los medios de comunicación, empleando para ello nuevas tendencias educativas como el currículum posmoderno, la pedagogía crítica o la modernidad líquida, basándose en autores como Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux o Zygmunt Bauman entre otros. Este tipo de metodologías educativas, tan necesarias en todos los niveles del sistema educativo español, proponen transformar al educador, de ser el poseedor y transmisor de la verdad a ser un guía que ayude a sus alumnos en la búsqueda de su propia verdad; de este modo ayudará al alumno a dejar de ser un elemento pasivo, donde su única función es la de tomar apuntes y memorizar contenidos mediante clases magistrales donde no ha de cuestionarse nada, para llegar a ser un elemento activo primordial, donde él y

¹⁶ Un reciente estudio, publicado por OH, J. (entre otros), en la edición del 16 de julio de 2010 en la revista *"Morbidity and Mortality Weekly Report de los CDC (Centros para el control y la prevención de enfermedades)"* realizado en niños de dos años en el estado americano de Oregón ha demostrado que casi el 20% ve más dos horas al día de televisión y en caso de los mayores de 8 años se alcanzan las 4 horas y media cada día.

los conocimientos propios que posee, formen parte del cuerpo común de conocimientos del aula, y donde la labor del profesorado sea el de ayudarle a dar solución a sus propios problemas e inquietudes.

Nuevamente recordamos que esta tesis se centra en la formación de formadores, es decir, en educar, formar y concienciar a los futuros educadores dentro de cualquier ámbito educativo, de proponer y exponer las nuevas maneras de transmitir conocimiento, pues si logramos que los futuros maestros sean capaces de no repetir las pedagogías tradicionales de aprendizaje en colegios, institutos y universidades, conseguiremos romper con la forma habitual de enseñanza, creando profesores que enseñen a sus futuros alumnos a cuestionar todo lo que les rodea, y para ello, lo primero que debemos hacer es provocar que el futuro educador medite sobre sus propios métodos de enseñanza. Por todo esto, creemos necesario crear y generar material educativo basado en el contenido vital del alumno, para ayudar de ese modo a los profesores de los futuros educadores a mostrar y enseñar un nuevo modo de transmisión de conocimiento. Por tal motivo este estudio se ha llevado a cabo fundamentalmente dentro del entorno de la formación universitaria de alumnos de magisterio de la Universidad Complutense de Madrid y la Escuela Universitaria de Magisterio ESCUNI. Al mismo tiempo, y teniendo en cuenta que los beneficiarios de este estudio son los alumnos de educación infantil y primaria, hemos decidido realizar pruebas piloto con niños de entre 4 y 12 años en el MuPAI, para cerciorarnos que los contenidos que ofrecemos a los profesores, no sólo son teóricos, sino que pueden llevarse a la práctica.

2.4 RESUMEN DE LOS ÁMBITOS DE ESTE ESTUDIO

A lo largo de este apartado, hemos visto una serie de cuestiones que nos ayudan a delimitar el ámbito de nuestra investigación, dando respuesta a las preguntas: ¿qué se va a investigar?, ¿a quién va dirigido?, ¿Dónde se va a llevar a cabo?, y ¿para qué se va a llevar a cabo?, quedando resumidas en el siguiente cuadro:

¿Qué se va a investigar?	Las representaciones visuales del cuento y su influencia en la sociedad a través de los mass medias a nivel socio-educativo, así como su empleo en el aula como recurso didáctico.
¿A quién va dirigido?	Pese a que este estudio se centra en la formación de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria, realmente, los principales beneficiarios de este estudio son los futuros alumnos (niños o pre-adolescentes) de estos estudiantes.
¿Dónde se lleva a cabo?	El lugar de implementación de este estudio y la puesta en práctica de las actividades que se propondrán a continuación, se han llevado a cabo dentro del ámbito de la educación formal de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, la ESCUNI, y dentro del ámbito de la educación no formal: el MuPAI, probando los contenidos previos de esta tesis con niños de entre 4 y 12 años.
¿Para qué se va a llevar a cabo?	Todo esto se hace para tratar de demostrar la importancia de entender las representaciones visuales de los cuentos y la importancia que tiene el llevarlos al aula como recurso didáctico.

3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Antes de enunciar la hipótesis que vertebrara dicho estudio, queremos aclarar brevemente los motivos que nos llevaron a enunciarla. Recordemos nuevamente que esta hipótesis ha surgido de la observación directa del doctorando con la realidad, y con la necesidad de encontrar soluciones a un problema conciso que puebla nuestra sociedad. Dicho problema generó una serie de preguntas muy concisas y concretas que necesitaban ante todo ser respondidas, para de ese modo, poder ordenar todos los conceptos en una misma hipótesis. Por ello, del mismo modo que decidimos analizar los ámbitos de estudio que abarca la presente tesis, hemos querido tratar de resolver una serie de preguntas que nos surgieron antes de la formulación de la hipótesis, y que se generaron desde la combinación de varios conceptos primordiales a la hora de posicionarnos ante este estudio:

Educación artística
Cultura visual infantil
Formación de formadores
Temas transversales
Cuentos tradicionales europeos
Representaciones visuales

Las relaciones que se han tenido en cuenta en este estudio son las siguientes:

- Cultura visual infantil, educación artística, cuentos tradicionales.
 - ¿Qué influencia tiene la cultura visual infantil en el contenido vital que el alumno lleva al aula?
 - ¿Se pueden emplear estas influencias como herramienta de la educación artística en el aula?
 - ¿Qué pueden aportar a la sociedad la cultura visual de los cuentos tradicionales europeos?

- Educación artística, cuentos tradicionales, representaciones visuales, transversalidad en el aula, formación de formadores.
 - ¿Pueden las representaciones visuales de los cuentos tradicionales ayudarnos a trabajar con los temas transversales en el aula?
 - ¿Son realmente las representaciones visuales de los cuentos tradicionales un contenido vital para trabajar en la formación de formadores?
 - ¿Es posible enseñar educación artística empleando las representaciones visuales del cuento para tratar temas transversales en las aulas universitarias?
 - ¿Interesarán realmente estos contenidos al alumno universitario para trabajar con ellos en el aula?

La respuesta a todas estas preguntas, se podría resumir en la formulación de la siguiente hipótesis:

“Las representaciones audiovisuales del cuento, son una herramienta didáctica de la educación artística para la comprensión de los contenidos transversales en educación infantil y primaria”

La intención de verificar dicha hipótesis, nos condujo a la enunciación de los siguientes objetivos principales:

- Analizar, clasificar y seleccionar los cuentos tradicionales occidentales más conocidos.
- Estudiar y clasificar las representaciones visuales del cuento por el estudio de animación Walt Disney.
- Buscar y analizar los temas transversales que podemos encontrar en las representaciones visuales de los cuentos.
- Buscar estudios relacionados con el uso de los cuentos de hadas en los mass medias.
- Estudiar el uso del cuento como recurso didáctico en la educación formal en la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Realizar una propuesta educativa en la que se incluyan los cuentos como recurso didáctico para el conocimiento de los temas transversales.
- Comprobar la utilidad de los cuentos como elemento dinamizador para explicar temas transversales en el aula.

Acompañados de la selección de los siguientes objetivos secundarios:

- Poner en marcha metodologías enfocadas a la educación de los temas transversales que incluya el cuento como herramienta de trabajo.
- Diseñar e implementar los talleres educativos creados con esa metodología, para que puedan ser llevados a cabo por profesionales de la educación.
- Abrir la posibilidad de adaptar estas actividades a otros ámbitos como el hospitalario.
- Elaborar conclusiones y recomendaciones.

Como podemos apreciar, estos objetivos, tanto los primarios como los secundarios, pueden ser divididos a su vez en objetivos de carácter teóricos y de carácter práctico. Queremos hacer hincapié en este aspecto, ya que una parte fundamental de este estudio, para demostrar la veracidad de nuestra hipótesis es el trabajo de campo, llevado a cabo a través de clases prácticas no sólo con conceptos meramente teóricos, sino también con una serie de herramientas de carácter práctico que quizás sean las que más afiancen nuestro estudio.

OBJETIVOS TEÓRICOS	OBJETIVOS PRÁCTICOS
Estudiar, clasificar y seleccionar los cuentos occidentales más conocidos y útiles para nuestro estudio.	Realizar una propuesta educativa en la que se incluyan los cuentos como recurso didáctico para el conocimiento de los temas transversales.
Buscar y analizar los temas transversales que podemos encontrar en las representaciones visuales de los cuentos.	Comprobar la utilidad de los cuentos como elemento dinamizador para explicar temas transversales en el aula.
Estudiar el uso del cuento como recurso didáctico en la educación formal de la Comunidad Autónoma de Madrid.	Poner en marcha metodologías enfocadas a la educación de los temas transversales que incluya el cuento como herramienta de trabajo.
Investigar y evaluar los métodos de enseñanza de los temas transversales en la educación formal en la Comunidad Autónoma de Madrid.	Diseñar e implementar los talleres educativos creados con esa metodología, para que puedan ser llevados a cabo por profesionales de la educación.

4. ANTECEDENTES

Antes de iniciar nuestra investigación, hemos creído oportuno realizar una síntesis conceptual de las investigaciones realizadas con anterioridad a la nuestra y que pudieran estar relacionados con el tema de este estudio. Para poder llevar a cabo un análisis exhaustivo, nos hemos centrado en la búsqueda en las Tesis Doctorales, artículos, libros y recursos on-line que versan sobre las siguientes cuestiones:

- “Las Representaciones visuales del cuento”.
- “El cuento de hadas tradicional Europeo y su uso didáctico.”
- “La educación artística en la formación de formadores”.
- “Temas transversales y su uso a través de la educación artística”.
- “La formación de formadores”.

Queremos concretar que en ningún momento la información aportada a continuación sustituye a la bibliografía, sino que trata de ser un apoyo para ayudar al lector a posicionarse dentro de nuestra investigación.

4.1 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DEL CUENTO

Este apartado es uno de los principales motivadores de la tesis, y por ello hemos creído oportuno realizar un pequeño análisis que se centre en mostrar los libros y estudios que sobre este tema en cuestión se han realizado, aunque la verdad es que hemos encontrado más información de la que en un primer momento pensábamos.

TESIS:

Disney en la escuela. Los personajes de las películas Disney: La Sirenita, La Bella y la Bestia, Aladdín y El rey león; interpretación de ellos al final de primaria; e influencia de una discusión dirigida en las interpretaciones.

Granado Palma, Manuel

Tesis de la Universidad de Cádiz, del departamento de didáctica.

“Esta tesis se encuentra estructurada en tres partes. La primera realiza un análisis de rasgos de carácter de los personajes principales de cuatro películas de la factoría Disney. "La Sirenita", "La Bella y La Bestia", "Aladdín" y "El Rey León", describiendo el grado de estereotipación y maniqueísmo de cada uno de ellos, así como el nivel de simpleza/complejidad que poseen. En la segunda, se describen las interpretaciones

que hacen de estos personajes los alumnos de final de educación primaria (grupo de control). En la tercera se determinan las influencias que tienen en estas interpretaciones, la participación de los alumnos (grupo experimental) en una discusión dirigida postfilm (variable independiente). La participación en una actividad postfilm que posibilite que los alumnos reflexionen y confronten sus particulares puntos de vista, propicia interpretaciones más críticas y subjetivas. Con todo ello se pretende ofrecer al profesorado de primaria una propuesta metodológica lo suficientemente operativa para que le permitan concienciarse de la importancia de la educación audiovisual e introducirse en este campo.”

REVISTAS:

EXIT: revista de arte española de carácter trimestral que se centra en esta temática en su número 33, titulado “Érase una vez...”, y dedica el tomo íntegro a presentarnos artistas contemporáneos de distintas nacionalidades que centran su producción artística en el mundo del cuento.

CONCLUSIONES:

Tras haber consultado detenidamente los antecedentes relacionados con el cuento de hadas y su uso didáctico, hemos sacado las siguientes conclusiones:

- El análisis de las representaciones visuales de los cuentos de hadas, maravillosos o folclóricos, no se ha realizado de manera exhaustiva, sino que los autores se centran en dar y ofrecer al lector pequeñas directrices para que sean ellos quienes busquen los significados de esas representaciones.
- Los pocos materiales que se centran en el análisis de las imágenes creadas sobre los cuentos, suelen referirse a la filmografía contemporánea, obviando por completo el arte contemporáneo, la publicidad o los productos de entretenimiento como juguetes, libros infantiles de cuentos etc.

4.2 EL CUENTO DE HADAS TRADICIONAL EUROPEO Y SU USO DIDÁCTICO

El cuento de hadas tradicional, es uno de los ejes vitales de esta investigación, por lo que hemos creído oportuno realizar una búsqueda previa de todo el material que sobre él se haya escrito y que pueda ayudarnos en nuestra investigación.

TESIS:

Entre las tesis doctorales que hemos encontrado dentro de este campo de estudio, hemos de destacar las siguientes investigaciones, ordenadas por orden cronológico de defensa, para facilitar la lectura, comprensión y evolución del contenido del cuento como recurso didáctico:

Las ilustraciones de los libros de cuentos: 1885-1985. Análisis crítico-pedagógico

M^ª del Carmen Caparrós González

Tesis de la Universidad Complutense de Madrid.

“La siguiente tesis cuenta la evolución de las ilustraciones en los libros de cuentos en España, y nos habla de las posibilidades que ofrecen las imágenes de los cuentos para profundizar en la personalidad del alumno.”

Los cuentos infantiles de Camilo José Cela, su aplicación didáctica en la Educación Infantil y Educación Primaria

Carlos Aller García

Tesis de la Universidad de Sevilla

“El cuento es uno de los métodos válidos para la enseñanza de las actividades lingüísticas en el ámbito escolar de la Educación Infantil y Primaria. Para ello realiza un estudio de la literatura infantil centrándose, sobre todo, en el cuento; señalando sus condiciones y finalidades para el ámbito escolar. Para terminar, nos propone una serie de actividades, todas ellas de comprensión oral y escrita, para realizar en el aula.”

Los cuentos populares extremeños, su aplicación didáctica en educación infantil y primaria

Enrique Barcia Mendo

Tesis de la Universidad de Extremadura

“El estudio demuestra cómo los cuentos populares extremeños reúnen las condiciones necesarias para el aprendizaje didáctico en Educación Infantil y Primaria.”

Análisis de los cuentos como material para trabajar la transversalidad en las aulas

Idoia Beltrán de Nanclares

Tesis de la Universidad de Salamanca

“Esta tesis nos cuenta cómo tras la Reforma Educativa de 1990, se instauró la obligatoriedad de la educación en valores en los centros de enseñanza obligatoria. Idoia Beltrán nos indica que para trabajar estos valores en las aulas podemos usar los cuentos, y para ello, la autora investiga la idoneidad o no de los cuentos como material didáctica para trabajar los temas transversales en Educación Infantil y Primaria.”

La construcción de cuentos como proceso de modelización del entorno en la formación inicial de maestros de educación infantil desde la perspectiva de la semiótica social

María Luisa Orellana Campbell

Tesis de la Universidad Autónoma de Barcelona,

“El estudio se centra en el contexto de formación de maestros de educación infantil dentro de la rama de las ciencias naturales, y para ello la autora investiga si el cuento puede ayudar a los alumnos de magisterio a crear un modelo de huerto sostenible. Las conclusiones de dicho estudio nos hablan de que la creación de cuentos con contenidos científicos, poseen un claro potencial para la construcción de significados por parte de los maestros. Asimismo, desvela que los cuentos favorecen la generación de ideas de base científica para los niños y que la estructura (introducción, nudo y desenlace) favorece el desarrollo de una visión sostenible del entorno.”

CONCLUSIONES

Tras haber consultado detenidamente los antecedentes relacionados con el cuento de hadas y su uso didáctico, hemos sacado las siguientes conclusiones:

- El recurso didáctico del cuento se ha empleado para tratar temas relacionados con la religión, las ciencias, la psicología, las letras y los temas transversales, pero no existen apenas recursos con fines educativos dentro del ámbito visual.
- Pese a que se ha demostrado la utilidad del cuento como recurso didáctico, no se ha llegado a implantar como método educativo.

Aunque hemos encontrado diversas referencias del cuento relacionado con el mundo de las artes, éste viene dado por la ilustración y las óperas clásicas.

4.3 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Hemos de tener en cuenta que, aunque tratamos los temas transversales, la aplicación de estos se encuentra inmersa dentro de la enseñanza de la educación artística, por lo que no debemos olvidar este apartado en nuestra investigación.

TESIS:

Dentro de las tesis doctorales encontradas en la base de datos Teseo, nos encontramos con las siguientes:

Un modelo de espacio educativo en el museo de arte moderno: recrear las reglas de juego de la creación plástica

Julián Soriano Otuño

Universidad Politécnica de Valencia.

“La tesis intenta ofrecer respuestas a la creciente demanda de recursos educativos en los museos actuales. Esta investigación comienza señalando los prejuicios y estereotipos que dificultan un acercamiento al arte moderno y la asimilación de modelos y códigos de interpretación artística. Posteriormente se desarrolla una concepción del arte válida para la educación y su aplicación práctica a partir de las premisas de la escuela activa. Finalmente, se hace un estudio comparativo de los programas educativos en otros museos y los talleres didácticos propuestos por el doctorando en el IVAM: R. Hausmman, N. Gabo, D. Schwitter, D. Smith y Julio González; exponiendo las formas en que se proyectó el esquema de proceso y fines perseguidos, así como un anexo de las cartas y encuestas de niños y adolescentes que visitaron el museo y realizaron los talleres didácticos.”

Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid Capital

Noelia Antúnez del Cerro

Universidad Complutense de Madrid

“El trabajo de investigación de Noelia Antúnez se basa en la formulación y evaluación de una metodología propia que favorezca la comprensión de las artes plásticas en niños y adolescentes dentro de los contextos museísticos de Madrid capital. Esta tesis plantea la necesidad de la educación artística en los contextos formales y no formales y cómo se desarrolla especialmente en los museos. Además, plantea una metodología propia: “el Método MuPAI”, basado en las tendencias de educación artística más utilizadas.”

CONCLUSIONES

Tras haber consultado detenidamente los antecedentes relacionados con la Educación del Arte contemporáneo en los museos, hemos sacado las siguientes conclusiones:

- No hemos encontrado ningún museo que emplee el cuento como recurso didáctico para facilitar el conocimiento del Arte contemporáneo.

Por lo tanto, tras buscar información sobre la utilización de los cuentos como recurso didáctico en el ámbito museístico y no haber encontrado investigaciones relevantes, podemos afirmar que nos encontramos ante una investigación totalmente innovadora.

4.4 LA FORMACIÓN DE FORMADORES

La formación de formadores es el eje de esta investigación, por lo que debemos prestar especial atención a este apartado, pues será su puesta en común lo que nos dará los resultados y conclusiones de este estudio.

TESIS:

Curiosamente, las tesis que más abundan en este campo están relacionadas con el mundo de la empresa privada, y son pocas las que hemos logrado encontrar que se centren en el campo de la educación. Las más interesantes son las que mostramos a continuación:

Las competencias del formador de formación continúa. Análisis desde los progresos en la formación de formadores

Antonio Navio Gómez

Universidad Autónoma de Barcelona

“Este trabajo indaga en las competencias de los formadores en la educación continua, empleando una metodología de triangulación, mostrando al final unas breves propuestas educativas.”

Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de formación en investigación educativa para docentes en ejercicio de formadores de profesores investigadores en su etapa inicial

Pedro Hernando González Sevillano

Tesis de Universidad de Sevilla

“Este estudio propone la elaboración de una guía metodológica con estudiantes de licenciatura en ciencias modernas de la universidad de Cali (Colombia), donde se desarrolló y evaluó un curso de formación docente para profesores universitarios.”

CONCLUSIONES

Los pocos estudios realizados sobre la formación de formadores, nos hacen pensar nuevamente que el campo que estamos estudiando carece de antecedentes sólidos en los que iniciar nuestro estudio, por lo que nuevamente consideramos que el estudio que presentamos se trata de un tema novedoso y necesario.

5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este primer capítulo, se ha tratado de exponer de forma sencilla y amena los hechos que motivaron la realización de este estudio, que está marcado por una trayectoria propia donde las inquietudes personales por la cultura visual contemporánea, la educación artística, la expresión plástica infantil, los temas transversales, la formación de formadores y la búsqueda siempre constante de recursos didácticos en el aula, propiciaron la colaboración y participación constante en las actividades del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica Infantil del a UCM, que me dio la oportunidad de adentrarme en el mundo de la enseñanza; del MuPAI, que me permitió poner a prueba desde el principio los distintos talleres ideados para este estudio; y la facultad de Educación de la UCM , que me permitieron poner a prueba mis dotes de docente y hacerme ver la importancia de una buena formación para los futuros educadores. He querido volver a citar brevemente todos, pues la unión de todos estos acontecimientos ha hecho posible que pudiera iniciarse la presente tesis doctoral, que lleva el título de:

“Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos como recurso didáctico de la educación artística en la formación de formadores”

El segundo punto a tratar en este capítulo tiene que ver con la contextualización de esta investigación, y para ello hemos procedido a resolver las siguientes preguntas:

- ¿Por qué investigar sobre el cuento y sus representaciones visuales?
- ¿Por qué y para qué crear un recurso didáctico basado en los temas transversales?
- ¿Por qué y para qué buscar aplicaciones didácticas en la formación de formadores?

Todas estas respuestas se podrían resumir en la siguiente hipótesis:

“Las representaciones audiovisuales del cuento, son una herramienta didáctica de la educación artística para la comprensión de los contenidos transversales en educación infantil y primaria”

Que queda resumida en los siguientes objetivos teóricos y prácticos:

OBJETIVOS TEÓRICOS	OBJETIVOS PRÁCTICOS
Estudiar, clasificar y seleccionar los cuentos occidentales más conocidos y útiles para nuestro estudio.	Realizar una propuesta educativa en la que se incluyan los cuentos como recurso didáctico para el conocimiento de los temas transversales.

Buscar y analizar los temas transversales que podemos encontrar en las representaciones visuales de los cuentos.	Comprobar la utilidad de los cuentos como elemento dinamizador para explicar temas transversales en el aula.
Estudiar el uso del cuento como recurso didáctico en la educación formal de la Comunidad Autónoma de Madrid.	Poner en marcha metodologías enfocadas a la educación de los temas transversales que incluya el cuento como herramienta de trabajo.
Investigar y evaluar los métodos de enseñanza de los temas transversales en la educación formal en la Comunidad Autónoma de Madrid.	Diseñar e implementar los talleres educativos creados con esa metodología, para que puedan ser llevados a cabo por profesionales de la educación.

Para concluir el capítulo, hemos definido alguna de las fuentes bibliográficas empleadas en esta investigación, centrandó nuestro interés en los siguientes campos: “Las Representaciones visuales del cuento”, “El cuento de hadas tradicional Europeo y su uso didáctico”, “La educación artística”, “Temas transversales y su uso a través de la educación artística” y “La formación de formadores”. Finalmente, tras adentrarnos en los antecedentes de nuestro estudio, la conclusión que hemos podido sacar es que nos encontramos ante un estudio totalmente novedoso.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN



*“Espejito, espejito,
dime una cosa:
¿Quién es
de estos contornos
la más hermosa?
(Los hermanos Grimm)*

La ilustración del inicio del capítulo corresponde a la obra de Lancelot Speed de 1890.

CAPÍTULO II
METODOLOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN	65
2. PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN	67
2.1 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVAS	68
LA ENCUESTA	69
2.2 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVAS	70
LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL	72
EL ESTUDIO DE CASOS	73
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	75
3. LA METODOLOGÍA	79
3.1 LA EDUCACIÓN COMPARADA	79
FASE PRE-DESCRIPTIVA.....	79
FASE DESCRIPTIVA	80
FASE INTERPRETATIVA.....	81
FASE DE YUXTAPOSICIÓN	81
FASE COMPARATIVA.....	82
FASE PROSPECTIVA	82
4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	84

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de cualquier estudio es adquirir una serie de conocimientos que nos permitan, a través de una metodología, conocer la realidad de lo que queremos investigar. Es por eso que, para poder llevar a cabo un correcto estudio de nuestra hipótesis de la forma más fidedigna posible, pues no debemos olvidar que este estudio se enmarca dentro de la investigación educativa, por lo que las formas de evaluar los resultados del mismo son mucho más complejas, dinámicas e interactivas, pero sobre todo mucho más difíciles de concretar que las investigaciones científicas (debido sobre todo al riesgo de subjetividad e imprecisión de los resultados, ya que en ellos podemos encontrarnos multiplicidad de variables que pueden hacer difícil su generalización). Es por esto por lo que en este estudio, para lograr encontrar una unidad de resultados, hemos decidido combinar metodologías cuantitativas y cualitativas, para jugar con el carácter multidisciplinar que envuelve a la educación, y de ese modo poder realizar estudios directos entre el investigador y los sujetos de estudio.

Sin embargo, antes de continuar, queremos profundizar un poco más en el término de metodología. Etimológicamente, el polisémico término “metodología”, proviene del griego “meta” (a través de, fin, meta), “odos” (camino, manera) y “logos” (teoría, razón, conocimiento, tratado); por lo tanto la palabra metodología hace referencia al conjunto de procedimientos basados en principios lógicos utilizados para alcanzar una serie de objetivos que rigen una investigación y, de este modo, lograr construir y generar conocimiento.

Según Abbagnano (1992):

....“con este término se pueden entender cuatro cosas diferentes.

- 1) La lógica o la parte de la logia que estudia los métodos.
- 2) La logia trascendental aplicada.
- 3) El conjunto de los procedimientos metódicos de una ciencia o de varias ciencias.
- 4) El análisis filosófico de tales procedimientos”.

Antes de continuar avanzando, queremos anotar una aportación que Quiroz (2003) hace sobre la metodología:

“La metodología se caracteriza por ser normativa al (valorar), pero también es descriptiva cuando (expone) o comparativa cuando (analiza). La metodología también estudia el proceder del investigador y las técnicas que emplea. De ahí que ésta auspicie la variedad de procedimientos, criterios, recursos, técnicas y normas prácticas que el docente investigador

puede aplicar según las necesidades... Con esta lógica y hablando de investigación, en la metodología el investigador descifra de manera descriptiva, por demás detallada, cómo piensa realizar el trabajo de investigación teniendo en cuenta cada elemento...”

Por lo tanto, podemos extraer a modo de conclusión, que toda metodología lleva implícita una selección de técnicas y estrategias de investigación, y de su elección, diseño y desarrollo depende el éxito y la validez de sus resultados. Por tanto, de las estrategias metodológicas que vamos a extraer en este capítulo, dependerán, al menos en gran medida, el éxito o el fracaso de nuestros resultados.

2. PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de continuar adentrándonos en este apartado, hemos creído oportuno comenzar explicando brevemente el concepto de paradigma, empleando para ello la definición de Thomas Kuhn, (1971):

“Un paradigma es un conjunto de creencias y actitudes como visión del mundo, “compartida” por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada”.

Al mismo tiempo, Kuhn añade los siguientes apartados imprescindibles para un paradigma:

- Lo que se debe observar y escrutar.
- El tipo de interrogantes que se supone hay que formular para hallar respuesta en relación al objeto.
- Cómo tales interrogantes deben estructurarse.
- Cómo deben interpretarse los resultados de la investigación científica.
- Cómo debe conducirse un experimento y qué equipamiento está disponible para realizarlo.

En consecuencia, nosotros, como investigadores en activo, debemos posicionarnos dentro de unas metodologías y decidir qué queremos conseguir de ellas dentro del campo de las ciencias sociales-educativas. Dentro de este campo, existen por lo menos tres tipos de estrategias metodológicas: las cualitativas, las cuantitativas y las de triangulación¹⁷, de los cuales nosotros nos centraremos en las dos primeras.

Ahora bien, una vez escogido el método de trabajo, creemos necesario explicar un poco más a fondo qué diferencias o similitudes abarcan ambos términos, y para ello, procederemos a definir cada una de las características de estos dos grandes paradigmas y a exponer brevemente qué funciones realizan dichos paradigmas en nuestra investigación.

¹⁷ Históricamente, las primeras estrategias que surgieron y se desarrollaron fueron las cuantitativas, luego las cualitativas y por último, las de triangulación.

2.1 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVAS

La estrategia metodológica cuantitativa está muy vinculada al enfoque positivista y empirista de la ciencia y su estrategia de conocimiento reside en los métodos estadísticos basados siempre en medidas numéricas. Por lo tanto una investigación cuantitativa lo que busca es, partiendo de una hipótesis, dar como resultado datos concretos para que investigadores futuros puedan comprobarlos y reproducirlos. Por tanto, podríamos decir que las técnicas de investigación cuantitativas pretenden realizar un acercamiento estructural a lo “real”, que nos ayudan a conocer de forma numérica el fenómeno de estudio, ya que las estrategias de la metodología cuantitativa se encuentran emparentadas directamente con “el paradigma cuantitativo”, que se corresponde con la epistemología positivista. Álvarez-Gayou (2003) relata este hecho de la siguiente manera:

“Durante muchos años y probablemente inspirados en las ciencias naturales, juntamente con el paradigma predominante del positivismo, los científicos se enmarcaron en la corriente conocida como cuantitativa.... Los estudiosos de la ciencia de la conducta y de las ciencias sociales tampoco escaparon de esta influencia, y por difícil que pareciera asumir esta visión para los complejos fenómenos motivo de su estudio, fueron hábiles en extremo para lograr encajar los fenómenos y los sujetos en este esquema”.

La investigación cuantitativa se encuentra íntimamente ligada con las ciencias naturales, cuyos criterios de científicidad son:

- Criterio de la veracidad: la confianza que se merecen los resultados.
- Criterio de la aplicabilidad: la posibilidad de extender los resultados a otros sujetos, criterio, época, etc.
- Criterio de consistencia: la posibilidad de que se repitan los mismos resultados controlando las variables.
- Criterio de neutralidad: entre el investigador y sus resultados.

Dichos criterios podemos encontrarlos en Ancona (1999):

“La validez, en este paradigma implica que la observación, la medición o la apreciación se enfoquen en la realidad que se busca conocer y no en otra... La confiabilidad se refiere a resultados estables, seguros, congruentes, iguales a sí mismos en diferentes tiempos previsibles. La confiabilidad se considera externa cuando otros investigadores llegan a los mismos resultados en condiciones iguales, e interna cuando varios observadores concuerdan

en los hallazgos al estudiar la misma realidad... La muestra sustenta la representatividad de un universo y se presenta como el factor crucial para generalizar los resultados”.

Sin embargo, a esta técnica de investigación, puede resultar un método demasiado indirecto con la realidad, ya que no hace que el investigador se involucre e interactúe con los sujetos que investiga; eso junto con la posibilidad de enmascarar los intereses de la investigación con una neutralidad aparente, como afirma Blumer (1956):

“...falla en la producción de principios generales, margina el carácter creativo de la interacción humana y equivoca el tratamiento de características complejas y dinámicas de la vida social como si fueran variables bien definidas que se interrelacionan independientemente del contexto... [Lo cual hace que] los métodos estadísticos sean inadecuados para gran parte de la investigación social... [así como] para el estudio de la mayoría de las formas del comportamiento humano”.

Ahora que hemos descrito brevemente en qué consisten las técnicas de investigación cuantitativas, vamos a proceder a nombrar y enumerar las técnicas que vamos a emplear en nuestro estudio para la recopilación de datos a través de la encuesta y el análisis de contenido.

LA ENCUESTA:

La encuesta es, sin lugar a dudas, la técnica cuantitativa más conocida dentro de las humanidades y las ciencias sociales, y puede ser de tres tipos: personal, telefónica o por correo. Si buscamos la definición de encuesta en la R.A.E.¹⁸, vemos que el término se define como:

“Conjunto de preguntas tipificadas dirigidas a una muestra representativa, para averiguar estados de opinión o diversas cuestiones de hecho”.

Sin embargo, debido a que esta definición se queda un poco imprecisa, hemos decidido acomodarnos a la definición dada por Rojas (1989), que define la técnica de la encuesta como:

¹⁸ Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima segunda edición. 2010.

“Una técnica que permite obtener información empírica sobre determinadas variables que quieren investigarse para hacer un análisis descriptivo de los problemas o fenómenos.... Los instrumentos de la encuesta son el cuestionario y la cédula de entrevista. Encuestar significa, por tanto, aplicar alguno de estos instrumentos a una muestra de la población. En ellos se presentan datos generales de la misma: sexo, edad, ocupación, escolaridad, nivel de ingresos, entre otros; y las preguntas que exploran el tema que se indaga, las cuales pueden ser abiertas y/o cerradas, dependiendo del objeto de estudio y de los propósitos de la investigación”.

En nuestro estudio, el tipo de encuesta que vamos a emplear es la encuesta personal, con la intención de emplear dicha herramienta como una primera toma de contacto con los sujetos a estudiar (en nuestro caso los estudiantes de magisterio y los participante en el campamento urbano “Vacaciones de Colores 2009”). En nuestra investigación empleamos los test no sólo para evaluar el interés que los contenidos trabajados durante la parte práctica de nuestra investigación despiertan en los alumnos de magisterio, sino para extraer datos concretos sobre la filmografía que ellos mismos emplearían en sus clases, o para verificar si los contenidos tratados se adaptan a las necesidades específicas de un estudiante de Educación Infantil y Primaria. Para ello desarrollamos una serie de cuestionarios formados por preguntas abiertas y cerradas que, como veremos más adelante, tratan no sólo de posicionar, sino también de mejorar nuestra investigación. Además, elaboramos una serie de preguntas dirigidas a los alumnos de entre 4 y 12 años, con el fin de que calificaran los contenidos de los talleres creados para de ese modo, comprobar si nuestra investigación realmente era capaz de funcionar no sólo a nivel teórico, sino práctico.

2.2 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVAS

La estrategia metodológica cualitativa es un tipo de estrategia que busca conocer lo real, lo concreto, pues lo que pretende no es tanto la cuantificación de datos como el comprender el fenómeno que estudia, lo que hace que dicho paradigma se encuentre muy vinculado al enfoque hermenéutico¹⁹ crítico. Una de las grandes diferencias que podemos observar a primera vista entre la metodología cuantitativa de la cualitativa, es que esta última no busca como máximo fin el explicar, sino el comprender, pues la investigación cualitativa busca involucrar totalmente al investigador obligándole a recoger una gran

¹⁹ La hermenéutica es el conocimiento y arte de la interpretación, sobre todo de textos, para determinar el significado exacto de las palabras.

variedad de materiales: entrevistas, experiencias personales y cotidianas, observación, lectura de textos, imágenes, sonidos, descripción de rutinas..., ya que cualquier pormenor de la vida cotidiana de las personas puede ser fundamental para el estudio.

Las técnicas de recogida de datos que podemos encontrar dentro de la investigación cualitativa pueden dividirse en técnicas directas o interactivas, donde el investigador debe, no sólo implicarse con el investigando, sino hacer explícita la observación de la que está participando, por lo que debe planificar la observación siguiendo los siguientes criterios:

- ¿Qué investigar? Definición del problema.
- ¿Cómo observar? Modalidad de observación.
- ¿Dónde observar? Escenario.
- ¿Qué observar? Enfoque y alcance.
- ¿Cuándo observar? Temporalización.
- ¿Cómo registrar? Técnicas de registro.
- ¿Cómo analizar? Técnicas de análisis.

A continuación vamos a proceder a mostrar los criterios de observación que hemos empleado en nuestra investigación:

¿Qué investigar?	Las representaciones audiovisuales del cuento tradicional europeo. El desglose de la selección de esta pregunta podemos encontrarlo en el primer capítulo de esta investigación.
¿Cómo observar?	Para llevar a cabo nuestra investigación, hemos procedido a observar y analizar las representaciones audiovisuales de los cuentos creadas por el estudio de animación Walt Disney.
¿Dónde observar?	La observación del análisis de los contenidos y su puesta en funcionamiento, se ha llevado a cabo con alumnos de la Facultad de Educación.
¿Cuándo observar?	La temporalización de nuestro estudio se ha desarrollado entre diciembre de 2009 y enero de 2011.
¿Cómo registrar?	Los métodos de registro que hemos empleado han sido las técnicas directas e indirectas.
¿Cómo analizar?	El análisis de la documentación registrada ha ido analizándose a medida que la investigación evolucionaba, pues al comienzo de la misma, la parte práctica apenas duraba 2 horas, mientras que al final, cada sesión abarcaba más de 6 horas.

Las técnicas cualitativas que hemos empleado para recopilar información para nuestra investigación, podemos dividirlas en dos grupos: las técnicas directas o interactivas, y las técnicas indirectas o no interactivas, que resumiremos en el siguiente gráfico:

TÉCNICAS DIRECTAS O INTERACTIVAS	TÉCNICAS INDIRECTAS O NO INTERACTIVAS
<p>Entrevista en profundidad. Entrevistas no estructuradas, abiertas, sin que el investigador lleve el ritmo y la temática de la misma de forma única,...</p> <p>Estudio de casos: Historias de vida; narración de forma libre y autogestionada de la experiencia vital del entrevistado u objeto de estudio.</p>	<p>Técnica de Investigación documental.</p> <p>Documentos personales</p>

En nuestro estudio, procederemos a emplear técnicas cualitativas directas e indirectas. Dentro de las técnicas indirectas, nos centraremos en:

LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL:

La técnica de investigación documental, consiste en la recopilación de distintos tipos de documentos que ayuden al investigador a conocer mejor el fenómeno que está estudiando. Generalmente este proceso suele incluir acciones y decisiones que tienen que ver con la búsqueda, descripción y catalogación, análisis e interpretación de cualquier tipo de documentación, que permite al investigador construir, siempre de manera indirecta, cualquier tipo de información y conocimiento. Por sus características, son unas de las técnicas más utilizadas dentro del mundo de la investigación social. Rojas (1989) lo describe de la siguiente manera:

“...procedimientos o medios que permiten registrar las fuentes de información, así como organizar y sistematizar la información teórica y empírica (ideas, conceptos, hipótesis, datos, etc.) que contiene un libro, artículo, informe de investigación, censo u otros documentos, para utilizarla a fin de tener un conocimiento preliminar del objeto de estudio y/o plantear el problema de investigación, el marco teórico y conceptual y las hipótesis. Entre las principales técnicas de investigación documental se encuentran la ficha bibliográfica y hemerográfica, la ficha maestra y la ficha de trabajo”

Dicho proceso investigativo se lleva a cabo en tres etapas bien diferenciadas:

- PRIMER ETAPA: En nuestra investigación realizamos una búsqueda de registros relacionados con los cuentos de hadas occidentales (elaboración de primeras listas de referencias documentales), para de ese modo poder enfrentarnos a la investigación de forma ordenada.
- SEGUNDA ETAPA: Tras seleccionar los documentos, procedimos a leer y analizar el material seleccionado, pues a partir de esta primera aproximación, comenzamos a generar nuestro cuerpo de conocimiento.
- TERCERA ETAPA: A continuación, procedimos a desarrollar un documento donde plasmamos los primeros resultados obtenidos de estas lecturas, los cuales quedan reflejados en el capítulo III de nuestra investigación.

Esta técnica investigativa la hemos empleado en nuestro estudio como punto de partida para la búsqueda y recopilación de información relacionada con los cuentos de hadas occidentales, y nos ha ayudado no sólo a seleccionar los relatos finales que componen este estudio, sino también a conocer las distintas versiones (y sus correspondientes significados) que de los mismos han llegado a nuestros días.

Dentro de las técnicas de investigación directas, nuestro análisis se ha basado en:

EL ESTUDIO DE CASOS:

El estudio de casos es un examen completo de los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico durante un periodo largo de tiempo. También se define como el interés por casos individuales. Un caso puede ser una persona, una organización o un programa de enseñanza; la única exigencia es que posea algún límite físico o social. En nuestro caso, al tratarse de una investigación dentro del entorno educativo, el estudio de casos puede centrarse en un alumno, un profesor, una clase, un proyecto curricular, etc. Sus principales características son: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Dentro de las fases de una investigación basada en el estudio de casos, Rosario Gutiérrez Pérez²⁰ dice que un estudio de casos debe pasar por las siguientes etapas:

- Elección del tema y justificación de la metodología.
- Elección del objeto de estudio.
- Trabajo de campo.
- Tratamiento de los datos recogidos.

²⁰ En Marín Viadel (ed.) 2003.

- Elaboración de los informes parciales y negociación de los mismos.
- Elaboración del informe final y negociación con los participantes.

Este método, al igual que casi todos los métodos de investigación cualitativa, ofrece la ventaja de la inmersión del investigador en la acción educativa. Sin embargo, este método cuenta con ciertas desventajas:

- La subjetividad a la hora de la interpretación personal de los datos por parte del investigador.
- Dificultad de trabajar con demasiados datos cuando todos ellos son de carácter subjetivo.
- El mantener el anonimato de los sujetos de estudio.

En nuestra investigación, para llevar a cabo el estudio de casos, hemos empleado las técnicas de la observación, las notas de campo y las entrevistas.

- La observación: Hemos aplicado esta técnica intentando prestar la máxima atención a todo lo que ocurría durante las clases prácticas con los alumnos de Educación Infantil y Primaria. Para ello, tratamos de actuar con el alumnado de forma cercana, buscando ante todo generar un debate crítico sobre el contenido que en cada momento se les mostraba.
- Las notas de campo: En nuestra investigación empleamos como notas de campo, los cuestionarios y opiniones personales expresadas por los alumnos de forma escrita después de cada sesión.
- Las entrevistas: Esta técnica se puso en práctica con Jesús Callejo, experto en folclore y literatura tradicional, con el que tuvimos un encuentro a fin de intercambiar ideas y percepciones sobre la temática de los cuentos tradicionales europeos y su posible uso didáctico en las aulas. La entrevista fue grabada en video y en audio, y aunque no la hemos analizado en nuestra investigación, nos sirvió para que nuestra tesis profundizara más en el valor simbólico de los cuentos, que hasta ese momento había quedado relegado a un segundo plano.

Ahora bien, tengamos en cuenta que nuestro estudio es principalmente una investigación orientada a la práctica; una práctica que busca generar un cambio y una reflexión en los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria, por lo tanto, hemos empleado una metodología aparte de estas dos ya citadas, cuya función principal es la de mejorar la capacidad de auto-reflexión y la de potenciar al máximo

la formación del propio educador, por lo que dentro de la metodología cualitativa, vamos a profundizar en el método de investigación-acción.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN:

La investigación-acción es una metodología cualitativa que según Kemmis y McTaggart (1988) permite desarrollar a los investigadores un análisis participativo, colaborativo y autocrítico, donde los propios sujetos de estudio se convierten en los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento; pues uno de los objetivos de la investigación-acción es la de comprender e interpretar los elementos que conforman nuestra sociedad.

Las distintas modalidades que existen de la investigación-acción, son la técnica, la práctica y la emancipadora

Tipos	Objetivos	Rol del investigador	Relación entre participantes
Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional	Experto externo	Cooperación entre los participantes
Práctica	La comprensión de los participantes. La transformación de su conciencia.	Rol socrático, encarecer la participación y la reflexión.	Cooperación
Emancipadora	La emancipación de los participantes. La crítica de la sistematización burocrática y la organización del sistema educativo	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes)	Colaboración

En nuestra tesis hemos empleado la técnica de la investigación-acción emancipadora, pues el objetivo que nos proponemos es el de hacer pensar a los alumnos de Magisterio, en las especialidades de Educación Infantil y Primaria, sobre el empleo de los medios audiovisuales en el aula como un medio indispensable para la generación de conocimiento. Además, en nuestro estudio el investigador no ha ejercido en ningún momento un papel principal a la hora de transmitir conocimientos, sino que se ha

limitado a exponer y a moderar los comentarios que se han generado entre los alumnos, por lo que la relación entre el investigador y los participantes ha sido sobre todo de colaboración mutua.

Como podemos ver, el método investigación-acción, se encuentra íntimamente ligado con la reflexión, que a su vez se encuentra inmersa dentro de una estructura cíclica que implica la mejora de la práctica del propio investigador, y que le permite desarrollar su trabajo mediante ciclos de investigación y acción a través de las siguientes fases: planificar, actuar, observar, reflexionar y plan revisado (Lewrin 1946).



Nuestro estudio, al igual que los ciclos de investigación y acción propuestos por Lewrin, se basa en la planificación, la actuación, la observación, la reflexión y redivisión de los contenidos. La evolución cíclica de nuestro método de trabajo, podemos resumirla en el siguiente esquema, que se parece mucho al método propuesto por Lewrin.



Sin embargo, para situar mejor nuestra investigación dentro de esta metodología cualitativa, procederemos a detallar las condiciones mínimas citadas por Kemmins (1988):

- 1) *“El proyecto es una práctica social considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento.*
- 2) *El proyecto recorre una espiral de bucles de planificación, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades interrelacionadas sistemática y autocríticamente.*
- 3) *El proyecto implica a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el proyecto para incluir a otros de los afectados por la práctica y manteniendo un control colaborativo del proceso.”*

Para comprobar que nuestro estudio se enmarca dentro de esta investigación-acción procederemos a introducirlo dentro de las tres condiciones mínimas:

El proyecto es una práctica social considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento.

La tesis ha investigado sobre las representaciones visuales de los cuentos clásicos europeos con el fin de descubrir posibles contenidos nocivos para los niños.

El proyecto recorre una espiral de bucles de planificación, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades, interrelacionadas interrelacionadas sistemática y autocríticamente.

La actividad se ha centrado en que el futuro profesor de educación infantil y primaria observe, reflexione y actúe creando clases a partir de los contenidos que podemos encontrar en las representaciones visuales de los cuentos de hadas europeos.

El proyecto implica a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el proyecto para incluir a otros de los afectados por la práctica y manteniendo un control colaborativo del proceso.

El proyecto ha ido creciendo con cada nueva puesta en práctica, evolucionando a medida que los propios sujetos de estudio iban sugiriendo la inclusión de nuevos contenidos, lo que ha generado una investigación colaborativa durante todas las fases del estudio.

3. LA METODOLOGÍA

A la hora de posicionarnos ante la tesis, nos hemos visto en la necesidad de seleccionar un método de trabajo: el método de la Educación Comparada, ya que este permite al investigador trabajar con una visión global de la situación que, según la definición de Althabach y Kelly (1990) *“puede ayudarnos a entender mejor nuestro pasado, a situarnos mejor en el presente y a vislumbrar con más claridad lo que nos deparará el futuro en el ámbito de la educación”*.

El método que vamos a emplear en nuestra investigación, se ubica dentro del enfoque metodológico de la educación comparada de García Garrido (1991), que presenta en seis fases fundamentales:

- Fase pre-descriptiva.
- Fase descriptiva.
- Fase interpretativa.
- Fase de yuxtaposición.
- Fase comparativa.
- Fase prospectiva.

Dichas fases nos servirán para definir, ubicar y estructurar nuestro estudio, aunque siempre con cierta flexibilidad, teniendo en cuenta que: *“el método científico no impone una rigidez absoluta en cuanto al orden de las etapas que se han de seguir, ya que son interdependientes”* (Beredai, 1968).

3.1 LA EDUCACIÓN COMPARADA:

FASE PRE-DESCRIPTIVA

El objetivo de esta fase es el de establecer el marco teórico que debe ayudarnos a seleccionar el problema o tema general que queremos estudiar, a fin de poder aproximarnos a él y justificar la necesidad de iniciar nuestro estudio. Para ello, debemos proceder a plantear una hipótesis previa para comenzar a realizar la selección de datos que queremos obtener y comenzar a delimitar nuestra investigación.

Como hemos visto, lo que la fase pre-descriptiva pretende es establecer el marco teórico de nuestra investigación, por ello, dentro de este apartado, procedimos a delimitar el campo de estudio: los cuentos de hadas tradicionales europeos y su posible uso didáctico dentro del campo de la educación artística, a través de las representaciones visuales del estudio de animación Walt Disney. Para poder desarrollar correctamente esta temática, procedimos a desarrollar las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué investigar sobre el cuento y sus representaciones visuales?
- ¿Por qué y para qué crear un recurso didáctico basado en los temas transversales?
- ¿Por qué y para qué buscar aplicaciones didácticas en la formación de formadores?

Dichas cuestiones nos ayudaron, no sólo a posicionarnos ante nuestro estudio, sino a justificar y delimitar nuestra investigación, para de ese modo, poder formular nuestra hipótesis.

FASE DESCRIPTIVA

Según Ferrer (2002), el objetivo de esta fase es la presentación de los datos recopilados en la investigación, organizada según las áreas de estudio. Por el contrario, Bereday (1968) dice que esta fase tiene por objetivo la recogida de datos: educativos y no educativos de forma individual, para focalizar cada una de las áreas del estudio. Las fases por las que debemos pasar son:

- la descripción de los factores contextuales para poder interpretar a continuación de forma correcta todos los datos educativos.
- La selección de aquellos factores que nos servirán para delimitar nuestra hipótesis.

Siendo finalmente el investigador el que debe decidir cuáles son las áreas más significativas en función del área de estudio y de la hipótesis planteada.

En nuestra investigación, decidimos unificar los dos criterios expuestos anteriormente, pues no sólo procedimos a presentar de forma clara y ordenada toda la información recopilada según las áreas de nuestra investigación: cuentos de hadas, educación artística, educación infantil y primaria, el estudio de animación Walt Disney, sino que a su vez, estos fueron los factores que delimitaron nuestra hipótesis. Para ello, hemos procedido a emplear el criterio de clasificación de fuentes de la educación comparada de Bereday (1968), que las clasifica en primarias²¹, secundarias²² y auxiliares²³, para ello, hemos procurado dar homogeneidad a todos los datos recopilados de la forma más fidedigna posible.

²¹ Las fuentes primarias son aquellos documentos oficiales elaborados por las autoridades gubernamentales, así como los documentos no oficiales producidos por entidades no dependientes de la administración de un país: minorías, grupos de presión, sindicatos, etc.

²² Las fuentes secundarias son aquellos libros, revistas, informes, escritos por uno o varios autores, por equipos interdisciplinarios y en ocasiones por personal técnico independiente de asociaciones internacionales

²³ Las fuentes auxiliares, son aquellas que incluyen informaciones de tipo político, religioso, económico, geográfico, histórico, etc.

FASE INTERPRETATIVA

Como su propio nombre indica, el objetivo de esta fase es la de realizar un análisis explicativo de los datos que hemos presentado en la fase anterior, pero sin llevar a cabo la recopilación de datos. Esta fase lleva implícita la reflexión y el resumen del trabajo que hemos realizado en la fase descriptiva de la forma más subjetiva posible, centrándose en descripciones escuetas y claras. Según Senent (2005):

“podría considerarse como un serio examen de la fase anterior, que tiene por objeto, sobre todo, detectar y eliminar las incorrecciones y errores de los datos e informaciones (...). En síntesis, cabe afirmar que la interpretación es explicación y comprensión de factores y fuerzas que han intervenido y/o que inciden en el momento actual.”

Por lo tanto, en nuestra investigación, el objetivo que nos propusimos fue el de interpretar los datos recopilados, para proceder a realizar un análisis explicativo de los mismos. En este apartado, procedimos a desarrollar el análisis fílmico de las películas, para poder sacar una serie de contenidos claros y precisos, como podemos ver a lo largo del capítulo VI.

FASE DE YUXTAPOSICIÓN

Consiste en contraponer la información obtenida de los datos y los resultados analíticos de forma selectiva y no acumulativa, para ser capaces de yuxtaponer las conclusiones y poder explicar a continuación las diferencias y similitudes entre los distintos factores claves de nuestro estudio.

Dentro de esta fase de nuestra investigación, procedimos a establecer semejanzas y diferencias entre los temas de estudio tratados en los capítulos III, IV, V y VI, para posteriormente poder generar una serie de resultados que quedarían clasificados en tablas, donde de forma fácil y precisa, pudiera verse la información obtenida (que puede encontrarse en los capítulos V y VI). En concreto, nuestra investigación ha yuxtapuesto los elementos relacionados con la literatura de los cuentos tradicionales europeos con sus representaciones audiovisuales, buscando las posibles similitudes o divergencias que había entre ellos. Además, también hemos generado tablas que contraponen los elementos extraídos del análisis fílmico con los contenidos transversales y con los temas propuestos en el BOCM para el currículo escolar de las especialidades de Educación Infantil y Primaria.

FASE COMPARATIVA

Esta etapa surge como consecuencia de la etapa anterior, y su función es la de demostrar la aceptación o rechazo de nuestras hipótesis de investigación. Se caracteriza por ser una fase que trata de sintetizar (que no analizar) toda la información obtenida.

En esta fase, tras el análisis realizado en las etapas anteriores, hemos procedido a evaluar los resultados obtenidos para generar unas conclusiones claras y precisas acerca de los mismos, que resuelvan la confirmación, o no, de la hipótesis planteada al principio. Dichas conclusiones pueden verse en el capítulo VII.

FASE PROSPECTIVA

Su función es la de establecer nuevas tendencias educativas; es de carácter optativo y pocas veces se propone como un etapa en sí misma. En nuestra investigación, la fase prospectiva podemos encontrarla en el capítulo VII, en el apartado dedicado a realizar futuras investigaciones a partir de nuestro estudio.

El empleo de estas fases en nuestra investigación no ha sido de carácter lineal, pues han ido solapándose constantemente unas con otras, aportando riqueza y dinamismo a nuestro proceso de investigación. Para facilitar la comprensión del empleo de la educación comparada en nuestro estudio, procederemos a mostrar los siguientes cuadros que resumen a la perfección todas y cada una de las distintas fases citadas con anterioridad y que quedan resumidas en el siguiente cuadro:

	ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL	FASES DE LA EDUCACIÓN COMPARADA
MARCO TEÓRICO	I. Introducción y justificación.	FASE PRE-DESCRIPTIVA
	II. Metodologías de la investigación.	
	III. El cuento de hadas europeo: versiones y primeras representaciones visuales.	

	IV. El valor educativo del cuento y su uso en el sistema educativo español.	FASE DESCRIPTIVA
MARCO PRÁCTICO	V. Propuesta de análisis de la filmografía del estudio de animación Walt Disney: la nueva imagen de los cuentos de hadas.	FASE INTERPRETATIVA Y DE YUXTAPOSICIÓN
	VI. Aplicaciones prácticas del cuento como recurso didáctico de la Educación Artística en la formación de formadores.	FASE INTERPRETATIVA Y COMPARATIVA
APORTACIONES	VII. Conclusiones e investigaciones futuras	FASE COMPARATIVA Y PROSPECTIVA

4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Este capítulo ha comenzado describiendo el concepto de paradigma, empleando para ello la definición de Thomas Kuhn (1971):

“Un paradigma es un conjunto de creencias y actitudes como visión del mundo, compartida por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada”.

Ya hemos visto cómo nuestra investigación se encuadraba dentro de los paradigmas de la investigación cuantitativa (a través de las encuestas) y del paradigma cualitativo (a través de las técnicas de investigación documental, el estudio de casos y la investigación acción); paradigmas que hemos desarrollado a través del método de la educación comparada, que nos ha permitido trabajar con una visión global de la situación gracias a sus seis fases fundamentales: fase pre-descriptiva, fase descriptiva, fase interpretativa, fase de yuxtaposición, fase comparativa y fase prospectiva.

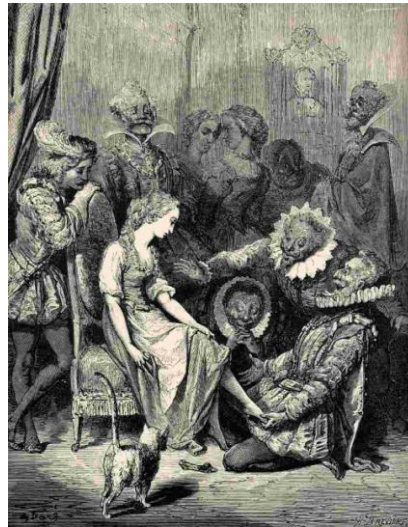
Dichas fases nos han servido para definir, ubicar y estructurar nuestro estudio, aunque siempre con cierta flexibilidad. A modo de resumen, y para facilitar la lectura y la comprensión de las metodologías que hemos seleccionado, en este capítulo, y partiendo de la estructura que tiene la tesis doctoral, vamos a proceder a mostrar las distintas técnicas e instrumentos de investigación que hemos utilizado en cada una de las fases de nuestro estudio:

	ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL	FASES DE LA EDUCACIÓN COMPARADA
MARCO TEÓRICO	I. Introducción y justificación.	<ul style="list-style-type: none">• Consulta bibliográfica, páginas web y documentos personales y oficiales.• Asistencia a congresos específicos del área de estudio.• Estudio de casos.
	II. Metodologías de la investigación.	
	III. El cuento de hadas europeo: versiones y primeras representaciones visuales.	
	IV. El valor educativo del cuento y su uso en el sistema educativo español.	

MARCO PRÁCTICO	<p>V. Propuesta de análisis de la filmografía del estudio de animación Walt Disney: la nueva imagen de los cuentos de hadas.</p> <p>VI. Aplicaciones prácticas del cuento como recurso didáctico de la educación artística en la formación de formadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos. • Entrevistas en profundidad. • Observación participante. • Consulta y elaboración de las primeras conclusiones. • Cuestionarios.
APORTACIONES	<p>VII. Conclusiones e investigaciones futuras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos. • Consulta de los datos generados por la investigación.

CAPÍTULO III

EL CUENTO DE HADAS EUROPEO: VERSIONES Y PRIMERAS REPRESENTACIONES VISUALES



“-¿A ver si me vale a mi!

Sus hermanas se echaron a reír y empezaron a burlarse de ella. El gentilhombre que hacía la prueba del zapato, habiendo mirado atentamente Cenicienta y encontrándola muy hermosa, dijo que era justo, y que tenía orden de probárselo a todas las jóvenes. Mandó a Cenicienta sentarse y, acercando el zapato a su piecico, vio que entraba sin esfuerzo y que le caía como a un guante.”

(Charles Perrault)

La ilustración del inicio del capítulo corresponde a la obra de Paul Gustave Dore de 1867.

CAPÍTULO III

EL CUENTO DE HADAS EUROPEO: VERSIONES Y PRIMERAS REPRESENTACIONES VISUALES

2. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO CUENTO. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN	92
3. CLASIFICACIÓN DE LOS CUENTOS.....	95
4. LOS ORÍGENES DEL CUENTO DE HADAS EN EUROPA: DE GIAMBATTISTA BASILE A LOS HERMANOS GRIMM	102
5. ARGUMENTOS Y PRIMERAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LOS CUENTOS SELECCIONADOS	116
5.1 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LA CENICIENTA.	119
HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN	119
ARTISTAS QUE HAN HECHO DE LA CENICIENTA SU OBRA	126
5.2 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LA BELLA DURMIENTE.	137
HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN	137
ARTISTAS QUE HAN HECHO DE LA BELLA DURMIENTE SU OBRA	144
5.3 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS.....	153
HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN	153
5.4 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE EL REY SAPO.....	169
HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN	169
ARTISTAS QUE HAN HECHO DE “EL REY SAPO” SU OBRA.....	173
5.5 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LA BELLA Y LA BESTIA.....	181
HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN	181
ARTISTAS QUE HAN HECHO DE LA BELLA Y LA BESTIA SU OBRA	190
5.6 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE RAPÓNCHIGO.	197
HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN	197
ARTISTAS QUE HAN HECHO DE RAPÓNCHIGO SU OBRA	201
6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	206

1. INTRODUCCIÓN

Ya hemos hablado de la importancia del cuento de hadas en este estudio, y para continuar queremos empezar a analizarlo desde un punto de vista semántico, pues en numerosas ocasiones lo hemos descrito como cuento folclórico, cuento de hadas, cuentos maravillosos, etc... En este apartado queremos definir y unificar nuestra terminología en cuanto a la identidad de los cuentos clásicos europeos en el siglo XXI, realizando a lo largo de este capítulo un análisis exhaustivo sobre el cuento, analizando no sólo la evolución de los cuentos clásicos, sino realizando estudios morfológicos, sociológicos y culturales que nos ayudarán a posicionarnos en el siguiente capítulo ante las representaciones visuales que sobre los cuentos de hadas se han hecho, se están haciendo y probablemente se harán en un futuro.

Es por ello que, en este capítulo, llevaremos a cabo un estudio profundo sobre los factores determinantes que pueblan nuestra investigación.

A lo largo de este apartado, trataremos de dar solución a dos de nuestros objetivos:

- Analizar, clasificar y seleccionar los cuentos tradicionales occidentales más conocidos.
- Estudiar los cuentos populares como recurso dinamizador del Acto Didáctico de los temas transversales.

Y para ello procederemos a analizar el término cuento de hadas, nos adentraremos brevemente en sus orígenes europeos, mostrando su historia y evolución a través de alguno de los autores europeos más conocidos para, posteriormente, clasificarlos, seleccionarlos y analizarlos.

2. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO CUENTO. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

Al haber seleccionado la temática del cuento no ha sido casualidad, en el primer capítulo de esta tesis hemos hablado sobre las necesidades de trabajar con el contenido vital del alumnado para que las clases sean amenas y divertidas. Del mismo modo, explicamos que el cuento y sus representaciones visuales, resultaban un elemento clave a la hora de ayudarnos a transmitir el conocimiento. Sin embargo, antes de adentrarnos más en nuestra tesis, nos vemos en la necesidad de dedicar un apartado a la historia del cuento, y más en concreto a la historia de los cuentos populares occidentales, debido a que nuestro estudio se encuentra inmerso dentro de la cultura occidental. Por ello, comenzaremos tratando de encontrar una definición concreta y correcta sobre el término cuento.

Etimológicamente, la palabra cuento deriva de la palabra latina *computum*, que significa cálculo, enumeración, clasificación, cómputo. De cálculo y enumeración pasó a significar la enumeración de hechos, y, por extensión, "cuento" significa recuento de acciones o sucesos reales o ficticios. Sin embargo, no se sabe con exactitud cuándo comenzó a utilizarse la palabra "cuento" para señalar un determinado tipo de narrativa, ya que en los siglos XIV y XV se hablaba indistintamente de apólogo y cuento para indicar un mismo producto narrativo.

Según el Diccionario de la Real Academia Española²⁴, un cuento es:

*“(Del lat. *compūtus*, *cuenta*).*

- 1. m. Relato, generalmente indiscreto, de un suceso.*
- 2. m. Relación, de palabra o por escrito, de un suceso falso o de pura invención.*
- 3. m. Narración breve de ficción.*
- 4. m. cómputo. El cuento de los años.*
- 5. m. Embuste, engaño. Tener mucho cuento. Vivir del cuento.*
- 6. m. coloq. Chisme o enredo que se cuenta a una persona para ponerla mal con otra.*
- 7. m. coloq. Quimera, desazón. Ana tiene cuentos con María.*
- 8. m. Mat. millón.”*

Mastrángelo, C. (1975), define el cuento como:

- 1. “Un cuento, es una serie breve y escrita de incidentes.*
- 2. de ciclo acabado y perfecto como un círculo.*
- 3. siendo muy esencial el argumento, el asunto o los incidentes en sí.*
- 4. trabados éstos en una única e ininterrumpida ilación.*

²⁴ vigésimo segunda edición; http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cuento

5. *sin grandes intervalos de tiempo y espacio.*
6. *rematados por un final imprevisto, adecuado y natural.*”

Bryant, (2008) define el cuento de la siguiente manera:

“¿Qué es esencialmente un cuento? ¿Es acaso un manual de ciencias, un apéndice al estudio de la Geografía o una introducción al de la Historia? En absoluto. Un cuento es, ante todo y esencialmente, una obra de arte, y su misión principal discurrirá por los caminos de lo artístico”.

Según la Enciclopedia Universal Salvat²⁵ define cuento como:

“Por su enfoque, el cuento constituye un género literario típico, distinto de la novela y la novela corta. Históricamente, el cuento se originó en el simple hábito de contar historias, y de ahí, su aceptación popular como género moderno específico”.

Estas primeras aproximaciones al término cuento, nos parecieron poco concisas, al resultar demasiado ambiguas, y tras leer numerosos artículos y definiciones del término, nos propusimos realizar una definición propia que se encargara de aunar todos los contenidos que nos interesaban y que sitúan y enmarcan nuestro estudio dentro de unos relatos concretos, lo que ayuda a centralizar nuestro campo de acción. Por tanto, *un cuento es, ante todo, un relato breve donde se suceden unos hechos reales o imaginarios. En la actualidad, podemos dividir los cuentos en dos grandes bloques:*

- *Los cuentos populares, también conocidos como cuentos folclóricos o tradicionales²⁶, caracterizados por relatar hechos ficticios, de los que actualmente podemos encontrar multitud de versiones al ser su tradición de carácter oral. La mayoría de estos cuentos fueron recopilados por folcloristas como Basile, Charles Perrault o los hermanos Grimm. Dentro de estos cuentos, podemos encontrar tres subtipos: los cuentos de hadas, el mito y la leyenda.*
- *Los cuentos literarios son los que se hicieron directamente para ser leídos.*

²⁵ Vol. 8, 1993.

²⁶ Nuestro estudio se centra principalmente en los cuentos clásicos y tradicionales, por lo que la terminología tradicional, folclórica o clásica se irá repitiendo continuamente a lo largo del estudio, teniendo todas ellas la misma afección.

Nuestro estudio lo vamos a centrar principalmente dentro de los cuentos populares, más en concreto dentro del subgénero de los *cuentos de hadas*, que se caracteriza por ser una historia ficticia que puede contener personajes típicos del folclore tradicional como hadas, duendes, troles, elfos, etc., donde se suceden una serie de eventos protagonizados por personajes arquetípicos que cumplen una función, y en la mayoría de los casos terminan siempre con un final feliz y que suele llevar implícita una acción moralizadora e instructiva. El hecho de que nuestro estudio se centrara en los *cuentos de hadas*, nos llevó a realizar una búsqueda en profundidad de esta terminología y a adentrarnos en temas tan recónditos como sus orígenes, su morfología y su uso didáctico, por lo que comenzamos una búsqueda sumergiéndonos en una época donde los demonios y las brujas eran percibidas como reales, donde los cuentos de hadas se fusionaban continuamente con los mitos, leyendas y narraciones legendarias, y donde “Érase una vez”, o “En un lugar muy, muy lejano”, podía estar a la vuelta de la esquina.

3. CLASIFICACIÓN DE LOS CUENTOS

Una vez analizado brevemente el término cuento, vamos a empezar a clasificarlo. Para ello hemos de aprender a distinguir, claramente, las diferencias entre el folclore y la literatura, pues todos de los cuentos que posteriormente emplearemos en nuestro estudio, han pasado por los dos procesos; al iniciarse en el folclore (lo que hace que tengan numerosas versiones) y ser posteriormente recopilados de forma escrita por folcloristas. Sin embargo, el detonante fundamental para que este hecho tuviera lugar, es la alfabetización de las personas; en consecuencia, los editores y escritores de clase media, se apropiaron de las artes folclóricas, lo que hizo que estas experimentaran cambios radicales en su versión impresa. Este hecho quedó patente en la lista creada por Joseph J. Arpad (1975):

Folclore	Literatura
Oral	Escrita
Actuación	Texto
Comunicación cara a cara	Comunicación indirecta
Efímero	Duradero
Acontecimiento comunitario	Acontecimiento individual
Recreación	Creación
Variación	Revisión
Tradicición	Innovación
Estructura inconstante	Diseño consciente
Representaciones colectivas	Representaciones selectivas
Propiedad pública	Propiedad privada
Difusión	Distribución
Recuperación por memoria	Recuperación por lectura

El surgimiento del cuento maravilloso en el mundo occidental como forma de cultura masiva de transmisión de los cuentos folclóricos, coincidió además con la caída del feudalismo y con la formación de una nueva clase social: la burguesía. Ahora bien, una vez que los cuentos quedaron transcritos, como más tarde citaremos, nos quedará por estudiar, clasificar y diferenciar los cuentos; y lo que es más importante: ¿por dónde hemos de empezar a hacerlo?, ya que al contrario de lo que pueda parecernos al principio, los cuentos son un tema muy complejo y denso, pues es tan rico y multiforme que nos resultaría imposible estudiar toda su fenomenología y su extensión, Propp (2007), a este respecto diría:

“Los cuentos son extremadamente variados y, es claro, no se les puede estudiar directamente en toda su diversidad, hay que dividir el corpus en varias partes, es decir, clasificarlo”

Por lo tanto, debido a la variedad tan extensa que encontramos en la distinta tipología de los cuentos, nos hemos visto en la necesidad de investigar sobre la clasificación tradicional que han tenido los cuentos. Para ello, hemos prestado especial atención a los folcloristas que a lo largo de los años se han atrevido a realizar una clasificación de los cuentos de hadas. Muchas han sido las distintas maneras de clasificarlos, pero a continuación trataremos de explicar las más importantes; prestando especial atención al sistema de Aarne-Thompson y el análisis morfológico de Vladimir Propp.

Según nos cuenta Vladimir Propp en su obra “Morfología del cuento”, uno de los primeros autores que se atrevió a clasificar los cuentos de hadas fue V.F. Miller, que según la escuela mitológica los divide en:

- Cuentos maravillosos.
- Cuentos de costumbres.
- Cuentos de animales.

Sin embargo esta clasificación no tardó en ser criticada, pues no resultaba difícil encontrar casos de cuentos de animales que contenían un elemento maravilloso, o visto de manera inversa, que en los cuentos maravillosos los animales tenían un papel importante.

Otro de los estudios realizados sobre la posible división de los cuentos por su temática lo realizó Antti Aarne, un folclorista finés que, en 1911, llevó a cabo una investigación sobre la clasificación del cuento. En dicho estudio, *Aarne* compara los cuentos y los divide en:

- Cuentos de animales.
- Cuentos propiamente dichos.
- Anécdotas.

En el método de Aarne, el autor nos compara 540 cuentos, y cada uno de ellos los etiqueta con un número, una letra o un asterisco²⁷. Posteriormente, este método de clasificación de cuentos fue mejorado

²⁷ Ver tabla de clasificación Aarne-Thompson (AT).

por Smith Thompson, un folklorista estadounidense quien continuó la labor clasificativa de Aarne, y en 1928 añadió nuevos tipos de clasificación y creó la clasificación Aarne-Thompson (AT).

Clasificación Aarne-Thompson (AT)	
I. Animales Salvajes:	<ul style="list-style-type: none"> • Animales salvajes (tipos 1 al 99) • Animales salvajes y animales domésticos (100-149) • El hombre y los animales salvajes (150-199) • Animales domésticos (200-219) • Pájaros (220-249) • Peces (250-274) • Otros animales y objetos (275-299)
II. Cuentos folclóricos ordinarios:	A. Cuentos de magia (300-749): <ul style="list-style-type: none"> • Adversarios sobrenaturales (300-399) • Esposo(a) u otro pariente sobrenatural encantado (400-459) • Tareas sobrenaturales (460-499) • Ayudantes sobrenaturales (500-559) • Objetos mágicos (560-649) • Poder o conocimiento sobrenatural (650-699) • Otros cuentos de lo sobrenatural (700-749)
	B. Cuentos religiosos (750-849)
	C. Novelas o Cuentos románticos (850-899)
	D. Cuentos del ogro estúpido (1000-1199)
III. Cuentos humorísticos:	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentos acerca de tontos (1200-1349) • Cuentos acerca de matrimonios (1350-1439) • Cuentos acerca de una mujer (muchacha) (1440-1524) • Cuentos acerca de un hombre (muchacho) (1525-1874) • El hombre listo (1525-1639) • Accidentes afortunados (1640-1674) • El hombre estúpido (1675-1724) • Chistes acerca de clérigos y órdenes religiosas (1725-849) • Anécdotas acerca de otros grupos de personas (1850-1874) • Cuentos de mentiras (1875-1999)
IV. Cuentos de fórmula:	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentos acumulativos (2000-2199) • Cuentos con trampa (2200-2249) • Otros cuentos de fórmula (2300-2399)
V. Cuentos no clasificados:	<ul style="list-style-type: none"> • 2400-2499

A pesar de que el sistema AT es reconocido por muchos estudiosos como una herramienta de vital importancia para el estudio y catalogación de los cuentos, no ha estado exento de críticas u objeciones. La crítica más importante la realizó el etnólogo ruso Vladímir Propp en el primer capítulo de su libro *“Morfología del cuento”*²⁸.

Otro autor que se aventuró a clasificarlos fue el psicólogo *Wilhelm Wundt (1832-1920)*. En su conocida obra publicada en 1913, *“Elementos de psicología de los pueblos”* (1990), propuso la clasificación de los cuentos en siete partes:

- Cuentos-fábulas mitológicos.
- Cuentos maravillosos.
- Cuentos y fábulas biológicas.
- Fabulas puras de animales.
- Cuentos sobre el origen.
- Cuentos y fábulas humorísticas.
- Fábulas morales.

R.M. Volkov, profesor en Odesa, en 1924 publicó su obra *“El cuento. Investigaciones sobre la formación del tema en el cuento popular”*, en la que ofrecía su visión sobre cómo catalogar cuentos. Antes de continuar, hemos de decir que la clasificación que aparece en esta obra ha sido bastante criticada y se le atribuye no poseer ningún criterio científico, por lo que nosotros únicamente la citaremos como parte de nuestro estudio. En dicha obra, el autor declara que el cuento maravilloso o de hadas puede tener diez temas:

- Los inocentes perseguidos.
- El héroe simple de espíritu.
- Los tres hermanos.
- El héroe que combate contra el dragón.
- La búsqueda de la novia.
- La virgen sabia.
- La víctima de un encantamiento o de un maleficio.
- El poseedor de un talismán.

²⁸ Vladimír Propp criticó la catalogación de los cuentos en tipos y motivos. Propp, V (2007) *“Está claro que no existen criterios absolutamente objetivos para poder establecer una división entre ambos temas. Allí donde un investigador ve un nuevo tema, otro ve una variante, y a la inversa”*.

- El poseedor de objetos encantados.
- La mujer infiel.

A esta clasificación inicial, se le ha atribuido el hecho de que no está regida por ningún principio, llegando a resultar un verdadero caos, pues como posteriormente le rebatirá Vladimir Propp (2007): “¿Acaso no hay cuentos donde tres hermanos (tercera subdivisión) salen en busca de novias (quinta subdivisión)?”

Uno de los mayores estudios de la morfología del cuento, fue creado por el formalista ruso *Vladimir Propp* en su libro “*Morfología del cuento*” (1928), donde fundamenta un análisis histórico de los cuentos, relacionando materiales etnológicos de distintos países que aparentemente no tienen nada en común, pero que poseen cuentos similares entre si, como en el cuento del rey sapo, cuya historia es semejante en países como Rusia, Alemania, Francia, la India, Nueva Zelanda y los indios de América.

Propp analizó los cuentos populares hasta que encontró una serie de puntos recurrentes que creaban una estructura constante en todas estas narraciones. Es lo que se conoce como “*las funciones de Propp*”. En dicha investigación, Propp formula 31 funciones que equivalen a una relación sistematizada de las acciones que podemos encontrar en las narraciones de transmisión oral, tanto las que derivan de una tradición popular, como las que vienen de una tradición culta.



“Vladimir Propp²⁹. 1928”

²⁹ Imagen extraída de la wikipedia en:

http://www.esacademic.com/pictures/eswiki/86/Vladimir_Propp_%281928_year%29.jpg

A continuación citaremos las 31 funciones de Propp para el desarrollo de un cuento. La estructura básica citada en el párrafo anterior, compondría los siguientes puntos: El Planteamiento (del punto I al VI), nudo y desarrollo (del punto VII al XVIII) y el desenlace (del punto XIX al XXI).

Las 31 funciones de Vladimir Propp	
PLANTEAMIENTO (I al VI)	<p>I. Alejamiento: uno de los miembros de la familia se aleja de la casa.</p> <p>II. Prohibición: sobre el protagonista recae una prohibición.</p> <p>III. Transgresión: se transgrede la prohibición.</p> <p>IV. Interrogatorio: el agresor intenta obtener noticias.</p> <p>V. Información: el agresor recibe información sobre la víctima.</p> <p>VI. Engaño: el agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes.</p>
NUDO Y DESARROLLO (VII al XVIII)	<p>VII. Complicidad: la víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo, a su pesar.</p> <p>VIII. Fechoría: el agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios.</p> <p>IX. Carencia: algo le falta a uno de los miembros de la familia, uno de los miembros de la familia tiene ganas de poseer algo.</p> <p>X. Mediación, momento de transición: se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se le llama o se le hace partir.</p> <p>XI. Principio de la acción contraria: el héroe-buscador acepta o decide actuar.</p> <p>XII. Partida: el héroe se va de su casa.</p> <p>XIII. Primera función del donante: el héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, etc., que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico.</p> <p>XIV. Reacción del héroe: el héroe reacciona ante las acciones del futuro donante.</p> <p>XV. Recepción del objeto mágico: el objeto mágico pasa a disposición del héroe.</p> <p>XVI. Desplazamiento: el héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda.</p> <p>XVII. Combate: el héroe y su agresor se enfrentan en un combate.</p> <p>XVIII. Victoria: el agresor es vencido.</p>

DESENLACE (XIX al XXXI)	<p>XIX. Reparación: la fechoría inicial es reparada, o la carencia colmada.</p> <p>XX. La vuelta: el héroe regresa.</p> <p>XXI. Persecución: el héroe es perseguido.</p> <p>XXII. Socorro: el héroe es auxiliado.</p> <p>XXIII. Llegada de incógnito: el héroe llega de incógnito a su casa o a otra comarca.</p> <p>XXIV. Pretensiones engañosas: un falso héroe reivindica, para sí, pretensiones engañosas.</p> <p>XXV. Tarea difícil: se propone al héroe una tarea difícil.</p> <p>XXVI. Tarea cumplida: la tarea es realizada.</p> <p>XXVII. Reconocimiento: el héroe es reconocido.</p> <p>XXVIII. Descubrimiento: el falso héroe o el agresor; el malvado queda desenmascarado.</p> <p>XXIX. Transfiguración: el héroe recibe una nueva apariencia.</p> <p>XXX. Castigo: el falso héroe o el agresor es castigado.</p> <p>XXXI. Matrimonio: el héroe se casa y asciende al trono.</p>
---------------------------------	---

De esta serie de puntos, Propp logra extraer para sus estudios tres principios básicos:

1. Los elementos constantes y estables del cuento son las funciones de los personajes, con independencia de quién las ejecute o de su forma de ejecución.
2. El número de funciones (o acciones) que se suceden en el cuento, es limitado.
3. La sucesión de funciones es siempre idéntica.

Los estudios aquí expuestos nos muestran la evolución histórica de la catalogación de los cuentos de hadas; algo fundamental, pues debemos tener claro los conceptos y los apartados que delimitan los mencionados cuentos, por lo que de aquí en adelante, si necesitáramos catalogar algún cuento, seguiríamos el esquema de las 31 funciones de Vladimir Propp. Sin embargo, todavía nos queda algo fundamental: el decidir cuáles serán los cuentos, folclóricos, que emplearemos en nuestro estudio, y para ello, antes de continuar, necesitamos adentrarnos aún más en este término.

4. LOS ORÍGENES DEL CUENTO DE HADAS EN EUROPA: DE GIAMBATTISTA BASILE A LOS HERMANOS GRIMM

Cada país, cada pueblo, tiene su propia historia, sus propios mitos y leyendas. Ahora bien, la pregunta que debemos hacernos antes de continuar avanzando en nuestro estudio, es cómo y porqué surgen los cuentos. Para ello, vamos a basarnos en una leyenda europea que nos fue narrada por Jesús Callejo³⁰, durante una entrevista³¹ personal que tuvo lugar durante el periodo de investigación de la presente tesis. El mito, en esencia, dice así:

“Hace mucho tiempo, en una época en la que los dioses todavía caminaban entre los hombres, los dioses concluyeron dejar al ser humano solo en la tierra, pero antes de marcharse, y debido a la ignorancia propia del hombre, antes de partir, decidieron transmitirle su conocimiento más profundo a través de una serie de herramientas. Pero, para que estos conocimientos no se destruyeran y perdieran con el paso del tiempo, decidieron esconder su sabiduría, mediante un código cifrado, dentro de cuatro grandes bloques del conocimiento: la arquitectura, la música, el juego y los mitos (o cuentos), para que, con independencia de los cambios que estos pudieran sufrir, sólo aquellos que poseyeran los instrumentos necesarios pudieran descifrar el mensaje de los dioses y adquirir su conocimiento; siendo el símbolo la única herramienta para conseguirlo”.

Ahora bien, para entender la trascendencia que este relato tiene en nuestro estudio, primero debemos adentrarnos brevemente dentro del propio significado del mito. La palabra mito proviene del griego *mythos* (μῦθος), y su traducción aproximadamente podría ser “relato” o “cuento”. Los mitos, generalmente se encuentran relacionados con acontecimientos protagonizados por seres sobrenaturales como dioses, semidioses, héroes, monstruos, etc., lo que hace que los mitos se proyecten y se sientan como algo sagrado, que pasa a formar parte de las creencias más profundas y arraigadas de una cultura o comunidad, que considera como ciertas dichas historias, al asentar su existencia dentro de lo sagrado y de las esferas religiosas de una sociedad, entrando sus intereses en el origen de los dioses (teología), el origen del mundo (cosmogonía), el origen y las pasiones de los hombres (antropología), pero también se centran en las hazañas de héroes culturales, que buscan en la mayoría de los casos explicar el por qué de algo (etiología).

³⁰ Jesús Callejo es un escritor e investigador especialista en temas folclóricos y mitológicos, que colabora en el espacio radiofónico de “La Rosa de los Vientos” de la emisora de radio “Onda Cero” y es asesor de la revista “Historia de Iberia Vieja”.

³¹ Para escuchar la entrevista completa ver Anexo. Capítulo 3, entrevistas.

El cambio en los mitos sucede cuando el ser humano deja de creer en los dioses, pues los mitos son relegados a un segundo plano y se transforman en cuentos, por lo que un cuento puede ser visto como la desacralización de un mito, que comienza su aventura desde lo profano y lo lúdico. En Europa, por tanto, podría decirse que el cuento de hadas vino a cubrir el vacío dejado por la desaparición de las antiguas religiones de carácter mitológico, recreando experiencias y situaciones arquetípicas en las que adultos y niños pudieran verse reflejados. Recuperando el mito narrado a comienzos de este apartado, recordamos que la sabiduría primigenia se encuentra latente en cuatro grandes bloques: la arquitectura, la música, el juego y los mitos (cuentos), siendo el símbolo la clave de este conocimiento. El motivo de introducir el símbolo en nuestro estudio es sencillo, pues muchos de los cuentos de carácter arquetípico que veremos y estudiaremos en esta tesis, incluidas las representaciones visuales que de ellos se han hecho, están plagadas de símbolos; símbolos a los que más adelante prestaremos especial atención, pues ellos son la base común de conocimiento que los une a todos.

Debido a la gran cantidad de cuentos que han proliferado en el mundo a lo largo de los siglos, nos hemos visto en la necesidad de posicionar nuestro estudio dentro de la inmensidad de la temática seleccionada, y para ello, hemos querido centrarnos en aquellos recopiladores y escritores que por tradición o por interés folclórico, han sido más representativos en la historia del cuento europeo; concentraremos nuestro estudio en tres países: Francia, Alemania e Italia.

Sin embargo, aunque esté asentada la idea de que el cuento nace de una desacralización del mito, que ha sido cultivado dentro de una tradición popular que ha ido pasando de generación en generación de forma oral a lo largo de los siglos, algunos estudios históricos, sociológicos y antropológicos de nuestra era, sostienen que el cuento de hadas se originó en el periodo megalítico, destacando el estudio de Gerhard Kaloh, leída en una publicación de Zipes (2001) que sostiene que la mayoría de los motivos de los cuentos folclóricos pueden remontarse a rituales, hábitos, costumbres y leyes de las sociedades primitivas o precapitalistas. El autor nos muestra un ejemplo haciendo un seguimiento etimológico de las palabras King (rey) y Queen (reina).

“Los reyes en los antiguos cuentos folclóricos eran los más viejos, de acuerdo nada más que con el significado genuino y original de la palabra. La palabra König, en alto alemán, antiguo kunig, deriva de kuni, que corresponde a la voz latina de gens y designa a la cabeza primordial de la familia. Esto mismo también es válido para la palabra queen o konigin, que era la figura dominante en las sociedades matriarcales. Aún más: los actos que ocurren en los cuentos folclóricos, tales como el canibalismo, los sacrificios humanos, los privilegios del primogénito, el secuestro y la venta de una novia, la desaparición de una joven princesa o del príncipe, la transformación de seres humanos en plantas y animales, la intervención de bestias y figuras extrañas, estaban todos basados en la realidad social y en las creencias de diversas sociedades primitivas. Además, los personajes como, por ejemplo, las ninfas

acuáticas, los duendes, las hadas, los gigantes, los enanos y los fantasmas, eran reales en las mentalidades del hombre primitivo, y tenían un nexo directo con el comportamiento social, la división del mundo y la codificación de las leyes”.

Se sabe que el cuento folclórico era una tradición oral, cultivada por la clase social más baja de la sociedad europea: campesinos, esclavos, soldados, artesanos, etc.; creada por y para un público adulto, con la intención de satisfacer sus necesidades y anhelos, pero sobre todo, para transmitir conocimiento a las nuevas generaciones. Estas narraciones fueron modificadas poco a poco a lo largo de los siglos, según las necesidades cambiantes de la sociedad, quedando registradas como textos escritos hacia comienzos del siglo XVII, siglo XVIII y comienzos del XIX. Es probable que la temática propia de los cuentos clásicos europeos, donde los argumentos giran en torno a la explotación infantil, el hambre, las injusticias sociales, la ascensión social por medio del matrimonio, etc., se deba a que estas creaciones procedían inicialmente de las clases sociales menos favorecidas, por lo que el contenido de estos cuentos giraba en torno a características que les resultaban muy familiares a las clases sociales más bajas del pueblo³². Es por este motivo, por el que la mayoría de los cuentos de hadas se hacían con un fin educativo³³, donde se planteaba, de forma breve y sencilla, un problema existencial cuya única meta era preparar al adolescente³⁴ medieval e iniciarlo en los ritos de socialización adulta, pues le proporcionaban distintas claves sobre su futuro comportamiento.

Bettelheim (2009)

“Al ser repetidos una y otra vez, los cuentos se han ido refinando y han llegado a transmitir, al mismo tiempo, sentidos evidentes y ocultos; pudiendo dirigirse simultáneamente a todos los niveles de la personalidad humana, y a expresarse de un modo que alcanza tanto la mente no educada del niño como la del adulto sofisticado”.

A partir del siglo XVI, el cuento maravilloso reflejó un cambio en los valores de la época en la que se idearon, y se dedicaban a mostrar los conflictos ideológicos propios de la transición entre el feudalismo y el capitalismo temprano, encontrando antologías incipientes como “Le piacevoli notti” (Noches

³² En este punto, la terminología pueblo, desde la óptica sociológica, representa a la mayoría de las personas, por lo general trabajadores agrarios, que no sabían leer ni escribir, y que se nutrían de sus propias formas culturales, en oposición a las clases dominantes.

³³ Los fines educativos de esos cuentos corresponden siempre con la época histórica y el momento socio-económico en el que se crearon.

³⁴ Recordemos que los cuentos no eran para niños, sino que estaban destinados a adolescentes y adultos.

agradables) escrita por Giovanni Francesco Straparola en 1550 o “El Pentamerone” (1634-1636) de Giambattista Basile. Como ya hemos dicho, los cuentos de hadas se han encargado de simplificar cualquier situación de forma amena y atractiva, y se fueron transmitiendo de generación en generación produciendo numerosas versiones de una misma historia, como en el caso del famoso cuento de hadas “La Cenicienta”, uno de los cuentos más antiguos de la tradición oral popular, cuya historia se ha encontrado en zonas tan dispares como China, Egipto, Francia, Finlandia, Alemania, etc., llegando a tener más de 340 variantes, siendo la más antigua de todas ellas su versión china, datada en el año 850-860 d.C., fecha en la que se recogió por escrito su primera versión. En Europa, sin embargo, la primera versión de “La Cenicienta” fue recogida por el italiano Giambattista Basile³⁵.

Basile fue un escritor italiano nacido en el seno de una familia de clase media napolitana, dedicado a las armas y a las letras. Siendo joven se enroló al servicio de Venecia, combatiendo en guerras por su patria. Al regresar trabajó al servicio de príncipes y duques, llegando a ser gobernador feudal en los últimos años de su vida, aunque finalmente, tras asistir a las extorsiones que sometían los barones a sus súbditos, decidió dimitir. Sin embargo, el hecho más importante por el que se le conoce, es por su obra póstuma “Lo cunto de li cunti”³⁶, también conocida como “El Pentamerón”, una colección de cincuenta cuentos populares italianos que Basile recopiló y modificó en sus viajes por Creta y Venecia. Fue reconocido por los hermanos Grimm, como “*el más antiguo, el más rico y el más artístico de todos los libros de fábulas populares*”. Sin embargo, “El Pentamerón” no es simplemente una recopilación de cuentos, sino que, siguiendo el modelo del “Decamerón” de Boccaccio, Basile inventa una historia que sirve como introducción para incluir sus relatos, siendo estos narrados por diez mujeres campesinas. “El Pentamerón” fue publicado tras la muerte de Basile, por su hermana, entre 1634 y 1635. Entre los cuentos más conocidos de Basile destacan “La Cenicienta”, “El gato con botas” “Piel de asno”, “Petosinella” (más conocida como Rapunzel) o la “Bella Durmiente”. Muchos de sus cuentos fueron adaptados posteriormente por Charles Perrault y los hermanos Grimm. “El Pentamerón”, pese a ser el primer libro de recopilación de cuentos, es uno de los grandes desconocidos incluso en Italia, ya que debido al difícil dialecto en el que fue escrito, no fue prácticamente leído en su lugar de origen; motivo por el que los editores han dado mucha más importancia a cuentistas como Perrault o los hermanos Grimm. Sin embargo, la importancia de Basile es fundamental en nuestra investigación, pues él fue el primero en dar forma escrita a los cuentos de hadas.

³⁵ Giambattista Basile, humanista italiano nacido en Nápoles en torno al año 1575 y fallecido cerca de Nápoles en 1632.

³⁶ *La historia de las historias.*



Grabado de Giambattista Basile 1575-1632

Ahora bien, volvamos a centrarnos en el término de la palabra “cuento”, ya que engloba muchas subcategorías. Ya hemos dicho que nosotros centraremos nuestra investigación en la categoría de los *cuentos de hadas*; por eso, lo primero que tenemos que hacer es definir bien este concepto y explicar cómo llegó a desglosarse esta categoría.

La primera vez que se empleó este término fue en 1690, por la escritora francesa Madame d’Aulnoy (1650-1705). Madame d’Aulnoy, creó un café literario que se convirtió en uno de los más populares de su tiempo, y era visitado por los principales aristócratas y príncipes de la época. El interés de esta escritora por los cuentos era desmesurado, y entre 1660 y 1703, publicó tres pseudomemorias, dos colecciones de cuentos de hadas y tres novelas históricas, ganándose con dichas publicaciones una reputación como historiadora y recopiladora de cuentos, que le valió para ser admitida como miembro de la Academia Paduana de Ricovati, con el sobrenombre de Clío, la musa griega de la historia.



Madame d’Aulnoy. Grabado de Basan (1723-1797)

Sin embargo, pese a que Madame d’Aulnoy fue la primera en determinar como género independiente de la literatura el “cuento de hadas”, las historias de Madame d’Aulnoy no estaban

destinadas a un público infantil, sino a lectores adultos de la sociedad galante de la época. No obstante, a pesar de que Madame d'Aulnoy fue la primera en utilizar la terminología “cuentos de hadas”, no fue ella la primera en escribir un libro dentro de esta categoría, sino su contemporáneo Charles Perrault (1628-1703). Charles Perrault fue un personaje muy importante dentro de la corte del rey Luis XIV; fue escritor, abogado, comisario administrativo y miembro de la Academia Francesa. Destacó por dar primacía a los autores modernos, y en su época era conocido por sus odas, discursos, diálogos, poemas y obras literarias (ajenas a la temática de los cuentos) que halagaban al rey y a los príncipes, lo que le sirvió para llevar una vida colmada de honores. Sin embargo, el mérito de que este autor pasara a la historia no fue por sus obras de carácter más “adulto”, sino por haber sido el primero en haber dado forma literaria a relatos tradicionales de la literatura oral francesa, al publicar en 1697, cuando ya contaba 69 años de edad, su libro “Cuentos de mamá ganso”, donde aparecen algunas de las versiones de los cuentos más famosos: “Caperucita Roja”, “El gato con botas”, “La Cenicienta”, “La Bella durmiente del bosque”, “Pulgarcito”, “El flautista de Hamelin” y “Barba azul”, entre otros. Para realizar su libro, Perrault se basó en el folclore popular francés, leyendas medievales y textos del Renacimiento italiano, retocándolos con el gusto refinado y elitista de su época, y suprimiendo todo lo que era considerado vulgar de las versiones orales “originales”. Tras cada cuento, el autor aportaba al relato una moraleja. Por ejemplo, el final de Caperucita versa así³⁷:

“Niñas, cuando seáis hermosas jóvenes, desconfiad siempre de los lobos. En este mundo hay muchos melifluos y elegantes, cuyo lenguaje es cariñoso y seductor, y esos precisamente son los de la raza más peligrosa”.

Sin embargo, pese a la trascendencia que estos cuentos han tenido, Charles Perrault nunca firmó sus libros con su nombre, sino que usó como seudónimo el nombre de su segundo hijo, Pierre Darmancour, para no comprometer su prestigio, al ser considerados los cuentos como una literatura menor.

³⁷ Cita de Carmen Bravo-Villasante en el volumen 1 de historia y antología de la literatura infantil universal (1988) pág. 281 y 282.



Charles Perrault detalle de un retrato de Philippe Lallemand 1665

En las historias de “Cuentos de mamá ganso”, predominan numerosos elementos maravillosos como encantamientos, hadas y ogros, entremezclados con alusiones a antiguos mitos, y en la actualidad algunos estudios han encontrado diversas influencias italianas, célticas y asiáticas en sus relatos, aunque cuando estos cuentos fueron escritos, Perrault probablemente no se diera cuenta de estos hechos, pues según se dice, él los escribió para leerlos en la tertulia de los “petits samedis³⁸” de su amiga y pariente Mademoiselle de Lheritier, muy aficionada a todas estas historias, ya que ella misma era autora de pequeñas novelas. Sin embargo, el mundo de lo maravilloso estaba de moda en la corte del Rey Sol, y los cuentos de hadas tuvieron muchos cultivadores, entre las que destacan Jeanne Lheritie, la Condesa de Murat, Madame d’Aulnoy y Elisabeth-Cahrlotte d’Orleans³⁹, con la que Perrault se carteaba. En una carta escrita a Mademoiselle, Perrault dice:

“A nadie le parecerá extraño que un niño se haya complacido en componer los cuentos de esta colección, pero sí sorprenderá que haya tenido la osadía de ofrecérselos. Sin embargo, Mademoiselle, por más desproporción que haya entre mi simplicidad de estos relatos y las luces de vuestro entendimiento, si se examinan detenidamente estos cuentos, se verá que no soy tan vituperable como parezco en principio. Todos encierran una moraleja muy sensata, y que se descubre más o menos según el grado de penetración de los que los leen; además, como nada denota tanto la grandeza de alma como poder elevarse hasta las cosas más grandes y al mismo tiempo bajarse hasta las cosas más pequeñas, nadie se sorprenderá de que la misma princesa a quien la naturaleza y la educación ha familiarizado con lo más elevado no desdeñe complacerse en semejantes bagatelas. Es verdad que esos versos

³⁸ Pequeños sábados.

³⁹ Elisabeth-Charlotte d’Orleans (1676-1744), sobrina de Luis XIV, a quien Perrault llamaba Mademoiselle.

ofrecen una imagen de lo que sucede en las familias más modestas, donde la loable impaciencia por instruir a los niños hace imaginar historias desprovistas de razón, para acomodarse a esos mismos niños que no la tienen todavía; pero ¿a quién conviene más saber cómo viven los pueblos y las personas a quien el cielo destina a conducirlos? El deseo de saberlo empujó a héroes, y aún a héroes de vuestra raza, hasta las chozas y las cabañas, para ver de cerca y por sí mismos lo más peculiar de lo que en ellas sucedía, habiéndoles parecido necesario saberlo para su perfecta instrucción. (...) con mi más profundo respeto, Mademoiselle, quedo de Vuestra Alteza Real, el más humilde y obediente servidor”.

P. Darmahcour” (Perrault, 2008)

Este escrito entre Perrault y Mademoiselle, deja claro dos cosas:

- Que los cuentos de hadas de la época de Perrault estaban creados para una audiencia adulta, ya que las versiones populares se narraban sólo entre adultos y los niños debían esperar a llegar a la adolescencia para oírlos.
- Que tienen como función alertar sobre los peligros existentes en un periodo de inestabilidad como la edad media, y que las creaciones de la imaginación se dan siempre en un contexto socio-económico determinado. Un claro ejemplo de este último hecho, está muy relacionado con una de las grandes desconocidas dentro la tradición folclórica; la escritora, educadora y periodista francesa Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, famosa por ser la autora de la versión más conocida de la Bella y la Bestia⁴⁰, y por escribir tres libros de cuentos muy famosos: “El almacén de las señoritas adolescentes”, “El almacén de los pobres” y “El almacén de los cuentos”. Fue en este último libro donde la autora publicó su cuento más conocido: “La Bella y la Bestia”, que recopiló, modificó y abrevió, siendo esta la versión más conocida en la actualidad.

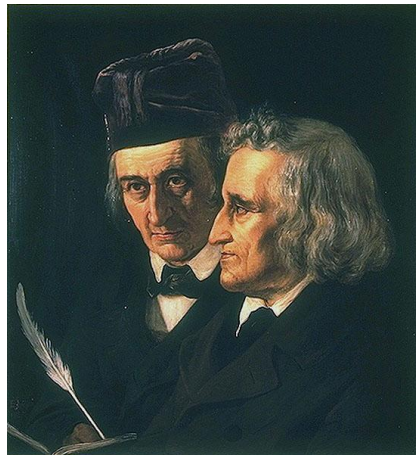
⁴⁰ Existe una primera versión escrita por Madame Gabriell-Suzanne de Villeneuve publicada en 1740 en un volumen de 362 páginas, versión que inspiraría a Jeanne-Marie Leprince de Beaumont para escribir posteriormente la suya en 1756.



Cuadro de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont en 1711.

La Bella y la Bestia es uno de los primeros cuentos donde se comienza a ver un cambio de valores dentro de la temática de los cuentos de hadas, pues si en los cuentos tradicionales del pueblo se hacían alusiones constantes al hambre y el abandono infantil, típicos en la edad feudal, éste es el primero en abandonar estos valores arquetípicos, empezando por el público al que va dirigido: la aristocracia, y seguido por la temática del cuento, pues el eje central de su argumento se basa en poner en su lugar a una nueva clase social que comenzaba a abrirse camino: la burguesía. Una coetánea de Jeanne-Marie, fue Charlotte Rose de Caumont de la Force (1654-1724), que es conocida por escribir la versión que influyó a los hermanos Grimm para “Rapunzel” en su libro “Les Contes des Fées”.

Como hemos visto, los cuentos en la antigüedad estaban asociados a la edad adulta, y estos no comenzaron a asociarse con los niños hasta la aparición de los hermanos Grimm: Jacob Ludwimg Grimm (1785-1863) y Wilhelm Grimm (1786-1859), que proporcionaron una de las mejores colecciones de cuentos populares infantiles que existen hoy en día. Los hermanos Grimm vivieron en un momento brillante de la Alemania romántica; eran unos estudiosos de la época y estaban muy interesados en las esencias románticas del espíritu español; sabían hablar castellano, leían la traducción del Quijote, conocían el teatro de Calderón, de Lope y de Tirso de Molina, y lo que es más importante, estudian los romances españoles, llegando a publicar una edición de “La Silva de romances viejos.”



“Jacob y Wilhelm Grimm”

La literatura popular española, el estudio de los romances⁴¹, y el estudio de las sagas nórdicas, ponen a los hermanos Grimm en el camino de los cuentos populares. No hemos de perder de vista el hecho de que los hermanos Grimm vivieron en la Alemania Romántica⁴² y que en aquella época, todo lo popular y tradicional era objeto de estudio en toda Europa; a esto se une el hecho de que los hermanos Grimm conocieran en la Universidad de Marburgo (Cassel) en 1805, a dos escritores: Joachim von Arnim y a Clemente Brentano⁴³ (novelistas y poetas del romanticismo alemán), que a comienzos del siglo XIX, estaban inmersos en la recopilación de canciones alemanas tradicionales⁴⁴, hecho que motivó a los hermanos Grimm el interés por los cuentos, y les llevó a empezar a recopilar los cuentos alemanes más tradicionales. Para ello, se basaron en el conocimiento de Dorothea Viehmann, una mujer de pueblo que les contó a los Grimm más de la mitad de los cuentos que recopilaron. Cuentan que la mujer se los narraba dos veces; la primera deprisa, para dar el aire natural de la narración, y luego despacio, para que ellos pudieran recogerlos por escrito. En honor a ella, la primera publicación de su libro “Cuentos para la infancia y el hogar”⁴⁵, publicado en 1812, llevaba en la portada un dibujo suyo.

⁴¹ que son pequeñas narraciones populares de la tradición oral castellana.

⁴² El Romanticismo es un movimiento cultural y político originado en Alemania y en el Reino Unido a finales del siglo XVIII como una reacción revolucionaria contra el racionalismo de la Ilustración y el Clasicismo, confiriendo prioridad a los sentimientos. Su característica fundamental es la ruptura con la tradición clasicista basada en un conjunto de reglas estereotipadas.

⁴³ Brentano, aparte de la recopilación de canciones tradicionales, posteriormente publicaría la colección de “Cuentos del Rin”.

⁴⁴ Posteriormente publicaron un librito de baladas titulado “El muchacho de cuerno maravilloso”.

⁴⁵ Se editaron dos volúmenes, el primero en 1812 y el segundo en 1815.



“Dorothea Viehmann, pintada por Ludwing Grimm en 1811”

El hecho de que fuera una mujer mayor la que narrara la mayoría de los cuentos a los hermanos Grimm es curioso, ya que el poeta Christoph Martin Wieland, amigo de los hermanos Grimm, les decía en incontables ocasiones (Bravo.Villasante, 1988, Vol. 1):

“Los cuentos de viejas, contados en el estilo de las viejas, muy bien que se transmitan de boca en boca; pero imprimirlos, de ningún modo”.

Los hermanos Grimm también recopilaron cuentos de la familia de Werner von Haxthausen⁴⁶, de la poetisa Anette von Dröse Hülshoff⁴⁷, de los barqueros del Rin, de los pastores y de los campesinos alemanes. El prólogo que anticipa estos cuentos, fue escrito por Wilhelm Grimm en un manifiesto romántico de la época, haciendo una exaltación de lo popular y de la fantasía, y matizando que los cuentos, aunque en apariencia externa puedan parecer destinados a un público infantil, realmente, debido a la complejidad de su contenido, están destinados a adultos. Lo principal de este prólogo dice así:

“En estos cuentos se encierra todo lo que existe en el mundo. En ellos aparecen reyes, príncipes, fieles sirvientes y honrados artesanos, pescadores, molineros, carboneros y pastores, todos tan próximos a la Naturaleza. También, como en los mitos que nos hablan de la edad de oro, la naturaleza entera se vivifica, el sol, la luna, las estrellas se nos ofrecen y nos hacen regalos y nos dan talismanes, bien nos dejan sin nada; en las montañas trabajan los enanos en busca de metales preciosos, duermen las ninfas en las aguas, los pájaros, las

⁴⁶ Werner von Haxthausen era un filólogo alemán que mantuvo amistad con los hermanos Grimm.

⁴⁷ Anette von Dröse Hülshoff, poetisa alemana y sobrina de Werner von Haxthausen.

plantas y las piedras hablan y saben expresar sus sentimientos; hasta la misma sangre habla y grita, de modo que la poesía ejerce sus derechos”.

“El libro no está escrito para los niños, aunque si les gusta, tanto mejor; no hubiera puesto tanto ánimo en componerlo de no haber creído que las personas más graves y cargadas de años podían considerarlo importante desde el punto de vista de la poesía, de la mitología y de la historia...” (Bravo-Villasante, 1988)

Sin embargo, pese a ser concebido como un libro para adultos, el libro folclorista de los hermanos Grimm tuvo tanto éxito, que no tardaron en hacerse ediciones para niños, aunque esto trajo consigo la censura de algunos de sus textos debido a la extrema dureza de la simbología⁴⁸, o las alusiones sexuales que en los relatos había. Los Grimm se defendían de las críticas argumentando que sus cuentos no estaban dirigidos a los niños, pero, para satisfacer las exigencias del público burgués tuvieron que cambiar varios detalles de los originales. Al suavizarse estos textos, el niño romántico ya pudo leer los cuentos sin necesidad de escucharlos a escondidas⁴⁹, adquiriendo con ello una visión más amplia y más real de la vida; donde hay monstruos, hambre, abandono infantil, muerte, etc. Los Grimm investigaron también sobre cuentos de otros países e invitaron a otros investigadores de la época a recopilarlos y formar colecciones como la suya, lo que causó el aumento de la narrativa escrita y despertó un amplio interés por el folclore tradicional y los mitos y leyendas antiguas. Entre los más conocidos destacan Ernst Moritz Arndt que en 1818 publica “Cuentos y recuerdos juveniles”, Ludwig Bechstein con “Cuentos populares de Turingia”, Karl Simroc con “Cuentos alemanes”.

Como consecuencia del éxito del libro “*Cuentos para la infancia y el hogar*”, la colección fue ampliada en 1857 y pasó a ser conocida popularmente como “*Cuentos de hadas de los hermanos Grimm*”. Su extraordinaria difusión ha contribuido decisivamente a divulgar cuentos como “Blancanieves”, “La Cenicienta”, “Hänsel y Gretel”, “El rey rana” o “Juan sin miedo”. Un aspecto negativo de este éxito fue que en muchos lugares su versión escrita desplazó casi por completo a las que seguían vivas en la tradición oral local. Sin embargo, hemos de volver a recalcar, que pese a que los cuentos de hadas no fueron concebidos inicialmente para adultos, con el paso de los años este público se fue consolidando hasta llegar a nuestros días, aunque a mediados del siglo XIX algunos maestros, padres y figuras religiosas de Estados Unidos, calificaron su contenido de incivilizado, ya que representaba la cultura medieval en toda

⁴⁸ Alguna de la simbología inmersa en los cuentos infantiles será tratada en capítulos posteriores.

⁴⁹ Queremos recordar que los cuentos no se contaban a los niños, sino que se narraban generalmente al calor de la lumbre, entre adultos.

su crudeza⁵⁰, lo que les llevó, como se ha comentado anteriormente, a suavizar sus versiones. A modo de anécdota histórica, queremos añadir que los 210 cuentos de los hermanos Grimm, fueron prohibidos tras la Segunda Guerra Mundial, hasta 1948, en todas las zonas de ocupación inglesa, pues se consideraban una prueba de la “maldad” de los alemanes.

Llegados a este punto, vamos a dar por concluido el análisis de cuentos de hadas escritos en Europa, pues aunque son muchos más los cuentos que se han escrito dentro de este género narrativo, hemos decidido quedarnos con aquellas versiones que más se han reproducido a lo largo de los años, y que más versiones han generado, no sólo a nivel literario, sino sobre todo, las que más representaciones visuales han generado y están generando en la actualidad; pues no hemos de olvidar que a lo largo de esta investigación se expondrán los motivos positivos y negativos que el uso pedagógico que las representaciones visuales del cuento pueden tener en el aula. Para ello, procederemos a analizar brevemente la cultura occidental y su tendencia a homogeneizar todo lo que entra dentro del sistema de los mass medias, pues esta es una de las premisas fundamentales de esta tesis, y está marcado como uno de los objetivos de este estudio. Es por ello que en el siguiente apartado, trataremos de mostrar algunas de las primeras representaciones visuales que se hicieron de los cuentos de hadas, y analizar si, las normas estéticas, los estandartes educativos y las condiciones del mercado, han desfigurado los cuentos originales, a los que ya sólo podemos identificar por su imagen visual. Ahora bien, una vez analizados los orígenes de los cuentos folclóricos y de los cuentos de hadas más conocidos entre los siglos XVI y XIX, queremos proceder a la selección de los relatos que emplearemos en nuestro estudio; para ello basaremos nuestra selección en aquellas narraciones que más repercusión han tenido en nuestra época a la hora de ser representadas visualmente, por ello la elección de relatos se basará en las obras de Giambattista Basile, Charles Perrault, Jeanne Leprince de Beaumont y los hermanos Grimm.

Del italiano Giambattista Basile (1566-1632) y su obra póstuma “El Pentamerón”, hemos seleccionado las primeras versiones conocidas de:

- “Sol, Luna y Talía” (La Bella durmiente).
- “La gata Cenicienta”.
- “Petrosinella”.

⁵⁰ Por ejemplo, en la primera versión de Blancanieves, la malvada madrastra es obligada a bailar con unas zapatillas de hierro ardiendo al rojo vivo hasta caer muerta.

Del escritor francés Charles Perrault (1628-1703) optaremos por los cuentos de:

- “La Bella durmiente del bosque”.
- “Cenicienta o el zapatito de cristal”.

Hemos de remarcar que las obras de estos dos primeros autores poseen, ante todo, un carácter moralizador, y que cada uno de sus cuentos termina con una moraleja con la que el escritor pretendía educar o advertir a todo aquél que lo leyera.

Charlotte Rose de Caumont de la Force (1654-1724), contemporánea de Perrault y que en 1697 publicó su colección de cuentos donde se incluía la una versión del cuento de Rapunzel titulada Persinette.

- “Persinette”.

Jeanne Marie Leprince de Beaumont (1711-1780) fue una escritora francesa, famosa por ser la primera en recopilar la primera de las versiones escritas de “La Bella y la Bestia”, cuento que emplearemos en nuestra investigación y que popularmente es atribuido a los hermanos Grimm. Posteriormente se han realizado muchas versiones sobre “La Bella y la Bestia”, pero la más popular es la de Beaumont, siendo la base de casi todas las versiones y adaptaciones posteriores:

- “La Bella y la Bestia”.

De los hermanos Grimm, Jacob Grimm (1785-1863) y su hermano Wilhelm Grimm (1786 - 1859), de los que ya hemos hablado anteriormente, seleccionaremos algunos cuentos que coinciden con los de Perrault. El motivo de emplear varios relatos, es que las versiones varían sustancialmente las unas de las otras, pero, al contrario que las versiones de Perrault, los hermanos Grimm no emplean moralejas en sus textos, y todos los finales son distintos a los de Perrault, por lo que hemos decidido emplear las dos versiones para tener una mejor perspectiva del tema y para utilizarlas durante la implementación de los talleres como parte de los mismos.

- “La Bella durmiente del bosque”.
- “Blancanieves”.
- “La Cenicienta”.
- “El rey sapo”.
- “Rapónchigo” (Rapunzel).

5. ARGUMENTOS Y PRIMERAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LOS CUENTOS SELECCIONADOS

Antes de dar paso al comienzo de este apartado, tenemos que prestar atención a la percepción que hoy en día tenemos de los cuentos tradicionales en el mundo occidental (y en gran medida, en todo el mundo), que está íntimamente ligada con los nuevos sistemas de comunicación de masas: el cine, la televisión e internet, así como los nuevos medios existentes para la reproducción de contenidos audiovisuales caseros: el DVD, el Blue-ray y el ordenador. Hoy en día, la mayoría de los cuentos de hadas, al menos los más conocidos, han sido mediatizados, no sólo como elemento de entretenimiento a través del cine, sino también como elemento de consumo gracias a la publicidad, como explicaremos más adelante. Por ello, a lo largo de este apartado, realizaremos un estudio de las representaciones visuales del cuento desde las primeras ilustraciones que se hicieron de los diversos cuentos de hadas, para terminar analizando uno de los estudios de animación que más importancia ha tenido en la homogenización de los cuentos de hadas tradicionales: el estudio de animación Walt Disney.

El uso de los cuentos maravillosos en los medios de comunicación, ha sido estudiado por varios críticos y filósofos a lo largo del siglo XX. El primero de ellos fue Walter Benjamín, que dedicó gran parte de su obra al análisis e interpretación de los cuentos folclóricos. Benjamín ve el cuento folclórico como un modo casi mágico de conectar al pueblo con su propia naturaleza e historia (Benjamín, W. 1936):

“El cuento folclórico era un modelo de arte narrativo que, a pesar de su gradual desaparición en la era de la reproducción mecánica, aún podía servir para señalar el camino hacia la construcción de una historia real. En el siglo XX, esto implicaría que un cuento tendría que aconsejar contra el autoritarismo y el fetichismo de las mercancías, y subvertir la racionalidad instrumental con la imaginación.”

Raphael Patai⁵¹ en su libro “Myth and modern man” (1976), donde analiza las ramificaciones del uso del cuento maravilloso por parte de los medios de comunicación. Posteriormente Tom Bruns en 1969, tras pasar un día entero viendo la televisión, logró registrar más de 101 alusiones a los cuentos folclóricos tradicionales⁵², sobre todo en la publicidad. Dos años después, Priscilla Denby también realizó un artículo similar al de Bruns, pero esta lo ampliaba a revistas, diarios, obras de teatro, televisión, radio, dibujos animados, grabaciones, películas, avisos, festivales locales, restaurantes, etc., llegando a la conclusión final de que el cuento de hadas tradicional o folclórico, tal y cómo lo usan los medios de comunicación, se ha

⁵¹ Raphael Patai (1910-1996) fue un judío húngaro, etnógrafo historiador y antropólogo.

⁵² El estudio se publicó en un artículo titulado “Folklore in the Mass Media: Televisión” y publicado en Folklore Forum, 2, 1969, págs. 99-106.

alejado completamente de su objetivo inicial de reforzar la imagen tradicional, al volverse más internacional. (Denby, 1976)

“En un sentido, el folclore como se encuentra en los medios tiene la intención de ser una varilla mágica psicológica; puede informar sistemáticamente e instruir directamente a alguien para reformular su estilo de vida como simplista, o puede sugerir en forma sutil que el mundo se basa de alguna manera en fuerzas irreales sobre las cuales uno no tiene control alguno. Así, puede servir como escape, consciente o no. Entonces, puede servir para demostrar que la sociedad se ha tornado demasiado tecnológica para volverse “folclórica” nuevamente en la naturaleza e, irónicamente, que el énfasis actual en el folclore y la superstición buscado como ayuda sólo sirve para complicar más y oscurecer los temas. Así, el folclore de los medios se puede considerar como una panacea o una ofuscación”.

Una de las características que nos gustaría destacar de las investigaciones de Denby y Burns, es que aunque sus estudios analizan la carencia del significado inicial de los cuentos fuera de su contexto original, no analizan el nuevo contexto comercial y mediático que las representaciones visuales de los cuentos están empezando a adquirir, ni siquiera plantean la influencia que la industria cultural de Hollywood está ejerciendo sobre las nuevas generaciones. Hoy en día, los estudios relacionados con las representaciones visuales de los cuentos han aumentado, y pedagogos como Henry Giroux⁵³, reflexionan sobre la influencia que las grandes factorías de dibujos animados ejercen en nuestras sociedades. Este autor en concreto, ha realizado un análisis exhaustivo sobre las películas de dibujos animados y su supuesto beneficio a la hora de estimular la imaginación y la fantasía de la mente infantil. Al hallarse nuestro estudio enmarcado dentro de la cultura visual infantil occidental, resulta fundamental analizar la influencia que las historias infantiles narradas por la compañía de cine y animación Walt Disney pueden tener sobre la manera que, a través de ellas, los niños ven y perciben el mundo, pero sobre todo, para tratar de hallar los valores educativos que estas películas ejercen en nuestra sociedad; siempre teniendo en cuenta que las películas que analizaremos, se encontrarán inmersas dentro de la temática de los cuentos de hadas tradicionales. Pero centrémonos principalmente en el uso de los mass medias y la utilización que han hecho del cuento de hadas, según H. Giroux (2003):

“Los medios de comunicación de masas, especialmente el mundo de las películas de Hollywood, construyen un mundo como de sueños de seguridad, coherencia e inocencia infantil en el que los críos hallan un lugar para situarse a sí mismos en sus experiencias emocionales. A diferencia de la realidad dura y sombría de la enseñanza, las películas para

⁵³ Henry Giroux, es un crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica.

niños proporcionan un espacio visual de alta tecnología en el que la acentúa y el placer se encuentran (...) con un mundo de posibilidades fantásticas y una esfera comercial de consumo y mercantilización.”

Llegados a este punto, consideramos necesario comenzar a analizar las distintas representaciones visuales que se han hecho de los cuentos de hadas seleccionados en este estudio:

- “La Cenicienta”.
- “La Bella durmiente”.
- “Blancanieves y los siete enanitos”.
- “La Bella y la Bestia”.
- “El rey sapo”.
- “Rapónchigo” o “Rapunzel”.

Queremos señalar, que en este apartado únicamente se mostrarán algunas de las primeras representaciones visuales del cuento, ya que consideramos oportuno ofrecer al lector el material necesario para poder entender mejor el siguiente capítulo donde expondremos las representaciones visuales que el estudio de animación Walt Disney ha realizado de estos cuentos y cómo, la influencia mediática de estos, ha suprimido casi por completo estas primeras representaciones visuales. Del mismo modo, analizaremos el argumento o argumentos “originales” que las historias que se muestran en este estudio han sufrido con el paso de los años, para posteriormente compararlo en el siguiente capítulo con las versiones de Disney, para comprobar cómo, en la mayoría de los casos, su argumento ha sido completamente transformado.

5.1 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LA CENICIENTA.

HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN

Antes de adentrarnos a enumerar las distintas representaciones visuales que existen de “La Cenicienta”, nos gustaría explicar brevemente su historia y todas las versiones que de ella se han hecho. El motivo de añadir este apartado a la tesis es facilitar la comprensión de los relatos y mostrar su evolución en el tiempo, a fin de poder presentar su uso pedagógico en el próximo capítulo.

“La Cenicienta” es uno de los cuentos de hadas más antiguos que existen dentro de la tradición oral popular, y el arquetipo de su personaje principal se puede encontrar en zonas tan dispares como Egipto, China, Francia, Finlandia, Alemania o incluso en los indios norteamericanos...., llegando a tener más de 340 variantes y una antigüedad, en su versión oral más antigua, de más de 2000 años. Su más añeja versión escrita se halla en la tradición china, fechada en el año 850-860 d.C. Este dato, si lo meditamos bien, no resulta extraño, pues el rasgo más característico de este personaje son sus pequeños pies⁵⁴. Cenicienta, en todos los aspectos, es posiblemente el cuento de hadas más conocido⁵⁵ y cuyo rasgo más característico, al menos de esta primera versión de cenicienta, es que la protagonista conserve su nombre de pila: Yeh-hsien; algo curioso si lo comparamos con las versiones occidentales de este mismo cuento, pues su nombre ha desaparecido en favor de su sobrenombre: “Cenicienta”, o culo cenizo, pues a la protagonista la obligaban a sentarse encima de las cenizas; de ahí el apodo, que en la mayoría de las versiones es el único nombre conocido de la protagonista.

Son muchas las versiones de la Cenicienta que han evolucionado de forma distinta, aunque todas ellas poseen unas características comunes que M. R. Cox ha reunido y recopilado en su libro: “345 historias de Cenicienta”. Todas estas versiones existentes las ha organizado en tres grandes grupos:

- La primera categoría contiene sólo dos características esenciales: una heroína maltratada y la zapatilla⁵⁶ que sirve para reconocerla.
- El segundo grupo abarca otros dos rasgos esenciales: lo que Cox, en su lenguaje victoriano, califica de “padre desnaturalizado”; es decir, un padre que quiere casarse con su hija, y otra característica que es consecuencia de la primera; la huída de la heroína que la convierte en Cenicienta.
- En la tercera categoría los dos aspectos adicionales pertenecientes a la segunda son sustituidos por lo que Cox llama “un juicio del rey Lear”: un padre cree que las

⁵⁴ Recordemos que uno de los rasgos de belleza femenina en China, son los pies pequeños.

⁵⁵ Véase (1996): “Funk and Wagnalls Dictionary of Folk. Lore, mythology and legend”.

⁵⁶ En algunas ocasiones es una sortija el elemento que ayuda a reconocerla.

muestras de afecto de su hija no son suficientes, por lo que la destierra del lugar condenándola así a la humillante posición de cenicienta.

Sin embargo, las versiones de “La Cenicienta” más conocidas en la actualidad, se corresponderían con la primera de las propuestas por Cox, que podemos localizar escrita en Europa, por primera vez, en los relatos de Basile, Perrault y los hermanos Grimm. Ahora bien, antes de continuar, no queremos pasar por alto la explicación de las diferentes versiones que cada uno de estos cuatro autores ofrece de su particular “Cenicienta”, pues su contenido y simbolismo serán los que más se reproduzcan en las representaciones visuales contemporáneas de la cenicienta. Empezaremos describiendo brevemente la primera de las versiones europeas de la Cenicienta, narrada en la obra recopilatorio de Basile conocida como *“El Pentamerón”*, publicado en 1634. La historia de la cenicienta se muestra bajo el título de *“La gata Cenicienta”*, y el argumento es el siguiente: un príncipe viudo que quiere tanto a su hija (llamada Zezolla) *“que no ve más que por sus ojos”*. Pasado un tiempo su padre se casa con una malvada mujer que tiene celos de la belleza de la niña. La niña le dice a su nodriza que querría que ella fuera su madre en vez de la otra mujer que tanto la odia. La niña, alentada por la nodriza, le pide a su madrastra los vestidos viejos del baúl; de ese modo la niña podrá dejar caer la tapa del arca sobre la cabeza de la madrastra y romperle el cuello. La niña, siguiendo el consejo de la nodriza, mata a la madrastra y convence al padre para que se case con su nodriza. Días después de la boda, el padre descubre que su esposa tenía seis hermosas hijas, y la nueva madre empieza a degradar a Zezolla, que *“Fue rebajada de tal modo que pasó de los salones a la cocina, de sus aposentos a los fogones, de espléndidos vestidos de seda y oro, a burdos delantales, y del centro al asador; no sólo cambió su posición sino también su nombre, dejó de llamarse Zezolla para adoptar el nombre de “Gata Cenicienta”*. En esta versión de la cenicienta, el padre de Zezolla no muere, sino que se dedica a viajar y traer presentes a su hija y a sus hijastras. En uno de estos viajes, Cenicienta le pide: *“Tan sólo que me encomiendes a la paloma de las hadas y le pidas que me envíe algo”*. El padre cumple su promesa y el hada le entrega para su hija *“un dátil, una azada, una vasija de oro y un mantel de seda, y agregó que el dátil era para ser plantado y las restantes cosas para cultivarlo y cuidarlo”*. El padre le lleva a la hija el obsequio de las hadas y Zezolla planta el dátil, de donde sale un hada que la viste lujosamente para ir a las numerosas fiestas que el rey de la región organiza en el palacio. El rey, por supuesto, se enamora de la joven, a la que intenta retener todas las noches pese a que esta siempre consigue escapar; hasta que un día, cansado de que la joven se marche sin revelar su identidad, manda a sus sirvientes que la persigan. Cuando Cenicienta huye a toda prisa hasta su carroza se le cae uno de sus chapines de tela⁵⁷, y los guardias llevan el zapato al rey, que ordena probar el zapato a todas las mujeres *“feas y guapas”* del reino, hasta que por fin da con Zezolla: *“el chapín se lanzó sólo, como el hierro atraído por el imán, a calzar aquel huevecillo pintado de amor”*. El rey y Zezolla se casan en el acto, y el cuento termina con la siguiente moraleja: *“Más puede la hermosura que billetes y escrituras”*.

⁵⁷ La primera versión del zapato de cristal fue introducida por Charles Perrault.

Otra de las versiones de la Cenicienta que nos gustaría analizar, es la de Charles Perrault; actualmente la versión más conocida, que, pese a ser muy similar a la de Basile, fue modificada por el autor según los gustos cortesanos de la época, puliendo el escrito de Basile, despojándolo de todo contenido vulgar⁵⁸ y añadiendo detalles como la calabaza convertida en carroza, los ratones en caballos, las lagartijas en cocheros y el hecho de que Cenicienta calce un zapato de cristal. Este último dato ha sido muy discutido, ya que no se sabe si el hecho de que a día de hoy Cenicienta calce un zapato de cristal, se debe a la imaginación del autor o a su mala transcripción. La creación de este elemento ha sido muy discutida, pues se dice que cuando narraron esta historia a Perrault, él pudo haber equivocado el significado de la palabra francesa *vair* (que significa piel jaspeada) con *verre* (cristal), pues ambas palabras poseen una pronunciación muy similar, por lo que Perrault, al escuchar dicho relato, pudo sustituir erróneamente la palabra *vair* por *verre*, convirtiendo así una zapatilla de piel en otra de cristal, dando al cuento una trayectoria más mágica y fantástica. Además, otros estudios señalan que el zapato de cristal posee otros significados, pues al ser un recipiente muy frágil, en el que un miembro del cuerpo debe deslizarse e introducirse hasta quedar bien ajustado, ha sido considerado como un símbolo de la vagina, y más en concreto con el himen y la virginidad de Cenicienta⁵⁹, pues el delicado zapato, al ser de cristal, puede rasgarse o romperse. Asimismo, el hecho de que el zapato se pierda en una fiesta, se asocia al acto de retención del príncipe, que trata de impedir que su pareja se marche; también se ha vinculado al simbolismo de la pérdida de la virginidad. Hay numerosos sociólogos y antropólogos que han estudiado la gran cantidad de tradiciones y costumbres folclóricas que sostienen la noción de que la zapatilla puede representar una vagina. Rooth⁶⁰, citando a Jameson, asegura que entre los manchú es tradicional que la novia regale unas zapatillas a los hermanos del marido, quienes se convierten en sus compañeros sexuales a través del matrimonio, puesto que se practica el matrimonio grupal. Las zapatillas están adornadas con *lien hua*, el término vulgar para designar a los genitales femeninos. Jameson cita numerosos ejemplos en que la zapatilla es utilizada como un símbolo sexual en China; por su parte, Aigremont nos proporciona ejemplos similares procedentes de Europa y Oriente.⁶¹

La historia de esta Cenicienta de Perrault, comienza con las nupcias del padre de Cenicienta con una mujer de carácter altivo y orgulloso que “tenía dos hijas de idéntico carácter y que se parecían a ella en todo”. Las hermanas, al igual que en el anterior escrito, martirizan a la pobre Cenicienta con tareas serviles y humillantes, obligándola a dormir sobre las cenizas, de ahí deriva su nombre. Este hecho es un detalle de enorme complejidad. A nivel superficial, representa el abuso y la humillación que la hace descender de la afortunada posición social que posee al comienzo de la historia, hasta vivir entre fogones

⁵⁸ Como el hecho de que Cenicienta matara a su primera madre adoptiva.

⁵⁹ Bruno Bettelheim (2009) p. 359.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Raymond de Loy Jameson (1932): Three Lectures on Chinese Folklore, Publications on the College of Chinese Studies, Peiping.

como una sirvienta que está todo el día junto a las cenizas del hogar, síntoma inicial de una degradación social, aunque no debemos olvidar que este hecho en otras épocas era una situación sumamente deseable, e incluso signo de una posición privilegiada, pues antiguamente, el estar al cuidado del fuego era labor ejercida por las Vírgenes Vestales, uno de los rangos más elevados al que una mujer podía acceder en la antigua Roma, y era una posición que toda mujer envidiaba. Para este rango, se escogía a niñas cuyas edades oscilaban entre seis y diez años; la función de sacerdotisa que estas niñas ejercían duraba sólo cinco⁶² años; es decir, hasta alcanzar la edad adecuada para contraer matrimonio (según estudios, la edad que Cenicienta tiene en el cuento durante su rango de esclavitud).

Además, como hemos visto y veremos posteriormente, en las versiones de Basile y los hermanos Grimm, Cenicienta tiene que plantar y cuidar una ramita o una semilla, y sólo cuando esta ha alcanzado el tamaño de un árbol adulto es cuando puede concederle deseos; así pues, esto nos demuestra que tiene que haber transcurrido mucho tiempo entre ambas acciones. La comparación entre las Vírgenes Vestales y Cenicienta no es casual, ya que las Vírgenes Vestales, sólo tras haber desempeñado con éxito la labor de haber cuidado el fuego sagrado y ser absolutamente puras, podían acceder a casarse con hombres de la nobleza, al igual que Cenicienta, por lo que la inocencia, la pureza y el cuidado del fuego del hogar, poseen connotaciones que datan de muy antiguo⁶³.

Volviendo al cuento de Perrault, el día en que el príncipe decide dar una fiesta, Cenicienta no puede ir y, tras peinar y vestir bellamente a sus hermanas, se queda en casa llorando, tan fuerte, que su madrina, que era un hada, decide ayudarla, aunque Cenicienta debe encontrar una calabaza, que transforma en una bellísima carroza *“Cenicienta fue en seguida a coger la más hermosa que pudo encontrar y se la llevó a su Madrina sin lograr entender cómo aquella calabaza podría hacerla ir al baile. Su Madrina la vació dejando sólo la corteza, la tocó con su varita mágica y la calabaza se convirtió en seguida en una hermosa carroza dorada”*; seis ratones se convertirían en *“seis caballos de un hermoso color de ratón tordillo claro”*; a una rata que había en la ratonera *“la transformó en un gordo cochero, que tenía los bigotes más hermosos que se habían visto jamás”*, y a seis lagartos *“la Madrina los convirtió en seis lacayos que se subieron al instante a la trasera de la carroza con sus uniformes galoneados, y se acoplaron a ella como si no hubieran hecho otra cosa en su vida”*. Cenicienta acude al baile en una carroza tirada por seis caballos y custodiada por seis lacayos (como si de un baile celebrado en el palacio de Versalles de la época de Luis XIV se tratara), conquista al príncipe y baila con él, aceptando y compartiendo con sus hermanas (sin que

⁶² A finales del imperio Romano, esta tradición se adoptó a la costumbre de que las Vírgenes Vestales sirvieran durante treinta años antes de poder casarse.

⁶³ La pureza de las sacerdotisas responsables del fuego sagrado, y el fuego mismo, que purifica, evocan connotaciones relacionadas con las cenizas. En muchas sociedades se utilizaban las cenizas para las abluciones. Ésta era una de las connotaciones más típicas de las cenizas, aunque actualmente no está tan extendida. Es posible que con el advenimiento del cristianismo, lo que había sido un cargo sumamente importante y deseado, se convirtiera en algo denigrante.

estas lograran reconocerla) los limones y las naranjas⁶⁴ que el príncipe le regalaba. Sin embargo, debe regresar a casa antes de la medianoche, porque en ese instante recobra su aspecto original. Pero la tercera noche de la fiesta Cenicienta no presta especial atención al reloj y, al tener que huir apresuradamente antes de que el encanto desaparezca, pierde una de sus zapatillas de cristal:

“La joven doncella no se aburría en absoluto y se olvidó de lo que le había recomendado su madrina, de modo que oyó dar la primera campanada de las doce de la noche cuando pensaba que no eran más que las once: se levantó y huyó tan ligera como una cierva. El príncipe la siguió pero no pudo alcanzarla; ella dejó caer uno de sus zapatos de cristal que el Príncipe recogió con mucho cuidado. Cenicienta llegó a su casa toda sofocada, sin lacayos y con sus feos vestidos; de toda su magnificencia no le quedaba más que un zapatito; la pareja del que había dejado. Preguntaron a los guardias de la puerta del palacio si no habían visto salir a una princesa; ellos dijeron que sólo habían visto salir a una jovencita muy mal vestida y que más parecía una campesina que una doncella”

El príncipe, que encuentra el zapato de Cenicienta, *“mandó publicar a toque de corneta que se casaría con aquella a quien le valiera el zapatito”*. En el cuento, el príncipe manda a uno de sus lacayos que encuentre a la dueña del zapato, y este comienza a probárselo a las princesas, luego a las duquesas y a toda la corte hasta llegar a la casa de Cenicienta, donde las hermanas se probaron el zapato inútilmente. Por el contrario, cuando Cenicienta se lo probó, le quedó ajustado como un guante y, para confirmar la propiedad del zapato, sacó el par de su bolsillo. El hada madrina aparece otra vez y viste a Cenicienta como a una reina antes de que esta vea al príncipe. Cenicienta se casa con el príncipe ese mismo día, haciendo que también ese día sus hermanas fueran desposadas con dos grandes señores de la corte. Perrault termina este cuento con una moraleja mucho más densa que la de Basile, que dice así⁶⁵:

*“Es para las mujeres la belleza
un tesoro sin par,
que nunca se cansa uno de admirar;
mas la gracia, bondad y gentileza
eso no tiene precio, y su valía
es mayor todavía.*

*Esto, que es lo que cuenta,
se lo dio su madrina a Cenicienta,*

⁶⁴ En la época de Perrault, los limones y las naranjas eran unas frutas muy caras.

⁶⁵ Ver Perrault 2008 p. 152.

*guiándola en su caso
con tanto entendimiento,
que hizo de ella una reina*

*Hermosas, este don
vale más que el estar muy bien peinadas;
para acabar rindiendo un corazón,
gentileza, bondad y gracia son
los verdaderos dones de las hadas;
sin ellos, de este modo,
nada se puede, mas con ellos, todo.”*

La versión de Perrault y las que derivan directamente de ella describen a una heroína de carácter muy diferente a las demás, ya que es demasiado sosa, insulsamente buena y carece de toda iniciativa⁶⁶, por citar algunos ejemplos. Podemos ver que en la versión de Perrault, es la propia Cenicienta la que se autodegrada durmiendo entre las cenizas, algo que no ocurre con la Cenicienta de Basile o la de los hermanos Grimm, que son obligadas a hacerlo. En el baile, es el hada madrina la que obliga a Cenicienta a asistir al mismo, mientras que en las otras versiones es Cenicienta la que ruega ir al baile y la que busca ir por todos los medios. Además, un hecho importante es que en esta versión es el criado el que busca a Cenicienta, haciendo que el príncipe jamás vea a su esposa como a una sirvienta, sino siempre como una reina. La siguiente de las versiones más conocidas es la de los hermanos Grimm que, al igual que en las otras versiones, la historia comienza con la muerte de la madre de Cenicienta y con las nuevas nupcias de su padre con una mujer que *“tenía dos hijas, que eran hermosas y blancas de cutis pero repugnantes y negras de corazón”*, que hicieron que cenicienta comenzara a ser degradada hasta verse obligada a dormir sobre las cenizas. Al igual que en la versión de Basile, el padre marcha de viaje y le dice a sus hijas que qué desean que les traiga de regalo; las hermanas le piden que les traiga vestidos hermosos y perlas, mientras que Cenicienta se conforma con *“el primer tallito que choque con vuestro sombrero, ese cortadlo para mí”*. El padre le lleva una rama de avellano y Cenicienta lo planta sobre la tumba de su madre y lo regó con sus lágrimas hasta que creció un árbol grande y, cada vez que un pajarillo blanco se posaba en él, ella pedía un deseo y el pajarillo le daba lo que deseaba.

También en esta versión el rey organiza un baile y las hermanas obligan a Cenicienta a que las peine y vista para la fiesta. Cenicienta pide a su madrastra que la deje ir al baile, y esta le tira un puñado de

⁶⁶ Motivo que podría justificar que Walt Disney se basara en este relato sobre Cenicienta para hacer su propia versión de la historia.

lentejas al fuego y le dice que si logra recogerlas todas y separar las lentejas buenas de las malas, irá al baile. Cenicienta pide ayuda a su árbol, y los pájaros colocan *“las buenas en el pucherito, las malas en el buchito”*. Al conseguirlo, Cenicienta pide ir al baile, pero sus hermanas le dicen que no tiene traje para ir; entonces la madrastra le tira dos fuentes de lentejas y le dice nuevamente que las recoja. Otra vez Cenicienta pide ayuda a los pajarillos de su árbol y recoge todas las lentejas. Pero la madrastra le dice que no va a ir porque no tiene vestido, y se marcha al baile con sus dos hijas. Cuando su madrastra y sus hermanastras se han ido, Cenicienta corre al árbol y le dice *“¡Arbolito, muévete y sacúdete y lanza plata y oro sobre mí!”*. En aquel momento varios pájaros se acercan y le lanzan un traje de oro y plata y unos zapatos bordados en seda y plata.

Cenicienta acude al baile, cautiva al hijo del Rey, que queda impresionado por su belleza y baila con ella toda la noche. Cuando Cenicienta decide irse, huye del príncipe para que éste no la encuentre. El príncipe organiza dos bailes más, escapando Cenicienta de todos ellos, aunque en el último el príncipe manda untar pez en las escaleras y, al saltar Cenicienta sobre ellas, su sandalia izquierda quedó pegada al suelo. Al día siguiente el propio príncipe va a casa de Cenicienta y manda probar el zapato a las hermanas. La primera de ellas, para lograr que su pie entrara, cogió un cuchillo que su madre le ofreció y se cortó el dedo gordo. El príncipe, al ver que el zapato le entraba creyó que era su amada y se la llevó a palacio, pero al pasar por el árbol de Cenicienta dos palomas que estaban en el avellano cantaron: *“Curru, curru, curru, curru, sangre del zapato mana: el zapato es muy pequeño y la novia sigue en casa”*. El príncipe miró el pie de la falsa novia y vio que le manaba de sangre. Entonces volvió a la casa y pidió que la otra hermana se probase el zapato. Al no entrarle el zapato, la madre le pasa de nuevo el cuchillo y la corta el talón para que le entre el zapato. Nuevamente el príncipe se cree la farsa y tienen que ser las dos palomas las que destapen el engaño. Al volver por tercera vez, el padre le ofrece a su hija Cenicienta, a la que le encaja el zapato a la perfección, exclamando el príncipe *¡Ésta sí que es mi novia!* Al pasar por el avellano, las palomas gritaron: *“Curru, curru, curru, curru, ya no hay sangre en el zapato: el zapato no es pequeño, y la novia va a palacio”*. El cuento de los hermanos Grimm termina con la boda de Cenicienta:

“Cuando iba a celebrarse la boda con el hijo del rey, llegaron las dos hermanastras, que querían congraciarse con ella y participar de su felicidad. Al dirigirse los novios a la iglesia, la mayor se colocó a su derecha y la pequeña a la izquierda, pero entonces las palomas le sacaron a cada una un ojo. Luego, cuando salieron de la iglesia, la mayor estaba a su izquierda, y la pequeña, a su derecha, y entonces las palomas le sacaron a cada una el otro ojo, y así fueron castigadas a quedarse ciegas durante toda su vida, por malas y falsas.”

No debemos olvidar que los cuentos actúan tanto a nivel consciente como a nivel inconsciente, rasgo que les hace más atractivos, convincentes y parecidos a una obra de arte. En este caso, como ya hemos dicho, la zapatilla, que es un rasgo central y común en todas las historias de Cenicienta, posee un

simbolismo que puede ser el relacionado con la vagina, la virginidad⁶⁷ o las ideas relacionadas con ambas. En la versión de los hermanos Grimm, el símbolo de la zapatilla se encuentra íntimamente ligado con la antigua costumbre alemana en la que en novio regalaba a la novia un zapato en señal de compromiso. Además, la acción de calzar el zapato a Cenicienta se puede comparar al momento en el que el novio pone el anillo en el dedo de la esposa, el símbolo más importante de la ceremonia nupcial, ya que será el vínculo que les unirá de ahora en adelante, por lo que el acto de ajustar la chinela significa contraer un compromiso con una novia virgen. Este elemento de la historia de Cenicienta, lo encontramos también como tema central de un cuento divulgado por Estrabón, mucho más antiguo que la versión china⁶⁸ de Cenicienta de la que hablamos brevemente al comienzo de este apartado. El relato nos habla de un águila que se oculta después de haberse apoderado de la sandalia de una hermosa cortesana llamada Rodopis⁶⁹, y que, desde cierta altura, la deja caer sobre el rey de Egipto. El faraón, maravillado por la forma de aquella sandalia, ordena la búsqueda de la persona a quien pertenece para hacerla su esposa⁷⁰. Esta historia nos indica que en el antiguo Egipto, al igual que hoy en día, en determinadas circunstancias la zapatilla de una mujer, como símbolo de aquello que despierta mayor deseo en ella, provocaba el amor de un hombre por razones muy concretas, pero totalmente inconscientes.

ARTISTAS QUE HAN HECHO DE LA CENICIENTA SU OBRA⁷¹

En el siguiente apartado, procederemos a mostrar algunas de las obras que sobre este cuento se han hecho en Europa a lo largo de los años, siendo especialmente significativas aquellas obras realizadas a lo largo del siglo XIX gracias a la proliferación de la imprenta⁷². Para tratar de dar un sentido más lineal a la exposición de artistas, emplearemos para enumerarlos un orden cronológico, tomando como punto de partida las fechas en que las obras fueron creadas.

En Europa, la difusión que tuvieron los cuentos de Charles Perrault, hicieron que en Francia, aparecieran numerosos dibujantes interesados en ilustrar los cuentos clásicos. Uno de los primeros en hacerlo, fue Jean Charles Pellerin (1756-1836), nacido en Epinal, donde fundó una imprenta que empleaba para publicar sus dibujos no sólo de cuentos de hadas, sino también por ilustrar escenas napoleónicas tras

⁶⁷ Bruno Bettelheim (2009) p. 359.

⁶⁸ Ibid, p. 319

⁶⁹ La historia de Rodopis la hallamos mencionada por Estrabón en "*The Geography of Strabo, Loeb Classical Library*", Heinemann, Londres, p. 2932.

⁷⁰ Ibid, p. 2932.

⁷¹ Las imágenes que vamos a mostrar de este y otros cuentos, han sido extraídas de la página web: <http://www.surlalunefairytales.com/talesindex.html>

⁷² Recordemos que la imprenta llegó a Europa entorno a 1492, se cree que de la mano del alemán Johannes Gutenberg, aunque su autoría ha sido muy discutida.

la caída de la monarquía. Debido al éxito que cosecharon sus imágenes en Francia, el grabado tradicional en Francia, es conocido como “*imágenes d'Epinal*”. A continuación podemos ver algunas imágenes de Jean Charles Pellerin de comienzos del siglo XIX.



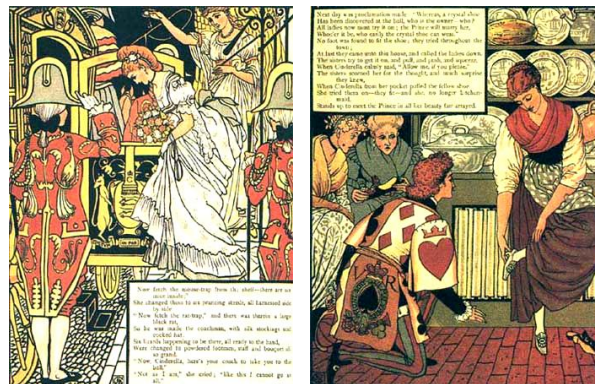
Charles Landseer (1799 – 1879), pintor, dibujante y grabador inglés que comenzó su aprendizaje artístico en el taller de su padre, el grabador y arqueólogo John Landseer, perfeccionando su técnica con el pintor Benjamin Robert, para finalmente acabar ingresando en la *Royal Academy of Arts* de Londres. Como artista, formó parte de la misión diplomática de Brasil, llegando a dibujar más de 3000 dibujos y acuarelas en las que registraba la vida cotidiana de Río de Janeiro. De vuelta a Londres, se dedicó a la pintura histórica, llegando a convertirse en el principal instructor de la *Royal Academy of Arts*, donde realizó el cuadro de “La Cenicienta” en 1832.



Carl Ofterdinger (1829-1889) fue un pintor alemán de finales del siglo XIX, que dedicó parte de su obra a ilustrar los cuentos de hadas de los hermanos Grimm.



Walter Crane (1845-1915) artista inglés que participó en el movimiento “Arts and Crafts”⁷³ y que se especializó en el dibujo de ilustraciones para libros infantiles, mosaicos y la decoración de objetos. Debido a su interés personal por el grabado, consiguió grabados japoneses, las ilustraciones de libros infantiles, a partir de 1964 mostraron una clara influencia del arte japonés. Ilustró el cuento de la Cenicienta en 1875.



⁷³ El Arts and Crafts (artes y oficios), se asocia sobre todo con la figura de William Morris, artesano, impresor, diseñador, escritor, poeta, activista político y, en fin, hombre polifacético que se ocupó de la recuperación de las artes y oficios medievales, renegando de las nacientes formas de producción en masa.

Apartándonos momentáneamente de la ilustración de libros, nos encontramos con el artista plástico Edward Burne-Jones (1833-1898), un pintor y diseñador inglés que destaca por ser el impulsor de los prerrafaelistas⁷⁴ británicos. Inicialmente quería ser eclesiástico, pero por influencia del poeta William Morris se hizo artista. En 1877 le convencieron para mostrar ocho obras en la Galería Grovenor, y fue tomado como un visionario de un nuevo movimiento estético. Pintó el cuadro de “La Cenicienta” en 1863.



John Everett Millais (1829-1896), fue un niño prodigio, pues con cuatro años ya se le consideraba poseedor de un talento artístico poco común, y con tan sólo once años ya ingresó en las escuelas de arte de la Royal Academy. Dentro de esta institución conoció a William Holman y a Dante Gabriel con quienes cofundó la Hermandad Prerrafaelita. Realizó el cuadro de “La Cenicienta” en 1881.



⁷⁴ Los prerrafaelistas se caracterizan por rechazar el arte académico predominante en la Inglaterra del siglo XIX donde imperaba el manierismo de la pintura italiana postrafaelista.

La imprenta de los hermanos Dalziel, fue una imprenta muy productiva durante la época victoriana, fue fundada en 1839 por George Dalziel y su hermano Eduardo, a los que no tardaron en unirse el resto de sus hermanos: John y Thomas. Todos ellos eran hijos del artista Alexander Dalziel de Wooler, en Northumberland. Los hermanos Dalziel trabajaron con muchos artistas importantes de la época victoriana, produciendo ilustraciones en revistas y para el floreciente mercado del libro de la época. Entre los artistas con los que trabajaron figuran: Arthur Boyd Houghton, Richard Doyle, John Gilbert, William Holman Hunt, John Everett Millais, Dante Gabriel Rossetti y James McNeill Whistler entre otros. Las ilustraciones de “La Cenicienta” fueron publicados en 1865.



Paul Gustave Doré (1832-1883), fue un grabador e ilustrador francés, que publicó su primera ilustración a la temprana edad de 15 años, fue el ilustrador más cotizado de la época. Sus trabajos se extienden por toda la geografía europea, haciendo trabajos no sólo en Francia, sino también en Inglaterra, Italia y España. Unas de sus obras más importantes fueron las ilustraciones de “La Biblia”, “Los poemas de Edgar Allan Poe”, “La divina comedia”, “El Quijote”, aunque quizás las más conocidas sean las realizadas para “Los cuentos de Charles Perrault” en 1867.



Percy George Jacob-Hood (1857-1926), fue un consumado grabador y pintor inglés, especializado en la ilustración de clásicos infantiles. Su naturaleza inquieta, le animó a la búsqueda constante de nuevas influencias artísticas, lo que le llevó a realizar continuos viajes a Europa y la India. Dibujó las ilustraciones de “La Cenicienta” en 1889.



Frederick Hall (1860-1948), fue un pintor y escultor inglés, cuyos temas centrales son los bíblicos e históricos. Estudió en la *University College School* de Londres. A los 24 años viajó a Florencia para estudiar en la Academia de Florencia. En 1860 se asoció a los Prerrafaelistas y fue nombrado Caballero Bachelor en Windsor. Pintó “La Cenicienta” en 1891.



El ilustrador francés Edmund Dulac (1882-1953) fue muy conocido y popular durante la llamada Edad de Oro de la Ilustración, que tuvo lugar en Europa durante el primer tercio del siglo XX. Pese a que es francés de nacimiento, se trasladará a Inglaterra a la edad de 22 años, donde se especializará en la ilustración de todo tipo de libros y cuentos, resultando especialmente representativos sus trabajos en *“La Bella Durmiente y otros cuentos de hadas”*, *“Cuentos de Hans Christian Andersen”* y *“Las campanas y otros poemas de Edgar Allan Poe”*. Ilustró el cuento de *“La Cenicienta”* en 1910.



Charles James Folkard (1878-1963), este artista fue descubierto cuando trabajaba como mago, donde su talento artístico se hacía evidente cuando diseñaba los carteles para sus espectáculos de magia. Debido al éxito de sus anuncios, terminó trabajando como ilustrador de libros infantiles. Ilustró el cuento en 1910.



El artista inglés Arthur Rackham (1867-1939), trabajó como oficinista a la vez que estudiaba en la Escuela de Bellas Artes, y tras graduarse, comenzó a colaborar con The Westminster Lambeth como reportero e ilustrador, publicando sus primeras ilustraciones en 1883. Rackham ganó dos medallas de oro en las exposiciones internacionales de Milán (1906) y Barcelona (1911) y sus trabajos fueron exhibidos en numerosos museos como el Louvre de París en 1914. En 1919 realizó las ilustraciones para “La Cenicienta”.



La ilustradora norteamericana Elenore Abbott (1875-1935), estudió en la escuela de arte de Filadelfia, aunque sus inquietudes artísticas la llevaron a viajar a Europa para estudiar arte en París, donde terminó especializándose, e ilustración infantil. Ilustró la Cenicienta en 1920.



Harry Clarke (1889-1931), fue un artista irlandés famoso por la creación de vidrieras y por sus ilustraciones de libros. Al ser hijo de un artesano, fue enviado a la escuela de arte de Dublín, ganando en 1910, la medalla de oro en el trabajo de vidrieras. Para completar su educación, Clarke viajó a Londres y buscó trabajo como ilustrador de libros en la editorial Harrap, siendo su primera obra impresa “Cuentos de hadas de Hans Christian Andersen” en 1916 y “Cuentos de hadas de Perrault” en 1920.



La dibujante inglesa Jennie Harbour, experta en ilustrar poemas infantiles, cuentos de hadas y tarjetas postales del periodo *Art Deco*, y aunque no fue muy famosa en su época, actualmente es muy apreciada por los coleccionistas. Ilustró el cuento en 1921.



Anne Anderson (1874-1940), fue una ilustradora escocesa, muy famosa por su estética modernista y sus ilustraciones para libros infantiles y postales, siendo también muy conocidos sus grabados y tarjetas de felicitación. Ilustró el cuento en 1933.



Anne Anderson (1887-1960), fue un pintor alemán, famoso por sus paisajes de California pintados al óleo y acuarela. Emigró a Estados Unidos en 1897. Fue un pintor autodidacta que tomó alguna clase en el Art Institute de Chicago donde comenzó a exponer en 1904. Realizó el cuadro de “La Cenicienta” en 1920.



Muchos más artistas, ilustradores, diseñadores y dibujantes, han hecho del cuento de la Cenicienta su fuente de inspiración; no obstante, queremos señalar que únicamente hemos seleccionado alguno de los artistas que producen sus obras dentro de la cultura occidental, la cual se ve influenciada por unos símbolos y unas ideologías determinadas dentro de las que se enmarca este estudio, ya que será en este mismo marco cultural en el que aplicaremos los resultados de nuestra investigación.

5.2 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LA BELLA DURMIENTE.

HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN

La Bella durmiente se conoce hoy en día bajo las versiones de Perrault y los hermanos Grimm, pero pocos son los que conocen la segunda⁷⁵ versión escrita más antigua de esta historia; la publicada por Giambattista Basile a mediados del siglo XVI; por eso, antes de adentrarnos a analizar las versiones más conocidas de esta historia, queremos ofrecer un breve análisis del cuento narrado por Basile en el Pentamerón, cuyo título es “Sol, Luna y Talía”. En esta segunda versión, tras el nacimiento de su única hija, el rey manda reunir a todos los sabios y adivinos del reino para que profetizaran el futuro de la recién nacida; todos ellos vislumbraron que la niña correría peligro por culpa de una brizna de lino. Para evitarlo, el rey ordenó que desde ese momento no entrara en el castillo ni lino ni cáñamo. Pero un día, cuando Talía, “ya grandecita”, vio a una anciana hilando desde su ventana, y como nunca había visto hacer nada parecido “y gustándole mucho aquel rodar que hacía, le entró tal curiosidad que le pidió que subiera y empuñando la rueca, se puso a extender el hilo, pero por desgracia le entró una arista de lino en la uña y cayó muerta al suelo”. El rey, al enterarse de la desgracia, colocó a su hija en un trono de terciopelo, mandó cerrar el castillo y marchó para olvidar su desgracia. Con el tiempo, otro rey que iba de cacería entró en el castillo de Talía persiguiendo a un halcón que se le había escapado y se encontró con la bella joven durmiendo plácidamente (Pentamerón, 2006):

“Por fin llegó a la estancia en la que estaba Talía como encantada, y al verla el rey, creyendo que dormía la llamó. Pero como no despertaba por mucho que hiciese y gritase, y habiendo quedado encandilado ante sus beldades, la llevó en brazos hasta un lecho y allí recogió los frutos de amor, y dejándola acostada, regresó a su reino, donde no se acordó durante mucho tiempo de lo que había sucedido. Al cabo de nueve meses, Talía descargó un par de criaturas; un varón y una hembra, que eran dos preciosidades de cuyo cuidado se encargaron dos hadas que aparecieron en aquel palacio, las cuales las pusieron en los pechos de la madre. Y una vez, queriendo chupar y no hallando la mama, le agarraron el dedo y chuparon tanto que le sacaron la arista, tras lo cual pareció como si Talía despertase de un profundo sueño y, viendo a su lado aquellas joyas, les dio el pecho y las quiso como a su vida⁷⁶”.

⁷⁵ La primera versión escrita que se conoce sobre la historia de la Bella Durmiente, se encuentra en el libro tercero del romance de Perceforest, creado en Europa alrededor de 1330. Dicha historia, es muy similar a la de Basile.

⁷⁶ El nombre de los pequeños es Sol, al niño, y Luna, a la niña, de ahí el nombre original del cuento: Sol, Luna y Talía”

De este fragmento, podemos extraer la clara conclusión de que el rey viola y deja embarazada a Talía; sin embargo, lo que más llama nuestra atención es la forma del despertar de la princesa en el cuento, pues no es por un beso, ni mucho menos, lo que despierta la Bella durmiente, sino sus hijos en un desesperado intento por mamar. La historia, muy distinta a la que la mayoría de las personas conocen, no termina con el despertar de Talía, como ocurre en las versiones más conocidas, sino que continúa mucho más allá, pues el príncipe un día decide ir a “ver” otra vez a Talía, encontrándola esta vez despierta y con dos retoños. El rey se siente muy feliz de lo sucedido y decide cuidar de ellos ocultándoselo a su mujer, Medea, la reina. Sin embargo, ésta, viendo la tardanza del marido en regresar de la cacería, comienza a sospechar y descubre el engaño. Enfurecida, ordena a uno de sus súbditos, a quien engaña con buenas palabras para que vaya al bosque y convenza a Talía para que envíe los niños con su marido, con la excusa de que necesita ver a sus hijos. Talía, conmovida por el emisario, le entrega a sus retoños. Medea ordena al cocinero que cocine a los niños y se los sirva a su marido en la cena. El cocinero se apiada de los niños y se los entrega a su mujer para que los esconda, guisando en su lugar “dos cabritos en cien manjares variados”. La reina asiste gustosa a la cena en la que supuestamente su marido devorará a sus hijos, diciéndole a cada bocado “¡Come, que de lo tuyo comes! Cuando el rey hubo acabado con toda la comida, la reina manda llamar al sirviente y, nuevamente con engaños, le ordena que en esta ocasión traiga a Talía al reino, pues planea arrojarla al fuego. La reina, al recibirla, le dice:

“¡Sed bienvenida, doña Zorrilla! ¿Tú eres aquella fina pieza, esa hierba mala que goza de mi marido? ¿Tú eres la perra que me da tantas jaquecas? ¡Anda, que has llegado al purgatorio donde pagarás por el daño que me has hecho!” Y justo cuando se dispone a arrojar a la joven a las llamas, el rey entra en escena y pregunta a su mujer por lo que está ocurriendo, Medea le cuenta lo ocurrido con sus hijos, y éste, pensando que realmente había devorado a sus vástagos, arroja a su mujer a las llamas. Entonces el cocinero le cuenta que sus hijos están a salvo. El rey, *“tras entregar una buena propina al cocinero y nombrarle gentilhomme de cámara, tomó a Talía como esposa, la cual disfrutó de larga vida con su marido y con sus hijos; constatando, después de todas sus vicisitudes, que a quien Dios bien quiere, durmiendo le llueven los bienes.”*

De esta primera versión, la más antigua que se conserva en Europa, se han estudiado las influencias que este cuento conserva de la mitología griega, pues recuerda claramente a la historia de Leto, una de las numerosas amantes de Zeus, que dio a luz dos hijos, Apolo y Artemisa; dios del sol y diosa de la luna (recordemos que el nombre de los hijos de Talía son Sol y Luna). Además, los celos de Hera son representados por los celos de la esposa del rey. Sin embargo, este cuento, al igual que otros muchos, se encuentra muy influenciado por el cristianismo, pues al igual que en los mitos griegos el sexo aparecía sin ningún tapujo, en esta historia el narrador omite por completo la relación sexual, o violación, a la que Talía es sometida estando inconsciente, o dormida, y suprimiendo, por supuesto, cualquier rasgo de placer o

pecado, pues al igual que la Virgen María⁷⁷, Talía se convierte de manera simbólica en la madre de dos dioses (Apolo y Artemisa, Sol y Luna).



Leto dá a luz a Apolo y Artemisa. Anónimo 1580 d.C

El siguiente en narrar la historia de La Bella Durmiente es Perrault, y al igual que ocurre con todos los cuentos, éste se aparta de las versiones dadas por Basile. Además, en este caso, tenemos que tener en cuenta que Perrault era un cortesano que decía que los cuentos que presentaba en la corte habían sido inventados por su hijo, y no creyó apropiado contar un relato sobre las violaciones de un rey a una bella desconocida con la que acaba concibiendo hijos ilegítimos, pues no cuadraba con el gusto cortesano de la época; quizás por este motivo Perrault decide cambiar la historia, transformando un rey casado en un príncipe soltero, y una esposa enfadada por el escarceo amoroso de su marido por el de una madre ogresa temerosa de que la nueva joven la quite el puesto de reina. Asimismo, a Perrault, al dirigir sus obras a los cortesanos y considerarlas de carácter menor, no le importó mofarse de sus propias historias añadiendo detalles típicos de la época; como cuando describe el despertar de la Bella Durmiente diciendo que sus ropas estaban pasadas de moda: *“El Príncipe ayudó a la Princesa a levantarse. Estaba vestida del todo y con suma magnificencia; pero él se guardó muy mucho de decirle que iba vestida como su abuela, que llevaba todavía gorguera; aunque no por eso estaba menos hermosa”*. Estas observaciones⁷⁸, en las que Perrault mezcla indiscriminadamente la fantasía de los cuentos de hadas con el racionalismo típico de su época, desvalorizan enormemente su trabajo, pues el *“Hace mucho tiempo, en un país muy, muy lejano”* pase a ser un tiempo concreto, destruyendo el tiempo mítico y alegórico donde los cuentos de hadas suelen situarse, y rompiendo de este modo la sensación de eternidad; elemento básico que contribuye a la efectividad de los cuentos de hadas. Es debido a la complejidad de esta obra, y para facilitar la comprensión del relato, que vemos imprescindible resumir el cuento.

⁷⁷ Bruno Bettelheim (2009) p. 307.

⁷⁸ Ibid., p. 309.

La historia de Perrault titulada “La Bella durmiente del bosque”, comienza de la misma forma que la de Basile; con un rey y una reina que no pueden tener hijos. Pero finalmente logran concebir una niña, y a su bautizo invitan a siete hadas, para que cada una de ellas otorgue a la niña algún don especial: *“eligieron para madrinas de la Princesita a todas las hadas que pudieron encontrar en el país (encontraron siete), para que al otorgarle cada una un don, como era costumbre entre las hadas de aquel tiempo, la Princesa tuviera todas las perfecciones imaginables”*. Un dato curioso es el que Perrault escogiera siete hadas para que le otorgaran dones a la Princesa, pues el número siete es un número arquetípico relacionado con la perfección; no obstante, el número de hadas que conceden dones a la princesa suele variar según el país. Como agradecimiento por los dones que las hadas madrinas iban a entregar a su hija, el rey y la reina entregan a cada una de las hadas, *“un estuche de oro macizo, donde venía una cuchara, un tenedor y un cuchillito de oro fino guarnecido de diamantes rubíes”*. Pero cuando los invitados se disponían a comer, apareció un hada muy vieja a la que todos creían muerta. Los reyes ordenaron que la sentaran a la mesa, pero no pudieron darle el regalo del estuche de oro macizo como a las demás hadas, lo que hizo que esta se enfureciera y empezara a mascullar amenazas. Una de las hadas que la escuchó, decidió esconderse tras una cortina para ser la última en entregarle su don, por si la nueva invitada decidía hechizar a la Princesa.

Tras el banquete, seis de las hadas buenas otorgaron a la Princesa sus dones: ser la persona más bella del mundo, tener ingenio como un ángel, mostrar una gracia admirable en todo lo que hiciera, bailar perfectamente, cantar como un ruiseñor y tocar impecablemente cualquier instrumento. Pero el hada mala dijo *“La Princesa se atravesará la mano con un huso y a consecuencia morirá”*. Todo el reino, al oír este maleficio, cayó sumido en la más profunda de las tristezas, sin embargo, el hada que había permanecido escondida tras una cortina salió y suavizó el maleficio *“La Princesa se atravesará la mano con un huso; pero en vez de morir, caerá sólo en un profundo sueño que durará cien años, al cabo de los cuales vendrá a despertarla el hijo de un rey”*. El hechizo se cumplió al cabo de *“quince o dieciséis años”*, y el hada buena *“que era muy previsor, pensó que cuando la Princesa despertara se vería muy apurada y sola en aquel viejo castillo”*, por lo que decidió dormir a todos los que habitaban el castillo, que quedaron dormidos en el acto, con excepción del Rey y la Reina, que después de despedirse de su querida hija se marcharon para no volver, quedando el castillo envuelto en una maraña de espinos.

Cien años después, un príncipe que cazaba por esos parajes vio un castillo y, pensando que sería el de la Bella durmiente, se acercó a él. En cuanto el príncipe se acercó, los espinos y árboles que cerraban el paso se apartaron rápidamente volviéndose a cerrar cuando él hubo pasado. El príncipe entró en el castillo y vio a todo el mundo dormido; subió hasta la torre donde descansaba la Bella durmiente, se arrodilló donde descansaba la joven y, *“como había llegado el fin del encantamiento, la Princesa se despertó; y mirándolo con ojos más tiernos de lo que una primera mirada puede permitir, dijo: ¿Sois vos Príncipe mío? Os habéis hecho esperar mucho tiempo”*. Con el hechizo roto, toda la corte despertó para ponerse a las órdenes de la Princesa, que comienza una relación amorosa con el Príncipe. Durante dos

años, el príncipe engaña a sus padres diciendo que sale a cazar, aunque su madre, la reina, que era una ogresa, empezaba a sospechar que su hijo “tuviera algún amorío”.

El hijo, durante todo este tiempo, mantuvo en secreto a su amada, con quien tuvo dos hijos; una niña a la que llamaron Aurora, y un niño al que llamaron Día. Pasados dos años, el padre del Príncipe, el Rey, murió, y sólo entonces, cuando él se vio convertido en monarca, se atrevió a llevar a su mujer y a sus hijos al reino. Al cabo de unos años más, el nuevo Rey se fue a la guerra, y encargó a su madre, la ogresa, que cuidara de su mujer y sus hijos. Al poco de partir, la ogresa manda a su nuera y a sus nietos al bosque, donde planea comerles uno a uno. Sin embargo, al igual que ocurría en la versión de Basile, el cocinero sustituye a sus víctimas por animales: a Aurora por un corderito y a Día por un cabritillo. Sin embargo, cuando la ogresa decide comerse a su nuera, el cocinero no sabe qué animal darle, pues su carne debe estar más dura, por lo que decide matar a su Reina y cocinarla para la ogresa. Sin embargo, cuando se disponía a matarla, no pudo hacerlo, y le contó todo lo sucedido a la Reina, que no dudó en dejarse sacrificar para poder volver a ver a sus hijos, a los que creía muertos:

“-Cumplid con vuestro deber –dijo ella, presentándole el cuello-, ejecutad la orden que se os ha dado; volveré a ver a mis hijos, mis pobres hijos a quienes tanto quise – pues ella los creía muertos desde que se los habían quitado sin decirle nada.

-No, no señora –le respondió el pobre mayordomo completamente enternecido-no moriréis y no dejaréis de ir a ver a vuestros queridos hijos, pero será en mi casa, donde los escondí, y enganaré de nuevo a la Reina dándole de comer una cierva joven en vuestro lugar”.

Sin embargo, pese a las buenas intenciones del cocinero, que logró engañar a la ogresa, ésta un día escuchó llorar a sus nietos y hablar a su nuera. Furiosa, ordenó atarlos mientras preparaba una tina llena de sapos, víboras, culebras y serpientes, y justo cuando planeaba arrojarlos a la cuba llegó el Rey, “al que nadie esperaba tan pronto”, y viendo un espectáculo tan horrible preguntó que sucedía. Su madre, llena de vergüenza, antes de contarle la verdad “se tiró ella misma de cabeza en la cuba y fue devorada en un instante por los feos bichos que había mandado poner. El Rey no dejó de sentirlo: al fin y al cabo era su madre; pero pronto se consoló con su hermosa mujer y con sus hijos.” Como siempre, Perrault termina esta historia con una moraleja que dice así:

*“El esperar un tiempo prudencial
para tener esposo
rico, guapo, galante y cariñoso,
es cosa natural;
pero esperarlo cien años, y estarse
los cien años durmiendo sin cansarse,*

*no hay hembra corriente
que duerma tanto y tan tranquilamente.*

*La fábula parece aún querer
hacernos comprender
que a menudo los lazos deliciosos
de himeneo no son menos dichosos
porque se los difiera,
y que nada se pierde con la espera;
mas la mujer con tan fogoso ardor
aspira a la promesa conyugal,
que no tengo la fuerza ni el valor
de predicarle moraleja tal.”*

Para continuar con el análisis del cuento de la Bella durmiente, y para profundizar correctamente en su simbolismo, hemos de terminar hablando del cuento de “La Bella durmiente” de los hermanos Grimm, que es sin lugar a dudas la versión más conocida por todos; no sólo por ser la primera versión del cuento de “La Bella durmiente” que suprime la parte antropófaga, sino porque es el primero en despertar a la joven con un beso. Al igual que las otras historias, la Bella durmiente comienza con un Rey y una Reina que no pueden concebir hijos, y un día, mientras la Reina se daba un baño, un sapo le dijo *“Tu deseo será cumplido. Antes de que pase un año, traerás un hijo al mundo”*. Para poder entender este extraño suceso, es necesario saber que la simbología de la rana se encuentra íntimamente relacionada con la fertilidad y la satisfacción sexual, pues en Egipto, la diosa Heket, representada por una rana, aseguraba la fertilidad⁷⁹; además, en la Edad Media, generalmente se ponía la imagen de una rana en los cuchillos mágicos que se colocaban como protección en el seno de la mujer durante el parto. Lo que vaticinó el sapo se cumplió; y los Reyes tuvieron una niña y para celebrar su nacimiento prepararon una gran fiesta invitando a *“trece hadas; pero como sólo tenían doce platos de oro para que ellas comieran, tuvieron que dejar a una en casa”*.

Antes de continuar avanzando en la historia, queremos hacer un inciso sobre el hecho de que sean en total trece las hadas del reino, pues las trece hadas de la historia de los hermanos Grimm son una reminiscencia de los trece meses lunares en los que antiguamente se dividía el año. Aunque hoy en día este simbolismo no tiene significación alguna para aquellos que no se encuentren familiarizados con el año lunar, quizás si hayan oído hablar del ciclo menstrual de las mujeres, que aparece generalmente cada

⁷⁹ En el periodo tardío, la imagen de la rana se convirtió en un símbolo de renacimiento; éste fue adoptado luego por los primeros cristianos, provisto de la inscripción “yo soy la resurrección”.

28 días; es decir, cada mes lunar. Es por este hecho, por el que este cuento se puede dividir de la siguiente forma: las doce hadas buenas, más la perversa, hacen un total de trece hadas, que indican, simbólicamente, que la maldición fatal a la que se refieren es la menstruación⁸⁰. Siguiendo con nuestra historia, las doce hadas invitadas van concediendo a la niña, una a una, sus dones, y cuando once de ellas la habían otorgado ya sus deseos, apareció el hada que no había sido invitada diciendo: *“¡La hija del rey se pinchará a los quince años con un huso, y morirá!”* Tras pronunciar aquellas palabras el hada desapareció, dejando a toda la corte profundamente contrariada. Sin embargo la duodécima hada, que todavía no había formulado su deseo, siendo incapaz de anular el maleficio, dijo. *“No será una muerte, sino un profundo sueño de cien años en el que caerá la hija del rey”*.

Como es normal, el rey mandó quemar todos los usos del reino, pero justamente el día en que su hija cumplía quince años, el rey y la reina tienen que abandonar el palacio; momento en el que la joven aprovecha para investigarlo, encontrando en su aventura a una anciana que hilaba:

“Entonces, escudriñó todos los rincones, miró todas las habitaciones y cámaras que quiso y llegó a una vieja torre. Subió la estrecha escalera de caracol y llegó ante una pequeña puerta. En la cerradura había una llave oxidada, y cuando le dio la vuelta, la puerta se abrió y en el pequeño cuartito halló sentada a una vieja con un huso, que hilaba hacendosamente su lino.

-Buenos días, anciana abuelita –dijo la hija del rey-. ¿Qué haces?

-Estoy hilando –contestó la vieja meneando la cabeza.

-¿Qué cosa tan graciosa es eso que salta tan alegremente? –dijo la muchacha, cogiendo el huso y queriendo hilar.”

Como es normal, en cuanto la princesa tocó el huso, el conjuro se cumplió y se sumió en un profundo sueño que arrastró a todos los súbditos, incluyendo al rey y a la reina, que acababan de llegar del viaje. Nuevamente alrededor del palacio comienza a nacer un gran seto de espinos que creció hasta cubrir el castillo por completo. Con el tiempo, corrió la leyenda de que una Bella durmiente del bosque, habitaba en el castillo y que sólo con el beso de un príncipe despertaría. Muchos fueron los que se aventuraron a despertar a la hermosa joven, pero todos ellos perecían en el bosque de espinos, y no fue hasta transcurridos los cien años, cuando un joven príncipe pudo atravesar el campo de espinal, que se había transformado en *“grandes y hermosas flores que se hacían a un lado por sí mismas y le dejaban pasar indemne”*. El príncipe recorre el castillo encontrando a todos sus habitantes dormidos, hasta que encuentra a la Bella durmiente: *“Allí yacía ella, era tan hermosa que no pudo apartar la mirada; se inclinó*

⁸⁰ Generalmente en el lenguaje corriente, remitiéndonos también a su origen bíblico, el término “maldición” alude a menudo a la menstruación, que es precisamente la maldición de una mujer. (Bettelheim, 2009, p.312)

y le dio un beso. Cuando rozó con el beso, la Bella durmiente abrió los ojos, se despertó y le miró dulcemente”. El cuento termina con una lujosa boda y con un “y vivieron felices hasta el fin de sus días”.

Ahora bien, una vez explicadas las versiones más conocidas de esta historia, conviene que, para entenderla mejor, comencemos a adentrarnos en sus contenidos simbólicos. Tal vez el simbolismo que más se ha investigado de este cuento sea la menstruación de la bella durmiente, pues en la época en la que fue transcrito las niñas solían tener la primera menstruación a la edad de quince o dieciséis años. En este caso, la rueca y el pinchazo en el dedo vienen a simbolizar el primer sangrado de la joven, que a su vez trae implícito el renacer sexual de la princesa. Es por eso que, aunque el rey y la reina intenten por todos los medios evitar este hecho, la “maldición” finalmente se cumple. Sin embargo, no es el único símbolo sexual que aparece en la historia de los hermanos Grimm, pues en el lenguaje de los símbolos una escalera de caracol representa las experiencias sexuales, mientras que una habitación cerrada representa a menudo los órganos sexuales femeninos, y el hecho de girar una llave para abrir la puerta, simboliza la relación sexual⁸¹.

ARTISTAS QUE HAN HECHO DE LA BELLA DURMIENTE SU OBRA

Muchos de los ilustradores que vamos a ver a continuación, son los mismos que los que ilustraron el cuento de la Cenicienta, por lo que al coincidir en su biografía, y para no repetirnos, procederemos a nombrarlos y a exponer las imágenes correspondientes al cuento de la Bella durmiente. Entre los artistas e ilustradores más importantes destacan:

Carl Offterdinger (1829-1889). Realizó los dibujos de “La bella durmiente a mediados del S. XIX



⁸¹ Bettelheim, 2009, p.313

Cuadro del artista Edward Burne-Jones realizados entre 1870 y 1873.



Alexander Zick (1845-1907) fue un pintor alemán que destacó por la ilustración de los cuentos de los hermanos Grimm a mediados del siglo XIX.



El pintor ruso Víktor Mijáilovich Vasnetsón (1848 – 1926), que se especializó en temas mitológicos e históricos y que se dedicó a ilustrar cuentos y poemas épicos. El cuadro de “La bella durmiente” lo realizó entre 1900 y 1926.



Paul Gustave Doré (1832-1883): dibujos de “La bella durmiente” 1867.



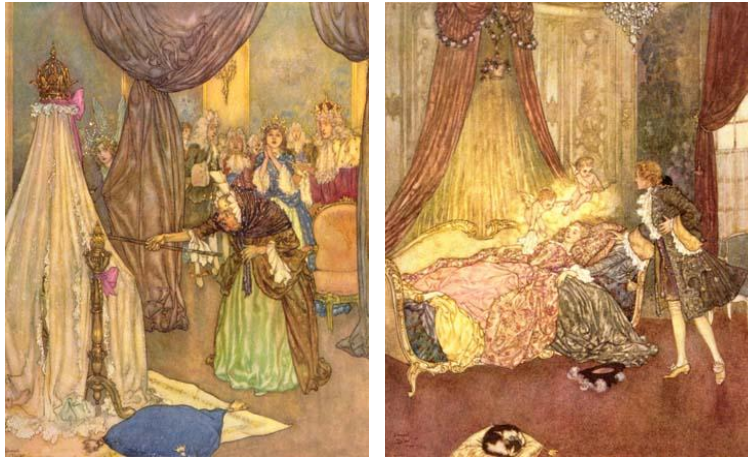
Edward Frederick Brewtnall (1846 - 1902) fue un pintor inglés que destacó en el óleo y la acuarela por su realismo. Fue miembro de la Royal Society of British Artists y de la Royal Society of Acuarela desde 1883. El desmesurado interés personal en los cuentos de hadas, le hizo realizar muchos cuadros con esta temática, como “La Cenicienta”, “La rana y la Princesa” o “La bella durmiente”, que pintó en 1883.



El pintor y escultor inglés Frederick Leighton Brewtnall (1830-1896), destacó por sus trabajos centrados en temas bíblicos y clásicos. Estudió arte en Londres y a los 24 años se trasladó a Florencia para asistir a la Academia de Florencia, posteriormente a París. Volvió a Londres en 1860 y se asoció a los prerrafaelistas. Leighton fue ordenado caballero en 1878 y Barón el 24 de enero de 1896, aunque murió al día siguiente de un infarto. Al no tener hijos ni estar casado, la baronía se disolvió tras sólo un día de existencia. Realizó el cuadro de “La bella durmiente” en 1895.



Edmund Dulac (1882-1953): ilustraciones de la Bella durmiente de 1910.



Ralph Thomas Spence (1855-1903), fue un artista y arquitecto inglés que pese a estudiar arquitectura, finalmente terminó trabajando como pintor de escenas arquitectónicas. Una de sus obras más conocidas es “La Bella durmiente”, aunque la fecha exacta de su realización se desconoce.



Charles James Folkard (1878-1963) ilustración de 1911.



Warwick Goble (1862-1943) fue un ilustrador victoriano de libros para niños, se formó en la escuela de Londres y en la escuela de arte de Westminster, especializándose en cuentos de hadas y escenas exóticas de Japón, la India y Arabia. Realizó las ilustraciones de “La bella durmiente” en 1913.



Ralph Thomas Spence (1850-1934), fue un escritor y pintor británico de estilo prerafaelista, que destacó por ser uno de los retratistas más famosos de su generación.



Arthur Rackham (1867-1939) realizó los dibujos de “La Bella durmiente” en 1919.



Margaret Tarrant (1888-1959), hija única de Percy Tarrant, un pintor y un ilustrador muy famoso de mediados del siglo XIX. Su padre la animó a trabajar en el mundo del arte, y la inscribió en el departamento de arte de Clapham High School donde destacó en el dibujo y ganó varios premios, siendo

una acuarelista de mucho talento. Su trabajo como artista se centra en la ilustración de cuentos infantiles e ilustró el cuento de “La bella durmiente” en 1915.



El ilustrador danés Kay Nielsen (1886-1957), fue un artista muy popular durante la primera mitad del siglo XX. Nació dentro de una familia de artistas que le formaron en las mejores escuelas de Francia e Inglaterra y se especializó en la ilustración con guache. Ilustró el cuento en 1926.



Anne Anderson (1867-1939) ilustró el cuento en 1935.



5.3 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE BLANCAIEVES Y LOS SIETE ENANITOS.

HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN

Blancanieves es uno de los cuentos de hadas más populares, y durante siglos ha sido relatado de diversas maneras en todos los países europeos. Sin embargo, en este caso, nos vamos a centrar en la versión de los hermanos Grimm, pues es la más conocida por todos. No obstante, no vamos a pasar por alto el estudio de alguna de las versiones que de esta historia se han realizado, por lo que nuevamente nos remontaremos al “Pentamerón” de Basile. Lo más curioso de esta primera versión de Basile, es que es muy diferente a la que casi todo el mundo conoce, aunque conserva los signos característicos de la historia, como podrá comprobarse en el breve resumen que hacemos de esta primera historia de Blancanieves, titulada “La esclavita”.

El cuento comienza con un juego de Lillia, la hermana soltera del Barón de Selvascura, que apuesta con sus amigas a ver quien logra saltar una *“bella rosa muy abierta”*. Todas las amigas fallan el salto, y cuando le toca el turno a la baronesa consigue saltarla; pero al hacerlo, roza un pétalo de la flor, que cae al suelo. Lillia, para conseguir su propósito, coge el pétalo y se lo traga antes de que sus amigas lo vieran, por lo que se declara ganadora de la apuesta. En esta parte del cuento es fundamental entender el simbolismo propio de la rosa, que según la tradición cristiana es la flor relacionada con la concepción divina de María, que fue capaz de concebir siendo virgen. Por lo tanto, la rosa representa el símbolo del alma que se vuelca sobre una mujer pura dejándola embarazada.

La historia continua, como el propio simbolismo que la flor anticipa, con el embarazo de la joven, que no habiendo pasado ni tres días desde el salto de la rosa, *“se sintió preñada, a causa de lo cual poco le faltaba para morir de dolor, pues segura de que no había hecho majaderías ni cochinas, no acertaba a entender por qué se le estaba hinchando la barriga”*. Lillia, asustada, fue a ver a unas hadas amigas suyas, y le dijeron que el embarazo se debía al pétalo de la rosa que se había comido. Sin embargo, Lillia ocultó su embarazo hasta que dio a luz una niña a la que llamó Lisa. Como suele ocurrir, la madre pide a las hadas que le otorguen dones a su hija, sin embargo *“la última, cuando acudía a la carrera para ver a la niña, se torció de mala manera el pie y por culpa del dolor le soltó una maldición: que a los siete años, la madre, al peinarla, olvidase el peine hincado en su cabeza, entre los cabellos, y que por esa causa la niña muriese.”* El maleficio se consumó al cumplir Lisa los siete años, y la madre, desesperada, *“la introdujo en siete ataúdes de cristal, uno dentro de otro, que colocó en la última habitación del palacio, guardándose las llaves.”*

Con el paso del tiempo la madre de Lisa muere, no sin antes hacerle prometer a su hermano que nunca, bajo ningún concepto, abriese la última habitación de la casa. El hermano cumple su promesa, pero un día salió de caza dejando a su esposa al cargo de la casa. La dama, vencida por la curiosidad, se dirigió a la habitación prohibida y *“Una vez dentro destapó los ataúdes, en los que se traslucía la niña, y encontró*

una cosilla que parecía dormida: había crecido como cualquier otra mujer, junto con los ataúdes, que habían ido aumentando de tamaño según ella había ido creciendo". Como Lisa era muy hermosa, la mujer del barón tuvo celos, y tratando de sacar a la niña de la habitación, la agarró del pelo y la sacó de los ataúdes, cayéndose el peine que la muchacha tenía en el pelo, lo que hizo que el hechizo desapareciera y Lisa se despertara. Al encontrarla despierta, la mujer propinó una paliza a la niña, la cortó el pelo y la vistió con harapos. Al volver el Barón a casa, preguntó por la niña que tenía delante, y la mujer le dijo que era una esclava que le había enviado su tía como regalo: *"era una esclava mandada por la tía y que era una yesca de garrotazos, por lo que había que estar castigándola siempre"*.

Un día, el Barón salió a comprar a la feria y preguntó a todos sus criados lo que querían; también a su sobrina, que le respondió: *"no quiero nada más que una muñeca, un cuchillo y una piedra pómez; y si esto olvidas, que no puedas cruzar el primer río con el que te encuentres en tu camino"*. El tío, por supuesto, olvida el encargo, y a la vuelta no pudo cruzar el río porque estaba crecido. Dándose cuenta de ello, regresa a comprar el regalo, que entrega a la muchacha cuando llega a casa. La sobrina le cuenta sus penas a la muñeca, exigiendo que ésta le conteste, y advirtiéndola que de no hacerlo se mataría con el cuchillo: *"Lisa fue entonces con sus cosillas a la cocina y, poniéndose delante de la muñeca, empezó a llorar y a lamentarse de sus desventuras, como si hablase con una persona viva y viendo que no respondía, cogía el cuchillo, lo afilaba con la piedra pómez y decía: Mira que si no me respondes me lo clavo ahora mismo y acabamos la fiesta. Y la muñeca, hinchándose poco a poco como una dulzaina al ser soplada, al final respondía: ¡Sí que te he oído mejor que un sordo!"*

La muchacha repite esto en la cocina durante varios días, con tan buena fortuna que un día su tío, que tenía el despacho justo al lado de la cocina, escucha todo lo que la chica le cuenta a su muñeca. El barón, asombrado, le pide a la joven que le cuente todo lo ocurrido: *"lo del salto de su madre, lo de la rosa, lo del pétalo comido, lo del parto, lo de la maldición del hada, lo del peine hincado en la cabeza, lo de la muerte, lo de los siete ataúdes, lo de la habitación en la que la habían metido, lo de la muerte de la madre, lo de la llave dejada al hermano, lo de su cacería, lo de los celos de la mujer, lo de su entrada en la habitación contrariando la orden del marido, lo del corte de pelo, lo del trato como esclava y lo de las muchísimas torturas que le habían infligido y, hablando así y llorando, decía: ¡Responde muñeca, muñeca, si no me mato con este cuchillo!"*. El tío, entendiéndolo todo, manda desterrar a su mujer, acoge a su sobrina, la adecenta devolviéndola a su estatus y la hace casar con un apuesto marido *"comprobando Lisa de primera mano que: cuando el hombre menos se lo espera, sus dádivas le envía el cielo"*.

Como hemos podido ver, la primera de las historias de Blancanieves es muy diferente de la que ha llegado a nuestros días; sin embargo existen numerosos signos que se mantienen, como los siete ataúdes de cristal que guardan a la joven y que posteriormente terminarán convirtiéndose en siete enanitos. Nuevamente, en esta historia, podemos encontrar símbolos sexuales ya explicados con anterioridad en otros cuentos, como la llave de la cerradura que debe girarse para encontrar a la joven (símbolo de su

despertar sexual⁸²), hecho que viene a representar que Lisa ya no es una niña, sino una joven en edad de casarse. Ahora bien, aunque la historia de Basile fue la primera, lo cierto es que la más conocida de todas, o al menos la que más versiones ha generado, es la de los hermanos Grimm. El cuento comienza con una reina que estaba cosiendo junto a una ventana *“que tenía un marco de negra caoba”*, por la que veía caer *“copos de nieve que caían como plumas”*; la reina, distraída mirando nevar, se pinchó *“con la aguja en el dedo y cayeron tres gotas de sangre en la nieve”*. La reina, al ver el efecto del rojo sobre la nieve enmarcado por la madera oscura de la caoba, dijo: *“¡Ojalá tuviera una hija tan blanca como la nieve, tan roja como la sangre y tan negra como la madera del marco!”*.

Este primer acontecimiento que nos introduce en el cuento, al igual que en la primera versión, se encuentra cargada de connotaciones sexuales, pues el color blanco de la nieve simboliza la pureza, que contrasta con el color rojo de la sangre que representa el deseo sexual; además, en los cuentos de hadas, la sangre siempre simboliza la menstruación de la mujer, e incluso en algunas ocasiones la relación sexual y el sangrado al romperse el himen⁸³. Otro símbolo importante que encontramos al comienzo de este cuento, nos viene dado por el número tres *“y cayeron tres gotas de sangre”*; el número tres es en nuestro inconsciente un número místico y a menudo sagrado, incluso mucho antes de la doctrina cristiana de la Santísima Trinidad, pues representa a Adán, Eva y la serpiente, que según la Biblia, simboliza el conocimiento carnal. Del mismo modo, dentro de este nivel inconsciente, el número tres representa el sexo, pues cada sexo (hombre-mujer), posee tres características fundamentales: pene y dos testículos en el hombre y vagina y dos pechos en la mujer⁸⁴.

Volviendo a la historia, la reina, al poco tiempo de pedir este deseo, da a luz a una niña *“tan blanca como la nieve, tan roja como la sangre y tan negra como la madera del marco”*. Sin embargo, como suele suceder en los cuentos de hadas, la madre no tarda en morir⁸⁵, siendo sustituida por *“una bella mujer, pero tan orgullosa y soberbia que no podía aguantar que nadie la superara en belleza”*. La reina tenía un espejito mágico que empleaba para saber quién era la mujer más hermosa del reino:

*“Espejito, espejito,
dime una cosa:
¿Quién es de estos contornos
la más hermosa?”*

⁸² Bettelheim (2009) p. 313.

⁸³ Ibid., p.272.

⁸⁴ Ibid,p.294.

⁸⁵ En la primera versión de los hermanos Grimm, la madre no muere, y es la que, celosa de la belleza de su hija, intenta matarla. Sin embargo, debido a la presión de la sociedad sobre este cuento, los hermanos Grimm se vieron obligados a modificarlo en la segunda edición de sus cuentos recopilatorios.

*El espejo contestaba así:
Reina y señora,
vos sois de estos contornos
la más hermosa.”*

En este cuento el espejo es un elemento simbólico muy importante, pues al tratarse de un objeto de autocontemplación no solamente nos conecta con el mito de Narciso, sino que al ser una lámina que reproduce imágenes, que en cierta medida las contiene y las absorbe, hace que su uso sea frecuente en los cuentos folclóricos, dotándolos siempre de un carácter mágico que sirve para la adivinación o para suscitar apariciones de seres del “otro lado” que no dudarán en decirnos la verdad, como ocurre con el espejo de la reina mala de Blancanieves. El espejo adivinatorio de la reina vaticina siempre que ella es la más bella, hasta que Blancanieves cumple siete años; momento en el cual el espejo, al no poder mentir y estar relacionado con el simbolismo de la adivinación, no duda en responder: *“La más bella erais, reina, vos hasta ahora. Pero ya Blancanieves es más hermosa”*. La reina, celosa de la belleza de Blancanieves, ordenará a un cazador que lleve a la niña al bosque: *“Llévate a la niña al bosque, no quiero verla nunca más ante mis ojos. Mátala, y como prueba tráeme los pulmones y el hígado”*. El cazador obedece a la reina, pero en el último momento se apiada de la niña y deja que se vaya, pensando que las alimañas del bosque acabarán con la niña por él. Para entregar a la reina las vísceras prometidas, dio caza a un jabato, le sacó los pulmones y el hígado y se lo entregó a la reina, que ordena al cocinero cocerlos con sal antes de comérselos.

Ahora bien, analicemos brevemente el simbolismo que se oculta dentro de este fragmento. Como hemos visto, la reina no se limita a pedir al cazador que dé muerte a Blancanieves, sino que le exige que traiga los pulmones y el hígado para poder comérselos *“El cocinero tuvo que cocerlos con sal, y la malvada mujer se los comió pensando que se había comido los pulmones y el hígado de Blancanieves”*. Este hecho se encuentra muy vinculado con las sociedades primitivas donde se creía que uno adquiría las cualidades y poderes de lo que se está comiendo; por eso la reina, celosa de la belleza de Blancanieves, desea apropiarse de los atractivos de la niña simbolizados en sus propios órganos internos. La segunda parte interesante de este fragmento, reside en el hecho de que sea un cazador el que libra de la muerte a Blancanieves. Ahora bien, primero debemos meditar sobre el hecho de que el cazador sea un hombre y no una mujer. Si tenemos en cuenta la época en la que estos cuentos fueron transcritos, podríamos argumentar que es una razón meramente ocupacional, pues en aquella época la mayoría de los cazadores eran hombres. Ahora bien, la caza en aquellos tiempos, al menos en lo que a caza mayor se refiere, era practicada casi exclusivamente por la nobleza, por lo que la propia figura del cazador, en estos casos, simbolizaría al rey-padre ausente; es decir, a la figura paterna y protectora⁸⁶. En este caso, la figura de

⁸⁶ Bettelheim (2009) p. 277.

padre-cazador no logra mantener su posición firme ante los deseos de la reina-madrastra, y la constante aparición de este personaje en los cuentos de hadas ocurre siempre para representar lo que ocurre cuando la mujer ejerce una dominación persistente sobre su marido, que trae consigo una desestabilidad familiar⁸⁷, por lo que vendría a advertir sobre los peligros de una mujer demasiado dominante en la unidad familiar.

El cuento continua con Blancanieves perdida en el bosque tratando de hallar un lugar donde pueda pasar la noche, encontrando en su búsqueda una casita. *“En la casita todo era pequeño, pero tan gracioso y estaba tan limpio que no se puede decir.”* Blancanieves encontró la mesa puesta con siete platos y cubiertos; y siete camitas. Como tenía hambre y sed, la niña no dudó en probar un poco de cada plato de comida y beber un sorbito de cada copa, y al terminar, fue hasta las siete camas y las probó todas hasta que encontró aquella que mejor le iba: *“Luego, como estaba muy cansada, se echó en una camita, pero ninguna le servía: una era muy grande, la otra muy pequeña, hasta que finalmente la séptima fue la justa y allí se tumbó, se encomendó a Dios y se durmió”*. Al caer la noche, llegaron los dueños de la casa, que eran siete enanitos que trabajaban de mineros en las montañas. Al entrar en su casa, no tardan en darse cuenta de que alguien ha comido de sus platos y ha dormido en sus camas, hasta que el séptimo de los enanos encuentra a Blancanieves durmiendo en su cama:

*“- Huy Dios mío, huy,huy, Dios mío!- exclamaron- ¡Que hermosura de niña!
Y tuvieron tal alegría que no despertaron a la niña, sino que la dejaron seguir durmiendo. El séptimo enano durmió con sus camaradas, con cada uno una hora, y así, se pasó la noche.”*

A la mañana siguiente, cuando Blancanieves despierta, los enanos la interrogan para saber cómo ha llegado hasta su casa, y deciden dejarla vivir con ellos siempre y cuando ésta trabaje: *“Si te quieres ocupar de nuestra casa, cocinar, hacer las camas, lavar, coser y tejer y tenerlo todo en orden y limpio, te puedes quedar con nosotros y no te faltará de nada”*. Paremos un momento para volver a analizar el simbolismo que acarrea esta parte de la historia que centra su atención en el número siete, que son los siete enanitos que simbolizan los siete días de la semana, días que están llenos de trabajo; el trabajo es fundamental para lograr salir adelante en la vida, y que Blancanieves debe hacer para lograr ascender socialmente a

⁸⁷ Podemos ver ejemplos en cuentos como Hansel y Gretel o Pulgarcito, entre otros. Que los cuentos de hadas describan a la madre (madrastra) como un ser perverso y al padre como alguien sumamente débil, hace referencia a lo que el niño espera de sus padres, pues en una familia nuclear “típica”, el deber del padre consiste en proteger al niño de los peligros del mundo externo, mientras que la madre tiene que proporcionar nutrición y satisfacción ante las necesidades físicas inmediatas imprescindibles para la supervivencia del niño. Por lo tanto, si la madre abandona al niño o quiere matarlo, como sucede en los cuentos de hadas, la vida del niño estará plagada de peligros. Por ejemplo, Blancanieves se ve obligada a defenderse sola del peligro al ser abandonada en el bosque.

través de su propio esfuerzo. Además, los enanitos, al ser siete⁸⁸, simbolizan también los siete planetas que se conocían en la antigüedad: Luna, Marte, Mercurio, Júpiter, Venus, Saturno y el Sol⁸⁹; y que además, coinciden con los días de la semana y con los siete metales con los que supuestamente se puede obtener la piedra filosofal, por lo que de ese modo: el domingo se corresponde con el Sol y el Oro, el Lunes con la Luna y la Plata, el Martes con Marte y el Hierro, el Miércoles Mercurio (el planeta) y el Mercurio, el Jueves con Júpiter y el Estaño, el Viernes con Venus y el Cobre, y el Sábado con Saturno y el Plomo. Además, el número siete también se relaciona con la escala musical de siete notas⁹⁰.

Queremos señalar, que esta simbología de la que estamos hablando se ha perdido con el paso de los años, y que se ha simplificado en la versión dada por Walt Disney, que más adelante comentaremos, al otorgar a cada enano un nombre distinto y una personalidad determinada. Pero continuando con el cuento, Blancanieves acepta encantada la propuesta de los enanitos y se hace cargo de las labores domésticas de la casa mientras los enanos trabajan en la mina durante el día. Los precavidos enanos, desconfiando de la malvada reina, le advierten a la niña de que no debe ser confiada, pues saben que su madrastra no tardará en dar con ella para intentar matarla, hecho que ocurre en cuanto la reina termina de comerse los pulmones y el hígado de Blancanieves, ya que, pensando que de nuevo ella era la mujer más hermosa del reino, se acerca a su espejo y nuevamente le pregunta: ¿Quién es la más hermosa del reino?, respondiendo el espejo:

*“La más bella de aquí
sois vos, señora,
pero Blancanieves
es más hermosa.
vive allá abajo,
cuidando la casita
de los enanos.”*

La reina, enfurecida, decide ser ella misma la que termine con Blancanieves y, disfrazándose de buhonera, va a la casa de los enanos vendiendo cintas para el corpiño. Blancanieves deja pasar a la mujer a casa y compra varios de los cordones de colores que le ofrece la anciana. La madrastra disfrazada se ofrece para atarle los cordones y *“Blancanieves, sin sospechar nada, se coloca ante ella y se deja ceñir el corpiño con los cordones nuevos. Pero la vieja se los ató tan rápidamente y tan fuerte, que Blancanieves pierde la respiración y cae como muerta”*. La madrastra, creyendo muerta a la niña, se marcha feliz al

⁸⁸ Chevalier, J. y Cheerbrany, A. (1908) p.941

⁸⁹ En la antigüedad, la luna y el sol eran considerados planetas.

⁹⁰ Que simbolizan el sonido que producen los siete planetas al girar.

castillo. Sin embargo Blancanieves no está muerta, y al llegar a casa los enanos le cortan las cintas haciendo que Blancanieves vuelva a respirar. Los enanitos le dicen a la niña que la mujer que le ha vendido los cordones no era otra que la reina disfrazada, y vuelven a advertirla de que no debe abrir a nadie. La reina, mientras tanto, ha vuelto a descubrir que Blancanieves sigue viva, por lo que enfadada, decide regresar a la casa disfrazada de otra anciana diferente y llevando esta vez un peine envenenado. Blancanieves vuelve a caer en la trampa de la reina encaprichándose de aquel peine tan bonito, y cuando la anciana le peinó el pelo, el veneno hizo su efecto y la niña cayó al suelo sin sentido. Al igual que antes, la anciana vuelve contenta a casa pensando que por fin ha matado a Blancanieves, pero nuevamente al llegar los enanos a casa le quitaron el peine a Blancanieves y esta volvió en sí. Los enanos de nuevo advierten a la niña de que era la reina y no una anciana la que le vendió nuevamente el peine, y que no debe abrir nunca a nadie bajo ningún concepto. La reina, estando ya en palacio vuelve a preguntar al espejo, y este le revela que Blancanieves sigue viva: *“Después de esto se fue a una cámara escondida y solitaria donde no podía entrar nadie, y preparó una manzana envenenada. Externamente tenía un aspecto muy hermoso, con una parte blanca y otra roja, de tal manera que a todo el que la viera le apetecería, pero tan pronto como comiera un trocito, moriría.”* Cuando la reina termina de preparar su manzana marcha a ver a Blancanieves y, aunque esta vez se resiste a entablar conversación con la anciana y dejarla entrar en casa, finalmente la reina, con gran astucia, logra convencer a la niña de que comparta con ella la manzana envenenada, ofreciéndole a la pequeña la parte roja mientras ella se comía la blanca.

*“La manzana estaba tan bien preparada que solamente la parte roja era la envenenada. A Blancanieves le apeteció, y cuando vio que la campesina comía de ella, no pudo resistir durante mucho tiempo la tentación; sacó la mano y cogió la mitad envenenada. Apenas había dado un bocado, cayó muerta al suelo. La reina la contempló con una mirada espeluznante y, riéndose en voz alta dijo:
-¡Blanca como la nieve, roja como la sangre y negra como la caoba, esta vez no te podrán despertar los enanos!”*

Llegado nuevamente a este punto de la historia, es imprescindible analizar el simbolismo de la manzana que describen los hermanos Grimm. La manzana es un símbolo que se encuentra íntimamente ligado con el amor y el sexo, tanto en su aspecto positivo como en el peligroso, pues la manzana que París ofreció a Afrodita, diosa del amor, dando a entender que era la diosa más bella del Olimpo, causó la guerra de Troya. Por otra parte, la manzana bíblica fue el instrumento que tentó al hombre a renunciar a la inocencia a cambio de conocimiento. Dentro de la iconografía religiosa, la manzana simboliza también el pecho materno. Ahora bien, centrémonos en los colores que se describen en la manzana: la parte blanca que come la reina es la parte que no se encuentra envenenada, pues dicho color simboliza frecuentemente la pureza, la inocencia o lo espiritual. Por otro lado, la parte de la manzana que se come

Blancanieves es la roja, color que se asocia a los deseos sexuales y a la menstruación; al igual que ocurría con las tres gotas de sangre que vaticinaron el nacimiento de Blancanieves.

Siguiendo con la historia, la reina regresa al palacio a preguntar al espejo, y esta vez ella vuelve a ser la más hermosa del reino. Cuando los enanitos llegan a casa se encuentran a Blancanieves en el suelo y aunque tratan de reanimarla no lo consiguen. Lloraron a la niña durante tres días, pues según las creencias antiguas el alma del difunto se queda junto al cuerpo tres días antes de partir. Al tercer día, los enanitos, al ver que el cuerpo no se descomponía, decidieron colocar a Blancanieves en un ataúd de cristal; con letras doradas grabaron su nombre y lo pusieron en una montaña donde uno de los enanitos siempre vigilaba. Transcurrido un tiempo (no se especifica cuánto), un príncipe que pasaba por el bosque y que acabó en la casa de los enanos, vio el ataúd y a la hermosa joven que en él descansaba. El príncipe les pidió a los enanos que le dejaran llevarse el ataúd y que, a cambio, les daría todo cuanto ellos pidieran. Los enanos respondieron que no se lo darían ni por todo el oro del mundo, y entonces el príncipe les pide que se lo regalen: *“Regaládmelo entonces; no puedo vivir ya más sin ver a Blancanieves; la respetaré y honraré como lo más querido”*. Los enanos, finalmente acceden a darle a Blancanieves, y el príncipe hizo llevar el ataúd al palacio. Durante el trayecto, los sirvientes que lo transportaban tropezaron con un arbusto y el ataúd se tambaleó, de tal forma, que Blancanieves expulsó el trozo de manzana envenenada que tenía atravesada en la garganta, provocando con ello su despertar:

“-¡Ay Dios mío! –dijo-. ¿Dónde estoy?

El príncipe lleno de gozo, dijo:

-Te quiero por encima de todas las cosas. Ven conmigo al palacio de mi padre y serás mi mujer.

A Blancanieves le pareció bien y se fue con él, y su boda fue celebrada grandiosamente.”

A la boda es invitada la reina, quien nuevamente pregunta a su espejo quién es la más hermosa, y el espejo le responde: *“la más bella de aquí sois vos señora, pero la joven reina es más hermosa”*. Finalmente la reina decide acudir a la boda, pero cuando aparece le colocan unas sandalias de hierro ardiendo: *“y tuvo que ponerse los zapatos ardiendo como brasas y bailar hasta que cayó muerta al suelo”*. Este final puede resultarnos, al igual que podía ocurrirnos con el de la Bella durmiente, novedoso, pues las versiones más contemporáneas del cuento suelen omitir la cruel muerte a la que es sometida la madrastra, sin embargo, este final se encuentra lleno de simbolismo, pues la muerte con fuego representa no sólo la destrucción física y psíquica del enemigo, sino también el deseo de purificarle en todos los sentidos, aunque la parte más representativa de este caso es que el fuego simboliza también los deseos sexuales que llevan a la reina a sentir celos de su hijastra al considerarla más hermosa y por consiguiente más atractiva, sexualmente hablando, que ella. En consecuencia, y teniendo en cuenta las anteriores

consideraciones, este final podría leerse del siguiente modo: la reina finalmente es consumida por sus propios celos, que son sus propios deseos sexuales.

ARTISTAS QUE HAN HECHO DE BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS SU OBRA

Carl Offterdinger (1829-1889): "*Blancanieves y los siete enanitos*" a mediados del siglo XIX.



Walter Crane (1845-1915): "*Blancanieves y los siete enanitos*" en 1882.



Lancelot Speed (1860-1931) fue un ilustrador victoriano de libros de carácter fantástico y de cuentos de hadas. Ilustró el cuento de “Blancanieves y los siete enanitos” en 1890.



John Dickson Batten (1860-1932), fue un pintor, un ilustrador y un grabador británico, famoso por ilustrar y pintar cuentos de hadas. Las ilustraciones de “Blancanieves y los siete enanitos” las realizó en 1897.



Peter Newell (1862-1924) fue un ilustrador estadounidense creador de libros infantiles, famoso por crear imágenes que pueden ser leídas del derecho y del revés. Ilustró el cuento en 1907.



Arthur Rackham (1867-1939): realizó las ilustraciones de "*Blancanieves y los siete enanitos*" elaboradas en 1909.



Amy Millicent Soweby (1878-1967), fue una ilustradora inglesa, hija del diseñador e ilustrador John G. Sowerby. Debido al estímulo que encontró en su familia, empezó a pintar siendo niña de forma autodidacta copiando trabajos de otros ilustradores. Dibujó Blancanieves en 1909.



La dibujante estadounidense Jessie Willcox (1863-1935): realizó ilustraciones para libros infantiles que fueron muy populares en su época. Jessie se formó en la escuela de Diseño para la mujer de Filadelfia, y posteriormente entró en la Academia de Bellas Artes de Pensilvania. Ilustró “Blancanieves y los siete enanitos” en 1911.



Warwick Goble (1862-1943): *"Blancanieves y los siete enanitos"* en 1913.



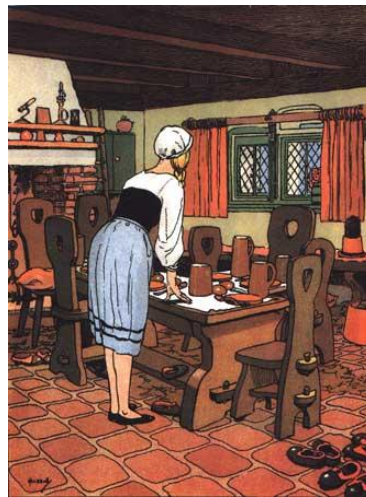
Charles James Folkard (1878-1963) ilustración de 1911.



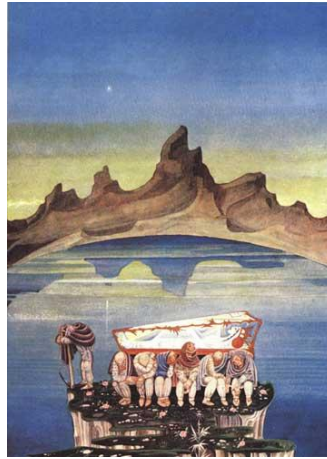
Margaret Tarrant (1888-1959): “Blancanieves y los siete enanitos” en 1915.



John Hassall (1868-1948) fue un pintor, ilustrador, xilógrafo inglés. Aunque en un primer momento quiso ser militar, acabó estudiando Bellas Artes por sugerencia de un amigo. Finalmente acabó sus estudios y destacó en ilustración de libros infantiles debido a un estilo propio donde destacaban los colores planos delimitados por gruesas líneas. Debido a su éxito terminó abriendo su propia escuela de diseño en Kinsington bajo el nombre de “Escuela de Arte Nuevo y Escuela de Diseño de Carteles”. Ilustró Blancanieves en 1916.



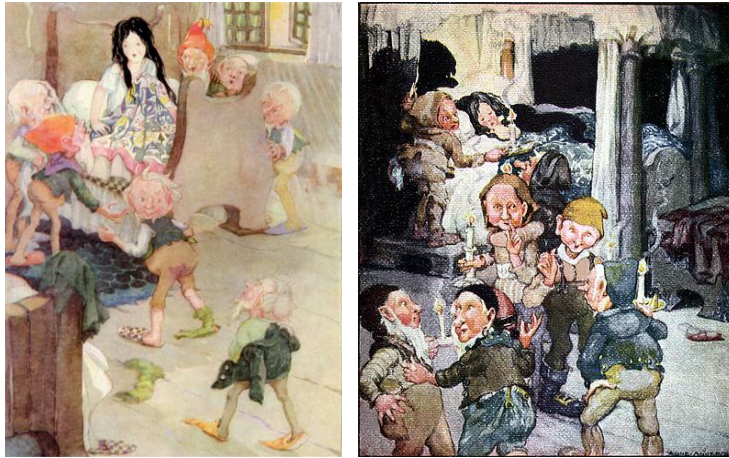
Kay Nielsen (1886-1957), ilustró también “Blancanieves y los siete enanitos” en 1925.



Alice Helena Watson (1896-1984) fue una ilustradora y escritora inglesa. Desde su nacimiento, sus padres decidieron que sería artista y la apuntaron a clases de dibujo, aunque con el estallido de la Primera Guerra Mundial, tuvo que abandonar su formación y continuar de forma autodidacta. Finalmente terminaría casándose con el artista Jenneth Alistair MacDonald en 1926; la gran influencia y éxito de su marido le influyó notablemente toda su producción artística. Ilustró el cuento en 1927.



Anne Anderson (1867-1939): *"Blancanieves y los siete enanitos"* en 1935.



5.4 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE EL REY SAPO⁹¹.

HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN

Este cuento, quizás, puede no resultar tan conocido como los anteriores, sin embargo, el valor simbólico que alberga aflora en las representaciones visuales contemporáneas; como en su reciente estreno cinematográfico en “Tiana y el sapo” bajo la mano del estudio Disney, como veremos más adelante. Ahora procederemos a investigar sobre el argumento original de este relato que fue contado por primera vez por los hermanos Grimm, prestando especial atención a su comienzo, que se podía leer en sus primeras recopilaciones⁹² y que posteriormente ha generalizado el comienzo de casi todos los cuentos de hadas:

“En aquellos tiempos pasados, en los que desear todavía servía para algo, vivía un rey cuyas hijas eran todas muy hermosas, pero la pequeña era tan hermosa, que el mismo sol, que ya había visto tantas cosas, se maravillaba cada vez que le daba en la cara ...”

Al comenzar no sólo este relato, sino todo el libro, los hermanos Grimm lo que pretendían era localizar esta historia, y todas las que la seguían, dentro de una época típica de los cuentos, donde cualquiera podía cambiar su destino sin verse sometido a las férreas estructuras sociales de la Edad Media. Lo que hacían con esta entradilla, era asentar las bases de la literatura infantil, pues esa época mítica, donde el tiempo y el espacio no son reales, representa de forma simbólica el estado mental característico de la niñez y la juventud, donde todavía “todo”, era posible. Además, el hecho de que la princesa protagonista de esta historia sea la más pequeña, simboliza la ingenuidad y la inocencia.

Continuando con nuestro cuento, la narración centra su atención en la vida de la más pequeña de las hijas del rey, en lo que hacía en las tardes de calor cuando huía a refrescarse junto a un pozo cercano al castillo y en cómo se entretenía jugando con una bola de oro: “cogía una bola de oro, la echaba a lo alto y la volvía a coger. Éste era su juguete preferido”. El hecho de que la princesa juegue con una pelota de oro no es casual, pues simbólicamente la pelota posee un doble significado: el de perfección, pues lo esférico es el símbolo universal que se emplea para agrupar los conceptos de eternidad y perfección, y lo eterno, ya que el material con el que está hecha la pelota es de oro, símbolo de la inmortalidad y la perfección; motivo por el cual la pelota significa para la princesa su vida actual, llena de felicidad y perfección, por lo que al resbalársele un día la pelota y caer dentro del pozo, la pequeña princesa desea recuperarla a toda costa.

⁹¹ El título completo de esta historia es “El rey rana, o Enrique el fiel”, pero este último personaje, no aparece en las mayorías de las versiones, pues como veremos a continuación, es un personaje varonil, que muestra una lealtad inconmensurable hacia su rey rana, y que suele emplearse para comparar la lealtad entre hombres y mujeres.

⁹² El orden de los cuentos suele respetarse hoy en día, y “El rey sapo” sigue siendo el primero en la mayoría de los libros actuales.

“Un día aconteció que la bola de oro no le cayó a la hija del rey en su manita, que ella mantenía en alto, sino que pasó por su lado cayendo en tierra y rodando hasta el agua. La hija del rey la siguió con la mirada, pero la bola desapareció, y el pozo era tan profundo, tan profundo que no se veía el fondo. Entonces, empezó a llorar y lloraba cada vez con más fuerza, y sin consuelo. Y mientras se lamentaba de esta manera, alguien la llamó: -¿Qué te pasa, hija del rey, qué gritas de tal manera que hasta una piedra sentiría lástima? Ella se volvió hacia donde procedía la voz y vio un sapo que sacaba su cuerpo gordo y feo del agua.”

Quien acude a socorrer su pena resulta ser un sapo, algo que no es en absoluto casual, pues, como ya hemos visto al analizar el cuento de “La Bella durmiente”, la rana o el sapo son símbolos que se han empleado para representar los deseos sexuales; sin embargo, llegados a este punto y debido a las connotaciones simbólicas que este cuento alberga, nos vemos en la necesidad de ampliar la explicación simbólica de que sea este animal, y no otro, el que simbolice el sexo⁹³. Si nos fijamos, la rana (o el sapo) es un animal que no inspira temor a las personas, por tratarse de un ser completamente inofensivo que generalmente suele causar un sentimiento de repugnancia debido a su viscosidad y humedad al tacto, así como la capacidad de esta para hincharse cuando está excitada⁹⁴. Todas estas asociaciones hacen que nuestro subconsciente asocie el símbolo de la rana con un pene erecto, pues al igual que el anfibio, el pene puede hincharse, es viscoso y húmedo y puede causar un sentimiento de repugnancia, pues como veremos más adelante, lo que realmente pretende esta historia es preparar a las niñas y adolescentes para su primera relación sexual, ya que el miembro varonil, aunque pueda asustarlas y causarlas repulsión en un primer momento bajo su primera apariencia de un “sapo”, llegará a convertirse en un “hermoso príncipe”.

Siguiendo con la historia, el sapo se ofrece a recuperar la pelota perdida de la niña, pero con una condición: *“No me gustan tus trajes ni tus perlas, ni tus piedras preciosas, ni tu corona de oro, pero si me prometes tratarme con cariño, dejarme ser tu amigo y compañero de juegos y sentarme en tu mesita contigo, comer en tu platito de oro, beber en tu vasito y dormir en tu camita; si me lo prometes, bajaré y te subiré de nuevo la bola de oro”*. La niña, por supuesto, acepta enseguida pensando que no tenía intención de cumplir su promesa, por eso, cuando el sapo le entrega la pelota, la niña sale corriendo al palacio sin hacer caso de los gritos de la rana que saltaba detrás de ella. La princesa ya se había olvidado del sapo cuando a la hora de la comida alguien golpea bruscamente la puerta del palacio y la llama. La hija del rey va a abrir, pero al ver al sapo le cierra la puerta y vuelve a la mesa con su padre, que le pregunta:

⁹³ Bettelheim (2009), p. 387.

⁹⁴ Ibid., p. 388

“-¿De quién tienes miedo, hija mía? ¿Hay acaso algún gigante en la puerta que quiera llevarte consigo?”

-Oh, no- respondió ella-, no es un gigante, sino un sapo repulsivo.

-¿Y qué quiere el sapo de ti?”

La hija, pensando que su padre castigaría a la rana, le cuenta lo sucedido, pero el rey le dice a su hija: *“Lo que has prometido, tienes que cumplirlo; ve y ábrele.”* La hija del rey abre a la rana y la lleva a la mesa donde comen del mismo plato hasta que el sapo queda saciado y dice:

“-Ya me he saciado y estoy cansado, llévame a tu cuartito y prepárame tu camita de seda, que nos vamos a acostar”.

La hija del rey comenzó a llorar y tuvo miedo del frío sapo, al que no se atrevía a tocar y que ahora debería dormir con ella en su hermosa camita limpia. El rey se puso furioso y dijo: *“No desprecies jamás al que te ha ayudado cuando lo necesitabas.”* La princesa termina subiendo a la rana a su habitación y la coloca junto a una esquina de la cama, pero la rana la exige que la coloque en el centro, con ella, o se lo cuenta a su padre. La princesa, no aguantando más a la rana, *“lo subió y lo arrojó con todas sus fuerzas contra la pared”*, y pensando que todo había terminado dijo:

“-Ahora ya estarás contento, sapo asqueroso.

Pero cuando cayó al suelo ya no era un sapo, sino el hijo de un rey con bellos y amables ojos. Él era, según el deseo de su padre, su amado camarada y esposo. Le contó que había sido embrujado por una bruja perversa y nadie más que ella lo hubiera podido liberar de la fuente, y planearon que, por la mañana, se irían a su reino”.

En este apartado podemos ver cómo el padre de la princesa estaba enterado de todo, pues él mismo había planeado el matrimonio entre el “sapo” y su hija, y se entienden los motivos que llevan a ordenarle a su hija que hiciera todo lo que la rana quisiera sin importarle la repugnancia y la ansiedad⁹⁵ que pudiera experimentar ella cada vez que el “sapo” se le aproximaba físicamente, pues el fin de este monarca es lograr que su hija se case, mantenga relaciones sexuales⁹⁶ y le dé nietos con “el príncipe”. En algunas versiones posteriores el sapo y la princesa duermen juntos, pero para romper el hechizo la princesa debe

⁹⁵ Bettelheim (2009) pág.384-388.

⁹⁶ Ibid., p. 386.

besar a la rana mientras está acostada a su lado, tras lo cual, han de transcurrir otras tres semanas de vida en común antes de que el animal se transforme en príncipe. El hecho de que en algunas versiones el número tres esté tan presente, tiene que ver con la creencia de que para que un sueño o un deseo se haga realidad, debe mantenerse en secreto durante tres días, pues tres es el tiempo límite entre lo favorable y lo desfavorable, el tiempo que la princesa debe aguardar para que el sapo se haga humano.

Generalmente el cuento suele terminar cuando el príncipe y la princesa se marchan para casarse, sin embargo, la historia de los hermanos Grimm no termina aquí, pues cuando llega la carroza que debe llevar a los jóvenes a su reino, aparece un personaje en la parte trasera del carruaje que era el servidor del joven príncipe; el fiel Enrique. A este joven, que generalmente se le suprime del cuento, se le describe de la siguiente forma: *“El fiel Enrique, que había sentido tanta pena cuando su señor fue transformado en sapo, que se había colocado tres cadenas de hierro alrededor del corazón para que este no le saltara de dolor y tristeza.”* El cochero ayudó a los príncipes a subir a la carroza y cuando llevaban un rato viajando, el hijo del rey oyó un chasquido y le dijo a Enrique:

“-Es que el coche se parte.

-No, señor, el coche no, es una de las cadenas de mi corazón, que estaba dolorido cuando vos estabais en el pozo, cuando erais un sapo”.

Esta parte del cuento, como hemos comentado, no es muy conocida, y en la mayoría de las versiones ha sido suprimida porque no aporta nada a la historia, aunque también puede ser leída como una comparativa entre la lealtad total y absoluta del lacayo hacia su señor, y la traición de la princesa al querer destruir a la rana casi desde el primer momento, haciendo a nuestro entender una comparativa entre la lealtad entre hombres y mujeres.

ARTISTAS QUE HAN HECHO DE "EI REY SAPO" SU OBRA

Walter Crane (1845-1915) ilustró este cuento en 1874.



Edward Frederick Brewtnall (1846-1902). La fecha exacta de esta obra es de carácter desconocido, pero se cree que pertenece a finales del siglo XIX.



John Dickson Batten (1860-1932), ilustró esta historia en 1890.



William Robert Symonds (1851-1934), fue un pintor inglés, famoso por sus temáticas de contenidos fantásticos. Su obra “El Rey sapo”, fue expuesta por primera vez en 1894 en la Real Academia de Londres.



La acuarelista y grabadora británica Katarine Cameron (1874-1965), es conocida por realizar numerosas ilustraciones de algunos de los clásicos infantiles de los hermanos Grimm, como “El rey sapo”, que dibujó en 1909.



Charles James Folkard (1878-1963) ilustró “El Rey sapo” en 1911.



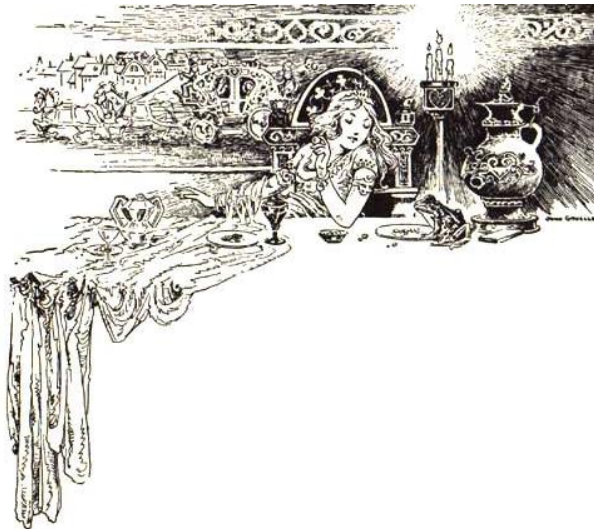
Arthur Rackham (1867-1939) ilustró este cuento en 1913.



Warwick Goble (1862-1943), ilustró este cuento en 1913.



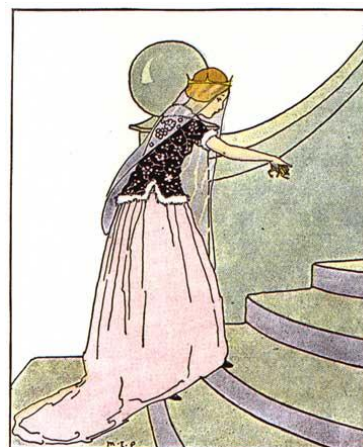
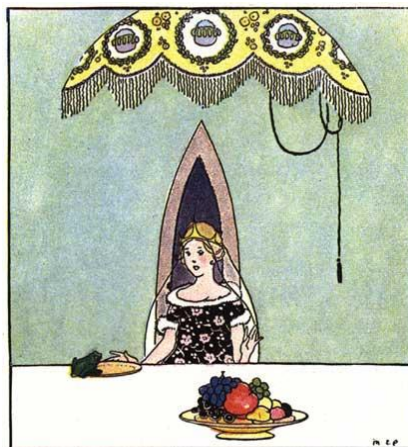
John Barton Gruelle (1880-1938), fue un ilustrador estadounidense famoso por sus caricaturas políticas y sus ilustraciones para libros infantiles, famoso por tener tanta habilidad que era capaz de crear sus dibujos directamente a tinta, sin hacer un boceto previo a lápiz. Llevó a cabo las ilustraciones de “El Rey sapo” en 1914.



La ilustradora americana Ethel Franklin Betts (1878-1956), trabajó a principios del siglo XX y se especializó en ilustrar libros infantiles. Estudió en la academia de Pensilvania y en la Universidad de Drexel. Realizó los dibujos del cuento en 1917.



Margaret Evans (1888-1973) fue una ilustradora que inició su carrera artística muy pronto, pues con doce años publicó su primer cuento. Asistió a la Escuela de Arte de Massachusetts y posteriormente a la Academia de Bellas Artes de Boston. Aparte de sus ilustraciones de libros infantiles, Margaret es conocida por haber sido la primera Directora de Arte de la marca de juguetes Fisher-Price, al casarse con uno de sus fundadores. Margaret ilustró “El Rey sapo” en 1921.



Anne Anderson (1867-1939) realizó la ilustración de este cuento en 1935.



5.5 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LA BELLA Y LA BESTIA.

HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN

“La Bella y la Bestia”, es un cuento de hadas que parte de la tradición oral europea, cuyos orígenes pueden remontarse a los antiguos ritos de fertilidad, en los que se sacrificaban jóvenes vírgenes para apaciguar a las bestias; incluso se han encontrado paralelismos entre esta historia y pinturas del periodo glacial, cuando la gente rendía culto a los animales como entes protectoras y proveedoras de las culturas primigenias, y cuyos poderes mágicos brindaban apoyo a estas sociedades prehistóricas contra los elementos y los fenómenos que no podían comprender. Sin embargo, las primeras versiones escritas de *“La Bella y la Bestia”* que han llegado hasta nuestros días, son las relatadas por Madame Gabrielle de Villeneuve y Madame Le Prince de Beaumont. La primera de ellas, publicó en 1740 una primera versión de *“La Bella y la Bestia”* que tenía una extensión de 362 páginas; mientras que de la segunda se editó en 1756 como versión mucho más corta que la primera. Sin embargo, pese a que estas son las versiones que han llegado a nosotros, las primeras que se hicieron y que terminaron convirtiéndose en lo que hoy conocemos como el cuento de *“La Bella y la Bestia”*, eran ligeramente distintas. La primera de todas ellas se encuentra nuevamente en un cuento de Basile titulado *“Cara de Cabra”*.

La historia comienza con un labrador llamado Masaniello que tenía doce hijas, a las que a duras penas conseguía mantener. Un día, mientras estaba en el campo, el labrador *“vio salir de una gruta, tan oscura y honda que al Sol le daba miedo entrar, un lagarto verde del tamaño de un cocodrilo. Y tal fue el espanto del pobre campesino, que sin fuerzas para huir se quedó allí esperando que un bocado de semejante bestia decidiera el final de sus días”*. Sin embargo el lagarto no quería comerse al campesino, sino ayudarlo. Pero el asustado labriego, ignorante de las buenas intenciones del reptil, se postró de rodillas ante la bestia y le pidió compasión, pues sólo él podía dar de comer a sus doce *“lloronas”*. *“Justo por eso, respondió el lagarto, he venido en tu ayuda; así que tráeme mañana por la mañana a la más pequeña de tus hijas, pues la quiero criar como a una hija y quererla tanto como a la vida”*. Al padre no le gustó tal propuesta; pensaba que al pedir a la más pequeña de sus hijas, lo que realmente buscaba el lagarto era usarla como *“píldora purgativa”*. El lagarto, al ver dudar al padre le amenaza y le dice que o se decide a darle a su hija o le devora en el acto; por lo que el padre, sin tener opción, decide darle a su hija. Al llegar a casa, la mujer, viéndole *“tan abatido y aledado, con un nudo en la garganta y mohíno”*, le pregunta qué le ocurre, y éste le cuenta todo lo sucedido y le pide consejo a su mujer, pues no sabe si entregar a Renzolla, la más pequeña de sus hijas, o sacrificarse él. La mujer le dice que le lleve a la muchacha, pues su corazón le dice que ese lagarto podría *“ser un buen destino”* para su hija.

Al día siguiente el padre lleva la niña al lagarto, y éste, nada más verles, le arranca a la niña y entrega al campesino *“una talega de cuartos”*; luego le ordena irse, pues Renzolla ya ha encontrado padre y madre. El campesino volvió a casa feliz, pues con el dinero que la bestia le había dado pudo casar a sus once hijas y sobrarle para vivir el resto de su vida cómodamente. Por su parte, el lagarto subió a Renzolla

a un hermoso palacio donde la instaló y la crió con todos los lujos que pudiera desear. Llegados a esta parte de la historia, debemos prestar atención al simbolismo que alberga “la bestia”, pues el lagarto simboliza la benevolencia. Como veremos más adelante, esta bestia resultará ser un hada disfrazada, por lo que escoger este animal y no otro se encuentra íntimamente ligado con el valor simbólico del cuento.

Continuando con la historia, el tiempo pasó y una noche un rey se perdió yendo de caza por esos parajes y, viendo una vela encendida en el interior de palacio, ordenó a uno de sus sirvientes que entrase a preguntar si podían pasar allí la noche. Al llegar el criado al palacio salió el lagarto disfrazado de bella muchacha⁹⁷ (o hada) y les invitó a quedarse, pues dijo que el rey era *“mil veces bienvenido y que no habrían de faltarle ni pan ni cuchillos”*. Al saber la respuesta, el rey acudió a palacio y se le recibió de forma espléndida, siendo la propia Rencolla la que *“sirvió de beber al rey con tanta gracia y elegancia, que éste bebió más amor que vino”*, y al acostarse, la joven le quitó las medias con tanta gentileza *“que el rey sintió que desde los tobillos tocados por aquella hermosa mano le subía el veneno amoroso a envenenarle el alma; tanto es así que, para poner remedio a su muerte, procuró hallar el antídoto de esas bellezas, y llamando al hada que la protegía, le pidió su mano. El hada, que no deseaba más que el bien de Rencolla, no sólo se la concedió gustosa, sino que además le entregó una dote de siete cuentos⁹⁸ de oro”*. La muchacha se casó en el acto con el rey y partieron hacia su reino sin despedirse del hada, quien, enfurecida por el agravio, la maldijo para que la cara se le transformase en la de una cabra. Al ver la cara de su esposa, el rey, espantado, al llegar a palacio, puso a Rencolla en la cocina junto con una camarera, y entregó a cada una de ellas cuatro rollos de lino a fin de que cada una hilara su parte en el plazo de una semana. La criada concluyó su trabajo, pero Rencolla, que todavía no se había dado cuenta de que su rostro había cambiado, no dudó en arrojar el lino por la ventana, y dijo: *“¡El rey pierde su tiempo dándome estos trabajos! ¡Si quiere camisas, que se las compre!, que no se crea que me ha hallado en el torrente, sino que recuerde que le he traído en dote siete cuentos de oro a la casa y que soy su mujer y no su criada; para mí que es un poco burro al tratarme de esta manera”*. Sin embargo, al llegar la fecha mandada por el rey y al ver Rencolla que la criada había hilado todo lo solicitado, esta tuvo miedo y fue a ver a su hada para pedir ayuda. El hada, tras abrazarla amorosamente, le dio el saco hilado para que se lo entregase a su marido y éste viera que Rencolla era una buena ama de casa. Nuevamente Rencolla se marchó sin agradecer al hada todo lo que había hecho por ella, y esta volvió a enfurecerse.

El rey, al ver el hilo, dejó dos perritos; uno para Rencolla y otro para la criada, para que los criaran como si fueran hijos. Nuevamente la joven arrojó al perrito por la ventana indignada por el trato de su marido, mientras la criada cuidaba al cachorrito todo lo bien que podía. Al cabo de un tiempo el marido preguntó por el perrito, y Rencolla corrió a ver a su hada en busca de ayuda, pero en lugar del hada

⁹⁷ La bella muchacha en la que el lagarto se convierte es el hada. Esta transformación no queda muy bien expuesta en el cuento original, por lo que hemos decidido aclararlo para facilitar la comprensión a los lectores.

⁹⁸ En el original cuentos de oro, corresponde a un millón.

encontró a un viejo que no le dejó entrar y la dijo que tenía cara de cabra. La joven, tras verse en el espejo, creyó morir mientras el viejo le decía: *“Debiste recordar, oh Renzolla, que eras hija de un campesino y que el hada te había encumbrado hasta convertirte casi en reina; pero tú, necia, tú, descortés e ingrata, sin agradecerle nada todos esos favores, no has sabido más que recluirla en un retrete y no le has mostrado el menor signo de amor.”* El viejo continúa sermoneándola y termina aconsejándola que vaya a ver al hada y la pida perdón. La arrepentida Renzolla acude a verla *“y así el hada, abrazándola y besándola, le devolvió su aspecto de antes. Luego le puso un vestido todo de oro, la montó en una carroza que era una maravilla e iba seguida por un tropel de lacayos, y así la llevó al rey”*, que al verla, vuelve a enamorarse perdidamente de ella y lamenta haberla hecho realizar tareas serviles cuando tenía aquella *“maldita cara de cabra”*. La historia termina con la moraleja aprendida por Renzolla, que *“vivió feliz amando a su marido, honrando al hada y mostrándose grata con el viejo, pues había aprendido a su propia costa que: ninguno perdió por ser bien criado.”*

Otras de las historias que tratan el tema de “La Bella y la Bestia”, proviene de uno de los cuentos recopilados por Perrault: “Riquete el del copete”⁹⁹. En esta historia, una reina da a luz a un hijo *“tan feo y contrahecho, que durante mucho tiempo se dudó si tenía forma humana”*. Su hada madrina, pese a no poder otorgarle belleza, le otorgó una gran inteligencia y la capacidad de volver inteligente a aquella persona que fuera capaz de amarle. El niño, en cuanto empezó a hablar, fue querido por todos, pues su inteligencia y sus modales cautivaban a todo el mundo.

Cuando Riquete tenía ya siete u ocho años, *“la reina de un reino lejano, dio a luz a dos niñas. La primera que vino al mundo era más bella que el día: la reina se puso tan contenta, que se temió que una alegría tan grande la perjudicara”*. El mismo hada que asistió en el nacimiento de Riquete, estaba presente, y para mitigar la alegría de la reina hizo que la niña no tuviera nada de inteligencia, y que fuera tan estúpida como hermosa *“Aquello mortificó mucho a la reina; pero unos instantes más tarde sintió una pena mucho mayor, pues resultó que la segunda hija que dio a luz era extremadamente fea”*, y el mismo hada hizo que fuera muy inteligente para que nadie notara lo fea que era. Las princesas crecían y sus dones se fueron haciendo cada vez más evidentes; la mayor cada día era más hermosa, pero a la vez más tonta, mientras que la pequeña era más fea pero, tan inteligente, que en las fiestas los jóvenes, al ver las sandeces que decía la mayor, no tardaban en ir a ver a la hermana menor; por eso *“La mayor, aun siendo tan estúpida, lo notó perfectamente y hubiera dado sin sentirlo toda su belleza por tener la mitad de la inteligencia de su hermana”*.

⁹⁹ Hemos comprobado que en numerosas ocasiones se cita como cuento iniciático de la Bella y la Bestia de Perrault el cuento de “Piel de asno”, dato erróneo, pues este cuento pertenece a una de las variantes de “La Cenicienta” citadas por M.R. Cox.

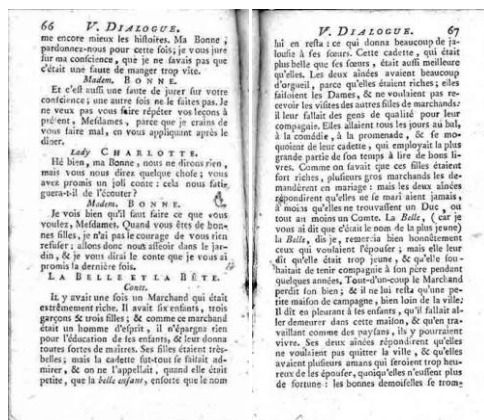
Un día en que la hermana mayor se había retirado al bosque para llorar por su desgraciada vida, se encontró con *“un hombrecillo muy feo y muy desagradable, pero magníficamente vestido. Era el joven príncipe Riquete el del Copete, que habiéndose enamorado de ella por los retratos que circulaban por todo el mundo, había abandonado el reino de su padre para tener el placer de verla y de hablar con ella”*. Copete, al verla llorar, le pregunta por su tristeza, pues le extraña que un ser tan bello pueda estar triste por algo. La princesa no duda ni un segundo en decir que ella gustosamente cambiaría toda su belleza por inteligencia. Riquete le cuenta que él posee el poder de otorgar inteligencia a aquella persona a quien él más ame, y que si ella desea casarse con él, no dudará en otorgarle la inteligencia que tanto ansía. La princesa acepta sin pensárselo y la boda se acuerda para dentro de un año. Riquete se marcha y la princesa regresa a su castillo más inteligente y bella que nunca. En ese año, la joven logra llamar la atención de todos los reyes y príncipes vecinos, conociendo a un joven rey, muy rico, guapo e inteligente, con el que su padre quiere casarla, pero ella duda y va a dar un paseo al bosque. Mientras andaba oyó un fuerte ruido y descubrió a un montón de gente preparando un gran festín; la joven pregunta para quién hacen tanta comida y le responden que *“para el príncipe Riquete el del Copete, cuya boda se celebra mañana”*. Entonces la princesa recuerda de pronto que, hace un año, tal día como ese, había prometido al príncipe casarse con él. Acto seguido aparece Riquete y le pregunta si va a casarse con él, pues sólo ella es capaz de convertirle en un hombre atractivo. La princesa, que no sabía nada del don que le otorgaron el día de su nacimiento, no entiende lo que Riquete le dice, y éste le explica que el mismo día de su nacimiento el hada le concedió el don de poder hacer hermosa a la persona a quien ella quisiera conceder esa gracia. La princesa, sin meditarlo apenas, dice *“Deseo con todo mi corazón que os convirtáis en el príncipe más hermoso y más agradable del mundo. Y os concedo el don en la medida en que esté en mi mano. En cuanto la princesa terminó de pronunciar estas palabras, Riquete apareció ante sus ojos como el hombre más hermoso, el mejor plantado y más agradable que ella hubo visto jamás.”*

El cuento termina con el matrimonio de los dos príncipes, no sin antes divagar sobre si realmente Riquete se había vuelto hermoso o era el amor el que le hacía bello a los ojos de la princesa, describiendo al joven príncipe de la siguiente manera *“la joroba sólo le pareció el porte de un hombre con aires de importancia y que, así como hasta ahora lo había visto cojear horriblemente, no le encontró más que cierto andar inclinado que la encantaba”*. El cuento de Perrault termina con la siguiente moraleja:

*“Lo que hemos advertido en este escrito
es la pura verdad, no un mero cuento;
todo es en lo que amamos muy bonito,
todo lo amado tiene gran talento.”*

En esta versión podemos ver claramente uno de los argumentos que más valor ha dado a este cuento en la actualidad: la verdadera belleza se encuentra en el interior. Ahora bien, tras haber analizado

los antecedentes de estas historias, pasaremos a mostrar la versión más conocida del cuento; la llevada a cabo por Madame Le Prince de Beaumont. Esta versión destaca de las otras por el argumento moralizador que engloba; que no es precisamente el de alentar a los lectores a buscar la belleza interior de las personas, sino que busca legitimar la aristocracia sobre la burguesía; pero para poder ver con más claridad estos hechos, comenzaremos analizando su argumento.



Fragmento del cuento original de “La Bella y la Bestia”

La historia comienza con “Había una vez un comerciante muy rico que tenía seis hijos, tres varones y tres mujeres, y como era un hombre generoso, no reparó en gastos para educarlos y los rodeó de maestros”. Al igual que en el cuento de Basile, la menor de todas las hermanas es la más hermosa y desde muy pequeña todo el mundo la llamaba Bella, lo que causó la envidia de sus hermanas. Además, las hermanas mayores, eran demasiado orgullosas, pues al ser tan ricas se negaban a ser amigas de las hijas de los demás comerciantes *“pues según ellas, sólo las personas de alto nivel social eran dignas de hacerles compañía”*. Además, despreciaban a todos sus pretendientes por ser comerciantes igual que ellas, pues sólo querían casarse con un duque o un conde. Bella por el contrario, era una chica humilde que disfrutaba de la lectura y decía a sus pretendientes que era demasiado joven para casarse, pues *“deseaba vivir algunos años más con su padre”*. Ocurrió que, de la noche a la mañana, el padre perdió todos sus bienes y les dijo a sus hijos que tendrían que irse al campo a trabajar como campesinos; las hijas mayores se negaron, aludiendo que alguno de sus pretendientes se casaría con ellas *“pero se engañaban las buenas señoritas: sus pretendientes ni siquiera se dignaron en mirirlas una vez que se volvieron pobres. Dada su soberbia, nadie les tenía cariño, y decían: No merecen que nos apiademos de ellas, es más, nos alegra verlas humilladas. ¡Que se hagan las importantes ahora con las ovejas!”*. Sin embargo a la hermana pequeña, a la que todos querían, no le faltaron pretendientes, aunque ella decía que en esas circunstancias no podía abandonar a su padre y, aunque la joven estaba muy triste por lo sucedido, se decía: *“De nada sirve llorar: las lágrimas no me devolverán lo que has perdido. Hay que intentar ser feliz sin dinero”*.

Llegados a este punto de la historia, pasaremos a analizar lo que le ocurre a la familia de Bella, pues la pérdida económica es un castigo hacia las hermanas que pretenden ir más allá de su clase social, por lo que el mercader merece ser castigado. Como veremos más adelante, sólo la humildad de Bella será capaz de salvar a la familia. Volviendo a la historia, ya en el campo, el mercader y los hijos se dedicaron a labrar el campo mientras Bella hacía las tareas de la casa; pero las hermanas mayores no hacían nada y su única diversión consistía en lamentarse por todo lo que habían perdido, y criticaban a su hermana por contentarse con su desgracia. Cuando ya hacía un año que la familia se había ido a vivir al campo, el padre recibió una carta diciendo que uno de sus barcos, al que consideraba perdido, había llegado a puerto. El padre decidió ir a la ciudad para informarse de lo sucedido y las hijas mayores, creyéndose nuevamente ricas, pidieron al padre que les comprara vestidos, chales, sombreros y pequeños caprichos. Bella por el contrario no pidió nada, pensando que los caprichos de sus hermanas acabarían con el dinero de las mercancías. Sin embargo, cuando su padre la preguntó qué regalo quería, ésta le pidió una rosa.

Cuando el padre llegó a la ciudad y supo *“que habían puesto un pleito a sus mercancías, y tras muchas penalidades se halló tan pobre como antes”* y decidió volver a casa. Sin embargo, en el camino de vuelta, se perdió en medio de una terrible nevada que lo tiraba continuamente del caballo, y llegó a pensar que podría morir de frío o devorado por los lobos, por eso, cuando vio una luz en la lejanía, no dudó en ir hacia ella. Sin embargo, cuando llegó, vio que la luz provenía de un palacio muy bien iluminado, pero en el que no se veía a nadie. El hombre guardó el caballo en la cuadra y entró en el castillo donde tampoco había nadie. Finalmente llegó a una gran sala donde había un gran fuego y una mesa repleta de ricos manjares pero en la que sólo había un cubierto. Como tenía frío el padre se calentó junto al fuego mientras pensaba: *“Ahora, cuando aparezcan el dueño de esta casa y sus sirvientes, sin duda me perdonarán las libertades que me estoy tomando”*. Sin embargo, al no llegar nadie, el hambre le pudo y comió de la mesa, y cuando se hubo saciado se animó a recorrer el castillo hasta que encontró una cómoda cama en la que se echó a dormir. Cuando despertó, el hombre encontró un traje nuevo y se lo puso pensando que el castillo pertenecía a una buena persona que se había apiadado de él. Después de desayunar en el salón, donde encontró un buen tazón de chocolate, el padre salió a caminar por los jardines y al ver un seto de rosas no dudó en cortar una para su hija.

“En ese mismo instante oyó un gran estruendo y vio venir hacia él una bestia tan horrorosa que poco le faltó para caer desmayado. ¡Qué ingrato!, le dijo la Bestia con una voz terrible. ¡Te salvo la vida dándote cobijo en mi castillo y tú te llevas mis rosas, que son lo que más amo de este mundo! ¡Tendrás que morir por esta falta! ¡Te concedo un cuarto de hora para que te pongas en paz con Dios!”

Antes de profundizar en el argumento, analicemos el hecho que causa la furia de la Bestia, el cortar una rosa, pues esta acción simboliza dos cosas: el amor que el padre siente por su hija, y el anticipo de la

pérdida de la virginidad¹⁰⁰, ya que la flor cortada viene a representar este importante cambio en el cuerpo de la mujer. Sin embargo, tras la brutal aparición de la Bestia, se podría pensar que esa primera relación de Bella va a ser también “brutal”, algo que, como veremos más adelante, carece de fundamento, pues la relación entre ambos terminará basándose en el amor y el respeto.

El padre ruega por su vida con buenas palabras, mientras le cuenta a la Bestia que la rosa era para una de sus hijas, que se la había pedido. La Bestia le dice que si una de sus hijas está dispuesta a morir en su lugar le perdonará, pero que si ninguna quiere morir por él, tendrá que regresar en tres meses. El hombre, que no pensaba en sacrificar a ninguna de sus hijas aceptó, pues sólo quería darlas un último abrazo. Pero antes de partir la Bestia le deja que se lleve un cofre vacío en el que podrá poner todo lo que quiera. El hombre partió con un cofre lleno de dinero y al llegar a casa y ver a sus hijas, se puso a llorar. Mientras entregaba las rosas a su hija Bella, les contó a todos lo que le había ocurrido. Las hijas mayores comenzaron a llorar desconsoladas, pero Bella no derramó ni una sola de sus lágrimas, lo que enfureció a las hermanas, que comenzaron a echarle la culpa de todo. Sin embargo la joven las respondió:

“¿Por qué voy a llorar a nuestro padre si no va a morir? Si es cierto que el monstruo tiene a bien aceptar a una de sus hijas, me entregaré yo a su furia. Y con ello me sentiré feliz, pues tendré la fortuna de salvar a mi padre y de demostrarle mi cariño”.

Los hermanos se negaron, pues ellos querían dar caza a la Bestia, pero ni sus hermanos ni su padre fueron capaces de retenerla. El padre, para evitar que sus hijos se creyeran ricos, ocultó el cofre de oro en su habitación, pero no pudo evitar contárselo a Bella. Esta entendió lo que su padre había hecho, y le contó que durante su ausencia, dos hombres habían ido a pedir la mano de sus hermanas, y le pidió a su padre que dejara que sus hermanas se casaran con esos hombres, pues aunque ellas eran pobres ellos las querían, y Bella sobre todo quería la felicidad para sus hermanas. Al día siguiente el padre y la joven marcharon al palacio de la Bestia, *“y las hermanas tuvieron que frotarse los ojos con cebolla para aparentar que lloraban”*. Al llegar al palacio entraron en el salón y vieron la mesa servida con dos cubiertos, y Bella comió para aparentar tranquilidad. Al terminar de cenar apareció la Bestia, que aceptó a la muchacha en su castillo y pidió a sus “invitados” que se fueran a dormir. Bella cayó dormida en seguida, y soñó que un hada le decía: *“La buena acción que has decidido hacer, salvando la vida de tu padre a cambio de la tuya, no quedará sin pronta recompensa”*. Al día siguiente, antes de que su padre partiera, Bella le contó el sueño que había tenido. Cuando su padre se hubo marchado, la joven dio un paseo por el castillo y encontró un cuarto en el que ponía: *“Habitaciones de Bella”*. La joven entró y *“quedó deslumbrada por la suntuosidad que allí reinaba”*. En la estancia principal vio un espejo y, acercándose a

¹⁰⁰ Bettelheim (2009), p.408.

él, suspiró: *“¡Ay de mi, nada me gustaría más que volver a ver a mi pobre padre y saber qué está haciendo ahora!”*. Y en el acto, el espejo le mostró a su padre entrando en su casa. La Bestia ofreció a la joven todo lo que ella deseaba, y en la cena, la Bestia le preguntó a Bella si ella le encontraba feo. Ella dijo que sí, pues no sabía mentir. La Bestia le dice que, además de feo, carece totalmente de sensibilidad, pues no es más que una bestia. La joven le respondió que en el fondo tenía un buen corazón, y al pensar en eso, ya no le pareció tan feo. Bella, ya sin miedo, comió muy a gusto *“pero creyó morir de espanto cuándo éste le dijo: Bella, ¿quieres ser mi esposa?”* La muchacha le respondió que no, y la Bestia encolerizó, aunque cuando se tranquilizó y salió de la sala, la joven pensaba: *“¡Qué pena que sea tan feo, con lo bueno que es!”*.

Durante tres meses la Bestia visitó a Bella todas las tardes, y la joven esperaba con ganas ese momento del día. Sin embargo, cada noche la Bestia volvía a pedir en matrimonio a Bella, que siempre le rechazaba. Un día en la cena, Bella le dijo que sentía mucho no poder casarse con él, pues sólo le veía como a un amigo; la Bestia le pidió que nunca le abandonara, pues la amaba demasiado, pero la joven, que era muy honesta, le respondió que necesitaba ir a ver de nuevo a su padre, pues de lo contrario moriría. La Bestia le respondió: *“Antes prefiero morir yo que causarte la menor aflicción. Te enviaré a casa de tu padre, permanecerás allí y tu pobre Bestia morirá de dolor”*. Pero la joven le dice que no le dejará, que partiría a ver a su padre, ya que sus hermanos se habían marchado a la guerra y sus hermanas estaban ya casadas, y que en ocho días regresaría. La Bestia acepta y le entrega a la joven una sortija: *“Cuando quieras regresar no tienes más que poner tu sortija sobre la mesa antes de acostarte.”*

Bella pasó unos días en casa con su familia, pero sus hermanas, celosas de las riquezas con que la Bestia colmaba a su hermana, pues éste le había dado a Bella un cofre lleno de joyas y vestidos, se propusieron retener a su hermana más de ocho días, ya que pensaban que así la bestia se enfadaría con ella y se la comería. Las hermanas lograron retener a la joven diez días, y la décima noche Bella soñó con la Bestia a punto de morir. Ella se despertó sobresaltada y se preguntó cómo podía causar tanto dolor a alguien que tanto la quería, y se decía: *“¿Tiene él acaso la culpa de su fealdad y de su falta de inteligencia? Es bueno, y eso es más importante que todo lo demás ¿Por qué no he querido casarme con él? Sería mucho más feliz con él que mis hermanas con sus maridos¹⁰¹. No es ni la belleza ni la inteligencia del esposo lo que hacen feliz a una mujer, sino la bondad de carácter, la virtud y la amabilidad, y la Bestia posee todas esas cualidades.”* Bella se quitó la sortija y al despertar apareció en palacio; se engalanó para recibir a la bestia pero cuando el reloj dio las nueve, el monstruo no apareció. Bella le buscó por todos lados y le encontró tumbado en la hierba junto al estanque, sin conocimiento. Bella le tiró un poco de agua en la cara y le despertó. La Bestia abrió los ojos y le dijo: *“Ahora moriré contento, pues he tenido la fortuna de verte por*

¹⁰¹ Las hermanas se habían casado, una con un hombre tan hermoso que despreciaba la belleza de su mujer, y otra con un hombre muy inteligente, pero que sólo usaba su talento para mortificar a los demás.

última vez”, a lo que Bella respondió “No, mi bestia querida, no vas a morirte. Vivirás para ser mi esposo. En este mismo instante te concedo mi mano y juro que no perteneceré a nadie más que a ti.”

En cuanto la joven dijo esas palabras el castillo entero se iluminó y la bestia desapareció, dejando en su lugar un bello príncipe que le agradeció haber roto su encantamiento. Al entrar en palacio la joven vio a toda su familia congregada en el salón junto al hada que había aparecido en su sueño y que le dijo: “Bella, recibe el premio a tu buena elección: has preferido la virtud a la belleza y a la inteligencia, y por lo tanto mereces hallar todas estas cualidades reunidas en una sola persona.” Luego se dirigió a las hermanas de Bella y las transformó en estatuas vivientes que colocó a la puerta del palacio de su hermana hasta que éstas reconocieran sus errores. Después transportó a todos al reino de la Bestia y al poco tiempo se celebró la boda.

Ahora bien, una vez resumido el argumento de la Bella y la Bestia, procederemos a analizar el valor educativo con el que este cuento fue creado. Si nos paramos a pensar, cuando Bella decide casarse con la Bestia obviando todos los defectos, lo que hace es asumir que, aunque tiene muchos aspectos negativos como fealdad, ignorancia, irritabilidad, etc., lo que verdaderamente importa es lo que alberga en su interior: la nobleza, que hace que todos los aspectos negativos sean vistos como virtudes, o lo que es lo mismo, los aristócratas pueden actuar como animales, pero en el fondo tienen un buen corazón, pues solo buscan lo mejor para todos. Además, el castigo final del hada de transformar en estatuas a las hermanas de Bella, no es otra cosa que una advertencia para los nuevos ricos de la burguesía, que en aquella época comenzaban a olvidarse del lugar que socialmente les correspondía. Por lo tanto, el cuento que hoy en día todos conocemos de *“La Bella y la Bestia”*, se trata de una evolución del cuento folclórico que la imaginación barroca transformó y reinterpretó para educar a las nuevas clases sociales.

ARTISTAS QUE HAN HECHO DE LA BELLA Y LA BESTIA SU OBRA

Una de las primeras ilustraciones que encontramos de este cuento, se corresponden con la obra de un artista anónimo que ilustró un poema basado en este cuento, de Charles Lamb. El libro fue publicado en 1887.



Beauty in a State of Adversity.



Beauty in her Prosperous State.



Beauty entertained with Invisible Music.



Beauty in the Enchanted Palace.

Elenaore Vere Boyle (1825-1916), fue la ilustradora escocesa más importante de la década de 1860. Hija de nobles, tuvo que esconder su posición y su identidad para poder publicar, por lo que generalmente firmaba con sus iniciales EVB. Fue una acuarelista que destacó como ilustradora de libros infantiles, e ilustró el cuento de “La Bella y la Bestia” en 1875.



Walter Crane (1845-1915) realizó estas ilustraciones en 1875.



Jessie Willcox (1863-1935): ilustración de 1911



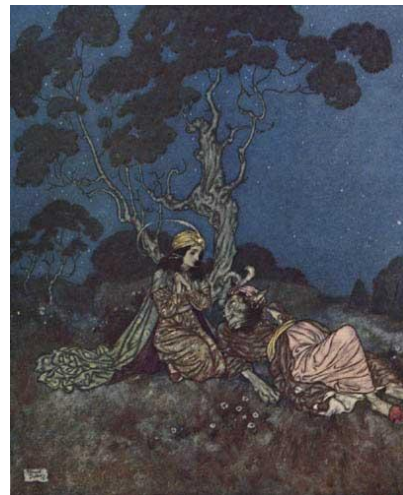
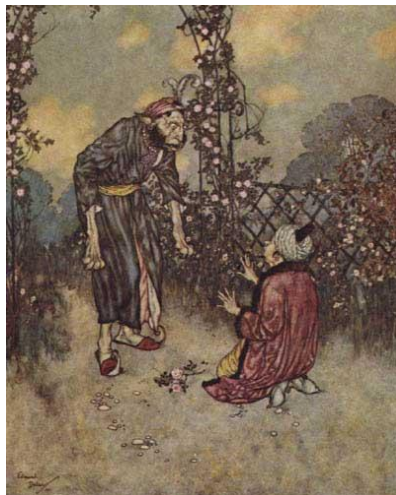
Margaret Tarrant (1888-1959) ilustración de 1915.



John Dickson Batten (1860-1932) ilustró *“La Bella y la Bestia”* en 1916.



Edmund Dulac (1882-1953) publicó estas imágenes en 1910.



Margaret Evans (1888-1973): realizó las ilustraciones del cuento en 1921.



Arthur Rackham (1867-1939). Ilustración de “La Bella y la Bestia” de 1933.



Anne Anderson (1874-1940), ilustró este cuento en 1935.



5.6 LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE RAPÓNCHIGO¹⁰².

HISTORIA Y CONTEXTUALIZACIÓN

La historia de Rapónchigo, o Rapunzel, al igual que sucede con la mayoría de los cuentos que hemos estudiado hasta ahora, posee varias versiones, y aunque la más conocida suele ser la versión de los hermanos Grimm, no podemos dejar de analizar las primeras versiones que de este cuento de hadas se han hecho. La primera de todas ellas corresponde con la versión de Basile, bajo el título de “Petrosinella¹⁰³”. Esta historia comienza con una madre “preñada” llamada Pascadozia, que cuando se asomaba por la ventana veía el jardín de una ogra que tenía una hermosa mata de perejil, “*del que sintió tal antojo que a punto estuvo de perder el sentido*”, por eso no dudó en esperar a que la ogra saliera de casa para ir a su jardín y recoger un puñado. Sin embargo, la ogra no tardó en darse cuenta de que el perejil de su jardín disminuía cada mañana; hasta que un día sorprendió a la mujer robándole, y encolerizó tanto que le dijo a la embarazada: “*Habrás terminado la obra de tu vida si no prometes darme el hijo que vas a parir, ya sea varón o hembra. Y la pobre Pascadozia, por escapar del peligro inminente; juró con una mano sobre otra y así la ogra le permitió marcharse*”. La mujer dio a luz a una niña muy hermosa “*y como en el pecho tenía una hermosa mata de perejil, la llamó Petrosinella*”. Al contrario que en otras historias, la niña permanece con su madre hasta que cumple los siete años; pero cada vez que la ogra se encontraba con la niña, ésta le decía: “*¡Dile a tu madre que se acuerde de la promesa! Y tantas veces repitió esta matraca, que la infeliz madre, cuyos oídos no podían soportar más aquella murga, le dijo una vez a su hija: Si te encuentras otra vez con la vieja y te vuelve a recordar esa maldita promesa, respóndele: ¡Pues llévate!*”.

La niña, que no tenía ni idea de lo que estaba ocurriendo, al encontrarse nuevamente a la ogra respondió lo que su madre le había dicho, y la ogra se la llevó a un bosque y la encerró en una torre “*que hizo surgir por arte de birlibirloque y que no tenía puertas ni escaleras; sólo un ventanuco por el cual aquella subía y bajaba sirviéndose de la cabellera de Petrosinella, que era muy larga*”. Un día que la ogra no estaba en la torre, la niña, que ya era una joven muy hermosa, soltó su cabellera para que le diera el sol, y un príncipe que pasaba por allí vio a la muchacha: “*el cual, al ver las dos banderas de oro que convocaban al alma a enrolarse en el ejército del Amor y vislumbrar en medio de esas ondas preciosas un rostro de sirena que encantaba los corazones, se encaprichó sobremanera de tanta belleza*”. Los dos jóvenes comenzaron a intercambiar “*palabras amables y zalameras*”, hasta que pasados unos días decidieron reunirse de noche, cuando Petrosinella durmiera a la ogra con opio “*Así, a la hora convenida el príncipe llegó a la torre y, llamado que hubo con un silbido, las trenzas resbalaron por el muro, él se agarró*

¹⁰² Un Rapónchigo o Rapunzel, es una planta cuya raíz es comestible y se suele emplear como aperitivo en la preparación de ensaladas.

¹⁰³ Petrosinella es el diminutivo femenino de petrosino (perejil).

con ambas manos y dijo: arriba". Los jóvenes se reunieron en lo alto de la torre varias veces, hasta que *"una comadre de la ogra lo descubrió (...) y le dijo a la ogra que estuviera en guardia, porque Petrosinella hacía el amor con un joven"*. La ogra, puesta sobre aviso, le dijo a su comadre que no se preocupara, pues la joven tenía un hechizo *"en virtud del cual, si no se apoderaba de tres bellotas que estaban ocultas en una viga de la cocina, jamás podría marcharse de la casa"*. Petrosinella escuchó la conversación y, por la noche, cuando el príncipe volvió a visitarla, subió hasta la viga, cogió las tres bellotas y escaparon de la torre con una cuerda rumbo a la ciudad, con tan mala suerte, que la comadre de la ogra los vio y se puso a llamar a la ogra hasta que ésta se despertó; bajó por la misma escalera por la que los jóvenes habían escapado y corrió tras los enamorados. Éstos la vieron venir, y Petrosinella, acordándose de las bellotas, arrojó una *"y hete aquí que apareció un perro de una fiereza de padre y señor mío, el cual con las fauces abiertas y ladrando se lanzó contra la ogra para comérsela de un bocado"*, pero la ogra se sacó del bolsillo una hogaza y se la dio al perro, que bajó el rabo y contuvo su furia. Entonces Petrosinella arrojó la segunda de las bellotas y apareció un león dispuesto a devorar a la ogra, pero ésta *"volvió sobre sus pasos, desolló un burro que pastaba por el prado, se puso encima su pellejo y corrió hacia el león, al cual, creyendo que se trataba de un burro, le entró tal miedo que todavía está escapando."* La joven entonces arrojó la última de las bellotas y de ella apareció un lobo, que al ver a la ogra con la piel de burro todavía puesta *"se la tragó como si fuese un burro. Y así los enamorados, fuera ya de peligro, se encaminaron despacito hacia el reino del príncipe, donde, con la debida licencia del padre, contrajeron matrimonio y demostraron, al cabo de tantas penalidades pasadas, que: tras el nublo viene el sol y tras el mal tiempo otro mejor"*.

La siguiente versión que se conoce de esta historia fue escrita por Charlotte Rose de Caumont de la Force, que en 1697 publicó su colección de cuentos donde se incluía "Persinette"¹⁰⁴. Esta versión es asombrosamente parecida a la de los hermanos Grimm, y ambas difieren, casi exclusivamente, en el título, pues en la versión de los Grimm es "Rapónchigo" o "Rapunzel", mientras que en la de Charlotte es "Persinette". Los nombres de las historias hacen alusión a los nombres de las verduras de los que la madre se antoja durante el embarazo, y que posteriormente darán nombre a la niña. De todas formas, al narrar las dos historias, procederemos a mostrar las diferencias que encontremos entre los dos cuentos¹⁰⁵.

Ambos cuentos comienzan relatando la historia de un hombre y una mujer que deseaban un hijo, y que, tras perder casi toda esperanza de engendrarlo, finalmente la mujer quedó embarazada. Sin embargo, durante el embarazo la mujer observa desde una ventana de la parte trasera de su casa un jardín espléndido, *"lleno de flores hermosísimas y plantas; que estaba rodeado de un alto muro y nadie se atrevía a entrar allí porque pertenecía a una hechicera que tenía gran poder y era temida por todo el mundo"* (una de las diferencias entre ambas historias, es que en la de Charlotte, la hechicera era un hada de gran poder, que poseía igualmente un bello jardín en el que cultivaba perejil traído de la India). Un día,

¹⁰⁴ Persinette significa perejil en francés.

¹⁰⁵ Las citas se corresponden directamente con la versión de los hermanos Grimm.

mientras la mujer miraba el jardín de la bruja, vio una mata de rapónchigos, y le entró un antojo tan grande que:

*“se demacró y palideció adquiriendo un aspecto tan triste. El marido se asustó y pregunto:
-¿Qué es lo que te falta, querida esposa?
-¡Ay! -contestó ella- Si no puedo comer ningún rapónchigo del jardín de detrás de nuestra casa, moriré”.*

El marido, que quería mucho a su esposa, no dudó en trepar la verja del jardín de la bruja e ir por los rapónchigos; cortó un manojo y se lo llevó a su esposa. Ésta, rápidamente se preparó una ensalada con ellos y se los comió, pero le gustaron tanto que al día siguiente le pidió a su marido que fuera por más, pero esta vez la hechicera descubrió al marido y le dijo:

*“-¿Pero cómo osas –dijo ella con una mirada rabiosa. Entrar en mi jardín, y como un ladrón llevarte mis rapónchigos? Esto te ha de sentar mal.
-¡Ay! –dijo él. Deja que predomine la piedad en lugar de la ley; lo he tenido que hacer por necesidad. Mi mujer ha visto los rapónchigos desde la ventana y le entró tal gana de ellos que se hubiera muerto si no los hubiera podido comer.
Entonces se aplacó un poco la ira de la vieja y le dijo:
-Si es como dices, te permitiré que te lleves todos los rapónchigos que quieras- Solamente te pongo una condición: Tendrás que darme el niño que tenga tu mujer. Le irá bien y lo cuidaré como una madre.”*

El padre acepta el trato y cuando la madre dio a luz a una niña “*más bonita que el sol*”, la hechicera le puso por nombre Rapónchigo y se la llevó consigo. En la versión de Charlotte, el hada recibe a la niña con pañales de tela de oro mientras le baña la cara con un agua mágica que la hizo la criatura más hermosa del mundo, y la puso por nombre Persinette (perejil). La hechicera cuida a la niña como a su hija, pero cuando Rapónchigo cumplió doce años, “*la encerró en una torre que estaba en el bosque y no tenía puerta ni escaleras, solamente arriba una pequeña ventana. Cuando la bruja quería entrar, gritaba desde abajo: ¡Rapónchigo, Rapónchigo, deja caer tus cabellos!*”. La joven, cuando escuchaba a la hechicera desataba sus trenzas, las enrollaba en un gancho que había junto a la ventana y dejaba caer sus cabellos “*finos como si fueran oro hilado*”, para que la hechicera trepara por ellos. En la versión de Charlotte, se describen los aposentos de la torre como un lugar donde “*Persinette sólo tenía que abrir los cajones de sus armarios para encontrar las mejores joyas y los mejores trajes dignos de las reinas de Asia. Las mejores comidas del mundo le eran servidas*”.

Pasados unos años, un príncipe que andaba de caza por el bosque donde se encontraba la torre, escuchó cantar a Rapónchigo; el príncipe encontró la torre y, aunque trató de subir, no encontró la puerta y volvió a su casa, *“pero el canto le había conmovido tanto, que cada día iba al bosque y se ponía a escucharlo”*; hasta que un día, escondido detrás de un árbol, vio a la hechicera gritar a lo alto de la torre: *“¡Rapónchigo, Rapónchigo, deja caer tus cabellos!”*, y tras ver cómo la vieja escalaba la torre, decidió que él mismo subiría al día siguiente. El príncipe volvió al atardecer y gritó la palabras que había escuchado a la vieja, y Rapónchigo soltó sus cabellos por los que el príncipe no dudó en subir. *“Rapónchigo se asustó enormemente al ver entrar a un hombre, ya que sus ojos no había visto ninguno, pero el hijo del rey comenzó a hablar afectuosamente y le contó que su canción le había impresionado tanto, que ya no había podido encontrar la tranquilidad y había querido verla por sí mismo.”* Finalmente el príncipe terminó proponiendo matrimonio a la joven, que pensó que aquel joven la querría más que la vieja señora Gothel, que así se llamaba la hechicera, y le dijo que se iría con él, pero que no tenía modo de bajar, por lo que la próxima vez que volviera tendría que llevar *“un cordel de seda”* para que ella tejiera una escala y poder descender por ella cuando estuviera terminada. Los dos jóvenes acordaron verse todas las tardes, pues por la mañana iba la hechicera, que no sospechaba nada hasta que Rapónchigo le dijo un día: *“Dígame, señora Gothel, ¿cómo es que me cuesta mucho más subirla, que al hijo del rey?”* La hechicera, furiosa por la traición de Rapónchigo, la cortó el pelo y la llevó a un desierto *“donde hubo de vivir miserablemente y pasando necesidades”*. La vieja cogió los mechones que había cortado a la joven y, ese mismo día por la tarde, cuando el hijo del rey llegó, le dejó caer los cabellos cortados, pero cuando el príncipe llegó a la torre, encontró a la anciana *“con ojos malvados y venenosos”* que le dijo:

“Bien- dijo ella, burlona-, tú te querías llevar a tu amada, pero el hermoso pájaro no está en el nido y ya no canta más; se lo ha llevado el gato y todavía te va a sacar los ojos. Para ti Rapónchigo está perdida, no la volverás a ver nunca más.”

El príncipe, lleno de dolor por lo que acababa de oír, se tira de la torre y, aunque pudo salvarse, *“los espinos en los que cayó le sacaron los ojos”*. El príncipe comienza a vagar ciego por el bosque alimentándose únicamente de raíces y bayas mientras se lamentaba por la pérdida de su amada. Tras unos años vagando, finalmente llegó al desierto donde vivía Rapónchigo *“con los dos gemelos que había tenido; un niño y una niña”*. Al escuchar la voz de su amada el príncipe la siguió y, al acercarse, Rapónchigo le reconoció y se le echó al cuello llorando *“Dos de sus lágrimas humedecieron sus ojos; entonces se le pusieron nuevamente claros y pudo ver cómo lo había hecho anteriormente. Se la llevó a su reino donde fue recibida con gran alegría, y vivieron felices y contentos todavía durante mucho tiempo.”*

La historia de Charlotte continúa un poco más que la de los hermanos Grimm, ya que el príncipe y la joven deben buscar comida en el desierto, pero el hada (recordemos que en esta versión era un hada y no una bruja la encargada de separar a los amantes) transforma al príncipe en piedra y a Persetinet en hielo,

quedando los niños solos durante la noche. Al amanecer el hechizo se rompe, y las plantas se transforman en hiedras venenosas, y las ranas y los pájaros se transforman en dragones y arpías. El príncipe lucha contra ellos y cae herido, pero justo en el momento en el que va a morir, Pernetinette, con los niños encogidos, abraza al príncipe y le dice: *“Muere, mi querido príncipe, -contentó ella, besándole tiernamente- y deja que nuestros enemigos sientan envidia de nuestro amor incluso en nuestra muerte”*. El hada, que tanto había querido a la joven, se apiada de ellos y antes de que los monstruos que había creado les devoraran, transporta a la pareja y a sus hijos al palacio del rey, que recibió a su hijo con gran alegría, pues le creía perdido desde hacía años.

ARTISTAS QUE HAN HECHO DE RAPÓNCHIGO SU OBRA

Al igual que en el resto de historias, muchos son los artistas que han hecho de Rapónchigo su obra, y entre los más interesantes destacan Walter Crane (1845-1915) ilustró el cuento en 1882.



Henry Ford Chadman (1860-1941), fue un ilustrador inglés que se especializó en libros infantiles, y que realizó la adaptación de Rapunzel en 1890.



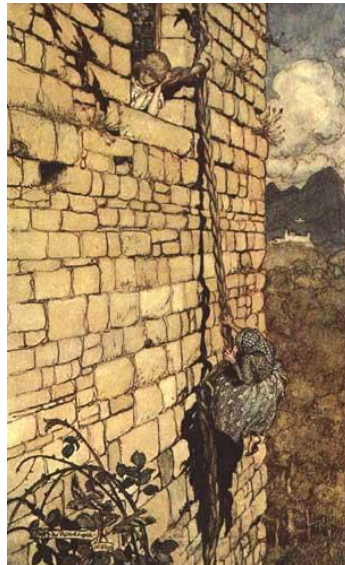
Frank Cadogan Cowper (1877-1958), fue un pintor inglés conocido por sus retratos y sus escenas históricas y literarias. Se formó como artista en Inglaterra e Italia, y llegó a ser miembro de pleno derecho de la Real Academia de Londres. Realizó el cuadro de Rapunzel en 1900.



La siguiente ilustración de Rapunzel, es anónima, y lo único que se sabe de ella, es que fue publicada por primera vez en 1909.



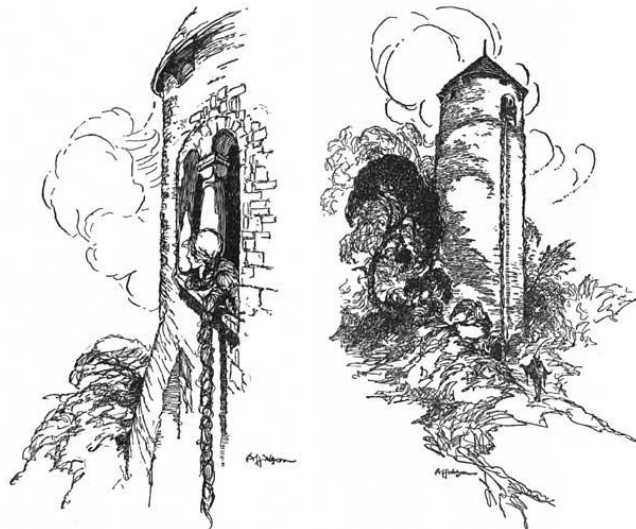
Arthur Rackham (1867-1939) ilustró el cuento en 1909.



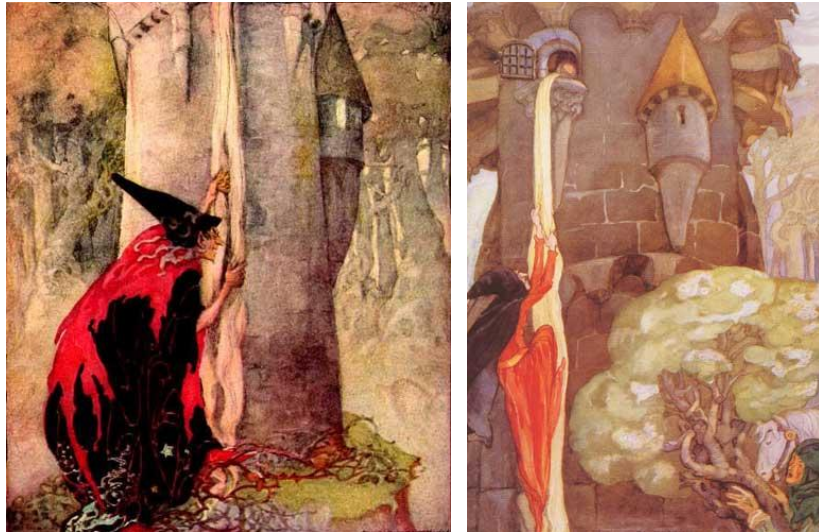
Kay Nielsen (1886-1957) realizó las ilustraciones para Rapunzel en 1925.



Alice Helena Watson (1896 - 1984) realizó las ilustraciones de Rapunzel en 1927.



Anne Anderson (1874-1940) ilustró el cuento en 1935.



6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Al comienzo del capítulo, y para posicionarnos ante el término cuento, hemos procedido a mostrar las diferentes definiciones que existen de la palabra cuento, ofreciendo nosotros mismos una:

- Los cuentos populares, también conocidos como cuentos folclóricos o tradicionales¹⁰⁶, caracterizados por relatar hechos ficticios, de los que actualmente podemos encontrar multitud de versiones al ser su tradición de carácter oral. La mayoría de estos cuentos fueron recopilados por folcloristas como Charles Perrault o los hermanos Grimm. Dentro de estos cuentos, podemos encontrar tres subtipos: *los cuentos de hadas, el mito y la leyenda*.
- Los cuentos literarios son los que se hicieron directamente para ser leídos, por lo que las distintas versiones de éstos suelen ser más cortas.

Nosotros decidimos centrarnos en el subtipo de los cuentos de hadas, y de todos los existentes seleccionamos las recopilaciones del italiano Giambattista Basile (1566-1632) y su obra póstuma “El Pentameron”, por eso hemos seleccionado las primeras versiones conocidas de:

- “Sol, Luna y Talía” (La Bella durmiente).
- “La gata Cenicienta”.
- “Petrosinella”.

Del escritor francés Charles Perrault (1628-1703) optaremos por los cuentos de:

- La Bella durmiente del bosque.
- Cenicienta o el zapatito de cristal.

De la escritora Charlotte Rose de Caumont de la Force (1654-1724), contemporánea de Perrault y que en 1697 publicó su colección de cuentos donde se incluía la una versión del cuento de Rapunzel titulada Persinette.

De la escritora francesa Jeanne Marie Leprince de Beaumont (1711-1780), famosa por ser la primera en recopilar el cuento de “La Bella y la Bestia”, cuento que emplearemos en nuestra investigación y que

¹⁰⁶ Nuestro estudio se centra principalmente en los cuentos clásicos y tradicionales, por lo que la terminología: tradicional, folclórica o clásica, se irá repitiendo continuamente a lo largo del estudio, teniendo todas ellas la misma afición.

popularmente es atribuido a los hermanos Grimm. Posteriormente se han realizado muchas versiones sobre “La Bella y la Bestia”, pero la más popular es la de Beaumont, siendo la base de casi todas las versiones y adaptaciones posteriores:

- “La Bella y la Bestia”.

De los hermanos Grimm, Jacob Grimm (1785-1863) y Wilhelm Grimm (1786 - 1859), de los que ya hemos hablado anteriormente, seleccionaremos algunos cuentos que coinciden con los de Perrault. El motivo de emplear varios relatos, es que las versiones varían sustancialmente las unas de las otras, pero, al contrario que las versiones de Perrault, los hermanos Grimm no emplean moralejas en sus textos, y todos los finales son distintos a los de Perrault, por lo que hemos decidido emplear las dos versiones para tener una mejor perspectiva del tema y para utilizarlas durante la implementación de los talleres como parte de los mismos. Así los cuentos seleccionados son:

- “La Bella durmiente del bosque”.
- “Blancanieves”.
- “La Cenicienta”.
- “El rey sapo”.
- “Rapónchigo”.

A continuación, proseguimos investigando todos y cada una de las versiones de los cuentos propuestos, para posicionarnos en la evolución que estas historias han sufrido con el paso de los años. Del mismo modo, procedimos a buscar las representaciones visuales que de ellos se habían hecho, para comprobar la multitud de representaciones visuales que de estos cuentos se han hecho, para luego poder compararlas en capítulos futuros con las representaciones visuales que el estudio de animación Walt Disney ha creado.

CAPITULO IV

EL VALOR EDUCATIVO DEL CUENTO Y SU USO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL



“Por fin llegó a la estancia en la que estaba Talía como encantada, y al verla el rey, creyendo que dormía la llamó. Pero como no despertaba por mucho que hiciese y gritase, y habiendo quedado encandilado ante sus beldades, la llevó en brazos hasta un lecho y allí recogió los frutos de amor, y dejándola acostada, regresó a su reino, donde no se acordó durante mucho tiempo de lo que había sucedido.”

(Giambattista Basile)

La ilustración del inicio del capítulo corresponde a la obra de Jennie Harboud de 1921.

CAPITULO IV

EL VALOR EDUCATIVO DEL CUENTO Y SU USO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

1. INTRODUCCIÓN	213
2. BREVE HISTORIA DEL VALOR EDUCATIVO DE LA LITERATURA INFANTIL EN ESPAÑA	214
3.1 TEMARIO OFICIAL PARA LA OPOSICIÓN A MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL 2011	221
3.2 LAS ENSEÑANZAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD DE MADRID.	223
ÁREA 1: EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.	224
ÁREA 2: CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.....	227
ÁREA 3: LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.	229
4.1 TEMARIO OFICIAL PARA LAS OPOSICIONES DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA 2011	234
4.2 LAS ENSEÑANZAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID.....	237
PRIMER CICLO.....	240
SEGUNDO CICLO.	241
TERCER CICLO.	243
5. ¿QUÉ ENTENDEMOS HOY POR EDUCACIÓN ARTÍSTICA?	247
5.1 UNA APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN	247
5.2 LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	248
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA.....	249
EL CURRÍCULO CONSTRUCTIVISTA.....	250
EL CURRÍCULO MULTICULTURAL	251
EL CURRÍCULO RECONSTRUCTIVISTA.....	252
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA POSMODERNA	252
LA TEORÍA CRÍTICA.....	253
LA MODERNIDAD LÍQUIDA	254
6. SÍNTESIS DE METODOLOGÍAS: EL MÉTODO MuPAI	256
6.1 EMPLEANDO EL MÉTODO MuPAI.....	258
7. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	261

1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior, profundizamos en el empleo de uno de los objetivos de nuestra investigación es la de estudiar el uso del cuento como recurso didáctico en la formación de formadores, pero no debemos olvidar que nuestra tesis se encuentra ubicada en España, por lo que para poder entender mejor la situación actual del cuento en nuestras aulas, hemos de estudiar el valor educativo que la literatura infantil ha tenido en la Educación Infantil, y para empezar vamos a exponer brevemente la evolución de la literatura infantil en nuestro país, a fin de entender qué hechos hicieron que el cuento llegara a estar en nuestras aulas hoy en día.

Además, en este capítulo queremos profundizar en los hechos que posicionan nuestra investigación dentro de las programaciones de educación infantil y primaria, y para ello, profundizaremos en los contenidos propuestos por el BOE y el BOCM para los profesores de educación infantil y primaria.

2. BREVE HISTORIA DEL VALOR EDUCATIVO DE LA LITERATURA INFANTIL EN ESPAÑA

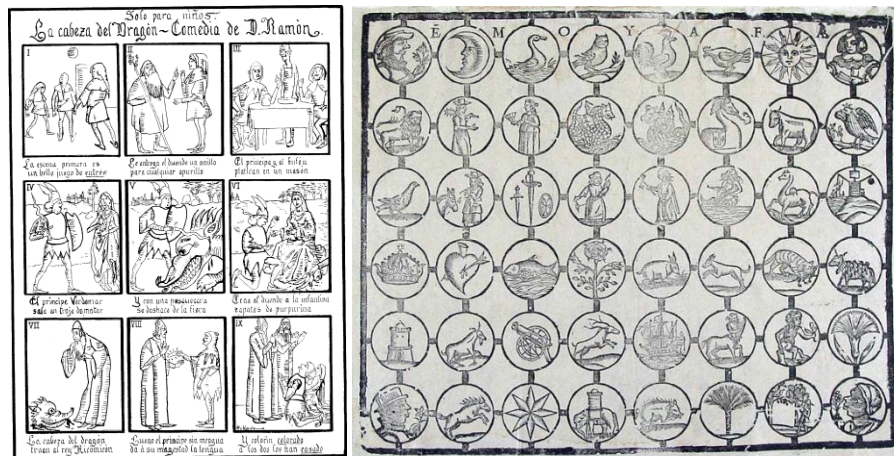
En los orígenes de la literatura infantil española hay muchos libros comunes a los adultos y a los niños; *“Los milagros de Nuestra Señora”*, del benedictino Gonzalo de Berceo, *“Las Cantigas en loor de la Virgen”*, de Alfonso X el Sabio, *“Las hazañas heroicas del Cid”* y de los *“Siete infantes de Lara”*, de Bernardo del Carpio, formaban parte del imaginario literario infantil. Sin embargo, la influencia de los libros orientales traducidos en la Edad media, animó a escritores como Raimundo Lulio (1235-1315) a componer *“El libro de les besties”* y *“Ars puerilis”*, que eran una serie de cuentos inspirados en la vida, que servían para educar a los niños. La temática de estos libros estaba cargada de un contenido pedagógico que gira en torno a la moral cristiana, pues los primeros libros que se crearon con fines propiamente educativos, fueron encargados por los reyes para su hijos, como en el caso de Íñigo López de Mendoza, más conocido como el Marqués de Santillana (1398-1458), que escribió por encargo del rey Juan II *“Proverbios de gloriosa doctrina y fructuosa enseñanza”*. Los niños, educados por ayos, preceptores y maestros en las escuelas, tenían cartillas, catecismos y catones¹⁰⁷. Todos estos libros recibían el nombre de “Christus”, pues esa era la primera palabra impresa en ellos.

Un libro muy difundido en España durante el siglo XV fue el famoso *“Isopete historiado”*, que Juan Huron, impresor alemán, imprimió en Zaragoza en el año 1489. También en Zaragoza, en 1493, se editó el *“Exemplario contra los engaños y peligros del mundo”* o *“Calila e Dimna”*, la versión española del texto árabe Kalila wa-Dimna, creada por Juan de Capua por orden de Alfonso X, en 1251. Durante el siglo XVI, los niños en España comenzaron a leer los libros de caballerías como *“El Amadís de Gaula”*, *“Oliveros de Castilla”*, *“Tirante Blanco”*, etc... combinándolos con novelas como *“Flores y Blancaflor”* o *“La historia de la bella Melusina”*. En 1549, el bachiller Hernán López de Yanguas publicó para la educación en la infancia el libro titulado: *“Los dichos y sentencias de los siete sabios de Grecia”*. Luis Vives (1492-1540) piensa en los niños y niñas de la época cuando escribe *“La educación de la mujer cristiana”* y *“Los Diálogos”*. Sin embargo, aunque estos libros y otros muchos se escribían por y para educar a los niños, si queremos saber lo que leía un niño tenemos que acudir a colecciones de cuentos como: *“El Patrañuelo”* y *“El Portacuentos”*, de Juan Timoneda (1578).

Sin embargo, para hablar realmente de literatura pedagógica infantil, tenemos que irnos al siglo XVI y XVII, donde aparecieron colecciones de cuentos como el antes citado *“El Patrañuelo”*, de Juan de Timoneda (1578) o *“El fabulario”*, de Sebastian Mey, en 1616. En el siglo XVIII los ministros y nobles ilustrados comenzaron a encargar a los escritores obras destinadas al público infantil; así, por encargo del ministro Floridablanca a don Tomás Iriarte, verían la luz *“Fábulas literarias”* y *“Sobre la historia y la*

¹⁰⁷ Libros con textos sencillos que servían para aprender a leer y que solían contener oraciones, himnos y las fábulas de Esopo

geografía”, que obtuvieron una gran difusión en las escuelas españolas. A mediados del siglo XIX surgen una serie de escritores especialmente dedicados a la literatura infantil, como María del Pilar Sinués con su obra “*Cuentos morales*” (1866) o Faustina Sáez de Melgar, autora de “*Páginas para las niñas*” (1881). Además, en esta época comienza la corriente fabulística culta que se dedica a difundir la literatura popular en forma de aleluyas o aucas, que en su origen fueron estampitas con motivos religiosos que llevaban impresa la palabra aleluya y se arrojaban al pueblo el día del Sábado Santo. Por extensión se llamó aleluya al pliego impreso con el conjunto de estampas o grabados que solían llevar debajo de un dístico o frase corta, y lo que en principio nació como estampa religiosa, llegó a convertirse en un entretenimiento para niños que daba cabida a otras temáticas. Las aleluyas son consideradas en la actualidad los antecedentes de la ilustración de los libros infantiles y de los comics. Por otro lado, las aucas, aunque son lo mismo que las aleluyas, se distinguen de estas en su origen, pues este se remontan al tiempo de los romanos y hacen alusión al juego de la oca en el que inicialmente había tercetos o dísticos, por lo que el origen de estas no es de carácter religioso, sino lúdico.



Aleluya de “La cabeza del dragón” y “Auca del Sol y la Luna”, de Pedro Acare, realizada en 1676

A mediados del siglo XIX, surgen en España una serie de escritores especializados en la literatura infantil, como la escritora María del Pilar Sinués, autora de *Cuentos morales* (1866), Faustina Sáez de Melgar (1834-1895), autora de “*Páginas para las niñas*”, Manuel Ossorio Bernard, Carlos Frontaura, etc... En 1876, debido al éxito que la literatura infantil comienza a tener en nuestro país, se funda en España la Editorial Saturnino Calleja, que hasta 1936 va a desempeñar una labor de enorme importancia en pro de la literatura infantil, publicando los difundidos cuentos de Calleja y editando grandes colecciones de cuentos infantiles populares españoles y cuentos de todo el mundo; publicando en España cuentos como “*Pinocho*”. En la segunda mitad del S. XIX surgen numerosos escritores de cuentos como Juan de Valera con “*El pájaro verde*”, Benito Pérez Galdós con “*La buenaventura*”, Leopoldo Alas Clarín con “*La mula y el buey*”, Armando Palacio Valdés con “*Adiós cordera,*” etc. Además, durante el siglo XIX, con el despertar de

la afición por los estudios folclóricos, aparecen una serie de literarios e investigadores que hacen recopilaciones de material infantil: oraciones, juegos, canciones, trabalenguas, villancicos, cuentos y nanas; de las que surgieron colecciones tan importantes como *“Cuentos populares españoles”*, de Rodríguez Marín o *“El cancionero infantil”*, de Sixto Córdoba, donde se recopilan canciones, nanas.

Ya en el siglo XX la literatura infantil aumentó en nuestro país hasta límites nunca antes vistos, con autores como Elena Fortún, seudónimo de Encarnación Aragoneses Urquijo, autora de *“Celia”* (1929), Carmen Conde, Alejandro Casona o José María Sánchez Silva, que creó *“Marcelino pan y vino”* en 1911. La literatura infantil no ha dejado de progresar a lo largo del siglo XX, y ahora en el XXI es un género que crece año tras año¹⁰⁸.

Antes de concluir este apartado, queremos hacer una breve reseña específica del valor que en España ha tenido el cuento de hadas, y de la importancia que tuvieron las traducciones de las obras de los hermanos Grimm y Charles Perrault, pues sirvieron para que los folcloristas españoles comenzaran a recopilar, como ya hemos visto, el folclore español; como el que realizó Fernán Caballero en el prólogo de sus *“Cuentos y poesías populares andaluzas”*, publicadas en 1859 y donde la autora lamenta en su prólogo la ausencia de recopilaciones populares, e inicia una recopilación de los cuentos de la zona rural de Sevilla. Romualdo Nogués, por su parte, se dedicó a registrar los cuentos populares de Aragón, donde deja por escrito la siguiente nota:

“...deseo de proporcionarles algún placer, calculando el que yo experimenté cuando era chico, en tiempo de Fernando VII al oír cuentos fantásticos he escrito los que yo había olvidado y los que me acaban de referir en las faldas del Moncayo”¹⁰⁹

Nogués, recalca que en los cuentos hay una idea moral, por lo que sus historias, al igual que lo que ocurría con Perrault, iban acompañadas de una fábula o refranes. Entre los cuentos que recopiló, podemos encontrar similitudes con los ya conocidos cuentos de los hermanos Grimm, Perrault o Jeanne-Marie Leprince de Beaumont. Francesc Miquel I Badía, publica en 1864 *“Cuentos de la abuela para la niñez”*, tomando como principal referente la obra de los hermanos Grimm. Miquel I Badía reelabora los cuentos dentro de una marcada línea conservadora, donde la moral cristiana se encuentra muy presente. Terenci Thos i Codina, fue uno de los primeros en publicar libros de cuentos populares infantiles catalanes

¹⁰⁸ La literatura infantil y juvenil (LIJ) es uno de los pocos sectores de consumo que han crecido en España en 2009, según se desprende de los datos del *“Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2010”* de la Fundación SM. Según el estudio, los niños de entre 10 y 13 años son los que más leen y el libro electrónico se vislumbra como soporte para poder fomentar el hábito lector. Artículo publicado el 24 de febrero del 2010 en la revista digital EP-cultura.

¹⁰⁹ Romualdo Nogués (1987): *Cuentos para gente menuda: que da a la estampa un soldado viejo natural de Borja*. Escuela Española. Madrid.

en su libro *“Lo llibre de línfantesa. Rondallari Caralá”* en 1866 y aunque la mayoría de los cuentos que aparecen en sus obras son de tradición oral, incluye alguno de invención propia, al igual que hacía Hans Christian Andersen. En 1864 el director de la editorial madrileña Biblioteca Universal, Ángel Fernández de los Ríos, decide publicar un libro de cuentos titulado *“El tesoro de los cuentos”*, con ilustraciones de Francisco Ortega y Vereda. El editor nos muestra una recopilación de cuentos, previamente escogidos y modificados, para ambientarlos en las calles y plazas del Madrid del siglo XIX, pudiendo encontrar en su libro textos tan diferentes como: *“El fiel Juan”*, *“El soldadito de plomo”*, *“El ruiseñor del emperador”*, *“El traje nuevo del emperador”* o *“La Cerillera”*.

La reelaboración de los cuentos clásicos es un tema que ha sido tratado en nuestro país por varios autores como Concha Espina, Elena Fortún, Herminio Almendros, M^a Teresa León o el poeta Joseph Carner, que realizaron versiones de los cuentos tradicionales entre los años 20 y 50. A partir del último tercio del siglo XX, las editoriales, viendo el éxito que tienen estas revisiones de los cuentos clásicos europeos, popularizan este género y reimprimen algunas versiones de recopilatorios pasados. El éxito que los cuentos tradicionales están teniendo en España, incentivan a escritores como Antonio Rodríguez Almodóvar a investigar nuevamente sobre el género, y en 1982 lanza su libro titulado *“Cuentos maravillosos españoles”*, un trabajo donde realiza un estudio del cuento folclórico, influenciado por el análisis estructuralista de la morfología de Vladimir Propp, y en donde el escritor estudia los procedimientos morfológicos del cuento maravilloso para difundir la narración hispánica, reelaborando textos de la cultura andaluza con el objetivo de construir textos arquetípicos elaborados a partir de numerosas versiones. Este autor publicó en 2003 un nuevo estudio titulado *“Cuentos populares españoles”*, que recreaba versiones de algunos cuentos como si estos fuesen contados de viva voz por el escritor.

Como hemos podido ver en este apartado, el cuento en España y su uso didáctico ha cambiado mucho, pues si en un primer momento de lo que se trataba era de conseguir que los niños leyeran, a finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX, los cuentos pasaron a ser poco a poco un elemento de consumo, cuyo único fin es el de promover la lectura y educar gracias a ellos a niños de incontables generaciones. Sin embargo, como ya hemos visto en capítulos anteriores, en la actualidad son muchos más los niños que conocen los cuentos clásicos europeos únicamente por las representaciones visuales que el estudio Disney nos ha dado de ellas, llegando a ignorar por completo no sólo el verdadero argumento de dichas historias, sino las posibles interpretaciones que existen de ellas, pues en uno de los estudios¹¹⁰ que realizamos en el MuPAI, gracias al taller de *“Blancanitos y las siete Enanieves”*, comprobamos que al pedir a los niños que nos describieran gráficamente a Blancanieves, la Bella

¹¹⁰ El estudio del taller *“Blancanitos y las siete Enanieves”* se ha llevado a cabo entre marzo del 2008 y diciembre del 2010.

durmiente o Bella, estos describían única y exclusivamente los personajes creados por Disney, y al mostrarles otras representaciones visuales de dichos cuentos, estos decían que esas princesas no eran las verdaderas. Debida a esta influencia masiva de los medios de comunicación, hemos procedido a investigar el valor educativo que posee el cuento dentro de las programaciones de infantil y primaria, para de ese modo comprobar si en las escuelas se plantea el uso de estas representaciones visuales en el aula.

CONCLUSIONES

Tras haber realizado un breve estudio sobre el cuento en España, ahora queremos proceder a analizar el uso que de este se hace en la actualidad en España, pues nuestra investigación va dirigida a formar a los futuros educadores en una nueva forma de trabajar con el cuento de hadas en el aula, y para ello procederemos a observar cómo se trata este tema a nivel institucional; aunque antes de continuar queremos dejar claro que no hemos encontrado ninguna información específica sobre el empleo de las representaciones visuales del cuento, por lo que el estudio se centró en encontrar el valor del cuento en general. De la escasa documentación que hemos encontrado al respecto, hemos de señalar el BOE del 14 de diciembre de 2010, en el apartado de *“Las Bases específicas por las que se regirá la convocatoria de pruebas selectivas para el acceso a la categoría de maestro en educación infantil del ayuntamiento de Madrid”*, podemos encontrar en el programa que analiza los contenidos de dicha convocatoria, un pequeño apartado dedicado a los cuentos (número treinta y ocho) que dice así:

“La literatura infantil. El cuento. Tipos de cuentos. Su valor educativo. Criterios para seleccionar, utilizar y narrar cuentos orales y escritos. La biblioteca de aula. La biblioteca de centro”

Sin embargo, debida a la escasa información proporcionada por en el Boletín Oficial del Estado del 14 de diciembre del 2010, decidimos centrar nuestro interés en la forma que tiene el Ministerio de Educación de la Comunidad de Madrid, de enfocar la temática del cuento, pues no debemos olvidar que las competencias educativas dependen de cada Comunidad Autónoma, por lo que en nuestro estudio, al situarse en la Comunidad de Madrid, debíamos ceñirnos única y exclusivamente a este campo.

3. EL CUENTO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Según el Ministerio de Educación, la Educación Infantil constituye la etapa educativa destinada a los niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad. La etapa de la educación infantil se ordena en dos ciclos, el primero que va desde los 0 a los 3 años, y un segundo ciclo que abarca de los 3 a los 6 años.

ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO MADRILEÑO		
6	EDUCACIÓN INFANTIL	SEGUNDO CICLO
5		
4		
3		PRIMER CICLO
2		
1		
0		

Ambas etapas poseen carácter voluntario y carecen de validez académica, pues la finalidad de dicha educación, es contribuir al desarrollo físico, sensorial, intelectual, afectivo y social de los niños, que les permita¹¹¹:

- *“Conocer su propio cuerpo y el de los otros y sus posibilidades de acción, adquirir una imagen ajustada de sí mismos y aprender a respetar las diferencias.*
- *Observar y explorar su entorno familiar, natural, social y cultural.*
- *Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales.*
- *Desarrollar sus capacidades afectivas.*
- *Adquirir y mantener hábitos básicos relacionados con la higiene, la salud, la alimentación y la seguridad.*
- *Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.*
- *Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.*
- *Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura, en la escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.*
- *Desarrollar la creatividad.*
- *Iniciarse en el conocimiento de las ciencias.*
- *Iniciarse experimentalmente en el conocimiento oral de una lengua extranjera.”*

¹¹¹ <http://www.educacion.es/portada.html>

Además, los dos niveles educativos deben centrarse en atender de manera progresiva el desarrollo del movimiento y de los hábitos de control corporal, las diferentes formas de comunicación, el lenguaje, las pautas elementales de convivencia y de relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Sin embargo, a partir del segundo ciclo educativo, el profesor debe incluir en la programación el aprendizaje de la lectura y la escritura, las habilidades numéricas básicas, las tecnologías de la información y la comunicación, la inclusión de una segunda lengua extranjera y la expresión plástica y visual, teniendo siempre en cuenta las características y experiencias personales de cada alumno.

Como hemos podido ver en este apartado, nuestro estudio se centraría en la rama destinada al segundo ciclo de la Educación Infantil, pues es ahí donde comienzan los niños a introducirse el aprendizaje no sólo de la lectura, campo en el que como vimos anteriormente los cuentos tienen un papel importante, sino que también entran en juego temas que nosotros tratamos como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como la expresión plástica y visual. Sin embargo, para profundizar más y concretar los conocimientos que un profesor de educación infantil debe tener antes de entrar en el aula, vamos a procederemos a examinar el temario oficial para las oposiciones al cuerpo de Maestros 2011.

No debemos olvidar que este estudio pretende emplear las representaciones visuales del cuento como herramienta para trabajar en el aula, a través de la educación artística, una serie de contenidos sociales centrados en los siguientes temas transversales:

- La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
- La educación sexual.
- La educación del consumidor.

El fin de trabajar estos contenidos, se encuentra íntimamente relacionado con la función propia del cuento, pues no debemos olvidar que lo que se pretendía con él era educar al niño y al adulto en una serie de valores y conocimientos propios de la época en que fueron creados, y que fueron modificándose con el paso de los años para satisfacer las necesidades de las nuevas generaciones. Sin embargo en la actualidad, estos cuentos han vuelto a ser reinterpretados por los medios audiovisuales, ofreciendo, como veremos en el siguiente capítulo, una nueva fuente de conocimientos a la sociedad; conocimiento que nosotros emplearemos para tratar diversos contenidos, por lo que también prestaremos especial atención a aquellos apartados del temario destinados a la temática del cuento, los medios audiovisuales y los temas transversales.

3.1 TEMARIO OFICIAL PARA LA OPOSICIÓN A MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL 2011

Según el temario oficial, los conocimientos que debe tener un profesor de infantil deben ser los siguientes (para facilitar la búsqueda concreta de información, procederemos a señalar aquellos apartados que resultan fundamentales en nuestro estudio):

- “1. Características generales del niño y la niña hasta los seis años. Principales factores que intervienen en su desarrollo. Etapas y momentos más significativos. El desarrollo infantil en el primer año de vida. El papel de los adultos.*
- 2. El desarrollo psicomotor en los niños y niñas hasta los seis años. La psicomotricidad en el currículo de la educación infantil. La sensación y percepción como fuente de conocimientos. La organización sensorial y perceptiva. La intervención educativa.*
- 3. El desarrollo de la personalidad. El desarrollo afectivo en los niños y niñas de cero a seis años. Aportaciones de distintos autores. La conquista de la autonomía. Directrices para una correcta intervención educativa.*
- 4. El niño descubre a los otros. Proceso de descubrimiento, de vinculación y aceptación. La escuela como institución socializadora. El papel del centro de Educación Infantil en la prevención e intervención con niños y niñas en situación de riesgo social. Principales conflictos de la vida en grupo.*
- 5. Desarrollo cognitivo hasta los seis años. El conocimiento de la realidad. La observación y exploración del mundo físico, natural y social. Génesis y formación de los principales conceptos.*
- 6. Influencia de las principales corrientes pedagógicas y psicológicas en la educación infantil. Visión actual de sus aportaciones. Experiencias renovadoras relevantes. Valoración crítica.*
- 7. La familia como primer agente de socialización. La transformación de la función educativa de la familia a lo largo de la historia. Expectativas familiares respecto a la educación infantil. Período de adaptación de los niños y niñas al centro educativo. Relaciones entre la familia y el equipo.*
- 8. Educación para la salud. Actitudes y hábitos referidos al descanso, higiene y actividad infantil. Prevención de accidentes, primeros auxilios y enfermedades infantiles. Criterios para intervención educativa.*
- 9. Alimentación, nutrición y dietética. Alimentación equilibrada y planificación de menús. Trastornos infantiles relacionados con la alimentación. Las horas de comer como momentos educativos.*
- 10. La educación sexual en la etapa infantil. Descubrimiento e identificación con el propio sexo. **La construcción de los roles masculino y femenino. Estrategias educativas para evitar la discriminación de género.***

11. *Consecución de las capacidades generales de la etapa mediante los objetivos y contenidos de las áreas del currículo de educación infantil.*
12. *Principios de intervención educativa de educación infantil. El enfoque globalizador. Sentido y significatividad del aprendizaje. Una metodología basada en la observación y en la experimentación. Su concreción en el marco del proyecto curricular.*
13. *La programación en el primer ciclo de educación infantil. Objetivos, contenidos y metodología adecuada para los niños y niñas de cero a tres años.*
14. *La programación en el segundo ciclo de educación infantil. Objetivos, contenidos y propuestas metodológicas más adecuadas para este ciclo. Las distintas unidades de programación. La continuidad entre la educación infantil y primaria. Medidas curriculares y vías de coordinación.*
15. *La función del maestro o maestra en educación infantil. La intencionalidad educativa. Relaciones interactivas entre el niño y el educador. El maestro como miembro del equipo educativo y en su relación con las familias.*
16. *La organización de los espacios y del tiempo. Criterios para una adecuada distribución y organización espacial y temporal. Ritmos y rutinas cotidianas. La evaluación de los espacios y del tiempo.*
17. *Equipamiento, material didáctico y materiales curriculares, en educación infantil. Selección, utilización y evaluación de los recursos materiales.*
18. *El desarrollo del lenguaje. Lenguaje y pensamiento. Evolución de la comprensión y de la expresión. La comunicación no verbal. Problemas más frecuentes en el lenguaje infantil.*
19. *La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la educación infantil. Técnicas y recursos para la comprensión y la expresión oral. La intervención educativa en el caso de lenguas en contacto.*
20. ***La literatura infantil. El cuento: su valor educativo. Criterios para seleccionar, utilizar y narrar cuentos orales o escritos. Actividades a partir del cuento. La biblioteca de aula.***
21. *La educación musical en educación infantil. El descubrimiento del sonido y del silencio. Características y criterios de selección de las actividades musicales. Los recursos didácticos. El folclore popular.*
22. *Evolución de la expresión plástica en los niños y niñas. Elementos básicos del lenguaje plástico. Objetos, contenidos, materiales, actividades, estrategias metodológicas y de evaluación de la expresión plástica. Modelos y estereotipos.*
23. *La expresión corporal. El gesto y el movimiento. La expresión corporal como ayuda en la construcción de la identidad y de la autonomía personal. Juego simbólico y juego dramático. Las actividades dramáticas.*
24. ***La influencia de la imagen en el niño. La lectura e interpretación de imágenes. El cine, la televisión y la publicidad. Criterios de selección y utilización de materiales audiovisuales y de las nuevas tecnologías en la educación infantil.***

25. Formación de capacidades relacionadas con el desarrollo lógico-matemático. Recursos didácticos y actividades adecuadas a la etapa de educación infantil.”

Como podemos ver, muchos de los contenidos tratados en el tema anterior, aparecen reflejados en tres de los veinticinco capítulos del temario, son los correspondientes al tema diez, veinte y veinticuatro. En ellos podemos encontrar temas como:

- La construcción de los roles masculino y femenino y las estrategias educativas para evitar la discriminación de género, que curiosamente corresponde con una de las temáticas que podemos trabajar en el aula a través de las representaciones visuales de los cuentos de hadas.
- La influencia de la imagen en el niño, de la que ya hemos hablado.
- Criterios de selección y utilización de materiales audiovisuales y de las nuevas tecnologías en la educación infantil.

Por lo tanto, como podemos ver, nuestro estudio se enmarca a la perfección dentro del temario oficial de las oposiciones de maestro de Educación Infantil, y nos ha ayudado a posicionar nuestro estudio dentro de un apartado concreto de la programación.

3.2 LAS ENSEÑANZAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD DE MADRID¹¹².

Según el Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil: *“La Comunidad de Madrid, al amparo de lo previsto en el artículo 29 del Estatuto de Autonomía, es competente en materia de educación no universitaria y le corresponde, por tanto, establecer las normas que, respetando las competencias estatales, desarrollen los aspectos que han de ser de aplicación en su ámbito territorial.”*

Dentro del BOCM (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid), la Comunidad de Madrid propone tres áreas de conocimiento, dichas áreas se encuentran divididas en varias sub-bloques de contenidos específicos, que los profesores tienen que trabajar en las aulas:

¹¹² BOCM 12 de marzo de 2008.

- Área 1. El conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
 - Bloque 1. *El cuerpo y la propia imagen*
 - Bloque 2. *Juego y movimiento*
 - Bloque 3. *La actividad y la vida cotidiana.*
 - Bloque 4. *El cuidado personal y la salud.*

- Área 2. Conocimiento del entorno.
 - Bloque 1. *Medio físico: Elementos, relaciones y medida.*
 - Bloque 2. *Acercamiento a la naturaleza.*
 - Bloque 3. *Cultura y vida en sociedad.*

- Área 3. Lenguajes: Comunicación y representación.
 - Bloque 1. *Lenguaje verbal.*
 - Bloque 2. *Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.*
 - Bloque 3. *Lenguaje plástico.*
 - Bloque 4. *Lenguaje musical.*
 - Bloque 5. *Lenguaje corporal.*

A continuación procederemos a profundizar en cada una de estas áreas, para de ese modo poder enmarcar nuestro estudio dentro de los contenidos exigidos por la Comunidad de Madrid, pues según el BOCM, los conocimientos y los temarios que debe tener un profesor de infantil deben ser los siguientes:

ÁREA 1: EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

En este apartado se da especial importancia a las interacciones de los niños con el medio que les rodea, por lo que el profesor deberá ayudar al alumno a desarrollar el control motor que le permita conocer su cuerpo y sus posibilidades; identificar sensaciones, a adquirir una mayor autonomía en el desplazamiento, en el vestir, en el comer, etc., para que de ese modo se afirme su individualidad, se impulse su personalidad y, ante todo, se promueva en el niño la construcción de una imagen positiva de sí mismo. En la educación infantil también es importante la adquisición de buenos hábitos de salud, higiene y nutrición.

Por lo tanto, los objetivos que se proponen para este apartado, tendrán como fin el desarrollo de las siguientes capacidades (para facilitar la búsqueda concreta de información, procederemos a señalar aquellos apartados que resultan fundamentales en nuestro estudio):

“1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.

2. Reconocer, identificar y representar las partes fundamentales de su cuerpo y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.
3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también los de los otros.
4. Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales, aumentando el sentimiento de confianza en sí mismo y la capacidad de iniciativa y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.
5. **Desarrollar hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de discriminación en función de cualquier rasgo diferenciador y comportamientos de sumisión o dominio.**
6. Desarrollar habilidades para afrontar situaciones de conflicto.
7. **Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene, el aseo y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.**
8. Tomar la iniciativa en la realización de tareas y en la proposición de juegos y actividades.”

Como podemos ver, nuestro estudio se enmarca a la perfección en tres de los ocho objetivos de esta área de conocimiento, que son los siguientes:

- Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.
- Desarrollar hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de discriminación en función de cualquier rasgo diferenciador y comportamientos de sumisión o dominio.
- Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene, el aseo y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.

Para poder desarrollar todos estos objetivos, el área se divide en cuatro grandes bloques de contenidos específicos, que trabajan con: “El cuerpo y la propia imagen”, “El juego y el movimiento”, “La actividad y la vida cotidiana” y “El cuidado personal y la salud”. A continuación, procederemos a mostrar

aquellos contenidos específicos de cada bloque que se encuentran íntimamente ligados con nuestra investigación¹¹³:

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen:

- Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, así como de las posibilidades y limitaciones propias.
- Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.

Bloque 2. Juego y movimiento

- Actitud de ayuda y colaboración con los compañeros en los juegos.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

- Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia.
- Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.
- Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás, reconocimiento de los errores y aceptación de las correcciones para mejorar sus acciones.
- Cuidado y orden con sus pertenencias personales.
- La iniciativa en las tareas y la búsqueda de soluciones a las dificultades que aparecen.

Bloque 4. El cuidado personal y la salud.

- La salud y el cuidado de uno mismo.
- Acciones y situaciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás.

¹¹³ Para ver todos los contenidos, ver anexos del tema 4, BOCM educación infantil.

Como hemos podido comprobar, dentro de Área 1 de Conocimientos propuesto por la Comunidad de Madrid, “El conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, se encuentra íntimamente ligado con nuestro estudio; los bloques de conocimiento, como veremos en el capítulo siguiente, concuerdan perfectamente con nuestra investigación.

ÁREA 2: CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

El segundo área, hace referencia al conocimiento que el niño va adquiriendo según avanza su contacto con el entorno que le rodea y con los grupos sociales y culturales con los que se relaciona o a los que pertenece, pues el niño va ampliando los conocimientos del mundo a medida que se va relacionando con él. Los objetivos principales que derivan de esta área son los siguientes (para facilitar la búsqueda concreta de información, procederemos a señalar aquellos apartados que resultan fundamentales en nuestro estudio):

“1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.

2. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.

3. Adquirir nociones de geografía a través del paisaje.

4. Conocer los roles y responsabilidades de los miembros más significativos de sus grupos sociales de referencia.

5. Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

6. Conocer las fiestas y celebraciones de su entorno como fruto de la costumbre y la tradición.

7. Conocer y aceptar las normas que hacen posible la vida en grupo y algunas de las formas más habituales de organización social.

8. Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación.

9. Utilizar los cuantificadores básicos. Conocer los cardinales y ordinales.

10. Conocer, utilizar y escribir la serie numérica para contar elementos.

11. Iniciarse en las operaciones matemáticas básicas de adición y sustracción.

12. Realizar seriaciones con objetos y números.

13. Iniciarse en la estimación, comparación y medida de diferentes magnitudes. Distinguir y usar unidades de medida, naturales y convencionales. Utilizar instrumentos de medida.

14. *Iniciarse en la estimación y medida del tiempo. Conocer y usar los diferentes instrumentos de medida del tiempo.*

15. *Conocer, identificar y nombrar formas planas y cuerpos geométricos.*

16. *Orientar y situar en el espacio las formas, los objetos y a uno mismo. Utilizar las nociones espaciales básicas.*

17. *Ampliar la curiosidad y el afán por aprender, adquirir fundamentos de pensamiento y ampliar el campo de conocimiento para comprender mejor el mundo que le rodea.”*

En esta ocasión, sólo tres de los diecisiete objetivos planteados podrían incluirse dentro de nuestra investigación:

- *Conocer los roles y responsabilidades de los miembros más significativos de sus grupos sociales de referencia.*
- *Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.*
- *Conocer las fiestas y celebraciones de su entorno como fruto de la costumbre y la tradición.*

Para poder desarrollar todos estos objetivos, el área se divide en tres grandes bloques de contenidos específicos, que trabajan con: “*Medio físico: Elementos, relaciones y medida*”, “*Acercamiento a la naturaleza*” y “*Cultura y vida en sociedad*”. A continuación, procederemos a mostrar aquellos contenidos específicos de cada bloque que se encuentran íntimamente ligados con nuestra investigación:

Bloque 1. Medio físico: Elementos, relaciones y medida.

Dentro de este primer bloque, ninguno de los contenidos que se ofrecen se encuentran vinculados con nuestra investigación.

Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza.

- Observación de algunas características, comportamientos, funciones, relaciones y cambios entre seres vivos. Aproximación al ciclo vital: del nacimiento a la muerte.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.

- Observación de algunas características, comportamientos, funciones, relaciones y cambios entre seres vivos. Aproximación al ciclo vital: del nacimiento a la muerte.

- Identificación de los primeros grupos sociales de pertenencia: La familia y la escuela. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos, del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.
- Valoración y respeto de las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que pertenece el alumno. La participación en la familia y en la escuela.
- Los medios de comunicación: Televisión, radio, prensa, teléfono y ordenador. Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre los niños y las niñas.
- Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños de otras culturas.

Como hemos podido comprobar, el contenido del Área 2 de Conocimientos propuesto por la Comunidad de Madrid: “Conocimiento del entorno”, se encuentra íntimamente ligado con nuestra investigación, pues los bloques de conocimiento, como veremos en el capítulo siguiente, concuerdan perfectamente con nuestra investigación.

ÁREA 3: LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.

El tercer y último área, hace referencia al desarrollo de la capacidad comunicativa del niño, y en ella se deben trabajar las capacidades relacionadas con la emisión y recepción de mensajes, así como su producción y comprensión dentro de todos los lenguajes posibles: oral, escrito, artístico, audiovisual, musical y corporal. Los objetivos principales que derivan de esta área son los siguientes (para facilitar la búsqueda concreta de información, procederemos a señalar aquellos apartados que resultan fundamentales en nuestro estudio):

1. Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación, de disfrute y de expresión de ideas y sentimientos.
2. Valorar y utilizar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
3. Expresar con corrección emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
4. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.
5. Conocer y utilizar las distintas normas que rigen las conversaciones.

6. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios y de tradición cultural, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

7. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y de la escritura, explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

8. Leer y escribir palabras y oraciones sencillas.

9. Escuchar atentamente la lectura o exposición de textos sencillos para comprender la información y ampliar el vocabulario.

10. Escuchar, preguntar, pedir explicaciones y aclaraciones, y aceptar las orientaciones dadas por el profesor.

11. Iniciarse en la participación de diferentes situaciones de comunicación, respetando sentimientos, ideas y opiniones, y adoptando las reglas básicas de la comunicación.

12. Representar, por medio de la expresión corporal, cuentos sencillos.

13. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en los lenguajes plástico, musical y corporal y realizar actividades de representación y expresión artística para comunicar vivencias y emociones, mediante el empleo de diversas técnicas.

14. Conocer las técnicas básicas de expresión plástica.

15. Reconocer los colores primarios y su mezcla.

16. Cantar, escuchar, bailar e interpretar.

17. Aprender canciones, bailes y danzas.

18. Leer, interpretar y producir imágenes en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas.

19. Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno.

20. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

En esta ocasión, seis de los veinte objetivos planteados podrían incluirse dentro de nuestra investigación:

- Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios y de tradición cultural, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
- Representar, por medio de la expresión corporal, cuentos sencillos.
- Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en los lenguajes plástico, musical y corporal y realizar actividades de representación y expresión artística para comunicar vivencias y emociones, mediante el empleo de diversas técnicas.
- Conocer las técnicas básicas de expresión plástica.
- Reconocer los colores primarios y su mezcla.

- Leer, interpretar y producir imágenes en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas.

Para poder desarrollar todos estos objetivos, el área se divide en tres grandes bloques de contenidos específicos que trabajan con: “Lenguaje verbal”, “*Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación*”, “*Lenguaje plástico*” y “*Lenguaje corporal*”. A continuación, procederemos a mostrar aquellos contenidos específicos de cada bloque que se encuentran íntimamente ligados con nuestra investigación

Bloque 1.Lenguaje verbal.

Dentro de este primer bloque, ninguno de los contenidos que se ofrecen se encuentran vinculados con nuestra investigación.

Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.

- Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.

Bloque 3.Lenguaje plástico.

- La expresión plástica como medio de comunicación y representación.
- Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias o fantasías, a través del dibujo, y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas.
- Las técnicas básicas de la expresión plástica: dibujo, pintura, modelado. Materiales y útiles.
- Interpretación y valoración, progresivamente ajustada, de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno.
- Iniciación al arte: pintura, escultura y arquitectura. Principales elementos. Autores representativos. Ámbitos de exposición: El museo.

Bloque 4.Lenguaje musical.

Este bloque no posee ningún contenido que esté vinculado con nuestra investigación.

Bloque 5. Lenguaje corporal.

Nuevamente, este apartado no ofrece contenidos que se encuentren vinculados con nuestra investigación.

Dentro de todos los ámbitos de acción de nuestra investigación, hemos podido ver que el campo donde mejor se sitúa nuestro estudio es en el del lenguaje plástico, por lo que más adelante ampliaremos el concepto que hoy en día tenemos de educación artística para poder posicionar mejor nuestra tesis. Por lo tanto, como hemos podido comprobar, nuestro estudio se enmarca dentro del *decreto por el que se desarrollarán, para la Comunidad de Madrid, las enseñanzas de la Educación Infantil propuestas en el Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno*¹¹⁴, especialmente, dentro de los ámbitos relacionados con la educación artística.

¹¹⁴ La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, en adelante), en su artículo 6.2, establece que el Gobierno fijará los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas, con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes. En desarrollo de este imperativo legal, el Ministerio de Educación y Ciencia ha publicado el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil.

4. EL CUENTO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

La Educación Primaria es una etapa obligatoria y gratuita que se oferta en los colegios de la Comunidad de Madrid; se organiza en seis cursos académicos que cursarán ordinariamente los alumnos con edades comprendidas entre los seis y los doce años de edad.

La finalidad de la Educación Primaria es la de proporcionar a todos los alumnos una educación que les permita afianzar su desarrollo personal y adquirir las habilidades culturales básicas relacionadas con la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura y el cálculo, así como las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO MADRILEÑO			
11-12	EDUCACIÓN PRIMARIA	TERCER CICLO	6º
10-11			5º
9-10		SEGUNDO CICLO	4º
8-9			3º
7-8		PRIMER CICLO	2º
6-7			1º

Del mismo modo, la Educación Primaria debe contribuir a desarrollar en el alumnado las siguientes capacidades:

- Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.
- Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.
- Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.
- Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.
- Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
- Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo.
- Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
- Utilizar la Educación Física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

4.1 TEMARIO OFICIAL PARA LAS OPOSICIONES DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA 2011

Según el temario oficial, los conocimientos que debe tener un profesor de infantil deben ser los siguientes (para facilitar la búsqueda concreta de información, procederemos a señalar aquellos apartados):

“1. Características básicas del desarrollo psico-evolutivo de los niños y niñas de los seis a los doce años. Aspectos cognitivos, motrices, afectivos y sociales. Implicaciones en el desarrollo del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje.

2. La concreción de los currículos en el marco del proyecto educativo del centro. Programación docente para dar respuesta a las distintas necesidades del alumnado: principios pedagógicos que deben tenerse en cuenta, estrategias para su elaboración en el ciclo, curso y aula. Coordinación docente.

3. La tutoría en la Educación primaria. Apoyo y orientación en el proceso de aprendizaje. Colaboración con las familias. Funciones del tutor en relación con el equipo docente y otros profesionales. El plan de acción tutorial. Propuestas de acción tutorial.

4. La atención a la diversidad del alumnado. Principios y estrategias. Medidas organizativas, curriculares y didácticas. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Medidas educativas específicas.

5. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado de Educación primaria. Características, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación. Promoción y planes específicos de refuerzo.

6. Las tecnologías de la información y la comunicación. Intervención educativa para su uso y aplicación en las diferentes áreas de conocimiento.

7. El área de Conocimiento del medio natural, social y cultural en la Educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.

8. Construcción de la noción de tiempo histórico en la Educación primaria. Ámbitos de estudio de procesos y hechos históricos. El aprendizaje de las grandes etapas históricas de la humanidad. Utilización de documentos: orales, escritos y restos materiales. Intervención educativa.

9. El entorno y su conservación. Relaciones entre los elementos de los ecosistemas, factores de deterioro y regeneración. Capacidad de los seres humanos para actuar sobre la naturaleza. Intervención educativa.

10. El aprendizaje de los fenómenos físicos y los cambios químicos. Planificación y realización de experiencias para el estudio de propiedades, características y comportamiento de la materia y la energía.

11. El área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la Educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos, y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.

12. El área de Educación artística en la Educación primaria como área integrada: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos, y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.

13. Los diferentes lenguajes y técnicas artísticas. Intervención educativa en la elaboración de composiciones plásticas e imágenes: planificación, diseño y organización del proceso; selección y utilización de materiales y técnicas.

14. El área de Lengua castellana y literatura en la Educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Desarrollo de la competencia comunicativa en otras áreas del currículo.

15. La intervención educativa en la reflexión sistemática sobre el lenguaje en la Educación primaria en relación con las condiciones de uso: el contexto comunicativo, los ámbitos de uso y el texto. La adquisición de la lectura y la escritura.

16. La educación literaria en el contexto escolar. Manifestaciones literarias más importantes aplicadas a la Educación primaria. Técnicas y estrategias de utilización de la literatura infantil y juvenil. La biblioteca escolar y la biblioteca de aula como recursos didácticos en la educación literaria.

17. Proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en la Educación primaria: comprensión y expresión oral, elementos no lingüísticos que acompañan a la comunicación oral. Estrategias de intervención educativa.

18. Desarrollo y características del proceso lector en la Educación primaria. Técnicas y estrategias de comprensión lectora en diferentes situaciones de comunicación y con diferentes tipos de textos. La lectura: planes de fomento y estrategias de intervención educativa.

19. Desarrollo de la expresión escrita en la Educación primaria. Métodos y estrategias de aprendizaje. Composición de diferentes textos escritos. Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Estrategias de intervención educativa.

20. El área de Matemáticas en la Educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.

21. *Resolución de problemas. Diferentes clases y métodos de resolución. Planificación, gestión de los recursos, representación, interpretación y valoración de los resultados. Estrategias de intervención educativa.*

22. *El aprendizaje de los números y el cálculo numérico. Números naturales, enteros, fraccionarios y decimales. Sistemas de numeración. Relación entre los números. Operaciones de cálculo y procedimientos del mismo (cálculo escrito, mental, estimación y calculadora). Intervención educativa.*

23. *Las magnitudes y su medida. Unidades e Instrumentos de medida. Estimación y aproximación en las mediciones. Recursos didácticos e intervención educativa.*

24. *Evolución de la percepción espacial en la Educación primaria. Elementos, formas y relaciones geométricas en el entorno: clasificación y representación. Intervención educativa.*

25. *Recogida, organización y representación de la información. Tablas de datos. Tipos de gráficos. Aplicaciones en las distintas áreas y en la interpretación de datos. Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para el tratamiento de datos.”*

Como podemos ver, muchos de los contenidos tratados en el tema anterior aparecen reflejados en tres de los veinticinco capítulos del temario, son los correspondientes al tema once, doce, trece y dieciséis, en los que podemos encontrar temas como:

- El área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la Educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos, y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.
- *El área de Educación artística en la Educación primaria como área integrada: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos, y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.*
- *Los diferentes lenguajes y técnicas artísticas. Intervención educativa en la elaboración de composiciones plásticas e imágenes: planificación, diseño y organización del proceso; selección y utilización de materiales y técnicas.*
- La educación literaria en el contexto escolar. Manifestaciones literarias más importantes aplicadas a la Educación primaria. Técnicas y estrategias de utilización de la literatura infantil y juvenil. La biblioteca escolar y la biblioteca de aula como recursos didácticos en la educación literaria.

4.2 LAS ENSEÑANZAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID¹¹⁵.

Según el Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria: “La Comunidad de Madrid, al amparo de lo previsto en el artículo 29 del Estatuto de Autonomía, es plenamente competente en materia de educación no universitaria, y le corresponde, por tanto, establecer las normas que, respetando las competencias estatales, desarrollen los aspectos que han de ser de aplicación en su ámbito territorial.”

En este apartado, debido a la amplitud de estudios que ofrece la educación primaria, hemos decidido trabajar dentro del ámbito educativo donde se enmarca esta tesis: “La educación artística”, por lo que vamos a proceder a definir qué se entiende por educación artística, cuáles son los conocimientos que debe adquirir un alumno mostrando los contenidos específicos de este campo que aparecen en el BOCM (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid),

Según el BOCM del 29 de mayo del 2007¹¹⁶, “*el área de educación artística está integrada por dos lenguajes: el plástico y el musical. Ambos se articulan a su vez en dos ejes: la percepción y la expresión. El primero incluye todos aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades de reconocimiento sensorial, auditivo y corporal, que ayudan a entender las distintas manifestaciones artísticas, así como el conocimiento y disfrute de diferentes producciones tanto plásticas como musicales. El segundo se refiere a la expresión de ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de códigos y técnicas artísticas.*” Por lo tanto, debido a que nuestra investigación se centrará única y exclusivamente en el área de educación artística, sólo procederemos a mostrar el contenido que nos atañe en este campo.

Ahora bien, una vez que hemos resuelto en qué ámbito vamos a encuadrar esta tesis, procederemos a describir las capacidades que el alumnado de educación artística debe adquirir:

“El alumnado de educación primaria aprenderá a utilizar y a entender la plástica y la música involucrando así, lo sensorial, lo intelectual, lo emocional, lo social, lo expresivo, lo afectivo y lo estético de su persona. Esto desencadena en el desarrollo de la atención, la estimulación de la percepción, la inteligencia (memoria a corto y a largo plazo), la imaginación y la creatividad para desarrollar en los alumnos el sentido del orden, la participación, la cooperación y la comunicación que engloban la formación de una personalidad completa y equilibrada (...) La educación artística también favorece los procesos de comprensión, porque permite alimentar de manera racional el componente imaginario de los niños. Para

¹¹⁵ BOCM 29 de mayo de 2007.

¹¹⁶ p.14.

facilitar la correcta utilización de la imaginación, con el fin de incrementar su capacidad de concentración y favorecer la resolución de problemas de cualquier área, es necesario estimular la imaginación en una dimensión en la cual el arte ofrece nuevas posibilidades de organización de la inteligencia.”

Retomando los dos grandes ejes que articulaban el área de la educación artística (la percepción y la expresión), ésta se ha distribuido a lo largo de cuatro grandes bloques:

- Bloque 1: Observación plástica.
- Bloque 2: Expresión y creación plástica.
- Bloque 3: Escucha.
- Bloque 4: Interpretación y creación musical.

Como podemos ver, el bloque 1 y el bloque 3 integran todo lo relativo a la percepción de los lenguajes plásticos y musical, mientras que los bloques 2 y 4, lo componen aquellos contenidos relacionados con la expresión de ambos lenguajes. Ahora bien, debido a que nuestro estudio sólo se encuentra relacionado con la educación plástica y visual, vamos a centrarnos en desglosar únicamente los contenidos relacionados con el bloque 1: Observación plástica, que se centra en la interpretación, la búsqueda y el análisis de las creaciones humanas, y en el que se abordan cuestiones relacionadas con la interpretación del significado de las imágenes y al análisis de los mensajes icónicos, donde nuestro estudio encaja a la perfección. Dichos contenidos nutren el bloque 2: Expresión y creación plástica, que explora los elementos propios del lenguaje plástico y visual, así como la búsqueda de las distintas posibilidades técnicas de expresión que pueden emplearse en el proceso de elaboración.

Para poder desarrollar estos bloques, la educación artística en esta etapa tendrá como objetivo fomentar las siguientes capacidades (para facilitar la búsqueda concreta de información, procederemos a señalar aquellos apartados que resultan fundamentales en nuestro estudio):

“1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar vivencias, ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.

2. Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno.

3. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa, emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.

- 4. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.**
- 5. Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.**
6. Mantener una actitud de búsqueda personal y/o colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.
7. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar e interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.
8. Iniciarse en la práctica de un instrumento musical.
- 9. Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido, descubriendo significados de interés expresivo y estético y utilizarlos como recurso para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.**
- 10. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.**
- 11. Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.**
- 12. Planificar y realizar producciones artísticas, de elaboración propia o ya existentes, individualmente y de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.”**

Como podemos ver, nuestro estudio se enmarca a la perfección en siete de los doce objetivos de esta área de conocimiento. Por lo tanto, podemos decir que nuestro estudio se enmarca a la perfección dentro de los objetivos propuestos por el BOCM para los contenidos propuestos para la asignatura de educación artística en educación primaria. Para poder desarrollar todos estos objetivos, el área se divide en tres ciclos, que procederemos a desglosar para posicionar aún más nuestro estudio (recordemos que cada ciclo se divide en cuatro bloques, de los cuales, en esta investigación, sólo vamos a trabajar con los dos primeros):

PRIMER CICLO.

Para facilitar la búsqueda concreta de información, procederemos a señalar aquellos apartados que resultan fundamentales en nuestro estudio:

Bloque 1. Observación plástica:

- *Observación y exploración sensorial de los elementos presentes en el entorno natural, artificial y artístico.*
- *Descripción verbal de sensaciones y observaciones.*
- *Comentario de obras plásticas y visuales presentes en el entorno y en exposiciones o museos.*
- *Curiosidad por descubrir las posibilidades artísticas que ofrece el entorno.*
- *Conocimiento y observancia de las normas de comportamiento en exposiciones.*
- ***Descripción de imágenes presentes en contextos próximos: historietas, cómics, ilustraciones, fotografías, etiquetas, cromos, carteles, adhesivos, dibujos animados, marcas, propaganda. cine.***
- *Exploración de distancias, recorridos y situaciones de objetos y personas en relación con el espacio.*
- *Observación de diferentes maneras de presentar el espacio.*
- *Percepción visual y táctil del volumen.*
- *Introducción al mundo artístico mediante la observación y lectura de obras de arte.*
- *Autonomía en la observación, la distinción, la selección y la interpretación de aquello que es percibido.*
- *Valoración estética del entorno natural y urbano.*

Dentro de este bloque, como hemos podido ver, se presta atención a la descripción de las imágenes en los contextos relacionados con los comics, las ilustraciones, los cromos, los dibujos animados y el cine (entre otros), por lo que nuevamente nuestra investigación vuelve a enmarcarse perfectamente dentro de los objetivos de esta asignatura.

Bloque 2. Expresión y creación plástica:

- *Experimentación de las posibilidades expresivas del trazo espontáneo y con intencionalidad, de las líneas que delimitan contornos y del espacio que define la forma.*
- *Experimentación de mezclas y manchas de color con diferentes tipos de pintura y sobre soportes diversos.*

- *Búsqueda sensorial de texturas naturales y artificiales y de las cualidades y posibilidades de materiales orgánicos e inorgánicos.*
- ***Elaboración de dibujos, pinturas, collages, estampaciones, ilustraciones, volúmenes, modelado y plegado de formas.***
- *Manipulación y transformación de objetos para su uso en representaciones teatrales.*
- *Composiciones plásticas utilizando fotografías.*
- *Disfrute en la manipulación y exploración de materiales.*
- *Uso progresivo y adecuado de términos referidos a materiales, instrumentos o aspectos de la composición artística.*
- ***Organización progresiva del proceso de elaboración concretando el tema surgido desde la percepción sensorial, la imaginación, la fantasía o la realidad, previendo los recursos necesarios para la realización, explorando las posibilidades de materiales e instrumentos y mostrando confianza en las posibilidades de creación.***
- *Exploración de recursos digitales para la creación de obras artísticas.*
- *Análisis de la representación bidimensional y del volumen.*
- *Realización de producciones donde se utilice la técnica de la composición.*
- *Utilización del encuadre en la realización de obras artísticas propias.*
- *Desinhibición en la creación de obras propias.*
- *Inicio en la utilización de un vocabulario específico.*
- *Actitud crítica ante las diferentes obras artísticas.*

En el bloque 2, nuestra investigación se encuadra dentro de los apartados relacionados con la elaboración de obras personales mediante distintas técnicas como la pintura, el dibujo, el collage, etc, pues los ejercicios que propondremos en el tema 6, cubren todas y cada una de las partes aquí sugeridas. Además, uno de nuestros objetivos es el de fomentar la imaginación y la fantasía del alumnado.

SEGUNDO CICLO.

Para facilitar la búsqueda concreta de información, procederemos a señalar aquellos apartados que resultan fundamentales en nuestro estudio:

Bloque 1. Observación plástica.

- *Clasificación de texturas y tonalidades y apreciación de formas naturales y artificiales exploradas desde diferentes ángulos y posiciones.*
- ***Establecimiento de un orden o pauta para seguir el procedimiento de observación.***
- *Observación de los materiales empleados en las obras plásticas.*

- *Respeto y cuidado del entorno, de las obras que constituyen el patrimonio cultural, de las producciones propias y de las de los demás.*
- *Interés por buscar información sobre producciones artísticas y por comentarlas.*
- ***Interpretación y valoración de la información que proporcionan las imágenes en el contexto social y comunicación de las apreciaciones obtenidas.***
- *Observación de elementos del entorno para el estudio de las escalas y proporciones entre los objetos.*
- *Indagación sobre diferentes maneras de representar el espacio.*
- *Valoración de la importancia de la comunicación y de la expresión plástica en el contexto de las relaciones interpersonales.*

En este apartado, podemos ver cómo nuestro estudio queda posicionado dentro de dos de los nuevos bloques propuestos, pues nuestra investigación no sólo busca el establecer un orden de análisis y observación de los elementos artísticos, sino que profundiza en la necesidad de interpretar las imágenes que forman parte del contexto social del alumno; contenidos que tratamos en nuestra tesis.

Bloque 2. Expresión y creación plástica.

- *Experimentación con líneas diversas y formas en diferentes posiciones.*
- *Representación de repertorios formales sencillos.*
- *Búsqueda de las posibilidades del color en contrastes, variaciones y combinaciones, mezclando diversas clases de pintura y apreciando los resultados sobre diferentes soportes.*
- *Indagación sobre las cualidades de los materiales, tratamientos no convencionales de los mismos y uso que puede hacerse de las texturas en la representación.*
- ***Elaboración de imágenes usando manchas cromáticas, tonalidades y gamas en cómics, historietas, carteles, murales, mosaicos, tapices e impresiones.***
- ***Construcción de móviles, estructuras, maquetas, juguetes, volúmenes exentos o en relieve.***
- ***Construcción de decorados y máscaras, y elaboración de maquillajes para la representación teatral.***
- *Realización de fotografías: enfoque y planos.*
- *Aplicación en producciones propias de aspectos observados en obras artísticas.*
- ***Valoración del conocimiento de diferentes códigos artísticos como medios de expresión de sentimientos e ideas.***
- *Interés por ajustar el proceso de creación o en grupo, a las intenciones previstas, seleccionando apropiadamente los materiales según sus posibilidades plásticas, usando*

responsablemente instrumentos, materiales y espacios, asumiendo las tareas y respetando las normas que, en su caso, el grupo establezca.

- **Utilización de recursos digitales para la elaboración de producciones artísticas.**
- *Iniciación a la composición abstracta.*
- *Manipulación de los colores primarios para crear otros diferentes.*
- *Selección y utilización de diversas mezclas de colores.*

Al igual que ocurría con el apartado anterior, nuestro estudio trabaja no sólo la utilización de recursos digitales en la producción artística, sino que busca la expresión de ideas y sentimientos de los alumnos, la construcción de espacios relacionados con los temas tratados y la elaboración de imágenes.

TERCER CICLO.

En este apartado, volveremos a señalar los contenidos que resultan importantes para nuestro estudio, para facilitar la búsqueda de información:

Bloque 1. Observación plástica.

- *Indagación sobre las posibilidades plásticas y expresivas de elementos naturales y de las estructuras geométricas.*
- *Elaboración y seguimiento de protocolos de forma oral y escrita para la observación de aspectos, cualidades y características notorias y sutiles de elementos naturales y artificiales.*
- *Exploración de las características, elementos, técnicas y materiales que las obras artísticas ofrecen y sugieren para la recreación de las mismas y creación de obras nuevas.*
- *Documentación, registro y valoración de formas artísticas y artesanales representativas de la expresión cultural de las sociedades.*
- **Valoración y apreciación de la obra artística como instrumento de comunicación personal y de transmisión de valores culturales.**
- **Análisis y valoración de la intención comunicativa de las imágenes en los medios y tecnologías de la información y la comunicación.**
- *Análisis de las formas de representación de volúmenes en el plano según el punto de vista o la situación en el espacio.*
- *Comparación entre las formas que la representación del espacio adopta en diferentes áreas o ámbitos.*

Como podemos ver, la investigación que estamos llevando a cabo, fomenta el análisis y la intención comunicativa de las imágenes de los medios de comunicación, así como el uso de los valores culturales que se hacen a través de ellos.

Bloque 2. Expresión y creación plástica.

- *Experimentación de formas abiertas y cerradas y de líneas según su forma, dirección y situación espacial.*
- *Representación de repertorios formales complejos.*
- *Aplicación de colores complementarios, opuestos y tonalidades de forma intencionada.*
- *Exploración e investigación de los cambios que experimentan los volúmenes y espacios por la incidencia de la luz: sombras chinas, teatro negro.*
- *Manipulación de materiales para concretar su adecuación al contenido para el que se proponen e interés por aplicar a las representaciones plásticas los hallazgos obtenidos.*
- *Uso de texturas para caracterizar objetos e imágenes.*
- *Elaboración de obras utilizando técnicas mixtas.*
- *Construcción de estructuras y transformación de espacios usando nociones métricas y de perspectiva visual. Representación directa de la realidad.*
- *Creación de ambientes para la representación teatral.*
- ***Empleo de las tecnologías de la información y la comunicación para el tratamiento de imágenes, diseño y animación, y para la difusión de los trabajos elaborados.***
- *Composición de piezas recreando aspectos de obras artísticas analizadas.*
- *Preparación de documentos propios de la comunicación artística como carteles, guías o programas de mano.*
- *Disposición a la originalidad, espontaneidad, plasmación de ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en la creación de una obra artística.*
- ***Constancia y exigencia progresiva en el proceso de realización aplicando estrategias creativas en la composición, asumiendo responsabilidades en el trabajo cooperativo, estableciendo momentos de revisión, respetando las aportaciones de los demás y resolviendo las discrepancias con argumentos.***
- ***Iniciación al diseño y al mensaje publicitario: dibujo de ideación.***

El empleo de las nuevas tecnologías, el trabajo cooperativo y la innovación, son algunos de los elementos que se encuentran presentes en nuestra investigación. Así pues, por esto y por todos los contenidos mostrados anteriormente, podemos afirmar que nuestro estudio se encuadra a la perfección dentro del campo de la educación artística, por lo que vamos a proceder a profundizar un poco más en la

relación que esta puede tener con los cuentos tradicionales europeos, al igual que hicimos en el apartado correspondiente con la Educación Infantil, pues aunque ya hemos visto que el temario para las oposiciones de Educación Infantil propone en el tema 20 titulado *“La literatura infantil. El cuento: su valor educativo. Criterios para seleccionar, utilizar y narrar cuentos orales o escritos. Actividades a partir del cuento. La biblioteca de aula”*, vamos a proceder a profundizar en el currículo propuesto en el BOCM para el bloque de lengua castellana y literatura, pues no debemos olvidar que nuestro estudio parte de un producto literario, por lo que debemos analizar cómo se trata este elemento dentro de la Educación Primaria. Debido a que este apartado es meramente informativo, no profundizaremos en los contenidos del temario, sino que simplemente citaremos aquellos apartados que prestan especial atención a la temática del cuento.

Es en el bloque tres del primer ciclo de Educación Primaria, en el que por primera vez encontramos una alusión a la temática del cuento. el punto seis propone la *“producción de textos de intención literaria adecuados a la edad (narraciones, poemas, adivinanzas, refranes, etc.), a partir de la exploración de las posibilidades expresivas de la lengua mediante la observación y análisis de textos modelo (historias o cuentos narrados por el profesor) y la ayuda de distintos recursos y juegos que estimulen la imaginación y la creatividad”*.

En el segundo ciclo, el bloque 1 titulado: *“Hablar, escuchar y conversar”*, propone en su punto cuarto trabajar la *“comprensión y producción de textos orales, en prosa o en verso, tanto de carácter cotidiano (explicaciones de clase, trabajos en equipo, documentales, entrevistas, debates, conversaciones entre iguales, etc.), como de carácter más formal (narración de experiencias personales, resumen oral de textos, exposición de conocimientos y opiniones, cuentos populares, descripciones sencillas, etc.) para aprender y para informarse”*. Por otro lado, el bloque 3, *“Educación literaria”*, en su primer apartado, habla de la importancia que tiene la identificación y lectura guiada de diferentes fragmentes de textos literarios de la literatura de tradición oral (fábulas, leyendas, cuentos, canciones, patrañas, retahílas, teatro, poesía etc.), tanto en el lenguaje escrito como en el audiovisual. El apartado siete de este mismo bloque, investiga sobre la *“producción de textos de intención literaria para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos (narraciones, poemas, diálogos escenificados, descripciones, cómics, redacciones; etc.) a partir de la exploración de las posibilidades expresivas de la lengua mediante la observación y análisis de textos modelo (historias o cuentos narrados por el profesor), y la ayuda de distintos recursos y juegos que estimulen la imaginación y la creatividad”*.

En el punto cuatro del tercer ciclo, dentro del bloque 1: *“Hablar, escuchar y conversar”*, se habla de la *“comprensión y producción de textos orales en prosa o en verso, tanto de carácter cotidiano (explicaciones de clase, trabajos en equipo, documentales, entrevistas, debates, conversaciones entre iguales) como de carácter más formal (narración de experiencias personales, resumen oral de textos, exposición de conocimientos y opiniones, cuentos populares, descripciones sencillas), para aprender y para*

informarse". Dentro de este tercer ciclo, en el bloque 3: "Educación literaria", vuelve a remarcarse la importancia de la lectura guiada por el profesor a través *"de diferentes fragmentos de textos literarios: fragmentos de literatura tradicional oral (fábulas, leyendas, canciones populares, cuentos, etc.); adaptaciones de obras clásicas o fragmentos de literatura actual y de literatura infantil, tanto del género narrativo (cuentos, biografías, autobiografías; novela realista, de aventuras, de misterio, de ciencia-ficción, de fantasía, etc.), como de otros géneros: el teatro o la poesía; tanto en soporte escrito como audiovisual"*. El punto siete de este bloque, trata la importancia de la "producción de textos de intención literaria para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos (cuentos, poemas, pequeñas piezas teatrales, descripciones, cómics, redacciones, etc.), a partir de la exploración de las posibilidades expresivas de la lengua mediante la observación y análisis de textos-modelo (historias o cuentos narrados por el profesor), y la ayuda de distintos recursos y juegos que estimulen la imaginación y la creatividad".

Como hemos podido ver, dentro de la programación de lengua castellana y literatura, los cuentos vuelven a hacerse un hueco importante en la educación, y no sólo como elemento fundamental de iniciación a la lectura, sino como un recurso didáctico que estimule la imaginación y la creatividad tanto en el soporte escrito como en el audiovisual. Por tal motivo, podemos afirmar que nuestra tesis se enmarca a la perfección no sólo en el campo de la educación artística, sino también, dentro del ámbito de la lengua y la literatura.

5. ¿QUÉ ENTENDEMOS HOY POR EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

Como hemos visto, nuestro estudio se enmarca a la perfección dentro del temario oficial no sólo de las oposiciones de Educación Infantil y Primaria, sino que se adapta a los objetivos y contenidos propuestos por el BOCM, sobre los decretos que establece la Comunidad Autónoma de Madrid sobre el currículo de la Educación Infantil y Primaria, ayudándonos a posicionar nuestro estudio dentro de un apartado concreto de la programación. Por lo tanto, vamos a proceder a investigar sobre el contexto donde pretendemos llevarlo a cabo, la educación artística; y para ello procederemos no sólo a analizar qué entendemos nosotros hoy en día por educación artística, sino que analizaremos brevemente la evolución que ésta ha sufrido a lo largo de los últimos años.

Para poder desarrollar correctamente este apartado, nos hemos visto en la necesidad de definir previamente lo que entendemos hoy en día por educación de las artes visuales.

5.1 UNA APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN

Según el diccionario de la Real Academia Española¹¹⁷:

Del latín *educatio*, -onis).

1. Acción y efecto de educar.
2. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes.
3. Instrucción por medio de la acción docente
4. Cortesía, urbanidad

Según la enciclopedia virtual wikipedia:

“La educación, (del latín educere "guiar, conducir" o educare "formar, instruir") puede definirse como:

- *El proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra: está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes.*
- *El proceso de vinculación y concienciación cultural, moral y conductual. Así, a través de la educación, las nuevas generaciones asimilan y aprenden los conocimientos, normas de*

¹¹⁷ Vigésimosegunda edición (2001).

conducta, modos de ser y formas de ver el mundo de generaciones anteriores, creando además otros nuevos.

- *Proceso de socialización formal de los individuos de una sociedad.*
- *La educación se comparte entre las personas por medio de nuestras ideas, cultura, conocimientos, etc. respetando siempre a los demás. Esto no siempre se da en el aula.*

Existen tres tipos de educación: la formal, la no formal y la informal. La educación formal hace referencia a los ámbitos de las escuelas, institutos, universidades y módulos, mientras que la no formal se refiere a los cursos, academias, etc., y la educación informal es aquella que abarca la formal y no formal, pues es la educación que se adquiere a lo largo de la vida.”

Una vez investigado sobre el concepto de educación, podríamos definirla como un proceso de inculcación/asimilación cultural. Es decir, un proceso mediante el cual las generaciones más veteranas transmiten sus conocimientos a las generaciones nuevas. Ahora bien, veamos qué es lo que acontece dentro del entorno de la educación de las artes visuales, y analizaremos cómo se concibe la Educación artística hoy.

5.2 LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Este estudio gira constantemente alrededor de la educación artística, por lo que no queremos continuar avanzando sin realizar un pequeño repaso de las principales tendencias en educación artística que están vigentes hoy en día, aunque siempre tenemos que tener presente que, aunque aparezcan tendencias nuevas, en este área todavía perduran las formas tradicionales de enseñanza que siguen arraigadas en la inmensa mayoría de las personas que se dedican a las enseñanzas artísticas de todos los niveles educativos. Las teorías de la educación artística con las que vamos a trabajar, son:

- La educación artística como disciplina.
- El currículum constructivista.
- El currículum multicultural.
- El currículum reformista.
- El currículo reconstructivista.
- Educación artística posmoderna.
- La teoría crítica.
- La modernidad líquida.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA

La historia de las artes ha estado tradicionalmente ligada, en lo que a trasmisión de conocimientos se refiere, a talleres, gremios, academias y otros lugares donde se impartía educación no formal, y no fue hasta 1960 que la educación artística fue considerada como una materia dentro de la educación formal. El primer paso que se dio para introducir esta materia en las escuelas y que fuera considerada como una disciplina más, fue la de organizar su contenido bajo los cánones de la autoexpresión creativa (tendencia educativa que reaccionaba contra la autoexpresión creativa y cuyo principal objetivo era que el arte sirviera como medio de expresión para quien lo realizara, sin importar otros objetivos), aunque tenía que tener tres características:

- Unos contenidos reconocibles.
- Una comunidad de profesionales que estudiaran dichos contenidos.
- Un cuerpo de procedimientos característicos y métodos de trabajo que facilitasen la exploración y la investigación.

El sistema curricular que se diseña para aunar estas tres características se denomina Educación Artística Como Disciplina (EACD, acrónimo sugerido por Ricardo Marín Viadel). La EACD es un planteamiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje basado en un cuerpo de cuatro temas, cuyos objetivos son: la creación, el entendimiento, la apreciación del lenguaje visual y del arte. Hay que tener en cuenta que la EACD no es un currículum, es una tendencia, una forma de entender la educación artística, un planteamiento; y debido a que no es una receta existen varias formas de ponerla en práctica, pero todas perseguirán las siguientes metas:

- Que el arte se enseñe como una asignatura considerada al mismo nivel que cualquier otra, mediante un currículo estructurado de lo general a lo particular y a partir de unidades didácticas que cubran los cuatro contenidos fundacionales básicos (creación, crítica, historia del arte y estética).
- Que las unidades didácticas construirán un cuerpo de conocimientos, entendimientos y habilidades que podrán ser evaluados.

El profesor de esta tendencia educativa, deberá enseñar al alumno a producir arte (producción artística), a analizar, interpretar y evaluar las cualidades de los desarrollos visuales (crítica artística), a conocer el rol del artista y del arte en la cultura que a ese estudiante le ha tocado vivir (historia del arte), a entender y a disfrutar de las cualidades del arte y cómo la gente puede emitir juicios artísticos y justificar dichos juicios (estética).

EL CURRÍCULO CONSTRUCTIVISTA

Mientras que la EACD constituye un marco conceptual para la práctica de la educación artística, el constructivismo puede considerarse como un acercamiento filosófico a la misma. Los constructivistas conciben el aprendizaje como un proceso cognitivo por el cual el estudiante construye activamente sistemas de entendimiento y conocimiento de la realidad a partir de la experiencia poseída previamente y las interacciones entre esta experiencia poseída y la nueva. Es decir, cualquier estudiante construye su conocimiento asimilando y acomodando información nueva de forma activa. Pozo, Limón y Sanz (1991) destacan características definitorias de los conocimientos previos:

- *“Son “construcciones personales” de los alumnos, que “han sido elaborados de modo más o menos espontáneo en su interacción cotidiana con el mundo”; muchos de ellos, antes que la propia instrucción.*
- *Aunque puedan ser “incoherentes desde el punto de vista científico”, no lo son desde la perspectiva de los alumnos; que pueden anticipar, con ellos, fenómenos cotidianos.*
- *Son “bastante estables y resistentes al cambio”, perdurando hasta niveles superiores de la enseñanza o en la edad adulta. Incluso puede sostenerse una “similitud histórica” que trasciende el tiempo y hace que se compartan determinadas construcciones por personas de muy diversas características y épocas.*
- *Los conocimientos previos tienen un “carácter implícito” frente a los conceptos explícitos de la ciencia; circunstancia que condiciona las metodologías para ponerlos en juego, propiciando la toma de conciencia de los alumnos con respecto a sus propias ideas previas, para que, una vez explícitas, puedan completarse o modificarse.*
- *Estos conocimientos “buscan la utilidad” más que la “verdad”, en sintonía con una de las características antes enunciada.”*

Por lo tanto, estos conocimientos previos buscan la utilidad además de la verdad, siendo su gran objetivo el de “aprender a aprender”, pues siendo alguna de sus funciones fundamentales las siguientes. (Gómez y Mauri, 1991):

- *“El significado atribuido por los alumnos, después de establecer las relaciones y conectarlo con la vida real.*
- *La toma de conciencia sobre la actividad que se realiza: naturaleza, objetivos, metas, proceso de aprendizaje que se realiza...*
- *Las expectativas de los alumnos: percepción de la propia capacidad, disposición para el esfuerzo...*

- *Las interacciones y actividades compartidas (profesor-alumno) que se producen a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que dinamizan los factores anteriores.”*

EL CURRÍCULO MULTICULTURAL

El término multiculturalismo está basado en la idea de que la construcción del currículo debe basarse en la realidad de la comunidad concreta donde se desarrolla y que debido a que dicha comunidad nunca o en muy pocas ocasiones es homogénea, el currículo ha de construirse bajo el concepto de la diversidad cultural. Los defensores del multiculturalismo mantienen que todos los estudiantes han de tener las mismas oportunidades a pesar de su sexo, clase, raza u otras características como las culturales.

Este currículo se desarrolla teniendo en cuenta tres dimensiones: la espacial, la temporal y la humana:

- La dimensión espacial. Los seres humanos pertenecen a múltiples lugares geográficos, dato que se debe tener en cuenta en la construcción curricular. En este tipo de currículo se muestran a los alumnos obras de arte de todas partes del mundo, no sólo arte occidental.
- La dimensión temporal. Entendido el arte como un producto cultural, resulta fundamental explicar el contexto histórico que rodea la creación de una obra de arte, y también es importante la inclusión de obras de arte de otras épocas a partir de las cuales poder explicar las actuales.
- La dimensión humana. Esta dimensión implica que, para que la educación sea integral, es importante incorporar al currículo factores emocionales y espirituales importantes para la sociedad en la que el arte ha sido creado.

En resumen, podemos decir que el currículo multicultural enlaza con el posmodernismo por pretender formar pensadores críticos con el sistema social, y que atiende a la diversidad cultural en el arte y en las personas.

Tras estas tendencias desarrolladas en la segunda mitad del siglo XX, se puede observar cómo el diseño curricular a finales del siglo XX es la evidencia de que los profesionales de la educación artística, aun prestando gran atención a los cambios en el mundo de la educación, habían dejado de lado los cambios en el mundo del arte. Nada podía ser más patente que la realidad de que en todos los niveles educativos, lo que se realizaba en los talleres y lo que se estudiaba en las aulas teóricas, poco o nada tenía que ver con el arte contemporáneo. Para paliar la revisión de estos mitos y aportando una serie de valores nuevos, como antecedentes al posmodernismo, se desarrollan el currículo reformista y el currículo reconstructivista.

EL CURRÍCULO REFORMISTA

El currículo reformista mantiene como base del contenido curricular los productos artísticos basados en la cultura occidental, aunque enriqueciéndola con aportaciones de otras culturas y perspectivas, desarrollando un currículo centrado en los siguientes aspectos:

- Se preocupan por el placer estético y el pensamiento creativo en su modelo educativo.
- En segundo lugar, los reformistas alegan que no es misión del profesor de arte desarrollar la conciencia social.
- Aunque se incorporen ejemplos de otras culturas, la cultura occidental ha de ser el contenido base del diseño curricular puesto que resulta imposible para el profesor de arte dominar los contenidos de las múltiples culturas que forman los entramados sociales de nuestras sociedades.

EL CURRÍCULO RECONSTRUCTIVISTA

El currículo reconstructivista no acepta como válidos los modelos existentes dentro de nuestro campo de estudio y los teóricos que lo argumentan piensan que es indispensable crear modelos totalmente nuevos. Su objetivo principal es desarrollar en el alumno una suerte de relatividad basada en los conceptos de diversidad y diferencia, alentando la conciencia crítica y social de los estudiantes.

Dentro de esta tendencia, las obras de arte se valoran por el contenido que transmiten más que por sus características formales, así como por su capacidad para estimular conexiones simbólicas por parte del espectador. Los reconstructivistas consideran que el discurso connotativo es el que impera en las obras de arte y otros artefactos visuales, y que la labor de la educación es descubrir el significado de este tipo de discurso.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA POSMODERNA

En cuanto a la educación posmoderna, es necesario partir del concepto *posmodernidad*, un movimiento filosófico que surge en contraposición de la modernidad y que se encargó principalmente de revisar de una forma crítica los postulados filosóficos de la ilustración. En lo referido al arte, la posmodernidad lo concibe con una finalidad crítica y social, dentro de este movimiento encontramos el concepto de educación artística posmoderna.

El currículo posmoderno se desarrolla a partir de cuatro principios básicos que pretenden hacer presentes en el aula las características de la postmodernidad (Efland, D., Freedman, K. y Stuhr, P. 2003)

- El pequeño relato. Este término desarrollado por Lyotard, se define como lo opuesto a los metarrelatos, es decir, a los paradigmas y supuestos básicos de una época que se dan como

verdad absoluta y que se aceptan de forma pasiva. Así, los pequeños relatos son aquellos que pertenecen a grupos minoritarios o los que luchan contra los metarrelatos.

- El vínculo entre poder y saber. Foucault habla de cómo las clases del poder son las que deciden qué conocimientos deben y pueden enseñarse y aprenderse, utilizando el saber para mantenerse en el poder.
- La deconstrucción, que consiste, tal y como defendió Derrida, en una nueva forma de leer o de enfrentarse a los conocimientos que se nos presentan, buscando y poniendo de manifiesto los conflictos internos de estos para evitar su asimilación de una forma única y pasiva.
- La doble codificación. Jenks la nombra como la característica que diferencia a la modernidad de la postmodernidad, ya que es la inclusión en un mismo objeto, texto,.. de diferentes codificaciones, lo que aporta la posibilidad de realizar múltiples lecturas de los mismos.

LA TEORÍA CRÍTICA

La teoría crítica surge en Europa y sus precursores fueron Theodor Adorno y Max Horkheimer en 1923, en la Universidad de Frankfurt, pero no fue hasta 1998 cuando Richard Cary la enuncia como teoría independiente y como disciplina, denominándola pedagogía crítica.

La teoría crítica surge como un movimiento educativo basado en la interdisciplinariedad de metodologías de enseñanza, y su objetivo principal es cambiar la asimetría existente dentro del reparto del conocimiento y la distribución del poder en las aulas, pues tradicionalmente el profesor era el único poseedor de conocimientos y los alumnos debían asimilarlo sin cuestionarlo. La pedagogía crítica, entiende la enseñanza-aprendizaje como un proceso que genera y crea conocimiento entre el profesor y el alumno, porque ambos son generadores de conocimiento. Otro de los objetivos de dicha pedagogía es la denominada “resistencia informada”, actividad dirigida hacia la identificación y resolución de problemas sociales, pues en la mayoría de las escuelas el conocimiento se genera como una manera de legitimar la cultura dominante, omitiendo o ignorando las minorías culturales.

Acaso, M. (2009) define así la educación artística crítica:

“El principal objetivo de la EAC es llegar a una justicia social, politizar la acción de la educación artística y a través del lenguaje visual crear en el estudiante una conciencia crítica visual. Para lograrlo habrá que conseguir seis objetivos:

1. *Revisar la memoria nociva visual.*
2. *Creación de un conocimiento visual emancipado.*
3. *Desarrollo de una hermenéutica de la sospecha.*

4. *Desarrollo de la conciencia crítica visual.*
5. *Considerar a los estudiantes como una resistencia visual informada.*
6. *Desenmascaramiento del currículum oculto visual.”*

LA MODERNIDAD LÍQUIDA

La modernidad líquida no es sólo una de las últimas tendencias dentro del ámbito de la educación artística que se están desarrollando en la actualidad, sino que se ha convertido en un fenómeno cultural y social que se asienta en las sociedades posmodernas del siglo XXI. Zigmund Bauman, define la modernidad líquida como (Bauman, 2004):

“los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran; mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen como la desregularización, la flexibilización o la liberación de los mercados”

Las sociedades posmodernas son frías y pragmáticas, y la masa colectiva que antiguamente formaba las sociedades desaparece en pos del individualismo personal, donde lo único importante ya no es la familia, sino el YO, los deseos, las posesiones de nuevos productos de consumo y los éxitos laborales individuales, que triunfan por encima de todo. La modernidad líquida es un gran reto que los educadores han de afrontar, pues deben enfocar la educación dentro de un mundo donde el consumismo se ha apropiado de los individuos, donde la felicidad, el amor y la familia se desmoronan y donde el concepto “usar y tirar” se ha extendido a todos los ámbitos de la sociedad.

Según Bauman (2007):

“la formación continuada no debería dedicarse exclusivamente al fomento de las habilidades técnicas y a la educación centrada en el trabajo, sino, sobre todo, a formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos, pues un ciudadano ignorante de las circunstancias políticas y sociales en las que vive será totalmente incapaz de controlar el futuro de éstas y el suyo propio.”

Por tanto, los docentes tenemos que adaptarnos y evolucionar dentro de los constantes cambios que se producen a todos los niveles del ámbito de la enseñanza, elaborando acciones educativas partiendo de los conocimientos “sólidos” (aquellos conocimientos que perduran en el tiempo y se consolidan) intercalados con elementos “líquidos” (más maleables pero no por eso menos importantes), como las

intervenciones y propuestas de los alumnos o las actividades circunstanciales. Estos elementos tienen que ayudar a flexibilizar la programación de la asignatura, pues tradicionalmente en la enseñanza se ha dado mucha importancia a los contenidos conceptuales y procedimentales, ya que son los que han servido al sistema para formar a los alumnos profesionalmente, pero en este ímpetu por la profesionalización, se han descuidado frecuentemente los contenidos sustanciales para la formación del individuo como persona; nos referimos a los contenidos actitudinales, contenidos que, finalmente, ayudarán al docente a la formación de los estudiantes como personas.

6. SÍNTESIS DE METODOLOGÍAS: EL MÉTODO MuPAI

Sin embargo, pese a toda la cantidad ingente de metodologías que conviven en activo hoy día, hemos decidido seleccionar el Método MuPAI, un procedimiento innovador dentro del ámbito de la educación artística en museos que se ha ido desarrollando en el MuPAI, Museo Pedagógico de Arte Infantil, en los últimos años, y que fue enunciado por primera vez en el libro del 2007 *“Conocer, jugar y crear con el arte contemporáneo”* y en la tesis doctoral de Antúnez, N. (2008), *“Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticas en Madrid capital”*.

El principio fundamental del Método MuPAI consiste en entender que una actividad educativa es un espacio donde se genera, sobre todo, conocimiento, y no sólo un lugar donde se libera la expresión creativa de los participantes. Del mismo modo, se pretende que el conocimiento no sea sólo la visión particular que el organizador del taller tiene del mundo, sino que, por el contrario, el taller se convierta en una posibilidad para que los participantes generen su propio cuerpo de conocimientos gracias a la comprensión e interpretación de los productos visuales que nos rodean. En los talleres que se han realizado hasta ahora con el Método MuPAI, se han tratado sobre todo nociones sobre la *representación y la interpretación* de la realidad que nos envuelve, pues uno de los objetivos fundamentales de este método es que los participantes aprendan la diferencia entre la realidad donde realmente vivimos cada uno de nosotros y el mundo de las imágenes, donde alguien decide por nosotros cómo es y cómo debe ser la “verdadera realidad”.

El objetivo y principio Método MuPAI, es el de vincular los temas y contenidos del taller de arte con la cultura visual infantil actual y con la realidad que rodea a los participantes. Esto implica que el educador y los creadores del taller, deben estar al día del contenido vital de los participantes: series de dibujos animados, películas, publicidad, internet, packaging... Aunque sobre todo, el Método MuPAI se centra en la inclusión en sus talleres de imágenes del arte contemporáneo que se produce mientras estos niños y niñas están creciendo, para de ese modo, acercarlos poco a poco al mundo del arte. Dentro del método MuPAI, encontramos unos objetivos fundamentales:

1. Generar conocimiento: Como acabamos de ver, el método MuPAI busca por encima de todo que el participante genere su propio cuerpo de conocimiento.
2. APR (Apreciación/Producción/Reflexión): En un taller diseñado mediante el Método MuPAI se dará una importancia similar a los procesos de apreciación y de reflexión que a los de producción; de tal manera que, además de hacer, los alumnos aprenden a ver.
4. Conexión con la realidad: Para que el alumno realmente comprenda el contenido de la actividad, es imprescindible conectarla con su vida real, con su cotidianidad (su contenido vital), para que de este modo el alumno encuentre sentido al taller y desee realizarlo.

5. El monitor como punto de apoyo: Para que todo lo anterior se lleve a cabo, es imprescindible la figura del monitor, que cobra un papel fundamental y que se concibe como una especie de agitador mental. La formación de los monitores implicados en el taller ha de situarse en dos vertientes: el arte contemporáneo y la educación artística.

6. Tareas de investigación: Tanto la fase de apreciación como la de producción, forman parte de un proyecto de investigación continuo dentro del contexto de la educación artística y el arte infantil, pues de ese modo se puede cambiar o modificar siempre que sea necesario.

7. Inclusión de las nuevas tecnologías: Para conectar aún más la actividad con la realidad, es recomendable incluir en la medida de lo posible las nuevas tecnologías.

Pese a que estos son los objetivos primordiales, no debemos olvidar que ante todo, el Método MuPAI pretende fomentar la creatividad de los participantes, dando la misma importancia a los procesos de apreciación y de producción. La fase de apreciación corresponde con la parte teórica de las actividades, y se resalta sobre todo la incorporación de las nuevas tecnologías: internet, videos, fotografías, cañones, ordenadores, etc., que ofrecen al alumno la posibilidad de ver, entender y comprender mejor las actividades. En la fase de producción, se propone a los participantes trabajar con técnicas y materiales que estén en relación con los materiales y procedimientos con los que trabajan los artistas contemporáneos vistos generalmente en la parte de apreciación: vídeo, fotografía, net art, recontextualizaciones, pintura, collages,... Al poner en concordancia la parte teórica y la práctica de una forma amena y divertida, gracias al diálogo entre educador y educandos, y poniendo en funcionamiento la experiencia de rotación de poder, siendo los participantes los que realmente lideran la actividad y los que evalúan al organizador del taller, se produce una gran concentración y diversión del alumnado.



Logotipo del MuPAI 2011

Los talleres diseñados con este método, poseen una estructura sencilla que se resume en cuatro pasos fundamentales:

Detonante:

El detonante es aquel elemento que inicia un taller y que debe realizar la difícil tarea de enganchar y captar la atención del espectador de forma inmediata. Para lograrlo, el educador debe emplear una pregunta o un elemento visual que plantee una problemática que el alumno debe ser capaz de resolver a lo largo de la actividad.

Fase de análisis:

La fase de análisis es la parte más teórica de la actividad. En ella se muestra al alumnado una serie de imágenes: artísticas, comerciales, informativas o de entretenimiento, que a modo de historia van respondiendo poco a poco la pregunta planteada en el detonante, y que se resuelve al final de la fase de análisis con una propuesta de trabajo.

Fase de producción:

La fase producción plantea resolver de forma práctica el detonante de la actividad y para ello se llevarán a cabo algunas de las técnicas artísticas que se están empleando actualmente: pintura, fotografía, collages, video...

Puesta en común:

Para finalizar el taller, los participantes deberán realizar una puesta en común donde deben debatir las soluciones al problema planteado entre sus compañeros. En esta fase, los participantes deberán desarrollar un test de evaluación, donde deberán evaluar la labor de sus educadores y a la actividad que han llevado a cabo, planteando lo que les ha gustado y lo que no.

6.1 EMPLEANDO EL MÉTODO MuPAI

En la presente tesis, el Método MuPAI se ha empleado para desarrollar las actividades prácticas con niños y niñas de entre 4 y 12 años, por lo que para facilitar al futuro profesor su tarea, vamos a proceder a explicar brevemente algunas recomendaciones para poner en práctica el Método MuPAI en el aula.

Tras varios años poniendo en práctica el Método MuPAI en la creación e implementación de talleres de arte contemporáneo, podemos apreciar que parte del éxito del taller se centra sobre todo en la capacidad narradora del educador, en la capacidad que este posee de contar las historias que ocurren en los talleres. En definitiva, podríamos decir que es la capacidad que posee el educador de embelesar al alumnado, para que tanto niños como adultos disfruten y aprendan a la vez, pues no debemos olvidar que tanto el niño como el adulto poseen mayor facilidad para retener un tema cuando alguien se lo cuenta en vez de leérselo, disfrutando de la narración sea cual sea su temática, pues las experiencias personales que

cada narrador realiza de la misma historia, sus expresiones, sus movimientos y su dinamismo, cautiva mucho más al alumnado que si lo leyera de un libro.

Ahora bien, si nos fijamos, el desarrollo de un taller realizado con el Método MuPAI recuerda mucho a la estructura interna de un cuento:

- Introducción, que sería el detonante y la fase de análisis.
- Nudo, que vendría a representar la fase de producción.
- Desenlace, que correspondería con la puesta en común.

Es por eso que si el Método MuPAI funciona en su estructura interna de forma similar a la del cuento de hadas, debería evolucionar del mismo modo el factor exposición-narración de los talleres; pues si nos fijamos, cada taller creado con este método es un pequeño cuento que el educador debe contar a sus alumnos; de ahí la importancia que se le da a la capacidad comunicativa del profesor y a las posibles formas de facilitar la narración de nuestras actividades. Aunque no debemos olvidar que el objetivo final de nuestra investigación es la creación de talleres de arte contemporáneo cuyo contenido fundamental sea el cuento, pero hemos de facilitar al educador las herramientas necesarias para ayudarle a encontrarse cómodo cuando se enfrente a la tarea de contar un taller de arte, pues el futuro profesor tiene que sentirse cómodo realizando actividades. Es por eso que en este estudio hemos decidido añadir un apartado nuevo que se centre en facilitar al educador la tarea de impartir una clase creada por el Método MuPAI, pues en ocasiones es posible, como ocurre en este estudio, que el creador del taller y el implementador del mismo sean personas distintas. A continuación vamos a enumerar una serie de cualidades que los educadores deben tener en cuenta a la hora de enfrentarse a una clase-taller de educación artística.

- Asimilación y apropiación del taller de arte: Lo primero que tenemos que tener en cuenta, sobre todo si el taller a implementar no lo hemos creado nosotros, es la asimilación y apropiación del taller que vamos a exponer; el educador debe sentirlo suyo antes de contarlo, pues de lo contrario se sentirá perdido y poco seguro; la inseguridad se manifestaría en la realización de un discurso poco fluido que determinaría la pérdida de atención de los participantes. Un claro ejemplo de este hecho, es que a cualquier persona le resulta prácticamente imposible describir un paisaje sin haberlo visto previamente; de igual modo es imposible contar un taller de arte sin haberlo visto y entendido con anterioridad. Por lo tanto, lo primero que debe hacer un educador antes de enfrentarse a un taller de arte o a una clase, es hacer suyo el discurso que va a pronunciar, aunque no haya sido él el principal creador de la actividad. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que la apropiación de un taller de arte requiere su tiempo, pues debemos contar con la posible timidez del educador novel, y contar con el hecho de que la experiencia siempre es un grado.

- Centrar el interés de los participantes: En numerosas ocasiones, el terror de alguien que vaya a impartir un taller de arte es el de conseguir la atención de los participantes. Un truco muy bueno, aprendido tras años de experiencia impartiendo talleres de arte, sobre todo si estamos trabajando con niños, es el de emplear el elemento cómico y la exageración, pues de ese modo el interés de los participantes se centra continuamente en el educador. No obstante, insistimos en la idea de que para que el educador sea capaz de captar el interés de los participantes, es imprescindible que se haya apropiado del taller; de ese modo le resultará a él mismo divertido y entretenido implementarlo.
- Tipos de talleres a implementar: Uno de los elementos que más limitan la actividad del educador son los propios talleres, pues debemos tener en cuenta que cada taller de arte poseerá distintos niveles de atracción para cada participante, dependiendo sobre todo de las temáticas y del grado de interés personal que dicha materia cause en el educador; el exponer mal o bien un taller de arte dependerá nuevamente de la capacidad de apropiación del mismo. En consecuencia, podemos afirmar, que la medida del éxito de un taller estará directamente relacionada con la capacidad del educador de hacerlo suyo.
- Los límites del educador: No hemos de olvidar que es fundamental que el educador conozca sus límites y procure no realizar nunca un taller por el que no sienta ningún interés, ya que en caso de hacerlo transmitirá su desinterés al alumnado y dicha actividad tendrá muchas posibilidades de salir mal, pues el secreto del éxito o del fracaso de un taller reside en el grado de intensidad con que el educador transmita las actividades. El educador siempre debe tratar de hacer olvidar al auditorio que se encuentra realizando un trabajo intelectual; de ese modo educará a los participantes sin que estos se den cuenta.
- La accesibilidad y la espontaneidad: Para procurar el éxito del taller, el educador debe ser ante todo accesible para el educando y destilar simpatía, comprensión y espontaneidad ante los alumnos. Un factor a tener siempre en cuenta, es que las actividades que llevamos a cabo en los talleres deben ser acogidas por los alumnos como una especie de juego; de este modo captarán los conocimientos que pretendemos transmitirles de forma amena y divertida.

Ahora bien, una vez empleadas estas recomendaciones a los educadores que decidan emplear el Método MuPAI, vamos a proceder a mostrar el trabajo de campo realizado, empleando el cuento como recurso didáctico. El motivo de incluir este apartado, es para que los futuros maestros vean la eficacia en el funcionamiento de clases creadas con la temática explicada en esta tesis.

7. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

A lo largo de este capítulo, hemos procedido a analizar el empleo didáctico del cuento en España desde comienzos del siglo XI hasta finales del siglo XX; además hemos profundizado en la utilidad que se le confiere en las aulas gracias al temario que se ofrece a los futuros maestros de educación infantil y primaria en el BOE, y en el BOCM. Como resultado, hemos comprobado que nuestra tesis no sólo es necesaria, sino que complementa a la perfección los temas propuestos por el Ministerio de Educación.

Posteriormente, tras posicionar nuestro estudio dentro de la educación artística hemos explicado las principales tendencias educativas dentro de la Educación Artística hasta terminar seleccionando la metodología que vamos a emplear en nuestro estudio:

- La educación artística como disciplina.

- El currículum constructivista.
- El currículum multicultural.
- El currículum reformista.
- El currículo reconstructivista.
- Educación artística posmoderna.
- La teoría crítica.
- La modernidad líquida.

Para terminar hablando de la suma de todas estas metodologías que convergen en el Método MuPAI, una metodología creada en el Museo Pedagógico de Arte Infantil cuyo principio fundamental consiste en entender que un taller de arte infantil es un espacio donde se genera sobre todo conocimiento y no sólo un lugar donde se libera la expresión creativa de los participantes, y cuyo objetivo es el de vincular los temas y contenidos del taller de arte con la cultura visual infantil actual y con la realidad que rodea a los participantes.

CAPÍTULO V

DISNEY: LA NUEVA IMAGEN DE LOS CUENTOS DE HADAS



“la encerró en una torre que estaba en el bosque y no tenía puerta ni escaleras, solamente arriba una pequeña ventana. Cuando la bruja quería entrar, gritaba desde abajo: ¡Rapónchigo, Rapónchigo, deja caer tus cabellos!”.

(Los hermanos Grimm)

La ilustración del inicio del capítulo corresponde a la obra de Alice Helena Watson de 1927.

CAPÍTULO V:

DISNEY, LA NUEVA IMAGEN DE LOS CUENTOS DE HADAS

1. ¿POR QUÉ TRABAJAR CON EL ESTUDIO DE ANIMACIÓN WALT DISNEY?	267
1.1 REFLEXIONES DE EXPERTOS EN CULTURA VISUAL	267
1.2 REFLEXIONES DE LOS PROPIOS ESTUDIANTES	271
2. BREVE HISTORIA DE LA ANIMACIÓN DE ÉMILE REYNAUD A WALT DISNEY	275
3. EL ESTUDIO DE ANIMACIÓN WALT DISNEY	278
3.1 WALT DISNEY.....	280
4. PROPUESTA DE UN MÉTODO DE ANÁLISIS DE LAS PELÍCULAS INFANTILES	290
4.1 ARGUMENTO REAL FRENTE AL ARGUMENTO FÍLMICO	290
4.2 IMAGINARIO COLECTIVO.....	290
4.3 ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA.....	291
EL CONCEPTO DE GÉNERO Y DE CLASE	291
CARACTERÍSTICAS FORMALES DE REPRESENTAR A LOS PERSONAJES.....	291
4.4 ANÁLISIS ICÓNICO DEL CONTENIDO	292
5. LOS CUENTOS DE HADAS SEGÚN EL ESTUDIO DE ANIMACIÓN WALT DISNEY.....	293
5.1 BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS.....	293
EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA	293
CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY.....	293
ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA	297
5.2 LA CENICIENTA	311
EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA	311
CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY.....	311
ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA.....	314
5.3 LA BELLA DURMIENTE	327
EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA	327

CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY.....	327
ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA	330
5.4 LA BELLA Y LA BESTIA	343
EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA	343
CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY.....	343
ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA	345
5.5 TIANA Y EL SAPO.....	363
EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA	363
CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY.....	364
ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA	366
5.6 ENREDADOS	383
EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA	383
CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY.....	384
ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA	386
6. CONTENIDOS PARA TRABAJAR EN EL AULA.....	398
6.1 ESTEREOTIPOS FÍSICOS.....	399
6.2 ROLES SOCIALES	407
6.3 LA INFLUENCIA DE LA IMAGEN EN EL NIÑO	407
6.4 RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS ANALIZADOS CON LOS OBJETIVOS PROPUESTOS EN EL BOCM. ...	411
EDUCACIÓN INFANTIL.....	411
EDUCACIÓN PRIMARIA	415
7. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	418

1. ¿POR QUÉ TRABAJAR CON EL ESTUDIO DE ANIMACIÓN WALT DISNEY?

Antes de comenzar este capítulo, en el que mostramos una parte de nuestro trabajo de campo analizando las películas basadas en los cuentos tradicionales europeos, convendría explicar de forma clara y concisa el motivo por el que hemos escogido la filmografía de la compañía Walt Disney S.A. y no otra, para llevar a cabo este estudio. Una respuesta válida podría ser que esta compañía es la responsable de la producción de las películas infantiles más vistas en occidente¹¹⁹. Sin embargo, para comprobar nosotros mismos que esta afirmación es correcta, procederemos a mostrar no sólo algunas de las reflexiones que diversos expertos en cultura visual realizan sobre la importancia de trabajar en el aula con producciones fílmicas, sino que mostraremos los resultados obtenidos en este estudio al preguntar a los alumnos de magisterio qué películas emplearían ellos para trabajar en el aula.

1.1 REFLEXIONES DE EXPERTOS EN CULTURA VISUAL

No debemos olvidar que este estudio se basa en la cultura visual y por tanto, para poder justificarlo mejor, procederemos a mostrar las reflexiones de algunos expertos sobre la cultura visual en general y la infantil en particular. La primera de las opiniones que vamos a mostrar es la de Gilles Lipovestsky, que reflexiona en su último libro, junto con Jean Serroy, sobre lo que ellos denominan la cultura-mundo¹²⁰. A lo largo del libro los autores deliberan, entre otras cosas, sobre el lenguaje representativo del mundo moderno: el cine. Según Lipovestsky y Serroy, la primera fase de lo que ellos denominan una cultura-mundo, viene dada por la forma que tiene el cine norteamericano de exportarse y verse en todos los continentes, debido a la facilidad de lectura que este cine ofrece. Lipovestsky y Serroy comentan que el cine se sustenta gracias a la televisión, pues desde los años sesenta y setenta este medio se ha impuesto como modelo dominante de los medios de comunicación de masas, ya que es capaz de transmitir contenidos idénticos a un conjunto indiferenciado de individuos de forma simultánea. Como se dice en Lipovestsky y Serroy (2010):

“Al mismo tiempo, el nuevo medio¹²¹ transforma el mundo en información: el mundo existe por las imágenes que aparecen en la pantalla, y los individuos lo conocen tal como se deja ver, con la visualidad, la jerarquía, la forma y la fuerza que le da la imagen. La televisión

¹¹⁹ Ver Henry Giroux (2002) pag.98.

¹²⁰ Cultura-mundo significa el fin de la heterogeneidad tradicional de la esfera cultural y la universalización de la cultura comercial, que ha llegado a conquistar las esferas de la vida social, los estilos de vida de casi todas las actividades humanas.

¹²¹ El nuevo medio se refiere a la televisión.

cambia el mundo: el mundo político, la comunicación política, la publicidad, el ocio, el mundo de la cultura... Hoy no existe más que lo que se ve en televisión, lo que ve la masa, lo que todos comparten. Es el triunfo de la sociedad de la imagen y sus poderes.”

Según Lipovesky, la cultura del entretenimiento actual empuja a la sociedad hacia los placeres fáciles, pero matiza que este hecho *“no impide que los individuos quieran comprender el mundo en el que viven para poder reinventarlo, innovarlo y progresar”*¹²². Además, estos autores centran parte de su atención en analizar el modelo de hiperconsumo y de globalización visual, señalando como culpables de *“esta religión consumista, a la nueva trinidad de Coca-Cola, Disney, McDonald’s”*¹²³, que no es más que la *“cocacolonización americana de pensar, de sentir y de vivir”*. Sin embargo estos autores matizan que, pese a que Hollywood y Walt Disney dominan el mercado de las representaciones visuales con gran éxito, esto no quiere decir que los bienes culturales estadounidenses tengan más derecho que *“los demás sistemas totalizadores”* y añaden que, aunque la hiperpotencia cultural norteamericana sea la encargada de producir las representaciones visuales culturales actuales, nada impide que en un futuro la mundialización cultural se pueda llegar a organizar como un espacio plural y equilibrado, a medida que vayan surgiendo nuevas potencias económicas.

Como vemos, este estudio se enmarca perfectamente en la presente tesis, pues lo que con ella pretendemos es facilitar herramientas a los futuros profesores para que estos puedan crear actividades que ayuden a sus alumnos a reinventar, innovar y progresar dentro de esta sociedad de consumo masivo en la que vivimos.

Otro de los estudiosos de la globalización de los mass media y de su influencia en la sociedad es Henry Giroux, crítico cultural estadounidense que a través de sus libros profundiza en la cultura del entretenimiento, organizando las películas alrededor de los problemas pedagógicos importantes, para que sus alumnos sean capaces de analizar los films críticamente. Giroux (2003):

“el poder de la industria cinematográfica es evidente en la intensa influencia que ejerce sobre la imaginación popular y la conciencia pública. A diferencia de los bienes de consumo más al uso, las películas producen imágenes, ideas, ideologías que conforman tanto las identidades individuales como las nacionales”.

¹²² Lipovestsky, J. Serroy, J. (2010).

¹²³ Ibid.

Henry Giroux a su vez, basa parte de su estudio en James Snead, que señala lo siguiente: *“Nunca ha bastado con ver una película; y ahora más que nunca necesitamos no sólo “ver”, sino “ver a través de” lo que vemos en la pantalla”* (James Snead, citado en Giroux, 2003). Basándose en esta idea, Giroux sugiere que los estudiantes deben pensar seriamente en cómo las películas movilizan sus deseos, y apoyándose en las teorías de Bell Hooks (citada en Giroux, 2003), explora la idea de:

“que los estudiantes aprendían más acerca de la raza, el sexo y la clase en las películas que en la literatura teórica que yo les instaba a leer. Las películas no sólo proporcionan narrativas para discursos específicos de raza, sexo y clase, sino que también brindan una experiencia compartida, un punto de partida común desde el que los distintos públicos pueden dialogar acerca de esos problemas tan connotados”

A través de estos pensadores, Giroux realiza una serie de análisis fílmicos que, como él mismo dice, están abiertos a la réplica o a la revisión. Sin embargo, de todas las filmografías analizadas por este crítico, hemos prestado especial atención al análisis que realiza sobre el estudio de animación Walt Disney, pues como nos cuenta él mismo en Giroux (2001):

“Walt Disney comprendió que la inocencia, entendida como metáfora cultural, debía asociarse con una determinada interpretación de la niñez y con una visión específica del pasado, el presente y el futuro de América. En otras palabras, la conceptualización disneysiana de la inocencia debía elaborarse en el marco de determinados mapas de significado, en los que niños y adultos pudieran autodefinirse a través de un lenguaje cultural que les ofreciera cierto placer al tiempo que un conjunto coherente de señas de identidad”.

Henry Giroux analiza la influencia que las películas de dibujos animados de Walt Disney ejercen en los niños, pues como ya hemos comentado, estos aprenden de todo lo que les rodea, y las películas y series de televisión no son una excepción, por lo que consideramos que este contenido vital del alumnado debería pasar a formar parte activa del currículo escolar y de los valores sociales y familiares. Por tal motivo, desde esta investigación, queremos mostrar a padres y educadores algunos de los valores morales, sociales y actitudinales que transmiten las películas del estudio Disney basadas en los cuentos tradicionales europeos, pues al igual que estos se empleaban antiguamente para educar al niño en una serie de valores sociales previamente establecidos para ayudarlo en sus futuras relaciones adultas, las películas basadas en estas mismas historias se encargan de alentar y educar a los niños contemporáneos, por lo que, debido a la influencia que estos relatos pueden ejercer en la infancia, es necesario que los padres, profesores y otros adultos aprendan a analizar críticamente aquellas películas y series que los niños ven. Sin embargo, no debemos tomar este análisis como una ofensiva contra la filmografía de la

compañía Walt Disney S.A., sino que debemos entenderlo como un método que nos permite emplear el contenido de sus películas de una forma productiva en el aula para poder tratar valores como la amistad, la familia o la identidad femenina, entre otros.

Elizabeth Ellsworth también investiga sobre la importancia que tiene el análisis fílmico en las aulas, pero presta mucha importancia a la direccionalidad del film sobre los espectadores, haciéndose la siguiente pregunta: ¿Quién piensa este filme que eres tú?, pues al igual que las cartas, los libros y los anuncios van dirigidos a un público determinado, las películas también se crean para un público intencionado, imaginado o deseado, ya que para que un filme funcione con cierto público, el espectador tiene que establecer una relación particular no sólo con la historia que se narra en la película, sino también con el sistema de representación de imágenes que esta realiza.

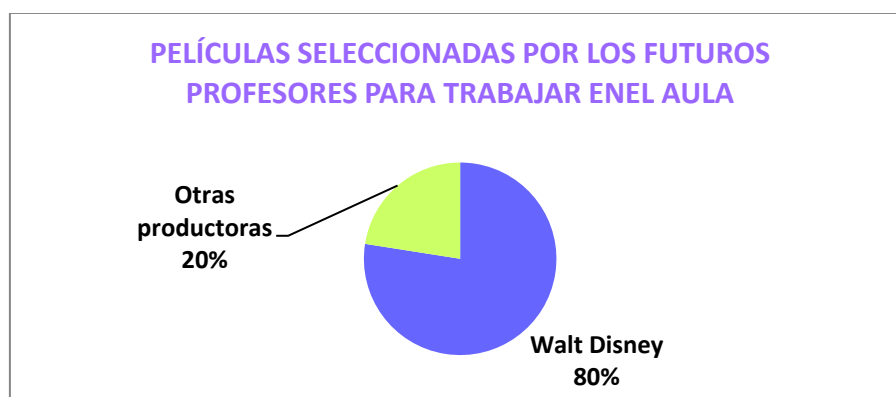
La autora advierte que el verificar la direccionalidad de una película no es tarea sencilla, pues esta no es visible a simple vista, al estar inmersa dentro de los sistemas de imagen. Además, no existe un único modo de direccionalidad, sino que hay tantos como espectadores la visualizan, pues el modo de direccionalidad de una película no es neutro y *“está implicado en los placeres e interpretaciones de los públicos”*, ya que los filmes siempre ofrecen estímulos y recompensas a los espectadores a los que se dirige, por asumir posiciones de género, estatus social, raza, nacionalidad, actitud, gusto, estilo, etc. Por lo tanto, como futuro profesor, el alumno de magisterio debería preguntarse antes de enfrentarse al análisis fílmico infantil, ¿qué piensan las películas infantiles que son mis alumnos?, para de ese modo poder realizar el análisis de forma correcta.

En la línea de Giroux y de Ellsworth, encontramos a Marcela Croce¹²⁴, que propone que el cine infantil producido por Hollywood se crea a partir de las sucesivas políticas norteamericanas, destinadas a defender los valores de la civilización occidental por encima de cualquier otra, y explica que desde pequeños, los niños *“aprenden a distinguir el bien del mal, la belleza de la fealdad, a través de estereotipos que identifican a los aliados y los enemigos de los Estados Unidos en esa cruzada de imposición de “la única fe verdadera”*. Tales estereotipos se desarrollan visualmente en films que sintetizan en una historia las características de cada pueblo, sus actitudes típicas y sus rasgos sobresalientes” (Croce, 2008). Para llevar a cabo estos objetivos, el cine no duda en desplegar un atractivo visual y sonoro que aspira a *garantizar la estabilidad del orden estructural de las sociedades occidentales, modelando sus conductas, regulando sus comportamientos, dominando cualquier desvío que pudiera incurrir.”*

¹²⁴ Marcela Croce es profesora de literatura Latinoamericana en la universidad de Buenos Aires.

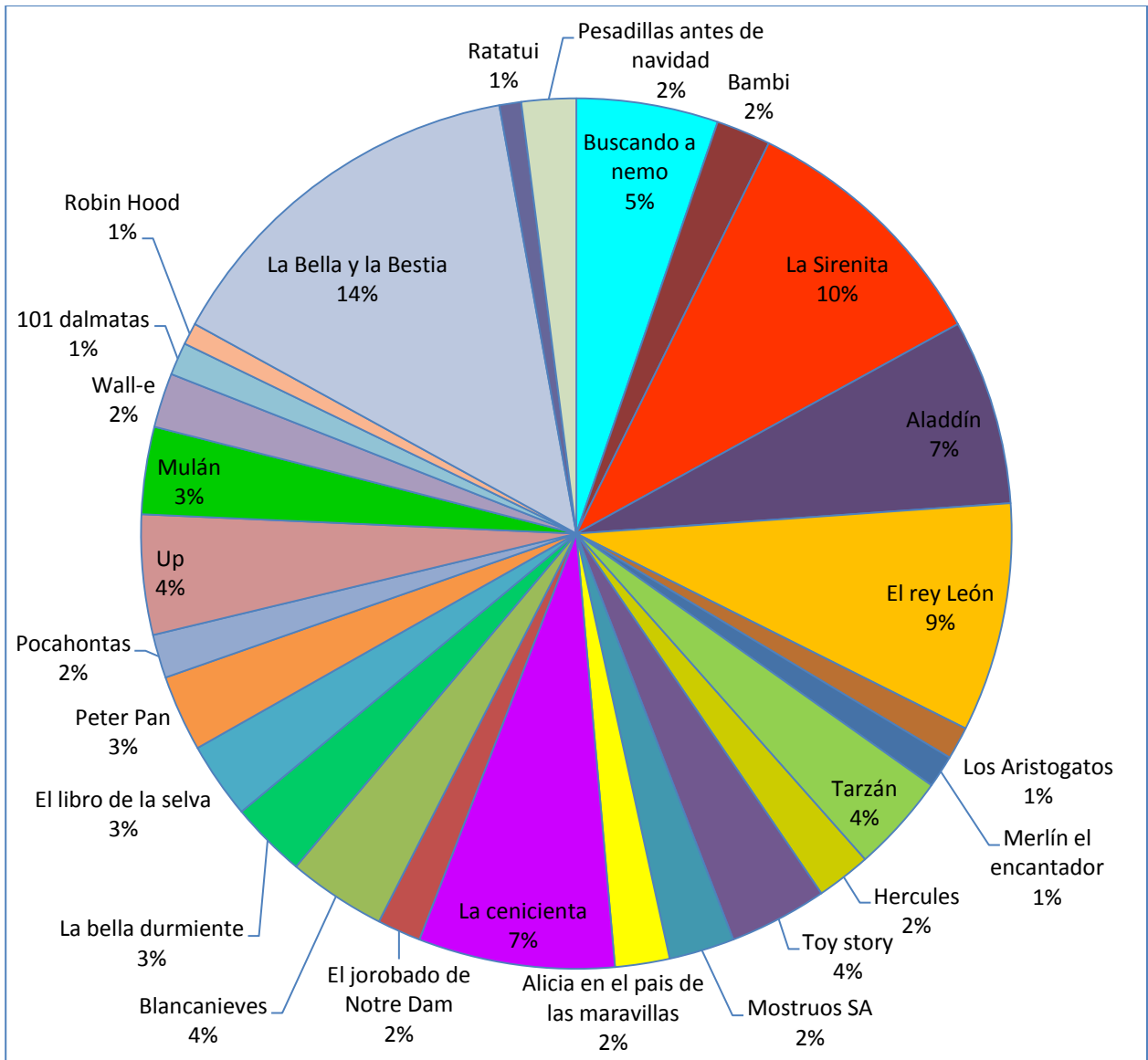
1.2 REFLEXIONES DE LOS PROPIOS ESTUDIANTES

Tras haber expuesto las razones por las que diversos expertos en cultura visual consideran útiles las películas dentro del entorno educativo, hemos querido profundizar en la justificación del empleo de las películas Disney, proponiendo a los estudiantes universitarios de Educación Infantil y Primaria, que seleccionaran cada uno de ellos tres películas infantiles que ellos emplearían para trabajar en el aula. El 100% de los alumnos seleccionaron al menos una película del estudio de animación Walt Disney, dando como resultado más de 60 films distintos, de los cuales el 77% se correspondían con películas creadas por el estudio de animación Walt Disney S.A., mientras que sólo el 23% de las propuestas habían sido producidas por un estudio de animación diferente.



Muestra recogida de los test iniciales de los alumnos

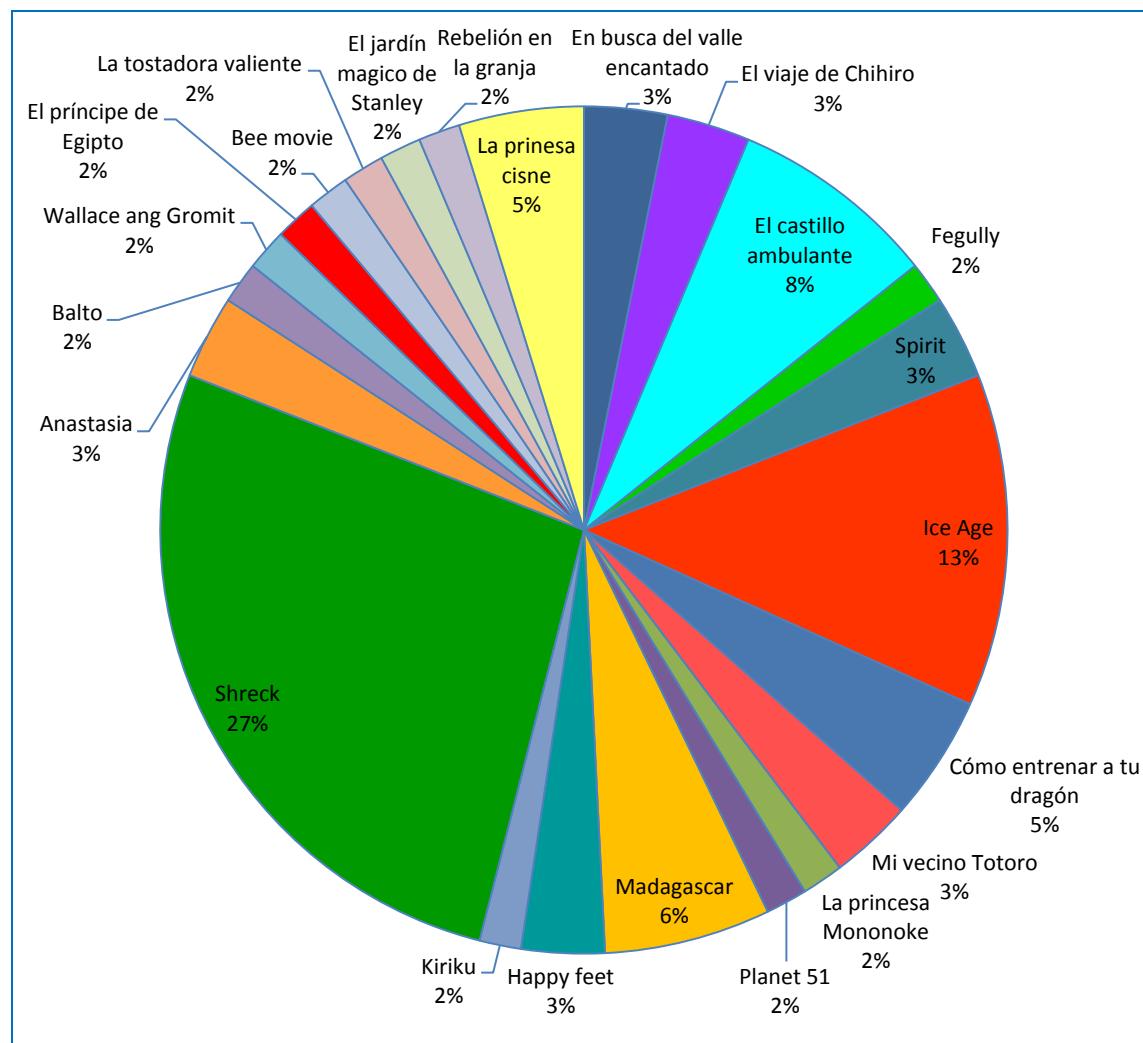
Debido a la gran cantidad de películas que aparecieron del estudio de animación Walt Disney (50 títulos diferentes), procedimos a descartar aquellas que fueron citadas una única vez, para facilitar de ese modo el estudio cuantitativo; quedándonos únicamente con las 29 películas que los estudiantes universitarios de Educación Infantil y Primaria, marcaron como aquellas que emplearían en su aula, quedando distribuidas las preferencias de la siguiente manera:



Desglose de películas seleccionadas de estudio de animación Walt Disney

Como podemos apreciar, las películas más votadas han sido: “La Bella y la Bestia”, “La Sirenita”, “El rey león”, “La Cenicienta”, “Aladdin”, “Blancanieves”, “Tarzán”, “Up”, “La Bella durmiente” y “Peter Pan”, de las cuales, cuatro de ellas, como veremos más adelante, quedarán analizadas en esta tesis.

El siguiente bloque de películas que ofrecemos está compuesto por una mezcla de distintos films realizados por diversos estudios de animación. A pesar de que en este caso el porcentaje de profesores que las usarían era sólo del 20%, hemos querido ofrecer todos los títulos de las películas infantiles.



Desglose de películas seleccionadas de distintos estudios de animación

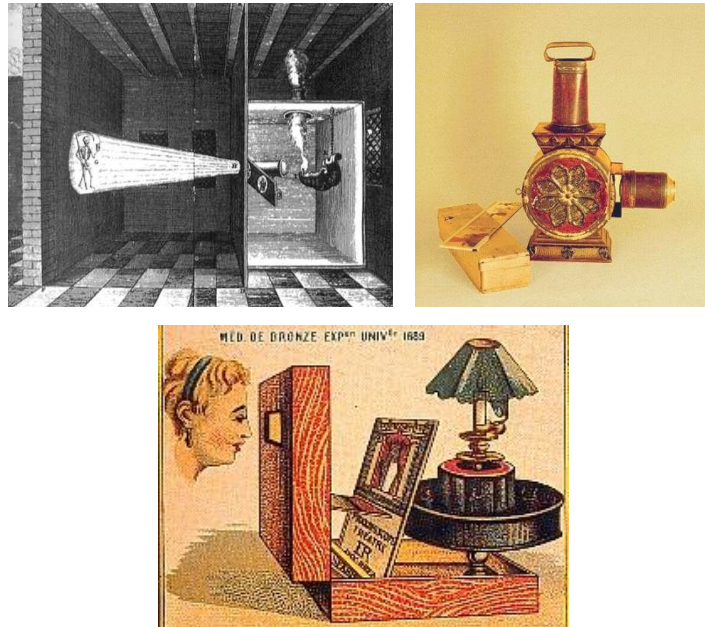
Como podemos ver, las películas más seleccionadas dentro de ese 23%, son “Shrek”, “La edad de hielo”, “El castillo ambulante”, “Madagascar”, “la Princesa Cisne” y “Cómo entrenar a tu dragón”; sin

embargo todas ellas juntas apenas representan un 13% del total de los films seleccionados. Por lo tanto, como hemos visto, los propios profesores demandan emplear la filmografía creada por Walt Disney para trabajar en el aula.

Por todo esto, y desde un punto de vista pedagógico, esta tesis sugiere al futuro profesor una nueva forma de analizar y comprender las películas infantiles de Disney en el aula, empleando este material para tratar de emplear la información que los niños reciben a través de los medios de comunicación como un contenido más del currículo escolar. Realizar estas actividades es complicado pero necesario, pues ofrecen al niño la posibilidad de comprender todos los valores que estas películas le aportan, y le dan a su vez la opción no sólo de elegir, sino de llegar a cambiar los valores que de ellas aprende. Por lo tanto, y para ayudar a los futuros maestros a trabajar con estos contenidos en el aula, queremos mostrar y sugerir nuevas estrategias pedagógicas basadas en la deconstrucción de las películas Disney.

2. BREVE HISTORIA DE LA ANIMACIÓN DE ÉMILE REYNAUD A WALT DISNEY

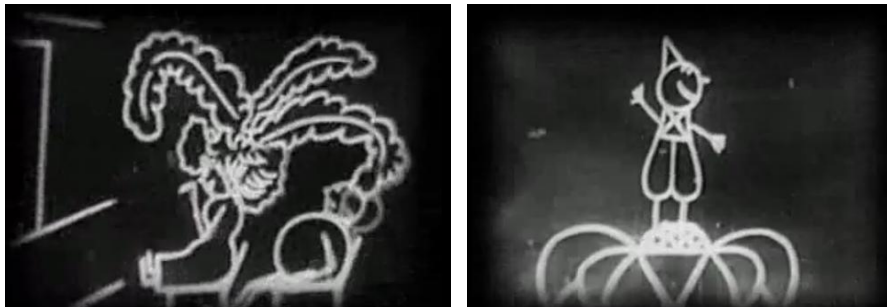
Antes de comenzar a adentrarnos en el mundo de la animación, conviene explicar brevemente la génesis de este género cinematográfico. El origen del cine de animación se remonta a las lejanas experiencias de las sombras chinescas y a las mejoras aportadas por la linterna mágica¹²⁵ durante los siglos XVII y XVIII. Sin embargo, hasta el descubrimiento de la fotografía en 1827 por el físico francés Nicéphore Niépce, los artistas no pudieron encontrarle una aplicación práctica convincente. En cierto sentido, el cine consistió en aplicar a la fotografía un procedimiento ya experimentado con el dibujo. El pionero Émile Reynaud (1844-1919) perfeccionó su invento, el praxinoscopio, también conocido como teatro óptico, que fue patentado en 1880 y concebido a partir del zootropo, concebido por el inglés W. G. Horner. Reynaud dibujó y coloreó él mismo los más de setecientos dibujos diferentes que precisó para poder hacer una primera demostración de su invento en el Museo Grévin de París en 1892, es decir, tres años antes de que los hermanos Lumière presentaran al público su famoso invento: el cinematógrafo.



Evolución de la linterna mágica, 1671 y 1880 respectivamente, y un praxinoscopio de 1879.

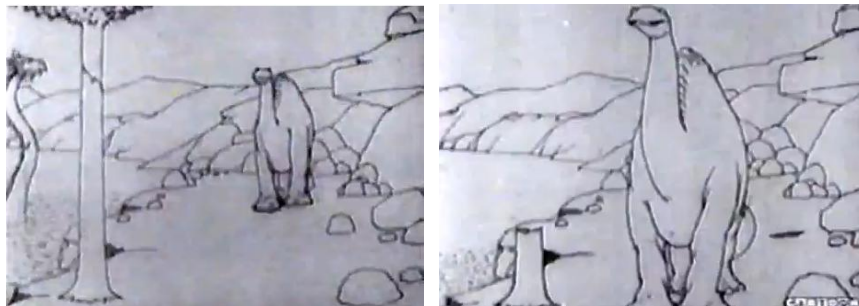
¹²⁵ La linterna mágica es un artefacto inventado por el jesuita alemán Athanasius Kircher en el siglo XVII, y consistía en una cámara oscura con un juego de lentes y un soporte corredizo en el que se colocaban transparencias pintadas sobre placas de vidrio. Estas imágenes se iluminaban con una lámpara de aceite (aún no se había inventado la luz eléctrica), y para que el humo pudiera tener salida se dotaba al conjunto de una vistosa chimenea.

Más tarde, en agosto de 1908, el también francés Émile Cohl (1857-1938), un importante dibujante de tiras cómicas en periódicos, mezcló objetos, marionetas y dibujos coloreados en su serie de *"Fantasmagories"*, que se estrenó en el Theatre du Gymnase de París. Se trataba de un trabajo muy esquemático, con seres puramente lineales pero lleno de divertidos gags. En 1909 experimentó con otra técnica cunea de animación, el Stop-Motion, que consistía en dar movimiento a objetos reales e inmóviles. En 1912 viajó es estados Unidos y creó para la casa Gaumont American de Nueva York, un personaje de dibujos animados llamado Baby Snookum. Durante más de diez años Cohl realizó cientos de cortos de dibujos animados, pero acabó sus días pobre, solo y arruinado, y su nombre ha sido ignorado pese a ser uno de los pioneros del cine de animación.



Fotogramas de *"Fantasmagories"* de Émile Cohl en 1908

Los historiadores, curiosamente, no han olvidado a otro de los pioneros del cine de animación, Winsor McCay (1867-1934), un caricaturista norteamericano que en 1903 publicó su primera tira cómica y que en 1909 animó el corto *"Gertie, el dinosaurio"*, una película que se divide en dos partes, una con imágenes reales y otra animada. La historia surgió cuando Winsor McCay se apuesta con unos amigos que es capaz de revivir a los dinosaurios mediante la técnica de la ilustración, y tras seis meses de trabajo y diez mil dibujos, pudo demostrar a su amigos lo que había creado: a la velocidad de dieciséis imágenes por segundo, un enorme dinosaurio se movía libremente por una pantalla blanca.



Fotogramas de *"Gertie, el dinosaurio"* de Winsor McCay en 1909

Winsor McCay realizó numerosos cortos de animación, siendo su obra más destacada "*El hundimiento del Lusitania*", de 1918. Sin embargo debemos anotar, que el primer intento de caricatura animada que se hizo en los Estados Unidos fue en 1906, por J. Stuart Blackton (1875-1941) para la Vitagraph Company, con la serie "Aspectos humorísticos de caras divertidas", unos cortos de apenas un minuto de duración donde letras, palabras y caras se dedicaban a corretear por toda la pantalla. A partir de 1913, John Randolph Bray (1879-1978) adoptó un sistema de animación que iba a facilitar mucho las cosas: el del celuloide transparente sobre el que se traza la silueta del personaje en la parte delantera y se colorea con pinturas al agua en la parte trasera; todo ello antes de colocarlo sobre un fondo decorado. De este modo no era necesario reproducir todo el dibujo en cada fotograma, sino solamente al personaje que se mueve por el decorado. Así, dos protagonistas que actúan en un mismo decorado, pueden ser perfectamente dibujados por dos animadores diferentes. El uso de estas hojas transparentes llamadas cels, fue patentado por Earl Hurd en 1915. Siguiendo este sistema, en 1914 Bray creó la serie del Coronel Heeza Liar, una caricatura basada en el presidente Theodore Roosevelt, que fueron los primeros dibujos animados distribuidos comercialmente en los cines.

En 1919, Pat Sullivan (1887-1933) y Otto Messmer (1892-1983) crearon al Gato Félix con su corto de siete minutos de duración titulado "*Feline Follies*"; este fue uno de los personajes que precedieron a otro personaje antropomórfico animado por pre-Disney, que alcanzó gran éxito y que se movía por un mundo más poético que cómico. Inspirado en el vagabundo de Charlie Chaplin, fue la gran estrella animada de la década de los veinte pero, como les pasó a algunos grandes actores, no pudo sobrevivir el paso del cine mudo al sonoro y la serie se clausuró en agosto de 1928. A partir de 1920, destacan los hermanos Fleischer (Max y Dave), que serían los responsables de varios personajes de gran éxito, como Koko, el payaso, Bety Boop o Popeye. Para realizar sus dibujos, los hermanos Fleischer empleaban el rotoscopio, máquina con la que podían proyectar, fotograma a fotograma, una película de acción real sobre una mesa de dibujo, lo que les permitía copiar al papel los movimientos de un personaje real. Hasta ese momento, el de Walt Disney no era más que otro de tantos estudios de animación que hacían sus series de dibujos siempre a la sombra de los hermanos Fleischer. Pero entonces llegó el sonido, y con el sonido llegó Mickey Mouse y la censura impulsada por el código Hays¹²⁶, promulgado en Hollywood en 1934. Betty Boop perdió su sensualidad y los Fleischer, acosados por la Paramount Pictures, su distribuidor, comenzaron a imitar el estilo y contenido de los dibujos animados de la Walt Disney... Y ya nada en el cine de animación volvería a ser lo mismo.

¹²⁶ El código Hays fue un código de producción cinematográfico que determinaba, con una serie de reglas restrictivas, qué se podía ver en pantalla y qué no, en las producciones estadounidenses.

3. EL ESTUDIO DE ANIMACIÓN WALT DISNEY

Antes de comenzar este punto, queremos retomar una cita de Benjamín (1986):

“El cuento folclórico era un modelo de arte narrativo que, a pesar de su gradual desaparición en la era de la reproducción mecánica, aun podía servir para señalar el camino hacia la construcción de una historia real. En el siglo XX, esto implicaría que un cuento tendría que aconsejar contra el autoritarismo y el fetichismo de las mercancías, y subvertir la racionalidad instrumental con la imaginación.”

El motivo de querer recuperar esta cita, es porque en las siguientes páginas analizaremos los significados tanto argumentales como visuales de los cuentos clásicos, y queremos mostrar que ya en 1936¹²⁷, justo un años antes de que Disney estrenara su primer largometraje de animación “Blancanieves y los siete enanitos”, ya se concebía que los cuentos debían evolucionar para tratar de concienciar y advertir al nuevo lector contra el creciente consumismo que existía, y el filósofo pone como ejemplo el siguiente cuento de hadas escrito en 1934 por Heinrich Regius, seudónimo que empleaba Max Horkheimer, uno de los fundadores del Instituto de Investigaciones Sociales de Frankfurt:

“Había una vez un joven millonario. Era tan encantador y atractivo que todos le querían. Y no sólo era atractivo para la gente de su clase, sino especialmente para la gente que estaba por debajo de él. Cuando entraba en la tienda de su padre hablaba de forma encantadora con los empleados y, en cada compra que hacía en la ciudad, su aguda conversación ponía al empleado de buen humor para el resto del día. Su carácter refinado se ponía de manifiesto en todo lo que hacía. Se comprometió con una joven y simpatizaba con artistas e intelectuales pobres.

Un día, el negocio de sus padres quebró. Las excelentes cualidades de nuestro “príncipe” no cambiaron en lo más mínimo. Igual que antes, charlaba en forma encantadora cuando iba de compras, conservaba sus conexiones con los artistas y hacía todo lo que podía por su novia. Sin embargo, mira lo que pasó. Los vendedores se sentían irritados ante su presencia, pues los alejaba de sus negocios; los artistas descubrieron que era totalmente improductivo, y hasta su novia pobre lo encontró sin talento e insípido; finalmente lo abandonó en la estacada.”

¹²⁷ La primera vez que se escribió la cita de Benjamín fue en 1936, pero en esta investigación hemos empleado un libro reeditado en 1986

En este relato Horkheim usa el cuento maravilloso para desmitificar las operaciones del fetichismo de la mercancía en las sociedades capitalistas. El hecho de añadir este cuento a la investigación, es para dejar constancia de que cinco años antes de que los cuentos de hadas resurgieran bajo la mano del estudio de animación Walt Disney, ya se investigaba sobre el nuevo uso que los cuentos debían adquirir en nuestra sociedad; ahora bien, procedamos a analizar el esquema que el estudio Disney ofrece en sus interpretaciones visuales, argumentales y sociales de los cuentos folclóricos europeos. Sin embargo, antes de comenzar, queremos dejar constancia de un estudio realizado por Ariel Dorfman¹²⁸ y Armand Matherlat¹²⁹, donde analizaban los argumentos del Pato Donald y otros dibujos de Disney, y donde explicaban que los argumentos de estos cortos posicionaban al niño dentro del rol y del sistema de valores autoritarios de un “macho adulto”, y donde no existe el aprendizaje significativo, sino únicamente un intercambio de poder y de normas que no deben ser discutidas. Sin embargo, Dorfman y Matherlat afirman que *“Disney no inventó esta estructura: está arraigada en los así llamados cuentos y leyendas populares, en los cuales los investigadores han detectado una simetría cíclica central entre padre e hijo.”* Dorfman y Matherlat se basan en los análisis de Vladimir Propp, del que ya hemos hablado en este estudio, para sustentar este punto de vista, aunque estos análisis tienden a formalizar los patrones estructurales de los cuentos folclóricos y maravillosos de una manera demasiado rígida y no toman en cuenta variaciones significativas de forma y contenido, y añaden que los cuentos del siglo XX han sido mediatizados para reproducir un sistema de valores basados en un reasentamiento de los valores burgueses, pues el *“caos y el conflicto son seguidos por la restauración del orden que afirma la bondad del sistema existente. Los héroes jóvenes se inician y socializan como los nuevos líderes vigorosos que incorporan las virtudes de decencia, integridad, coraje, nobleza, diligencia y justicia. La elevación del héroe, en general masculino, equivale a la movilidad social impresa con el sello de la buena administración hogareña corporativa americana. Los deseos utópicos de las masas son formulados dentro de los palacios de la fantasía de la industria cultural: sus sueños y deseos insatisfechos son reestructurados y compensados por una mercancía que temporariamente los alivia y ciega de las realidades sociales, y obstaculiza la articulación de las verdaderas posibilidades de autorrealización”*.

Un claro ejemplo de este hecho podemos verlo en la película de animación *“Blancanieves y los siete enanitos”*, creada en 1936 como primer largometraje animado de Walt Disney, y por tanto el más importante, pues se transformó en el prototipo no sólo de todos los otros cuentos maravillosos de Disney, sino en el arquetipo a seguir de la mayoría de las adaptaciones para películas basadas en cuentos

¹²⁸ Ariel Dorfman (Buenos Aires, 1942) es un escritor, poeta, novelista, ensayista y activista de los derechos humanos chilenos, famoso por escribir junto a Armand Matherlat, en 1971, *“Para leer al pato Donald”*; ensayo en el que ambos describen los componentes ideológicos de los dibujos animados de Walt Disney, valiéndose del marxismo y del psicoanálisis. La obra marcó el inicio de una serie de investigaciones sobre el impacto ideológico de las revistas para niños, incluyendo el elefante *Babar* y *El Llanero Solitario*, así como otras manifestaciones de la cultura de masas.

¹²⁹ Armand Matherlat (Blegica, 1936) es un sociólogo, profesor de la facultad de ciencias de la información de París.

folclóricos y maravillosos de otros productores. Ahora bien, para comprobar que estas afirmaciones son correctas, antes de adentrarnos en el análisis de las películas que se han realizado de los cuentos de hadas europeos, vemos necesario realizar un breve estudio sobre los motivos que llevaron a la creación de las mismas, y para ello comenzaremos con una breve biografía del hombre que gestó la factoría de animación Walt Disney, pues la existencia de esta compañía cinematográfica se encuentra íntimamente ligada con su vida.

3.1 WALT DISNEY¹³⁰

Walter Elías Disney, más conocido como Walt Disney, ha sido sin lugar a dudas uno de los productores cinematográficos más importantes de Hollywood, y la historia de la animación se encuentra íntimamente ligada con la vida de este hombre que según palabras de sus empleados: *“Walt era nuestra figura de padre. Nosotros lo respetábamos y lo temíamos. Él dirigió el Estudio con un tipo de dictadura benévola y paternal. Era el jefe total. Podía ser duro y egocéntrico, pero todos reconocíamos que era un genio cuyo duro comportamiento parecía estimularnos y extraer lo mejor de todos nosotros. Aunque estuviese dispuesto a fastidiarnos e intimidarnos todo el tiempo, sabíamos que Walt había revolucionado la caricatura animada y, en nuestro interior, nos sentíamos orgullosos de ser parte de ese proceso”*

A Walt Disney se le ha descrito también como un hombre “bien parecido”, discreto, sonriente, amable, elegante y de buenas maneras, al que la vida convirtió en una persona conservadora y anticomunista que colaboró estrechamente con el FBI en “La caza de brujas del senador Joseph McCarthy” destinada a eliminar elementos izquierdistas de Hollywood, y aun así, es considerado como el hombre cuya obra más ha influido en el cine de animación de nuestra época¹³¹. Sin embargo, Disney fue ante todo un hombre dotado de un sentido excepcional para los negocios, convirtiendo su empresa en un imperio aprovechando la difusión de la televisión y el entretenimiento de los parques de atracciones. Pero antes de adentrarnos en los hechos que lanzaron al estudio de animación al estrellato, comenzaremos por el principio, por el nacimiento del hombre que ha generado innumerables mitos y leyendas que en incontables ocasiones se mezclan y confunden con la realidad.

El primero de los mitos que circulan alrededor de este hombre es su nacimiento, pues durante mucho tiempo más de un investigador defendió la posibilidad de que Disney hubiera nacido en España (durante la época franquista se difundió el rumor de que Walt Disney había nacido en Almería). El rumor

¹³⁰ La información sobre Walt Disney que se muestra a continuación proviene de varias fuentes, pero sobre todo del libro titulado “Walt Disney: el hombre, el mito”, escrito por Jorge Fonte y Olga Mataix.

¹³¹ A menudo se dice que Hollywood sólo ha producido tres auténticos genios: Chaplin, Disney y Thalberg”.

surgió alrededor de 1940, y se decía que era hijo de una mujer llamada Isabel Zamora. La noticia adquirió tal fuerza que el propio Walt Disney tuvo que desmentirla en 1957, en la única entrevista concedida a la prensa española durante su visita a Salvador Dalí en Portlligat (Barcelona): “Se dijo que yo era español por confusión con un artista que trabajaba conmigo llamado Zamora”¹³². Sin embargo, en el invierno de 1940, dos jóvenes norteamericanos llegaron a Mojácar para “una misión especial” y se entrevistaron con el alcalde del pueblo, Jacinto Alarcón. Estaban buscando la partida de bautismo de un niño nacido alrededor de 1890, hijo de una tal Isabel Zamora. Según el periodista catalán Paco Flores, estos dos hombres eran del FBI. Años después, en una entrevista realizada al hijo del secretario del Ayuntamiento, este comentó al periodista que en el pueblo creían que la verdadera misión de esos hombres era borrar toda evidencia de que Walt Disney naciera en Mojácar; sin embargo, cuando Paco Flores entrevistó al alcalde Jacinto Alarcón, aseguró que los hombres se presentaron como miembros del Estudio Disney, pero que no sabía si encontraron el certificado que buscaban. Según los archivos de Paco Flores, se produjo una segunda visita a Mojácar en 1954, por parte de un grupo de franciscanos de California en busca del posible nacimiento de Disney en España, pero llegaron a la conclusión de que los archivos se habían destruido durante la Guerra Civil Española. Finalmente, en 1967, un año después de la muerte de Walt Disney, llegó a Mojácar un tercer grupo de investigadores del estudio Disney, y el juez Blas Caparrós autorizó el acceso total a cualquier informe que pudieran encontrar sobre Isabel Zamora y su hijo, y se cree que esta vez los investigadores no sólo encontraron lo que buscaban, sino que lo destruyeron para que nunca se pudiera saber la verdad y que de ese modo nadie pudiera reclamar la herencia de Walt Disney.

De todas formas, estas hipótesis nunca fueron comprobadas ni aceptadas por el propio Walt, y numerosos biógrafos han reinterpretado lo que supuestamente ocurrió, pues Marc Eliot, en su libro “Walt Disney Hollywood Dark Prince” publicado en 1993, afirma que el padre de Walt Disney, Elías Walt, viajó a España, donde se enamoró de Isabel Zamora, y que al regresar a Estados Unidos se llevó con él a su amante y al hijo de ésta, y obligó a su mujer, Flora, a que lo adoptara como propio, llegando incluso a afirmar que el párroco de la ciudad de Chicago, donde vivía la familia, descubrió el adulterio y la familia Disney tuvo que mudarse a Marceline, Missouri. Sin embargo este no es el único hecho fantástico que ha provocado el origen confuso del creador de la Disney, sino que Leonard Mosley en su biografía “Te Real Walt Disney”, publicada en 1987, afirmaba que Walt Disney era el hijo ilegítimo de Consuelo Suárez y de un hombre que la dejó embarazada y que murió en la guerra de Marruecos. El párroco de Mojácar, apiadándose de la madre, dio al niño en adopción a un matrimonio norteamericano y, años después, la propia Consuelo Suárez emigraría a Estados Unidos, aunque sólo desvelaría la identidad de su hijo poco antes de morir.

¹³² Walt Disney en la entrevista con “Del Arco”, publicada en el periódico La Vanguardia en octubre de 1957, pag7.

Sin embargo, la historia oficial del creador de la Disney dice que Walter Elías Disney nació en Chicago el domingo 5 de diciembre de 1901, en un piso alto de una casa de la avenida Tripp construida por sus padres dos años antes. Fue el cuarto de cinco hijos de Flora Call y Elías Disney¹³³. La infancia de Walter transcurrió bajo la severidad paterna y entre grandes apuros económicos, pues sus padres regentaban un hotel en Daytona Beach que tuvieron que vender cuando el turismo decayó. El padre terminó trabajando como cartero rural y compró un pequeño huerto de naranjas para cultivarlo, pero tras un mal invierno finalmente decidieron trasladarse a Chicago, donde Elías trabajó como carpintero; *"Trabajó como carpintero en el edificio World's Fair. Le pagaban un dólar al día, y de ahí, él y mi madre ahorraron dinero suficiente para montar un negocio. No sé cómo lo hizo"*¹³⁴.



Fotografía de Flora Call y Elías Disney, los padres de Walter Elía Disney.

En 1906, cuando el pequeño Walter tenía cinco años, su familia se mudó a una granja de Missouri huyendo de los peligros y problemas que acarrearba residir en una gran ciudad como Chicago, y Elías compró una casa de un solo piso junto a cuarenta y cinco acres de tierra. Durante estos años, Walter creció muy unido a su madre y a su hermano Roy, ocho años mayor que él. Tras haber pasado sólo cuatro años en Missouri, Elías se cansó del campo, vendió la granja y trasladó a la familia a Kansas City, donde compró una pequeña agencia de distribución de periódicos en la que Walt Disney comenzaría a trabajar repartiendo periódicos mientras estudiaba en la escuela, destacando en la asignatura de dibujo, donde desarrolló aptitudes para la caricatura. Durante sus años de estudiante, Walter conoció a Walter Pfeiffer, un compañero de clase cuya familia aficionó a Walt Disney al cine. Tras el visionado de las películas, los

¹³³ Se cree que el apellido Disney proviene de Hughes Suhart, Señor de las tierras de Isigny-sur-Mer, un pequeño pueblo de Normandía en la costa norte de Francia, cerca de la ciudad de Caen, quien cambió su nombre por el de Hughes D'isigny y participo en la invasión normanda de Inglaterra en 1066 junto con William el Conquistador (actualmente descendientes suyos viven en Linxolnshire y son conocidos como los D'Isigny). Con el tiempo, el apellido fue abreviándose y se anglicanizó hasta convertirse en Disney.

¹³⁴ Walt Disney, en el libro de Bob THOMAS "Building a Company", 1998, pag 12.

dos amigos jugaban a representar lo que habían visto; hecho que le sirvió en el futuro, cuando ya adulto representaba ante sus dibujantes el argumento de los cortos de animación:

“Walt era un gran narrador y un excelente actor. Podría haber sido otro Charlie Chaplin si hubiera decidido seguir en esa dirección. Nunca olvidaré la noche en que nos contó “Blancanieves y los siete enanito” en el estudio de grabación y de qué modo nos sirvió de inspiración¹³⁵”

Finalmente, Walter se matriculó en el Instituto de Arte de Kansas City donde aprendió las primeras nociones sobre la técnica del dibujo. Pero en 1917 la familia Disney volvió a trasladarse a Chicago y Walter se inscribió en la escuela de secundaria de MacKinley, y en el Instituto de Arte de la ciudad, donde tres noches por semana estudiaba anatomía, técnicas de dibujo a plumilla y caricaturas; sus primeras caricaturas las publicó en la revista de la escuela durante ese mismo año. Mientras estudiaba, Walter trabajaba con su padre en una fábrica de mermelada como auxiliar de servicios, ganando 7 dólares al mes. Durante el verano de 1918 comenzó a trabajar clasificando la correspondencia de la oficina de correos, donde conoció a su amigo Rusell Maas, con quien se inscribió como voluntario en la Cruz Roja Americana, pues los dos chicos querían participar en la Gran Guerra Europea, por lo que el 16 de septiembre de 1918 falsificó su partida de nacimiento, cambiando el uno por un cero, y se enroló como soldado de la Cruz Roja para combatir en el frente bélico. No obstante, aunque estuvo destinado en Francia y Alemania, llegó a Europa cuando el armisticio ya se había firmado, y Walter fue destinado a conducir ambulancias para la evacuación del Hospital número 5 en París. Mientras, en sus ratos libres, dibujaba carteles y chistes para entretener a sus compañeros. Walter regresó a América el 3 de septiembre de 1919.



Dibujo de Walt Disney en la lona de una ambulancia Francesa en 1919.

¹³⁵ Ken Anderson en el Pres-Book que el Departamento de Publicidad de Warner Española, S.A.; publicó para el reestreno de Blancanieves en junio de 1992, pag. 19.

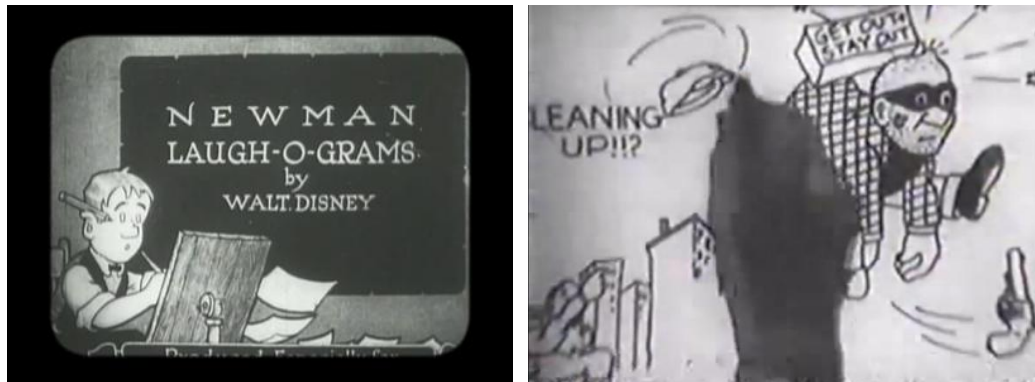
Tras licenciarse en la escuela, Walter se fue a vivir con su hermano Roy y su hermano Herbert a Kansas City; allí buscó empleo como dibujante, trabajando como aprendiz en “La Pestmen-Rubin Commercial Art Studio, una agencia de publicidad dirigida por Louis Presmen y Bill Rubin, donde comenzó ganando un sueldo de cincuenta dólares al mes. En aquella época realizaba bocetos a lápiz que luego pasaba a otros dibujantes encargados de darles la tinta definitiva y de limpiarlos. Durante este tiempo conoció a un joven llamado Ubbe Iwwerks (más tarde cambiaría su nombre por Ub Iwerks) que estaba excepcionalmente dotado para el dibujo. Los dos muchachos, ambos de dieciocho años, se hicieron amigos inmediatamente, no sólo por la coincidencia de edad, sino porque la personalidad impulsiva de Disney contrastaba muy bien con el impassible Iwerks, y cuando los dos se quedaron sin trabajo en 1920, no dudaron en formar su propia compañía, la “*Iwerks-Disney Commercial Artist*”. Para poder crearla, Walter pidió a su madre los quinientos dólares que había ganado durante su estancia en París y, aunque ésta sólo le envió la mitad, la empresa salió a delante. Durante esta época Walter decidió reducir su nombre a Walt, y se encargaba de la búsqueda de posibles compradores para su empresa, así como de las caricaturas, mientras que Ub se ocupaba de realizar los dibujos y los letreros. Sin embargo, pese al éxito de la sociedad (el primer mes ganaron 135 dólares), a los dos meses de crear la compañía Walter aceptó un empleo fijo para trabajar con una empresa que hacía películas publicitarias de animación, y tras dos meses logró convencer a sus nuevos jefes para que contrataran también a su amigo Ub.



Fotografía de Walt y Ub

La empresa para la que trabajaron producía para los cines películas de anuncios de un minuto de duración, aunque la animación era muy primitiva, pues las figuras se recortaban de una cartulina negra y los brazos y piernas se sujetaban con un hilo transparente, de modo que estos podían ser colocados en cualquier posición para luego realizar las fotografías. Walt se hizo amigo de Jimmy Loweew, el principal camarógrafo de la empresa, que le enseñó a fotografiar cartulinas. Durante el tiempo en que Walter y Ub pasaron en aquel trabajo, aprendieron las técnicas (todavía muy rudimentarias) de la animación cinematográfica, y aunque comenzaron con la fotografía sabían que existían otras técnicas de animación

como la que empleaba Max Fleischer¹³⁶ en su popular serie “Koko el Payaso”, que consistía en dibujar a los personajes directamente sobre el papel. Walter y Ub montaron un pequeño estudio propio en el que trabajaban por la noche, creando en 1922 su primer anuncio de un minuto de duración al que llamaron “*Laugh-O.grams Newman*”, en el que mostraban al público una mano dibujando a los personajes, algo totalmente novedoso. “*Saqué una foto de mi mano con la pluma y refotografié aquella fotografía hasta que en la pantalla daba la sensación de que era mi mano trazando el dibujo*”¹³⁷.



Imágenes del primer anuncio creado por Walt Disney en 1922 titulado “*Laugh-O.grams Newman*”.

El film tuvo mucha aceptación y consiguieron nuevos encargos para anunciar carbón, capots de coches, pinturas y cuentas de ahorro bancarias, empleando el sentido del humor para llamar la atención del consumidor. Por aquella época Walt Disney todavía no había cumplido los veintiún años y ya ganaba sesenta dólares semanales, por lo que se pudo comprar su propia cámara, alquilar un pequeño estudio de cinco oficinas y publicar un anuncio en el periódico donde invitaba a jóvenes que quisieran aprender el arte de la animación cinematográfica. Se presentaron tres candidatos, entre ellos Rudolf Ising¹³⁸. Walt Disney les dijo que no podía pagarles, pero sí enseñarles, aunque que si conseguían algún beneficio de su trabajo, ellos obtendrían también su parte. El 23 de mayo de 1922, Walt Disney dejó su puesto en la Ad Flims y convenció a Lewks y a otros pequeños empresarios para crear una compañía a la que llamaron “*Laug-O.Gram Films*”, que contaba con quince mil dólares de presupuesto inicial para comprar mesas para los entintadores y los calquistas, siete asientos, tres cabinas de animación, un gabinete, un ventilador eléctrico, doscientos cuarenta y tres metros de película positiva y una cámara de vistas fijas, una filmadora con su trípode, equipo de iluminación y una mesa de luz. El equipo estaba compuesto por Walt Disney, Ub Iwerks y más cinco animadores: Hugh Harman, Rudolf Ising, Camren Maxwell, Lorey Tague y Otto

¹³⁶ Max Fleischer (1883.1972) fue uno de los pioneros en la creación de dibujo animados; es el creador de Betty Boop, Popeye y Koko el payaso.

¹³⁷ Walt Disney en el libro de Diane Disney Miller “Walt Disney (1961), p. 96.

¹³⁸ Rudolf Ising (1903-1992) fue el cofundador de los estudios de animación: Warner Bros.

Walliman, y entre todos crearon seis cortos basados en cuentos tradicionales como “El gato con botas”, “Caperucita roja” o “La cenicienta”, de siete minutos de duración, lo que marcó desde un principio la tendencia de Walt Disney a tomar la literatura infantil como referencia para sus películas. En estos primeros films, de carácter rudimentario, se abusaba un poco de las repeticiones de fondos y secuencias, por lo que fue muy criticado. Aun así, consiguieron un distribuidor que les ofreció un cheque de cien dólares y un pagaré de once mil dólares por todas las obras. La empresa continuó generando beneficios hasta que su principal cliente, la Pictorial Club, quebró y les arrastró a la bancarrota. Al no tener dinero, Walt dejó que sus dibujantes se marcharan y disolvió la empresa. Sin embargo, Disney consiguió algún que otro encargo para un dentista y produjo por su cuenta una versión de Alicia en el País de las maravillas, que consistía en introducir a un personaje real dentro del universo de los dibujos. El primer corto fue creado en 1923, se llamó Alice’s Wonderland y presentaba a Virginia Davis, una modelo de seis años de edad, sobre un fondo negro en el que posteriormente introducía los dibujos. Todos sus antiguos colaboradores le ayudaron en este corto durante algunas noches y los fines de semana, pero se encontró con que al tratar de distribuirlo en New York no obtuvo ningún éxito, por lo que Walt se dispuso a irse a Hollywood; en parte para evitar la competencia y en parte para estar con su hermano Roy, a quien en 1920 le diagnosticaron una grave tuberculosis contraída en Europa durante la guerra.

Walt Disney salió de Kansas City con dirección a Hollywood en junio de 1923, con veintidós años y, según cuenta la leyenda, con sólo cuarenta dólares en el bolsillo. Como su hermano Roy estaba en el hospital, Walt se alojó en casa de un hermano de su padre que le cobraba cinco dólares a la semana por hospedarle y darle de comer. La intención de Walt Disney era la de entrar a trabajar en un gran estudio y trabajar en películas de acción real, pues tras el fracaso sufrido en Kansas City no quería saber nada más del mundo de la animación, y ahora su meta era llegar a ser director de cine, pero fue rechazado en todos los estudios en los que preguntó y se dio cuenta de que la única forma que tenía de entrar en ese nuevo mundo era a través de los dibujos animados, así que se alquiló una cámara (la suya había tenido que venderla para pagarse el billete de Kansas City a California) y comenzó de cero realizando anuncios animados en el garaje de su tío. Su primer cliente fue Alexander Pantage, que tenía una cadena de teatros a lo largo de toda la costa del pacífico. Sin embargo, el 15 de octubre de 1923, recibió una oferta de mil quinientos dólares por su película “Alice in Wonderland”, junto con un encargo de varias películas más por las que cobraría la misma cantidad. Walt fue a buscar a su hermano Roy y le propuso que le ayudara a comenzar de nuevo; este abandonó el hospital para ayudarle a crear la Disney Brothers Cartoons Studio, que nació el 16 de octubre de 1923 tras la firma del contrato. Walt era el socio creativo y Roy aportaba su talento natural para los negocios. Compraron una cámara de segunda mano y contrataron a dos jovencitas que, por quince dólares a la semana entintaban y pintaban los celuloideos donde Walt hacía la animación. El primer rollo de la serie “Alice’s Day at Sea”, les costó setecientos cincuenta dólares que no tenían, pero nada más recibir la película el distribuidor de Nueva York les mandó los mil quinientos dólares prometidos. Alice’s Day at Sea, se estrenó en marzo de 1924, y Walt Disney ya había terminado las seis películas acordadas. Tras el éxito, el nuevo estudio contrató a su viejo amigo Ub Iwerks, con un sueldo semanal de

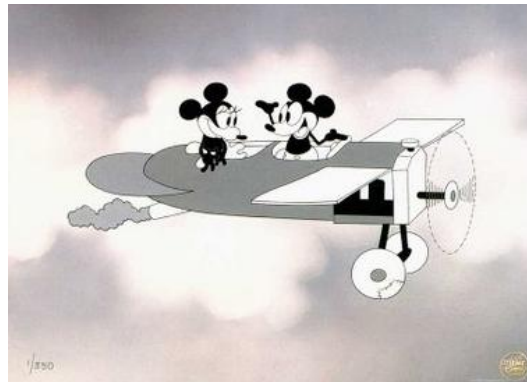
cuarenta dólares (diez menos que lo que cobraba en la Film Ad donde trabajaba), y gracias al talento de su amigo Walt fue dedicándose cada vez más a la creación de personajes, argumentos y a la dirección de la empresa. Desde ese momento Walt insistió a los dibujantes en crear un estilo Disney, convirtiéndose en una persona cuidadosa y exigente, pues quería que fueran los pequeños detalles los que diferenciaran su empresa de las demás. Este continuo afán de superación hizo que la empresa estuviera al borde de la quiebra en numerosas ocasiones, pues para ser los primeros debían gastarse siempre un dinero que no tenían. Entre tanto, en 1925, Walt contrató a una joven llamada Lillian Bounds para entintar y colorear el celuloide. Tras tres meses de noviazgo contrajeron matrimonio el 13 de julio de 1925.

En 1927, debido al éxito de la compañía, Walt decidió dividir a su personal en dos unidades para producir dos cortos a la vez (llegaron a crear dos cortos al mes), y firmó un nuevo contrato con la Universal que le exigía producir veintiséis películas al año. Sin embargo, en 1928, la Universal Pictures trató de sabotear el estudio Disney intentando contratar a Ub, al que consideraban el mejor animador que había en ese momento. Sin embargo Walt, que apreciaba mucho a su amigo Ub, le había dado un paquete de acciones de la compañía y le pagaba ciento cincuenta dólares a la semana (téngase en cuenta que Walt sólo cobraba setenta y cinco), pues no quería perder al mejor dibujante que tenía. Aun así, George Winkler, director de la Paramount, trató de comprar también a Ub doblándole su sueldo, pero Ub no sólo no aceptó sino que advirtió a Walt de lo que la Paramount había tratado de hacer. Entretanto, Walt viajó a Nueva York para renegociar la serie que estaban produciendo; “Oswald el conejo afortunado”. Oswald era un personaje de animación creado por Walt y Ub para producir una serie para la Universal Pictures, y con el que el estudio Disney había conseguido bastante éxito. Sin embargo, cuando Walt llegó a las oficinas de la Paramount para pedir dos mil quinientos dólares por cada nuevo corto de la serie Oswald, sólo le ofrecieron mil ochocientos, y le dijeron que si no aceptaba la oferta le quitarían todos sus animadores. Walt no aceptó y Winker contrató a todos los animadores de la Disney y, lo que era peor, la Paramount les quitó a Oswald, pues en la letra pequeña del contrato el distribuidor especificaba que el conejo Oswald no era propiedad de Walt Disney Studio, sino de la Universal Pictures.

En el viaje de regreso a Hollywood, se dice que Walt concibió a Mortimer, un ratoncito que posteriormente, y bajo sugerencia de su mujer, llamaría Mickey. Sin embargo, la verdad es que Walt reunió en su estudio a su hermano Roy y a Ub, y entre los tres decidieron qué animal sería su nuevo personaje para animar: el conejo y el gato quedaron descartados, pues ya existía el conejo Oswald y el gato Félix; un perro también quedó descartado, pues Walter Lantz preparaba en esos momentos una serie cuyo protagonista era el perro Pete, así que fueron descartando animales hasta que llegaron a un ratón. Cuando terminaron de crear a Mickey Mouse, Walt, escarmentado tras el robo de la patente del conejo Oswald¹³⁹, en cuanto Ub hubo terminado de darle los últimos retoques al personaje, fue a registrarlo el 21

¹³⁹ En febrero de 2006, varios activos de la NBC Universal, entre los que se encontraban los derechos de Oswald, el conejo afortunado, fueron adquiridos por The Walt Disney Company como parte de un acuerdo acerca del traspaso

de mayo de 1928. Mientras tanto, como el contrato de los animadores les duraba hasta junio y tenían pendientes todavía tres películas de la serie Oswald, Walt y Ub realizaban en paralelo las animaciones de Mickey Mouse inspiradas en el vuelo del aviador Charles Lindberg, que fue el primero en cruzar sin escala el océano Atlántico. Ub comenzó solo la animación, realizando setecientos dibujos diarios y escondiendo los dibujos cada vez que otro animador se acercaba a su mesa. Por su parte, Walt creó un taller clandestino en el garaje de su casa, donde su hermana Hazel Sewell entintaba y pintaba los dibujos que Ub animaba, y por la noche Walt los llevaba a casa de su amigo Mike Marcus donde los fotografiaba. El coste total de este primer cortometraje fue de mil setecientos setenta y dos dólares con ochenta y nueve centavos, y se llamó *“Plane Crazy”*, donde se pueden ver a Mickey y a Minnie volando en un aeroplano.



Fotograma de *“Plane Crazy”* de 1928.

Desde su primera aparición, Mickey Mouse ya tenía una marcada personalidad de intrépido muchacho burgués. *“Los Estados Unidos, que no están representados por ese Tío Sam yanqui e imperial, tienen como emblema a Mickey Mouse. Él es Norteamérica tal y como ésta se ve a sí misma: valerosa, segura, imaginativa, fuerte, benevolente y dispuesta a todo”*¹⁴⁰

Tras el increíble éxito de Mickey Mouse, se cambia el nombre del estudio por el de Walt Disney Productions, que es como se le conoce en la actualidad. En 1929 el ratón Mickey y tenía tanto éxito que durante un viaje a Nueva York le ofrecieron a Walt trescientos dólares por el derecho de imprimir al ratoncito Mickey en los cuadernos escolares y, como Walt necesitaba dinero para seguir produciendo cortometrajes, aceptó. Desde entonces todo el merchandising en torno a la figura de este simpático ratón,

del locutor deportivo Al Michaels a NBC Sports. Como resultado, The Walt Disney Company recobró los derechos sobre el personaje y sobre los 26 cortos rodados por Disney en los años 1920. Sin embargo, Universal retiene los derechos sobre el resto de los cortos que no fueron producidos por Disney.

¹⁴⁰ John Updike en el libro *“El arte de Mickey Mouse”*, editado por Craig Yoe y Janet MorraYoe en 1996.

no paró de seguir creciendo. El éxito inesperado de los cortos de Mickey Mouse obligó a Walt a contratar un gran número de animadores, que fueron llegando al estudio atraídos por la calidad y originalidad del sello Disney. A partir de ese momento el estudio Disney nunca sería lo mismo; sin embargo, lo que marcaría un antes y un después de este estudio y que le haría despegarse del resto, fue la creación del largometraje “Blancanieves y los siete enanitos”, que comenzó en 1934 y al que todo el mundo identificó como “La locura Disney”, pues nadie creía en el proyecto y pensaban que lo único que conseguiría sería arruinar al estudio. No obstante, y pese a los malos pronósticos, el proyecto fue un éxito y permitió que Walt comprara unos estudios nuevos en Burbank, que se inauguraron el 24 de diciembre de 1939. Desde ese año la Walt Disney Productions no ha parado de crecer y producir largometrajes, entre los que se encuentran las versiones de los cuentos que analizamos en esta tesis: “Blancanieves y los siete enanitos” (1937), “La Cenicienta” (1950), “La Bella durmiente” (1959), “la Bella y la Bestia” (1991), “Tiana y el sapo” (2010) y “Enredados” (2011).

Para concluir este apartado, nada mejor que con una cita del propio Walt Disney¹⁴¹: *“Disney es una cosa, una imagen en la mente del público. Disney es algo que les sugiere cierta clase de entretenimiento, una cosa familiar, y todo está ligado a ese nombre. Yo ya no soy Disney. Lo era antes, pero ahora Disney es algo que hemos puesto en la mente del público tras muchos años de esfuerzo. Saben lo que es Disney cuando oyen de nuestras películas o van a Disneyland. Saben que van a obtener cierta calidad, cierto tipo de entretenimiento. Eso es Disney.”*

¹⁴¹ Walt Disney en el libro de Diane Disney Miller “Walt Disney (1961).

4. PROPUESTA DE UN MÉTODO DE ANÁLISIS DE LAS PELÍCULAS INFANTILES

Ahora bien, antes de adentrarnos en el análisis de las películas que el estudio de animación Walt Disney ha creado a partir de los cuentos de hadas europeos, queremos exponer brevemente el método de análisis que hemos llevado a cabo para que los futuros educadores sean capaces de analizar los productos audiovisuales infantiles y que puedan profundizar más allá de esos valores positivos de amistad, unidad familiar y superación personal que abundan en estas películas. Nuestro planteamiento es que el educador se adentre en los relatos para ser capaz de crear su propio material educativo. Para ello, proponemos el siguiente protocolo de análisis; el mismo que nosotros hemos empleado para analizar las películas¹⁴² y que mostramos desglosado a continuación:

4.1 ARGUMENTO REAL FRENTE AL ARGUMENTO FÍLMICO

Lo primero que debemos tener en cuenta a la hora de comenzar a analizar un producto visual basado en un texto escrito, como ocurre en el caso que nos acontece, es tratar de leer siempre el texto original, pues es el punto de partida con el que podremos comparar los cambios realizados entre el original y la interpretación fílmica que se ha realizado, para de ese modo poder posicionarnos cuando realicemos el análisis del contenido. Este primer apartado, nosotros lo hemos desarrollado a lo largo del capítulo III de este estudio.

La siguiente fase del análisis dentro de este apartado, se encuentra íntimamente ligada con el apartado anterior, pues tras haber buscado, leído y resumido el argumento original (si existe), debemos continuar citando el argumento de la película, centrándonos sólo en aquellos puntos de la historia que discrepen del argumento principal.

4.2 IMAGINARIO COLECTIVO

La inclusión de este apartado, basado en el análisis de la forma que ha tenido el Estudio de crear el imaginario colectivo para la película, no nos ayudará solamente a entender los motivos que llevaron a Disney a crear la película, sino que también nos ayudará a entender el contenido de la misma, pues obviamente no es lo mismo analizar una película creada a mediados de la década de los 30, que una

¹⁴² Este análisis sirve también para series infantiles, dibujos animados, videojuegos, etc.

película creada entre el año 2009 y el 2010, pues los valores sociales, culturales, familiares y actitudinales han cambiado mucho, por lo que resulta imprescindible para realizar un buen análisis, conocer todas los acontecimientos que acompañaron a la creación de la película que queremos emplear en el aula, pues sin dicho análisis la interpretación que de ella realicemos siempre será incompleta.

4.3 ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA

Este apartado pretende profundizar tanto en el análisis individual de los personajes de la película como en el número de personajes masculinos y femeninos que intervienen en la misma, centrándonos en los roles que cada uno de ellos desempeña, ya que con dicho análisis podemos deducir qué papel juegan hombres y mujeres en la historia. En este apartado debemos prestar especial atención a las descripciones actitudinales que la imagen nos muestra de cada personaje, y si nos llegara a resultar complicado su desarrollo, podemos apoyarnos en imágenes y frases que nos ayuden a emplazar al personaje analizado dentro de un contexto social determinado.

EL CONCEPTO DE GÉNERO Y DE CLASE

- Qué función y qué roles realizan los personajes femeninos
- Qué función y qué roles realizan los personajes masculinos

¿QUÉ ROL REALIZA CADA UNO DE ELLOS?	
HOMBRES	MUJERES

CARACTERÍSTICAS FORMALES DE REPRESENTAR A LOS PERSONAJES

Este apartado se centra en analizar las características físicas de los personajes, pues con ello pretendemos averiguar si estas determinan la forma de ser de cada uno, ya que las representaciones visuales son capaces de distinguir, mediante el lenguaje visual y sus características gráficas, aquellos personajes que encarnan el “bien” de los que simbolizan el “mal”, pues como iremos viendo a lo largo de los diferentes análisis fílmicos, los villanos y los héroes comparten características que prácticamente nunca se entrecruzan. Para ello, proponemos realizar la siguiente tabla que sintetiza las principales particularidades físicas de los personajes.

¿CUÁLES SON SUS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS?		
Nombre del personaje	Color de piel	
Fotografías del personaje	Color de ojos	

	Pelo	
	Físico	
	Rasgos	
	Edad	
	Barba/Maquillaje	
	Ropa	

4.4 ANÁLISIS ICÓNICO DEL CONTENIDO

La última parte del análisis sería la más difícil, pues es donde entra en juego la labor investigativa del educador, ya que tiene que ser capaz de encontrar no sólo los contenidos educativos positivos que estas películas transmiten a los niños, sino también aquellos que pueden llegar a transmitir contenidos que pueden considerarse poco apropiados para un público infantil, pero que pueden ayudarnos a trabajar en el aula temas tan controvertidos y polémicos como la violencia de género, la sexualidad, las drogas, etc.

En nuestra tesis, los contenidos del análisis icónico los mostraremos a modo de texto escrito, sin embargo, para los futuros profesores, recomendamos realizar una tabla de contenidos donde deben estar presentes los mensajes que aparecen en la película a nivel manifiesto (o lo que es lo mismo, aquellos factores que podemos encontrar fácilmente: como el amor, la amistad, la superación de las dificultades, etc.) y los contenidos que se corresponden con el nivel latente (aquellos factores que, estando presentes no se manifiestan fácilmente, sino que hay que buscarlos al no ser fáciles de percibir, como el alcohol, la violencia física o el miedo a envejecer). Para facilitar esta labor proponemos al estudiante la siguiente tabla, en la que planteamos la inclusión de imágenes representativas que nos ayuden a ilustrar y asentar la información.

ANÁLISIS DEL CONTENIDO	
NIVEL MANIFIESTO	NIVEL LATENTE

Dentro de este apartado, procederemos a introducir tablas que vinculen los contenidos del nivel manifiesto y del nivel latente con actividades que podemos realizar en el aula o con clases ya creadas que se mostrarán en el siguiente capítulo.

TEMAS PARA TRABAJAR EN EL AULA	RELACIÓN CON LA PELÍCULA	CLASES

5. LOS CUENTOS DE HADAS SEGÚN EL ESTUDIO DE ANIMACIÓN WALT DISNEY

Como hemos visto, el estudio Disney ha basado parte de su éxito en la reinterpretación de cuentos clásicos europeos, que vamos a proceder a analizar siguiendo el esquema que hemos propuesto en apartado anterior.

5.1 BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS

EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA

Al igual que hicimos con los cuentos, hemos querido resumir brevemente el argumento que Disney empleó para llevar a la gran pantalla “Blancanieves y los siete enanitos”, que no se aleja del que podemos encontrar en las versiones originales de los cuentos de hadas. La historia comienza con una niña de piel blanca, cabello oscuro y labios rojos que limpia el suelo del jardín de un palacio envuelta en harapos. Un príncipe que pasaba por allí, al oírla cantar y ver la belleza que la niña empieza a tener, se enamora de ella. La madrastra, celosa de la belleza de Blancanieves tras haber escuchado del ente del espejo que la niña es más hermosa que ella, ordena a un cazador que acabe con la criatura en el bosque y que, como prueba de ello, le lleve su corazón. Sin embargo, el cazador se apiada de la niña y la ordena que se oculte en el bosque, donde encuentra una casita en la que viven siete enanitos que la dejan quedarse. Lo curioso de los enanitos de Disney es que poseen personalidades bien diferenciadas, al contrario de lo que ocurre en el cuento original, donde todos los enanos actuaban de la misma forma.

La madrastra de Blancanieves descubre el engaño del cazador y ella misma se disfraza de anciana, envenena una manzana y parte en busca de la casa de los enanos donde encuentra a la niña sola. Tras hablar con ella un rato, la anciana logra convencerla para que se coma una manzana, y Blancanieves cae muerta al instante. Mientras tanto, los animales del bosque amigos de Blancanieves han corrido a avisar a los enanos que llegan cuando la anciana huye de la casa tras haber matado a la niña. Los enanos la persiguen hasta que esta muere en un accidente. Al regresar junto a la niña y verla tan hermosa, la colocan en un ataúd de cristal donde la veneran y entregan ofrendas hasta que un día aparece el príncipe del comienzo de la película, besa a Blancanieves y la despierta para llevársela con él a su castillo.

CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY

La película de animación “Blancanieves y los siete enanitos” se estrenó el 21 de diciembre de 1937; sin embargo, llevar a término este proyecto no fue fácil, pues durante varios años Walt Disney estuvo buscando la que sería su primera historia para convertirla en el primer largometraje de animación de la historia. En los primeros años de la década de los treinta, junto a Mary Pickford y tras el éxito de su serie de cortometrajes de “*Alice in cartooland*”, había planeado realizar una adaptación del libro “*Alicia a través*

del espejo”, de Lewis Carrol, con ella en el papel de protagonista; pero cuando la Paramount anunció que estaba preparando una adaptación del mismo libro abandonó el proyecto. Poco más tarde estudió la posible adaptación de la obra de Washington Irving “Rip Van Winkle”, pero la Paramount volvió a adelantársele y compró los derechos de autor. Finalmente, Disney se decidió por el cuento tradicional europeo “*Blancanieves y los siete enanitos*”, de los hermanos Grimm, aunque estuvo a punto de no realizarla porque en 1933 Max Fleischer había realizado ya un corto animado, protagonizado por Betty Boop, al que habían titulado Snow White.

“Vi a Marguerit Clark en Blancanieves y los siete enanitos cuando era repartidor de periódicos en Kansas City, y la película me dejó tal impresión que seguramente influyó en mi decisión de usar el cuento de hadas de Grimm cuando me planteé hacer un largometraje animado”¹⁴³,

Los biógrafos de Disney apuntan que ésta fue la primera película que vio en su vida, y que por eso le marcó tan hondo. La adaptación de Blancanieves que realizó el Estudio Disney se basaba en la versión de los hermanos Grimm, aunque hay varias diferencias argumentales como la edad de la protagonista, pues en la versión de los hermanos Grimm Blancanieves tiene siete años, mientras que en la de Disney tiene ya doce. Otra de las diferencias es que la reina no se come las vísceras que el cazador le lleva, y que en vez de tratar de matar a la niña tres veces, el estudio lo reduce a una sola. Pero uno de los cambios fundamentales es que en el cuento los enanitos no tienen personalidades diferenciadas; son limpios, pulcros y poseen la función de guardianes de la niña.

Walt Disney inició el trabajo de Blancanieves en 1934 con un pequeño y selecto equipo que se encargó de dirigir él mismo, comenzando con un programa de formación de los artistas en casa del animador Art Babbit, mientras instalaba una pequeña unidad de guionistas y animadores cerca de su despacho. Contrató al profesor de dibujo Don Graham para que preparara personalmente a los nuevos animadores y les enseñara a hacer planteamientos simples y directos a partir del análisis de la acción con modelos vivos. A medida que la película fue creciendo, Walt Disney fue añadiendo personal al proyecto hasta que todo el estudio estuvo involucrado en él. Sin embargo, en ningún momento disminuyó la producción de dieciséis cortometrajes anuales.

“Una noche de 1934, después de cenar, volvimos al Estudio para trabajar y Walt llamó a cuarenta de nosotros al pequeño estudio de grabación. Nos sentamos todos en sillas plegables, se apagaron las luces y Walt pasó las cuatro horas siguientes contándonos la

¹⁴³ Walt Disney en el libro de Diane Disney Miller “Walt Disney (1961).

historia de “Blancanieves y los siete enanitos”. No sólo contaba la historia, sino que interpretaba cada uno de los personajes, y cuando llegó al final nos dijo que iba a ser nuestro primer largometraje. Fue un gran impacto para todos nosotros porque sabíamos lo difícil que era hacer un corto de dibujos animados. Iba a hacer algo que ningún otro Estudio había intentado jamás, pero la excitación que sentía por Blancanieves nos contagió a todos¹⁴⁴.”

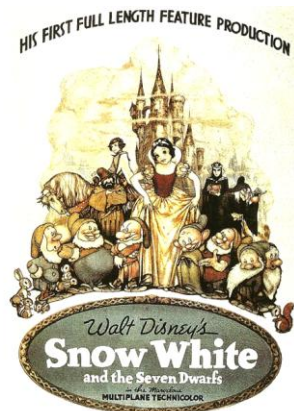
Lo primero que se hizo antes de comenzar a dibujar, fue un ensayo sobre la animación del movimiento, y para ello, los dibujantes fotografiaban modelos para poder estudiarlos y conseguir acciones más realistas. Como modelo para Blancanieves escogieron a la bailarina de dieciocho años Marjoire Bell; a Eddie Collins y sus extravagantes movimientos para interpretar a los enanitos, y Louis Hightower se encargó de representar al príncipe. El problema llegó a la hora de buscar el efecto tridimensional del dibujo, pues hasta la fecha todas las animaciones se realizaban con tintas planas. Por ello, el jefe del Departamento Técnico del Estudio, William Garity, recibió el encargo de desarrollar una cámara capaz de lograrlo. El efecto buscado se consiguió gracias a una Cámara Multiplano que le costó al estudio 70.000 dólares; la cual era capaz de crear profundidad de campo mediante un sistema de superposición de cinco láminas filmadas en un mismo plano, y podía filmar hasta cinco grados de profundidad de campo simultáneamente produciendo efectos de lejanía. La búsqueda de los dobladores ideales y de la banda sonora fue un duro trabajo, pues Disney no quería que se pareciera a un musical de Hollywood y, Disney sobre todo, quería canciones que el público pudiera tararear, y que se han convertido en un símbolo de su identidad corporativa no sólo en Blancanieves, sino en todas sus películas posteriores, en las que la banda sonora ha ejercido un papel tan importante como la película misma.

Una de las cosas más sorprendentes que ocurrieron durante las últimas semanas de este largometraje, fue la creación, por parte de los animadores, de numerosos dibujos pornográficos¹⁴⁵ que comenzaron a circular por todo el Estudio. Los dibujos mostraban a Blancanieves en orgías con los enanitos o simplemente entre los enanitos:

“Algunos dibujos tenían tales aberraciones sexuales cómicas como el propio Kreff Ebing nunca habría soñado. Esta manía duró unas semanas y tan repentinamente como comenzó todo, paró. Fue un tipo de histerismo debido al agotamiento y la tensión acumulada. Por lo que sé, Walt, nunca llegó a enterarse”.

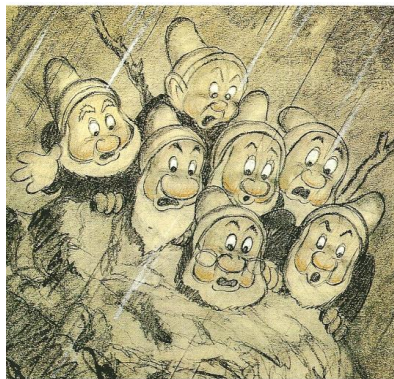
¹⁴⁴ Diane Disney Miller en el libro “Walt Disney” (1961).

¹⁴⁵ Fonte, J. y Mataix, O. (2000).



Cartel promocional de la película “Blancanieves y los siete enanitos” de 1937.

Hemos querido incluir este dato, debido a que a lo largo de este estudio de las películas de Disney basadas en los cuentos de hadas clásicos europeos, veremos contenidos que hacen alusión al sexo. Sin embargo, pese a este pequeño borrón en la historia de Blancanieves, lo cierto es que el film fue muy importante no sólo a nivel técnico, pues la producción de la película se prolongó durante más de dos años, sino que en ella participaron más de 750 artistas que emplearon 800 kilómetros de papel para realizar los dos millones de dibujos necesarios para lograr crear la película. Walt Disney arriesgó toda su fortuna, incluida la de sus padres y hermanos, pero ganó. Blancanieves se convirtió en la película más taquillera de los Estados Unidos hasta 1939¹⁴⁶ y le fue concedida un Oscar honorífico por la academia junto con otros siete Oscar diminutos, que hacían alusión a los siete enanitos, pues en la película de Disney son estos, y no Blancanieves como veremos a continuación, los verdaderos protagonistas del cuento.



Boceto previo a la animación de los siete enanitos

¹⁴⁶ En 1939, la película “Lo que el viento se llevó” le quitó el título.

Ahora bien, una vez resumidas algunas de las curiosidades que rodean esta película, vamos a proceder a estudiarla visualmente, pues de ella extraeremos los contenidos didácticos basados en los temas transversales que podremos usar en el aula.

ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA


A continuación vamos a proceder al análisis de la película para posteriormente poder emplear en el aula los contenidos que de ella saquemos. Para ello, vamos a iniciar una primera aproximación al film realizando un análisis general de los protagonistas que aparecen en ella, y prestaremos especial atención no sólo al sexo y la raza, sino también a las características físicas y los roles sociales que el personaje representa durante la película. En primer lugar procederemos a resolver las siguientes cuestiones que, además, se repetirán en los siguientes análisis filmicos: ¿Cuántos hombres y mujeres aparecen en la película? ¿Qué rol representa cada uno de ellos? ¿Cuáles son sus características físicas? Una vez respondidas las preguntas, comenzaremos a analizar los mensaje latente y mensaje manifiesto, que podemos encontrar en el film; contenidos que posteriormente nos servirán para trabajarlos en el aula.

De esta primera tabla, donde analizamos el número de mujeres y hombres que aparecen en la película, podemos sacar conclusiones sobre la paridad en los cuentos infantiles y proponer distintos cambios para que la igualdad entre hombres y mujeres en el cuento parezca real. Sin embargo, para completar esta primera aproximación a los valores que los personajes representan, es fundamental analizar los roles que cada uno de ellos tiene en la película, para, de ese modo, poder realizar un análisis mucho más exhaustivo.

¿QUÉ ROL REALIZA CADA UNO DE ELLOS?	
HOMBRES: 10	MUJERES: 2
Cazador: es el hombre que tiene en sus manos la vida y la muerte de Blancanieves; finalmente decide salvarla. Su papel en la historia es transitorio y es incapaz de oponerse a los deseos de la reina.	Madrastra-Bruja: es una mujer celosa porque los encantos físicos de su hijastra superan a los suyos. Estos celos la llevarán a tratar de matar a Blancanieves y para ello no duda en usar el engaño y la traición.
Príncipe: es el héroe de la película, aunque lo único que hace es besar a la princesa y llevársela, suponemos, a su castillo.	Blancanieves: es una niña cuya ingenuidad llega hasta límites insospechados, aun así es la heroína de la historia donde lo único que hace es demostrar las dotes de buena ama de casa.
Sabio (enanito): es el líder de los enanitos y el que decide hacer cualquier acción.	

Gruñón (enanito): como su nombre indica es el más gruñón de los enanitos; finge detestar a Blancanieves pero realmente la quiere.
Feliz (enanito): es el más feliz de los enanitos.
Dormilón (enanito): es el más dormilón de los enanitos.
Tímido (enanito): es el más tímido de los enanitos.
Mocoso (enanito): tiene muchas alergias.
Mudito (enanito): se supone que es el enanito más “tonto”, no habla y actúa de forma inconsciente en muchas ocasiones.
Ente del espejo : al ser de otro mundo posee el poder de decir la verdad y no duda en decirla aunque esta pueda ocasionar desgracias.

La tabla que nos presenta los roles que los personajes realizan en la película es de gran utilidad, pues con ella podemos deducir qué papel juegan los hombres y las mujeres en esta historia. Como podemos comprobar, en este caso la mujer parece que sólo puede poseer dos atributos: de mujer fatal o ama de casa, mientras que los hombres deben luchar por preservar la pureza de las mujeres inocentes como Blancanieves. Ahora bien, el análisis no termina aquí, pues resulta fundamental ver las características físicas de estos mismos personajes para tratar de averiguar si estas determinan la forma de ser de cada uno, e incluso si podemos apreciar quién es bueno y quién es malo dependiendo de sus características físicas. Como iremos viendo a lo largo de los diferentes análisis fílmicos, los villanos y los héroes siempre comparten características que generalmente no se entrecruzan.

¿CUÁLES SON SUS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS?		
Cazador 	Color de piel	Oscura.
	Color de ojos	Verdes.
	Pelo	Media melena. de color negro.
	Físico	Gordo.
	Rasgos	Marcados y poco atractivos.
	Edad	Mediana edad.
	Barba	Si.
	Ropa	De tonalidades agrisadas.

		
Príncipe	Color de piel	Clara.
	Color de ojos	Nos se aprecia.
	Pelo	Color negro y corto.
	Físico	Alto y atlético.
	Rasgos	Suaves y muy atractivo.
	Edad	Joven.
	Barba	No.
	Ropa	Su ropa es de colores muy vivos.
Enanitos	Color de piel	Clara.
	Color de ojos	Todos marrones excepto mudito, que los tiene azules, y Gruñón que los tiene negros.
	Pelo	Son calvos, aunque el poco pelo que tienen es blanco.
	Físico	Bajos y gordos excepto Mudito, que es delgado.
	Rasgos	Suaves, bonachones y poco atractivos.
	Edad	Mayores excepto mudito, que es el más joven.
	Barba	SI, excepto el más joven.
	Ropa	Todos visten con tonos apagados.
Blancanieves	Color de piel	Clara.
	Color de ojos	Marrones.
	Pelo	Negro.
	Físico	Alta y delgada; como sólo tiene 12 años todavía no se ha desarrollado físicamente.
	Rasgos	Suaves y hermosos.
	Edad	12 años.
	Maquillaje	No.

	Ropa	Al comienzo del relato, cuando hace de sirvienta, viste con tonos parduzcos y tiene la ropa hecha girones, pero cuando actúa de princesa los colores de la ropa cobran color e intensidad.
		
Madrastra-joven	Color de piel	Clara.
	Color de ojos	Verdes.
	Pelo	Negro y largo, aunque lo lleva cubierto durante prácticamente toda la película.
	Físico	Alta y atlética
	Rasgos	Suaves y hermosos, pero la inclinación de sus cejas nos muestran una belleza agresiva.
	Edad	Mediana edad.
	Maquillaje	Si.
	Ropa	Combina violetas con negro, aunque como la capa es negra, generalmente percibimos el efecto de verla siempre vestida de negro. La elección de estos colores no es casual, pues el violeta se asocia entre otras cosas con la brujería, mientras que el negro se asocia con la maldad.
Madrastra-anciana	Color de piel	Clara.
	Color de ojos	Verdes.
	Pelo	Lo lleva cubierto, pero el pelo blanco, largo y descuidado puede verse a ambos lados del rostro.
	Físico	Mujer anciana poco agraciada.
	Rasgos	Afilados.
	Edad	Vieja.
	Maquillaje	No.
	Ropa	Negra.

Ente del espejo



Al no ser un ser humano propiamente dicho, no analizaremos sus características físicas.

A continuación procederemos a mostrar aquellos contenidos sacados de la película que podemos emplear para trabajar en el aula, comenzando con los valores que hemos encontrado a nivel manifiesto.

Nivel manifiesto:

Uno de los valores que se muestra en la película en varias ocasiones (cuando Blancanieves limpia la casa de los enanitos con los animales del bosque o cuando los propios enanitos trabajan juntos para lograr sacar las joyas de la mina) es el trabajo en equipo, que es uno de los valores fundamentales que podemos trabajar con los niños en el aula para fomentar conceptos como mantener el orden en la clase o para promover el trabajo colaborativo en sus actividades diarias.



Fotogramas de Blancanieves y los siete enanitos en el minuto 19:41 y 20:03 respectivamente¹⁴⁷

La buena educación que la princesa muestra a lo largo de toda la película, puede ser utilizada para trabajar temas relacionados con la conducta de los alumnos, pues Blancanieves, aun regañando, lo hace siempre de forma constructiva, como cuando alecciona a los animalitos del bosque sobre el uso del agua para lavar los platos sucios, o cuando les enseña a los enanitos la importancia de lavarse las manos antes de comer.

¹⁴⁷ Los fotogramas que veremos de las películas, han sido extraídos de versiones en vídeo en sistema PAL.



Fotogramas de Blancanieves y los siete enanitos en los minutos 39:40 y 42:18 respectivamente

Los enanitos, a su vez, también transmiten al niño valores interesantes, pues no sólo ejemplifican la importancia del trabajo y la necesidad de ir a trabajar a diario, elemento que se puede emplear para explicar al alumnado el motivo por el que sus padres tienen que ir todos los días al trabajo, sino que estos le proporcionan a Blancanieves un techo bajo el que cobijarse, se preocupan de ella, la cuidan y la advierten de que no debe abrir la puerta a desconocidos bajo ningún concepto. Como sabemos, Blancanieves no les hace caso y termina mal, por lo que esta causa-efecto podemos emplearla en el aula para recalcar la necesidad de no desobedecer a los padres y a los maestros cuando les dicen que no hablen con desconocidos.



Fotograma de Blancanieves y los siete enanitos en el minuto 63:24

Como conclusión de este apartado, y basándonos en el análisis a nivel manifiesto, seguidamente mostraremos los argumentos seleccionados para trabajar en el aula:

TEMAS PARA TRABAJAR EN EL AULA	RELACIÓN CON LA PELÍCULA	CLASES
Trabajo en equipo.	Limpieza de la casa de los enanitos.	Crear actividades basadas en el trabajo en equipo.
Buena educación.	En la actitud de Blancanieves.	Crear una actividad basada en la buena educación, que lleva intrínseco respetar a los padres.
Respetar a los padres y maestros.	Cuando los enanitos advierten a Blancanieves de que no abra la puerta.	

Nivel latente:

La belleza y la lucha por ser la más hermosa es el eje central de este cuento, y la película de Disney lo ejemplifica a la perfección. Disney nos muestra a una reina con carácter suficiente como para gobernar a los varones; bella, poderosa, y orgullosa hasta tal punto que su propio trono es un pavo real. El simbolismo que encierra el pavo real ¹⁴⁸está relacionado con la vanidad, pero también posee el poder de transmutar, y además es también el destructor de serpientes; es decir, de las ataduras corporales en el espacio y el tiempo. Este hecho no es casual, pues como sabemos la reina terminará transformándose en una anciana mediante la magia negra, rompiendo así las barreras del tiempo. En la tradición cristiana el pavo real simboliza también la rueda solar, símbolo de inmortalidad. Como podemos ver en estos fotogramas, en el trono no sólo encontramos a un pavo real, sino que también se aprecia una rueda solar con una corona en su interior. Recordemos que, según acabamos de ver, esta rueda simboliza la inmortalidad y, al llevar dentro la corona, simboliza la inmortalidad de la monarquía. También podemos localizar una serpiente, símbolo de la maldad según la tradición cristiana.

¹⁴⁸ Chevalier, J. y Cheerbrant, A. (1987).



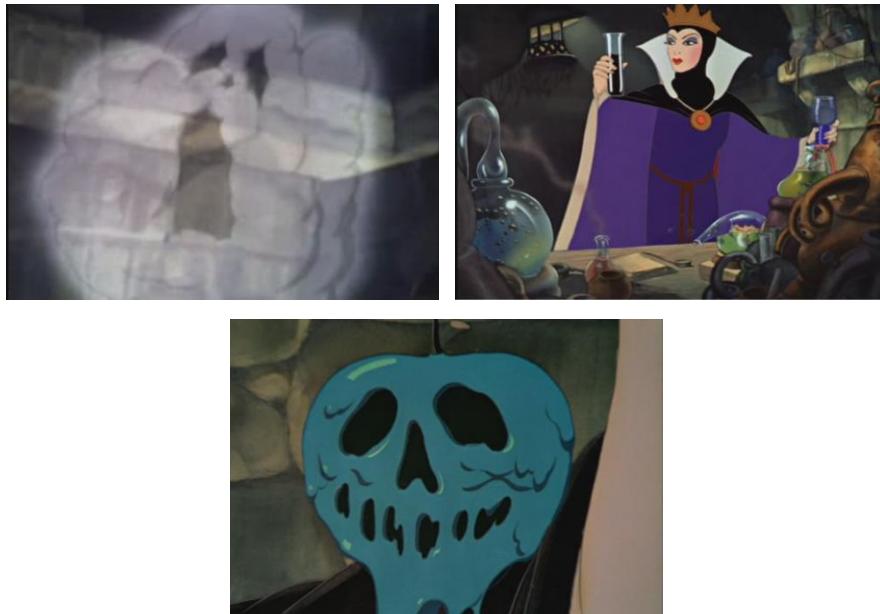
Fotogramas de Blancanieves y los siete enanitos en el minuto 07:04 y 07:14 respectivamente

Al mismo tiempo, el personaje de la reina se encuentra íntimamente ligado con la magia y las artes oscuras, y esto se puede ver desde los primeros minutos de película, cuando la reina le pregunta al espejo quién es la más hermosa, ya que, si nos fijamos bien, los dibujos que rodean al espejo son los doce signos del zodiaco, que anticipan la adivinación que el ente del espejo va a pronunciar. Del mismo modo, para ayudar a comprender que la madrastra es una bruja, cuando aparece en la película suele estar rodeada de símbolos relacionados con la adivinación (las cortinas se encuentran decoradas con estrellas y lunas).



Fotogramas de Blancanieves y los siete enanitos, en el minuto 2:43 y 47:05 respectivamente

También la madrastra posee un laboratorio científico donde numerosos alambiques hierven con sus pociones, comparando de ese modo a la mujer científica con la brujería, pues de sus experimentos no paran de aparecer fantasmas y calaveras que pueden dar a entender que la ciencia en manos de las mujeres sólo puede tener consecuencias negativas.



Fotogramas de Blancanieves y los siete enanitos en los minutos 48:28, 40:03 y 61:38 respectivamente

La pregunta que ahora surge es evidente; ¿cómo aplicar este contenido en el aula? La respuesta, o una de las respuestas que se pueden dar, es: “utilizando los fotogramas como material didáctico para provocar el análisis de cómo ha sido vista la mujer de ciencia a lo largo de la historia”, pues cuando un hombre trabajaba en el laboratorio era un científico, mientras que una mujer interesada por la ciencia generalmente era considerada una bruja. Pero de este personaje podemos extraer otros contenidos, por ejemplo lo que ocurre cuando es una mujer la que gobierna un reino, pues no debemos de olvidar que no aparece ningún rey en toda la historia. Además, la paz y la tranquilidad sólo llegan al final del relato, cuando el poder recae nuevamente en un hombre; el príncipe, que decide llevarse a Blancanieves a su reino. Pero, por si no hubiese quedado claro que la madrastra es la “mala” de la película, basta fijarse en los únicos animales que la acompañan: las ratas, los cuervos y los buitres, símbolos de la traición, la avaricia y la muerte respectivamente, mientras que Blancanieves siempre está rodeada de ciervos, conejos, ardillas, pajarillos azules y palomas blancas, que simbolizan, entre otras cosas, a los amantes. Recordemos que en un momento de la película, el príncipe y Blancanieves intercambian un beso a partir de una paloma blanca mientras la reina mira enfurecida la escena.



Fotogramas de Blancanieves y los siete enanitos, en los minutos 06:37 y 06:52 respectivamente

Ahora vamos a analizar los valores que la figura de Blancanieves puede transmitir a los niños, olvidando por supuesto el hecho de que Blancanieves sea una niña de doce años que terminará casándose con un príncipe aparentemente mucho mayor que ella¹⁴⁹. La figura de Blancanieves representa ante todo a una madre modelo de la sociedad norteamericana de la década de los años treinta: joven, hermosa, que sabe cocinar, que disfruta limpiando y que posee un fuerte instinto maternal. De hecho, su única función en toda la película es la de limpiar la casita de los enanos, que se encuentra realmente desordenada. Este detalle difiere totalmente de la versión del cuento de los hermanos Grimm, que describen la casa de los enanos de la siguiente forma: *“En la casita todo era pequeño, pero tan gracioso y estaba tan limpio que no se puede decir.”* Con esta acción, el estudio deja claro que una de las funciones de la mujer es la de limpiar y ordenar la casa, cocinar y mantener a los niños limpios, pues los hombres (en este caso los enanos) trabajan fuera de casa durante el día y, mientras, la mujer debe atender las necesidades del hogar como muestran los siguientes fotogramas:



¹⁴⁹ Recordemos que Blancanieves en la versión de Walt Disney tiene 12 años.



Fotogramas de Blancanieves y los siete enanitos, en los minutos 16:14, 17:51, 37:59 y 66:07

Sin embargo, hemos de ser prudentes al hablar de estos contenidos, pues tenemos que ser conscientes de que las actitudes mostradas por Blancanieves y los enanos son fruto de la época en la que estos fueron creados. Sin embargo, esto no quita para que podamos usar sus actitudes para realizar actividades en el aula que promuevan la igualdad entre niños y niñas.

Algo que no debemos pasar por alto de esta película, y que es una novedad con respecto a todas las versiones que de este cuento hemos analizado en el capítulo anterior, tiene que ver con la figura de los siete enanos, pues si recordamos, en las versiones anteriores los enanos no se diferenciaban entre ellos para nada, ya que únicamente simbolizaban la protección y la seguridad para Blancanieves; eran seres nobles, avariciosos y poderosos a fin de cuentas, pues según la tradición europea el enano representa a un guardián que puede servir de guía o consejero, papel que jugaban a la perfección en las versiones anteriores. Sin embargo, al dotar a cada enano de una personalidad diferente, la de Blancanieves parece quedar reducida a un segundo plano.

En los cuentos tradicionales de Blancanieves, los enanos dejan que la niña se quede con ellos a condición de que se ocupe de las labores del hogar. Por el contrario, en la versión Disney, los enanitos dejan quedarse a Blancanieves sin ninguna condición, por lo que este cuento queda sin el valor aleccionador que los enanos representan, ya que estos, ante todo, quieren hacer comprender a la niña que sólo el trabajo duro logrará devolverla a su condición social. Tampoco en la versión de los hermanos Grimm se especifica el tiempo¹⁵⁰ que Blancanieves pasa con los enanos, que quedan reducidos a simples bufones; personajes más típicos de las cortes renacentistas que de los grandes genios de la tierra y consejeros de las tradiciones germanas. Sin embargo, los enanitos de la película de Blancanieves, aunque inicialmente parecen unos seres adorables, también tienen asociados valores negativos que podemos usar en el aula para tratar temas como la no violencia y la discriminación sexual. Los enanitos en esta película

¹⁵⁰ Bruno Bettelheim en su libro *“Psicoanálisis de los cuentos de hadas”*, habla de que Blancanieves pasa cinco años con los enanos, desde los siete hasta los doce años.

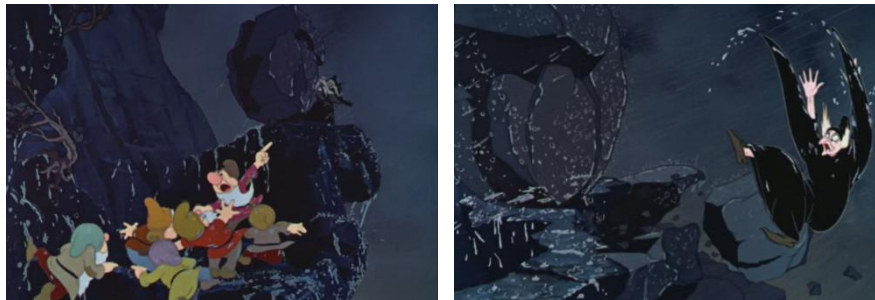
son en algunas ocasiones seres muy violentos y discriminatorios, pues cuando Blancanieves se encuentra en su casa durmiendo y estos todavía no lo saben, obligan al más débil de ellos (Mudito) a que averigüe quién ha entrado en su casa, y es más, cuando Mudito vuelve asustado tras ver a Blancanieves moviéndose en sueños en la cama, los otros enanos huyen también asustados dejándole atrás. En cuanto al tema de la discriminación sexual, podemos vislumbrarla cuando los enanos se están lavando antes de cenar y Gruñón, al negarse a hacer lo mismo que los demás, es obligado por sus compañeros a lavarse, y le disfrazan de mujer para burlarse de él.



Fotograma de Blancanieves y los siete enanitos en los minutos 30:37 y 45:50

Un tema que se encuentra muy ligado a las películas Disney, y en este caso a las versiones que se realizan de los cuentos de hadas, es el relacionada con la muerte, pues todos los malos mueren en sus historias; algo curioso, pues como hemos visto al analizar los cuentos clásicos europeos, no siempre los antagonistas son castigados con la muerte. En este caso, la muerte de la reina es especialmente dramática, incluso más que en la versión de los hermanos Grimm¹⁵¹, que al ir a la boda de su hijastra muere al ser obligada a bailar con unos zapatos al rojo vivo: “y tuvo que ponerse los zapatos ardiendo como brasas y bailar hasta que cayó muerta al suelo”. La película de Disney no termina igual, pues al final del filme, la madrastra, todavía disfrazada de anciana, huye de los enanos hacia una montaña que no tiene salida. En la escalada, y anticipándonos un espantoso final, los dibujantes nos muestran cómo dos buitres observan la escena. Cuando la madrastra llega a lo alto de la montaña, trata de aplastar a los enanos con una gran piedra, pero un rayo acaba con sus planes al caer justo a sus pies y romper el trozo de roca donde ella se creía a salvo, lanzándola al vacío y, por si quedaba alguna duda de su muerte, dejando caer sobre ella la piedra con la que pretendía acabar con los enanos.

¹⁵¹ Recordemos que las muertes que describían los hermanos Grimm fueron consideradas tan brutales, que tras la segunda guerra mundial fue prohibida su obra en las zonas de ocupación inglesa, y se empleaba para demostrar la maldad de los alemanes



Fotogramas de Blancanieves y los siete enanitos, en los minutos 74:13 y 74:19.

Tras la muerte de la madrastra, los enanitos realizan un velatorio para la joven, a la que terminan metiendo en un ataúd de cristal. Con el paso del tiempo, el príncipe que aparece al comienzo de la película encuentra a la joven, la besa en los labios y esta despierta milagrosamente. Luego se marcha con su salvador. Llegados a este punto queremos recordar que el que Blancanieves despierte con un beso es invención de Disney, pues en el cuento de los hermanos Grimm el príncipe que pasaba por la casa de los enanos y, al ver a la joven y se enamora tan perdidamente de ella que pide permiso a los enanos para llevársela a su reino. Los enanos conceden el permiso y éste manda a sus sirvientes que porten el ataúd, pero los lacayos tropiezan con un arbusto haciendo que la urna de cristal se balancee de forma tan brusca, que provoca que la joven expulse la manzana.

Después de haber realizado la búsqueda de contenidos a nivel latente, vamos a proceder a mostrar aquellos elementos que podemos emplear en el aula:

TEMAS PARA TRABAJAR EN EL AULA	RELACIÓN CON LA PELÍCULA	CLASES
Desigualdad de género en las labores domésticas.	Actitud de Blancanieves y los enanitos.	Crear actividades basadas en el trabajo en equipo.
La ciencia.	La madrastra de Blancanieves.	Crear clases basadas en cómo se ha visto a lo largo de la historia, la ciencia en manos de mujeres y la ciencia en manos de los hombres.
La violencia contra los débiles.	En los enanitos.	Fomentar la no violencia, advirtiendo a los niños sobre la actitud excesivamente violenta de los enanitos.
Discriminación por ser distinto.	La actitud de los enanitos hacia mudo.	Crear clases donde se critique la discriminación que sufre este enanito y donde se invite a los niños a reinventar estas acciones.

Redención	El final, donde la madrastra muere	Realizar una actividad donde el fin de la buja no sea la muerte, sino que se le dé una posibilidad de redención.
Diferentes interpretaciones de un mismo cuento.	El cambio que se da entre el relato original y las distintas versiones escritas.	Crear clases donde los niños tengan que reinterpretar los cuentos. Taller del Pop-Up.
Miedo a envejecer.	En la madrastra.	El miedo a envejecer que se ha afincado en la sociedad, podemos justificarlo con este tipo de películas y trabajar en clase el tema de la vejez como algo positivo.

5.2 LA CENICIENTA

EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA

La Cenicienta de Disney, inspirada en el cuento de Perrault, es una curiosa adaptación, pues toda la acción queda relegada a los personajes secundarios: ratones y pájaros, gatos y perros, reyes y duques son los verdaderos protagonistas de esta historia, que comienza con Cenicienta despertando con las campanadas del reloj y acompañada de una incontable multitud de ratonas y pájaros hembras dispuestas ayudarla en su aseo diario. Cuando Cenicienta está vestida y lista para empezar su jornada de trabajo, entra en acción un ratón delgado que la avisa de que ha caído un ratón en la ratonera. Cenicienta acude rápido en su ayuda y le libera, le viste y aconseja al ratón delgado, cuyo nombre es Jack, que informe al nuevo, al que bautiza con el nombre de Gus Gus, de los peligros de la casa, y le advierte para que tenga un cuidado especial con el gato Lucifer. Posteriormente entrarán en acción el resto de personajes; el gato Lucifer y el perro Bruno, para finalmente terminar presentándonos a la madrastra y hermanastras de Cenicienta. Al igual que en el libro, en la película hay un gran baile que en este caso está organizado por el padre del príncipe, quien desea que su hijo encuentre pronto una esposa para tener nietos con los que jugar. Como en el cuento, la madrastra y las hermanastras hacen todo lo posible para que Cenicienta no vaya a la fiesta, pero gracias al hada madrina Cenicienta logra acudir al baile, conocer al príncipe y enamorarse de él. Todo era perfecto hasta que dan las doce; entonces el hechizo desaparece y Cenicienta sale corriendo de la fiesta perdiendo en la huída un zapato. También en la película el rey ordena que se busque a la dueña del zapato para que su hijo se case con ella, y envía una misiva a cada casa del reino para que todas las doncellas estén informadas de la orden que se ha dado a los mensajeros de palacio. Al recibir la carta en casa de Cenicienta, la madrastra observa que la joven está muy contenta y comienza a sospechar que ella podría ser la desconocida que bailó con el príncipe en la fiesta. Sin más preámbulos decide encerrarla en su habitación para impedir que la muchacha pueda probarse el zapato y escapar de la esclavitud a la que la tiene sometida. Sin embargo, gracias a la actuación de los ratones, los pájaros y el perro Bruno, Cenicienta consigue salir a tiempo para que el asistente personal del rey, el gran Duque, le pruebe el zapato que obviamente no ha entrado en los enormes pies de sus hermanastras. Sin embargo la madrastra, en un acto final de maldad, hace tropezar al portador del zapato de cristal, que se rompe en mil pedazos al chocar contra el suelo. Pero en ese momento Cenicienta sorprende a todos sacando del bolsillo de su delantal el otro par, consiguiendo así casarse con el príncipe.

CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY

Tras el éxito de Blancanieves, Walt Disney y su equipo estuvieron estudiando varios proyectos basados en algunas obras de la literatura clásica: “Peter Pan y Wendy”, “Alicia en el País de las maravillas” y “La Cenicienta”. Sin embargo descartaron las tres primeras porque consideraban a sus protagonistas demasiado fríos. En cambio Cenicienta poseía las mismas cualidades que Blancanieves, es decir, que nuevamente buscaba una protagonista cuyo nivel de independencia del género masculino fuese nulo. En

1948 se anunció el comienzo del proyecto, convirtiéndose en el primer largometraje a gran escala que el estudio Disney produciría después de la guerra. Hemos de recordar, que Walt Disney ya realizó un corto de este cuento en 1922, cuando todavía vivía en Kansas, y ya en 1933 pensó en readaptar la historia de Charles Perrault para un nuevo corto en el que quería incluir ratones y pájaros que ayudaran a la protagonista, pero no sabía cómo comprimir toda esa información en un solo corto, por lo que abandonó el proyecto hasta septiembre de 1943, aunque no fue hasta 1948 cuando el equipo se puso a trabajar de lleno en la película. Los guionistas Jhon Hench y Mary Blair viajaron a Europa para poder dibujar castillos, calles y casas antiguas para lograr captar la atmósfera europea que envuelve este cuento. Al mismo tiempo, comenzó a grabarse toda la acción de la película con personajes reales que servían de guía a los animadores. A este proceso se le llamó roscope, y ya había sido usado parcialmente en la película de Blancanieves. En esta ocasión, contrataron a la actriz Helene Stanley como modelo vivo para los movimientos de Cenicienta. La Cenicienta se estrenó el 15 de febrero de 1950 y fue el primer éxito desde Blancanieves, logrando sacar un beneficio de siete millones de dólares (producirla había costado cuatro millones), lo que permitió al estudio reducir su deuda con el banco de América a un millón setecientos mil dólares. Curiosamente el mismo año, una productora catalana llamada Estela Films S.A., produjo una versión animada del mismo cuento, pero al ver que Disney había animado la misma historia se vio obligada a cambiar el título por el de “Erase una vez”.



Cartel promocional de la película “La Cenicienta” de 1950.

Para adaptar el cuento de la Cenicienta, el estudio decidió escoger la versión de Perrault, pues la versión de los hermanos Grimm, como hemos visto en el capítulo anterior, resultaba demasiado dura para llevarla al cine. Aun así, Disney decidió ampliar el cuento de Perrault creando un mundo paralelo donde ratones, pájaros, gatos, perros y caballos rodean a la protagonista. De hecho, las aventuras de los ratones ocupan, si nos fijamos, la mayor parte del cuento, pues por aquella época Disney estaba muy interesado por los cuentos de Beatrix Potter, y se inspiró para esta película en su cuento “*El sastre de gloucester*”, donde unos ratones tienen que bordar una levita y un chaleco para la boda de un alcalde.



Similitudes entre las ilustraciones de “El sastre de Gloucester de Beatrix Potter y el fotograma de la Cenicienta en el minuto 31:56.

El personaje de Cenicienta fue realizado por el mismo animador que realizó Blancanieves, y aunque continuó creando un personaje dulce e inocente, para marcar los dieciséis años de Cenicienta decidió encogerle la cintura y agrandarle los pechos para que la femineidad de este personaje contrastara abiertamente con unas hermanastras cuyos cuerpos son rectos y sin curvas y sus rostros son especialmente feos, pese a que en la versión de los hermanos Grimm se dejara bien claro que estas jóvenes eran muy hermosas por fuera, pero que poseían un oscuro corazón. Sin embargo, las de Disney son la antítesis de las hermanastras de los hermanos Grimm, pues estas no sólo son feas, sino que todo lo que hacen durante la película lo hacen mal, llegando a parecer simples bufones que han tenido la desgracia de albergar la fealdad física, la envidia y la estupidez en un mismo ser, más que enemigas y competidoras de Cenicienta. Por todo esto, la verdadera villana de esta historia que nos narra el estudio Disney no son las hermanas, sino la madrastra, pues ella no sólo posee un porte aristocrático capaz de competir con el de Cenicienta, sino que además es una persona astuta e inteligente que hará todo lo posible por que la joven y bella Cenicienta no destaque sobre sus poco afortunadas hijas.



Concept art de Cenicienta de 1947

Otros personajes de los que podría decirse que son los protagonistas de la historia son los ratones Jack y Gus, pues ellos son los que logran que un cuento que apenas ocupa dos hojas, se convierta en una película de animación que dura una hora y veinte minutos. Estos personajes, más importantes que la

propia Cenicienta, ya que ellos tienen más metraje y mucho más diálogo que la supuesta protagonista, fueron creados en 1947, antes incluso de que el storyboard de la película estuviera terminado, y les fabricaron incluso su propio enemigo: el gato Lucifer, que tratará por todos los medios posibles de acabar con los ratones y de hacer a Cenicienta la vida más difícil. Pero el interés fílmico no se sustenta simplemente en este singular trío de animales, sino que al rey (uno de los personajes que más importancia tiene en la película, incluso más que el príncipe, como veremos más adelante) se le representa como un soberano inquieto y antojadizo, como un niño pese a su avanzada edad, que carga todos sus caprichos en la figura del Gran Duque, cuya satisfacción personal depende única y exclusivamente de la del monarca. Sin embargo, tal vez el personaje más carismático de este film sea el hada madrina, una anciana bajita, regordeta y muy despistada que logra que todos los sueños de Cenicienta puedan hacerse realidad gracias a su exitosa canción "*Bibbidi-Babbidi-Boo*", que estuvo nominada a los Oscar y que ha pasado a ser uno de los mayores éxitos sonoros de Disney.



Concept art de Cenicienta de 1947

Ahora, tras haber resumido brevemente algunos de los acontecimientos más interesantes que rodearon a esta película, procederemos a analizar el film para ver cuáles de sus elementos podemos usar en el aula.

ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA



A continuación, y al igual que en el filme anterior, vamos a proceder al análisis de la película para descubrir qué elementos podemos emplear de esta película para trabajar en el aula, y como ya analizamos en el capítulo anterior, analizaremos el número de personajes que aparecen en esta historia, la función que realizan y sus características físicas:






¿QUÉ ROL REALIZA CADA UNO DE ELLOS?	
HOMBRES: 6	MUJERES: 5
El rey: es el monarca del reino, un hombre caprichoso y de carácter agresivo cuyo único objetivo es conseguir que el príncipe se case y tenga hijos cuanto antes.	Madame Tremine: es la madrastra de Cenicienta, una mujer de carácter fuerte y autoritario, que está celosa de que Cenicienta sea más hermosa que sus propias hijas. Su papel es el de hacer lo imposible para que la joven Cenicienta se lo más infeliz posible.
El Gran Duque: es un ser pusilánime y carente de personalidad, que lo único que quiere es que el rey esté tranquilo y tenga todo lo que desea.	Drizella: es la hermanastra de Cenicienta que tiene el cabello pelirrojo; es una niña egoísta y mimada que se cree muy hermosa. Su única función en la película es la de dar trabajo a Cenicienta y destrozarse su vestido para la fiesta.
El príncipe: su papel es totalmente secundario en la película, pues sólo habla una vez. Su única función es la de enamorarse de Cenicienta y casarse con ella, pues es su padre quien lo organiza todo.	Anastasia: es una de las hermanastras de Cenicienta, la que tiene el cabello negro. Al igual que la anterior, tiene un carácter agresivo y egoísta. Su rol es exactamente el mismo que el de su hermana.
El ratón Jack: es uno de los ratones que ayudan a Cenicienta; su papel es el de ratón líder, pues son sus ideas las que finalmente hacen que Cenicienta y el príncipe acaben juntos.	Cenicienta: es una joven bella y sumisa que hace todo lo que le ordenan y no es capaz de alzarse contra las personas que la oprimen. Nuevamente su rol es el de ama de casa perfecta.
El ratón Gus Gus: es el segundo de los ratones que ayudan a Cenicienta, aunque su papel principal es el de hacer caso a Jack.	Hada Madrina: su apariencia es la de una abuela regordita, graciosa y despistada que ayuda a Cenicienta a conseguir sus objetivos.
El gato Lucifer: es el antagonista de Jack y Gus Gus. Su papel es el de impedir que Cenicienta sea feliz.	


Como podemos observar, en esta película vuelven a ser más los hombres que las mujeres que aparecen en la historia, y curiosamente otra vez el antagonista del cuento es una mujer; pero antes de comenzar a sacar conclusiones procederemos a analizar todos los personajes por sus características físicas.

¿CUÁLES SON SUS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS?

El rey		Color de piel	Blanca.
		Color de ojos	Negro.
		Pelo	Es calvo, pero lo poco que tiene es de color blanco.
		Físico	Gordo y bajo.
		Rasgos	Amables y redondeados.
		Edad	Anciano.
		Barba	Tiene bigotes que le asemejan a una morsa, incluso se le llega a dibujar como tal en un momento de la película.
		Ropa	Es uno de los pocos personajes que cambia ropa; cuando está enfadado viste de oscuro y cuando está algo más contento, de claro.
La madrastra		Color de piel	Blanca.
		Color de ojos	Verdes.
		Pelo	Cano, recogido y generalmente cubierto por una toquilla.
		Físico	Alta y con porte atlético.
		Rasgos	Muy marcados y angulosos.
		Edad	Anciana.
		Maquillaje	Si.
		Ropa	Viste siempre de violeta, el color de la alquimia y la brujería.
El Gran Duque		Color de piel	Blanca.
		Color de ojos	Negros.
		Pelo	Negro y corto.
		Físico	Alto, delgado y desgarbado.
		Rasgos	Suaves.
		Edad	Mayor, sin llegar a ser un anciano.
		Barba	Si.
		Ropa	Viste de azul con una cinta roja.
Drizella		Color de piel	Blanca.
		Color de ojos	Negros.
		Pelo	Pelirrojo, corto y con tirabuzones.
		Físico	Sin pechos ni cintura. Corresponde más al de un

		muchacho que al de una joven.	
	Rasgos	Muy marcados y feos.	
	Edad	Joven.	
	Maquillaje	SI.	
	Ropa	Viste siempre de rosa, trata de adornarse para parecer más hermosa, pero lo único que consigue es parecer más ridícula.	
Anastasia		Color de piel	Blanca
Color de ojos		Negro.	
Pelo		Negro, corto y con poco volumen.	
Físico		Sin pechos ni cintura. Corresponde más al de un muchacho que al de una joven.	
Rasgos		Muy marcados y feos.	
Edad		Joven.	
Maquillaje		SI.	
Ropa		Viste de color verde, se adorna para parecer más hermosa.	
El príncipe		Color de piel	Blanca.
Color de ojos		Negro.	
Pelo		Negro y bien cuidado.	
Físico		Atlético.	
Rasgos		Suaves y proporcionados.	
Edad		Joven.	
Bigote		No.	
Ropa		Similar a la de su padre, pero siempre con colores claros.	
Cenicienta		Color de piel	Blanca.
Color de ojos		Azules.	
Pelo		Rubio, largo y con volumen.	
Físico		Atlético.	
Rasgos		Suaves, proporcionados y hermosos.	
Edad		Joven.	
Maquillaje		No.	
Ropa		Cenicienta viste según la ocasión. Cuando va de sirvienta emplea tonos grises. Sin embargo cuando se arregla para ir al baile, los colores luminosos se hacen hueco en su vestuario.	

		
		
El hada madrina	Color de piel	Blanca.
	Color de ojos	Negro.
	Pelo	Blanco, corto y cubierto siempre por una capucha.
	Físico	Gorda.
	Rasgos	Suaves y redondeados.
	Edad	Anciana.
	Maquillaje	No.
	Ropa	Viste de azul con un lazo rosa.
Jack	Animal	Un ratón marrón.
	Color de ojos	Negro.
	Físico	Delgado.
	Rasgos	Suaves.
	Edad	Joven.
	Ropa	Viste de rojo.
	Gus Gus	Animal
	Color de ojos	Negro.
	Físico	Gordito.
	Rasgos	Suaves.
	Edad	Joven.
	Ropa	Viste de amarillo y verde, pero al ser más gordo que la media, la ropa le queda pequeña.

Lucifer 	Animal	Es un gato negro.
	Color de ojos	Verde.
	Físico	Gordo.
	Rasgos	Suaves, pero siempre lleva las uñas fuera, listo para atacar.
	Edad	Mayor.
	Ropa	No lleva.

Nuevamente vamos a mostrar aquellos contenidos de la película que podemos seleccionarlos para trabajar en el aula dentro de los niveles manifiesto y latente.

Nivel manifiesto:

La Cenicienta es una de las películas que destaca por los valores de amistad y compañerismo que transmite, y que puede apreciarse prácticamente desde el comienzo del film, cuando los animalitos que acompañan a Cenicienta ayudan en todo lo que pueden: le hacen la cama, la duchan, le preparan la ropa, etc. Sin embargo, no es sólo en estas tareas en las que podemos apreciar la gran ayuda que estos simpáticos animalitos prestan a Cenicienta, pues también podemos ver cómo colaboran cuando esta no puede arreglarse el traje para ir a la fiesta, o cuando la madrastra encierra a Cenicienta en su habitación para que no se pueda probar el zapato de cristal y estos deciden rescatarla con ayuda del perro Bruno.



Fotogramas de Cenicienta en los minutos 06:27 y 66:23.

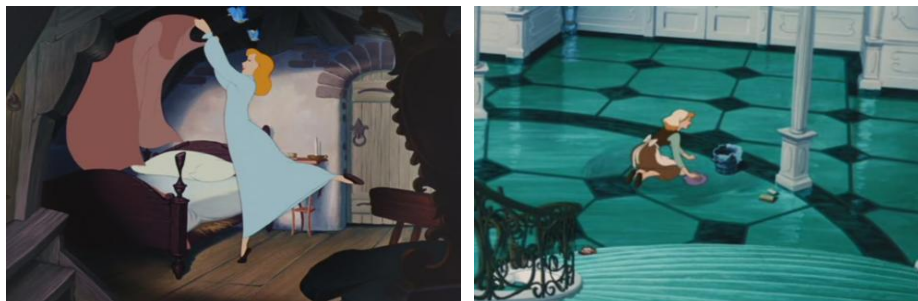
Continuando con los ratones, estos transmiten una serie de valores muy positivos para los niños, como la ayuda al necesitado, la amistad, el compañerismo y el trabajo en grupo, pues para sobrevivir tienen que enfrentarse al gato Lucifer que trata de cazarles constantemente. Estas muestras de apoyo las encontramos ya en las primeras escenas, cuando Jack salva a Gus Gus de la ratonera en la que ha caído; a partir de ahí admitirán a este nuevo ratón como si de uno más se tratara, y no dudarán en ayudarlo siempre que éste se meta en algún problema, como cuando tratan de ir a por comida y Jack llama la atención de Lucifer para que no se fije en los demás ratones, o cuando trabajan en equipo para subir la

llave de la puerta de Cenicienta. Dentro de este apartado, podríamos hablar también del hada madrina, pues esta ayuda a Cenicienta, al igual que los ratones, de manera desinteresada, movida por el único afán de conseguir la felicidad de la joven.



Fotogramas de Cenicienta en los minutos 68:05 y 47:47 respectivamente

Prestando más atención a la figura de Cenicienta y a los valores que esta trasmite, es importante que nos fijemos en el optimismo que este personaje derrocha durante toda la película, pues por muchos problemas que tenga, trata de afrontarlos siempre con optimismo y con una actitud positiva desde que se levanta.



Fotogramas de Cenicienta en los minutos 06:10 y 26:44 respectivamente

Por lo tanto, para trabajar en el aula, hemos encontrado los siguientes valores a nivel manifiesto:

TEMAS PARA TRABAJAR EN EL AULA	RELACIÓN CON LA PELÍCULA	CLASES
Amistad, compañerismo y trabajo en equipo.	Los ratones durante toda la película.	Crear actividades basadas en el trabajo en equipo y en la importancia de ayudar al más débil.
Ayuda al necesitado.	En la actitud de los ratones y en el hada madrina.	Crear actividades donde se recalque la importancia de ayudar siempre al que más lo necesite, en vez de darle de lado.
Optimismo para hacer las cosas.	Cenicienta y la forma que tiene de ver la vida.	Clases para enfocar la recogida del aula o para colaborar activamente con los padres en casa.

Nivel latente:

Como hemos podido comprobar, en las características físicas de los personajes en relación con el papel que interpretan en la historia se repiten los prototipos mostrados en la película anterior, pues la mala vuelve a ser una mujer, que aunque en este caso es un poco más mayor que la de Blancanieves, vuelve a poseer un porte aristocrático. Los personajes secundarios que acompañan la escena poseen cuerpos obesos o demasiado delgados, que contrastan con el físico atlético y bello de los protagonistas, por lo que poco a poco podemos empezar a intuir que Disney, a través de las representaciones visuales, va mostrándonos las características a las que tenemos que aspirar si queremos tener éxito en la vida. Pero una vez vistas muy por encima las características de los personajes principales, vamos a proceder a buscar la información que podamos usar en el aula, obviando en este caso la simbología que podamos encontrar en la película, de la que ya hablamos en el análisis del cuento, por lo que no repetiremos nuevamente esta información, sino que prestaremos atención a los comportamientos y actitudes de los personajes que puedan sernos útiles en el aula. Antes de continuar, queremos dejar claro que alguno de los valores que en estas primeras películas se muestran, pueden no concordar mucho con la época en la que vivimos, pero que dichos valores y actitudes eran totalmente aceptadas a mediados del siglo XX cuando se creó dicha película.

En el capítulo anterior hemos explicado el significado de este cuento, cuyo único fin parece ser el de ensalzar los valores de belleza, humildad, constancia y bondad en la mujer, pues son las virtudes que van a hacer que Cenicienta pueda salir de ese mundo de sumisión en el que se encuentra, pero sin que ella ponga nada de su parte para que las cosas sean diferentes. Sin embargo este hecho tan obvio no es el que vamos a analizar, sino otros elementos de la historia que pueden pasar inadvertidos. Obsérvese que en el

cuento que escenifica Disney, los simpáticos ratones y pájaros ayudan constantemente a una Cenicienta que sin ellos se vería obligada a una servidumbre perpetua. El primero de los valores que vamos a trabajar es nuevamente el rol de la mujer. En este caso Cenicienta no es la única que realiza las tareas de la casa, sino que son compartidas por ratonas y pajarillas, las cuales obligan a los machos de su especie a salir de la habitación porque esas “son labores de mujeres”, como versa la canción cuando las ratonas deciden arreglar un vestido para que Cenicienta pueda ir al baile:

“Gus Gus: Yo manejo las tijeras

Jack: Yo coso con la aguja

Ratona: Eso es cosa de mujeres, tú adornos trae si quieres”



Fotogramas de Cenicienta en los minutos 32:27 y 32:29.

Y eso es precisamente lo que Gus Gus y Jack hacen; ir a buscar joyas y complementos para el vestido de Cenicienta, pues es lo que se supone que “tienen que hacer los hombres”, regalar joyas y complementos a las mujeres.



Fotogramas de Cenicienta en los minutos 32:27 y 32:29.

La violencia física es otro de los apartados que predomina en esta película, y podemos encontrarla de dos formas distintas: en las hermanastras de Cenicienta y en el rey. La principal diferencia entre ellas es

que la primera se muestra como algo negativo, incentivado por la madrastra, pues las hermanas son tan poco inteligentes que no se dan cuenta de que Cenicienta lleva puestos los objetos que ellas mismas desecharon por considerarlos poco elegantes y bonitos. La respuesta de las hermanas al enterarse que Cenicienta lleva puestas sus cosas es inmediata, y destrozan completamente el vestido a la joven ante la mirada impasible de la madrastra, que contempla feliz cómo sus hijas, en un ataque de celos, destrozan el vestido de Cenicienta, ya que sin él no podrá acudir al baile.



Fotogramas de Cenicienta en los minutos 32:27 y 32:29 respectivamente.

Obviamente, todos los niños que ven esta escena saben que las hermanas se han portado mal con Cenicienta, y que no hay que actuar así, porque la acción termina de forma dramática cuando Cenicienta sale corriendo y llorando porque ya no podrá ir al baile. Además, las hermanastras de Cenicienta tienen un físico y una belleza poco afortunada, evidencia que los niños pueden asimilar como dogmática: los guapos siempre son buenos, mientras que los feos siempre son malos. Esta actividad de catalogación entre buenos y malos según su belleza física es un hecho que el estudio de animación Walt Disney empleará continuamente a lo largo de su filmografía, como iremos viendo en las siguientes películas. Dentro de la fisonomía de los ancianos, la gordura está íntimamente relacionada con la bondad, pues como hemos podido comprobar en esta película, la bondad en la vejez viene determinada por un físico grueso, ya que si el físico es delgado o de porte atlético, se asocia directamente con la maldad. Un claro ejemplo lo podemos ver claramente en el hada madrina y la madrastra, pero también podremos verlo en la película de “La bella durmiente”, donde el hada mala es alta y esbelta (lo mismo que ocurre en el caso de la madrastra de Cenicienta), mientras las hadas buenas suelen ser torpes, bajas y gordas (papel que en este caso es cubierto por el hada madrina).



Fotogramas de Cenicienta en los minutos 43:46 y 62:07, respectivamente

Volviendo a los actos violentos, el segundo de ellos está relacionado con el monarca del reino, personaje que martiriza al Gran Duque de forma constante cuando este no cumple sus deseos de forma inmediata. Sus ataques de ira comienzan cuando lanza la corona por la ventana de palacio por el solo motivo de que su hijo no tiene descendencia, y alega que este, a medida que ha ido creciendo, se ha alejado cada vez más de él, por lo que ya no se siente útil y desea tener nietecitos para jugar con ellos. De aquí se extrae la conclusión de que el gobierno en manos de un hombre muy mayor no es bueno para el reino, pues sus acciones a lo largo de toda la película son egoístas e irresponsables, y por tanto, debe dejar paso a las nuevas generaciones.



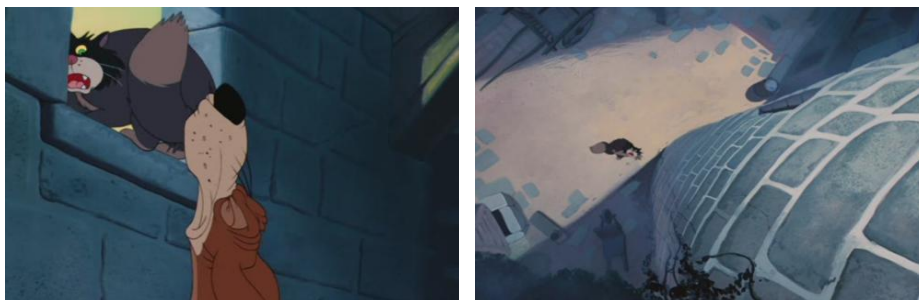
Fotogramas de Cenicienta en los minutos 23:53 y 58:39, respectivamente

Una de las actitudes que adoptan los personajes de la película, se encuentra íntimamente ligada con el consumo de tabaco como premio al trabajo bien hecho, ya que el rey, al creer que su hijo va a casarse con la hermosa desconocida del baile, creyéndose más cercano a su roll de abuelo, decide celebrarlo fumando un puro, y recompensa al Gran Duque con un montón de ellos. Esta acción tan poco apropiada para un público infantil, podemos emplearla en el aula para explicar que el consumo de tabaco es algo negativo, ya que en ningún momento de la película se explica este concepto.



Fotogramas de Cenicienta en los minutos 57:59 y 58:08, respectivamente

El tema de la muerte, del que ya hemos hablado en la película anterior, vuelve a repetirse en esta; sin embargo, en este caso no muere ninguno de los personajes humanos, sino el alter ego de la madrastra: su gato negro Lucifer. Es curioso comprobar que desde el principio del film, a Cenicienta se la puede asociar con su perro Bruno, con el que aparece al comienzo de la película, mientras que a las hermanastras y a la madrastra se las asocia con el gato Lucifer. Si analizamos el simbolismo de estos dos animales por separado, encontramos que el perro representa el emblema de fidelidad, mientras que el gato se encuentra íntimamente ligado con las tinieblas y con los servidores del averno (posiblemente de ahí el nombre de Lucifer), eso sin olvidar la unión que existe en la tradición europea de asociar a los gatos con las brujas. Por eso, tras vincular estrechamente ambos animales con sus alter egos humanos, fijémonos que la escena en la que el perro Bruno acaba con el gato Lucifer, poco antes de que Cenicienta venza a su familia al calzarse el zapato sin problemas, podría traducirse como un adelanto de la victoria que Cenicienta está a punto de obtener. Recordemos que en las versiones de Perrault y de los hermanos Grimm, el final es muy diferente del que aquí acontece, pues en el primero Cenicienta manda casar a sus hermanastras con nobles el mismo día en que ella se casa con el príncipe, y en el de los hermanos Grimm, los pájaros dejan ciegas a las hermanastras cuando estas asisten a la boda de Cenicienta. El estudio Disney en este caso decide no seguir ninguno de estos dos finales y lo reinterpreta a su manera; suprimiendo el final feliz de Perrault por otro totalmente alterado, donde las hermanastras y la madrastra son castigadas por su maldad.



Fotogramas de Cenicienta en los minutos 71:38 y 71:42, respectivamente

Nuevamente el fin de la mujer se representa en el matrimonio de Cenicienta, que se intuye perfectamente desde el instante en que la joven se calza el zapato, ya que automáticamente van apareciendo en la pantalla fotogramas con campanas de boda.



Fotogramas de Cenicienta en los minutos 73:12 y 73:29 respectivamente

Como hemos podido comprobar, hay muchos elementos con los que podemos trabajar en el aula, los cuales mostraremos en el siguiente cuadro resumen:

TEMAS PARA TRABAJAR EN EL AULA	RELACIÓN CON LA PELÍCULA	CLASES
Desigualdad de género en las labores domésticas.	Actitud de las ratonas y los ratones.	Crear actividades basadas en la igualdad de género, remarcando la importancia de la igualdad a la hora de realizar labores en casa.
La violencia contra los débiles.	La actitud del rey hacia el Gran Duque.	Fomentar la no violencia advirtiendo a los niños sobre la mala conducta del rey.
El tabaco como premio.	El rey premiando al Gran Duque.	Explicar a los niños lo malo que es el tabaco.
Redención	Cuando Lucifer muere.	La muerte no es la solución a los malos comportamientos. Fomentar la reintegración.
El inicio de las relaciones sexuales.	En el simbolismo del zapato de Cenicienta.	Realizar clases de introducción a la sexualidad a través de los cuentos.

5.3 LA BELLA DURMIENTE

EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA

De la adaptación de la Bella durmiente para el cine, Disney decide trabajar sobre la primera de las partes de las historias de los hermanos Grimm y Perrault, pues la segunda parte donde el príncipe tiene hijos ilegítimos con la bella durmiente resultaba excesiva para una película infantil. Por ello Disney se vio obligado a modificar el comienzo del cuento para hacerlo más interesante, pues si recordamos la primera parte de este cuento, lo único que ocurre es que la princesa se pincha el dedo con el uso de una rueca y cae dormida durante cien años hasta la llegada de un príncipe que rompe el hechizo.

La versión de Disney comienza con el nacimiento de la princesa Aurora y el compromiso prematrimonial entre ella y un príncipe vecino; para celebrarlo invitan a las tres hadas buenas del reino para que concedieran dones a su hija, olvidándose de una, Maléfica, que ofendida encanta a la princesa de la misma forma que ocurre en el cuento. Sin embargo a partir de este momento el argumento cambia totalmente, pues las hadas buenas deciden hacerse cargo de la princesa y ocultarla de Maléfica, labor que consiguen llevar a cabo hasta justo el día en que Aurora cumple dieciséis años y las descubre cuando dos de las tres hadas luchan por ver de qué color debe ser el traje que llevará la princesa para volver a palacio. Ese mismo día Aurora conoce al príncipe Felipe, y aunque esta no conoce su identidad, se enamora perdidamente de él, por lo que se decepciona mucho cuando las que ella cree sus tías la dicen que debe volver a palacio para casarse con un príncipe. Aurora obedece y mientras espera a ser presentada en sociedad, Maléfica aparece y hace que se pinche el dedo con un uso y caiga dormida. Finalmente el príncipe Felipe descubre que la que él creía una campesina es la princesa Aurora, y tras ser encarcelado por Maléfica para que no rompa el hechizo con su primer beso de amor, logra escapar con la ayuda de las tres hadas, mata a Maléfica, rompe el hechizo y termina casándose con la princesa.

CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY

En 1951, tras el éxito de “La Cenicienta”, el estudio de animación Walt Disney planteó realizar la película de “La bella durmiente” para estrenarla en 1955; pero la construcción de Disneyland y el comienzo de los programas televisivos creados por Disney retrasaron sensiblemente el proyecto, ya que Walt necesitaba más dinero para financiar sus películas, y en 1953 pensó que la televisión sería un gran medio para hacerlo. Sin embargo, para conseguir sacar adelante estos dos proyectos, Walt tuvo que luchar con la Junta Directiva de Walt Disney Productions, pues como su compañía se había constituido como una sociedad anónima, se vio en la necesidad de usar todo su ingenio para convencer a la Junta de la importancia que tenía hacer un programa semanal en la televisión; y lo hizo con el siguiente discurso: *“Si voy a dedicar tanta energía y talento a un programa de televisión espero sacar algo de él. No quiero que la Compañía se quede quieta. Hemos prosperado antes precisamente por haber aceptado riesgos y ensayado cosas nuevas”*. Sobre el parque tuvo que ser más incisivo: *“No existe otra cosa igual en el mundo; y me*

*consta porque lo he buscado. Por eso mismo será algo maravilloso; porque será único; un nuevo concepto en el mundo de las diversiones y pienso, estoy seguro, que tendrá éxito*¹⁵²”. Debido al esfuerzo que Walt dedicó a estos dos proyectos, los primeros guiones de la película de La Bella Durmiente se retrasaron e hicieron que el proyecto se estrenase finalmente en 1959.

Para la adaptación de este cuento, Walt Disney decidió basarse en las versiones de Perrault y los hermanos Grimm, pero como hemos podido ver en el capítulo anterior, esta película se distancia bastante de las versiones dadas por estos recopiladores, pues suprime la parte en la que el príncipe-rey viola a la bella durmiente dejándola embarazada, y la que se corresponde con las aventuras que les suceden a los protagonistas, incluyendo los cien años que deben pasar para que el maleficio se rompa. En la película de Disney, el grueso de la historia gira en torno a las tres hadas y el príncipe, pues Aurora no llega a decidir nada de su destino en todo el relato.

El 29 de enero de 1959, se estrenó en cine la película de “La bella durmiente” tras haber invertido en ella más de seis millones de euros, convirtiéndose en la película más cara realizada por el estudio hasta el momento, pues Disney decidió realizar los dibujos en una película de setenta milímetros, a la manera de las grandes superproducciones de Hollywood. Sin embargo, el film fue un fracaso absoluto en los cines, pues sólo logró recuperar algo menos de cinco millones de euros.



Imagen de la película de 70 mm y cartel de La bella durmiente de 1959

Parte del fracaso de esta cinta se debe al gran parecido argumental que posee con Blancanieves y la Cenicienta, y los críticos no tardaron en catalogarla como una mezcla de estas dos; sobre todo con el argumento de las tres hadas, que tratan de ser una especie de enanitos o hadas madrinas, mientras que Maléfica posee un parecido casi exacto con las respectivas madrastras de Cenicienta y Blancanieves. Además, la estética de la película, que Disney quería que fuese como un tapiz en movimiento, se

¹⁵² Walt Disney en el libro de THOMAS B. (1995) “Walt Disney. Personaje inimitable”.

caracteriza por la estilización y el predominio de los ángulos y las líneas rectas, alejándose demasiado de las formas redondeadas de las primeras películas que caracterizaban a las princesas anteriores, pues a Aurora se la representa con un cuerpo delgado y sugerente, inspirado en el cuerpo de Audrey Hepburn, que introduce por primera vez las connotaciones sexuales en las protagonistas Disney. Sin embargo, aunque fuese la actriz Audrey Hepburn la que inspiró el físico de Aurora, nuevamente la encargada de dar vida a este personaje y facilitar el trabajo a los animadores, fue la actriz Helene Stanley, que ya había trabajado con anterioridad para el estudio interpretando el papel de Cenicienta.



La actriz Helene Stanley dando vida a la princesa Aurora para los animadores

De la estética de esta película, se ha especulado mucho sobre la lucha que dos de las hadas (Primavera y Flora) llevan a cabo durante todo el film por ver cuál de las dos escoge el color del vestido de la princesa, pues una quiere que sea azul mientras que la otra quiere que sea rosa. Esta metáfora se ha interpretado como una lucha interna entre los dibujantes veteranos de Disney; los partidarios del dibujante Eyvind Earle defendían unos valores más clásicos y tradicionales dentro de la filmografía y querían vincular el color rosa con el vestido que los ratones hicieron a Cenicienta, mientras que los dibujantes nuevos más afines a las ideas de Clyde Geronimi, pedían una innovación y reivindicaban un traje diferente de color azul.

“La bella durmiente” fue la última película producida por Walt basada en un cuento de hadas, y sólo tras su muerte el estudio volvería al género (en 1989) con “La sirenita”. La bella durmiente sería el último largometraje que el estudio Disney realizaría a mano, y aunque fue muy criticado en su estreno, lo cierto es que actualmente el filme ha logrado ganarse el interés de la crítica y del público, y es considerado como uno de los mejores largometrajes de animación de la historia, no sólo por los estilizados dibujos de Eyvind Earle, sino por su formato panorámico y su banda sonora (que estuvo nominada en 1959 a los Oscar).

ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA

A continuación, y al igual que en con el filme anterior, vamos a proceder al análisis de la película para descubrir cuáles de sus elementos podemos emplear para trabajar en el aula. Para ello comenzaremos analizando el número de personajes importantes que podemos encontrar en la película, pues sólo a través de un análisis exhaustivo de los mismos y de las acciones que llevan a cabo en la película, seremos capaces de crear contenidos didácticos apropiados para el aula.

¿QUÉ ROL REALIZA CADA UNO DE ELLOS?	
HOMBRES: 3	MUJERES: 5
<p>El rey Estefano: es el padre de Aurora, es un hombre sin iniciativa alguna, pues no duda en dar a su hija recién nacida a las hadas, y la única función que realiza durante la película es la de esperar a que Aurora vuelva a casa.</p>	<p>Maléfica: es el hada mala de la película. Está furiosa porque no la invitaron al bautizo de la princesa y la hechiza como castigo por el desprecio de sus padres. Hará todo lo posible porque ni la princesa ni el príncipe estén juntos. Al final de la película podemos ver su auténtica naturaleza maligna cuando ésta se transforma en un enorme dragón.</p>
<p>El rey Humberto: es el padre de Felipe, es un hombre alegre y bonachón que parece estar obsesionado con tener nietos.</p>	<p>Flora: es el hada roja, su función es la de acompañar y proteger a Aurora hasta que cumpla 16 años. Es la que dirige a sus compañeras en todas las labores que realiza y la que ideó el plan para ocultar a la princesa en el bosque.</p>
<p>El príncipe Felipe: es el héroe de la historia, casualmente conoce a la princesa y se enamora de ella gracias a sus cualidades físicas. Realiza la función de héroe a la perfección, pues en él convergen las cualidades de fuerza y valentía. Es el que logrará romper el hechizo ayudado por las hadas.</p>	<p>Fauna: es otra de las hadas, viste de verde y su función principal es la de evitar peleas entre sus compañeras. Es la más pacífica de todos y se deja llevar por cualquier opinión.</p>
	<p>Primavera: es el hada azul, la más sensata de todas, su función principal es la de hacer que su compañera Flora haga estupideces y aporta un poco de sensatez a las acciones que estas tres hadas realizan durante la película.</p> <p>Aurora: es la protagonista de la película, cuya única función es la de exhibirse cual objeto, pues realmente no hace nada excepto pasear por el bosque y pincharse con el uso.</p>

¿CUÁLES SON SUS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS?

El rey Humberto



Color de piel	Blanca.
Color de ojos	Negro.
Pelo	Blanco y corto.
Físico	Gordo.
Rasgos	Suaves y agradables.
Edad	Anciano.
Barba	Bigote y perilla blanca.
Ropa	Colores llamativos: amarillo y rojo.

El rey Estéfano



Color de piel	Blanca.
Color de ojos	Negro.
Pelo	Negro y largo.
Físico	Delgado.
Rasgos	Angulosos.
Edad	Adulto.
Barba	Bigote y barba de color negra.
Ropa	Amarillo y negro.

Maléfica



Color de piel	Verde .
Color de ojos	Negro y amarillo.
Pelo	Tiene dos cuernos de dragón a modo de pelo.
Físico	Atlético.
Rasgos	Duros y muy marcados.
Edad	Joven.
Maquillaje	Si, de tonos violáceos.
Ropa	Negro y violeta.

Flora



Color de piel	Blanca.
Color de ojos	Marrón.
Pelo	Canoso y recogido.
Físico	Gordo.
Rasgos	Suaves y agradables.
Edad	Anciana.
Maquillaje	No.
Ropa	Roja. Cuando es un hada posee un broche cuadrado en el cuello.

		
<p>Fauna</p>  	<p>Color de piel Blanca</p> <p>Color de ojos Marrón.</p> <p>Pelo Canoso y recogido.</p> <p>Físico Gordo.</p> <p>Rasgos Suaves y agradables.</p> <p>Edad Anciana.</p> <p>Maquillaje No.</p> <p>Ropa Verde. Cuando es un hada posee un broche triangular en el cuello.</p>	
<p>Primavera</p>  	<p>Color de piel Blanca.</p> <p>Color de ojos Azul.</p> <p>Pelo Negro y recogido.</p> <p>Físico Gordo.</p> <p>Rasgos Suaves y agradables.</p> <p>Edad Anciana.</p> <p>Maquillaje No.</p> <p>Ropa Azul. Cuando es un hada posee un broche circular en el cuello.</p>	
<p>Felipe</p>	<p>Color de piel Blanca.</p> <p>Color de ojos Marrón.</p> <p>Pelo Marrón.</p> <p>Físico Atlético.</p>	

	Rasgos	Suaves y hermosos.
	Edad	Joven.
	Barba	No.
	Ropa	Traje gris y negro, junto con una capa y un gorro rojo.
Aurora	Color de piel	Blanca.
	Color de ojos	Azules.
	Pelo	Rubio, largo, ligeramente ondulado y con mucho volumen.
 	Físico	Atlético, de cintura muy estrecha y grandes pechos. Como dato curioso, a esta princesa se le ha llegado a calificar de anoréxica.
	Rasgos	Suaves y de gran belleza.
	Edad	16 años.
	Maquillaje	Si, de tonos muy suaves exceptuando los labios, que son de un tono rojizo.
	Ropa	De campesina usa tonos grises. En su papel de princesa podemos verla con el mismo vestido en colores rosa y azul.

Seguidamente procederemos a mostrar aquellos contenidos localizables en la película que podemos emplear para trabajar en el aula. Comenzaremos con los valores que hemos encontrado a nivel manifiesto.

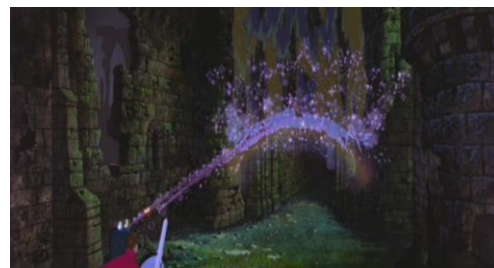
Nivel manifiesto:

La película de “La bella durmiente” trata valores tan importantes como el amor familiar, que podemos apreciar no sólo en los padres de Aurora, que por el bien de su hija deciden desprenderse de ella y entregársela a las tres hadas que la cuidarán hasta que el maleficio haya desaparecido, sino también en las tres hadas, quienes también demuestran el amor hacia la princesa al realizar todo tipo de labores para hacerla feliz.



Fotogramas correspondientes los minutos 14:20, 32:09, 36:29 y 70:08 respectivamente

La superación de las adversidades gracias al trabajo en equipo se pone de manifiesto cuando las hadas ayudan al príncipe Felipe para escapar del castillo de Maléfica y cuando lucha contra ella, ya que se ve claramente que sin la cooperación existente entre las hadas y el príncipe nunca habrían logrado derrotar a Maléfica para salvar a la princesa, pues las hadas no sólo le proporcionan al príncipe Felipe el escudo y la espada, sino que transforman las rocas que le van a aplastar en burbujas de jabón, las flechas en flores y el aceite hirviendo se convierte en un arcoíris mágico que ayuda al caballo a saltar el abismo. Incluso cuando el príncipe está a punto de morir las hadas le ayudan vertiendo un hechizo sobre su espada, gracias al cual logra alcanzar el corazón del dragón.





Fotogramas correspondientes a los minutos 63:42, 63:56, 67:18 y 77:22 respectivamente

Como resumen de estos contenidos, procedamos a elaborar la siguiente tabla:

TEMAS PARA TRABAJAR EN EL AULA	RELACIÓN CON LA PELÍCULA	CLASES
El amor familiar.	En los padres de Aurora y en las hadas.	La familia es un valor y un apoyo muy importante para los niños, y podemos remarcar su importancia gracias a las películas infantiles.
Ayuda al necesitado.	En la actitud de los ratones y en el hada madrina.	Crear actividades donde se recalque la importancia de ayudar siempre al que más lo necesite en vez de darle de lado.

Nivel latente:

Como hemos podido observar, las características de los roles parecen no haber cambiado en absoluto, pues el enemigo sigue siendo una mujer que, aunque su físico puede situarse dentro de los cánones de lo atractivo, curiosamente vuelve a vestir de negro y morado (una característica que parece definir a todos los antagonistas). Por otro lado, los personajes secundarios vuelven a tener físicos desgarrados y poco favorecedores, mientras que los papeles de protagonistas siguen siendo interpretados por jóvenes altos y guapos. Aún así, debido a su escasa participación en la película, hemos decidido no incluir en el análisis a algunos personajes secundarios como el juglar, los seguidores de maléfica (que aparecen a lo largo de toda la película a modo de pequeños y torpes diablillos) o la madre de Aurora, cuya única función es la de acompañar a su marido en todo momento, y que resulta ser físicamente exacta a su hija, con la salvedad de que lleva el cabello cubierto, pues el pelo es uno de los atributos de Aurora y símbolo del atractivo sexual. La madre, en este caso, no puede verse como un icono sexual pese a ser físicamente igual que su hija, por lo que para distinguirlas, tapan el pelo a la más mayor. Como dato curiosos diremos que

conocemos todos los nombres de los personajes que aparecen en la película excepto el de la madre de Aurora.



Fotograma correspondiente al minuto 70:07.

Continuando con los padres de los protagonistas, resulta curioso comprobar que en dieciséis años, tiempo que transcurre entre el comienzo y el final de la película, no experimentan ningún cambio físico, siendo los varones representados a modo de alegres abuelos, rasgo característico de la mayoría de la filmografía Disney, e incluso se les representa como auténticos ancianos. Como estamos viendo, los rasgos físicos de los personajes principales marcan ya un antes y un después en los estereotipos físicos y psicológicos, pues los caracteres físicos que acompañarán a los protagonistas y antagonistas de la filmografía Disney comienzan a establecerse como roles inamovibles en esta película. Por ejemplo, hasta ahora hemos visto que los personajes malvados suelen vestir todos ellos de oscuro y morado y poseen unos rasgos faciales muy angulosos; los personajes secundarios, por otro lado, suelen tener rasgos más suaves enmarcados en un físico orondo al que parece acompañarle siempre cierto grado de needad. Los protagonistas por el contrario son adolescentes de cuerpo atlético, donde los hombres son musculosos y las princesas de cinturas estrechas y pechos prominentes¹⁵³.

Ahora bien, dejando momentáneamente de lado los estereotipos visuales del film, pasaremos a centrarnos en del valor simbólico del mismo; comenzando para ello con un dato anecdótico¹⁵⁴ que muy poca gente conoce sobre algunos de los broches de la película: los que llevan las tres hadas buenas y el padre del príncipe Felipe. Las tres primeras, como ya hemos anotado en la tabla de características físicas, poseen tres broches con forma de cuadrado, de triángulo y de círculo; broches que curiosamente se encuentran muy ligados al color de cada hada y a la personalidad que cada una de ellas posee. Vamos a explicarlo. El hada que viste de rojo se llama Flora y posee un broche cuadrado, símbolo de lo terrenal, del cuerpo y de la realidad, siendo además el color rojo el que lo representa. Si analizamos la personalidad de esta hada podemos comprobar que es la más terrenal de todas, pues ella misma decide abandonar voluntariamente sus poderes mágicos para convertirse en una campesina. Por otro lado, Fauna, el hada que viste de color verde, posee un triángulo equilátero a modo de broche, símbolo de la divinidad y la

¹⁵³ Dentro de esta clasificación debemos excluir a Blancanieves, pues todavía es una niña y se la ha dibujado como tal.

¹⁵⁴ Este dato lo recopilamos gracias a la entrevista en profundidad con Jesús Callejo.

armonía; este es el hada más tranquila y armoniosa, y durante toda la película trata de equilibrar y tranquilizar a las hadas roja (Flora) y a la azul Primavera, que viste de azul y posee el broche en forma de círculo también azul que simboliza entre otras cosas el cielo, la divinidad y la magia. Si nos damos cuenta, el hada roja y el hada azul, o lo que es lo mismo, el cuadrado y el círculo, lo terrenal y lo mágico, compiten entre sí a lo largo de toda la película. Otro de los broches que tiene un significado implícito en la película es, como ya hemos mencionado, el de Humberto, el padre del príncipe Felipe, quien lleva un rombo sujetando su capa. Este elemento es muy significativo, pues representa la fertilidad y la matriz femenina, y es fácil percatarse que este personaje no para de hablar de los nietos durante toda la película.



Fotogramas de la película correspondientes los minutos 13:00 y 43:13 respectivamente

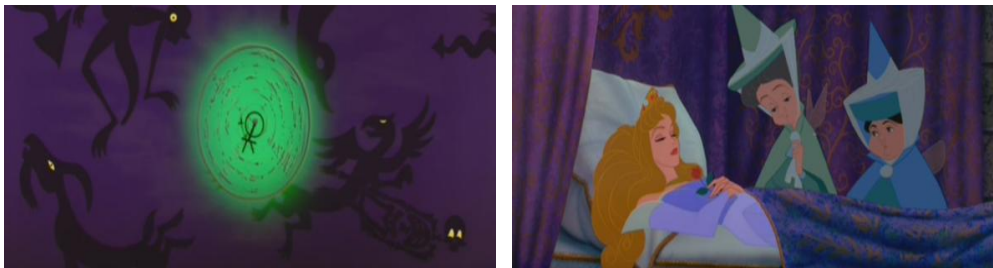
Continuando con estos personajes, vamos a analizar el papel que ocupa la vejez en esta historia, ya que todos los personajes secundarios buenos son ancianos, y resulta curioso ver cómo su única función parece ser la de provocar la risa del espectador, pues las hadas no saben hacer nada por ellas mismas, y los reyes deciden pelearse con un pescado y una bandeja, por lo que nuevamente parece entrar en conflicto la idea de que los ancianos hacen cosas incoherentes que deben ser supervisadas en todo momento por la gente joven.

Uno de los símbolos que más abundan en la película es el de la espiral, que acompaña a lo largo de toda la proyección a Maléfica. Este símbolo se asocia entre otras cosas con la sabiduría, aunque en este caso depende del lado hacia el que gire, pues si gira hacia la derecha es considerado como un símbolo creador, mientras que si gira a la izquierda es un símbolo de destrucción. Curiosamente, durante la película, las espirales que crea Maléfica giran continuamente hacia la izquierda.



Fotogramas de la película correspondientes los minutos 08:46 y 60:05 respectivamente

Además de la sabiduría y la maldad, la espiral se asocia también con lo erótico y con el carácter cíclico de la vida, y se encuentra muy emparejado con el símbolo de la rueda, que en uno de los fotogramas de la película aparece directamente dentro de la espiral del hechizo de Maléfica. La rueda, y más en concreto el huso, posee una significación fálica¹⁵⁵ y sexual que representa no sólo el órgano viril masculino, sino también el hilo de las futuras generaciones. En otros casos la rueda es el emblema del órgano sexual femenino, más en concreto de su virginidad, y viene a simbolizar el comienzo de las relaciones sexuales. Este apartado ya lo comentamos brevemente en el análisis del cuento de la Bella Durmiente, pero queremos retomarlo, pues en la película se añade un símbolo más que hace alusión a la virginidad de la princesa Aurora, virginidad que sólo ha de perder cuando se case con el príncipe Felipe y, para que conste, las hadas añaden una rosa roja que simboliza no sólo la juventud, sino también la virginidad de la princesa que todavía no ha sido desflorada.



Fotogramas de la película correspondientes los minutos 08:47 y 50:40 respectivamente

Sin embargo, los conceptos que más pueden ayudarnos a la hora de trabajar en el aula no son los valores propiamente simbólicos, sino aquellos que nos pueden permitir trabajar con temáticas tan polémicas como quién debe realizar las labores del hogar o si el consumo de alcohol es bueno o malo. De esta película en concreto, los temas centrales que podemos extraer, o por lo menos los más

¹⁵⁵ Chevalier, J. y Cheerbrant, A. (1987).

representativos, están ligados a estos contenidos, pues a la princesa Aurora nos la muestran limpiando como si fuera lo más natural para ella, ya que sus “tías” parecen no saber hacer nada sin la ayuda de la magia, que supuestamente llevan sin utilizar dieciséis años. Si observamos atentamente la forma que Aurora tiene de realizar labores domésticas como cocinar, coser o limpiar, comprobaremos que parece desenvolverse perfectamente en estas tareas, por lo que nuevamente a la protagonista de esta historia se le asigna el rol de perfecta ama de casa, aunque en esta ocasión el personaje posee unas connotaciones sexuales más marcadas que sus predecesoras.



Fotogramas de la película correspondientes los minutos 17:25 y 32:37 respectivamente

Además, la función e Aurora en la película queda marcada desde el comienzo de la misma, pues desde el minuto cuatro el narrador de la historia nos dice que: *“el príncipe Felipe y la princesa Aurora quedaban desde hoy comprometidos en santo matrimonio”*; pero el matrimonio no quedará resuelto hasta el momento del vals prenupcial, que tiene lugar al final de la película. Sin embargo, el valor educativo que más importancia y usos puede tener en el aula es el relacionado con el alcohol, pues aparece en la película como un elemento de diversión. Para darnos cuenta de la inclusión de este elemento en una película considerada para menores, tenemos que ir a la escena donde los dos reyes especulan sobre el futuro de sus hijos y, para celebrar el casamiento, uno de ellos pide la botella de vino que lleva el trovador de la corte. Este personaje es un ser desgarbado y barrigudo que pasa más de cuatro minutos tratando de conseguir el vino a toda costa, y finalmente termina tan borracho que se queda dormido debajo de la mesa.



Fotogramas de la película correspondientes a los minutos 38:50, 39:42, 40:39 y 42:19 respectivamente

La muerte y sus consecuencias son otro de los temas tratados en esta historia, pues al igual que ocurre en las películas anteriores, el hada mala-bruja, debe morir, ya que parece que estos personajes sólo pueden obtener la redención por sus malas acciones a través de la muerte y, al igual que en cuentos anteriores, Maléfica muere. Recordemos que en los cuentos clásicos europeos, el hada que formula el hechizo no sufre en ningún momento sanción alguna por el mal que ha ocasionado, sin embargo aquí, tras transformarse en dragón y luchar contra el príncipe, encuentra su merecido cuando la espada del príncipe se clava en su corazón. Pero en este cuento esta no es la única muerte que encontramos, pues como se ha dicho en el capítulo anterior, la muerte dormida de Aurora suele compararse con la necrofilia¹⁵⁶, ya que incluso el color que ofrece cuando está dormida recuerda al de un cadáver; algo que no ocurría por ejemplo en Blancanieves, que cuando dormía su tono de piel era natural. En este caso, Aurora sólo recupera “su vida” cuando el príncipe la despierta con un beso. Recordemos que la temática del beso ha sido introducida por Walt Disney, pues en las versiones de Perrault y los hermanos Grimm la princesa no despierta con el beso del príncipe, sino cuando han transcurrido los cien años que duraba el hechizo.

¹⁵⁶ Bettelheim, B (2009).



Fotogramas de la película correspondientes a los minutos 68:34 y 68:38 respectivamente

Como hemos podido observar, el papel que tiene Aurora en la película es de total pasividad, hecho que fue muy criticado en su época, ya que las únicas virtudes que realmente parece poseer es la de una belleza exuberante y una voz de soprano que no necesitan de ningún aliciente intelectual para atraer a los hombres. La actitud de pasividad que esta protagonista, y de las dos anteriores, es otro de los elementos que podemos trabajar en el aula, pues la educación que transmiten a niños y niñas podría confundirlos haciéndoles creer que la función de una mujer es exclusivamente la de ser la perfecta ama de casa de la década de los cincuenta.

Tras haber analizado los contenidos del nivel latente y para facilitar el trabajo al profesorado, vamos a proceder a adjuntar una tabla que contenga el resumen de todo lo que hemos visto. Al igual que en las películas anteriores, procederemos a citar los temas, relacionándolos con sucesos de la película e incluyendo posibles actividades para poder realizar en el aula con el alumnado de primaria o infantil.

TEMAS PARA TRABAJAR EN EL AULA	RELACIÓN CON LA PELÍCULA	CLASES
Desigualdad de género en las labores domésticas.	Las mujeres son las únicas que aparecen realizando las labores domésticas.	Crear actividades basadas en la igualdad de género remarcando la importancia de la igualdad a la hora de realizar labores en casa.
La violencia contra los débiles.	La actitud del rey hacia el Gran Duque.	Fomentar la no violencia advirtiendo a los niños sobre la mala conducta del rey.
El inicio de las relaciones sexuales.	En el simbolismo de la rueda y la flor que se coloca sobre Aurora cuando duerme.	Realizar clases de introducción a la sexualidad a través de los cuentos clásicos.
El alcohol como elemento habitual en los actos sociales	Los reyes y el trovador.	Clases relacionadas con la introducción y prevención a las drogas.

5.4 LA BELLA Y LA BESTIA

EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA

Esta película de Disney basada en el cuento de Madame Le Prince de Beaumont, “La Bella y la Bestia”, nuevamente difiere del original en varios aspectos fundamentales. Para empezar, el padre de Bella no es un mercader que tenga seis hijos, sino un inventor un poco alocado que tiene una única hija joven y soñadora que aspira a vivir aventuras pero que se encuentra atrapada en un pequeño pueblo donde Gastón, el hombre más atractivo del pueblo, quiere hacerla su esposa sin importarle los métodos que utilice para conseguirlo. Un día, cuando el viejo inventor se dirige a la ciudad para tratar de vender uno de sus inventos, se equivoca de camino y termina en el castillo de la Bestia, que le encierra en una torre por el simple hecho de encontrarse allí. En este caso la Bestia no es un príncipe amable que atiende a su inesperado visitante con todo lujo de detalles pero al que decide castigar tras cortar una rosa, como vimos en el cuento, sino que es un ser iracundo que únicamente desea estar solo. Bella se entera de que su padre ha desaparecido al ver llegar al caballo sin jinete, por lo que no duda en montar sobre él y dirigirse al castillo de la Bestia, donde acaba intercambiándose por su padre.

Durante el tiempo que pasa Bella en el castillo, la Bestia nunca le pide en matrimonio como ocurre en el libro, pero encuentra compañía en unos objetos que poseen vida propia, que por supuesto no aparecen en el libro, y que ayudarán a la muchacha a ir domando la personalidad tan violenta de la Bestia hasta convertirla en un caballero. Mientas tanto en el pueblo, Gastón tratará de ingresar al padre de Bella en un manicomio para que ella se case con él a cambio de sacar a su padre de aquel lugar; pero su plan se ve frustrado cuando el anciano sale en busca de su hija. Bella, gracias al espejo mágico de la Bestia, ve a su padre enfermo en el bosque y la Bestia la deja marchar para cuidar de él. Cuando Bella llega al pueblo Gastón continúa con su plan y descubre que Bella está enamorada de la Bestia, por lo que decide encerrarla en su casa y partir a matar a la Bestia. Al final, Bella logra escapar con ayuda de uno de los sirvientes del castillo y corre a ayudar a la Bestia, quien tras matar a Gastón rompe el hechizo y termina casándose con Bella.

CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY

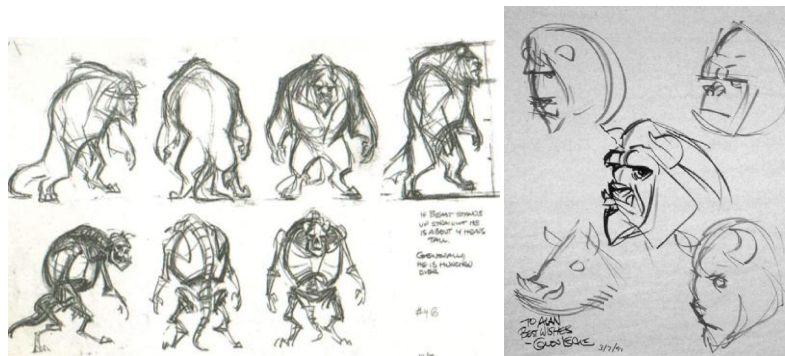
La primera vez que el estudio trató de llevar este relato a la gran pantalla fue en la década de los cincuenta, pero por su complejidad argumental y tras el fracaso de “La bella durmiente”, el propio Walt Disney decidió dejarla de lado. La temática basada en los cuentos clásicos europeos no volvió a tocarse hasta 1989, tras el rotundo éxito de “La sirenita”¹⁵⁷. En ese momento, el productor de la Disney Don

¹⁵⁷ La Sirenita no ha sido analizada en este estudio porque no corresponde a la categoría de cuentos folclóricos de tradición oral europea.

Hahn, junto con Roy E. Disney, el entonces vicepresidente ejecutivo, decidió sacar adelante el proyecto y restaurar a la vez el prestigio de la empresa familiar, inspirándose para ello en la versión de “La Bella y la Bestia” de Madame Le Prince de Beaumont.

Durante diez semanas, el quipo artístico de la Disney comenzó a trabajar en el relato y para poder desarrollar bien su trabajo se trasladó a Londres y comenzó a investigar sobre la historia y el folclore europeo; también viajaron al norte de Francia y visitaron los castillos del siglo XVIII, que les sirvieron de base para diseñar una ambientación centrada en personajes, paisajes y contextos inspirados en el romanticismo francés. Una vez resuelto el problema de la ambientación, quedaba por terminar el guión de la historia, pues el cuento original de Beaumont presentaba una protagonista demasiado pasiva, y Disney quería darle mayor dinamismo. Para poder trabajar a un tiempo el diseño de personajes y el guión, Howard Ashman pasó a ser co-productor y a dirigir el equipo de dibujantes y artistas, mientras Don Hahn contrataba a la guionista Linda Woolverton para reestructurar la trama argumental del cuento. Finalmente el guión fue reescrito para dar más importancia a la figura de Bella, que se distanciaría de las clásicas princesas Disney al dotarle de una personalidad muy marcada.

La creación de los personajes resultó un reto para los animadores, en especial para el reconocido Glen Keane, que diseñó a la Bestia, pues hasta esa fecha no se había animado ningún personaje como ese, por lo que al carecer de referente, hubo de realizar incontables viajes al zoo para profundizar en los estudios de animales. Finalmente consiguió un híbrido que tenía la melena del león, la barba y el cráneo del búfalo, los colmillos y la nariz del jabalí, la musculatura de un gorila y las piernas y el rabo de un lobo. El resto de los personajes resultaron mucho más sencillos, pues para representar a Bella se empleó a la modelo Sherry Stoner, la misma que les sirvió de inspiración para dibujar a la sirenita Ariel. Pero para darle un aire más maduro y europeo no sólo la hicieron más mayor físicamente, sino que gráficamente decidieron dibujarla con unos labios más prominentes y unos ojos más grandes y oscuros.



Bocetos de la Bestia de 1989

Esta película, a nivel técnico, fue absolutamente innovadora, ya que se combinaron animaciones en 3D con las técnicas de animación clásicas. Además, la historia fue concebida como si de un film real, y no animado, se tratara, dando a todo el relato un ritmo distinto al de otras producciones de este estudio; más basado en los estados de ánimo de los personajes que en sus acciones, con secuencias más largas y una ambientación especialmente sombría en la primera mitad, pero que se suaviza a medida que la Bestia va recuperando poco a poco su humanidad.



Concept art de La Bella y la Bestia de 1989

La producción de la Bella y la Bestia duró tres años; en ella trabajaron casi 600 animadores que realizaron más de doscientos veintiséis mil papeles de celuloide pintados de forma individual, catorce diseñadores de arte que crearon los más de mil trescientos fondos que aparecen en la película, cuyo estreno se hizo realidad en noviembre de 1991, siendo una de las películas que más gustó al público y a la crítica, pues fue nominada a seis Óscar, incluido el de mejor película¹⁵⁸; pero finalmente sólo se llevó el Oscar a la mejor canción y a la mejor banda sonora. La producción recaudó más de nueve millones y medio de dólares en la primera semana de su estreno.

ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA





La Bella y la Bestia, como veremos, es una película con la que podemos trabajar numerosos contenidos didácticos en el aula; contenidos que sobre todo se alejan bastante del estereotipo prefijado que se tiene de esta película, ya que el mensaje que pretende transmitir es que la belleza está en el interior. Como todas las tablas anteriores, las que exponemos a continuación primero las detallaremos para posteriormente proceder a explicarlas.






¹⁵⁸ Fue derrotada por la película “El silencio de los corderos”





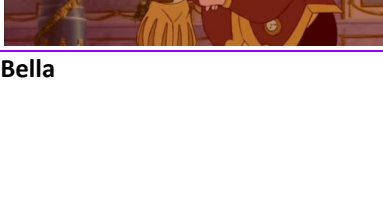
¿QUÉ ROL REALIZA CADA UNO DE ELLOS?

HOMBRES: 7	MUJERES: 4
<p>Gastón: es el antagonista de la película, su función es la de intentar de seducir a Bella para casarse con ella, pero al no conseguirlo utiliza el engaño para tratar de llegar a ella. Su personalidad y humanidad irá cambiando a medida que transcurre el film.</p>	<p>Trillizas: pese a ser tres, su función en la película es la misma, la de ejercer como mujer objeto. Además, estos personajes poseen un alto contenido sexual del que hablaremos más adelante.</p>
<p>Lefou: es el ayudante de Gastón, su función durante toda la película es la de hacer todo lo que Gastón le pida, incluyendo cualquier tipo de humillación.</p>	<p>Señora Potts (taza): es una de las sirvientas del castillo que ha sido transformada en tetera, su función en la película es la de cuidar de todo el mundo; ejerce de madre modelo que limpia y alimenta a todo el mundo.</p>
<p>Maurice: es el padre de Bella, sin embargo lo único que hace durante toda la película es meterse en problemas que su hija deberá resolver.</p>	<p>Fifi (plumero): es una de las criadas del castillo que ha sido transformada en plumero; su función es la de mantener todo limpio, aunque el contenido erótico que se ha generado alrededor de su figura es muy fuerte, como veremos más adelante.</p>
<p>Lumiere: es uno de los sirvientes del castillo que ha sido transformado en candelabro. La labor que este personaje realiza es la de ayudar a la bestia a conquistar a Bella.</p>	<p>Bella: es la protagonista de la historia, asume el rol de mujer inteligente y culta que busca ser autosuficiente por encima de todo. Disfruta con la lectura.</p>
<p>Chip: Asume el rol de niño pequeño que trata de ayudar a todo el que puede.</p>	
<p>Bestia: es el protagonista, y aunque al principio asume un rol de hombre déspota y egoísta, poco a poco irá cambiando su forma de ser para agradar a Bella, y paulatinamente se irá transformando de animal a hombre.</p>	

¿CUÁLES SON SUS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS?

<p>Gastón</p> 	<p>Color de piel</p> <p>Color de ojos</p> <p>Pelo</p> <p>Físico</p> <p>Rasgos</p> <p>Edad</p> <p>Barba</p> <p>Ropa</p>	<p>Blanca.</p> <p>Azul oscuro.</p> <p>Negro.</p> <p>Alto y musculoso.</p> <p>Muy marcados y angulosos.</p> <p>Joven.</p> <p>No.</p> <p>De color rojo y dorado.</p>
<p>Lefou</p> 	<p>Color de piel</p> <p>Color de ojos</p> <p>Pelo</p> <p>Físico</p> <p>Rasgos</p> <p>Edad</p> <p>Barba</p> <p>Ropa</p>	<p>Blanca.</p> <p>Negro.</p> <p>Castaño oscuro.</p> <p>Bajo y gordo.</p> <p>Muy marcados, sobre todo en las ojeras.</p> <p>Mediana edad.</p> <p>No.</p> <p>Tonos grises y apagados.</p>
<p>Trillizas</p> 	<p>Color de piel</p> <p>Color de ojos</p> <p>Pelo</p> <p>Físico</p> <p>Rasgos</p> <p>Edad</p> <p>Maquillaje</p> <p>Ropa</p>	<p>Blanca.</p> <p>Verde.</p> <p>Rubio y largo.</p> <p>Alto y exuberante: cintura estrecha y grandes pechos.</p> <p>Suaves.</p> <p>Jóvenes.</p> <p>Si, en ojos y labios.</p> <p>Colores llamativos: rojo, amarillo y verde.</p>
<p>Maurice</p> 	<p>Color de piel</p> <p>Color de ojos</p> <p>Pelo</p> <p>Físico</p> <p>Rasgos</p> <p>Edad</p> <p>Barba</p> <p>Ropa</p>	<p>Blanca.</p> <p>Verdes.</p> <p>Es calvo, y lo poco que tiene es blanco.</p> <p>Bajo y gordo.</p> <p>Suaves.</p> <p>Anciano.</p> <p>Bigote.</p> <p>De color verde.</p>

Señora Potts	Color de piel	Blanca.
	Color de ojos	Azul.
	Pelo	Blanco y recogido.
	Físico	Baja y gorda.
	Rasgos	Suaves.
	Edad	Anciana.
	Maquillaje	Si, en ojos y labios.
	Ropa	Blanco y morado.
Chip	Color de piel	Blanca.
	Color de ojos	Azul.
	Pelo	Rubio y corto.
	Físico	Normal.
	Rasgos	Suaves.
	Edad	Niño.
	otros	Diente roto.
	Ropa	Viste de color blanco y azul.
Lumiere:	Color de piel	Blanca.
	Color de ojos	Negro.
	Pelo	Castaño claro.
	Físico	Delgado y alto.
	Rasgos	Suaves y prominentes.
	Edad	Mayor.
	Barba	No.
	Ropa	Tonos dorados.

		
Fifi	Color de piel	Blanca.
	Color de ojos	Castaño.
	Pelo	Castaño oscuro.
	Físico	Alta y exuberante.
	Rasgos	Suaves.
	Edad	Joven.
	Maquillaje	Si, en ojos y labios.
	Ropa	Tonos grises, negros y blancos.
Ding Dong	Color de piel	Blanca.
	Color de ojos	Azul.
	Pelo	No tiene, se ve que lleva peluca en un momento de la película.
	Físico	Bajo y gordo.
	Rasgos	Suaves pero muy marcados.
	Edad	Mayor.
	Barba	Bigote.
	Ropa	Viste en tonos marrones y dorados.
Bella	Color de piel	Blanca.
	Color de ojos	Marrón.
	Pelo	Castaño claro.
	Físico	Alta y atlética.

	Rasgos	Suaves y hermosos.
	Edad	Joven.
	Maquillaje	Sólo durante la fiesta, en ojos y labios.
	Ropa	Normalmente viste de azul excepto cuando está en el castillo, que se pone varios modelos. El traje de gala es de color amarillo.
Bestia	Color de piel	Blanca.
	Color de ojos	Azul.
	Pelo	Castaño claro.
	Físico	Alto y atlético.
	Rasgos	Suaves.
	Edad	21 años.
	Barba	Cuando es bestia está cubierta de pelo, cuando es humano no tiene pelo
	Ropa	Cuando es bestia suele usar sólo pantalones y capa, según se va humanizando va poniéndose más ropa.

A continuación vamos a proceder a mostrar aquellos contenidos que podemos encontrar en la película y que son aptos para trabajar en el aula; y para ello comenzaremos con los valores que hemos encontrado a nivel manifiesto.

Nivel manifiesto:

La película de “La Bella y la Bestia”, posee una serie de valores muy positivos para usar en el aula, empezando con el más obvio de todos: la belleza está en el interior, que se puede apreciar en el romance entre Bella y la Bestia. Sin embargo, este no es el único valor positivo que podemos encontrar en la película, pues uno de los más importantes es el amor que se profesan Bella y su padre, y que podemos ver cómo se manifiesta a lo largo de toda la película cuando Bella apoya a su padre y le quiere a pesar de sus rarezas.



Fotogramas correspondientes a los siguientes minutos respectivamente: 12:15 y 65:47

Siguiendo con la figura de Bella, ella simboliza también la buena educación y los buenos modales cuando enseña a la Bestia cómo hay que comportarse en situaciones tan cotidianas como la comida, pues no olvidemos que la Bestia al principio devora la comida sin usar siquiera cubiertos. Bella logra civilizar a la Bestia enseñándole a leer, a usar los cubiertos y a vestirse como un ser humano, pues si nos fijamos, al comienzo de la historia la Bestia sólo lleva los pantalones y la capa, y a medida que avanza la historia termina poniéndose camisa.



Fotogramas correspondientes a los siguientes minutos respectivamente: 51:45 y 60:44

Una de las cualidades de Bella que cultiva a lo largo de toda la película, es su afición por la lectura, que se nos muestra en los primeros minutos de película cuando Bella va a coger un libro nuevo para leer, e incluso defiende el valor de la lectura contra Gastón:

“Gastón: Hola Bella

Bella: Bonjour Gastón

(Gastón le quita el libro a Bella)

Bella: Gastón, ¿me devuelves el libro, por favor?

Gastón: ¿Cómo puedes leer esto? ¡no tiene dibujos!

Bella: ¡Aaay! que no utilizas la imaginación.

Gastón: Ya es hora de que olvides los libros y que prestes atención a cosas más importantes. Como yo.

(suspiros de las trillizas).

El pueblo entero lo comenta, no está bien que una mujer lea, en seguida empieza a tener ideas y a pensar.

Bella: Gastón, eres un hombre muy primitivo.

Gastón: Gracias Bella, ¿qué te parece si nos acercamos a la taberna y damos un repaso a mis trofeos”?



Fotogramas correspondientes a los siguientes minutos respectivamente: 08:06 y 58:09

La ayuda al necesitado es otros de los puntos fuertes de la película, pues no debemos olvidar que cuando Maurice se pierde en la tormenta y se resguarda en el palacio, todos los sirvientes del castillo no dudan en socorrerle y ofrecerle todo tipo de comodidades. Bella además, también es una persona que se entrega para socorrer al necesitado, pues cuando la Bestia cae desvanecida tras luchar contra los lobos, ella no duda en llevarlo de vuelta al castillo para curarle; o cuando abandona el castillo por ir a ayudar a su padre, que ha caído enfermo sobre la nieve.



Fotogramas correspondientes a los siguientes minutos respectivamente: 19:05 y 47:29

Sin embargo, el valor más importante que tiene esta película es la belleza interior que Bella ve en la Bestia, y es quizás el mensaje que más debemos trabajar de esta película.

TEMAS PARA TRABAJAR EN EL AULA	RELACIÓN CON LA PELÍCULA	CLASES
El amor familiar.	El amor entre Bella y su padre.	La familia es un valor y un apoyo muy importante para los niños, y podemos remarcar su importancia gracias a las películas infantiles.
Buena educación.	En la actitud de Bella cuando enseña buenos modales a la Bestia.	Crear una actividad basada en la buena educación, que lleva intrínseco hacer caso a los padres.
Ayuda al necesitado.	Cuando los sirvientes ayudan al padre de Bella en la tormenta, o cuando Bella salva y cura a la Bestia.	Crear actividades donde se recalque la importancia de ayudar siempre al que más lo necesite, en vez de darle de lado.
Leer es bueno.	La actitud de Bella durante toda la película.	Para trabajar la importancia de la lectura.
La Belleza está en el interior.	La relación entre la Bella y la Bestia.	Crear clases que maticen la importancia de la belleza interior de las personas, pues este contenido es especialmente útil si tenemos en cuenta que la sociedad en la que vivimos da una importancia desmedida al culto al cuerpo. Propuesta de actividad: ¿Qué pasaría si Bella fuese fea?

Nivel latente:

Esta es una película en la que los prototipos parecen cambiar ligeramente, pues aunque nuevamente la paridad parece estar lejos de la igualdad, en esta ocasión encontramos importantes cambios; como el papel de antagonista, que recae en un hombre. Sin embargo los papeles secundarios vuelven a ser interpretados por seres torpes y de físico desproporcionado, mientras que los protagonistas lucen cuerpos estupendos, pues hasta la bestia cuando está encantada tiene un porte atractivo. Ahora bien, una vez analizados los principales protagonistas de esta historia, procederemos a exponer los elementos que aparecen en ella y que podemos emplear en el aula para trabajar con nuestros alumnos. Para empezar, reseñaremos un importante dato que hace que esta película se distinga de todas las anteriores, y es el hecho de que, cuando *“La Bella y la Bestia”* se creó, Walt Disney ya no vivía. Podemos observar que el film se aleja un poco de los valores visuales y alegóricos presentes en las primeras películas, todas ellas ricas en contenidos simbólicos. Sin embargo a partir de ahora, tal como podremos apreciar en las siguientes producciones, los valores estéticos y sociales han cambiado y los personajes secundarios protagonizan acciones que se alejan bastante de lo que realmente se consideraría apropiado para un público infantil.

Pero adentrémonos en el análisis de esta película y comencemos con algo tan sencillo como la belleza, ya que el cuento gira en torno a ella. Es cierto que *“La Bella y la Bestia”* trata de transmitirnos que lo verdaderamente importante es el interior de las personas, pero si nos fijamos, durante toda la película se nos muestran una serie de valores un poco contradictorios. Por ejemplo durante los primeros minutos, cuando Bella va caminando por el pueblo donde vive, podemos apreciar que toda la vida del lugar parece girar en torno a ella; no sólo porque sea el único personaje del pueblo que viste de un color llamativo y vistoso que la hace resaltar sobre el gentío, sino porque también, junto con Gastón y las tres trillizas, es el personaje físicamente más atractivo del pueblo. Pero volviendo a la figura de bella, durante esta primera toma de contacto con el personaje, podemos apreciar que todos los aldeanos comentan lo hermosa que es, y que, gracias a este hecho, todos perdonan sus excentricidades con un toque de alegría. La pregunta que en este caso podemos hacernos es, si estos personajes perdonarían sus rarezas si Bella no fuera tan hermosa. Tomemos nota porque este es uno de los conceptos con los que podemos trabajar en el aula. Dentro de este apartado, también podemos trabajar con el estudio de las distintas reacciones que mujeres y hombres tienen al ver pasar a Bella ante ellos, pues mientras que las primeras la tildan de *“loca”* y la envidian, los segundos tratan de cortejarla en todo momento.



Fotogramas correspondientes a los siguientes minutos respectivamente: 04:04 y 04:49

Si continuamos adentrándonos en el roll que la mujer tiene en esta historia, nos damos cuenta de la importancia que este film le otorga a su imagen física, y podemos observar, básicamente, dos grupos de mujeres perfectamente diferenciados: las esposas-madres, que presentan rasgos poco atractivos en cuerpos grandes y orondos, cuya única preocupación parece ser la de mantener a sus maridos y cuidar a sus hijos. Al segundo grupo pertenecerían las jóvenes; siempre hermosas y con un físico exuberante dotado de movimientos y actitudes lascivas y provocativas a lo largo de toda la película; las representantes absolutas de este grupo son las trillizas rubias que persiguen constantemente a Gastón. El único personaje femenino que parece alejarse de estos dos extremos es la propia protagonista, que es capaz de encajar la belleza y el atractivo de la juventud, con la sensatez de la madre protectora.



Fotogramas correspondientes a los siguientes minutos 04:11 y 68:07 respectivamente

Continuando con la importancia del físico en la mujer joven, debemos fijarnos en las trillizas rubias, pues sus apariciones en la película están cargadas de connotaciones sexuales, ya que estas no solamente parecen sentirse atraídas por el físico de Gastón, sino que las actitudes que adquieren cuando están cerca de él rozan abiertamente la promiscuidad. Citemos como ejemplo la escena de la taberna, cuando se acercan a Gastón y se le comen literalmente con los ojos: podemos ver que la trilliza que viste de amarillo se está relamiendo mientras que la del vestido rojo se muerde el labio; un minuto después, tras haber sido zarandeadas sobre un banco por Gastón, estas aterrizan sobre el pobre Lefou mostrándonos su lencería mientras hacen con sus manos el gesto de los cuernos.



Fotogramas correspondientes a los siguientes minutos 26:02 y 27:10 respectivamente

Pero estas tres rubias no son las únicas mujeres jóvenes que emplean sus atractivos físicos para atraer a los hombres, pues el plumero del castillo que flirtea con Lumiere durante toda la película, termina transformándose en una joven voluptuosa que visualmente limpia el polvo a Lumiere. Tras esta acción, en la que Lumiere ha mirado toda la anatomía de Fifi, se frota las manos y trata de seguirla, pero Ding Dong se lo impide dejándole totalmente decepcionado, pues él parecía tener otros planes.



Fotogramas correspondientes a la acción contenida entre los segundos 80:39 y 80:45

Si nos centramos en la figura de Bella, podemos darnos cuenta de que este personaje, aunque físicamente es muy atractivo, no exterioriza sus instintos sexuales de manera tan evidente como sus compañeras secundarias, pues normalmente se muestra inmune a tales instintos excepto cuando trata de conseguir algo de los hombres, que no duda en mostrar sus dotes más seductoras para lograr su fin; por ejemplo llevar a Gastón a la puerta para echarle de casa o convencer a Ding Dong para que le enseñe el castillo.



Fotogramas de los minutos 17:52 y 40:38

Por otro lado, y volviendo a las mujeres ancianas encarnadas por la señora Potts, representan no sólo la falta de atractivo sexual, sino la capacidad para organizar todas las labores de la casa y el cuidado de los hijos. Si nos fijamos, durante la película se nos dice que la señora Potts es la madre de la taza Chip, algo que visualmente resulta extraño si tenemos en cuenta la edad real que la señora Potts tiene en la película (más de sesenta años) y la que tiene Chip (unos cinco años); resulta prácticamente imposible que realmente sean madre e hijo.



Fotogramas correspondientes a los minutos 62:15 y 80:25 respectivamente

Si seguimos observando la figura paterna del padre de Bella, comprobamos que sigue siendo un anciano que, curiosamente, repite las mismas características físicas y psicológicas que en las películas anteriores, pues es bajo, gordo y actúa de forma irresponsable, ejemplo que podemos apreciar perfectamente en el padre de Bella, que pese a ser un inventor no para de hacer estupideces a lo largo de toda la película; desde ponerse un calcetín de cada color hasta enseñarnos sus calzoncillos de corazones rosas o perderse en el bosque cuando su propio caballo es capaz de adivinar el camino correcto. Un dato curioso que podemos observar no sólo en esta película sino en otras, es que cuando los personajes ancianos dejan de ser gordos, casi siempre son malos, como veremos en la próxima película; pero centrándonos en esta, encontramos otro anciano curioso, el dueño del manicomio; un hombre alto, delgado, ojoso, inteligente y muy codicioso, que representa la antítesis de la figura estereotipada que Disney nos muestra del anciano amable, cariñoso y bondadoso que los americanos representan en la figura de Papá Noel, al que se parecen muchos de los progenitores creados por esta empresa.

Un dato a tener en cuenta es que esta película, influida por la actitud narcisista de Gastón, trata de dar patrones de conducta sobre cómo tienen que ser los hombres buenos, ya que, aunque los dos protagonistas resultan físicamente atractivos, pues incluso la Bestia cuando está encantada resulta seductora y posee unos rasgos más suaves que los del propio Gastón, este último en ocasiones llega a generar rechazo no sólo por tener pelo en el pecho, sino por poseer una musculatura exagerada que recuerda a la de los atletas que practican la halterófila.



Fotogramas correspondientes a minuto 07:51, 50:14, 27:13, y 79:16 respectivamente

Dejando un poco de lado la temática vista en los estereotipos, vamos a analizar cuáles son las referencias que esta película nos puede dar para trabajar en el aula, pues si nos fijamos, la historia contiene elementos claves y un poco preocupantes, como por ejemplo el acoso a la mujer. Durante la película, Bella es acosada de manera continua por Gastón; pero esta acción podemos concretarla en los minutos 17:10 y 18:00 del film, cuando Gastón llega a la casa de Bella para, tratar de “persuadirla”, para que se case con él. Este hecho, en ningún momento aparece como algo negativo; más bien nos llega como una actitud ridícula y cómica que provoca nuestra risa cuando vemos que Bella le rechaza.



Fotogramas correspondientes a los minutos 17:10 y 18:00 respectivamente

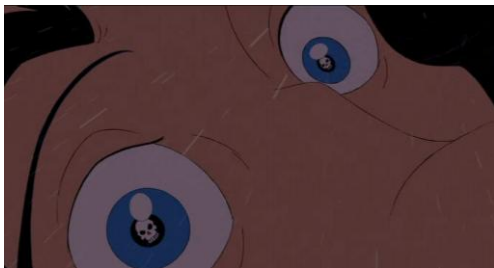
Otro contenido a trabajar en el aula puede ser la violencia, que en esta ocasión no se aplica únicamente hacia las mujeres, si no hacia los más débiles, ya que Gastón, a lo largo de toda la película, nos presenta como algo gracioso el maltrato constante hacia Lefou, a quien no para de golpear y humillar. Sin embargo, la violencia y el alto contenido erótico de la película no son las únicas actitudes que pueden ser inapropiadas para un público infantil, pues al igual que ocurría en “La Bella durmiente”, el alcohol se muestra como un elemento de consumo habitual en la vida de los protagonistas. Pongamos como ejemplo la escena de la taberna. Cuando Gastón se encuentra deprimido por haber sido rechazado por Bella, los amigos tratan de animarle con bebida, y durante el rato que permanecen en la cantina no paran de aparecer jarras y barriles de cerveza por todos lados. Quizás alguien podría decir que al encontrarse en una taberna es normal que aparezca alcohol, pero este elemento de nuevo entra en escena con la fiesta que le dan a Bella en el castillo, donde incontables jarras de cerveza y botellas de champán aparecen en primeros planos; incluso en la cocina, cuando la señora Potts se encarga de que todo esté en su sitio, las botellas y las copas de vino llegan a cubrirla por completo. Además, si tenemos en cuenta que cada objeto encantado del castillo representa a las personas que ejercían esa labor en la vida real, cabe preguntarnos cuál era la función de dichas jarras y botellas de champán cuando eran humanos.





Fotogramas correspondientes a los minutos 26:46, 38:02, 38:57 y 40:09 respectivamente

La temática de la muerte del enemigo vuelve a repetirse cuando Gastón, tras acuchillar de forma traicionera a la Bestia, cae al vacío desde lo alto del castillo. Sin embargo, ocurre algo curioso con este personaje, pues aunque se precipita sobre un río, todos intuimos que muere en la caída y que no se salva al llegar al agua, pues en los ojos de Gastón pueden observarse unas calaveras cuando cae, que preludian su muerte.



Fotogramas correspondientes a los minutos 76:23 y 76:25 respectivamente

Como podemos observar, tampoco en esta historia al enemigo se le ofrece la posibilidad de redimirse, aunque hemos de admitir que este es el primer enemigo que Disney crea de la nada, pues en el cuento original las únicas enemigas son las hermanas de Bella.

Por lo tanto, como resumen de este apartado, vamos a proceder a mostrar los elementos que podemos emplear para trabajar en el aula:

TEMAS PARA TRABAJAR EN EL AULA	RELACIÓN CON LA PELÍCULA	CLASES
La violencia contra los débiles.	En la actitud de Gastón hacia Lefou.	Fomentar la no violencia advirtiendo a los niños sobre la mala conducta de Gastón sobre Lefou.

El alcohol como elemento habitual en los actos sociales	En la fiesta que dan los sirvientes a Bella.	Clases relacionadas con la introducción y prevención a las drogas.
La sexualidad de la mujer para conseguir objetivos.	En la actitud de Bella cuando quiere echar a Gastón de casa o engañar a Ding Dong, en el plumero, en las trillizas.	Crear clases de introducción a la sexualidad.
Menoscabo de los valores femeninos	La actitud de Gastón hacia Bella durante toda la película.	Podemos crear clases donde tratemos el tema del acoso hacia la mujer como algo negativo, poniendo como ejemplo la actitud de Gastón.
La muerte como único fin del malo sin opción a la redención.	En la muerte de Gastón y en los elementos subliminales de sus ojos.	Trabajar con los niños la importancia que tiene el saber perdonar y dar segundas oportunidades a aquel que hace algo mal.

5.5 TIANA Y EL SAPO

EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA

La película de Disney está basada en el cuento de los hermanos Grimm, “El rey sapo”, pero con un argumento tan cambiado que cuesta reconocerlo, pues lo único que conserva del relato es el beso entre una mujer y un sapo y la aparición del cuento durante la película. Al comienzo del film, la acción se localiza en Nueva Orleans de 1913, justo un año antes del comienzo de la primera Guerra Mundial; cuando dos niños, Charlotte La Bouff Y Tiana, se encuentran escuchando el cuento del rey sapo que narra la madre de Tiana. La respuesta de las dos niñas ante este cuento es bien distinta, pues mientras Charlotte asegura que ella besaría a una rana, Tiana afirma que nunca lo haría. La película nos muestra a una familia estructurada y unida donde el padre de Tiana sueña con abrir un restaurante al que llamará “Tiana’s Place”. Su sueño nunca vería cumplido, ya que morirá en la guerra. Pero este sueño tratará de hacerlo realidad su hija, a quien nos muestran en la película trabajando de camarera con el objetivo de ahorrar el dinero suficiente para comprar una vieja fábrica y construir el restaurante de su padre. El dinero que necesita llega a sus manos a través de su caprichosa amiga Charlotte, quien le entrega un montón de billetes para que le prepare gran cantidad de dulces y dar una fiesta de bienvenida al recién llegado príncipe Naveen; un mujeriego y amante del jazz, heredero de Maldonia, que para poder mantener su estilo de vida debe casarse con una rica heredera. Sin embargo el príncipe, debido a su ambición, es transformado en una rana por el malvado brujo el Dr. Facilier, quien no dudará en convertir al criado del príncipe en el propio príncipe para lograr toda la fortuna de La Bouff.



Imagen de la película Tiana y el sapo

Durante la fiesta, Tiana se entera que no le van a conceder el préstamo para el restaurante, ya que alguien ha ofrecido más dinero por la vieja fábrica, por lo que al final decide pedirle un deseo a una estrella para que le conceda el dinero necesario para comprar la fábrica. En ese momento aparece en escena el príncipe Naveen transformado en rana, y creyendo que Tiana es una princesa la convence para que le de un beso y rompa el hechizo; aunque al final lo que consigue es transformar a Tiana en una rana.

Desde ese momento, el príncipe y Tiana inician una serie de aventuras amenizadas por unos personajes secundarios inspirados en la clase baja de Nueva Orleans, que les ayudan a vencer el hechizo, que se rompe cuando el príncipe se casa con Tiana y la besa, ya que al casarse con ella la convierte en una auténtica princesa, a la que debía besar para romper el encantamiento.

CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY

En 2003 Disney anunció el inicio de un nuevo proyecto cinematográfico al que llamó "The Frog Princess" (La princesa rana), donde una princesa negra llamada Maddy se enamoraría de un príncipe blanco; este nuevo film tenían previsto animarlo con técnicas tradicionales. Sin embargo en 2005, Disney anunció el cierre de sus estudios de animación en 2D para trabajar única y exclusivamente con animación en 3D, y se cancelaron varios proyectos como "The frog princess" y "Rapunzel". No obstante, en el año 2007, tras la fusión de Disney-Pixar, el estudio volvió a abrirse y Joahn Lasseter, jefe creativo de Disney & Pixar Animation Studios, anunció que la primera película que estrenarían sería "The frog princes", inspirada en el cuento de los hermanos Grimm y en la novela para adolescentes de E.D. Baker, titulada "La princesa rana".

La dirección de la película correría a cargo de John Musker y Ron Clements, los creadores de "La Sirenita", "Aladín" y "Hércules", mientras que la música correría a cargo de Randy Newman. Fue entonces cuando se presentaron también los primeros concept art o bocetos artísticos, los cuales mostraban una imagen preliminar de Maddy que posteriormente sería modificada con un nuevo diseño más estilizado del personaje principal. Walt Disney, a través de Dick Cook, director de The Walt Disney Studios y John Lasseter, jefe creativo de Disney y Pixar Animation Studios, anunció que finalmente se iba a realizar una película con una princesa negra como protagonista; esto fue el 11 de diciembre del 2008:

"Como muchos de los más populares cuentos de hadas de Disney, la película posee elementos de magia, fantasía, aventuras, calidez, humor y música. La ambientación en New Orleans y el fuerte personaje de la princesa confieren a la película mucha emoción y textura. Asimismo nos entusiasma el hecho de tener a John Musker, Ron Clements y Randy Newman, quienes suman sus talentos y energías creativas a este proyecto. John y Ron contribuyeron al inicio de la segunda época de oro de Disney en animación hace casi veinte años con "The Little Mermaid", y ya están concentrando sus esfuerzos en la creación de la próxima aventura del gran cuento de hadas".

A partir de ese momento los periódicos de todo el mundo comenzaron a hacerse eco de la noticia, pudiéndose leer artículos como este publicado en el periódico El País el 7 de marzo del 2007:

“La compañía cinematográfica Walt Disney Company, ha iniciado la producción de un cuento musical animado llamado The Frog Princess, que, por primera vez en la historia de los estudios, incluirá como protagonista a una princesa negra. La cinta tendrá como escenario Nueva Orleans y se estrenará en 2009, según se desveló ayer en la Junta de accionistas anual de la empresa.”

Unos días más tarde podemos leer este artículo publicado en El Mundo el 16 de marzo de 2007:

“La nueva heroína de Disney será afroamericana, se llamará Maddy y vivirá en el barrio francés de Nueva Orleans, como pequeño homenaje a la ciudad devastada por el huracán Katrina, ha explicado durante la reunión John Lasseter, director creativo de Disney y Pixar. “Va a ser un cuento de hadas americano”, añadió. (...) Se tratará de un cuento de amor inolvidable, con encantamiento y descubrimientos en el que habrá un cocodrilo cantante de soul, hechizos de vudú y encantamientos de cajún, ha dicho un portavoz de Disney a la BBC.”

Curiosamente estas noticias coincidían cuando sólo había pasado un mes desde que Barack Obama fuese nombrado presidente electo de los Estados Unidos. La noticia generó un continuo rumor de oportunismo por parte del estudio, aprovechando que por primera vez en la historia Estados Unidos tenía un presidente negro. Sin embargo este rumor no está exento de razón, pues tras ser Obama investido presidente, Disney cambió el nombre de su protagonista; Maddy se parecía demasiado a Mammy, nombre despectivo con el que solía llamarse a las criadas negras (todavía hoy, este es uno de los nombres más típicos empleados por las clases bajas afroamericanas), por lo que el nombre cambió de Maddy a Tiana. Otra de las modificaciones que el estudio realizó tras la elección de Obama, fue el cambio de oficio de la protagonista, pues al principio iba a ser una criada y finalmente pasó a ser una camarera-chef, cuyo objetivo era tener su propio restaurante de éxito. El mismo título de la película, “The princess frog”, no estuvo exento de cambios, pues la palabra frog se emplea en algunos lugares de Norteamérica para dirigirse de forma despectiva a las personas de raza negra, por lo que finalmente se sustituyó por “The princess and the frog”. Sin embargo, uno de los cambios que más polémica suscitó fue la creación del padre de Tiana, pues no sólo se le dio más protagonismo, sino que se empleó para acabar con cliché de las familias negras sin figura paterna, y se le acusó de tener un parecido más que evidente con el presidente de los Estados Unidos Barack Obama, a lo que John Musker se defendió diciendo:

"Si existe un parecido no es intencional, porque nuestra fuente de inspiración son siempre las voces. Fue difícil encontrarle el tono para que tuviera humor, encanto y belleza además de un punto exótico pero sin parecerse a Barack¹⁵⁹"

La siguiente polémica que surgió con la película fue cuando se anunció que el príncipe no iba a ser negro, sino latinoamericano, algo que se consideró como una negativa de Disney a aceptar la mezcla entre blancos y negros. Finalmente, y pese a la opinión pública, el estudio decidió convertir al príncipe blanco en brasileño. Tiana y el sapo fue el título con el que se dio a conocer esta película en España, que se convirtió en la número cuarenta y nueve de la compañía; ambientada en el Nueva Orleans de los años veinte a modo de tributo por los destrozos ocasionados por el huracán Katrina, que arrasó la ciudad en el año 2005. La película se estrenó el 11 de diciembre de 2008 en Estados Unidos, y el 5 de diciembre de 2009 en España.



Cartel promocional de la película Tiana y el sapo

ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA

Tiana y el sapo es una película que trabaja varios contenidos interesantes, pues si bien es cierto que nos habla de la mezcla entre razas, lo que realmente vemos es a una muchacha “negra” cuyos únicos rasgos aparentemente africanos son tan solo una nariz ancha y un color de piel oscura, que además es humana durante algo menos de veinte minutos de película. Pero antes de adentrarnos en la investigación de las representaciones visuales que podemos encontrar en el film, procedamos a realizar un breve análisis de las funciones y características físicas de los personajes, para que nos ayuden en nuestro estudio de contenido.

¹⁵⁹Noticia del 24 de diciembre de 2009 de “El periódico”.
<http://www.elperiodico.com.gt/es/20091224/cultura/130183>

¿QUÉ ROL REALIZA CADA UNO DE ELLOS?

HOMBRES: 7	MUJERES: 4
<p>Eli La Bouff (Papaíto): es el típico hombre sureño que tiene todo lo que puede desear en la vida. Aparentemente no tiene esposa y se dedica a malcriar a su única hija con todos los caprichos que su dinero puede pagar.</p>	<p>Charlotte: es la hija de Papaíto, el papel que realiza en la película es la de hija mimada que tiene todo lo que desea en el mismo instante en que lo pide. Pese a su apariencia de eterna princesa, es demasiado vulgar en todos los momentos de la película.</p>
<p>Príncipe Naveen: es un niño rico y mujeriego que detesta el compromiso, pues desea estar con todas las mujeres que pueda. Sus padres le obligan a casarse si quiere seguir disponiendo del dinero del reino, y aunque detesta la idea de atarse a una sola mujer, está dispuesto a hacerlo, por obligación, con Charlotte. Al final de la película Tiana le hará cambiar de parecer.</p>	<p>Tiana: es una joven afroamericana cuya única meta en la vida es trabajar para lograr cumplir el sueño de su padre, regentar un restaurante donde la música y la buena comida fluyan sin cesar. Para ello renunciará a todo tipo de diversión y el trabajo será su única meta. Finalmente acabará enamorándose del príncipe Naveen y comprenderá que una vida sin amor no tiene sentido.</p>
<p>Laurence: es el criado del príncipe Naveen, al que la vida parece haber tratado mal. Sin ninguna posibilidad de mejorar su vida, decide aliarse con el Doctor Facilier para conseguir sus objetivos, entre los que se encuentran el tener un buen cuerpo, casarse y ser rico.</p>	<p>Eudora: es la madre de Tiana, su función en la película se divide entre la infancia de Tiana, donde es una madre amante de su hija y su marido que trabaja para mantener a su familia, y la Tiana adulta, donde su única obsesión es la de tener nietos.</p>
<p>Dr Facilier: es un brujo de vudú que emplea sus conocimientos para hacer el mal y estafar a la gente. Engaña a Laurence para suplantar al príncipe, y trata de matar al padre de Charlotte para quedarse con todo su dinero.</p>	<p>Mama Odie es una vieja hechicera que aunque se la describe como experta en vudú, lo cierto es que es más una bruja buena, un poco torpe y despistada, cuya única función es la de ayudar a los protagonistas.</p>
<p>James es el padre de Tiana, durante la infancia de la niña destaca por ser un hombre idealista que sueña con tener un restaurante propio. Tras su muerte en la Primera Guerra Mundial, su recuerdo nos acompañará a lo largo de toda la película.</p>	
<p>Ray es una luciérnaga que representa a la gente inculta y sencilla de Nueva Orleans.</p>	
<p>Louise es un cocodrilo que siente una pasión desenfrenada por el Jazz.</p>	

¿CUÁLES SON SUS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS?

Eli La Bouff (Papaito)



Color de piel	Blanca.
Color de ojos	Azul.
Pelo	Castaño claro.
Físico	Alto y gordo.
Rasgos	Marcados.
Edad	Mediana edad.
Barba	Un bigote bien cuidado.
Ropa	Viste siempre de blanco, excepto en carnaval.

Charlotte:













Color de piel	Blanca.
Color de ojos	Azul.
Pelo	Rubio.
Físico	Atlético.
Rasgos	Suaves.
Edad	19 años.
maquillaje	Sí.
Ropa	Viste siempre viste de rosa.

Eudora Madre de Tiana



Color de piel	Negra.
Color de ojos	Marrón.
Pelo	Negro de joven y cano de vieja.
Físico	Atlético.
Rasgos	Suaves y hermosos.
Edad	Adulta y Anciana.
Maquillaje	No.
Ropa	Viste siempre de tonos marrones y grises.

<p>James</p> 	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>Color de piel</td> <td>Negro.</td> </tr> <tr> <td>Color de ojos</td> <td>Marrón.</td> </tr> <tr> <td>Pelo</td> <td>Negro y corto.</td> </tr> <tr> <td>Físico</td> <td>Alto y atlético.</td> </tr> <tr> <td>Rasgos</td> <td>Suaves, muy parecidos a los de Barack Obama</td> </tr> <tr> <td>Edad</td> <td>Hombre adulto.</td> </tr> <tr> <td>Barba</td> <td>No.</td> </tr> <tr> <td>Ropa</td> <td>Viste de tonos poco saturados.</td> </tr> </tbody> </table>	Color de piel	Negro.	Color de ojos	Marrón.	Pelo	Negro y corto.	Físico	Alto y atlético.	Rasgos	Suaves, muy parecidos a los de Barack Obama	Edad	Hombre adulto.	Barba	No.	Ropa	Viste de tonos poco saturados.
Color de piel	Negro.																
Color de ojos	Marrón.																
Pelo	Negro y corto.																
Físico	Alto y atlético.																
Rasgos	Suaves, muy parecidos a los de Barack Obama																
Edad	Hombre adulto.																
Barba	No.																
Ropa	Viste de tonos poco saturados.																
<p>Tiana</p>   	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>Color de piel</td> <td>Negro.</td> </tr> <tr> <td>Color de ojos</td> <td>Castaño.</td> </tr> <tr> <td>Pelo</td> <td>Negro y recogido.</td> </tr> <tr> <td>Físico</td> <td>Atlético, incluso cuando es una rana.</td> </tr> <tr> <td>Rasgos</td> <td>Suaves y hermosos, el único rasgo negroide es una nariz ancha y chata.</td> </tr> <tr> <td>Edad</td> <td>19 años.</td> </tr> <tr> <td>Maquillaje</td> <td>Sí.</td> </tr> <tr> <td>Ropa</td> <td>Viste casi siempre de verde, amarillo o azul, que parecen anunciarnos que va a ser una rana.</td> </tr> </tbody> </table>	Color de piel	Negro.	Color de ojos	Castaño.	Pelo	Negro y recogido.	Físico	Atlético, incluso cuando es una rana.	Rasgos	Suaves y hermosos, el único rasgo negroide es una nariz ancha y chata.	Edad	19 años.	Maquillaje	Sí.	Ropa	Viste casi siempre de verde, amarillo o azul, que parecen anunciarnos que va a ser una rana.
Color de piel	Negro.																
Color de ojos	Castaño.																
Pelo	Negro y recogido.																
Físico	Atlético, incluso cuando es una rana.																
Rasgos	Suaves y hermosos, el único rasgo negroide es una nariz ancha y chata.																
Edad	19 años.																
Maquillaje	Sí.																
Ropa	Viste casi siempre de verde, amarillo o azul, que parecen anunciarnos que va a ser una rana.																
<p>Príncipe Naveen</p> 	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>Color de piel</td> <td>Oscura.</td> </tr> <tr> <td>Color de ojos</td> <td>Marrón.</td> </tr> <tr> <td>Pelo</td> <td>Castaño, liso y bien peinado.</td> </tr> <tr> <td>Físico</td> <td>Alto y atlético.</td> </tr> <tr> <td>Rasgos</td> <td>Suaves y atractivos.</td> </tr> <tr> <td>Edad</td> <td>Joven.</td> </tr> <tr> <td>Barba</td> <td>No.</td> </tr> <tr> <td>Ropa</td> <td>Cuando es príncipe viste de blanco, mientras que cuando se camufla al llegar a Nueva</td> </tr> </tbody> </table>	Color de piel	Oscura.	Color de ojos	Marrón.	Pelo	Castaño, liso y bien peinado.	Físico	Alto y atlético.	Rasgos	Suaves y atractivos.	Edad	Joven.	Barba	No.	Ropa	Cuando es príncipe viste de blanco, mientras que cuando se camufla al llegar a Nueva
Color de piel	Oscura.																
Color de ojos	Marrón.																
Pelo	Castaño, liso y bien peinado.																
Físico	Alto y atlético.																
Rasgos	Suaves y atractivos.																
Edad	Joven.																
Barba	No.																
Ropa	Cuando es príncipe viste de blanco, mientras que cuando se camufla al llegar a Nueva																

		<p>Orleans, usa tonos ocre.</p>
		
<p>Laurence</p> 	<p>Color de piel</p> <p>Color de ojos</p> <p>Pelo</p> <p>Físico</p> <p>Rasgos</p> <p>Edad</p> <p>Barba</p> <p>Ropa</p>	<p>Blanco.</p> <p>Gris.</p> <p>Calvo y con un poco de pelo gris.</p> <p>Bajo y gordo.</p> <p>Muy marcados y poco armoniosos.</p> <p>Anciano.</p> <p>Unas patillas muy marcadas.</p> <p>Viste con tonos oscuros.</p>
<p>Mama Odie</p> 	<p>Color de piel</p> <p>Color de ojos</p> <p>Pelo</p> <p>Físico</p> <p>Rasgos</p> <p>Edad</p> <p>Maquillaje</p> <p>Ropa</p>	<p>Negro.</p> <p>No se sabe, porque siempre lleva gafas.</p> <p>Siempre lo lleva tapado.</p> <p>Bajo y gordo.</p> <p>Suaves.</p> <p>199 años.</p> <p>No.</p> <p>Blanca.</p>
<p>Dr Facilier</p> 	<p>Color de piel</p> <p>Color de ojos</p> <p>Pelo</p> <p>Físico</p> <p>Rasgos</p> <p>Edad</p> <p>Barba</p> <p>Ropa</p>	<p>Negra.</p> <p>Morados.</p> <p>Largo y negro.</p> <p>Alto y muy delgado.</p> <p>Muy marcados.</p> <p>Adulto.</p> <p>No.</p> <p>Violeta, rojo y negro.</p>

Louise 	Animal	Cocodrilo.
	Color de ojos	Negros.
	Físico	Godo.
	Rasgos	Bonachones y alegres.
	Edad	Mayor.
	Ropa	No lleva.
Ray 	Animal	Luciérnaga.
	Color de ojos	Negro.
	Físico	Desgarbado.
	Rasgos	Muy marcados y desproporcionados.
	Edad	Mayor.
	Ropa	No lleva.

A continuación procederemos a mostrar aquellos contenidos que encontramos en la película con los que podemos trabajar en el aula, y para ello comenzaremos con los valores que hemos encontrado a nivel manifiesto.

Nivel manifiesto:

Esta película presta mucha atención a los valores familiares, mostrando especial importancia a la familia unida. En la película se nos muestran dos estructuras familiares; la primera es la familia de Charlotte, cuya cabeza visible es el padre, un hombre muy rico de Nueva Orleans que cuida él solo de su hija (no sabemos qué ha ocurrido con la madre). La segunda es la familia de Tiana, donde vemos una familia compuesta por un padre y una madre. Podemos observar que las dos estructuras familiares nos aparecen representadas como familias felices, y lo único que las diferencia es la forma que tienen de concebir la vida, pues la primera emplea su fortuna en ellos mismos, mientras que la segunda decide compartir todo lo que tiene con los demás.





Fotogramas correspondientes a los minutos 03:13 y 04:30, 03:12 y 04:43 de la película respectivamente

La ayuda al necesitado se nos muestra no sólo en la escena que vemos en el fotograma del minuto 04:43, cuando la familia de Tiana comparte la comida con los necesitados, sino que durante la película la luciérnaga Ray no duda en ayudar a todo el que lo necesita de forma totalmente desinteresada.

El tema de la belleza interior también podemos encontrarlo en esta película, pues Tiana y el príncipe Naveen se enamoran cuando son ranas, sin conocer su verdadera apariencia humana, algo que es muy importante, pues al contrario de lo que ocurría en “La Bella y la Bestia”, ninguno conoce muy bien la forma humana del otro, ya que solamente se han visto unos momentos en su verdadera identidad.



Fotogramas correspondientes a los minutos 84:55 y 87:14 de la película respectivamente

Para poder trabajar con todos los temas propuestos, mostraremos a continuación la siguiente tabla para facilitar el empleo del material:

TEMAS PARA TRABAJAR EN EL AULA	RELACIÓN CON LA PELÍCULA	CLASES
El amor familiar.	En la familia de Tiana, al comienzo de la película.	La familia es un valor y un apoyo esencial para los niños, y podemos remarcar su importancia gracias a las películas infantiles.

El dinero no da la felicidad.	Podemos verlo en la actitud de Charlotte.	Este es un elemento fundamental para trabajar en el aula, pues nos encontramos en una sociedad donde se nos enseña a consumir desde niños.
Ayuda al necesitado.	En la luciérnaga, ya que no duda en ayudar a los protagonistas cuando lo necesitan.	Crear actividades donde se recalque la importancia de ayudar siempre al que más lo necesite en vez de darle de lado.
La Belleza está en el interior.	Cuando Tiana y el príncipe se enamoran, lo hacen bajo la apariencia física de dos ranas.	Crear clases que maten la importancia de la belleza interior de las personas, pues este contenido es especialmente útil si tenemos en cuenta que la sociedad en la que vivimos da una importancia desmedida al culto al cuerpo.

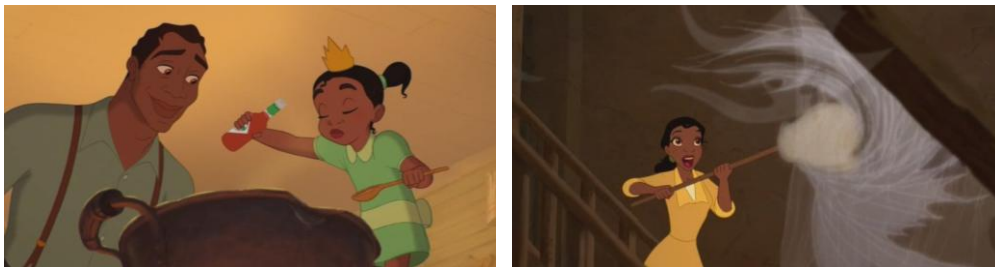
Nivel latente:

Como hemos podido ver, la película de “Tiana y el sapo” vuelve a recalcar los estereotipos que hemos visto en films anteriores, pues las características físicas y actitudinales de sus personajes son tratadas según el papel que realizan en la película, por lo que no resulta sorprendente encontrar a unos héroes guapos y atractivos rodeados de personajes secundarios con características físicas, psicológicas y morales deficientes, mientras que los antagonistas poseen unos cuerpos cuya anatomía resulta, como poco, rara. Pero si hay algo que diferencia estas tablas de las demás, es el hecho de que los personajes protagonistas posean piel oscura, por lo que comenzaremos analizando este hecho tan novedoso en toda la filmografía Disney. Si continuamos profundizando en la anatomía, podemos encontrar también que los rasgos faciales de Tiana apenas se diferencian de los de su amiga blanca Charlotte (la nariz un poco más ancha y los labios más carnosos), por lo que podríamos decir que la princesa negra no es otra cosa que una nueva princesa blanca excesivamente delgada con un tono de piel oscuro.



Fotogramas correspondientes a los minutos 23:18 y 24:37 de la película

Además, resulta curioso que la primera princesa negra de esta factoría pase la mayor parte de una película que dura noventa minutos, siendo una rana. Tiana se transforma en rana en el minuto veintinueve y ya no vuelve a transformarse en humana hasta justo tres minutos antes de que termine el film, por lo que realmente durante la mayor parte de la película no nos encontramos ante una mujer negra, sino ante una rana verde con una anatomía impropia de un batracio. También cabe destacar que es la única protagonista de la factoría Disney que trabaja, pues si nos fijamos en las princesas anteriores, lo único hacían en su día a día era pasear, limpiar la casa, leer, y en algunos casos cuidar de enanitos anañados o de bestias adolescentes y malcriadas, mostrándonos así lo buenas esposas que llegarían a ser. Tiana, sin embargo, no aspira a crear su propia familia; de hecho rechaza la idea cuando su madre le insiste constantemente en que deje de trabajar para darla nietos. Después, poco a poco, va realizando tareas que se parecen más a las que hacen las otras princesas, pues cocina y cuida de un niño mimado y caprichoso durante toda la película. Aun así, lo cierto es que resulta un personaje femenino con una actitud mucho más activa que la de sus predecesoras, lo que indica un cambio de postura en la filmografía Disney que, al igual que nuestra sociedad, está cambiando, pues Tiana es la primera mujer que no dudará en hacer las cosas por ella misma y asumir el papel de príncipe salvador, aunque todas sus acciones están guiadas por un único objetivo: cumplir el sueño paterno, por lo que la figura de heroína independiente queda eclipsada por el carisma del padre, que está presente en todos y cada uno de los momentos de la película.



Fotogramas correspondientes a los minutos 04:14 y 15:49 de la película

Sin embargo, pese a ser una mujer autosuficiente, también en esta película queda claro que el matrimonio es el único fin para la mujer, ya que Tiana no puede ser feliz si sólo se dedica a su profesión y olvida lo más importante: casarse con un hombre que le permita conseguir sus sueños, pues da la sensación de que ella por sus propios medios jamás llegaría a conseguir sus objetivos; es decir, sólo a través de un hombre se puede ser feliz en todos los aspectos de la vida: el personal y el laboral. De hecho, esta película incide bastante en los valores cristianos del matrimonio, no sólo en los anillos de casados de los padres de Tiana, de los cuales parece imposible escapar cada vez que nos muestran sus manos, sino porque sólo cuando la vieja Oddie casa a los protagonistas estos vuelven a ser humanos. Y por si no nos hubiera quedado claro que las parejas deben casarse por la iglesia, la película vuelve a mostrarnos la celebración del matrimonio de los protagonistas en un templo. En este caso, no creemos que el matrimonio sea algo malo, al contrario, pues Disney lo que busca es representar la felicidad del hombre y la mujer a través del matrimonio de los protagonistas, pero queremos señalar que en este film no es la fuerza del amor la que rompe el hechizo, sino el matrimonio, sin dar opción alguna a la convivencia.



Fotogramas correspondientes a los minutos 87:47 y 88:30 de la película

Continuando con el análisis fílmico, vamos a proceder a centrarnos en la figura del príncipe, un personaje muy interesante no sólo por tratarse del segundo príncipe latinoamericano de la factoría Disney (el primero fue el emperador Cuzco), sino porque su actitud durante toda la película no parece la más adecuada para una película infantil, ya que lo único que hace es vivir de sus padres, ir de fiesta en fiesta y de mujer en mujer, como la propia Tiana le dice en un momento de la película: “eres un mujeriego y un vago que lleva viviendo de la sopa boba toda su vida”. Por lo tanto, podemos afirmar que nos encontramos ante un príncipe que se aleja de los estereotipos de héroe salvador y que se acerca a ese tópico de hombre latino vago, fiestero y mujeriego; esto queda muy claro en la letra de la canción que él mismo interpreta y que se puede escuchar desde el minuto 39:39 hasta el 40:02:

“Si humano vuelvo a ser, la gran vida me daré, de fiesta en fiesta sin parar, no suena nada mal. Me van las pelirrojas, las morenitas más, las rubias muy despampanantes, con cabello ondulante. Hoy aquí, después te vas¹⁶⁰, la vida es para disfrutar, más vueltas no hay que dar”

¹⁶⁰ En este punto de la canción se escucha como fondo el llanto de mujeres.



Fotogramas correspondientes a los minutos 08:58 y 40:12 de la película

Resulta curioso comprobar cómo este príncipe latino (cabría preguntarse qué papel hubiese tenido si el príncipe hubiera sido blanco en vez de latino, como se pretendía en un primer momento) explota todo el valor simbólico de este cuento de hadas de los hermanos Grimm. Como ya vimos en el análisis interpretativo del cuento de “La Bella durmiente”, la rana y el sapo son símbolos que se han empleado para representar los deseos sexuales, pero al llegar al cuento de “El rey sapo”, nos centramos en analizar el motivo por el cual es el sapo, y no otro animal, el que se emplea para simbolizar los deseos sexuales. Llegados a este punto vamos a representar con imágenes propias de la película los hechos que citábamos en el capítulo anterior, donde decíamos que la rana (o el sapo) es un animal que no inspira temor a las personas por tratarse de un ser completamente inofensivo, que generalmente suele causar sensación de repugnancia debido a su viscosidad y humedad al tacto¹⁶¹. En la película podemos encontrar continuas alusiones a esta impresión por parte de las chicas, pues Tiana, al ver por primera vez al príncipe, no duda en aplastarle con el libro de cuentos de “El rey sapo”, lo mismo que le ocurre a su amiga Charlotte, que cuando ve al sapo al final de la película le aplasta con un libro de rezos.



Fotogramas correspondientes a los minutos 27:36 y 82:00 de la película

Otra de las características que hacían del sapo un animal erótico, es su capacidad de hincharse cuando está excitado, algo que hace el príncipe Naveen cuando Tiana trata de darle el primer beso. Todas estas asociaciones hacen que nuestro subconsciente asocie el símbolo de la rana con un pene erecto,

¹⁶¹ Bruno Bettelheim (2009) pág.384-388.

pues al igual que el anfibio, el pene puede hincharse, es viscoso y húmedo y puede causar un sentimiento de repugnancia.



Fotograma correspondiente al minuto 28:31

Volviendo al análisis simbólico de la rana o el sapo, en él se nos decía que pese al rechazo inicial que este animal provoca, finalmente en el cuento la muchacha acababa comprendiendo que el sapo, o miembro masculino, no era tan malo, y terminaba descubriendo al príncipe que se escondía tras el sapo. Sin embargo, pese a que estos contenidos poseen carácter simbólico, Disney es capaz de extrapolarlos continuamente no sólo mediante el asombroso ego del príncipe, que se sabe encantador aun siendo un sapo, sino que la película se encuentra llena de clichés con tintes sexuales que ayudan a sustentar el valor simbólico del mismo y que podemos ver a la perfección en el siguiente ejemplo, cuando tras escapar Tiana y él de los caimanes del pantano, se encuentran atrapados en un tronco hueco de árbol, donde podemos escuchar que Naveen dice lo siguiente:

“Naveen: No hay salida, vamos a tener que quedarnos aquí un buen rato, así que deja que te ayude a ponerte cómoda...”

Tiana: ¡Mantén tu cuerpo baboso alejado de mí!

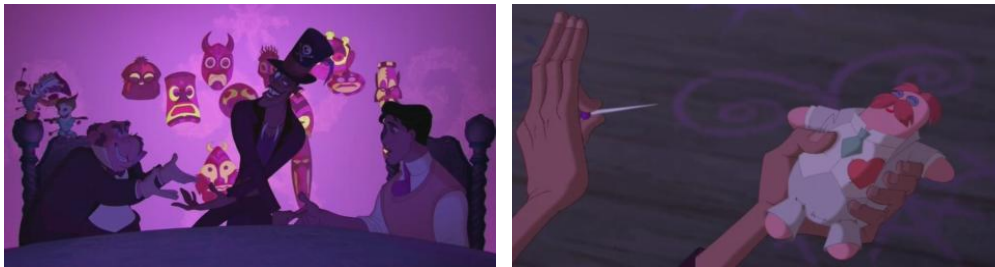
Naveen: Ya te he dicho que no es baba, es mucosidad”

Ahora bien, alejándonos de este contenido simbólico que la película es capaz de expresar tan bien, podemos apreciar otros valores más apropiados para trabajar en el aula, como la cultura negra. Si nos fijamos detenidamente, la película nos sitúa ante dos protagonistas de color que se mueven por un mundo de música y peligros al tratar de deshacer el hechizo que les ha echado un brujo de llamado Dr. Facilier. El brujo es un hombre de mediana edad, de ojos azules, alto, delgado y con una piel negra de tono pálido que en ocasiones llega a recordarnos al cantante negro ya fallecido Michael Jackson; no sólo por su físico y por los movimientos ondulantes que el cantante puso de moda con el videoclip de “Thriller”, sino porque en una de las canciones de la película llega a imitar alguno de los pasos de baile más famosos del cantante.



Fotogramas correspondientes a los minutos 19:08 y 19:19

Sin embargo este no es el elemento que debe sorprendernos de este personaje, sino el hecho de que el malo de la película sea un experto, como él mismo dice, en brujería, santería, tarot y vudú, aunque los únicos elementos que emplea para realizar sus maleficios son los que están relacionados con este último, asociando de ese modo los rasgos propios de la cultura tribal negra, con el mal, pues aunque se diga que Mama Odie es una anciana que practica el vudú, lo único que nos hace creer que eso es cierto es que tiene ciento noventa y nueve años y una serpiente que le sirve de lazarillo, ya que en ningún momento de la película emplea elementos típicamente tribales o propios del vudú como los muñecos, las máscaras o los amuletos; al contrario que Facilier, que los invoca continuamente hasta el final de la película, cuando es asesinado por esos mismos espíritus que en un primer momento parecían ayudarle. Por tanto, cabe preguntarse tras analizar a los personajes negros de este relato y el empleo que de la historia negra hacen en la película, si realmente Disney trata de ser pro-negro o simplemente finge serlo.



Fotogramas correspondientes a los minutos 21:17 y 48:21

Continuando con la temática del vudú, esta práctica en la película parece oponerse abiertamente a la religión cristiana, creencia que se aprecia continuamente en el film y más concretamente en los primeros planos de los anillos de matrimonio de los padres de Tiana (anillos que posteriormente la propia Tiana y Naveen lucirán tras su matrimonio), en la supuesta boda de Charlotte, en el libro de rezos con el que ella aplasta al príncipe Naveen en la iglesia, en las dos ceremonias de boda que podemos presenciar de los protagonistas, o en el entierro de la luciérnaga Ray. La muerte es un tema que ocupa más de quince minutos de película y que comienza cuando Facilier entra en un cementerio cristiano persiguiendo el medallón que le permitirá que Laurence se transforme en el príncipe Naveen, pero se encuentra con

Tiana, que consigue quitárselo. Facilier trata de tentar a Tiana con la magia negra, pero esta resiste y logra romper el medallón. En ese mismo instante todos los elementos tribales que Facilier cree controlar (máscaras, muñecos de vudú y espíritus) se vuelven contra él, y en una especie de danza macabra le arrastran hasta el interior de una tumba donde le entierran vivo, volviendo a recalcar que estos elementos tribales son nocivos y traicioneros.



Fotogramas correspondientes a los minutos 81:37 y 81:46

El tema de la belleza física es otro de los valores que derivan de esta película, presente en ella desde el comienzo de la misma, aunque curiosamente parece centrarse especialmente en la belleza masculina, pues se nos muestra como estereotipo ideal de ella al príncipe Naveen, y como lo opuesto, a su criado Laurence. El prototipo de hombre que nos presentan en este film debe ser alto, delgado, con una dentadura perfecta (que el príncipe conserva incluso cuando es una rana) y una melena estupenda (obsérvese que aparece un personaje masculino calvo que desea tener pelo para atraer a las chicas). Otro ejemplo podemos verlo en la escena en la que Charlotte cree que el príncipe Naveen es Laurence en su forma original (que muy resumida sería: bajo, feo y calvo) y grita espantada al ver a la persona con la que casi se casa.





Fotogramas correspondientes a los minutos 08:23, 08:28, 82:05 y 82:06 respectivamente

Antes de concluir, queremos hablar de una de las temáticas que ya hemos visto en otras películas y que volvemos a encontrar en esta: es el tema del alcohol como elemento que no debe faltar en ninguna celebración y que aparece numerosas veces durante la fiesta que da el padre de Charlotte para recibir al príncipe Naveen, tema que parece un poco inapropiado al tratarse de una película destinada a un público supuestamente infantil.



Fotogramas correspondientes a los minutos 30:25 y 30:51 respectivamente.

Para concluir con este apartado, procederemos a mostrar a modo de resumen los contenidos que podemos utilizar para trabajar en el aula:

TEMAS PARA TRABAJAR EN EL AULA	RELACIÓN CON LA PELÍCULA	CLASES
Desigualdad de género en las labores domésticas.	Las mujeres son las únicas que aparecen realizando las labores domésticas.	Crear actividades basadas en la igualdad de género, remarcando la importancia de la igualdad a la hora de realizar labores en casa.
La violencia contra los débiles.	La actitud del Dr. Facilier con Laurence.	Fomentar la no violencia advirtiendo a los niños sobre la mala conducta del Dr. Facilier.

El inicio de las relaciones sexuales.	En el simbolismo que tiene la rana y en la actitud del príncipe Naveen.	Realizar clases de introducción a la sexualidad a través de los cuentos clásicos.
El alcohol como elemento habitual en los actos sociales	En la fiesta que da el padre de Charlotte.	Clases relacionadas con la prevención a las drogas.
No hay diferencias físicas y faciales entre los personajes blancos y negros.	Ver ejemplo de Charlotte y Tiana.	Proponer alternativas a las dos mujeres, pues las diferencias raciales deben apreciarse como algo positivo y necesario, porque ¡No tenemos que ser todos iguales!
La convivencia en pareja como alternativa aceptable al matrimonio.	El doble casamiento de los protagonistas.	En la sociedad en la que vivimos puede haber niños que provengan de familias que no estén casadas y pueden sentirse mal por ello. Podemos inventar nuevos finales donde los protagonistas no tengan que casarse.
La cultura negra como algo positivo en vez de negativo.	En la muerte del antagonista por parte de las máscaras africanas.	Explicar la cultura negra como algo positivo, pues su cultura y su religión deben valorarse igual que la occidental, sin dársele connotaciones negativas.
La muerte como única salida del malo sin opción a la redención.		Trabajar con los niños la importancia que tiene el saber perdonar y dar segundas oportunidades a aquel que hace algo mal.

5.6 ENREDADOS

EL ARGUMENTO DE LA PELÍCULA

La película de Disney, basada en el cuento de los hermanos Grimm, poco por no decir nada, tiene que ver con el cuento original, donde una madre con antojo cambia a su hija por un rapónchigo o un perejil (según las versiones). En esta ocasión, la película comienza con la narración de una historia totalmente nueva, donde una gota de sol que cae a la tierra hace brotar una flor dorada capaz de curar a los enfermos y heridos; una anciana llamada Gothel la encuentra y descubre que al cantarle una canción la rejuvenece, por lo que decide conservarla oculta para mantenerse eternamente joven. Cientos de años más tarde, se fundó un reino gobernado por reyes sabios y justos cerca del lugar; sin embargo, cuando la reina, que está embarazada, cae enferma, todo el reino trata de encontrar la planta que podría salvarla. Finalmente la encuentran y se la dan de beber; la reina se cura y da a luz una hermosa niña de largos cabellos dorados. Gothel, en su versión de anciana, entra en el castillo y descubre que los cabellos de la princesa poseen los mismos poderes que la planta, pero al tratar de llevarse sólo unos cuantos, se da cuenta que al cortarlos pierden su poder mágico, por lo que finalmente raptará a la niña y se la llevará lejos del palacio, alojándola dentro de una torre y cuidándola como si fuera su propia hija.



Imagen promocional de Tangled

Si nos fijamos, este comienzo cambia un hecho fundamental del cuento de los hermanos Grimm, pues los padres de Rapunzel, que en el cuento entregaban a su hija por haber robado en el jardín de la hechicera, en este caso no realizan ningún acto que provoque la ira de Gothel y el consiguiente secuestro de la niña, por lo que automáticamente etiquetamos a Gothel como antagonista. Cuando los reyes se dan cuenta de la desaparición de su hija la buscan, pero al no encontrarla, el día del cumpleaños de la niña deciden lanzar al cielo farolillos flotantes con la esperanza de que su hija los vea y regrese. Desde ese día Gothel encierra a Rapunzel en una torre y la cría como a su propia hija. En este punto el argumento de la película será completamente distinto al del cuento, pues el príncipe será sustituido por un ladrón engreído y la madre no mandará a su hija a un desierto cuando descubre que se ha quedado embarazada del

príncipe. En la película Disney, más como acto simbólico que hace referencia al libro, los protagonistas pasarán por un desierto, pero el príncipe-ladrón no perderá la vista y vagará en busca de Rapunzel, sino que cuando Gothel logre volver a llevar a Rapunzel a la torre, el ladrón irá a por ella, aunque será acuchillado por Gothel y cuando Rapunzel trata de curarlo con sus cabellos, este le cortará todo el pelo para lograr la libertad de la chica a costa de su vida. Gothel, aterrada ante la idea de envejecer, tropieza y cae de la torre muriendo en la caída. Finalmente Rapunzel, retomando nuevamente el cuento, salvará al príncipe-ladrón con una lágrima que le devolverá a la vida, clara alusión al momento en que Rapunzel devuelve la vista al príncipe en el desierto.

CREACIÓN DEL IMAGINARIO COLECTIVO DE DISNEY

Enredados es la nueva película de Disney que, como ya hemos dicho, está inspirada en el cuento de los hermanos Grimm de Rapunzel y que actualmente se puede ver en los cines de España. Este último estreno cinematográfico del estudio Disney es el primero que analizamos en esta tesis creado completamente en 3D. Sin embargo, la historia de Rapunzel en el estudio Disney no es nueva, pues en los años 40 el propio Walt Disney inició el desarrollo del relato, aunque nunca llegó a concluirlo. No fue hasta el año 2006 cuando John Lasseter, tras hacerse cargo del estudio de creativos de Disney, junto con los directores Bryon Howard, Nathan Greno y Mark Kennedy y el guionista Dan Fogelman, comenzaron a desarrollar “Tangled” (enredados) hasta lograr transformar por completo el cuento de los hermanos Grimm. John Howard habla de la adaptación del guión de la siguiente forma:

“Nathan estaba trabajando en el guión antes de que nos convirtiéramos en los directores y vislumbró algo muy interesante en Rapunzel. Así que empezamos a hablar del personaje. Nos preguntamos: ‘¿Quién es este personaje y cómo podemos sacarla lo antes posible de la torre?’ Sabíamos que ella era el motor de toda la historia y si se quedaba todo el tiempo encerrada en esa habitación, no conseguiríamos nada. Y esa fue la clave para construir el personaje. (...) Queríamos convertirla en un personaje más dinámico, y eso significaba que tenía que haber un contrapeso”, añade Greno. “Necesitaba a alguien que fuera su igual, un personaje que pudiera dar la réplica a esta inteligente y extravagante chica. Es muy inteligente pero no sabe nada del mundo. Tiene una visión limitada del mundo y no tiene ni idea de lo que ocurre ahí fuera. Quiere saber lo que son esas luces que flotan en la lejanía. Y ahí es cuando entra Flynn Rider. Es el tipo más viajado y más listo del barrio. Está de vuelta de todo y sabe cómo funciona el mundo. A lo largo de la película aprenderán a complementarse”¹⁶².

¹⁶² Notas de prensa de la producción de Tangled (enredados)

Tras tener el guión cerrado, el siguiente reto al que se enfrentó la productora fue decidir el tipo de animación que realizarían: una película dibujada a mano o generada íntegramente por ordenador. Para tratar de solventar este dilema, el estudio Disney se dividió en pequeños grupos para realizar brainstorming y de ese modo tratar de averiguar la mejor manera de elaborar la película. Finalmente se decidieron por la animación en 3D apoyándose del dibujo a mano y los bocetos que los dibujantes realizaban. Como dato diremos que el pelo de Rapunzel mide 21 metros de largo y posee más de cien mil pelos que fueron trabajados de forma individual gracias a un software creado por Kelly Ward, uno de los tres especialistas encargados de crear el pelo de Rapunzel y los personajes de la película. Tras diez años especializándose en esta área, Kelly Ward se doctoró en informática con una tesis que estudia el pelo, por lo que actualmente es considerado como uno de los mejores especialistas de este campo.



Boceto de Tangled y fotografía del animador Jesús Canal¹⁶³

Según el Estudio, para la selección de personajes, la página de Walt Disney Animation Studios lanzó una convocatoria en 2008 para que los fans enviaran sus diseños de los personajes principales, siendo los ganadores Mark Dacota para Flynn Ryder, Oliver Martínez para Rapunzel y Tabita Peroles para Madame Gothel, dato que no concuerda con las comunicaciones del propio Estudio, pues ellos mismos, en avisos oficiales, aseguraban cosas como estas:

"Intentamos que Flynn Rider fuera el personaje masculino más atractivo que Disney había hecho jamás", dice Howard. "Investigamos muchísimo. Todas las damas del estudio venían a la 'Reunión del hombre cañón', en la que recopilamos fotos de los hombres más guapos. Cogimos fotos de Internet, de libros y también de las carteras femeninas. Ellas sabían muy bien lo que les gustaba y lo que no les gustaba. (...) Las mujeres venían y puntuaban las fotos"

¹⁶³ "TANGLED" Ph: Eric Charbonneau ©Disney Enterprises, Inc. All Rights Reserved. (Eric Charbonneau / August 10, 2010)

La película de Tangled tardó en producirse más de dos años, con un coste de 260 millones de dólares, pero desde su estreno el 24 de noviembre en Estados Unidos al 4 de febrero en España, ha recaudado 477 millones de dólares, lo que la ha convertido en el décimo título más taquillero de 2010.



Cartel promocional de Enredados






ANÁLISIS ICÓNICO Y PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL AULA


La película de “Enredados” es quizás, dentro de este estudio, una de las más interesantes de analizar, pues al encontrarse actualmente en los cines, es la que los niños tienen de referencia. Sin embargo, es también la que más nos ha costado estudiar, pues al no disponer de copias en video sobre las que trabajar, nos ha obligado a llevar nuestro trabajo de campo al cine, y nos ha imposibilitado seleccionar las imágenes más apropiadas para realizar el análisis de la película de forma correcta. Aun así, creemos haber profundizado lo suficiente en la película como para poder extraer las conclusiones necesarias y poder trabajar con ella en el aula, por lo que vamos a proceder a detallar, como siempre, el número de hombres y mujeres que aparecen en la película y los roles que cada uno de ellos tiene en la película.

¿QUÉ ROL REALIZA CADA UNO DE ELLOS?	
HOMBRES:12	MUJERES:2
<p>Flynn Rider: es el héroe de la película pese a ser un ladrón que busca dar el golpe definitivo para retirarse. Es un personaje que rebosa confianza en sí mismo, que sabe que es atractivo y no duda en demostrarlo continuamente. Finalmente salvará a Rapunzel de una vida de esclavitud materna.</p>	<p>Rapunzel: es la heroína de la historia. Es una chica que debe luchar contra el cariño que siente por su madre y las ganas que tiene de conocer el mundo. Tiene un pelo de 21 metros que es capaz de sanar heridas y rejuvenecer a la gente, y cree que todo el mundo trata de hacerse con ella. Posee una personalidad cambiante, pero es una mujer muy valiente que disfruta haciendo cosas nuevas.</p>

<p>Hermanos Stabington: son una pareja de ladrones que acompañan a Flynn al comienzo de la película que no dudan en perseguirle cuando éste les deja tirados. Su función en la película es la de hacer de personajes rudos y malos, pues ayudan a Gothel a capturar a Rapunzel.</p>	<p>Madre Gothel: es la madre adoptiva de Rapunzel, pues la raptó cuando esta era pequeña. Es una mujer controladora, manipuladora y excesivamente protectora. Aunque quiere a su hija, su continua obsesión por su físico, que ella cree irresistible, la hace actuar de forma egoísta.</p>
<p>Hookhand: es el bandido que ha perdido la mano y que bajo una apariencia ruda y tosca se esconde una persona delicada que desea dedicarse al mundo de la música.</p>	
<p>Bandidos del bar Vladimir, Big Nose Thug y Shorty, Killer, Tor y Athila: pese a que todos ellos poseen una apariencia externa horrible, son buenos y su función es la de ayudar a los protagonistas.</p>	
<p>Maximus: es el caballo capitán de la guardia que pasa casi toda la película tratando de atrapar al ladrón Flynn Rider. Es un personaje valiente y leal que personifica muy bien, en la figura del caballo blanco, al príncipe azul ideal.</p>	
<p>Pascal: es un camaleón amigo de Rapunzel y personaje ambivalente, pues actúa no sólo como confidente de Rapunzel, sino también como su entrenador personal y el único que la anima, a modo de conciencia, a salir de la torre.</p>	

¿CUÁLES SON SUS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS?		
Flynn Rider	Color de piel	Blanca.
	Color de ojos	Marrones.
	Pelo	Largo, bien cuidado y de color castaño claro.
	Físico	Alto y atlético.
	Rasgos	Suaves y armoniosos.
	Edad	Joven.
	Barba	Sí, lleva perilla.
	Ropa	Viste de azul.

<p>Rapunzel:</p>  	<p>Color de piel</p> <p>Color de ojos</p> <p>Pelo</p> <p>Físico</p> <p>Rasgos</p> <p>Edad</p> <p>Maquillaje</p> <p>Ropa</p>	<p>Blanca.</p> <p>Verdes.</p> <p>Muy largo rubio y con muchísimo volumen. Al final de la película se lo cortan y se vuelve castaño oscuro.</p> <p>Alto y delgado.</p> <p>Suaves y hermosos.</p> <p>18 años.</p> <p>No.</p> <p>Viste de morado y no lleva zapatos.</p>
<p>Madre Gothel</p>  	<p>Color de piel</p> <p>Color de ojos</p> <p>Pelo</p> <p>Físico</p> <p>Rasgos</p> <p>Edad</p> <p>Maquillaje</p> <p>Ropa</p>	<p>Blanca, pero se va convirtiendo en cetrina a medida que su faceta de mala se va haciendo más evidente.</p> <p>Grises.</p> <p>Negro, ondulado y cortado a media melena.</p> <p>Exuberante.</p> <p>Muy marcados.</p> <p>No se sabe.</p> <p>Si.</p> <p>Viste de rojo.</p>
<p>Hermanos Stabington</p> 	<p>Color de piel</p> <p>Color de ojos</p> <p>Pelo</p> <p>Físico</p> <p>Rasgos</p> <p>Edad</p> <p>Barba</p> <p>Ropa</p>	<p>Blanca.</p> <p>Azul.</p> <p>Pelirrojo.</p> <p>Altos y atléticos, aunque excesivamente musculados.</p> <p>Muy marcados y rudos.</p> <p>Adultos.</p> <p>No.</p> <p>De color verde.</p>

<p>Hookhand</p> 	<p>Color de piel</p>	Blanca pero muy pálida.
	<p>Color de ojos</p>	Negro.
	<p>Pelo</p>	No tiene, es calvo.
	<p>Físico</p>	Alto y gordo, le falta una mano.
	<p>Rasgos</p>	Muy marcados y poco atractivos.
	<p>Edad</p>	Mayor.
	<p>Barba</p>	Bigote.
	<p>Ropa</p>	Tonos grises y marrones.
<p>Bandidos del bar</p> 	<p>Color de piel</p>	Blanca.
	<p>Color de ojos</p>	Negro.
	<p>Pelo</p>	No tienen o no se les ve por llevar casco.
	<p>Físico</p>	Todos poseen un físico desproporcionado.
	<p>Rasgos</p>	Muy marcados y poco atractivos.
	<p>Edad</p>	Adultos y ancianos.
	<p>Barba</p>	Varía según el bandido, pero todos la llevan excepto uno.
	<p>Ropa</p>	De tonos grises y marrones.
<p>Máximus</p> 	<p>Animal</p>	Caballo.
	<p>Color de ojos</p>	Marrón.
	<p>Pelo</p>	Blanco.
	<p>Físico</p>	Atlético.
	<p>Rasgos</p>	Muy marcados.
	<p>Edad</p>	Joven.
	<p>Ropa</p>	No tiene.
<p>Pascale</p> 	<p>Animal</p>	Camaleón.
	<p>Color de ojos</p>	Marrón.
	<p>Pelo</p>	No tiene.
	<p>Físico</p>	Normal.
	<p>Rasgos</p>	Suaves.
	<p>Edad</p>	Joven.
	<p>Ropa</p>	No tiene.

A continuación, vamos a proceder a mostrar aquellos contenidos que podemos encontrar en la película y que necesitaremos emplear para trabajar en el aula. Para ello comenzaremos con los valores que hemos encontrado a nivel manifiesto.

Nivel manifiesto:

La película de enredados trata nuevamente el tema del amor entre padres e hijos, pero desde dos perspectivas distintas, pues mientras la primera podría ser el amor incondicional de los padres biológicos de Rapunzel que esperan el regreso de su única hija, el segundo sería el amor entre Gothel y Rapunzel, pues no debemos olvidar que Gothel cría a Rapunzel como si fuera hija suya, y las dos se quieren, aunque la actitud de la madre pueda no concordar con la imagen de “madre” a la que estamos acostumbrados.



Fotografías proporcionadas por el estudio para promocionar la película.

Otro de los valores importantes que encontramos en la película es la temática de la igualdad de oportunidades entre héroes y antihéroes, algo que podemos ver no sólo en el ladrón y protagonista Flynn Rider, sino en los bandidos del bar cuando cada uno de ellos cuenta que no desea ser bandido, sino que lo que realmente les gustaría ser dista mucho de la violencia: pianista, florista, pastelero, mimo, coleccionistas de unicornios de cristal, etc., como podemos ver en las siguientes imágenes extraídas del tráiler oficial de enredados.

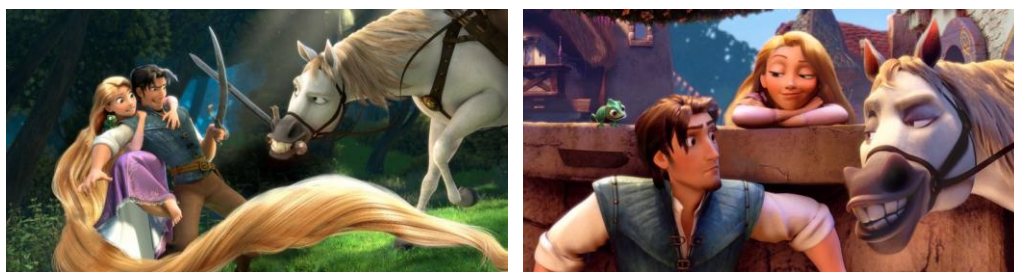


Imágenes extraídas de los tráilers oficiales de Disney!

Además, estos bandidos también ayudan a los protagonistas cuando lo necesitan sin pedirles nada cambio, pues no sólo les ayudan a escapar de la taberna, sino que al final de la película evitan que

ejecuten a Rider. Como elemento positivo, diremos también que Rapunzel transmite una serie de valores completamente nuevos en una princesa, pues ella es intrépida y capaz de solucionar sus problemas sin la ayuda de un hombre; además le gusta leer, pintar y hacer ejercicio.

Otro valor a tener en consideración es la superación de las rivalidades, actitud que podemos ver reflejada en la relación entre Maximus, el caballo, y Rider, el ladrón.



Imágenes promocionales de Disney

Como hemos visto, en esta película son muchos los valores que podemos utilizar para el aula, tal y como queda reflejado en la tabla siguiente:

TEMAS PARA TRABAJAR EN EL AULA	RELACIÓN CON LA PELÍCULA	CLASES
El amor familiar.	El amor entre Rapunzel y su madre adoptiva. Y el amor de Rapunzel con sus padres biológicos.	La familia es un valor y un apoyo esencial para los niños, y podemos remarcar su importancia gracias a las películas infantiles.
Buena educación	En la actitud de Rapunzel hacia los demás, a los que siempre trata con mucha cortesía.	Crear una actividad basada en la buena educación, que lleva intrínseco respetar a los padres, a los amigos, a los profesores, a las personas mayores, etc.
Ayuda al necesitado	Cuando los ladrones ayudan a rescatar al ladrón Flynn.	Crear actividades donde se recalque la importancia de ayudar siempre al que más lo necesite.
Leer es bueno	Rapunzel lee libros en su torre.	Para trabajar la importancia de la lectura
Mujer independiente y segura de sí misma.	En Rapunzel.	Es importante señalar que en la sociedad occidental del siglo XXI, hombres y

		mujeres somos iguales, y que tenemos que valer por nosotros mismos.
Superación de las rivalidades	En el caballo Máximus y Rider	Trabajar los conflictos en el aula

Nivel latente:

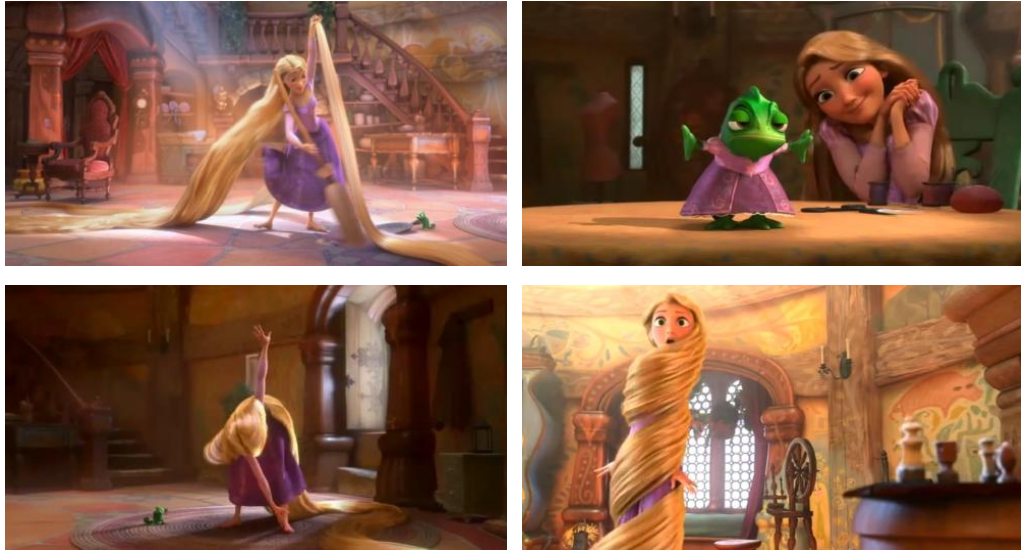
Podemos apreciar que el film repite los estereotipos físicos que ya hemos visto en otras películas anteriores: los protagonistas vuelven a tener un físico estupendo donde un rostro hermoso es el símbolo de la bondad interior, mientras que los malos poseen unos rasgos duros y marcados. Como dato, añadiremos que al no disponer de una copia de la película con la que poder analizar la historia, no sólo a nivel teórico, sino mostrando imágenes de la misma, procederemos a analizar los conceptos (e ilustrarlos mediante captura de pantallas de los tráiler) con algunas de las imágenes oficiales que la propia compañía ha creado para esta ocasión y que tiene disponibles en su página web.

Comenzaremos el análisis con la figura de Rapunzel, una joven de dieciocho años, alta, de grandes ojos verdes y de cintura estrecha, caderas anchas y pechos firmes que deambula durante toda la película con actitudes que en ocasiones llegan a rozar la provocación. Como ya hemos dicho, al no disponer del material audiovisual para poder mostrar el momento exacto, hemos decidido seleccionar esta imagen promocional del estudio Walt Disney donde podemos apreciar cómo Rapunzel exhibe sus atributos femeninos de pecho y glúteos. Sin embargo, pese a que Rapunzel deja bien claro que ella es una mujer sexy y atractiva, debemos tener presente que el pelo largo en las mujeres jóvenes es sinónimo de erotismo; no sólo en el mundo occidental, sino en otras culturas como la árabe, cuyas mujeres deben mantener la melena oculta para no tentar a los hombres. Por lo tanto, si analizamos los atributos físicos y actitudinales de Rapunzel, comprobaremos que nos encontramos ante una de las heroínas Disney que posee, no sólo una gran iniciativa personal que la mueve a conseguir sus objetivos, lo que la destaca del resto de protagonistas de las películas basadas en cuentos de hadas.



Imágenes proporcionadas por la página web DisneySoul

Retomemos momentáneamente las características que caracterizaban al resto de princesas: eran jóvenes y bellas, sabían limpiar, cocinar, coser y cuidar de los demás, cualidades que Rapunzel también tiene, pues al principio de la película podemos verla barriendo, cosiendo y cocinando, por lo que nos muestra que la nueva princesa no sólo debe saber cuidarse físicamente, ser sexy, guapa, culta e independiente, sino que además debe mantener las mismas cualidades que poseían las primeras princesas, según se aprecia en las imágenes de la película publicadas por el estudio Disney en sus tráiler.



Imágenes extraídas de los tráilers oficiales de Disney

Sin embargo Rapunzel no es el personaje femenino de esta historia que más explota sus atributos, pues Gothel, la madre adoptiva de Rapunzel, está obsesionada con su físico y su belleza. No olvidemos que en la película rapta a Rapunzel para conseguir la eterna juventud, y que esconde a la joven para que sólo ella pueda beneficiarse de sus cabellos mágicos; pero si nos fijamos atentamente en sus movimientos, podemos ver cómo se contonea exhibiendo continuamente sus atributos femeninos. Además, para dar más carga erótica a este personaje, el color que se ha empleado para ella es el rojo, que simboliza la pasión carnal.



Imágenes proporcionadas por la página web DisneySoul

Gothel además, es una madre que se ocupa en exceso de su apariencia física, y se muestra preocupada por ser más bella y más joven que su propia hija, como podemos apreciar en el siguiente fragmente extraído del tráiler de Enredados, cuando Rapunzel y su madre se encuentran delante de un espejo:

“Rapunzel, mira en el espejo. ¿Sabes lo que veo? Veo a una jovencuela fuerte, bella y muy segura de sí misma... (Rapunzel, creyendo que habla de ella, sonríe, pero instantes después la madre añade): Y... ¡Ah!, ¡mira! También estás tú.”

Con esta frase, la madre deja bien claro que ella se cree más hermosa que Rapunzel, pero además, con las palabras que utiliza y las escenas que la acompañan, podemos trabajar en el aula conceptos como la cirugía estética y el miedo a envejecer, que parece haberse afincado en la sociedad occidental, donde la belleza en la mujer se encuentra íntimamente ligada con la eterna juventud. De hecho, en una escena del film, Gothel se estira la cara ante el espejo como si de un lifting se tratara, mientras Rapunzel, ajena a los estragos de la edad, la mira extrañada.



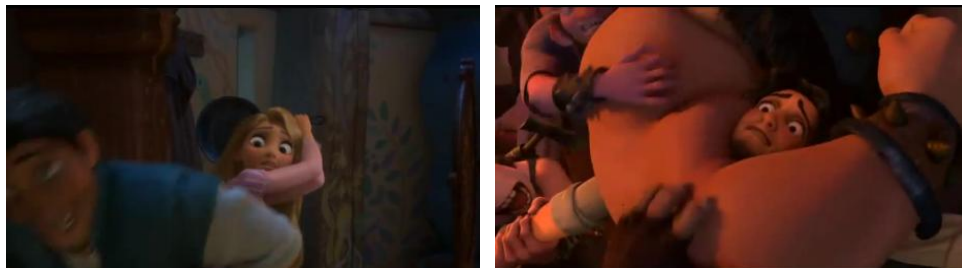
Imágenes extraídas de los tráilers oficiales de Disneyl

Continuando con la temática de la belleza y la estética, y dejando momentáneamente de lado a Gothel, la madre de Rapunzel, vamos a proceder a analizar la figura de Flynn Rider, ya que en ella podemos encontrar los mismos deseos de poseer belleza que tenía Gothel, pues durante toda la película, y a modo de sketch, se nos muestra totalmente ofendido porque en los panfletos de “Se Busca”, sale con una nariz que no es la suya. Además, cuando Rapunzel le tiene atrapado en la torre este intenta seducirla, pero Rapunzel, al no haber visto nunca un hombre, es inmune a sus encantos, lo que hace que Rider se deprima. El tema de la belleza física se trata generosamente en la película, pues no sólo los personajes principales desean ser hermosos, sino que uno de los bandidos se lamenta porque al no ser atractivo físicamente, no consigue esposa.



Imágenes extraídas de los tráilers oficiales de Disneyl

Vamos a dejar de lado el tema de la belleza para centrarnos en otra serie de contenidos que también aparecen en la película continuamente y que se ven con total normalidad, e incluso como algo positivo, como son la violencia física y el alcohol. Comenzando con el tema de la violencia, podemos criticar que esta se usa para provocar la risa del espectador, pues se muestra no sólo como algo necesario para lograr los objetivos, sino como algo cómico que acompaña a los protagonistas a lo largo de toda la historia; por ejemplo cuando Rapunzel deja inconsciente a Rider con una sartén; escena que marcará un antes y un después en la película, pues las luchas con sartén acompañarán a los protagonistas hasta el final mismo del film, cuando el caballo Máximus se encuentra al frente de un ejército de soldados armados con sartenes. Debemos recordar nuevamente que estamos analizando una película cuyo público principal son niños y adolescentes de dieciocho años, por lo que no debemos dudar a la hora de emplear este material en el aula para explicar conceptos en contra de la violencia.



Imágenes extraídas de los tráilers oficiales de Disneyl

El tema de la bebida cambia ligeramente en esta película, pues si bien es cierto que el alcohol vuelve a aparecer como elemento principal de una fiesta cuando Rapunzel interpreta la canción de “Mi sueño es”, donde todos los malhechores beben jarras de cerveza y terminan haciendo un brindis alrededor de la joven, también lo es que en esta ocasión el elemento alcohol no termina aquí, pues por primera vez se nos muestra a un personaje que está completamente ebrio durante toda la película, como es el viejo disfrazado de Cupido. Hemos de señalar que este personaje no sale simplemente unos segundos para luego desaparecer, sino que se le ve todo el tiempo tambaleándose y hablando con voz rota, siendo el último de los personajes que aparece en la pantalla cuando cierra la película disfrazado nuevamente de Cupido y atado con un montón de linternas. Desgraciadamente, no podemos ilustrar este apartado con imágenes, ya que Disney no las ha proporcionado.

Finalmente, y para ir terminando con el análisis de la película, queremos tratar dos temas que nuevamente se repiten en toda la filmografía Disney: la muerte del enemigo y el matrimonio de los protagonistas. En el primero de los casos, cuando la madre de Rapunzel ha apuñalado a Eugene (el verdadero nombre de Rider), este le corta el pelo a Rapunzel para liberarla del maleficio que el don de su pelo supone para ella. En ese mismo instante los poderes mágicos de su cabello desaparecen y Gothel se convierte en la anciana que realmente es. Tras verse en el espejo, grita aterrada acercándose poco a poco hacia la ventana, y cuando se encuentra muy cerca de ella el camaleón usa la melena de Rapunzel para hacer tropezar a su madre, quien cae al vacío desde lo alto de la torre chocando brutal y mortalmente contra el suelo. Nuevamente la muerte es el único fin para el antagonista, en este caso la madre de Rapunzel. Como dato curioso, diremos que la joven Rapunzel no se afecta en absoluto con la muerte de la mujer que la ha querido y cuidado durante dieciocho años, y olvida lo que acaba de ocurrirle para salvar a Eugene con una de sus lágrimas. Para concluir el análisis de esta película, que se ampliará cuando se estrene en Dvd, queremos recalcar de nuevo la importancia que el estudio de animación Disney da al matrimonio, pues acompañando, antes de que la película termine, podemos escuchar cómo la voz de Rider dice lo siguientes:

“Rider-Eugine: Pero llega la gran pregunta ¿Rapunzel y yo nos casamos? Me complace contaros que tras varios años de insistir, insistir e insistir, por fin le dije que sí.

Rapunzel: ¿Eugine?

Rider-Eugine: Esta bien..., yo se lo pedí a ella.

Rapunzel: Y vivimos felices y comimos perdices.

Eugine: Muy felices.”

Para tratar todos estos temas, ofrecemos el siguiente cuadro resumen para trabajar en el aula:

TEMAS PARA TRABAJAR EN EL AULA	RELACIÓN CON LA PELÍCULA	CLASES
Desigualdad de género en las labores domésticas.	Las mujeres son las únicas que aparecen realizando las labores domésticas.	Crear actividades basadas en la igualdad de género remarcando la importancia de la igualdad a la hora de realizar labores en casa.
El alcohol como elemento habitual en los actos sociales	Los bandidos del bar. Última escena de la película	Crear clases de prevención al alcoholismo.
La convivencia en pareja como alternativa aceptable al matrimonio.	Cuando al final de la película se deja dicho que los protagonistas se casan.	En la sociedad que vivimos puede haber niños que provengan de familias que no estén casadas y pueden sentirse mal por ello. Podemos inventar nuevos finales donde los protagonistas no tengan que casarse
La muerte como única opción del malo sin opción a la redención.	En la muerte de la madre de Rapunzel al caer de la torre.	Trabajar con los niños la importancia que tiene el saber perdonar y dar segundas oportunidades a aquel que hace algo mal.
Miedo a envejecer.	En la madrastra	El miedo que se ha afincado en la sociedad a envejecer, podemos justificarlo con este tipo de películas y trabajar en clase la vejez como algo positivo.
Violencia física.	Los bandidos del bar y los guardias de palacio.	Crear clases contra la no violencia.

6. CONTENIDOS PARA TRABAJAR EN EL AULA

A lo largo de este capítulo, hemos procedido a analizar las películas que el estudio de animación Walt Disney ha creado inspirado en los cuentos de la tradición oral europea. El intento, plasmado en esta tesis, de analizar críticamente las películas Disney, puede ir en contra de gran parte de la opinión pública, que suele considerar dichas historias educativas e inofensivas; pero bajo ese halo de inocencia y bondad, de superación y fantasía, podemos encontrar varios enfoques para trabajar en el aula:

El dato que más nos ha llamado la atención es la disparidad de personajes que encontramos en las películas, pues de las seis analizadas, hallamos en total 45 personajes masculinos frente a 22 femeninas.

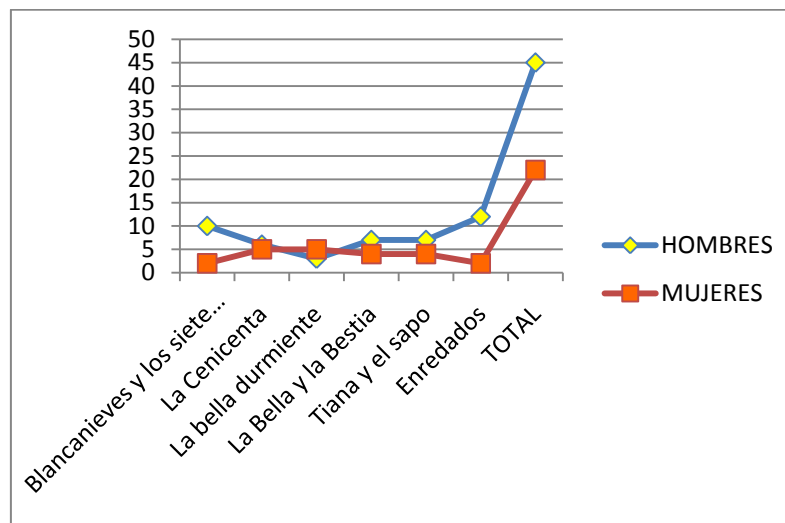


Tabla donde podemos ver el número de hombres y mujeres que hay en las películas

Este dato tan heterogéneo, hizo que decidiéramos profundizar más en los roles sociales y actitudinales que hombres y mujeres tiene en las películas, pues no parecía normal este grado tan alto de disparidad. En cuanto comenzamos a analizar los roles sociales que cada uno de los personajes personificaba, nos dimos cuenta de que los hombres suelen representar casi siempre a los personajes buenos, mientras que las mujeres solían ser las antagonistas, pues de las seis películas analizadas, tan sólo en dos de ellas eran masculinos sus antagonistas.

TABLA DE ENEMIGOS		
Película	Hombre	Mujer
Blancanieves y los siete enanitos		X
La Cenicienta		X
La Bella durmiente		X
La Bella y la Bestia	X	
Tiana y el sapo	X	
Enredados		X

6.1 ESTEREOTIPOS FÍSICOS

Hemos de tener en cuenta que en la mayoría de las historias, el estudio no ha podido escoger el sexo del enemigo, pues le venía dado por los cuento originales, pero si nos fijamos, lo que sí ha podido escoger son las características físicas de estos personajes, que destacan por tener todos ellos los atributos físicos que hemos querido desglosar en las tablas resumen de todos los personajes que hemos analizado anteriormente. Sin embargo, para facilitar la lectura y comprensión de las mismas, hemos dividido las tablas de la siguiente forma:

- Características físicas de las heroínas.
- Características físicas de los héroes.
- Características físicas de los enemigos mujeres.
- Características físicas de los enemigos varones.
- Características físicas de los personajes secundarios: mujeres jóvenes.
- Características físicas de los personajes secundarios: hombres jóvenes.
- Características físicas de los personajes secundarios: mujeres ancianas.
- Características físicas de los personajes secundarios: hombres ancianos.

El motivo de presentar las tablas siguientes es para facilitarle al profesor la realización de contenidos didácticos basados en los estereotipos visuales de los personajes, que como veremos a continuación, parecen estar en relación con el rol social que desempeñan en la historia. Sin embargo, antes de continuar, queremos añadir que al tratarse de representaciones visuales de cuentos clásicos, en muchas ocasiones los roles vienen dados por los propios cuentos, y el estudio Walt Disney simplemente se ha dedicado a realizar sus representaciones visuales particulares, por lo que proponemos al lector que centre especial atención en aquellos personajes que el estudio ha creado de forma personal y que se

corresponderían siempre con los personajes secundarios, e incluso en algunos casos (como en los cuentos de “El rey sapo” y “Enredados”) con algunos de sus protagonistas.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LAS HEROÍNAS						
	Blancanieves	Cenicienta	Aurora	Bella	Tiana	Rapunzel
Color de piel	Blanca	Blanca	Blanca	Blanca	Negra	Blanca
Color de ojos	Marrones	Azules	Azules	Marrones	Marrones	verdes
Pelo	Negro y liso	Rubio, largo y liso	Rubio, largo y liso	Marrón, largo y liso	Negro, largo y liso	Rubio, largo y liso
Físico	Aniñado	Atlético	Atlético y exuberante	Atlético y exuberante	Atlético y exuberante	Atlético y exuberante
Rasgos	Suaves y hermosos. Occidentales	Suaves y hermosos. Occidentales	Suaves y hermosos. Occidentales	Suaves y hermosos. Occidentales	Suaves y hermosos, como los de la etnia Masai	Suaves y hermosos. Occidentales
Edad	12 años.	Joven	16 años	Joven	19 años	18 años
Color de Ropa	Colores vivos	Cenizos y ocres	Azul y rosa	Azul	Verde	Morado
Maquillaje	No	No	Si, muy discreto	Si, muy discreto	Si, muy discreto	Si, muy discreto

Como podemos apreciar, todas las protagonistas se caracterizan por ser jóvenes blancas (excepto Tiana, que es negra) de cuerpos atléticos y exuberantes (a excepción de Blancanieves, que es una niña de 12 años). Curiosamente, los rasgos faciales de todas ellas son de gran belleza, poseyendo sin excepción una fisonomía característica de la cultura occidental; algo normal si tenemos en cuenta que su origen son los cuentos europeos. Como dato curioso, añadiremos que todas las protagonistas poseen el cabello liso, generalmente largo, siendo un cincuenta por ciento de color rubio, un veinticinco moreno y sólo un diez por ciento castaño. Llama también la atención que las melenas oscuras vayan siempre acompañadas de ojos de tonalidad oscura, y las melenas rubias con miradas claras.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS HÉROES						
	Príncipe de Blancanieves	Príncipe de la Cenicienta	Príncipe Felipe	Bestia	Príncipe Naveen	Flynn Rider
Color de piel	Blanca	Blanca	Blanca	Blanca	Oscura	Blanca
Color de ojos	No se aprecia	Negros	Marrones	Azules	Marrones	Marrones
Pelo	Negro	Negro	Castaño	Castaño	Castaño	Castaño
Físico	Atlético	Atlético	Atlético	Atlético	Atlético	Atlético
Rasgos	Suaves y atractivos	Suaves y atractivos	Suaves y atractivos	Suaves y atractivos	Suaves y atractivos	Suaves y atractivos
Edad	Joven	Joven	Joven	21 años	Joven	joven
Color de Ropa	Azul	Azul y blanco	Negro y rojo	Azul	Blanco y ocre	Azul
Barba	No	No	No	No	No	Perilla

Los héroes, al igual que ocurría con las heroínas, son jóvenes de raza blanca (con la excepción del príncipe Naveen, que es brasileño y por lo tanto mestizo), guapos, de rasgos claramente occidentales, de cabello y ojos castaños, que curiosamente visten casi todos de azul y carecen de vello facial, salvo Flynn Rider, el último de los protagonistas de Disney, que luce perilla.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS ENEMIGOS MUJERES				
	Madrastra joven Blancanieves	Madrastra Cenicienta	Maléfica	Madre Gothel
Color de piel	Blanca	Blanca	Verde	Blanca
Color de ojos	Verdes	Verdes	Negro	Negros
Pelo	Negro, largo y liso cuando es joven, y blanco cuando es anciana	Cano y recogido	Negro, con dos cuernos de dragón	Negro, ondulado y a media melena, y blanco cuando es anciana
Físico	Atlético	Atlético	Muy delgada	Exuberante
Rasgos	Suaves	Muy marcados y angulosos	Duros y muy marcados	Duros y muy marcados
Edad	Mediana	Anciana	Mediana edad	Joven y anciana
Color de Ropa	Violeta y negro	Violeta	Violeta y negro	Rojo
Maquillaje	Si, en exceso	No	Si, en exceso	Si, en exceso

Como podemos apreciar, las enemigas de la película suelen ser mujeres de mediana edad o ancianas de piel blanca. Cuando son jóvenes, tienen siempre el pelo negro, y cuando envejecen se les pone cano o blanco. Sus ojos son verdes o negros, y siempre visten de color violeta o negro.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS ENEMIGOS VARONES					
	Gastón	Lefou	Laurence	Dr Facilier	Hermanos Stabbingston
Color de piel	Blanca	Blanca	Blanca	Negra	Blanca
Color de ojos	Azul oscuro	Negros	Grises	Morados	Azules
Pelo	Negro	Castaño oscuro	Calvo y con un poco de pelo gris	Largo y negro	Pelirrojo
Físico	Alto y musculoso	Bajo y gordo	Bajo y gordo	Alto y muy delgado	Altos y atléticos, aunque excesivamente musculados
Rasgos	Muy marcados y angulosos	Muy marcados y angulosos	Muy marcados y angulosos	Muy marcados y angulosos	Muy marcados y angulosos
Edad	Joven	Mediana edad	Anciano	Adulto	Adultos
Color de Ropa	Rojo y dorado	Tonos grises	Negro	Violeta, rojo y negro	Verde
Maquillaje	No	No	Unas patillas muy marcadas	No	No

Los enemigos varones tienen en común un dato curioso, y es que han sido creados directamente por Disney y que no siguen un estereotipo prefijado por el cuento de hadas tradicional. Generalmente son de piel blanca (con la excepción del Dr. Facilier, que no sólo es negro, sino que también tiene los ojos morados), de cabellos negros o pelirrojos y de físico dispar, pues dos de ellos poseen cuerpos atléticos e hipermusculados, dos son bajos y gordos y uno es muy alto y muy delgado. La característica común a todos ellos es que son de mediana edad.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS PERSONAJES SECUNDARIOS: MUJERES JÓVENES					
	Drizella	Anastasia	Trillizas	Fifi (plumero)	Charlotte
Color de piel	Blanca	Blanca	Blanca	blanca	Blanca
Color de ojos	Negros	Negros	Verdes	Castaños	Azul
Pelo	Pelirrojo y corto	Negro y corto	Rubio, liso y largo	Castaño oscuro	Rubio, liso y largo
Físico	De muchacho, sin pecho o cintura	De muchacho, sin pecho o cintura	Altas y exuberantes	Alta y exuberante	Atlético y exuberante
Rasgos	Muy marcados y poco agraciados	Muy marcados y poco agraciados	Suaves	Suaves	suaves
Edad	Joven	Joven	Jóvenes	Joven	19 años
Color de Ropa	Rosa	Verde	Rojo, amarillo y verde	Negro, gris y blancos	Rosa
Maquillaje	Si, en exceso	Si, en exceso	Si	Si	Si

Las características principales que observamos en las mujeres secundarias de la película, es que todas ellas son mujeres blancas que podemos dividir en dos grupos: las jóvenes guapas y las jóvenes feas. Las primeras son siempre mujeres exuberantes de rasgos hermosos y largas cabelleras que pueden llevar recogidas o sueltas. Su función en la película suele ser la de acompañar a la protagonista o competir con ella. Al segundo grupo pertenecen únicamente las hermanastras de Cenicienta, unas muchachas que poseen unos rasgos y un físico muy poco agraciado y cuya única función en la película es la de sentir celos de la protagonista.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS PERSONAJES SECUNDARIOS: HOMBRES JÓVENES							
	El gran duque	Chip	Lumiere	Ding Dong	Eli la Bouff	James (padre Tiana)	Bandidos del bar
Color de piel	Blanca	Blanca	Blanca	Blanca	Blanca	Negra	Blanca
Color de ojos	Negros	Azules	Negros	azules	Azules	Marrones	Negros
Pelo	Negro	Rubio	Castaño claro	Calvo	Castaño	Negro	Calvos o no se les ve por el casco
Físico	Alto, delgado y desgarbado	Niño	Alto, delgado y desgarbado	Bajo y gordo	Alto y gordo	Alto y atlético	Desgarbado
Rasgos	Suaves	Suaves	Muy marcados	Muy marcados	Muy marcados	Suaves, muy parecidos a los de Barack Obama	Muy marcados
Edad	Adulto	Niño	Mayor	Mayor	Adulto anciano	Adulto	Adultos y un anciano
Color de Ropa	Azul con una cinta roja	Blanco y azul	Dorados	Marrones y dorados	Blanco	Marrón	Grises y marrones
Barba	Si	No	No	Bigote	Bigote	No	Vello facial

Los personajes masculinos varones, como vemos, son de lo más variopinto, pero destacan por ser hombres con un físico poco atractivo (excepto el del padre de Tiana, que por ser su progenitor, o quizás por parecerse a Barak Obama, posee un físico atlético y un aspecto impecable). Si nos fijamos en el resto, todos son hombres con rasgos físicos llevados al extremo: o muy altos y delgados o muy bajos y gordos.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS PERSONAJES SECUNDARIOS: MUJERES ANCIANAS							
	Hada Madrina	Flora	Fauna	Primavera	Sra. Potts	Eudora (Madre Tiana)	Mama Odie
Color de piel	Blanca	Blanca	Blanca	Blanca	Blanca	Negra	Negra
Color de ojos	Negros	Marrón	Marrón	Azules	Azules	Marrón	No se sabe, porque siempre lleva gafas
Pelo	Blanco, corto y cubierto siempre por una capucha	Canoso y recogido	Canoso y recogido	Negro y recogido	Blanco y recogido	Negro de joven y cano cuando es anciana	Lo lleva cubierto
Físico	Baja y gorda	Baja y gorda	Baja y gorda	Baja y gorda	Baja y gorda	Atlético	Baja y gorda
Rasgos	Suaves y redondeados	Suaves y redondeados	Suaves y redondeados	Suaves y redondeados	Suaves y redondeados	Suaves	Suaves y redondeados
Edad	Anciana	Anciana	Anciana	Anciana	Anciana	Anciana	199 años
Color de Ropa	Azul	Roja. Con un broche cuadrado en el cuello	Verde. Con un broche triangular en el cuello	Azul. Con un broche circular en el cuello	Blanco y morado	Marrones y grises	Blanco
Maquillaje	No	No	No	No	Sí, ojos, y labios	Sí	no

Como podemos observar, las mujeres ancianas son todas ellas blancas (a excepción de la madre de Tiana), de rostros suaves y redondeados, que llevan siempre su cabello blanco recogido o cubierto, y donde un físico bajo y orondo parece ser su seña de identidad. Como dato curioso, y para enlazar las características de este grupo con el de los hombres ancianos que tenemos a continuación, diremos que las características físicas de ambos coinciden en todo menos en el pelo, pues éstos últimos lucen todos ellos barbas y bigotes en sus rostros y apenas poseen un poco en sus cabezas, que suelen estar cubiertas por un poco de pelo blanco.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LOS PERSONAJES SECUNDARIOS: HOMBRES ANCIANOS					
	Enanitos	El rey de la Cenicienta	El rey Humberto	El rey Estéfano	Maurice
Color de piel	Blanca	Blanca	Blanca	Blanca	Blanca
Color de ojos	Todos marrones excepto mudito: azules y Gruñón: negros.	Negros	Negros	Negros	Verdes
Pelo	Calvos y con poco pelo blanco en los laterales	Calvos y con poco pelo blanco en los laterales	Blanco y corto	Negro y largo	Calvos y con poco pelo blanco en los laterales
Físico	Gordos y bajos excepto Mudito, que es delgado	Gordo y bajo	Gordo y bajo	Delgado	Gordo y bajo
Rasgos	Suaves y redondeados	Suaves y redondeados	Suaves y redondeados	Suaves y redondeados	Suaves y redondeados
Edad	Mayores excepto mudito, que es joven	Anciano	Anciano	Adulto	Anciano
Color de Ropa	Rojo y dorado	Tonos grises	Negro	Violeta, rojo y negro	Verde
Barba	SI, excepto el más joven.	Bigotes	Bigote y perilla	Bigote y barba de color negra	Bigote

Sin embargo, los estereotipos visuales no son los únicos contenidos con los que podemos trabajar con los niños en el aula, pues los roles sociales se encuentran íntimamente relacionados con los que acabamos de analizar, tal como mostraremos a continuación.

6.2 ROLES SOCIALES

Otra de las características que hemos ido extrayendo poco a poco, son las reflejadas por la clase social dominante, pues sólo en una de las películas, en Blancanieves y los siete enanitos, es una mujer la que gobierna, y si nos fijamos, es el único personaje gobernante que termina muriendo, lo que nos lleva a la conclusión, como ya hemos comentado en el análisis del film, de que el gobierno en manos de una mujer no lleva a nada bueno. En el resto de las películas, los patrones de poder, riqueza y clase social, recaen casi siempre sobre varones, con una especie de excepción que podemos encontrar en la última película de Disney, “Enredados”, donde, aunque si bien es cierto que el reino es gobernado por un rey y su reina, el héroe que salva a Rapunzel es un bandido, mientras que ella es una princesa; heroína que destaca sobre las demás por ser la primera que logra ascender socialmente a un hombre en lugar de ser al revés, como venía siendo habitual.

TABLA DE ROLES SOCIALES DE LOS PROTAGONISTAS		
Película	Hombre	Mujer
Blancanieves y los siete enanitos	Realeza	Plebe ¹⁶⁴
La Cenicienta	Realeza	Plebe
La Bella durmiente	Realeza	Realeza
La Bella y la Bestia	Realeza	Plebe
Tiana y el sapo	Realeza	Plebe
Enredados	Plebe	Realeza

6.3 LA INFLUENCIA DE LA IMAGEN EN EL NIÑO

Como hemos podido ver a lo largo de este capítulo, y queda resumido en las tablas que acabamos de analizar, hemos generado material para que los futuros alumnos de la escuela universitaria de Educación Infantil y Primaria, puedan trabajar en el aula con contenidos del temario de las oposiciones a maestro en Educación Infantil, Educación Primaria y con los objetivos y contenidos propuestos por el BOCM, sobre los decretos que establece la Comunidad Autónoma de Madrid sobre el currículo de la Educación Infantil y Primaria. Sin embargo, la parte fundamental de esta investigación, se encuentra íntimamente ligada con la influencia que las imágenes tienen en el niño, por lo que hemos procedido a realizar una lectura e

¹⁶⁴ Recordemos que Blancanieves pierde su clase social cuando escapa del castillo, y sólo el matrimonio con el príncipe podría devolverle su estatus.

interpretación de las representaciones visuales de los cuentos, creadas por Walt Disney, para ofrecer al futuro educador una perspectiva distinta sobre las posibles influencias que las imágenes pueden ejercer sobre sus futuros alumnos, motivo por el cual hemos procedido a analizar minuciosamente cada una de las películas propuestas, tras lo cual se han extraído distintos contenidos según el año en que fueron realizadas, pues como hemos podido comprobar, las películas creadas durante la vida de Walt Disney son películas con un contenido mucho más simbólico, donde se nos presenta a unos personajes con características típicas de la época en la que fueron creados; cuando las mujeres eran, en su gran mayoría, amas de casa, y donde los hombres ostentaban todo el poder, tal como se muestra en las tres primeras películas analizadas. Sin embargo, tras la muerte de Walt Disney, la producción de la Compañía ha ido adaptándose a los nuevos valores de nuestra sociedad, y podemos apreciar un cambio radical en la asignación de los roles sociales (que no en los estereotipos físicos) de las películas realizadas durante los últimos veinte años. Hemos comprobado que los papeles de la mujer han ido tomando más protagonismo, llegando a ser heroínas activas que reivindican un papel dentro de su propia historia.

Por otro lado, aunque es cierto que el papel de la mujer ha ido tomando importancia con cada nueva producción, los contenidos y valores sociales que han ido acompañando a cada película también han evolucionado, llegando a transmitir, en algunas ocasiones, unos contenidos que resultan poco aptos para el público infantil. A continuación citamos, a modo de resumen, sólo aquellos que pueden resultarnos más útiles para trabajar en el aula.

TEMAS PARA TRABAJAR EN EL AULA	
MENSAJE MANIFIESTO	MENSAJE LATENTE
Amor familiar	Desigualdad de género en las labores domésticas
Ayudar al necesitado	Discriminación por ser distinto
Buena educación	El alcohol como elemento habitual en los actos sociales
Hacer caso a los padres	El inicio de las relaciones sexuales
Igualdad de oportunidades	Elementos de culturas no occidentales
La belleza está en el interior	El matrimonio como fin de los protagonistas
Leer es bueno	Menoscabo de los valores femeninos
Mujer independiente y segura de sí misma	Miedo a envejecer os
Superación de las adversidades	Redención
Trabajo en equipo	Violencia contra los débiles

Para ser conscientes del grado de utilización de cada contenido en las películas, hemos querido reflejarlo en la siguiente gráfica, la cual complementamos con la tabla que nos ayudará a comprender cuáles son los valores a los que hemos de prestar más atención y que mostramos a continuación:

A las películas les daremos valores numéricos del 1 al 6, según hayan sido producidas en primer, segundo, tercer, cuarto, quinto o sexto lugar; por lo tanto: Blancanieves (1), La Cenicienta (2), La bella durmiente (3), La Bella y la Bestia (4), Tiana y el sapo (5) y Rapunzel (6)

NIVEL MANIFIESTO	1	2	3	4	5	6
Amor familiar			X	X	X	X
Ayudar al necesitado	X	X	X	X	X	X
Buena educación	X	X		X		
Hacer caso a los padres			X	X	X	X
Igualdad de oportunidades						X
La belleza está en el interior				X	X	
Leer es bueno				X		X
Mujer independiente y segura de sí misma				X	X	X
Superación ante las adversidades			X	X	X	X
Trabajo en equipo	X	X	X	X	X	X

NIVEL LATENTE	1	2	3	4	5	6
Desigualdad de género en las labores domésticas	X	X	X	X	X	X
Discriminación por ser distinto	X					
El alcohol como elemento habitual en los actos sociales			X	X	X	X
El inicio de las relaciones sexuales	X	X	X	X	X	
El matrimonio como fin de los protagonistas	X	X	X	X	X	X
Elementos de culturas no occidentales					X	
Los enemigos mueren sin opción a redimirse	X	X	X	X	X	X
Menoscabo de los valores femeninos				X		
Miedo a envejecer	X					X
Violencia contra los débiles	X	X	X	X	X	

Podemos comprobar que la mayoría de las películas analizadas poseen los mismos elementos, por lo que no debería resultarnos difícil encontrar un sistema con el que trabajar en el aula la temática de los cuentos de hadas. Aún así, para facilitar la tarea a los futuros docentes, procederemos a mostrar las relaciones que estos contenidos tienen con los temas transversales que vimos al comienzo de este estudio: La educación moral y cívica, la educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, la educación para la salud y la educación sexual.

TEMAS TRANSVERSALES	
CONTENIDOS PARA TRABAJAR EN EL AULA	TEMAS TRANSVERSALES
Amor familiar	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Ayudar al necesitado	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Buena educación	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Desigualdad de género en las labores domésticas	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
Discriminación por ser distinto	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
El alcohol como elemento habitual en los actos sociales	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la salud.
El inicio de las relaciones sexuales	<ul style="list-style-type: none"> • La educación sexual
El matrimonio como fin de los protagonistas	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Elementos de culturas no occidentales	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Hacer caso a los padres	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Igualdad de oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
La belleza está en el interior	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Leer es bueno	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Los enemigos mueren sin opción a redimirse	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Menoscabo de los valores femeninos	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
Miedo a envejecer	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la salud.
Mujer independiente y segura de sí misma	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
Superación de las adversidades	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Violencia contra los débiles	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.

6.4 RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS ANALIZADOS CON LOS OBJETIVOS PROPUESTOS EN EL BOCM.

A continuación, y para verificar que los contenidos tratados en este capítulo se corresponden con las áreas de conocimiento propuestas por el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, ya vistas en el capítulo anterior, vamos a proceder a mostrar una serie de tablas explicativas que relacionen las áreas de conocimiento de educación infantil y primaria, con los temas transversales tratados en este capítulo.

EDUCACIÓN INFANTIL

BOCM EDUCACIÓN INFANTIL: ÁREA 1: EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.	
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	TEMAS TRANSVERSALES
<p>Bloque 1. <i>El cuerpo y la propia imagen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, así como de las posibilidades y limitaciones propias. • Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias. 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. • La educación sexual.
<p>Bloque 2. <i>Juego y movimiento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud de ayuda y colaboración con los compañeros en los juegos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
<p>Bloque 3. <i>La actividad y la vida cotidiana.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia. • Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales. • Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás, reconocimiento de los errores y aceptación de las correcciones para 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

<p>mejorar sus acciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidado y orden con sus pertenencias personales. • La iniciativa en las tareas y la búsqueda de soluciones a las dificultades que aparecen. 	
<p>Bloque 4. El cuidado personal y la salud.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La salud y el cuidado de uno mismo. • Acciones y situaciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás. • Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, así como de las posibilidades y limitaciones propias. • Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias. 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

BOCM EDUCACIÓN INFANTIL. ÁREA 2: CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.	
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	TEMAS TRANSVERSALES
<p>Bloque 1. Medio físico: Elementos, relaciones y medida.</p> <p>Dentro de este primer bloque, ninguno de los contenidos que se ofrecen, se encuentran vinculados con nuestra investigación.</p>	
<p>Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de algunas características, comportamientos, funciones, relaciones y cambios entre seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte. 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación sexual.
<p>Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de algunas características, comportamientos, funciones, relaciones y cambios entre seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte. 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. • La educación sexual.

<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los primeros grupos sociales de pertenencia: La familia y la escuela. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen. • Valoración y respeto de las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que pertenece el alumno. La participación en la familia y en la escuela. • Los medios de comunicación: Televisión, radio, prensa, teléfono y ordenador. Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre los niños y las niñas. • Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños de otras culturas. 	
--	--

BOCM EDUCACIÓN INFANTIL. ÁREA 3: LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.	
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	TEMAS TRANSVERSALES
<p>Bloque 1. Lenguaje verbal.</p> <p>Dentro de este primer bloque, ninguno de los contenidos que se ofrecen, se encuentran vinculados con nuestra investigación.</p>	
<p>Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética. 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. • La educación sexual.

<ul style="list-style-type: none"> • Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual. 	
<p>Bloque 3.Lenguaje plástico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La expresión plástica como medio de comunicación y representación. • Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas. • Las técnicas básicas de la expresión plástica: dibujo, pintura, modelado. Materiales y útiles. • Interpretación y valoración progresivamente ajustada de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno. • Iniciación al arte: pintura, escultura y arquitectura. Principales elementos. Autores representativos. Ámbitos de exposición: El museo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. • La educación sexual.
<p>Bloque 4.Lenguaje musical. Este bloque, no posee ningún contenido que esté vinculado con nuestra investigación.</p>	
<p>Bloque 5.Lenguaje corporal. Nuevamente, este apartado no ofrece contenidos que se encuentren vinculados con nuestra investigación.</p>	

Como podemos ver, los contenidos que hemos obtenido en el análisis de las películas durante este capítulo, encajan a la perfección con los contenidos propuestos por el BOCM, por lo que los contenidos que hemos tratado en nuestra investigación son completamente válidos para usarse en la programación de educación infantil, y facilitan al estudiante universitario de educación infantil, numerosas posibilidades para trabajar en el aula con sus alumnos.

EDUCACIÓN PRIMARIA

BOCM EDUCACIÓN PRIMARIA: PRIMER CICLO.	
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	TEMAS TRANSVERSALES
<p>Bloque 1. Observación plástica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Descripción de imágenes presentes en contextos próximos: historietas, cómics, ilustraciones, fotografías, etiquetas, cromos, carteles, adhesivos, dibujos animados, marcas, propaganda. cine.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
<p>Bloque 2. Expresión y creación plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Elaboración de dibujos, pinturas, collages, estampaciones, ilustraciones, volúmenes, modelado y plegado de formas.</i> • <i>Organización progresiva del proceso de elaboración concretando el tema surgido desde la percepción sensorial, la imaginación, la fantasía o la realidad, previendo los recursos necesarios para la realización, explorando las posibilidades de materiales e instrumentos y mostrando confianza en las posibilidades de creación.</i> 	<p>Al tratarse de técnicas plásticas, no podemos vincular estos contenidos directamente con los temas transversales, pero sí que podemos emplearlos para trabajar los contenidos vistos en el bloque de observación plástica.</p>

BOCM EDUCACIÓN PRIMARIA: SEGUNDO CICLO.	
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	TEMAS TRANSVERSALES
<p>Bloque 1. Observación plástica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Establecimiento de un orden o pauta para seguir el procedimiento de observación.</i> • <i>Interpretación y valoración de la información que proporcionan las imágenes en el contexto social y comunicación de las apreciaciones obtenidas.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. • La educación sexual
<p>Bloque 2. Expresión y creación plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Elaboración de imágenes usando manchas cromáticas, tonalidades y gamas en cómics, historietas, carteles, murales, mosaicos, tapices e impresiones.</i> • <i>Construcción de móviles, estructuras, maquetas,</i> 	<p>Al igual que en la tabla anterior, podemos emplear los contenidos propuestos en este bloque, para desarrollar actividades artísticas que traten los contenidos del bloque 1.</p>

<p>juguetes, volúmenes exentos o en relieve.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de decorados y máscaras, y elaboración de maquillajes para la representación teatral. • Valoración del conocimiento de diferentes códigos artísticos como medios de expresión de sentimientos e ideas. • Utilización de recursos digitales para la elaboración de producciones artísticas. 	
--	--

BOCM EDUCACIÓN PRIMARIA: TERCER CICLO.	
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	TEMAS TRANSVERSALES
<p>Bloque 1. Observación plástica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Valoración y apreciación de la obra artística como instrumento de comunicación personal y de transmisión de valores culturales.</i> • <i>Análisis y valoración de la intención comunicativa de las imágenes en los medios y tecnologías de la información y la comunicación.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. • La educación sexual.
<p>Bloque 2. Expresión y creación plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de las tecnologías de la información y la comunicación para el tratamiento de imágenes, diseño y animación, y para la difusión de los trabajos elaborados. • Constancia y exigencia progresiva en el proceso de realización aplicando estrategias creativas en la composición, asumiendo responsabilidades en el trabajo cooperativo, estableciendo momentos de revisión, respetando las aportaciones de los demás y resolviendo las discrepancias con argumentos. • Iniciación al diseño y al mensaje publicitario. 	<p>Nuevamente estos podemos emplear estos contenidos para trabajar los del primer bloque.</p>

Al igual que en el apartado anterior, los temas que hemos tratado en este capítulo encajan a la perfección en nuestra investigación, por lo que nuevamente podemos afirmar que este estudio facilita al estudiante universitario de Educación Primaria, contenidos importantes para trabajar en el aula con sus futuros alumnos.

7. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Este capítulo lo hemos comenzado exponiendo el motivo por el que hemos decidió trabajar con el estudio de animación Walt Disney y no con otro, y hemos procedido a razonarlo con las reflexiones de distintos expertos en cultura visual. Seguidamente hemos querido profundizar en la justificación del empleo de las películas Disney, proponiendo a los estudiantes universitarios de Educación Infantil y Primaria, que seleccionaran cada uno de ellos tres películas infantiles que ellos emplearían para trabajar en el aula. El 100% de los alumnos seleccionaron al menos una película del estudio de animación Walt Disney, dando como resultado más de 60 films distintos, de los cuales, el 80% correspondían a películas creadas por el estudio de animación Walt Disney S.A., mientras que sólo el 20% de las propuestas habían sido producidas por un estudio de animación diferente.

Una vez justificada la opción de trabajar con la filmografía basada en los cuentos de hadas tradicionales europeos, procedimos a definir brevemente la historia del cine de animación, prestando especial interés a la exposición relativa a la creación del estudio de animación Walt Disney y a las vicisitudes que le llevaron a ser uno de los máximos representantes de la cultura infantil contemporánea. Posteriormente, y antes de estudiar las películas seleccionadas, expusimos el sistema de análisis, elaborando a la par una serie de recomendaciones didácticas para el aula.

Tras el análisis fílmico, hemos procedido a concretar todos los contenidos estudiados, en unas tablas-resumen que vinculan todo lo analizado con los temas transversales, por lo que cualquier educador puede ver de forma fácil y concreta todos los contenidos para emplear en el aula, los cuales, además, se encuentran relacionados con los decretos dados por el Consejo de Gobierno, que fija los aspectos básicos del currículo de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, y que constituyen las enseñanzas mínimas que deben ofertarse en los centros escolares para asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes.

CAPÍTULO VI

APLICACIONES PRÁCTICAS DEL CUENTO EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES: EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA



“Blancanieves, sin sospechar nada, se coloca ante ella y se deja ceñir el corpiño con los cordones nuevos. Pero la vieja se los ató tan rápidamente y tan fuerte, que Blancanieves pierde la respiración y cae como muerta”.

(Los hermanos Grimm)

La ilustración del inicio del capítulo corresponde a la obra de A.H. Watson de 1927.

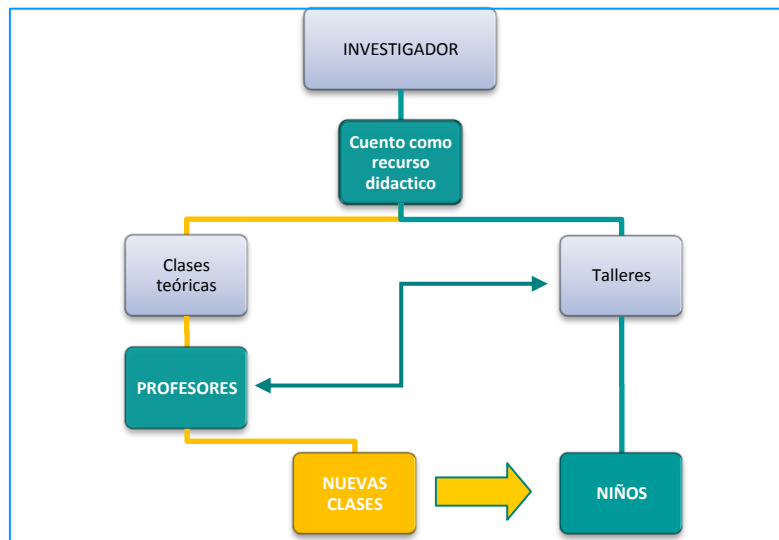
CAPÍTULO VI
APLICACIONES DEL CUENTO EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES: EL CUENTO COMO RECURSO
DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

1. APLICACIÓN PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES	423
1.1 TEMPORALIZACIÓN DE LAS CLASES IMPARTIDAS	424
1.2 EVALUACIÓN DEL ALUMNADO	426
EVALUACIÓN CUANTITATIVA	426
EVALUACIÓN CUALITATIVA	428
2. APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL AULA DE INFANTIL Y PRIMARIA	437
2.1 VACACIONES DE COLORES 2009	437
CONTEXTO GEOGRÁFICO	437
CONTEXTO HUMANO	439
CONTEXTO TEMPORAL	439
OBJETIVOS	440
EVALUACIÓN	441
2.2 “...Y VIVIERON FELICES PERO NO COMIERON PERDICES”	442
LA INCLUSIÓN DE ARTE CONTEMPORÁNEO EN EL AULA	443
3. FICHAS TÉCNICAS DEL PROYECTO EDUCATIVO “...Y VIVIERON FELICES PERO NO COMIERON	
PERDICES”	451
TALLER 1: “...PERO NO COMIERON PERDICES”	451
FICHA TÉCNICA DEL TALLER	452
DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO	453
EL TALLER	453
RESULTADOS	455
TALLER 2 “EMPELÚCATE”	457
FICHA TÉCNICA DEL TALLER	458
DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO	459

EL TALLER	459
RESULTADOS	460
TALLER 3: “DIME COMO VISTES Y TE DIRÉ DE QUÉ CUENTO ERES”	463
FICHA TÉCNICA DEL TALLER	464
DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO	465
EL TALLER	465
RESULTADOS	466
TALLER 4: “PERSONAJES ENCUENTADOS ”	469
FICHA TÉCNICA DEL TALLER	470
DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO	471
EL TALLER	471
RESULTADOS	472
TALLER 5: “LA CIUDAD QUE NO QUERÍA SER ENCONTRADA”	473
FICHA TÉCNICA DEL TALLER	474
DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO	475
EL TALLER	475
RESULTADOS	475
TALLER 6: “Y COLORÍN COLORADO ESTE CUENTO AÚN NO HA ACABADO”	477
FICHA TÉCNICA DEL TALLER	478
DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO	479
EL TALLER	479
RESULTADOS	479
EXPOSICIÓN Y PUESTA EN COMÚN	481
FICHA TÉCNICA DEL TALLER	482
RESULTADOS	483
4. EVALUACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO: “ ...Y VIVIERON FELICES PERO NO COMIERON PERDICES.....	485
5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	490

1. APLICACIÓN PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

La presente tesis doctoral, como ya sabemos, tiene como objetivo la formación de los futuros profesores de magisterio. Sin embargo, la investigación dentro de las representaciones visuales de los cuentos de hadas, no se ha basado únicamente en la formación del maestro, pues antes de dar al futuro profesor herramientas para trabajar en el aula, hemos querido probar actividades creadas por nosotros para verificar que los temas que hemos planteado anteriormente pueden tratarse sin problema, por lo que el estudio realmente quedó dividido en dos ramas de investigación: la primera y más importante, con los alumnos de la facultad de magisterio, y una segunda con niños y niñas de entre 4 y 12 años, la cual queda resumido en el siguiente cuadro:



Como podemos ver entonces, la parte práctica de nuestro estudio se divide en dos vertientes bien diferenciadas, que tienen en común un mismo fin, demostrar el uso que poseen las representaciones visuales del cuento como recurso didáctico en la formación de formadores, por lo que resulta fundamental en nuestro estudio analizar las distintas formas de trabajar y las conclusiones que hemos sacado de las dos ramas para comprobar si nuestra propuesta es correcta o incorrecta, por lo que vamos a proceder a mostrar las distintas formas que hemos tenido de trabajar con la misma temática desde las dos ramas existentes.

La puesta en práctica se llevó a cabo durante 3 años, y se probó en dos universidades de la Comunidad Autónoma de Madrid: en la ESCUNI (Escuela Universitaria de Magisterio) y en la Facultad de Educación de la Complutense. Durante estos años, la clase fue cambiando paulatinamente a medida que fuimos adentrándonos y ampliando nuestra investigación, siendo la versión definitiva la que se impartió en la facultad de educación de la UCM, a alumnos de infantil entre del 2010 y diciembre de 2011.

Sin embargo, antes de profundizar en esta última versión que ha sido la que realmente nos ha dado los resultados definitivos de nuestra investigación, queremos proceder a realizar un resumen de la evolución práctica de nuestro estudio.

1.1 TEMPORALIZACIÓN DE LAS CLASES IMPARTIDAS

Durante el periodo en el que se ha realizado esta tesis doctoral, se han desarrollado muchas clases que han ido evolucionando a lo largo de este estudio, el cual se ha centrado en dos universidades: en la ESCUNI, Escuela Universitaria de Magisterio, y en la Facultad de Educación de la Complutense de Madrid, y se han desarrollado de la siguiente manera:

CLASES IMPARTIDAS ENTRE MARZO DE 2009 Y ENERO DE 2011	
Especialidad	Nº Participantes
Educación Infantil	307
Educación Primaria	105
Lengua Extranjera	35
Audición y Lenguaje	73
Educación Física	126
Otras especialidades	60
TOTAL	706

OBJETIVOS

Los objetivos de estas clases son: que los futuros profesores de magisterio conozcan nuevas propuestas educativas a través del cuento y sus representaciones visuales, y que el alumno sea capaz de analizar una película infantil.

Objetivos de los alumno de magisterio:

- Sospechar de las metanarrativas que se han creado de los cuentos: representaciones visuales, merchadising, juguetes, etc.
- Aprender a analizar una representación visual de un cuento y saber emplear su contenido para generar clases.
- Aprender a construir micronarrativas¹⁶⁵ a través del cuento: empleando para ello el arte emergente, la contrapublicidad, las representaciones tradicionales de los cuentos clásicos, la reconstrucción de las propias historias.
- Que el alumno comprenda que las historias de Disney son reinterpretaciones de los cuentos, por lo que deben tener la capacidad de motivar a sus alumnos para reconstruir los cuentos.

Objetivos del investigador:

- Que los futuros profesores aprendan a desarrollar una conciencia crítica de los medios audiovisuales infantiles.
- Que los educadores sean capaces de emplear esas representaciones visuales para generar contenido didáctico en el aula a través de la educación artística.
- Que los futuros formadores aprendan a sospechar de las metanarrativas que les rodean.
- Que los alumnos conozcan el arte que se produce mientras viven, y que aprendan a utilizarlo en sus clases.
- Vincular los temas y contenidos de la clase con la cultura infantil actual.

Para llevar a cabo estos contenidos, hemos procedido a realizar varias clases que fueron evolucionando, como ya hemos dicho, para adaptarse a las demandas de los propios alumnos, pues si las sesiones han terminado siendo clases de seis horas de duración, la primera vez que se pusieron en práctica apenas llegaban a las dos.

¹⁶⁵ Micronarrativas visuales son las representaciones visuales que no han sido creadas por la clase dominante

1.2 EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Para analizar la utilidad de estas clases en el aula y poder evaluar el interés que despierta en los alumnos, se procedió a entregar un cuestionario de evaluación¹⁶⁶ que tratara de calificar la actividad con métodos de evaluación cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, debido a la gran cantidad de test que hemos ido realizando, y a que estos han ido cambiando a la par que nuestro estudio, procedemos a mostrar únicamente los resultados del último test llevado a cabo en enero de 2011. Las preguntas que se muestran a continuación, fueron resueltas por el grupo de alumnos de la especialidad de Educación Infantil de la Facultad Complutense de Madrid, en la asignatura Artes Plásticas y Visuales, con un total de 79 alumnos.

EVALUACIÓN CUANTITATIVA

Las evaluaciones cuantitativas pedían al alumno que valorara del 1 al 10 las siguientes preguntas:

Pregunta 1: ¿Te ha parecido interesante trabajar sobre las representaciones visuales infantiles?

Pregunta 2: ¿Consideras útiles los contenidos explicados en la clase de "representaciones visuales de los cuentos de hadas y su uso didáctico en el aula" en tu futuro como profesora?

Pregunta 3: ¿Crees que los cuentos son una buena herramienta para trabajar los temas transversales en el aula?

Pregunta 4: ¿Te gustaría saber y profundizar más en los temas tratados durante las clases a lo largo de la carrera?

Pregunta 5: ¿Crees que las clases dadas te han ayudado a la hora de percibir e interpretar las representaciones visuales infantiles?

Pregunta 6: Como futura profesora, ¿consideras interesante exportar estos conocimientos a la sociedad y en especial a los padres?

Pregunta 7: ¿Recomendarías a tus compañer@s que asistieran a clases como las que has recibido?

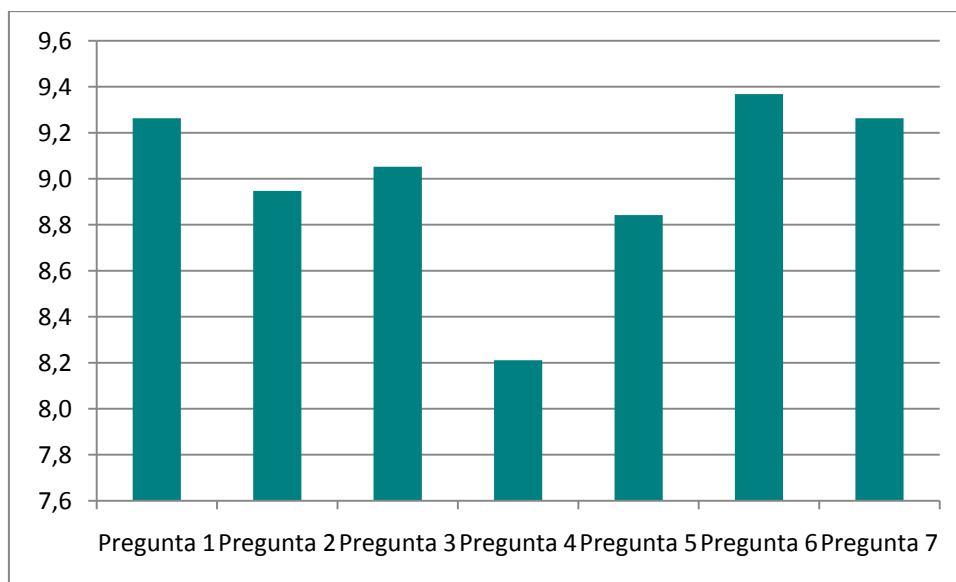
¹⁶⁶ Ver el CD anexo del capítulo 6, en el cuestionario de evaluación del profesorado

Pregunta 8: Si lo crees oportuno, comenta las mejoras que consideras necesarias y que te gustaría que se aplicaran a la clase.

La evaluación cuantitativa final que recogimos en la evaluación fue la siguiente:

Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7
9,3	8,9	9,1	8,2	8,8	9,4	9,3

Y que podemos verlo en el siguiente gráfico:



Como podemos apreciar en la evaluación cuantitativa de la actividad que nos da como media un 9; por lo tanto, si centramos la evaluación en el análisis cuantitativo de la actividad, podríamos decir que esta ha tenido mucho éxito pues la suma media de todos los apartados nos da un promedio de un 9 como valor total de la actividad.

EVALUACIÓN CUALITATIVA

Ahora bien, para cerciorarnos que la actividad realmente ha sido productiva para el alumno, procederemos a mostrar una selección de respuestas dadas por los alumnos, que justifican las opiniones de los estudiantes, para de ese modo ver si la opinión cuantitativa se corresponde con la cualitativa, para ello procederemos a citar el valor cuantitativo y añadiendo la explicación cualitativa:

Pregunta 1: ¿Te ha parecido interesante trabajar sobre las representaciones visuales infantiles?

ALUMNO	PUNTACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
María Mayordomo	6	Me ha parecido interesante porque es algo que nunca había tratado antes y es muy dinámico
Laura Sánchez	10	Porque es algo que les influye mucho ya que están en contacto con ellas constantemente
Marina Rodríguez	10	Si, porque a lo largo del día reciben muchas imágenes y es importante saber cómo tratarlas
Isabel Palomino	10	Porque es algo que vamos a utilizar a lo largo de nuestra vida profesional
Carolina Martín	8	Porque pienso que es la mejor forma de que los niños y niñas de educación infantil aprendan
Marina Murillo	10	Creo que como futuras maestras es importante que conozcamos los aspectos positivos de estas representaciones, así como los negativos
Pilar Sánchez	10	Porque me han enseñado un mundo invisible dentro de mi futuro, como maestra y como madre
Lozano Moreno	8	Porque los niños aprenden mucho viendo y observando. En mi opinión es como más aprenden
Anónimo 1	8	Si, me parece interesante. No sólo porque conlleva mejorar mi formación docente, sino también porque se trata de algo muy presente en el día a día de los niños y de nosotras por lo que requiere un análisis

Pregunta 2: ¿Consideras útiles los contenidos explicados en la clase de "representaciones visuales de los cuentos de hadas y su uso didáctico en el aula" en tu futuro como profesora?

ALUMNO	PUNTACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
Clara Vázquez	10	Me han encantado estas charlas, me parecieron además de muy entretenidas una de las mejores charlas a la que he ido nunca
Lura Sánchez	10	Ya que hemos de educarnos en e este aspecto y hacerles ser más críticos
Isabel Palomino	10	Nos sirve para educar a nuestros alumnos en este aspecto y podemos hacer que sean más críticos
Carolina Martín	8	Porque estos cuentos son los que más llaman la atención de los niños, y es interesante saber cómo afrontarlos didácticamente dentro del aula
Pilar Sánchez	10	Hemos trabajado materiales actuales y divertidos. Formas y maneras sencillas de trabajar en el aula
Elena de Santiago	10	Si, por supuesto. Creo que los cuentos de hadas y las películas sobre ellos son elementos de cultura general y en concreto contenidos de mucho interés para los niños. Por tanto, creo que emplearemos en el aula este conocimiento, seguro.
Silvia Ordás	10	Porque hay que educar a los niños y niñas para que tengan una visión crítica de las películas que ven y que escuchan.
Anónimo 1	8	Lo cierto es que jamás me había parado a reflexionar acerca de este tema, simplemente lo aceptaba. Sin embargo es hora de que ofrezcamos a nuestros futuros niños otras cosas.

Pregunta 3: ¿Crees que los cuentos son una buena herramienta para trabajar los temas transversales en el aula?

ALUMNO	PUNTACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
María Mayordomo	9	Sí, ya que los cuentos es de lo que más les gusta a los niños
Clara Vázquez	8	Sí porque a los niños les encantan y por lo tanto por un lado prestarán más atención a lo que se les explica y por otro aprenderán haciendo algo que les gusta
Marina Rodríguez	10	Sí, los cuentos les llaman la atención y esto hace que sean un buen recurso, ya que la mayoría de los temas se les queda impregnado
Carolina Martin	6	Porque de esta forma podemos tratar distintos temas dentro de un mismo marco y aunar las distintas áreas del curriculum
Marina Murillo	10	Puesto que a través de los cuentos podemos hacer que los niños sean conscientes de aspectos que de otro modo no interiorizarían
Elena de Santiago	10	Sí, porque los cuentos son algo muy cercano a ellos y que les despiertan mucho interés. Además, son muy ricos en valores y actitudes. Son una herramienta de trabajo esencial en el aula
Silvia Ordás	10	A través de los cuentos se ayuda a los niños y niñas a imaginar diferentes situaciones y a ponerse en el lugar de múltiples personajes, por lo que es una herramienta de gran valor
Gema María Ortega	10	Muchísimo. En primer lugar creo que los cuentos son herramientas básicas para un aula de infantil ya que en ellos podemos encontrar elementos que podemos enlazar con cualquier aspecto de la vida de los niños. Pues para ello es necesario también un análisis y un trabajo muy riguroso y crítico por nuestra parte
Anónimo 2	8	Creo que es, desde mi punto de vista, un gran recurso. Se tratan temas muy interesantes y con los que se puede llevar al niño a verdaderas reflexiones.

Pregunta 4: ¿Te gustaría saber y profundizar más en los temas tratados durante las clases a lo largo de la carrera?

ALUMNO	PUNTACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
María Mayordomo	9	Sí, me gustaría ampliar los conocimientos acerca del tema de las películas y series infantiles
Clara Vázquez	8	Me gustaría ampliar temas relacionados con la charla y en cuanto a la realización de cortos
Marina Rodríguez	10	Sí, el tema de las películas Disney y contenido subliminal me hubiera gustado trabajarlo más.
Isabel Palomino	8	Sí, aunque ya es nuestro último año. Me gustaría ampliar sobre en qué les influyen a los niños estas películas, como educarles...
Carolina Martín	6	Me gustaría haber profundizado m's durante la carrera en cómo formarme como maestro, cómo debo actuar dentro de un aula y no centrarte tanto en la adquisición de conocimientos
Esther Pérez	10	Si, enfocar más en las posibilidades de ofertarles manualidades a los niños
Lucía Moreno	6	Si, como me pareció tan interesante el tema, me gustaría saber más cosas sobre él.
Silvia Ordás	10	Me gustaría conocer más autores y artistas de películas, cuentos e ilustraciones distintos de Disney o las series que ven normalmente en la televisión
Anónimo 2	8	Disney, series infantiles, letras de las canciones que ponen en las películas y/o series publicidad infantil y como trabajarlo en el aula
Alicia Villoría	10	Especialmente temas de cultura visual relacionada con niños: películas Disney, Bob Esponja. Me gustaría poder ser más crítica con las imágenes que ven los niños.

Pregunta 5: ¿Crees que las clases dadas te han ayudado a la hora de percibir e interpretar las representaciones visuales infantiles?

ALUMNO	PUNTACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
María Mayordomo	9	Sí, porque me ha hecho darme cuenta de detalles en los que no me fijaba antes, como el número de mujeres y hombres y su físico
Laura Sánchez	10	Sí, ya que había cosas que me parecían educativas Ej. "La Bella y la Bestia" y hay mucho más
Marina Rodríguez	10	Sí, la mayoría de los contenidos subliminales los desconocía, así como el trasfondo en cuanto a contenido.
Isabel Palomino	10	Sí, ya puedo ver más mensajes subliminales en las películas y esto me ayudará a trabajar en el aula todos ellos de un modo más crítico
Elena de Santiago	10	Sí, hay multitud de detalles que hasta ahora me pasaban desapercibidos, como por ejemplo cómo las acciones suelen estar dirigidas por personajes masculinos
Alicia Lozano	6	Sí, porque nunca te planteas interpretar las representaciones infantiles de tal manera que las puedes sacar provecho para el aprendizaje
Lucía Moreno	8	Sí, la verdad es que no me esperaba para nada muchas escenas con su sentido oculto. Por ejemplo temas de sexo, alcohol...
Silvia Ordás	10	Es importante ver más allá de la imagen, reflexionar. Por eso me ha interesado mucho pararnos en un fotograma y analizar los elementos.
Alicia Villoría	10	Cualquier película Disney analizada ha cambiado mi visión sobre ellas completamente
Gema María Ortega	8	Mucho. Me ha ayudado a ver a Disney de otra forma. Yo soy "víctima" de esta factoría, y no me arrepiento, pero me ha abierto los ojos y me ha ayudado a conocer que hay vida más allá de Disney, y mucho más interesante

Pregunta 6: Como futura profesora, ¿consideras interesante exportar estos conocimientos a la sociedad y en especial a los padres?

ALUMNO	PUNTACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
María Mayordomo	9	Sí, porque no saben lo que realmente esconden estas representaciones
Laura Sánchez	8	Si, ya que los padres han de saber qué es lo que ven sus hijos con profundidad
Marina Rodríguez	10	Si, los padres no deberían dejar ver una película sin una reflexión posterior de la misma
Isabel Palomino	10	Sí, porque es bueno que todos tengamos estos conocimientos para conseguir una óptica educación
Carolina Martín	10	Sí, porque a veces no conocen los mensajes ocultos de una película o serie y deben saber si lo que sus hijos están viendo les aporta algo positivo y enriquecedor
Esther Pérez	10	Si, es muy importante ser conscientes en general de todo lo que nos influye, y no sólo a los niños, pues creo que sin darnos cuenta nos afecta a todos
Pilar Sánchez	10	Porque existe una despreocupación total de los distintos contenidos a los que nuestros niños están expuestos con los medios de comunicación
Elena de Santiago	10	Sí, porque los niños consumen mucha televisión, y los padres en general son poco selectivos en lo que les dejan ver, poco conscientes de las consecuencias a largo plazo del visionado de pelis
Alicia Lozano	8	Sí, porque ante todo las padres deben tener mucho cuidado con lo que ven sus hijos y más en la sociedad actual
Silvia Ordás	10	Por supuesto, el trabajo con las familias es esencial, aunque esto desgraciadamente no ocurre a menudo
Alicia Villoría	10	Porque necesitan conocer que hay detrás de lo que ven sus hijos. Aparentemente parecen pasatiempos, formas de entretener, pero hay todo un mundo detrás de ello; y los padres tienen derecho y obligación de conocerlo

Pregunta 7: ¿Recomendarías a tus compañer@s que asistieran a clases como las que has recibido?

ALUMNO	PUNTACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
María Mayordomo	8	Sí, porque me han parecido muy interesantes y útiles para nuestro futuro profesional
Laura Sánchez	9	Sí, claramente me parece muy interesante y útil en el aula
Marina Rodríguez	10	Sí, porque son realmente interesantes y pueden servirnos de gran ayuda en un futuro
Carolina Martín	8	Sí, porque ha sido una de las clases que más me ha ayudado a aprender como intervenir en mis futuras aulas y a conocer recursos innovadores
Marina Murillo	10	Puesto que aprenderían sobre todo a ver las representaciones visuales infantiles desde otro punto de vista
Elena de Santiago	10	Sí, porque no creo que se pueda estar ajeno la realidad que estamos viviendo como consecuencia de la influencia nociva de los medios audiovisuales
Alicia Lozano	8	Sí, porque son de mucho interés y aprendes cosas útiles para el futuro como maestra
Ana Belén Martínez	8	Para que se concienciaran de que todo lo que nos muestran en la tele no tiene por qué ser bueno
Anónimo	8	Va a cambiar su forma de “ver la vida” en cuanto a imágenes y su influencia en la sociedad
Gema María Ortega	10	Muchísimo porque creo que si queremos generar cambios importantes en la sociedad nostras tenemos que estar formadas. Este tipo de educación debe comenzar de forma temprana, y este futuro está en nuestras manos

Dentro de la evaluación Cuantitativa se planteó una pregunta optativa donde se instaba a los alumnos a comentar las mejoras que creían oportuno realizar a la actividad. Las únicas respuestas que se han dado son las siguientes:

Pregunta 8: Si lo crees oportuno, comenta las mejoras que consideras necesarias y que te gustaría que se aplicaran a la clase.

ALUMNO	EVALUACIÓN CUALITATIVA
Alicia Villorfa	Quizás tener alguna clase más en las que los alumnos pudiésemos hablar más. No han sobrado clases, de hecho las que hemos tenido han sido importantes. Pero creo que hubiese sido interesante tener una más para comentar nosotros todo lo que hemos percibido en las películas analizadas
Elena de Santiago	Para el tiempo en que hemos impartido estos contenidos creo que ha sido muy completa la información. Sin embargo hubiera sido útil tener algo parecido a una sesión práctica con una película entera, secuencia a secuencia. Pero eso es algo que ocupa mucho tiempo y lógicamente no se podía hacer...

Sin embargo, la evaluación de la actividad propuesta no se centra sólo en el test que hemos elaborado al terminar la actividad, sino que la propia profesora incluyó nuestros contenidos en la evaluación global de su asignatura, donde pedía a sus alumnos que valoraran los siguientes apartados¹⁶⁷:

De los tres bloques teóricos que se han tratado, a cuál consideras que debería dedicársele más tiempo:

1. ¿Qué es la educación artística hoy?
2. El dibujo infantil
3. Análisis de audiovisuales infantiles

En esta pregunta, un 60% de los alumnos consideran que la asignatura debería dedicar más tiempo al análisis de audiovisuales infantiles.

Estas son las siguientes preguntas propuestas por la profesora:

De todo lo tratado en el curso, ¿qué es lo que consideras que te ha aportado más para tu formación como futura maestra en Educación Infantil?

¹⁶⁷ Para ver las respuestas completas ir a Anexo, capítulo 6 a Cuestionario de Evaluación del profesorado, resultados.

En este caso, un 76% de la clase ha valorado nuestra actividad como el elemento educativo que más le ha aportado a su formación como docente.

De todas las actividades y temas realizados durante el curso, selecciona las tres que te hayan parecido más interesantes:

En esta ocasión, la profesora daba a elegir entre diez actividades diferentes de las que llevó a cabo durante la asignatura, y el 81% de los alumnos seleccionaron el análisis de películas infantiles como una de sus tres actividades favoritas, por lo que un 81% de la clase ha escogido nuestro estudio como una de las actividades más interesantes que ha realizado durante la asignatura.

Como hemos podido comprobar por las evaluaciones cuantitativas y cualitativas de los alumnos de magisterio, nuestra investigación ha sido calificada con gran éxito. Sin embargo, nos falta contrastar estos resultados con los verdaderos destinatarios: los alumnos de educación infantil y primaria, por lo que seguidamente procederemos a mostrar los talleres prueba realizados con alumnos de edades comprendidas entre los 4 y los 12 años.

2. APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL AULA DE INFANTIL Y PRIMARIA

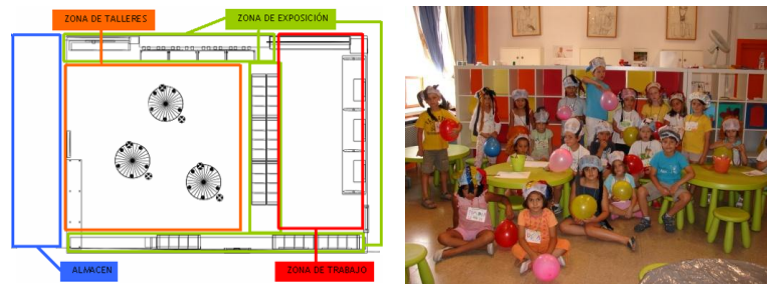
2.1 VACACIONES DE COLORES 2009

La parte práctica de la investigación, se ha desarrollado dentro de la actividad educativa “Vacaciones de Colores 2009” llevada a cabo por el MuPAI, el Museo Pedagógico de Arte Infantil, con sede en el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid junto con Acción Social de la UCM, durante el mes de julio de 2009. El presente proyecto ha sido una experiencia educativa realizada por cuarto año consecutivo, donde se ha propuesto verificar la eficacia del cuento como recurso didáctico para la enseñanza de la educación artística dentro del ámbito museístico. Antes de continuar, hemos de advertir que estas sesiones fueron de más horas de duración de las que normalmente suele disponer un profesor en el aula, pero que todas ellas están diseñadas para poder realizarse a lo largo de varias sesiones.

CONTEXTO GEOGRÁFICO

Las actividades se realizaron dentro de las instalaciones de la facultad de Bellas Artes de la UCM, situada en la calle El Greco nº 2 de Madrid. La universidad consta de múltiples aulas, departamentos, una biblioteca, una librería, baños, cafetería, jardines, salas de exposiciones y zonas comunes, pero la actividad se llevó a cabo en el edificio principal y en los jardines. El área de actuación, la tendríamos dividida en tres espacios:

- MuPAI(Museo Pedagógico de Arte Infantil):
El MuPAI se encuentra situado dentro de la facultad de Bellas Artes de Madrid, en la primera planta del edificio principal y dentro del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. El MuPAI cuenta con una zona de trabajo digital, con sillas y mesas que se adaptan a la edad de los participantes, una pantalla táctil, cañón y ordenador para proyecciones. Además, el entorno que rodea la zona de trabajo es a su vez una zona de exposición, compuesta por estanterías blancas donde se muestran algunos de sus fondos. Asimismo, el museo dispone de una fuente de luz artificial y natural proveniente de un ventanal, que puede oscurecerse en caso de necesidad gracias a unas cortinas especialmente diseñadas para ello. Ambas fuentes lumínicas proporcionan al espacio la luz ideal para la realización de cualquier tipo de actividad. Durante la sesión de “Vacaciones de Colores 2009”, el MuPAI se destinó también a las actividades realizadas por los participantes de menor edad (4 a 8 años), debido a las características físicas de la misma.



Plano del MuPAI 2009 e imagen del MUPAI durante las actividades de Vacaciones de Colores 2009

- Aula 202:

El aula 202, situada en la segunda planta de la facultad, está destinada a albergar a los participantes más mayores: (8 a 12 años). Esta clase posee un espacio muy amplio de trabajo, con mesas y sillas colocadas en filas paralelas a la del profesor, que se encuentra situada sobre un altillo (nosotros NUNCA usamos ese altillo, y cambiamos la disposición del aula generando un espacio que no discrimine a los participantes). Para facilitar el buen desarrollo de las actividades, las mesas y sillas fueron cambiadas de sitio para formar un espacio circular; mucho más dinámico e igualitario, para que todos los participantes se encuentren situados a la misma altura. La iluminación del aula es artificial y natural, pues posee grades ventanales que ofrecen una luz estupenda para trabajar.

Un inconveniente del aula es la carencia absoluta de medios informáticos, por lo que nos vemos obligados a ponerlos nosotros, aunque por el contrario, la orientación de la clase es estupenda, pues en ella siempre da la sombra, por lo que es mucho más fresca; un motivo importante si tenemos en cuenta que el taller se realiza durante el mes de julio.



Imagen del aula 202 durante las actividades de Vacaciones de Colores 2009

CONTEXTO HUMANO

Los participantes fueron en su mayoría hijos de trabajadores de la UCM con edades comprendidas entre los 4 y los 12 años, siendo en total 100 participantes divididos en cuatro grupos de trabajo, por dos quincenas:

- 4 a 7 años, el grupo de los pequeños.
- 8 a 12 años, el grupo de los mayores.

CONTEXTO TEMPORAL

La programación de “Vacaciones de Colores 2009”, se llevará a cabo durante todo el mes de julio, dividida en dos quincenas, como se muestra a continuación:

- Grupo A: del 1 de Julio al 15 de Julio, ambos inclusive, de 8 de la mañana a 15:30 de la tarde. Hace un total de 11 días con 80 horas y 30 minutos de duración. **1ª Quincena**
- Grupo B: del 16 de Julio al 31 de Julio, ambos inclusive, de 8 la mañana a 15:30 de la tarde. Hace un total de 11 días con 80 horas y 30 minutos de duración.

2ª Quincena

JULIO DE 2009				
L	M	X	J	V
		1	2	3
6	7	8	9	10
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	28	29	30	

Y cuya temporalización diaria era la siguiente:

HORARIO	ACTIVIDAD
8:00 a 9:15	Llegada de los participantes
9:15 a 9:20	Entrada en las aulas
9:20 a 9:45	Fase de apreciación
9:45 a 11:00	Fase de producción
11:00 a 12:00	Recreo
12:00 a 14:00	Fase de producción
14:00 a 15:00	Recogida de los participantes

OBJETIVOS

Los objetivos generales con los que vamos a trabajar a lo largo de este campamento urbano, son los siguientes:

Objetivos del alumno:

- Sospechar de las metanarrativas que encontramos en los cuentos: productos audiovisuales comerciales y para el entretenimiento.
- Entender y construir micronarrativas a través del cuento: empleando para ello el arte emergente, contrapublicidad y arte de colectivos no representados (mujeres, homosexuales, razas diferentes a la blanca, artistas locales, etc.).

Objetivos del profesor:

- Que los participantes aprendan a desarrollar una conciencia crítica de los medios visuales que les rodean.
- Que aprendan a sospechar de las metanarrativas que les rodean.
- Que los participantes conozcan el arte que se produce mientras viven.
- Vincular los temas y contenidos del taller con la cultura infantil actual.

Y para poder llevar a cabo las metas antes detalladas, vamos a trabajar con el contenido vital del alumno; en este caso los cuentos de hadas clásicos, para desarrollar la unidad didáctica: “...Y VIVIERON FELICES PERO NO COMIERON PERDICES”, en la que vamos a tratar la mayoría de las temáticas analizadas en el tema anterior y que presta especial importancia a los estereotipos, la igualdad y la tolerancia.

EVALUACIÓN

Dentro del apartado destinado a la evaluación de las actividades realizadas, debemos comentar que hemos empleado diversas técnicas para tratar de obtener los resultados más fiables posibles: test, grabaciones y la propia obra del participante.

- El test final lo hemos realizado con el objetivo de evaluar cuantitativamente las actividades realizadas, empleando para ello un test compuesto por una serie de preguntas sencillas que el alumno debe valorar a través de unas caritas que muestran emociones (de triste a muy contento)¹⁶⁸. El haber empleado este sistema de test es debido a las edades de los participantes, pues al estar comprendidas entre los 4 y los 12 años, consideramos que debe resultarles visualmente atractivo para que puedan realizarlo correctamente.
- Las grabaciones de los participantes se han realizado para cerciorarnos que la actividad ha funcionado realmente, ya que de este modo, al grabar al participante mientras realiza la actividad, mediante entrevistas en grupo, podemos ver el grado de participación, implicación y satisfacción de los participantes.
- La obra final de los participantes es, a fin de cuentas, un referente final del éxito o el fracaso de la actividad, pues si el participante desea llevarse sus obras a casa es síntoma de que se ha volcado realmente en la actividad, y que por lo tanto, el conocimiento ha tenido lugar.

¹⁶⁸ Ver CD de Anexos, en Capítulo 6, resultado de las partes prácticas.

2.2 “...Y VIVIERON FELICES PERO NO COMERON PERDICES”

El objetivo general de la presente actividad es que los participantes conozcan el arte que se está produciendo en la actualidad, empleando para ello las representaciones visuales del cuento del estudio de animación Walt Disney, y el arte contemporáneo como recurso didáctico. Para lograr este objetivo, hemos llevado a cabo los siguientes talleres:

	TALLER REALIZADO
Día 1	Test inicial Taller 1: “ Y vivieron felices pero no comieron perdices”
Día 2	Continuamos Taller 1: “ ... pero no comieron perdices”
Día 3	Taller 2: “Empelúcate”
Día 4	Taller 3: “Dime cómo vistes y te diré de qué cuento eres”
Día 5	Excursión al Museo del traje Continuamos Taller: “Dime como vistes y te diré de qué cuento eres”
Día 6	Taller 4: “Personajes encuentados” (máscaras)
Día 7	Taller 5: “La ciudad que no quería ser encontrada”
Día 8	Taller 5: “La ciudad que no quería ser encontrada”
Día 9	Taller 5: “La ciudad que no quería ser encontrada” Taller 6 : “Y colorín colorado este cuento aún no ha terminado”
Día 10	Taller 6 : “Y colorín colorado este cuento aún no ha terminado”
Día 11	Exposición

Antes de mostrar el contenido completo del proyecto educativo “...Y vivieron felices pero no comieron perdices”, queremos explicar lo que hemos querido conseguir con él, pues como hemos visto a lo largo de esta investigación, hemos buscado nuevas estrategias educativas basadas en la educación artística cuyo contenido fundamental sea la cultura audiovisual infantil, creada a partir de los cuentos de hadas europeos reinterpretados por el estudio de animación Walt Disney. Como resultado de todo este estudio, presentamos a continuación nuestra propuesta educativa que emplea el cuento como recursos didáctico de la educación artística en el ámbito museístico¹⁶⁹, y que tiene como objetivo hacer pensar al niño no sólo sobre los estereotipos visuales que pueblan los cuentos infantiles, sino sobre conceptos tan importantes como la igualdad y la tolerancia.

¹⁶⁹ No hemos de olvidar que esta unidad didáctica se llevó a cabo en el Museo Pedagógico de Arte Infantil.

LA INCLUSIÓN DE ARTE CONTEMPORÁNEO EN EL AULA

A lo largo de esta investigación hemos visto numerosas representaciones visuales del cuento que han hecho artistas e ilustradores entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. El motivo por el que hemos decidido centrarnos en artistas contemporáneos que trabajan con la temática del cuento es sencillo, pues no debemos olvidar que esta investigación trata de crear un recurso didáctico dentro del ámbito de la educación artística aplicada a futuros maestros de Educación Infantil y Primaria. Además, hemos de tener presente que la metodología empleada es el Método MuPAI, y que en dicho método la inclusión de artistas contemporáneos es fundamental, por lo que para poder realizar nuestro estudio, buscamos artistas que trabajasen con la temática del cuento, para de ese modo, atraer aún más a los participantes. Hemos de añadir, que los artistas seleccionados son ante todo narradores de historias; algunos de ellos reinterpretan cuentos clásicos como Blancanieves o la Cenicienta (como hace Annie Leibovitz), mientras que otros se limitan a contarnos historias nuevas, ligadas o no al cuento original, como William Wegman.

Seguidamente detallaremos los artistas y obras que hemos utilizado para tratar el tema del cuento en la actividad “...Y vivieron felices pero no comieron perdices”, para facilitar a los futuros profesores artistas que centran parte de su obra en la temática de los cuentos de hadas:

William Wegman (1943) es un artista norteamericano que trabaja con la fotografía y el video. Emplea como modelo de sus obras a su perro Man Ray, y posteriormente, tras la muerte de este, a Fay Ray. Entre sus numerosas obras emplearemos las series de ilustraciones de cuentos creadas en 1993.





“Cinderella”, 1993.

Yeondoo Jung (1969), fotógrafo coreano que vive actualmente en Seúl y cuya obra se mueve constantemente entre la realidad y los sueños. En esta investigación nos centraremos en su serie “Wonderland”, de 2004, donde reinterpreta la realidad de dibujos de los niños coreanos de entre 5 y 7 años.



Eugenio Recuenco (1968) es un fotógrafo madrileño licenciado en Bellas Artes, que trabaja especialmente como fotógrafo de moda. Para el tema que nos atañe emplearemos las fotografías que creó para la revista Vogue en 2006, en las que emplea el cuento como eje central para unas fotografías de vestidos de novia.



Annie Leibovitz (1949) es una fotógrafa estadounidense, y fue la primera mujer en exponer su obra en la Galería Nacional de Retratos de Washington D.C. Actualmente es la fotógrafa mejor pagada del mundo y es conocida por sus fotografías de famosos, motivo por el que emplearemos su obra “Disney Dream”, de 2008 y 2011; un encargo de los parques temáticos de Disney Land¹⁷⁰, donde ha convertido a actores famosos en protagonistas de los cuentos de Disney, para que formen parte de su campaña “El año de un millón de sueños”.



¹⁷⁰ Con David Beckham (2008), Penelope Cruz, Jeff Bridges, Olivia Wilde, Alec Baldwin y Queen Latifah en 2010



Dina Goldstein (1969) es una fotógrafa canadiense, nacida en Israel, ganadora del 25 concurso anual de "American Photography" con su trabajo dedicado a las princesas de los cuentos de hadas "Fallen Princess"¹⁷¹. Dina concibió este trabajo tras observar la fascinación que las princesas Disney ejercían en las niñas pequeñas, por lo que decidió estudiar las cuentos originales de los hermanos Grimm para tratar de desmontar ese final de cuento de hadas "perfecto", que la factoría Disney otorgaba a todas sus princesas.



¹⁷¹ Para saber mas ver <http://www.fallenprincesses.com/>



Paolo Ventura (1968), un fotógrafo vienés que actualmente trabaja en Nueva York; cursó Bellas Artes en Viena, y en nuestro estudio emplearemos parte de su serie “Historias de Invierno”, creada durante el año 2008.



João Tabarra (1966) es uno de los artistas emergentes del arte portugués. Tabarra suele proponer una visión chocante de la realidad a partir de un personaje (que casi siempre es él), haciendo un trabajo continuo de reconstrucción de la realidad a través de la imagen. En su serie “Prestissimo” del 2008, el artista nos hace meditar sobre el término “hada”, que solemos asimilar a una criatura fantástica con forma de bella mujer, pero que el artista transfigura en una figura masculina, protectora del propio artista.



Otros artistas que emplearemos para tratar el tema del cuento en nuestra investigación, están ligados íntimamente con las producciones de espacios, pues en nuestro estudio, no sólo nos centrábamos en las representaciones físicas de los personajes protagonistas, sino de los espacios donde ocurrían las historias; es por eso que decidimos apoyarnos en las obras de:

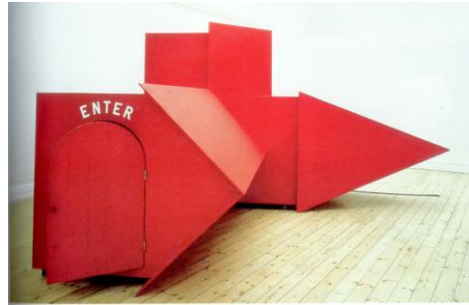
Agustín Ibarrola (1930) es un artista español que en la década de los 80 empezó a mezclar pintura y escultura. Para nuestra investigación, emplearemos su obra “El bosque de Oma”, finalizada en 1991.



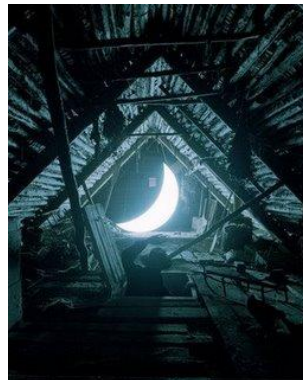
Christo y Jeanne-Claude (ambos nacidos en 1935), son un matrimonio de artistas que realizan instalaciones artísticas ambientales, y que se caracterizan por emplear tela para envolver edificios emblemáticos o cubrir extensas áreas públicas. Como su obra del Reichstag de 1995.



Ross Sinclair (1966), un artista escocés que centra parte de su obra en la creación de nuevos espacios imposibles, como esta “Dead church real life” creada en 1998.



Boris Bendikov (1968), es un fotógrafo ruso conocido por su serie “Private moon”, creada entre el 2003 y el 2005. En su obra, el autor nos narra la historia de un hombre que encontró la luna y se quedó con ella para el resto de su vida, creando un cuento visual sumamente atractivo para nuestro proyecto.



Erwin Wurm (1954), es un fotógrafo austriaco que actualmente vive y trabaja en Viena. Nos centramos en su obra “Fat House” o “Fat Car” del 2005, porque un apartado del trabajo era cuestionar los estereotipos de los espacios en los cuentos de hadas. Este autor emplea la gordura como elemento reivindicativo del consumo.



Rosa Muñoz (1963) es una fotógrafa española. En su serie “Paisaje desintegrado”, creada entre el 2003 y el 2006, desintegra los espacios naturales empleando una luz saturada con la que otorga a sus espacios de un aire mágico que invita a la contemplación.



3. FICHAS TÉCNICAS DEL PROYECTO EDUCATIVO “...Y VIVIERON FELICES PERO NO COMIERON PERDICES”

A continuación procederemos a mostrar un resumen de los talleres realizados durante el campamento urbano “Vacaciones de Colores 2009”.

TALLER 1: “...PERO NO COMIERON PERDICES”

El taller titulado “..., pero no comieron perdices”, fue concebido como toma de contacto con los cuentos, pues todos los niños han escuchado alguna vez el famoso final de cuento de hadas “*y vivieron felices y comieron perdices*”.

Al comenzar la actividad, se preguntaba a los participantes si sabían cómo era una perdiz, y la sorpresa fue descubrir que muy pocos sabía cómo era una perdiz, y en las entrevistas varios afirmaban que era un tipo de conejo. Tras descubrir que no sabían cómo era físicamente una perdiz, procedimos a ponerles ejemplos falsos de perdices, que todos reconocieron enseguida, para posteriormente enseñarles cómo era una perdiz de verdad, y se terminó la actividad enseñándoles representaciones visuales de perdices realizadas por artistas como Ana Mendieta o Kate Macquire, e ilustradores como Irisz Agocs y Raquel Aparicio, entre otros.



Imágenes de Kate Macquire y anónimo respectivamente

FICHA TÉCNICA DEL TALLER

DATOS TÉCNICOS	
Nombre de la actividad	“Y vivieron felices..., pero no comieron perdices”
Actividad diseñada por	Judit G ^a Cuesta
Edad de los participantes	Entre los 6 y los 12 años
Duración	5 horas y media (desglosadas en dos días de taller)
Actividad	Crear una perdiz
DESARROLLO DEL TALLER	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes comiencen a familiarizarse paulatinamente con la temática del cuento. • Que los participantes sean conscientes de qué es una perdiz y crear su propia perdiz. • Contextualizar un personaje, en este caso su perdiz dentro del mundo de los cuentos.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir qué es una perdiz. • Conocer obras de artistas que trabajan con temática creada alrededor del mundo de las perdices y de las aves: Ana Mendieta, Kate Maccguire, Jose Luis Serzo, Claudia Degliuomini, Irisz Agocs y Raquel Aparicio.
Materiales	<p>Espacio: Taller con mesas.</p> <p>Materiales: papel de periódico o papel blanco blando (rollo de papel higiénico), globos, papel charol, papel celofán, papel pinocho, cartulinas, pinceles, cola blanca, guache de colores, cuentas, limpiapipas, botones, pajitas, plastilina, cinta de carroceros y cuencos para mezclar la cola y la pintura.</p>
Temporalización	<p>Explicación teórica: 20 minutos (proyección del PowerPoint).</p> <p>Producción: 4 horas y 40 minutos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización del cuerpo de la perdiz con papel de periódico o papel higiénico, modelado gracias a la cinta de carroceros que va dando forma a la cabeza y al cuerpo. • Una vez tengamos hecha la estructura, procederemos a pintar la base con colores de guache¹⁷², cuando seca se pueden forrar

¹⁷² Recomendamos este material porque sale fácilmente de la ropa

	<p>partes del cuerpo de la perdiz con papel charol, papel pinocho o papel celofán (este último queda mucho más vistoso).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para terminar, crearemos las patas de la perdiz con pajitas, limpiapipas, las alas con cartulina de colores, papel charol, mache o celofán. • Los ojos podemos colocarlos con botones, bolitas de colores o bolitas de papel pintado. <p>Puesta en común: 30 minutos, donde cada uno contará como ha realizado la actividad y que ha querido conseguir con ella.</p>
Observaciones	Los niños disfrutaron mucho creando su perdiz, pero los más pequeños pueden encontrar dificultad a la hora de modelar el papel de periódico.

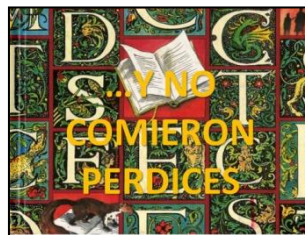
DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Al tratarse de un taller piloto, únicamente se ha llevado a cabo en el campamento de verano Vacaciones de Colores 2009

"Y vivieron felices pero no comieron perdices"		
	Nº de sesiones	Nº de participantes
Talleres en el MUPAI	4	100

EL TALLER¹⁷³

A continuación, vamos a proceder a mostrar parte del PowerPoint que utilizamos para desarrollar la actividad de:



¹⁷³ Para ver todos los talleres completos de esta investigación ver en CD anexo, capítulo 6, clases prácticas.

La clase comienza llamando la atención del participante sobre una pregunta muy sencilla ¿Qué es una perdiz? Curiosamente, los niños y niñas españoles no suelen saber qué es una perdiz, por lo que procedemos a mostrar una serie de imágenes para que sepan si lo que les mostramos es o no una perdiz



Finalmente, tras haber mostrado algunos ejemplos, procedemos a dar la solución al problema, enseñando al niño multitud de interpretaciones visuales que se han hecho sobre las perdices para que amplíe su cuerpo de conocimiento, por lo que es en este apartado donde procederemos a introducir arte contemporáneo.



Finalmente se cerrará la actividad teórica preguntando al participante cómo sería su perdiz, para dar paso al inicio de la fase de producción, donde tras haber ampliado su cuerpo de conocimientos visuales, proceden a elaborar su propio producto visual.

RESULTADOS¹⁷⁴

Los resultados del taller varían bastante en función de la edad del participante, pues los pequeños realizan perdices muy sencillas, mientras que los más mayores realizan perdices mucho más complejas.



¹⁷⁴ Para ver todos los resultados de los talleres mostrados en este investigación ver anexo del capítulo 6, en resultados de los talleres



TALLER 2 “EMPELÚCATE”

“Empelúcate”, es el primer taller que emplea el cuento directamente, pues el anterior, como dijimos, funcionaba únicamente como detonante. Pero en este taller explicamos a los participantes cómo tienen el pelo los personajes de los cuentos, y tratamos de resolver las siguientes preguntas:

- ¿Por qué no hay príncipes calvos o peludos?
- ¿Por qué no hay princesas adultas con el pelo corto?
- ¿Qué pasaría si todos los personajes de los cuentos fueran calvos?

El objetivo fundamental de este taller es el de meditar sobre los estereotipos que sobre el pelo se han creado en la iconografía visual infantil de los cuentos, haciéndoles ver que las niñas siempre suelen llevar el pelo corto, las princesas adolescentes siempre por la cintura, las madres-abuelas o malas, siempre corto o recogido, mientras que los niños lo llevan generalmente corto, los príncipes jóvenes siempre bien peinado y los ancianos siempre son calvos. A través de esta temática, los participantes deberán repensar la iconografía visual de los cuentos de hadas y deberán reconstruirla, pues... ¿por qué no puede haber una princesa calva o una bruja con una melena estupenda?

Para facilitarles el trabajo, les mostraremos la obra de artistas como Diana Goldstein, Levi Van Veluw, Ouka Lele o Sara Sapetti entre otros, que centran su obra en la temática del pelo.



Imágenes de Diana Goldstein y Levi Van Veluw respectivamente

FICHA TÉCNICA DEL TALLER

DATOS TÉCNICOS	
Nombre de la actividad	“Empelúcate”
Actividad diseñada por	Judit G ^a Cuesta
Edad de los participantes	Entre los 6 y los 12 años
Duración	3 horas
Actividad	Crear una peluca
DESARROLLO DEL TALLER	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Que los niños conozcan los estereotipos visuales que se han creado alrededor del pelo en la iconografía visual de los cuentos de hadas y que sean capaces de reconocerlos. • Que sean capaces de deconstruir el pelo típico de un personaje de cuento de hadas. • Que sean capaces de cambiar los roles preestablecidos en los cuentos cambiando, por ejemplo, el género de Cenicienta a Ceniciento.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir los estereotipos del pelo en los cuentos de hadas. • Los cuentos empleados en estas actividades, recordamos que son: “La bella y la bestia”, “Caperucita roja”, “La bella durmiente”, “Blancanieves”, “La sirenita”, “La Cenicienta” y “Alicia en el país de las maravillas”. • Conocer obras de artistas que trabajan con temática creada alrededor del pelo: Levi van Veluw, Ouka Lele, Sara Sapetti, Nicoletta Ceccoli y Meret Oppenheim.
Materiales	<p>Espacio: Taller con mesas.</p> <p>Materiales: globos, gorros de baño, cola blanca, paletinas, tiras de pelos de distintos colores, lana, purpurina, telas varias, gomas de pelo, pintas y cualquier objeto que creamos útil para peinar la peluca.</p>
Temporalización	<p>Explicación teórica: 20 minutos (proyección del PowerPoint).</p> <p>Producción: 2 horas y 10 minutos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tras terminar la parte teórica, se procederá a la división de los cuentos y los personajes de estos por sorteo. • Una vez repartidos los personajes a sorteo, se les da el globo para que lo hinchen, pues lo emplearemos de base para crear la peluca,

	<p>y colocamos encima el gorro de baño, ya que es sobre él donde realizaremos la peluca.</p> <ul style="list-style-type: none"> Una vez que tengamos el gorro cubriendo el globo, procederemos a pegar los trozos de tela, lana, purpurina etc. Para crear la forma que queramos que tenga nuestro pelo. Recomendamos aplicar sobre la base del globo la cola blanca e ir superponiendo las capas de tela, lana, etc. necesarias. <p>Puesta en común: 30 minutos, donde cada uno contará como ha realizado la actividad y qué ha querido conseguir con ella.</p>
Observaciones	Los resultados del taller varían según la edad de los participantes.

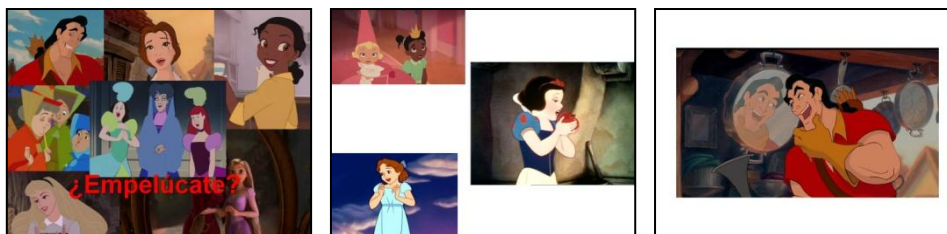
DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Al tratarse de un taller piloto, únicamente se ha llevado a cabo en el campamento de verano Vacaciones de Colores 2009

"Empelúcate"		
	Nº de sesiones	Nº de participantes
Talleres en el MUPAI	4	100

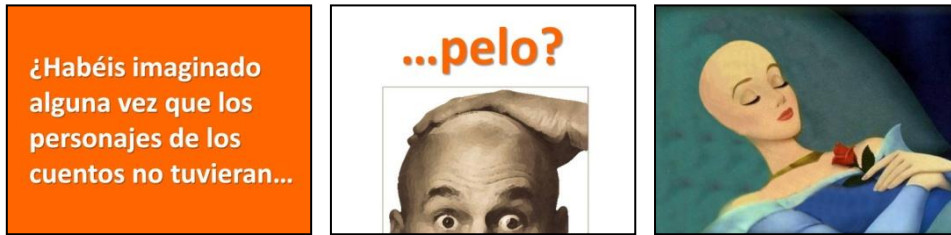
EL TALLER

A continuación vamos a proceder a mostrar parte del PowerPoint que utilizamos para desarrollar la actividad de "Empelúcate".



Para que esta parte de la actividad tenga más éxito, el profesor puede iniciar la parte teórica con un gorro de ducha cubriéndole la cabeza, e invitará a los participantes a cubrirse también la cabeza para participar desde el principio de la actividad. A continuación procederemos a analizar el pelo que lucen los personajes de los cuentos, dividiéndolos en niñas, mujeres jóvenes, mujeres mayores, niños, hombre

jóvenes, hombres mayores y villanos de los cuentos. Cuando hayamos analizado todas las particularidades, procederemos a preguntar a los niños qué pasaría si.



Tras mostrarles unos personajes Disney retocados digitalmente, pasaremos a ofrecerles alternativas visuales para el cabello de los mismos personajes, y a preguntarles qué ocurriría si en los cuentos el pelo se usara para escribir, hacer tazas, etc.



Al terminar el taller, se pedirá al niño que reinterprete el pelo del personaje que le ha tocado, ofreciéndole para ello todos los materiales que se nos ocurran.

RESULTADOS

A continuación mostraremos ejemplos del taller para que se puedan apreciar los resultados, pues como comentamos anteriormente, son muestra del grado de satisfacción de los participantes.

Es por ello que, a partir de esta actividad (no debemos olvidar que esta es la primera que está relacionada literalmente con los cuentos), mostramos especial atención a los resultados de los mismos.



TALLER 3: “DIME COMO VISTES Y TE DIRÉ DE QUÉ CUENTO ERES”

El taller de “Dime como vistes y te diré de qué cuento eres”, busca sobre todo analizar el estereotipo físico que poseen los personajes de los cuentos, prestando especial atención al físico y a la ropa que estos llevan. La creación de este taller, surgió de la necesidad de deconstruir toda la iconografía visual que se ha creado alrededor de los personajes de los cuentos de hadas, que ha llegado a tal extremo, que al preguntar a los participantes cómo es, por ejemplo, “La Bella durmiente”, describían perfectamente la versión creada por Walt Disney:

“Una joven rubia de pelo largo, de piel blanca y que lleva un vestido azul o rosa, depende el hada que la lance el hechizo”.

Este taller surgió, por tanto, para tratar de romper este estereotipo tan marcado que existe en la iconografía de los cuentos de hadas, pues... ¿Por qué no puede una bruja ir vestida de colores vivos o una princesa ser gorda?

Para ello, hemos empleado las obras de artistas como Rebeca Dautremer, Abelardo Morell, William Wegman o Annie Leibovitz entre otros.



Imágenes de Yeondoo Jung

FICHA TÉCNICA DEL TALLER

DATOS TÉCNICOS	
Nombre de la actividad	“Dime cómo vistes y te diré de qué cuento eres”
Actividad diseñada por	Judit G ^a Cuesta
Edad de los participantes	Entre los 6 y los 12 años
Duración	3 horas
Actividad	Recortables que lleven la cara de los niños (mini yo)
DESARROLLO DEL TALLER	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Que los niños descubran los estereotipos físicos que hay en los cuentos a través de la ropa que llevan los personajes. • Que sean capaces de deconstruir la ropa típica de los personajes, pues... ¿por qué una bruja no puede ser hermosa y vestir ropas coloridas y una princesa no puede ser gorda y vestir de negro? • Los participantes deben ser capaces de transformar a los personajes protagonistas y antagonistas de los cuentos, independientemente del cuento que les toque.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Personajes típicos y sus estereotipos en los cuentos de hadas. • Descubrir el estereotipo de la ropa que los personajes llevan en los cuentos de hadas. • Fomentar la igualdad entre hombre y mujeres • Artistas que trabajan con el cuento y la ropa de estos: William Wegman, Abelardo Morell, Paolo Ventura, Eugenio Recuenco, Annie Leibovitz y Yeondoo Jung.
Materiales	<p>Espacio: Taller con mesas</p> <p>Materiales: Cartulinas, lapiceros, gomas de borrar, rotuladores, ceras duras, pegamentos, cámara de fotos, impresora.</p>
Temporalización	<p>Explicación teórica: 20 minutos (proyección del PowerPoint) Al finalizar la parte teórica procederemos a sortear nuevamente los cuentos de trabajo.</p> <p>Producción: 2 horas y 10 minutos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de iniciar este taller, debemos tener impresas, en blanco y negro, una fotografía de la cara de cada participante (el tamaño de la cara debe ser de un A4 más o menos). La cara debemos pegarla en una cartulina grande, para que los participantes puedan

	<p>dibujarle el cuerpo de su personaje de cuento.</p> <ul style="list-style-type: none"> Una vez tengan terminado el cuerpo, deben hacerle ropa recortable, reinterpretando la forma de vestir de sus personajes. <p>Puesta en común: 30 minutos, donde cada uno contará como ha realizado la actividad y que ha querido conseguir con ella</p>
Observaciones	Esta actividad puede causar problemas con los niños (que no niñas) más pequeños a los que les cuesta asumir que pueda tocarles trabajar sobre el personaje de una princesa.

DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Al tratarse de un taller piloto, únicamente se ha llevado a cabo en el campamento de verano Vacaciones de Colores 2009

"Dime como vistes y te diré de qué cuento eres"		
	Nº de sesiones	Nº de participantes
Talleres en el MUPAI	4	100

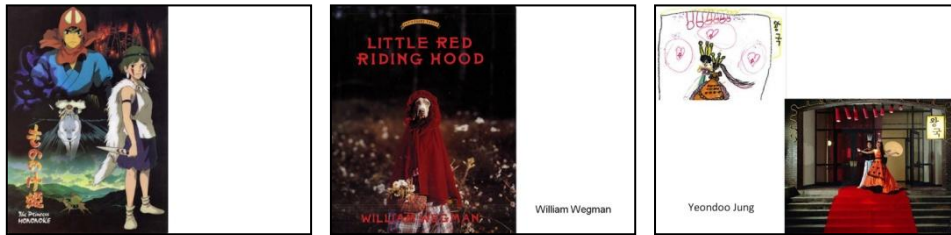
EL TALLER

A continuación vamos a proceder a mostrar parte del PowerPoint que utilizamos para desarrollar la actividad de "Dime cómo vistes y te diré de qué cuento eres", que comienza analizando la ropa que llevan los personajes, prestando especial importancia a la diferencia de color y confección de la ropa que llevan los personajes protagonistas y antagonistas.



Tras comentar las curiosidades que abundan, les ofreceremos alternativas de otros cuentos donde la ropa no va tan en función del rol y el físico que tenga cada personaje. Para terminar, se le explica al niño el concepto de recortable, pues la función de la actividad es que sea capaz de reinventar la ropa que sus

personajes deben de llevar, y para ello no sólo nos ayudaremos de artistas contemporáneos, sino de la visualización de personajes de otros estudios de animación como el Ghibli.



Incluso se puede proponer preguntar al alumno ¿qué pasaría si los personajes de los cuentos, en vez de ser siempre hombre o mujeres con roles preestablecidos, cambiaran? Con esta pregunta lo que pretendemos es que aunque a un niño le toque hacer el personaje de Cenicienta, sea capaz de asumirlo y transformar el sexo de su personaje. Además, en esta actividad profundizaremos en la importancia de huir de los estereotipos gráficos de los personajes



RESULTADOS

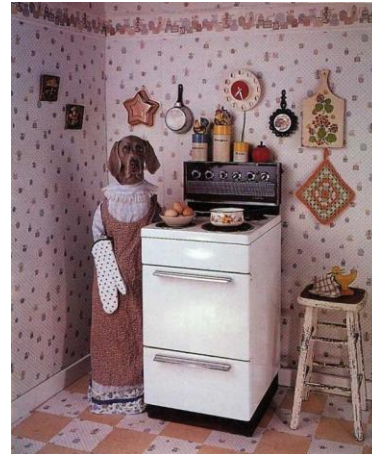
A continuación mostraremos ejemplos del taller. Recordamos, que para ver todos los resultados de este y otros talleres, deben dirigirse al CD de anexos, en el capítulo número seis, en la capeta de Resultado de los talleres



TALLER 4: "PERSONAJES ENCIENTADOS "

El taller de "Personajes encientados", es una continuación del taller anterior, en el que seguiremos trabajando sobre los estereotipos visuales de los cuentos pero centrándonos sobre todo en los rasgos físicos de sus rostros, para analizar el hecho de que todos los personajes sean claramente occidentales, pese a que en muchos casos el verdadero origen de estos proceda de otras culturas, como en "La Cenicienta", uno de los cuentos más antiguos que existen, y cuya primera versión escrita data de 850-860 d.C., en China.

Para tratar este tema y romper los estereotipos clásicos que se dan de belleza en los personajes protagonistas y fealdad en los antagonistas, trabajamos con obras de artistas como Paolo Ventura y William Wegman.



Imágenes de Paolo Ventura y William Wegman respectivamente

FICHA TÉCNICA DEL TALLER

DATOS TÉCNICOS	
Nombre de la actividad	“Personajes encuentados”
Actividad diseñada por	Judit G ^a Cuesta
Edad de los participantes	Entre los 6 y los 12 años
Duración	6 horas, divididas en 2 días
Actividad	Máscara de escayola
DESARROLLO DEL TALLER	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Que los niños descubran los estereotipos físicos que hay en las versiones académicas de los cuentos y cómo omiten por completo otras culturas, diferentes a la occidental, aunque sean ellas mismas las que hayan inventado el cuento. • Que sean capaces de deconstruir los rasgos de los personajes protagonistas de los cuentos.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Personajes típicos y sus estereotipos en los cuentos de hadas. • Descubrir el estereotipo de los personajes de los cuentos de hadas. • Artistas que trabajan con estereotipos en los cuento: William Wegman, Abelardo Morell, Paolo Ventura, Eugenio Recuenco, Annie Leibovitz y Yeondoo Jung.
Materiales	<p>Espacio: Taller con mesas.</p> <p>Materiales: vendas de escayola, crema hidratante, pintura guache de distintos colores, espátulas, cuencos para el agua y la pintura, cartulinas, tijeras, lapiceros, colores, lanas, purpurina, limpiapipas, papel celofán y pegamento.</p>
Temporalización	<p>Explicación teórica: 20 minutos (proyección del PowerPoint) Al igual que en todas las actividades se volverán a sortear los cuentos iniciales, siendo imprescindible que ningún grupo repita historia.</p> <p>Producción: 5 horas y 20 minutos (los mayores) 3 horas los pequeños.</p> <p>Máscara de los mayores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primero se le unta al participante la cara con crema hidratante, y luego se les coloca la venda de escayola mojada, poco a poco sobre el rostro, dejando el hueco de los ojos y dándole la forma deseada mediante la superposición de vendas. • Cuando la estructura esté terminada se debe dejar secar y, para que

	<p>transcurra el tiempo suficiente que permita el secado, esta actividad se llevará a cabo en dos días distintos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando ya está seca la estructura, se procede a pintarla y decorarla al gusto del participante. • Cuando esté terminada procederemos a colocarle las gomas elásticas para que la máscara se sujete. <p>Máscara de los pequeños:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se entrega a los participantes una cartulina con una máscara base dibujada que deben pintar y decorar a su gusto. • Cuando la tienen terminada, procederemos a recortarla y a ponerle las gomas elásticas para que la máscara se sujete. <p>Puesta en común: 30 minutos, donde cada uno contará cómo ha realizado la actividad y qué ha querido conseguir con ella</p>
Observaciones	En esta actividad, el grupo de los pequeños (de 6 a 8 años) no realizan la escayola, sino una careta de papel, por lo que la actividad es más corta ya que se desarrolla en un solo día.

DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Al tratarse de un taller piloto, únicamente se ha llevado a cabo en el campamento de verano Vacaciones de Colores 2009.

“Personajes encuentados”		
	Nº de sesiones	Nº de participantes
Talleres en el MUPAI	4	100

EL TALLER

Esta actividad no precisa de PowerPoint, pues como sabemos, es la continuación del taller anterior, y al tratar los mismos conceptos lo hemos tratado como una continuación.

RESULTADOS

Seguidamente mostraremos los resultados del taller.



TALLER 5: “LA CIUDAD QUE NO QUERÍA SER ENCONTRADA”

El taller titulado “La ciudad que no quería ser encontrada”, versa sobre los estereotipos tan marcados que encontramos relacionados con el espacio urbano de los cuentos, pues siempre ocurren en lugares lejanos, de grandes bosques y hermosos castillos, pero.... ¿qué ocurriría si en vez de ser zonas bucólicas fueran espacios donde la imaginación y la diversión, en cuanto al espacio se refiere, primara por encima de la estética?

Para poder llevar a cabo esta experiencia estética, propusimos a los participantes que crearan ellos mismos la ciudad de su propio cuento, y para ayudarles, empleamos las obras de artistas como: Christo y Jeanne-Claude, Boris Bendikov y Rosa Muñoz entre otros



Imágenes de Rosa Muñoz y Christo y Jeanne-Claude respectivamente

FICHA TÉCNICA DEL TALLER

DATOS TÉCNICOS	
Nombre de la actividad	“La ciudad que no quería ser encontrada”
Actividad diseñada por	Judit G ^a Cuesta
Edad de los participantes	Entre los 6 y los 12 años
Duración	9 horas
DESARROLLO DEL TALLER	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno sea capaz de diferenciar la sociedad preponderante en los cuentos de hadas seleccionados, en los que predomina, ante todo, la clase social alta. • Reinterpretar los entornos habitables que pueblan los cuentos y que suelen estar poblados de fantásticos castillos y pueblos idílicos.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Arquitectura tradicional en los cuentos de hadas. • Arquitectura alternativa (posible para los cuentos de hadas). • Las obras de: Christo y Jeanne-Claude, Boris Bendikov Ross Sin Clair, Do Ho Suh, Jean Paul Bourdier y Rosa Muñoz.
Materiales	<p>Espacio: Taller con mesas.</p> <p>Materiales: cajas de cartón de gran tamaño (lavadoras, frigoríficos, televisores, etc) celofán, cola blanca, acrílicos, cuencos para la pintura, paletinas, papel celofán de colores, tijeras, cutter y bolsas de basura.</p>
Temporalización	<p>Explicación teórica: 20 minutos (proyección del PowerPoint) Al igual que en todas las actividades, se volverán a sortear los cuentos iniciales, siendo imprescindible que ningún grupo repita historia.</p> <p>Producción: esta actividad es especialmente larga y gusta mucho a los participantes, por lo que la temporalización puede variar dependiendo de sus gustos. En este caso, la fase de producción rondó las 12 horas de producción.</p> <p>Puesta en común: la puesta en común de esta actividad se realizó durante la exposición final de la actividad.¹⁷⁵</p>

¹⁷⁵ Ver Exposición Final

Observaciones	Es una actividad que requiere mucho espacio para trabajar debido al gran tamaño de los materiales empleados. A los niños les gusta mucho meterse dentro de las cajas (les da igual que la pintura esté fresca o no), por lo que deben estar con ropa que puedan mancharse.
----------------------	---

DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Al tratarse de un taller piloto, únicamente se ha llevado a cabo en el campamento de verano Vacaciones de Colores 2009

"La ciudad que no quería ser encontrada"		
	Nº de sesiones	Nº de participantes
Talleres en el MUPAI	4	100

EL TALLER

En esta ocasión vamos a trabajar con el entorno de los cuentos para dar alternativa a unos palacios sumamente estereotipados y en donde debemos ofrecer una alternativa sobre esos lugares imaginarios de los cuentos. Para ello analizaremos varios espacios como el castillo, las habitaciones o los jardines, a fin de que el alumno sea capaz de inventarse un lugar donde viven sus personajes.



RESULTADOS

A continuación mostraremos los resultados del taller.



TALLER 6: “Y COLORÍN COLORADO ESTE CUENTO AÚN NO HA ACABADO”

Este taller está diseñado como cierre final de la actividad “Y vivieron felices pero no comieron perdices”; en él tratamos conceptos como la identidad gráfica de los cuentos a través de su portada y su diseño gráfico. Para explicar este concepto y ayudar a los participantes a entender el significado de identidad gráfica, empleamos imágenes de portadas de libros como Harry Potter, o imágenes de los cuentos de Walt Disney; esto les ayudará a crear la propia identidad de su cuento.

Para realizar esta actividad, empleamos obras de artistas como Eugenio Recuenco y Walt Disney.



Fotograma de “La bella durmiente” 1959 de Walt Disney.



Eugenio Recuenco 2006.

FICHA TÉCNICA DEL TALLER

DATOS TÉCNICOS	
Nombre de la actividad	“Y colorín colorado este cuento aún no ha acabado”
Actividad diseñada por	Judit G ^a Cuesta
Edad de los participantes	Entre los 6 y los 12 años
Duración	5 horas
DESARROLLO DEL TALLER	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno sea capaz de entender el concepto de identidad gráfica y visual que poseen los cuentos, en especial los de Walt Disney. • Que los participantes sean capaces de crear la identidad gráfica de su propio cuento.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustraciones de cuentos. • Portadas de libros. • Identidad gráfica del estudio de animación Walt Disney.
Materiales	<p>Espacio: Taller con mesas.</p> <p>Materiales: plástico transparente muy grande (mínimo 2 metros de ancho por 3 de largo), papel celofán de colores, cola blanca, papel de colores, cuencos para la cola, paletinas, tijeras, cutter y bolsas de basura.</p>
Temporalización	<p>Explicación teórica: 20 minutos (proyección del PowerPoint) Al igual que en todas las actividades, se volverán a sortear los cuentos iniciales, siendo imprescindible que ningún grupo repita historia.</p> <p>Producción: Esta actividad precisa de un espacio amplio y diáfano donde trabajar debido a las grandes dimensiones que posee el material.</p> <p>Puesta en común: la puesta en común de esta actividad se realizó durante la exposición final de la actividad.</p>
Observaciones	Es una actividad que requiere mucho espacio para trabajar debido al gran tamaño de los materiales empleados.

DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Al tratarse de un taller piloto, únicamente se ha llevado a cabo en el campamento de verano Vacaciones de Colores 2009

"Y colorín colorado este cuento aún no ha acabado"		
	Nº de sesiones	Nº de participantes
Talleres en el MUPAI	4	100

EL TALLER

Esta actividad es la que cierra el ciclo, y con ella hablaremos de las ilustraciones de los cuentos y de la importancia que una portada tiene para animarnos a leer un libro. Sin embargo la verdadera importancia de esta actividad es dar a conocer a los niños la existencias de otros ilustradores clásicos de cuentos, a fin de tratar de romper los estereotipos gráficos de compañías como Disney, que están provocando que los niños asuman como "buenos" los personajes típicos de esta gran compañía. Tras analizar estos conceptos, los participantes deberán inventarse un cuento donde vivan sus personajes y crear una estética gráfica que los represente.



RESULTADOS

A continuación mostraremos los resultados del taller.



EXPOSICIÓN Y PUESTA EN COMÚN

Esta última actividad no debemos considerarla como un taller más dentro de la unidad didáctica, pues es al mismo tiempo generador de ideas y evaluador de las actividades explicadas anteriormente, ya que esta sesión tiene como objetivo verificar el correcto funcionamiento de la unidad didáctica y comprobar el grado de motivación, colaboración e implicación de los asistentes en las actividades realizadas durante las dos semanas de duración. Para ello, los participantes deberán recrear el mundo fantástico al que se han sometido en las dos últimas semanas, siendo capaces de hacer su propio cuento, al que poco a poco, han ido dando vida a lo largo de las sesiones; creando una “ciudad que no quería ser encontrada”, donde vivían unas “perdices” que no se comió nadie, y donde sus “miniyós”, los habitantes de su propio cuento, campaban a sus anchas mientras ellos se colocaban sus pelucas y caretas de distintos personajes de cuento.



Imágenes de la exposición final de “Y vivieron felices pero NO comieron perdices”

FICHA TÉCNICA DEL TALLER

DATOS TÉCNICOS	
Nombre de la actividad	Exposición final de “Y colorín colorado este cuento aún no ha acabado”
Actividad diseñada por	Judit G ^a Cuesta
Edad de los participantes	Entre los 6 y los 12 años
Duración	5 horas
DESARROLLO DEL TALLER	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno sea capaz de montar una exposición coherente y personal sobre las actividades creadas durante las últimas dos semanas. • Que los participantes sean capaces de expresar lo que han querido crear con las obras expuestas. • Verificar el correcto funcionamiento de la unidad didáctica • Comprobar el grado de motivación, colaboración e implicación de los asistentes en las actividades
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Montaje de una exposición. • Enfrentarse a las preguntas del público.
Materiales	<p>Espacio: Entrada de la facultad y del salón de actos de la facultad de Bellas Artes.</p> <p>Materiales: ordenador, cañón proyector, mesas, cuerda, tijeras, cinta adhesiva, cinta de carroceros, platos de plástico, vasos de plástico y comida variada.</p>
Temporalización	<p>Explicación teórica: 15 minutos para explicar a los participantes el procedimiento a seguir.</p> <p>Producción: colocación de los productos visuales creados por los participantes.</p> <p>Puesta en común: se inicia con la recepción de los padres a la facultad: los niños permanecen detrás de la cortina ataviados con sus máscaras y sus pelucas, e invitan a los padres a que se adentren dentro de su propio</p> <p>Puesta en común: se inicia con la recepción de los padres a la ataviados con sus máscaras y sus pelucas, e invitan a los padres a que se adentren dentro de su propio cuento.</p>
Observaciones	Es una actividad muy emotiva y divertida, debido a que varias

actividades se han resuelto en grupo. Las cortinas deben ser colocadas bajo supervisión de los educadores, debido a su fragilidad, mientras que la ciudad puede ser repartida entre los participantes.

RESULTADOS

A continuación mostraremos los resultados del taller.





4. EVALUACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO: “...Y VIVIERON FELICES PERO NO COMIERON PERDICES

Para cerciorarnos del correcto funcionamiento de nuestra actividad, no podemos pasar por alto la evaluación de nuestro trabajo de campo por parte de los participantes, y para ello, decidimos poner en práctica dos métodos evaluativos:

- El test¹⁷⁶
- Fotografías.

Dentro de nuestra investigación, decidimos emplear el test para responder a una serie de inquietudes y averiguar cuantitativamente el correcto o incorrecto funcionamiento de nuestro trabajo de campo. Para ello diseñamos un test donde proponíamos a los participantes, mediante una serie de preguntas sencillas, que analizaran unos cuantos conceptos y contenidos sobre las actividades realizadas durante el campamento. El test quedó dividido en dos secciones fundamentales:

- Una inicial donde debían responder a una serie de cuestiones relacionadas con el entorno educativo y los talleres realizados, y donde debían puntuar las actividades con valores numéricos del 1 al 5; aunque dichos valores, debido a las edades de los participantes (recordemos que sus edades variaban entre los 6 y los 12 años), fueron suplidos por cinco iconos expresivos que iban desde una cara sonriente, cuyo valor numérico corresponde al 5, a una triste cuyo valor numérico es 1, pasando por otros tres estados intermedios 2,3 y 4, (ver CD de anexos).
- Preguntas abiertas, en las que buscábamos que cada participante nos diera su opinión personal sobre el taller. Como esta parte del test se corresponde más con una investigación cuantitativa, este aspecto lo trataremos en el siguiente apartado.

A continuación mostraremos los resultados de las preguntas realizadas en el test.

¿Te ha gustado el Campamento?

Con esta pregunta queríamos cuantificar el nivel de satisfacción de los participantes. El resultado es de 9,8 por lo que podemos decir que la experiencia didáctica ha tenido una media muy elevada, y que emplear el cuento como recurso didáctico dentro del ámbito museístico conecta con el público infantil actual,

¹⁷⁶ Ver CD Anexo, en capítulo VI, evaluación alumno

logrando que el proceso educativo se convierta en una experiencia motivadora gracias a su relación con el contenido vital del alumno y su relación con el arte contemporáneo y con los productos visuales que se están produciendo en la actualidad.

Nivel de satisfacción con respecto a las educadoras

Uno de los recursos mejor evaluados por los participantes ha sido el de las educadoras, obteniendo un baremo de 9,4, por lo que podemos decir que la formación previa a la que sometimos a las educadoras ha conseguido los objetivos fijados.

Expectativas de futuro

Este apartado corresponde a las preguntas de: ¿Volverías a un campamento de arte en un museo? y, ¿te gustaría volver a un campamento en el MuPAI?

Con estas preguntas, queríamos verificar nuevamente el éxito del taller, pues no debemos olvidar que nuestra investigación trata del cuento como recurso didáctico dentro del ámbito museístico, y que debemos tener esta premisa siempre presente. El resultado de esta pregunta es un 8,8, pudiendo afirmar que la gran mayoría de los participantes volverían gustosamente a disfrutar del arte contemporáneo.

Evaluación Cuantitativa de la unidad didáctica “Y vivieron felices pero NO comieron perdices”

A continuación mostraremos los valores numéricos de los talleres.

Y no comieron perdices	8,7
Empelúcate	8,9
Dime como vistes y te diré de que cuento eres (mini yo)	8,3
Personajes encuendados (mascara)	9,8
la ciudad que no quería ser encontrada	9,9
Este cuento no ha acabado	9,4

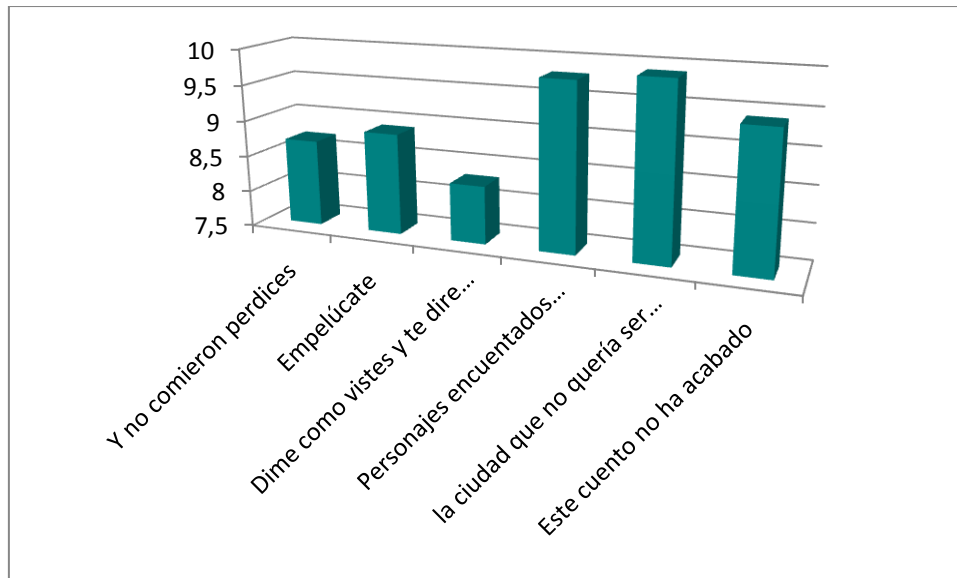


Tabla resumen de la evaluación cuantitativa de Vacaciones de Colores 2009

Como podemos ver, los resultados obtenidos en los talleres son más que satisfactorios, siendo la calificación más baja la de “Dime cómo vistes y te diré de qué cuento eres”, con una media de 8,8 y el más alto el de “La ciudad que no quería ser encontrada”, con un 9,9. Por lo tanto, según los datos cuantitativos obtenidos, podemos considerar que el haber empleado el cuento como recurso didáctico de la educación artística, ha sido un éxito.

Como ya hemos dicho, en el test incluimos una serie de preguntas abiertas con el fin de buscar un abanico más amplio de respuestas. De estas preguntas abiertas, se ha optado por transcribir algunas respuestas tipo y representativas de las dadas por los participantes para reflejar su opinión y los conocimientos adquiridos.

¿Nos cuentas algo que hayas aprendido?

- Que trabajar en equipo es mejor que trabajar solo.
- Que puedo hacer muchísimas cosas.
- Que la gente no se puede juzgar por su apariencia, sino por cómo es por dentro.
- Que existen los limpiapipas y hablar con tus dibujos, mascararas... hacer coas gigantes.
- A pringarme y hacer muchas cosas con materiales que no servían.
- A trabajar en 540º.

- He aprendido arte contemporáneo.
- Que puedes hacer cosas diferentes y divertidas.
- A trabajar mejor juntos y hacer mejor el arte.
- A crear máscaras y pelucas.

¿Qué es lo que más te ha gustado del campamento?

- Las actividades eran chulas y he conocido a gente.
- La ciudad que no quería ser encontrada.
- Las monitoras, los compañeros y la actividad de "La ciudad que no quería ser encontrada".
- Todo (otra de las respuestas más empleadas).
- Que usando la imaginación se te pueden ocurrir 21.000 cosas.
El mini YO.

¿Y lo que menos te ha gustado?

- No haber podido hacer la última actividad.
- Nada.
- Levantarse pronto para venir y la actividad de la perdiz.
- Volver a casa y el comedor.
- Limpiar al final.
- Los espárragos y el brócoli de la comida.
- El mini YO.
- La perdiz.

Podemos apreciar que el contenido de las preguntas abiertas es mucho más variado que el que nos ofrece el test cuantitativo, y es gracias a esta gran diversidad de respuestas hemos podido extraer las siguientes conclusiones:

- Lo que más valoran los participantes dentro de su propio aprendizaje es el trabajo en equipo y el descubrir que son capaces de hacer cosas que antes consideraban que no podían hacer. El trabajo en valores realizado durante todo el campamento con los niños, en el que se han tratado temas como la igualdad de sexo en la iconografía visual infantil, ha servido para obtener respuestas de los niños, como: "que lo importante no es la apariencia física o quién seas, sino cómo eres en tu interior". Esta respuesta, de un modo u otro, se ha obtenido en numerosas ocasiones.
- Dentro de las preguntas abiertas relacionada con las actividades, la que más ha gustado a los participantes ha sido sin duda la actividad de: "La ciudad que no quería ser encontrada", pues era la respuesta, dentro de las preguntas abiertas, que más se repetía, aunque no podemos olvidar la segunda respuesta: "TODO", por lo que cualitativamente podemos considerar que las actividades han sido un éxito.

- En los aspectos negativos del campamento, destacan comentarios sueltos de algunas actividades como el “Mini YO” o la “Perdiz”, aunque estas actividades aparecen mencionadas también dentro de la sección de favoritas. De todas formas, resulta curioso comprobar que hemos obtenido como talleres menos valorados, idénticos resultados tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa, aunque no debemos olvidar que la crítica hacia ellos es mínima. Lo que sin duda ha sido muy poco valorado por los participantes son aspectos que escapan a la organización directa del campamento, pues lo que menos les ha gustado ha sido la comida que se les ofrecía en la cafetería de la facultad.

Dentro de nuestra investigación, hemos querido aportar numerosa información fotográfica que justifique y explique de manera visual y sencilla cómo ha sido el funcionamiento de los talleres. Para poder realizar las fotografías de los menores (todos los participantes eran menores de edad), presentamos una solicitud a los padres para que nos consintieran grabar y fotografiar, no sólo los trabajos de sus hijos, sino su propio trabajo diario con fines investigativos y documentales. Del mismo modo, gracias a la documentación fotográfica aportada, pudimos realizar unas breves memorias visuales que se proyectaron el último día de cada quincena, para que los padres pudieran disponer y disfrutar del trabajo realizado por sus hijos. Además, la documentación fotográfica que hemos ido aportando a lo largo de esta investigación, ha pasado a formar parte de los fondos del MuPAI y se encuentran a disposición de aquellos investigadores que deseen verlos.

Así mismo, la documentación fotográfica expuesta en esta investigación, muestra las creaciones individuales y colectivas de los participantes, y gracias a ellas, podemos apreciar que los alumnos no sólo han sido capaces de asimilar los conceptos expuestos en las clases, sino que han sido capaces de crear nuevos contenidos para adaptarlos a sus necesidades.

5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Al comienzo del capítulo, facilitamos una serie de datos cualitativos y cuantitativos que revelaban el alto grado de interés que mostraban los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria por nuestro proyecto; sin embargo, nos faltaba contrastar estos resultados con los verdaderos destinatarios de la investigación: los alumnos de Educación Infantil y Primaria, por lo que procedimos a mostrar los talleres que creamos, basados en los contenidos analizados en el capítulo anterior, para ponerlos a prueba con niños de entre 4 y 12 años en el campamento de verano “Vacaciones de Colores”, llevado a cabo en el MuPAI durante el mes de Julio del 2009, con el proyecto educativo “...Y vivieron felices pero no comieron perdices”.

Con este proyecto hemos querido demostrar las posibilidades educativas que se pueden generar usando como base la cultura visual infantil, y en concreto la filmografía basada en los cuentos de hadas europeos creada por el estudio de animación Walt Disney. El resultado de esta actividad, que consta de seis talleres, fue un éxito, por lo que podemos afirmar que las actividades propuestas han supuesto un logro que puede llegar a tener repercusión social, pues al trabajar con los futuros profesores de Infantil y Primaria, estos pueden crear y enseñar a sus futuros alumnos contenidos educativos basados en las representaciones audiovisuales, y estos a su vez, crearán sus propios productos visuales y los contenidos que terminarán repercutiendo en nuestra sociedad.



A continuación mostraremos el esquema de las fases de actuación de la presente tesis:



CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES, CONTRIBUCIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS



“Bella, recibe el premio a tu buena elección: has preferido la virtud a la belleza y a la inteligencia, y por lo tanto mereces hallar todas estas cualidades reunidas en una sola persona.”

(Madame Le Prince Beaumont)

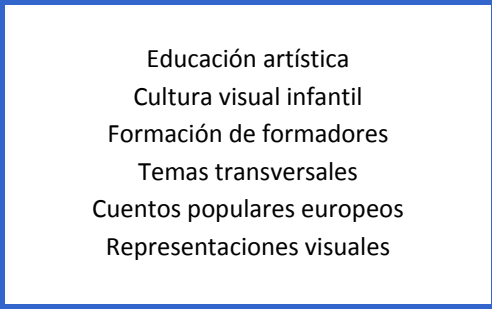
La ilustración del inicio del capítulo corresponde a la obra de John Dickson Bateen de 1916.

1. CONCLUSIONES	497
1.1 CULTURA VISUAL INFANTIL, EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CUENTOS POPULARES EUROPEOS	498
¿QUÉ INFLUENCIA TIENE LA CULTURA VISUAL INFANTIL EN EL CONTENIDO VITAL QUE EL ALUMNO LLEVA AL AULA?	498
¿SE PUEDEN EMPLEAR ESTAS INFLUENCIAS COMO HERRAMIENTA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL AULA?	499
¿QUÉ PUEDE APORTAR A LA SOCIEDAD LA CULTURA VISUAL DE LOS CUENTOS TRADICIONALES EUROPEOS?	501
1.2 EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CUENTOS TRADICIONALES, REPRESENTACIONES VISUALES, TRANSVERSALIDAD EN EL AULA, FORMACIÓN DE FORMADORES.....	502
¿PUEDEN LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LOS CUENTOS TRADICIONALES AYUDARNOS A TRABAJAR CON LOS TEMAS TRANSVERSALES EN EL AULA?	503
¿SON REALMENTE LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LOS CUENTOS TRADICIONALES UN CONTENIDO VITAL PARA TRABAJAR EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES?	505
¿ES POSIBLE ENSEÑAR EDUCACIÓN ARTÍSTICA EMPLEANDO LAS REPRESENTACIONES VISUALES DEL CUENTO PARA TRATAR TEMAS TRANSVERSALES EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS?	507
¿INTERESARÁN REALMENTE ESTOS CONTENIDOS AL ALUMNO UNIVERSITARIO PARA TRABAJAR CON ELLOS EN EL AULA?.....	508
1.3 HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	511
ANALIZAR, CLASIFICAR Y SELECCIONAR LOS CUENTOS TRADICIONALES OCCIDENTALES MÁS CONOCIDOS.	512
BUSCAR ESTUDIOS RELACIONADOS CON EL USO DE LOS CUENTOS DE HADAS EN LOS MASS MEDIAS	513
ESTUDIAR EL USO DEL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN FORMAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.....	513
REALIZAR UNA PROPUESTA EDUCATIVA EN LA QUE SE INCLUYAN LOS CUENTOS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL CONOCIMIENTO DE LOS TEMAS TRANSVERSALES.	514
COMPROBAR LA UTILIDAD DE LOS CUENTOS COMO ELEMENTO DINAMIZADOR PARA EXPLICAR TEMAS TRANSVERSALES EN EL AULA.	515
2. CONTRIBUCIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS.....	516

1. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio pretenden dar respuesta a una serie de preguntas y razones que formulamos al comienzo de esta tesis; preguntas que no sólo fueron arranque y guía de nuestra investigación, sino que, además, fueron la génesis de nuestra hipótesis. No obstante, a pesar de que ya hemos ido resolviendo, poco a poco, estas cuestiones a lo largo de este estudio, queremos recuperar las respuestas a dichas preguntas de forma concisa y ordenada.

Antes de continuar, recordemos los conceptos sobre los que giraba nuestra tesis y que nos han ido acompañando a lo largo de toda la investigación:



Educación artística
Cultura visual infantil
Formación de formadores
Temas transversales
Cuentos populares europeos
Representaciones visuales

Dichos conceptos los organizamos teniendo en cuenta las relaciones entre los términos que manejamos en este estudio:

- Cultura visual infantil, educación artística, cuentos tradicionales.
- Educación Artística, cuentos tradicionales, representaciones visuales, transversalidad en el aula, formación de formadores.

1.1 CULTURA VISUAL INFANTIL, EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CUENTOS POPULARES EUROPEOS

La combinación de estos tres términos, generaron las siguientes preguntas:

- ¿Qué influencia tiene la cultura visual infantil en el contenido vital que el alumno lleva al aula?
- ¿Se pueden emplear estas influencias como herramienta de la educación artística en el aula?
- ¿Qué puede aportar a la sociedad la cultura visual de los cuentos tradicionales europeos?

¿QUÉ INFLUENCIA TIENE LA CULTURA VISUAL INFANTIL EN EL CONTENIDO VITAL QUE EL ALUMNO LLEVA AL AULA?

Para responder a la primera de las preguntas propuestas, hemos prestado atención a los contenidos estudiados y analizados a lo largo del capítulo IV de esta investigación, pues el Ministerio de Educación propone, tanto para las oposiciones de Educación Infantil y Primaria como para la creación de los currículos de centro, la inclusión de contenidos relacionados con la lectura e interpretación de las imágenes procedentes del cine, la televisión y la publicidad, y además insiste en la selección previa del material audiovisual para el aula, por lo que resulta fundamental para un profesor de Educación Infantil y Primaria conocer cuál es la cultura visual infantil que consumen sus alumnos en sus casas, a fin de poder trabajar con ellos esos mismos contenidos en el aula.

Sin embargo, no sólo el Ministerio de Educación considera fundamental el trabajar con estos conocimientos, pues hay numerosos expertos en cultura visual como Gilles Lipovetsky, Henry Giroux o Elizabeth Ellsworth que hablan de la importancia que las producciones audiovisuales tienen en nuestra sociedad y comentan el triunfo de la cultura de la imagen y la necesidad de que los individuos *“quieran comprender el mundo en el que viven para poder reinventarlo, innovarlo y progresar”*¹⁷⁷

Nuestra tesis ha profundizado sobre este concepto prácticamente durante toda la investigación, pues con ella hemos querido facilitar herramientas a los futuros profesores para que puedan crear actividades que ayuden a sus alumnos a reinventar, innovar y progresar dentro de esta sociedad de consumo masivo en la que vivimos, por ello no sólo hemos creado un método de análisis fílmico para facilitar a los profesores la comprensión de la cultura audiovisual infantil, sino que además hemos

¹⁷⁷ Lipovetsky, J. Serroy, J. (2010).

propuesto actividades didácticas basadas en estos contenidos vitales que el alumno lleva de forma intrínseca al aula.

Obviamente, y debido a la importancia de incluir el contenido vital del alumno en el aula, procedimos a preguntar a los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria, qué tres películas provenientes de la cultura visual infantil emplearían en sus clases. En la respuesta del 99% de los encuestados (706 alumnos en total) había siempre, como mínimo, dos películas creadas por el estudio de animación Walt Disney. El resultado fue que el 80% de las películas que los futuros profesores visionarían en el aula serían de Walt Disney, mientras que sólo el 20% de ellas pertenecería a otros estudios de animación.

¿SE PUEDEN EMPLEAR ESTAS INFLUENCIAS COMO HERRAMIENTA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL AULA?

En cuanto al uso de las influencias de la cultura visual infantil y su utilidad dentro de la educación artística en el aula, durante nuestra investigación hemos encontrado pedagogos que trabajan en la línea de Henry Giroux, quien afirma que los estudiantes aprenden más de las películas que visualizan, que de los libros que él les manda leer, y habla de la influencia que las películas, las series de televisión y la publicidad ejercen en los niños, pues estos aprenden de todo lo que les rodea, por lo que este contenido vital del alumnado debe pasar a formar parte activa del currículo escolar.

Además, en nuestra investigación hemos procedido a crear actividades que, a través de la educación artística y de la interpretación de los cuentos tradicionales europeos, emplean los contenidos de las películas de Disney, trabajando valores como la amistad, la familia o la identidad femenina, entre otros. Para desarrollar estos contenidos se ha seleccionado el método MuPAI¹⁷⁸, cuyo objetivo principal es el de vincular los temas y los contenidos de la actividad educativa con la cultura visual infantil contemporánea y con la realidad que rodea a los participantes. Por haber seleccionado este método como herramienta de trabajo en el aula, resulta indispensable que el profesor esté al día sobre el contenido vital de los participantes: series de dibujos animados, películas, publicidad, etc. Por lo tanto, podemos afirmar que la cultura visual infantil es una herramienta imprescindible para crear actividades dentro de la educación artística en las aulas, como hemos demostrado a lo largo del capítulo VI de la presente tesis, donde hemos expuesto la creación de un proyecto educativo cuyos contenidos versaban sobre las representaciones audiovisuales de los cuentos de hadas europeos. La propuesta constaba de seis unidades bien diferenciadas, tituladas: “Y no comieron perdices”, “Empelúcate”, “Dime como vistes

¹⁷⁸ Ver capítulo IV y VI.

y te diré de qué cuento eres”, “Personajes encuentados”, “La ciudad que no quería ser encontrada” y “Este cuento aún no ha acabado”. Estas actividades fueron probadas con 100 niños con edades comprendidas entre los 4 y los 12 años, siendo evaluadas mediante un test donde el alumno debía contestar a una serie de preguntas abiertas y cerradas que dieron como resultado los siguientes valores:

En las preguntas cerradas, los alumnos tenían que valorar cuánto les había gustado el taller a través de cinco emoticonos, cuya expresión variaba paulatinamente de la tristeza, a la que se le otorgaba el valor numérico de 0, mientras que a la felicidad o carita más sonriente, que poseía el valor máximo de 10 Los resultados¹⁷⁹ fueron los siguientes:

Y no comieron perdices	8,7
Empelúcate	8,9
Dime cómo vistes y te diré de qué cuento eres (mini yo)	8,3
Personajes encuentados (máscara)	9,8
la ciudad que no quería ser encontrada	9,9
Este cuento aún no ha acabado	9,4

Dentro del mismo test ofrecimos una serie de preguntas abiertas (que sólo los niños de más edad contestaron), de cuyas respuestas pudimos extraer las siguientes conclusiones:

- Lo que más valoraron los participantes fue el trabajo en equipo y el descubrir que son capaces de hacer cosas que antes consideraban que no podían hacer. El trabajo en valores realizado durante todo el campamento, en el que se trataron temas como la igualdad de género, sirvió para obtener respuestas como la siguiente: “que lo importante no es la apariencia física o quién seas, sino cómo eres en tu interior”. Esta respuesta, de un modo u otro, se ha obtenido en numerosas ocasiones.
- Valorando las repuestas a las preguntas abiertas, relacionadas con las actividades preferidas del campamento, encontramos que la que más ha gustado a los participantes ha sido sin duda “La ciudad que no quería ser encontrada”, pues era la respuesta que más se repetía, aunque no podemos olvidar la segunda contestación más referida: “TODO”, por lo que cualitativamente podemos considerar que las actividades han sido un éxito.

¹⁷⁹ Para saber más, ver el apartado II del capítulo VI.

- En los aspectos negativos del campamento, destacan comentarios sueltos de algunas actividades como el “Mini YO” o “La Perdiz”, aunque estas actividades aparecen mencionadas también dentro de la sección de favoritas. De todas formas, resulta curioso comprobar que hemos obtenido como talleres menos valorados, idénticos resultados tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa, aunque no debemos olvidar que la crítica hacia ellos fue mínima.

Por tanto, podemos decir sin miedo a equivocarnos, que la propuesta educativa titulada “Y vivieron felices pero no comieron perdices”, que emplea las influencias de la cultura visual infantil, ha sido un éxito, y que los alumnos aprenden y se divierten más cuando trabajamos con sus propios contenidos vitales.

¿QUÉ PUEDE APORTAR A LA SOCIEDAD LA CULTURA VISUAL DE LOS CUENTOS TRADICIONALES EUROPEOS?

Para comprender lo que puede aportar a la sociedad la cultura visual de los cuentos populares europeos, hemos investigado el significado del término cuento, que nosotros definimos de la siguiente manera:

“Los cuentos populares, también conocidos como cuentos folclóricos o tradicionales¹⁸⁰, se caracterizan por relatar hechos ficticios, de los que actualmente podemos encontrar multitud de versiones, al ser su tradición de carácter oral. La mayoría de estos cuentos fueron recopilados por folcloristas como Basile, Charles Perrault o los hermanos Grimm. Dentro de estos cuentos, podemos encontrar tres subtipos: los *cuentos de hadas*, el mito y la leyenda.”

Tras definir el término y focalizar nuestro estudio dentro de los cuentos de hadas europeos, seleccionamos los relatos que emplearíamos en nuestra tesis e investigamos el significado que dichos cuentos tenían, pues hemos visto que el cuento folclórico procedía de una tradición oral cultivada por la clase social más baja de la sociedad europea: campesinos, esclavos, soldados, artesanos, etc.; y que era

¹⁸⁰ Nuestro estudio se centra principalmente en los cuentos clásicos y tradicionales, por lo que la terminología tradicional, folclórica o clásica se irá repitiendo continuamente a lo largo del estudio, teniendo todas ellas la misma afección.

creado por y para un público adulto con la intención de satisfacer sus necesidades y anhelos, pero sobre todo, para transmitir conocimiento a las nuevas generaciones, motivo por el que la mayoría de los cuentos de hadas se hacían con un fin educativo¹⁸¹, donde se planteaba, de forma breve y sencilla, un problema existencial cuya única meta era preparar al adolescente¹⁸² medieval e iniciarlo en los ritos de socialización adulta, pues le proporcionaban distintas claves sobre su futuro comportamiento. En la actualidad, el cuento continúa educando a los niños, sobre todo a través de la percepción que hoy tenemos de los relatos tradicionales en el mundo occidental (y en gran medida en todo el mundo), ya que esta se encuentra íntimamente ligada con los nuevos sistemas de comunicación de masas: el cine, la televisión e internet, así como los nuevos medios existentes para la reproducción de contenidos audiovisuales caseros: el Dvd, el Blue-ray y el ordenador.

Tal como se ha expuesto en nuestra tesis, hemos verificado que hoy en día la mayoría de los cuentos de hadas, al menos los más conocidos, han sido mediatizados no sólo como elemento de entretenimiento a través del cine, sino también como elemento de consumo gracias a la publicidad. Por tal motivo realizamos un estudio de las representaciones visuales del cuento desde las primeras ilustraciones que se hicieron de los cuentos de hadas hasta llegar a uno de los estudios de animación que más influencia ha tenido en la homogenización de los cuentos de hadas tradicionales: el estudio de animación Walt Disney. Y es justo en este apartado donde hemos analizado qué aportan a la sociedad los cuentos tradicionales europeos, pues estos no sólo tratan de entretener a los niños, sino que como veremos en el siguiente apartado, llevan intrínsecos una serie de valores sociales y culturales con los que podemos trabajar en el aula.

1.2 EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CUENTOS TRADICIONALES, REPRESENTACIONES VISUALES, TRANSVERSALIDAD EN EL AULA, FORMACIÓN DE FORMADORES

Nuevamente la combinación de estos términos dieron como resultado las siguientes preguntas que, aunque ya se han contestado a lo largo de la investigación, vamos a exponer su respuesta a modo de conclusión:

- ¿Pueden las representaciones visuales de los cuentos tradicionales ayudarnos a trabajar con los temas transversales en el aula?

¹⁸¹ Los fines educativos de esos cuentos se corresponden siempre con la época histórica y el momento socio-económico en el que se crearon.

¹⁸² Recordemos que los cuentos no eran para niños, sino que estaban destinados a adolescentes y adultos.

- ¿Son realmente las representaciones visuales de los cuentos tradicionales un contenido vital para trabajar en la formación de formadores?
- ¿Es posible enseñar educación artística empleando las representaciones visuales del cuento para tratar temas transversales en las aulas universitarias?
- ¿Interesarán realmente estos contenidos al alumno universitario para trabajar con ellos en el aula?

¿PUEDEN LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LOS CUENTOS TRADICIONALES AYUDARNOS A TRABAJAR CON LOS TEMAS TRANSVERSALES EN EL AULA?

A lo largo de esta investigación, hemos comprobado que los cuentos tradicionales europeos pueden ayudarnos perfectamente a trabajar con los temas transversales en el aula, y el estudio queda resumido a la perfección en la siguiente tabla del capítulo V de nuestra tesis, la cual muestra una selección de contenidos extraídos de las seis películas infantiles analizadas:

TEMAS TRANSVERSALES	
CONTENIDOS PARA TRABAJAR EN EL AULA	TEMAS TRANSVERSALES
Acoso hacia la mujer	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
Amor familiar	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Ayudar al necesitado	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Buena educación	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Desigualdad de género en las labores domésticas	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
Discriminación por ser distinto	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
El alcohol como elemento habitual en los actos sociales	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la salud.
El inicio de las relaciones sexuales	<ul style="list-style-type: none"> • La educación sexual
El matrimonio como fin de los protagonistas	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Elementos de culturas no occidentales	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Hacer caso a los padres	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica.
Igualdad de oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> • La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de

	oportunidades entre ambos sexos.
La belleza está en el interior	• La educación moral y cívica.
Leer es bueno	• La educación moral y cívica.
Miedo a envejecer	• La educación moral y cívica. • La educación para la salud.
Mujer independiente y segura de sí misma	• La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
Redención	• La educación moral y cívica.
Superación de las adversidades	• La educación moral y cívica. • La educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
Trabajo en equipo	• La educación moral y cívica.
Violencia contra los débiles	• La educación moral y cívica.

Los contenidos expuestos en estas tablas fueron analizados según el nivel manifiesto (o lo que es lo mismo, aquellos contenidos que son fáciles de encontrar) y el nivel latente (son aquellos que, aun estando presentes, no son tan sencillos de percibir, al no manifestarse abiertamente) y en las películas “Blancanieves y los siete enanitos”(1), “La Cenicienta” (2), “La bella durmiente”(3), “La Bella y la Bestia”(4), “Tiana y el sapo” (5) y “Enredados”(6), podemos encontrarlos distribuidos de la siguiente forma:

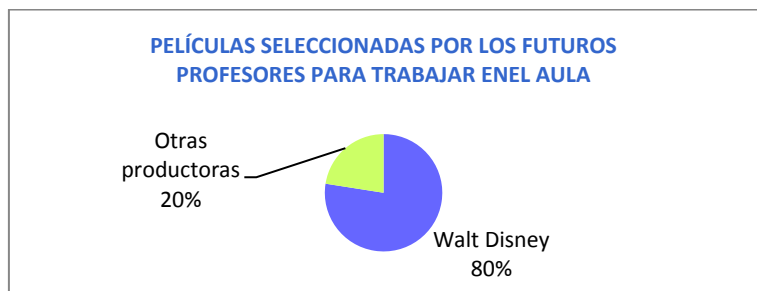
NIVEL MANIFIESTO	1	2	3	4	5	6
Amor familiar			X	X	X	X
Ayudar al necesitado	X	X	X	X	X	X
Buena educación	X	X		X		
Hacer caso a los padres			X	X	X	X
Igualdad de oportunidades					X	
La belleza está en el interior				X	X	
Leer es bueno			X			X
Mujer independiente y segura de sí misma				X	X	X
Superación ante las adversidades			X	X	X	X
Trabajo en equipo	X	X	X	X	X	X

NIVEL LATENTE	1	2	3	4	5	6
Acoso hacia la mujer				X		
Desigualdad de género en las labores domésticas	X	X	X	X	X	
Discriminación por ser distinto	X					
El alcohol como elemento habitual en los actos sociales			X	X	X	X
El inicio de las relaciones sexuales	X	X	X		X	
El matrimonio como fin de los protagonistas	X	X	X	X	X	X
Elementos de culturas no occidentales					X	
Miedo a envejecer	X					X
Redención	X	X	X	X	X	X
Violencia contra los débiles	X	X	X	X	X	

Por tanto, como podemos ver, las representaciones visuales de los cuentos tradicionales europeos pueden ayudarnos a trabajar con los temas transversales en el aula.

¿SON REALMENTE LAS REPRESENTACIONES VISUALES DE LOS CUENTOS TRADICIONALES UN CONTENIDO VITAL PARA TRABAJAR EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES?

Para responder a esta pregunta hemos de remitirnos nuevamente a los estudios realizados durante la presente tesis, donde preguntábamos a los futuros profesores cuáles serían las 3 películas infantiles con las que ellos trabajarían en el aula con sus futuros alumnos. Como respuesta obtuvimos que el 100% de los encuestados, usarían siempre en el aula alguna película creada por el estudio de animación de Walt Disney, mientras que de ese 100%, sólo un 20% citaron alguna película de otro estudio alternativo, por lo que podemos afirmar que las representaciones visuales de los cuentos de hadas europeos sí que son un contenido vital para trabajar con los alumnos de educación infantil y primaria. Al ver la gran cantidad de películas de Walt Disney que los futuros profesores proponían emplear en sus clases, el estudio decidió centrarse en el análisis de las películas de dicho Estudio.



Ofrecimos para ello una herramienta de análisis fílmico que permitiese a los futuros profesores interrogarse sobre lo que las películas Disney, basadas en los cuentos tradicionales europeos, representan desde un punto de vista alternativo a esa imagen preconcebida que tiene la sociedad occidental de Disney, pues es fundamental que el futuro profesor indague sobre las posibles enseñanzas que las representaciones visuales pueden ejercer en sus alumnos a través del siguiente método de análisis propuesto en el capítulo V de la presente tesis y que se resumen de la siguiente manera¹⁸³:

1. Análisis del argumento real frente al argumento fílmico.
2. Análisis del imaginario colectivo del estudio de animación.
3. Análisis Icónico y propuestas específicas para el aula.
 - a. El concepto de género y clase.
 - b. Características formales de representar a los personajes.
 - c. Análisis Icónico del contenido: mensaje manifiesto, mensaje latente y propuesta de actividad en el aula.

Sin embargo, para saber si estos temas suponen realmente un contenido vital para los futuros profesores de educación infantil y magisterio, tenemos que retomar los resultados que las encuestas nos han dado sobre la importancia de trabajar con estos contenidos en el aula. Las preguntas, que formaron el cuestionario, fueron las siguientes:

Pregunta 1: ¿Te ha parecido interesante trabajar sobre las representaciones visuales infantiles?

Pregunta 4: ¿Te gustaría saber y profundizar más en los temas tratados durante las clases a lo largo de la carrera?

Pregunta 6: Como futura profesora, ¿consideras interesante exportar estos conocimientos a la sociedad y en especial a los padres?

Pregunta 7: ¿Recomendarías a tus compañer@s que asistieran a clases como las que has recibido?

Seguidamente exponemos las respuestas cuantitativas a estas preguntas:

¹⁸³ Para ver el esquema completo ir al capítulo V, al apartado 4.3

Pregunta 1	Pregunta 4	Pregunta 6	Pregunta 7
9,3	8,2	9,4	9,3

El valor máximo de la tabla es sobre 10

Como podemos observar, los alumnos valoraron muy positivamente la inclusión de estos contenidos en su enseñanza, y la mayoría de ellos no sólo querría profundizar sobre estos temas, sino que recomendaría a sus compañeros asistir a clases que trabajaran contenidos relacionados con las representaciones visuales de los cuentos tradicionales, por lo que podemos decir que estas, son un contenido vital para los estudiante de magisterio de las especialidades de Educación Infantil y Primaria.

¿ES POSIBLE ENSEÑAR EDUCACIÓN ARTÍSTICA EMPLEANDO LAS REPRESENTACIONES VISUALES DEL CUENTO PARA TRATAR TEMAS TRANSVERSALES EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS?

Respondiendo a la pregunta de si es posible enseñar educación artística empleando las representaciones visuales del cuento, ya hemos visto que sí, pues en una de las preguntas anteriores hicimos alusión al Método MuPAI, que centraba su interés en el contenido vital del alumnado. En lo que al uso del cuento se refiere para trabajar con temas transversales, hemos de decir que a lo largo de este estudio se ha propuesto trabajar los conceptos que resumimos en la siguiente tabla, donde se establece una relación entre los contenidos educativos encontrados en las películas y los temas para trabajar en el aula, y que podemos ver ampliados a lo largo de todo el capítulo V.

TEMAS PARA TRABAJAR EN EL AULA	
MENSAJE MANIFIESTO	MENSAJE LATENTE
Amor familiar	Desigualdad de género en las labores domésticas
Ayudar al necesitado	Discriminación por ser distinto
Buena educación	El alcohol como elemento habitual en los actos sociales
Hacer caso a los padres	El inicio de las relaciones sexuales
Igualdad de oportunidades	Elementos de culturas no occidentales
La belleza está en el interior	El matrimonio como fin de los protagonistas
Leer es bueno	Menoscabo de los valores femenin
Mujer independiente y segura de sí misma	Miedo a envejecer os
Superación de las adversidades	Redención
Trabajo en equipo	Violencia contra los débiles

¿INTERESARÁN REALMENTE ESTOS CONTENIDOS AL ALUMNO UNIVERSITARIO PARA TRABAJAR CON ELLOS EN EL AULA?

En cuanto a si los resultados obtenidos de esta investigación, interesan a los alumnos universitarios para trabajar en el aula, hemos de volver a revisar las evaluaciones realizadas por los alumnos de magisterio de los contenidos de este estudio que, recordemos, dieron como media un 9. Incluso en la evaluación oficial de la asignatura se pedía al alumno que indicara a qué bloque le dedicaría más tiempo, dando como resultado que un 60% de los alumnos consideraban que la asignatura debería emplear más tiempo en el análisis de audiovisuales infantiles. En cuanto a las cuestiones propuestas sobre qué era lo que más le había aportado a su formación como futuro maestro, un 76% de la clase valoró nuestro estudio como el elemento educativo que más le había aportado a su formación como docente. Además, de las diez actividades propuestas, elegidas de entre todas las que se llevaron a cabo durante la asignatura, el 81% de la clase seleccionó nuestro estudio como una de las más interesantes que se habían realizado.

Sin embargo, la evaluación de la actividad que hemos llevado a cabo en esta investigación, no se centra sólo en el test que hemos elaborado al terminar la actividad, sino que la propia profesora incluyó nuestros contenidos en la evaluación global de su asignatura, donde pedía a sus alumnos que valoraran los siguientes apartados¹⁸⁴:

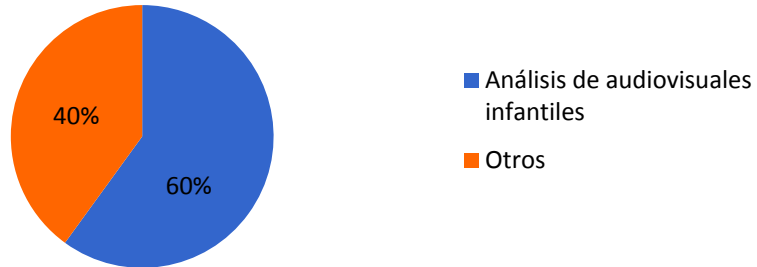
De los tres bloques teóricos que se han tratado, a cuál consideras que debería dedicársele más tiempo:

- 1. ¿Qué es la educación artística hoy?**
- 2. El dibujo infantil**
- 3. Análisis de audiovisuales infantiles**

En esta pregunta, un 60% de los alumnos consideran que la asignatura debería dedicar más tiempo al análisis de audiovisuales infantiles.

¹⁸⁴ Para ver las respuestas completas ir a Anexo, capítulo 6 a Cuestionario de Evaluación del profesorado, resultados.

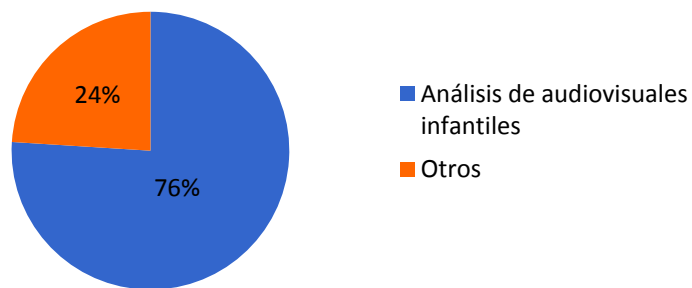
¿A qué bloque teórico consideras que hay que dedicarle más tiempo?



De todo lo tratado en el curso, ¿qué es lo que consideras que te ha aportado más para tu formación como futura maestra en Educación Infantil?

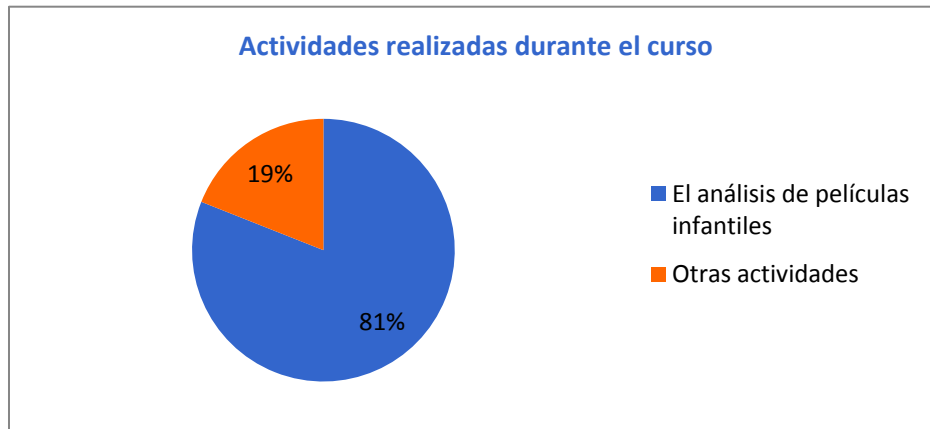
En este caso, un 76% de la clase ha valorado nuestra actividad como el elemento educativo que más le ha aportado a su formación como docente.

¿Qué es lo que consideras que te ha aportado mas en tu formación?



De todas las actividades y temas realizados durante el curso, selecciona las tres que te hayan parecido más interesantes:

En esta ocasión, la profesora daba a elegir entre diez actividades diferentes de las que llevó a cabo durante la asignatura, y el 81% de los alumnos seleccionaron el análisis de películas infantiles como una de sus tres actividades favoritas, por lo que un 81% de la clase ha escogido nuestro estudio como una de las actividades más interesantes que ha realizado durante la asignatura.



Como hemos podido comprobar por las evaluaciones cuantitativas de nuestro estudio por los alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria ha sido calificada con gran éxito.

1.3 HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Finalmente, tras haber resuelto las preguntas que nos planteamos al comienzo de la tesis para dar cabida a nuestra hipótesis:

“Las representaciones audiovisuales del cuento son una herramienta didáctica de la educación artística para la comprensión de los contenidos transversales en Educación Infantil y Primaria”

Pero antes hemos querido dar solución a los objetivos principales que acompañaron a esta hipótesis, a través de los cuales hemos ido articulando esta investigación:

- Analizar, clasificar y seleccionar los cuentos tradicionales occidentales más conocidos.
- Estudiar y clasificar las representaciones visuales del cuento por el estudio de animación Walt Disney.
- Buscar y analizar los temas transversales que podemos encontrar en las representaciones visuales de los cuentos.
- Buscar estudios relacionados con el uso de los cuentos de hadas en los mass medias.
- Estudiar el uso del cuento como recurso didáctico en la educación formal en la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Realizar una propuesta educativa en la que se incluyan los cuentos como recurso didáctico para el conocimiento de los temas transversales.
- Comprobar la utilidad de los cuentos como elemento dinamizador para explicar temas transversales en el aula.

Acompañados de la selección de los siguientes objetivos secundarios:

- Poner en marcha metodologías enfocadas a la educación de los temas transversales que incluyan el cuento como herramienta de trabajo.
- Diseñar e implementar los talleres educativos creados con esa metodología, para que puedan ser llevados a cabo por profesionales de la educación.
- Abrir la posibilidad de adaptar estas actividades a otros ámbitos como el hospitalario.
- Elaborar conclusiones y recomendaciones.

Como podemos observar, son los objetivos principales los que realmente nos ayudan a comprobar si nuestra hipótesis es correcta, ya que los objetivos secundarios se limitan a complementar los principales, por lo tanto, únicamente procederemos a dar respuesta a los primeros.

ANALIZAR, CLASIFICAR Y SELECCIONAR LOS CUENTOS TRADICIONALES OCCIDENTALES MÁS CONOCIDOS.

A lo largo del capítulo III de la presente investigación, hemos procedido no sólo a tratar de ofrecer un enunciado del término cuento, sino que hemos elaborado nuestra propia definición:

“Los cuentos populares, también conocidos como cuentos folclóricos o tradicionales¹⁸⁵, se caracterizan por relatar hechos ficticios, de los que actualmente podemos encontrar multitud de versiones al ser su tradición de carácter oral. La mayoría de estos cuentos fueron recopilados por folcloristas como Basile, Charles Perrault o los hermanos Grimm. Dentro de estos cuentos, podemos encontrar tres subtipos: *los cuentos de hadas, el mito y la leyenda.*”

Seguidamente buscamos las clasificaciones que se le han dado a los cuentos a lo largo de la historia; comenzando por Vladimir Propp, pasando por Wilhelm Wundt y terminando con el método Arne-Thompson¹⁸⁶. Sin embargo, quizás la parte más importante y que más se encuadra en este apartado es la selección de los cuentos tradicionales europeos que se ha llevado a cabo en esta investigación, basándonos para ello en la obra de los grandes recopiladores de relatos que proliferaron en Europa entre los albores del S. XVII y el final del S. XIX, que han sido las compilaciones del italiano Giambattista Basile (1566-1632) y su obra póstuma “El Pentameron”, de cuyo texto hemos seleccionado las primeras versiones conocidas de: “*Sol, Luna y Talía*” (*La Bella durmiente*), “*La gata Cenicienta*” y “*Petrosinella*” (Rapunzel). Del escritor francés Charles Perrault (1628-1703) hemos seleccionado los cuentos de “*La Bella durmiente del bosque*” y “*Cenicienta o el zapatito de cristal*”. De la escritora Charlotte Rose de Caumont de la Force (1654-1724), contemporánea de Perrault que en 1697 publicó su colección de cuentos, extraemos la versión del cuento de Rapunzel titulada *Persinette*. De Jeanne Marie Leprince de Beaumont (1711-1780), exponemos el relato que le dio la fama, ya que fue la primera en recopilar el cuento de “*La Bella y la Bestia*”. Y de los hermanos Grimm, Jacob Grimm (1785-1863) y Wilhelm Grimm (1786 - 1859), elegimos los cuentos de “*La Bella durmiente del bosque*”, “*Blancanieves*”, “*La*

¹⁸⁵ Nuestro estudio se centra principalmente en los cuentos clásicos y tradicionales, por lo que la terminología tradicional, folclórica o clásica, se irá repitiendo continuamente a lo largo del estudio, teniendo todas ellas la misma afición.

¹⁸⁶ Para saber más, ver el capítulo III.

Cenicienta”, “El rey sapo” y “Rapónchigo” (Rapunzel). Tras seleccionar los cuentos, procedimos a realizar un análisis comparativo de todas y cada una de las versiones escogidas.

BUSCAR ESTUDIOS RELACIONADOS CON EL USO DE LOS CUENTOS DE HADAS EN LOS MASS MEDIAS

A lo largo de esta investigación, hemos mostrado diferentes opiniones sobre el uso de los cuentos de hadas en los mass medias, tema que ha sido estudiado y analizado por varios críticos y filósofos a lo largo del siglo XX; alguno de los cuales se nombran a continuación: Walter Benjamín, Raphael Patai, Tom Bruns, Priscilla Denby, Hanry Giroux, Gilles Lipovetsky, Jean Serroy, Elizabeth Ellsworth o Marcela Croce, que a través de sus investigaciones, analizan dos grandes bloques:

- Las posibles ramificaciones del uso del cuento folclórico por parte de los medios de comunicación (revistas, diarios, obras de teatro, televisión, radio, dibujos animados, grabaciones, películas, avisos, festivales locales, restaurantes, etc.), que concluye con que el cuento de hadas tradicional o folclórico, tal y como lo usan los medios de comunicación, se ha alejado completamente de su objetivo inicial de reforzar la imagen tradicional, al volverse más internacional. Para saber más sobre este objetivo ver el capítulo III.
- Las representaciones visuales de los cuentos se encuentran inmersas dentro de la era de la imagen, y los niños aprenden de las películas, por lo que es importante introducir este contenido vital del alumnado de forma activa no sólo en el currículo escolar, sino también dentro de los valores sociales y familiares.

ESTUDIAR EL USO DEL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN FORMAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.

El uso del cuento como recurso didáctico de la educación formal en la Comunidad Autónoma de Madrid, lo hemos estudiado en profundidad a lo largo del capítulo IV, al posicionar nuestra investigación dentro del temario oficial para las oposiciones de maestro en Educación Infantil y Primaria propuesto en el BOE, así como en los decretos que establecen el currículo de la educación infantil y primaria en el BOCM, y donde comprobamos que nuestra tesis complementa a la perfección los temas propuestos por el Ministerio de Educación, que considera fundamental trabajar en el aula de educación infantil y primaria con contenidos como:

- La construcción de los roles masculino y femenino y las estrategias educativas para evitar la discriminación de género, que curiosamente corresponde con una de las temáticas que podemos trabajar en el aula a través de las representaciones visuales de los cuentos de hadas.
- *La influencia de la imagen en el niño. La lectura e interpretación de imágenes. El cine, la televisión y la publicidad. Criterios de selección y utilización de materiales audiovisuales y de las nuevas tecnologías en la educación infantil.*
- Criterios de selección y utilización de materiales audiovisuales y de las nuevas tecnologías en la educación infantil.
- La educación literaria en el contexto escolar. Manifestaciones literarias más importantes aplicadas a la Educación primaria. Técnicas y estrategias de utilización de la literatura infantil y juvenil. La biblioteca escolar y la biblioteca de aula como recursos didácticos en la educación literaria.
- *El área de Educación Artística en la Educación Primaria como área integrada: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos, y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.*

REALIZAR UNA PROPUESTA EDUCATIVA EN LA QUE SE INCLUYAN LOS CUENTOS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL CONOCIMIENTO DE LOS TEMAS TRANSVERSALES.

La propuesta educativa que hemos elaborado con niños con edades comprendidas entre los 4 y los 12 años, se puso en práctica en el campamento de verano “Vacaciones de Colores”, que se llevó a cabo durante el mes de julio del 2009 bajo el título de “...Y vivieron felices pero no comieron perdices”, y su objetivo era el de trabajar los contenidos extraídos de las representaciones visuales de los cuentos tradicionales europeos versionados por el estudio de animación Walt Disney en relación con los temas transversales; objetivo que se materializó con la puesta en práctica de los talleres que seguidamente se citan¹⁸⁷. Dicha propuesta educativa estaba dividida a su vez en seis talleres y una puesta en común:

TALLER REALIZADO
Taller 1: “ Y vivieron felices pero no comieron perdices”
Taller 2: “Empelúcate”
Taller 3: “Dime cómo vistes y te diré de qué cuento eres”

¹⁸⁷ Para saber más sobre estas actividades ver capítulo VI de la investigación.

Taller 4: “Personajes encuentados” (máscaras)
Taller 5: “La ciudad que no quería ser encontrada”
Taller 6 : “Y colorín colorado este cuento aún no ha terminado”
Exposición

A lo largo del capítulo VI de la investigación, se exponen desglosados cada uno de los talleres, con los datos técnicos, el desarrollo del taller a través de sus objetivos, contenidos, los materiales necesarios para realizarlos y la temporalización adecuada para poder desarrollarlos correctamente, así como su puesta en funcionamiento e imágenes de los resultados obtenidos. Para desarrollar esta propuesta educativa, empleamos el Método MuPAI

COMPROBAR LA UTILIDAD DE LOS CUENTOS COMO ELEMENTO DINAMIZADOR PARA EXPLICAR TEMAS TRANSVERSALES EN EL AULA.

Para comprobar la utilidad de los cuentos como elemento dinamizados para explicar temas transversales en el aula, hemos de remitirnos nuevamente al estudio fílmico desarrollado en el capítulo V de esta investigación, pues a lo largo del análisis de cada una de las película basadas en los cuentos tradicionales europeos, hemos comprobado que los temas transversales resultan un recurso dinamizador fundamental para trabajar en el aula.

Por lo tanto, tras haber resuelto cada uno de nuestros objetivos, nos encontramos en disposición de afirmar que la hipótesis de nuestra investigación *“Las representaciones audiovisuales del cuento son una herramienta didáctica de la educación artística para la comprensión de los contenidos transversales en Educación Infantil y Primaria”*, es correcta, pues nuestro estudio no sólo ha demostrado que las representaciones visuales de los cuentos facilitan la comprensión de los temas transversales en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la educación artística, sino que ha determinado que dicha afirmación se cumple tanto en la formación de formadores como con alumnos de Educación Infantil y Primaria.

2. CONTRIBUCIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS

Tras haber expuesto las conclusiones de nuestra investigación, creemos conveniente enumerar las contribuciones que este estudio puede aportar:

- Los cuentos tradicionales europeos y sus representaciones visuales, son un recurso didáctico válido para crear actividades dentro del campo de la educación artística.
- Creación de material didáctico relacionado con la temática de las oposiciones de Educación Infantil y Primaria propuesta por el Ministerio de Educación y Ciencia.
- Creación de material didáctico relacionado con los contenidos y objetivos propuestos por el BOCM, sobre los decretos que establece la Comunidad Autónoma de Madrid sobre el currículo de la Educación Infantil y Primaria
- Propuesta de un método de análisis fílmico específico para el análisis de las representaciones visuales infantiles, que nos permita extraer material didáctico para trabajar en el aula.
- Las actividades propuestas valen tanto dentro del contexto de la educación formal, como en el ámbito de la informal, pues las prácticas con niños se llevaron a cabo en el MuPAI.

En cuanto a las investigaciones futuras que podemos extraer de este apartado, proponemos enmarcarlas dentro de las siguientes temáticas:

- **Ampliar la selección de cuentos:** a lo largo de este estudio sólo hemos analizado las representaciones visuales de los cuentos tradicionales europeos creados por el estudio de animación Walt Disney. Lo que proponemos es el análisis de la filmografía completa de los clásicos basados en libros o cuentos.
- **Ampliar la selección de estudios de animación y proponer alternativas de visionado en el aula:** para ampliar nuestra investigación, proponemos analizar la filmografía infantil creada por otros estudios de animación para facilitar a los profesores la selección audiovisual a la hora de crear contenidos para el aula.
- **Propuesta de trabajo en el ámbito hospitalario:** no olvidemos que nuestra investigación se centra en las representaciones visuales infantiles en niños con edades comprendidas entre los 3 y los 12 años, por lo que introducir estos contenidos en el entorno de la hospitalización infantil, puede suponer un elemento, a la vez que formador, de distracción y evasión durante la estancia hospitalaria.
- **Propuesta de trabajo con niños de altas capacidades:** debido a que la doctoranda es profesora del Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos con altas capacidades de la Comunidad de Madrid, durante el presente estudio se han organizado

las primeras pruebas piloto con alumnos superdotados del DAT¹⁸⁸ Norte, con edades comprendidas entre los diez y los diecisiete años, dando como resultado unos niveles de interés muy altos, por lo que en cursos futuros se propondrá ampliar este contenido.

- **Propuesta de trabajo en Educación secundaria:** Como ya hemos dicho, a lo largo del estudio realizamos una pequeña prueba con alumnos con edades que se enmarcan dentro de la Educación Secundaria Obligatoria¹⁸⁹, y fue acogido con gran aceptación por todos los participantes, por lo que no descartamos ampliar el estudio a la Educación Secundaria Obligatoria.
- **Formación continua del profesorado:** a lo largo de esta investigación, se han llevado a cabo cursos de formación con profesores que se encuentran trabajando en activo, por lo que debido al alto interés mostrado por el profesorado, proponemos tener en cuenta a este grupo para futuros estudios.

¹⁸⁸ Distrito de Área Territorial (DAT)

¹⁸⁹ Proyecto con la Comunidad de Villa y Tierra de Sepúlveda, titulado “Proyecto para la realización de actividades pedagógicas que promuevan la igualdad y la convivencia entre los jóvenes”, que fue subvencionado por la FEMP (Federación Española de Municipios y Provincias)

BIBLIOGRAFÍA



-¿Qué te pasa, hija del rey, que gritas de tal manera que hasta una piedra sentiría lástima?

Ella se volvió hacia donde procedía la voz y vio un sapo que sacaba su cuerpo gordo y feo del agua."

La ilustración del inicio del capítulo corresponde a la obra de John Dickson Bateen de 1890.

BIBLIOGRAFÍA

1. FUENTES CONSULTADAS	523
BIBLIOTECAS:	523
CATÁLOGOS DE DOCUMENTACIÓN:	523
2. CUENTOS	524
2.1 LIBROS:	524
2.2 ARTÍCULOS:	526
2.3 DICCIONARIOS:	526
2.4 PÁGINAS WEB CONSULTADAS:	526
3. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA VISUAL	527
3.1 LIBROS:	527
3.3 DICCIONARIOS:	531
3.4 PÁGINAS WEB CONSULTADAS:	531
4. MASS MEDIAS	532
5. METODOLOGÍA	533
5.1 LIBROS:	533
5.3 PÁGINAS WEB CONSULTADAS:	535
6. REFERENCIA DE IMÁGENES POR CAPÍTULOS	536
6.1 PORTADA E ÍNDICE:	536
6.2 CAPÍTULO I:	536
6.3 CAPÍTULO II:	536
6.4 CAPÍTULO III:	536
6.5 CAPÍTULO IV:	541
6.6 CAPÍTULO V:	541
6.7 CAPÍTULO VI:	550
6.8 CAPÍTULO VII:	552

6.9 BIBLIOGRAFÍA:	552
6.10 ANEXOS:.....	552
7. SIMBOLOGÍA Y PSICOLOGÍA.....	553
7.1 LIBROS:	553
7.2 ARTÍCULOS:.....	553
8. WALT DISNEY	554
8.1 LIBROS:	554
8.2 MATERIAL AUDIOVISUAL:	554
8.3 PÁGINAS WEB CONSULTADAS:	555

1. FUENTES CONSULTADAS

Queremos destacar en este apartado, para mostrar las distintas fuentes de consulta que hemos requerido en nuestra investigación, los siguientes apartados:

BIBLIOTECAS:

Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.

Biblioteca del Reina Sofía.

Biblioteca Nacional.

CATÁLOGOS DE DOCUMENTACIÓN:

CISNE, catálogo de las bibliotecas de la Universidad Complutense de Madrid. Que permite a los estudiantes consultar diferentes fuentes bibliográficas de todas las universidades que conforman la U.C.M. <http://cisne.sim.ucm.es/>

TESEO, *Base de Datos de Tesis Doctorales*, Ministerio de Educación y Ciencia. Es una base de datos de tesis doctorales creada en 1976 que permite buscar datos sobre tesis ya leídas y almacenar datos sobre la propia tesis <http://teseo.mec.es/teseo/jsp/teseo.jsp>

RED:

Internet

A continuación, procederemos a mostrar la bibliografía empleada para esta tesis, pero para facilitar el estudio de la misma, la mostraremos desglosada en las siguientes categorías: Cuentos, Educación Artística y Cultura Visual, Mass Medias, Metodologías, Simbología y Walt Disney.

2. CUENTOS

2.1 LIBROS:

Anderson, E. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel.

Balash, E. (2004). *El lenguaje secreto de los cuentos*. Madrid: Oberon.

Baquero, M. (1992). *El cuento español: del romanticismo al realismo*. Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas.

Benjamin, W. (1986). *El narrado*. Barcelona: Planeta Agostini.

Bettelheim, B (2009). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Ares y Mares.

Basile, G. (2006). *Pentamerón. El cuento de los cuentos*. Madrid: Siruela.

Bravo-Villasante, C (1988). *Historia y antología de la literatura infantil universal, tomo 1*. Valladolid: Miñon.

Bravo-Villasante, C (1988). *Historia y antología de la literatura infantil universal, tomo 2*. Valladolid: Miñon.

Bravo-Villasante, C (1988). *Historia y antología de la literatura infantil universal, tomo 3*. Valladolid: Miñon.

Bravo-Villasante, C (1988). *Historia y antología de la literatura infantil universal, tomo 4*. Valladolid: Miñon.

Bryant, S. (2008): *El arte de contar cuentos* .Barcelona: Biblaria.

Carrol, L. (2003). *Alicia en el país de las maravillas y Alicia a través del espejo*. Madrid: AKAL Básica de Bolsillo.

Christian Andersen, H. (2009). *La sirenita y otros cuentos*. Madrid: Anaya.

Cone Bryant, S. (1967). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Nova Terra.

Estravón (1932). *The Geography of Strabo, Love Classical Library*. Londres: Heinemann

Finn, J. (1996). *Más cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe.

Finn, J. (2008). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe.

- Garralón, A (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- Grimm, J. y Grimm, W. (2006). *Jacob y Wilhelm Grimm cuentos completos I, Caperucita roja y otros cuentos*. Madrid: Anaya.
- Grimm, J. y Grimm, W. (2006). *Jacob y Wilhelm Grimm cuentos completos II, La Bella durmiente y otros cuentos*. Madrid: Anaya.
- Mastrángelo, C. (1975). *El cuento argentino*. Buenos Aires: Compendios Nova de Iniciación Cultural.
- Nogués, R. (1987). *Cuentos para gente menuda que da a la estampa un soldado viejo natural de Borja*. Zaragoza: El día de Aragón.
- Patai, R. (1976). *Myth and modern man*. Mishawaka: Prentice-Hall
- Perrault, C. (2008). *Cuentos completos*. Madrid. Alianza Editorial: Biblioteca Juvenil.
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír*. Madrid: Cincel.
- Pinkola, C. (2010). *Mujeres que corren con los lobos*. Barcelona: Zeta.
- Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona: Paidós.
- Propp, V. (1974). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Propp, V. (2007). *Morfología del cuento*. Madrid: AKAL Básica de Bolsillo.
- Raymond de Loy J. (1932). *Three Lectures on Chinese Folklore, Publications of the College of Chinese Studies*: Peiping.
- Rivera, A. y Vargas, A. (2005). *Cuando de repente... la escritura se hizo necesaria en la escuela*. Bogotá: Universidad Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodari, G. (2004). *Gramática de la fantasía*. Colihue: Biblioser.
- Volkov, R. (1924). *El cuento. Investigaciones sobre la formación del tema en el cuento popular*. Odesa.
- Wundt, W. (1990). *Elementos de psicología de los pueblos*. Barcelona. Altaya Fulla.

Zipes, J. (1992). *Breaking of the magic spell. Radical theories of folk and fairy tales*. Nueva York: Editorial de Routledge Chapman and Hall.

Zipes, J. (2001): *Romper el hechizo. Una visión política de los cuentos folclóricos y maravillosos*. México. Lumen.

2.2 ARTÍCULOS:

Bonil, J., Junyent, M. y Pujol R.M (2010). *Dep. Grup de Recerca Còmplex*. Rev. Eureka Enseñ. Divul. Cien., 7, 198-215. *Dep. Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals: Universitat Autònoma de Barcelona*.

Orellana, M. y Espinet, M. (2009). *Los cuentos como una herramienta para la modelización compleja del entorno en la formación inicial de maestros de ciencias*. Rev. Enseñanza de las ciencias. 2740-2744. Recuperado de <http://ensciencias.uab.es>

O Neill, T (1999, Diciembre). Guardianes del cuento de hadas. National Geographic.

2.3 DICCIONARIOS:

Salvat (1993). *“Enciclopedia Universal Salvat”*.(vol. 8). Barcelona. Editorial Salvat.

Funk and Wagnalls (1996). *“ Dictionary of folk. Lore, mythology and legend”*. San Francisco. Leach Editor.

2.4 PÁGINAS WEB CONSULTADAS:

- <http://www.rae.es/rae.html>
- <http://www.bibliotecasvirtuales.com/>
- <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturainfantil/cuentosclasicos/>
- <http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>
- <http://www.unamadecontes.cat/inici/home>
- <http://www.bl.uk/onlinegallery/ttp/alice/accessible/pages74and75.html#content>
- <http://ufdc.ufl.edu/alice/all/brief>
- <http://www.surlalunefairytales.com/talesindex.html>

3. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA VISUAL

3.1 LIBROS:

- Acaso, M. en Aguayo, C y Merodio, I. (Coords). (2004). *“Últimas tendencias en la educación de las artes visuales en la educación secundaria: hacia una práctica posmoderna de la enseñanza”*. Las artes plásticas como fundamento de la educación artística. Madrid: MEC.
- Acaso, M. (2006). El lenguaje visual. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2006 b). *Esto no son las Torres Gemelas*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Madrid. Catarata.
- Aguilar, M.J. (2000). *Cómo animar un grupo*. Madrid: Editorial CCS.
- Aguirre, I. (2005). Teorías y prácticas de la educación artística. Barcelona: Octaedro.
- Alonso, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana.
- Álvarez, D. (2000). *Educación artística Online. Guías Praxis para el Profesorado de la ESO: Educación artística: plástica y visual*. Barcelona: Praxis.
- Alvira, F. (1981). *Los dos métodos de las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Antúnez, N. (2008). Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos de Madrid capital. Madrid: Universidad Complutense.
- Balada, M. y Juanola, R. (1987). *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Balow, H. (1994). *Imagen y conocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Barthes, R. (1976). *Retórica de la Imagen*. Barcelona: Lumen.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Baudrillard, J. (1984). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Cairos.

- Baudrillard, J. (2010). *La ilusión vital*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Argentina: Fondo de cultura económica México.
- Belver, y Ullán, A. (2007). *La creatividad a través del juego*. Salamanca: Amarú.
- Bertran, C.L. (Coord) (2005). *La educación como mediación en centros de arte contemporáneo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R. (2007). *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Calíbrese, O. (1994). *Como se lee una obra de arte*. Madrid: Cátedra.
- CHALMERS, G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona. Paidós.
- CHION, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.
- DONDIS, D. A. (1984). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- ECO, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- ECO, U. (2004). *Historia de la belleza*. Barcelona: Lumen.
- ECO, U. (2005). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- ECO, U. (2007). *Historia de la fealdad*. Barcelona: Lumen.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Efland, A. Freedman, K. y Sthur, P (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.

- Eisner, E. (1989). *Procesos cognitivos y currículo. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.
- Ferres, J. (1992). *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.
- Ferres, J. (1995). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- Ferres, J. (2000). *Educación en la cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, O. y Río, V. (2007). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Ediciones del Museo Patio Herreriano
- Gimeno, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*. Barcelona: Paidós Comunicación 146 Cine.
- Gutiérrez, R. (2002). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Madrid: Aljibe ediciones.
- Huerta, R. y Calle de la, R. (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad Valenciana.
- Huerta, R. y Calle de la, R. (2005). *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: PUV.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo*. Barcelona: Anagrama.

- Martínez, L. M. (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona: Octaedro .
- Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y de la adolescencia. La construcción del significado*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.
- Mirzoeff, N. (2003). *Cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Parsons, M. (2002). *Cómo entendemos el arte*. Barcelona: Paidós.
- Sarramona, J. (1994). *Fundamentos de educación*. Barcelona.
- Vitta, M. (2003). *El sistema de las imágenes. Estética de las representaciones cotidianas*. Barcelona: Paidós.
- Zygmunt B. (2009). *Modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa.

3.2 ARTÍCULOS:

- Alfieri, F. (1994). "Hacer cultura dentro y fuera de la escuela". Cuadernos de Pedagogía, núm. 224, p. 78-83
- Arnal, J., del rincón, D., Latorre, A. (1994). *Naturaleza de la investigación educativa. En Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- Acaso, M. y Antúnez del Cerro, N. (2006). *El contenido vital: conectando el arte con la identidad del espectador. Ponencia en el curso: Responsabilidad y Sensibilidad Compartidas en la Interpretación y la Educación del Arte*. Bilbao. Recuperado de http://www.ehu.es/uibideoak/2_4a.htm
- Acaso, M. (1998). *¿Es la educación artística una disciplina?*. Revista Bis, (19) págs. 26-29.
- Acaso, M. y NUERE, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, (17), págs. 207-220.
- Ávila, N. (2007). *Educación artística y creatividad en el niño hospitalizado (Apuntes para el desarrollo del recurso CurArte on – line)*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/curarte/articuloweb.pdf>
- Ávila, N y Pascale, P. (2007). *Una experiencia de creatividad con adolescentes hospitalizados*. *Arte, individuo y sociedad*, (19), págs. 207-245.

Calbó, M. y Juanola, R. (2002.). *¿Qué ocurre después del modelo de Eisner? Cuadernos de pedagogía*, (312), págs. 72-73.

Calbó, M. y Juanola, R. (2005). *Transición, competencia y convergencia europea: algunos retos para la educación artística*. *Arte, individuo y sociedad*, (17), págs. 17-42.

Freedman, K. (2000). *Perspectivas Sociales en educación artística en Estados Unidos. Enseñando cultura visual en una democracia*. *Studies in Art Education*, 41 (4), pág. 314 – 329.

Charo, E. y Pascual, M. (1992). *¿Puedo ver la tele?*. Cuadernos de pedagogía nº 137.

Ferrés, J. (1995). *Estrategias para el uso de la televisión*. Cuadernos de Pedagogía nº 234.

3.3 DICCIONARIOS:

Picardo, O., escobar, J. y Balmore, R. (2004). *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias de la Educación* San Salvador: CIE.

3.4 PÁGINAS WEB CONSULTADAS:

<http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>

4. MASS MEDIAS

4.1 LIBROS:

Adorno, T. (1975). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.

Croce, M. (2008). *El cine infantil de de Hollywood*. Málaga: Alfama editorial.

Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: AKAL.

Mccombs, M. (2006). *Estableciendo la agenda: el impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. Madrid: Paidós.

4.2 ARTÍCULOS:

Burns, T. (1971). *Folklore in the Mass Media: Televisión*. *Folklore Forum*, 2, 1969, 99-106.

Denby, P. (1976). *Floklore in the Mass Media*. *Folklore Forum*, 4, 1971, 113-123.

5. METODOLOGÍA

5.1 LIBROS:

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez-Gayou J.L. (2002). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Álvarez-Gayou, J.(2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Alvira, F. (1981). "Los dos métodos de las ciencias sociales". Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Altbach, P.G., y Kelly, G.P. (1990): *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Biblioteca Mayor, Mondadori.
- Altbach, P.G., Arnove, R.F. y Kelly, G.P. (1982): *Comparative Education*. New York: Macmillan.
- Ancona, M. A. (1999). *La metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Antúnez, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Ávila, N. (2005). *Diseño y desarrollo de recursos on-line: aplicaciones virtuales de arte infantil en contextos hospitalarios*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Beredai, G. (1968). *El método comparado en Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ceac.
- Calero J.L. (2000). *Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales*. Cuba: Endocrinol
- Castells, M. (1997). *La revolución tecnológica de la información. En la era de la información*. Vol. 1 La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, M. J. (1985). "Paradigmas de la investigación pedagógica" en A. de la Orden (ed.): *Investigación educativa*, Madrid: Anaya

- Ferrer, J (1990). *Educación Comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos*. Barcelona: PPU.
- Ferrer, J. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García Garrido, J.L. (1991): *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J.L. (1982). *Educación Comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- Ghiglione, R. (1989). *Encuestar*. Madrid: Editorial Narcea.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, R. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Husen, T. y Postlethwaite, T (1993). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens-Vives/MEC.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kuhn, T., y Suppo, F. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. España: Editorial Tecnos.
- Kuhn. T. S. (1971). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- Latorre, A. (2003). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Popper, R. (1983). *Realismo y el objetivo de la ciencia*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Quiroz, M. E. (2003). *Hacia una didáctica de la investigación*: Ediciones Castillo.
- Rodríguez., GIL, J. y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe*.
- Rojas, R. (1989). *Investigación social: teoría y praxis*. Mexico: Paidós.
- Senent, J.M. (2005). *Plantejaments metodològics de la comparació*. Dossier del curso de Doctorado del Departament d'Educació Comparada i Hª de l'Educació de la Universitat de València. Curso 2005-2006.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación Con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Velloso, A. y Pedró, F. (1991): *Manual de Educación Comparada. Vol I. Conceptos Básicos*. Barcelona: PPU.

Vygotsky, L.S. (1979). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.

Zuber-Skerritt, O. (1991): *Action research for Change and Development*. Avebury: Gower House.

5.2 ARTÍCULOS:

Caballero, A. (1997): *Educación Comparada: fuentes para su investigación*. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, p. 139-170.

Gómez, I. y Mauri, T. (1991). *La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación*. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 28-32.

Lewin, K. (1946) *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues*, 2, p.34-46.

Martín, J (2004). *Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social*. México. Recuperado de <http://www.geiuma-oax.net/sam/estrategiasmetodytecnicas.pdf>

Pozo, J.I. (1.990). Una nueva forma de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 180, p.24-27.

Pozo, J.I., Limón, M. y Sanz, A. (1.991). *Conocimientos previos y aprendizaje escolar*. *Cuadernos de Pedagogía*, 188,p. 12-14.

5.3 PÁGINAS WEB CONSULTADAS:

<http://books.google.es>

6. REFERENCIA DE IMÁGENES POR CAPÍTULOS

6.1 PORTADA E ÍNDICE:

01 | Dibujo de A.H. Watson de 1927. | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

02 | Barton Gruelle de 1914. | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

6.2 CAPÍTULO I:

01 | Jacob-Hood de 1889. | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

02 | Fotografía de José Cicala | http://1.bp.blogspot.com/_xNB4tqPh15s/SrgvVv9EyiI/AAAAAAAAAGk/wC9qTnnWark/s1600-h/vicky-form-cenicienta.jpg

6.3 CAPÍTULO II:

01 | Paul Gustave Dore de 1867. | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

6.4 CAPÍTULO III:

01 | Paul Gustave Dore de 1867. | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

02 | Fotografía de Vladimir Propp de 1928. | [http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Vladimir_Propp_\(1928_year\).jpg](http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Vladimir_Propp_(1928_year).jpg)

03 | Grabado de Giambattista Basile. | [http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Giambattista_Basile.jpg_\(1928_year\).jpg](http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Giambattista_Basile.jpg_(1928_year).jpg)

04 | Grabado de Mademe d' Aulnoy realizado por Basán. | <http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:D%27Aulnoy.jpg>

05 | Retrato de Charles Perrault por el artista Philippe Lallemand | <http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:ChPerrault.jpg>

- 06 | Retrato de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont | http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Jeanne-Marie_Leprince_de_Beaumont.jpg
- 07 | Retrato de los hermanos Grimm | <http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Grimm.jpg>
- 08 | Retrato de Dorothea Viehmann | http://en.wikipedia.org/wiki/File:Dorothea_Viehmann.JPG
- 09-11 | Dibujo de Charles Pellerin | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>
- 12-13 | Dibujo de Carl Offterdinger | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>
- 14-15 | Dibujo de Walter Crane | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>
- 16 | Dibujo de Edward Burne-Jones | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>
- 17 | Dibujo de John Everett Millais | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>
- 18-19 | Dibujo de La imprenta de los hermanos Dalziel | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>
- 20-21 | Dibujo de Paul Gustave Doré | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>
- 22-23 | Dibujo de Percy George Jacob-Hood | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>
- 24-25 | Dibujo de Edmund Dulac | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>
- 26 | Dibujo de Charles James Folkard | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>
- 27-28 | Dibujo de Arthur Rackham | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>
- 29-30 | Dibujo de Elenore Abbott | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>
- 31 | Dibujo de Harry Clarke | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>
- 32-33 | Dibujo de Jennie Harbour | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>
- 34 | Dibujo de Anne Anderson | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

35 | Grabado de Leto dando a luz a Apolo y Artemisa | http://ledayelcisne.blogspot.com/2009/02/de-los-hijos-del-cisne-y-sus-olimpicas_15.html

36 | Dibujo de Carl Offterdinger | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

37 | Cuadro de Edward Burne | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

38-39 | Cuadro de Alexander Zick | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

40 | Cuadro de Víktor Mijáilovich Vasnetsóv | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

41-42 | Dibujo de Paul Gustave Doré | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

43-44 | Cuadro de Edward Frederick Brewtnall | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

45-46 | Dibujo de Edmund Dulac | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

47 | Cuadro de Ralph Thomas Spence | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

48 | Dibujo de Charles James Folkard | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

49 | Dibujo de Warwick Goble | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

50 | Dibujo de Ralph Thomas Spence | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

51-52 | Dibujo de Arthur Rackham | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

53-42 | Dibujo de Margaret Tarrant | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

55 | Dibujo de Kay Nielsen | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

56-57 | Dibujo de Anne Anderson | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

58-59 | Dibujo de Carl Offterdinger | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

59 | Dibujo de Walter Crane | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

60-61 | Dibujo de Lancelot Speed | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

62 | Dibujo de John Dickson Batten | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

63 | Dibujo de Peter Newell | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

64 | Dibujo de Arthur Rackham | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

65-66 | Dibujo de Amy Millicent Soweby | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

67 | Dibujo de Warwick Goble | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

68 | Dibujo de Charles James Folkard | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

69-70 | Dibujo de Margaret Tarrant | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

71-72 | Dibujo de John Hassall | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

73 | Dibujo de Kay Nielsen | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

74-75 | Dibujo de Alice Helena Watson | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

76-77 | Dibujo de Anne Anderson | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

78-80 | Dibujo de Walter Crane | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

81 | Cuadro de Edward Frederick Brewtnall | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

82 | Dibujo de Dickson Batten | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

83 | Cuadro de William Robert Symonds | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

82 | Cuadro de Katarine Cameron | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

84 | Dibujo de Charles James Folkard | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

85-86 | Dibujo de Arthur Rackham | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

87 | Dibujo de Warwick Goble | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

89 | Dibujo de John Barton Gruelle | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

90 | Dibujo de Ethel Franklin Betts | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

91 | Dibujo de Margaret Evans | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

92 | Dibujo de Anne Anderson | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

93 | Fragmento del cuento original de “La Bella y la bestia” | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

94-97 | Dibujo de Artista anónimo | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

98 | Dibujo de Anne Anderson | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

99-100 | Dibujo de Elenaore Vere Boyle | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

101-102 | Dibujo de Walter Crane | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

103 | Dibujo de Jessie Willcox | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

104-105 | Dibujo de Margaret Tarrant | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

1006 | Dibujo de John Dickson Batten | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

107-108 | Dibujo de John Edmund Dulac | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

109-110 | Dibujo de Margaret Evans | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

111 | Dibujo de Arthur Rackham | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

112 | Dibujo de Anne Anderson | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

113 | Dibujo de Walter Crane | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

114 | Dibujo de Henry Ford Chadman | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

115 | Dibujo de Frank Cadogan Cowper | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

116 | Dibujo Anónimo | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

117 | Dibujo de Arthur Rackham | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

118 | Dibujo de Kay Nielsen | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

119-120 | Dibujo de Alice Helena Watson | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

121 | Dibujo de Anne Anderson | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

6.5 CAPÍTULO IV:

01 | Dibujo de Jennie Harbour | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

02 | Aleluya de “La cabeza del dragón” Anónimo | <http://www.elpasajero.com/auca.html>

03 | Auca de “el Sol y la Luna”, de Pedro Acare, realizada en 1676 | http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Auca_del_Sol_i_de_la_Lluna.jpg

04 | Logotipo del MuPAI, 2011.

6.6 CAPÍTULO V:

01 | Dibujo de Jennie Harbour | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

02 | Grabado de la linterna mágica | <http://www.aloj.us.es/galba/monograficos/obscura/linterna.htm>

03 | Fotografía de una linterna mágica | <http://www.mcu.es/cine/MC/FE/Servicios/PiezasMuseo/LinternaMagicac.html>

04 | Grabado de un praxinoscopio | <http://moviolacinema.blogspot.com/2010/10/esta-semana.html>

05 | Fotograma de “*Fantasmagories*” de Émile Cohl en 1908

06 | Fotograma de “*Fantasmagories*” de Émile Cohl en 1908

- 07 | Fotogramas de “*Gertie, el dinosaurio*” de Winsor McCay en 1909
- 08 | Fotografía de Flora Call y Elías Disney, los padres de Walter Elía Disney | http://clasicosdisney.blogspot.com/2009/02/biografia-de-walt-disney-marceline_19.html
- 09 | Fotografía de un dibujo de Walt Disney en la lona de una ambulancia Francesa en 1919 | <http://www.biografiasyvidas.com/monografia/disney/>
- 10 | Fotografía de Walt y Ub | http://jimhillmedia.com/editor_in_chief1/b/jim_hill/archive/2006/11/01/6521.aspx
- 11-12 | Fotogramas de “*Laugh-O.grams Newman*” de 1922
- 13 | Fotogramas de “*Planet Crazy*” de 1928
- 14 | Cartel promocional de la película “*Blancanieves y los siete enanitos*” de 1937 | <http://www.disneysoul.com/2010/10/blancanieves-y-los-siete-enanitos.html>
- 15 | Concept art previo a la animación de los siete enanitos | Walt Disney. El universo animado de los largometrajes. 1937-1967. Madrid: T&B Editores.
- 16 | Fotograma de la película de “*Blancanieves y los siete enanitos*” en el minuto 19:41
- 17 | Fotograma de la película de “*Blancanieves y los siete enanitos*” entre los minutos 39:40 y 42:18
- 18 | Fotograma de la película de “*Blancanieves y los siete enanitos*” en el minuto 63:24
- 19 | Fotograma de la película de “*Blancanieves y los siete enanitos*” en el minuto 07:04
- 20 | Fotograma de la película de “*Blancanieves y los siete enanitos*” en el minuto 07:14
- 21 | Fotograma de la película de “*Blancanieves y los siete enanitos*” en el minuto 2:43
- 22 | Fotograma de la película de “*Blancanieves y los siete enanitos*” en el minuto 47:05
- 23 | Fotograma de la película de “*Blancanieves y los siete enanitos*” en el minuto 48:28
- 24 | Fotograma de la película de “*Blancanieves y los siete enanitos*” en el minuto 40:03

- 25 | Fotograma de la película de “Blancanieves y los siete enanitos” en el minuto 61:38
- 26 | Fotograma de la película de “Blancanieves y los siete enanitos” en el minuto 06:37
- 27 | Fotograma de la película de “Blancanieves y los siete enanitos” en el minuto 06:52
- 28 | Fotograma de la película de “Blancanieves y los siete enanitos” en el minuto 16:14
- 29 | Fotograma de la película de “Blancanieves y los siete enanitos” en el minuto 17:51
- 30 | Fotograma de la película de “Blancanieves y los siete enanitos” en el minuto 37:59
- 31 | Fotograma de la película de “Blancanieves y los siete enanitos” en el minuto 66:07
- 32 | Fotograma de la película de “Blancanieves y los siete enanitos” en el minuto 30:37
- 33 | Fotograma de la película de “Blancanieves y los siete enanitos” en el minuto 45:50
- 34 | Fotograma de la película de “Blancanieves y los siete enanitos” en el minuto 74:13
- 35 | Fotograma de la película de “Blancanieves y los siete enanitos” en el minuto 74:19
- 36 | Fotograma de la película de “Blancanieves y los siete enanitos” en el minuto 06:52
- 37 | Cartel promocional de la película “La Cenicienta” de 1950 | . <http://www.disneysoul.com/2010/11/la-cenicienta.html>
- 38 | Imagen de El sastre de Gloucester de Beatrix Potter | . <http://www.graniteandrainbow.com/?p=1537>
- 39 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 31:56.
- 40-43 | Concept art de Cenicienta de 1947 | . <http://www.disneysoul.com/2010/11/la-cenicienta.html>
- 44 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 06:27.
- 45 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 66:23.
- 46 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 68:05.

- 47 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 47:47.
- 48 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 06:10.
- 49 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 26:44.
- 50 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 32:27.
- 51 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 32:29.
- 52 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 32:27.
- 53 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 32:29.
- 54 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 32:27.
- 55 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 32:29.
- 56 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 43:46.
- 57 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 62:07.
- 58 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 23:53.
- 59 | Fotograma de la película “La Cenicienta” en el minuto 58:39.
- 60 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 57:59.
- 61 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 58:08.
- 62 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 71:38.
- 63 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 71:42.
- 64 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 73:12.
- 65 | Fotograma de la película de “La Cenicienta” en el minuto 73:29.

- 66-67 | Fotografía de la película de “La Bella durmiente”. <http://www.disneysoul.com/2010/11/la-bella-durmiente.html>
- 68 | Fotografía de la actriz Helene Stanley dando vida a la princesa Aurora para los animadores | http://jimhillmedia.com/contributors1/b/jim_hill/archive/2009/02/18/hippo-in-a-tutu-book-review.aspx
- 69 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 14:20.
- 70 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 32:09
- 71 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 36:29.
- 72 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 70:08.
- 73 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 63:42.
- 74 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 63:56.
- 75 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 67:18.
- 76 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 77:22.
- 77 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 70:07.
- 78 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 13:00.
- 79 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 43:13.
- 80 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 08:46.
- 81 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 60:05.
- 82 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 08:47.
- 83 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 50:40.
- 84 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 17:25.

- 85 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 32:37.
- 86 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 38:50.
- 87 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 39:42.
- 88 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 40:39.
- 89 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 42:19.
- 90 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 68:34.
- 91 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto y 68:38.
- 92 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 42:19.
- 93-98 | Concept art de “La Bella y la Bestia” de 1989 | [http:// http://www.disneysoul.com/2010/10/la-bella-y-la-bestia.html](http://www.disneysoul.com/2010/10/la-bella-y-la-bestia.html)
- 99 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 12:15.
- 100 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 65:47.
- 101 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 51:45.
- 100 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 60:44.
- 101 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 08:06.
- 102 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 58:09.
- 103 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 19:05.
- 104 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 47:29.
- 105 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 04:04.
- 106 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 04:49.

- 107 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 04:11.
- 108 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 68:07.
- 109 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 26:02.
- 110 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 27:10.
- 111 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 80:39.
- 112 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 80:45.
- 113 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 17:52.
- 114 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 40:38.
- 115 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 62:15.
- 116 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 80:25.
- 117 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 07:51.
- 118 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 50:14.
- 119 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 27:13.
- 120 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 79:16.
- 121 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 17:10.
- 122 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 18:00.
- 123 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 26:46.
- 124 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 38:02.
- 125 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 38:57.

126 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 40:09.127 | Fotograma de la película de “La Bella y la Bestia” en el minuto 76:23.

130 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” | <http://www.disneysoul.com/2010/10/tiana-y-el-sapo.html>

131 | Cartel promocional de la película de “Tiana y el sapo” | <http://www.disneysoul.com/2010/10/tiana-y-el-sapo.html>

132 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 03:13.

133 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 04:30.

134 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 03:12.

135 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 04:43.

136 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 84:55.

137 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 87:14.

138 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 23:18.

139 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 24:37.

140 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 04:14.

141 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 15:49.

142 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 87:47.

143 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 88:30.

144 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 08:58.

145 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 40:12.

146 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 27:36.

- 147 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 82:00.
- 148 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 28:31.
- 149 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 19:08.
- 150 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 19:19.
- 151 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 21:17.
- 152 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 48:21.
- 153 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 81:37.
- 154 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 81:46.
- 155 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 08:23.
- 156 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 08:28
- 157 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 82:05.
- 158 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 30:25.
- 159 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 30:51.
- 160 | Fotograma de la película de “Tiana y el sapo” en el minuto 82:06.
- 161 | Imagen promocional de la película de “Enredados” | http://wallpaperswide.com/2010_tangled_mother_gothel_and_rapunzel-wallpapers.html
- 162 | “TANGLED” Ph: Eric Charbonneau ©Disney Enterprises, Inc. All Rights Reserved. (Eric Charbonneau / August 10, 2010
- 163 | Imagen promocional de la película de “Enredados” | <http://www.disneysoul.com/2010/10/enredados.html>
- 164 | Imagen promocional de la película de “Enredados” | <http://www.disneysoul.com/2010/10/enredados.html>

- 165 | Imagen promocional de la película de “Enredados” | <http://www.disneysoul.com/2010/10/enredados.html>
- 166 | Captura de pantalla del tráiler oficial de “Enredados” | <http://www.disney.es/enredados/index.jsp>
- 167 | Captura de pantalla del tráiler oficial de “Enredados” | <http://www.disney.es/enredados/index.jsp>
- 168 | Imagen promocional de la película de “Enredados” | <http://www.disneysoul.com/2010/10/enredados.html>
- 169 | Imagen promocional de la película de “Enredados” | <http://www.disneysoul.com/2010/10/enredados.html>
- 170 | Imagen promocional de la película de “Enredados” | <http://www.disneysoul.com/2010/10/enredados.html>
- 171 | Imagen promocional de la película de “Enredados” | <http://www.disneysoul.com/2010/10/enredados.html>
- 172-175 | Captura de pantalla del tráiler oficial de “Enredados” | <http://www.disney.es/enredados/index.jsp>
- 176-177 | Imagen promocional de la película de “Enredados” | <http://www.disneysoul.com/2010/10/enredados.html>
- 178-179 | Captura de pantalla del tráiler oficial de “Enredados” | <http://www.disney.es/enredados/index.jsp>
- 180-183 | Imagen promocional de la película de “Enredados” | <http://www.disneysoul.com/2010/10/enredados.html>

6.7 CAPÍTULO VI:

- 1 | Plano del MuPAI, 2009.
- 2 | Fotografía de Vacaciones de colores 2009. Judit García Cuesta. 2009.
- 3-6 | Cinderella. William Wegman. 1993. | <http://www.wegmanworld.com/gallery/works.html>
- 7-8 | Wonderland. Yeondoo Jung. 2004. | http://www.yeondoojung.com/artworks_view_wonderland.php?no=88
- 9-10 | Vestidos de novia. Eugenio Recuenco. 2006. | http://www.eugeniorecuenco.com/images_016.html
- 11 | Disney Dream. Annie Leibovitz. 2008. | <http://manualfotografico.blogspot.com/2008/09/annie-leibovitz-campaa-para-disney.html>

12-15 | Disney Dream. Annie Leibovitz. 2010. | <http://www.hoymujer.com/Corazon/Famosos-VIP/Penelope-Cruz-retratada-Annie-618003032011.html>

16-19 | Fallen princes. Dina Goldstein. 2008. | <http://www.fallenprincesses.com/>

20 | Historias de Invierno. Paolo Ventura. 2008. | <http://www.paoloventura.com/work/lautoma.html>

21-22 | Prestissimo. João Tabarra. 2008. | <http://www.paoloventura.com/work/lautoma.html>

23 | El bosque de Oma. 1991. Agustín Ibarrola. | <http://www.paoloventura.com/work/lautoma.html>

24-25 | Dead church real life. Ross Sinclair. 2003 | <http://www.bendikov.com/>

26 | Fat House. Erwin Wurm. 2005 | <http://www.galerie-krinzinger.at/kuenstler/wurm/popup/01.html>

27-30 | Paisaje desintegrado. Rosa Muñoz. 2006 | <http://www.rosamunoz.com/>

31 | Heaven. Kate Macguire. 2008 | <http://www.katemccgwire.com/index.php?pid=40&sid=2008>

32-42 | Captura de pantalla del taller de “Y vivieron felices pero no comieron perdices”

43-49 | Fotografía de Vacaciones de colores 2009. Judit García Cuesta. 2009

50 | Fallen princes. Dina Goldstein. 2008. | <http://www.fallenprincesses.com/>

51 | Landscapes. Levi Van Veluw . 2008. | <http://www.levivanveluw.nl/>

52-61 | Captura de pantalla del taller de “Empelúcate”. 2009.

62-68 | Fotografía de Vacaciones de colores 2009. Judit García Cuesta. 2009

69-70 | Wonderland. Yeondoo Jung. 2004. | http://www.yeondoojung.com/artworks_view_wonderland.php?no=88

71-80 | Captura de pantalla del taller de “Dime cómo vistes y te diré de qué cuento eres”. 2009.

80-86 | Fotografía de Vacaciones de colores 2009. Judit García Cuesta. 2009

- 87 | Historias de Invierno. Paolo Ventura. 2008. | <http://www.paoloventura.com/work/lautoma.html>
- 88 | Cinderella. William Wegman. 1993. | <http://www.wegmanworld.com/gallery/works.html>
- 89-94 | Fotografía de Vacaciones de colores 2009. Judit García Cuesta. 2009
- 95 | Paisaje desintegrado. Rosa Muñoz. 2006 | <http://www.rosamunoz.com/>
- 96 | Wrapped Trees Christo y Jeanne-Claude. 2006 | <http://www.christojeanneclaude.net/>
- 97 | Wrapped Trees Christo y Jeanne-Claude. 2006 | <http://www.christojeanneclaude.net/>
- 98-101 | Captura de pantalla del taller de “La ciudad que no quería ser encontrada”. 2009.
- 102 | Fotograma de la película de “La Bella durmiente” en el minuto 68:00.
- 103 | Vestidos de novia. Eugenio Recuenco. 2006. | http://www.eugeniorecuenco.com/images_016.html
- 104-105 | Captura de pantalla del taller de “Y colorín colorado este cuento aún no ha acabado”. 2009.
- 106-121 | Fotografía de Vacaciones de colores 2009. Judit García Cuesta. 2009

6.8 CAPÍTULO VII:

- 01 | John Dickson. 1916. | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

6.9 BIBLIOGRAFÍA:

- 01 | John Dickson. 1890. | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

6.10 ANEXOS:

- 01 | P. Hood. 1889. | <http://www.surlalunefairytales.com/illustrations/index.html>

7. SIMBOLOGÍA Y PSICOLOGÍA

7.1 LIBROS:

Balash, E. (2004). *El lenguaje secreto de los cuentos*. Madrid: Oberon.

Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

Jodorowsky, J. (2008). *La sabiduría de los cuentos*. Barcelona: Ediciones Obelisco.

Jung, C. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Paidós.

Jung, C. (1978). *Arquetipos del inconsciente colectivo*. Buenos Aires: Paidós.

Jung, C. (1990). *Contribución a los simbolismos del sí mismo*. Barcelona: Paidós.

Von Franz, M-L (1999). *Símbolos de redención en los cuentos de hadas*. Barcelona: Luciérnaga Oceáno.

wundt, W. (1990). *Elementos de psicología de los pueblos*. Barcelona: Alta Fulla.

Zipes, J. (1992). *Breaking of the magic spell. Radical theories of folk and fairy tales*. Nueva York: Editorial de Routledge Chapman and Hall.

7.2 ARTÍCULOS:

Denby, P. (1976). "Folklore in the mass medias", op. cit., pag 121.

7.3 DICCIONARIOS:

Chevalier, J. y Cheerbrant, A. (1987): *Diccionario de los símbolos*. Barcelona. Herder.

Cirlot, J. E. (2008). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Siruela.

Vázquez, A. y Muñoz, O. (1997). *Diccionario de magia en el mundo antiguo*. Madrid: Alderabán.

8. WALT DISNEY

8.1 LIBROS:

Croce, M. (2008). *El cine infantil de de Hollywood*. Málaga: Alfama editorial.

Craig, Y. y Morrayoe, J. (1987). *El arte de Mickey Mouse*. California: Ediciones B.

Disney, M. (1961). *Walt Disney*. Madrid. Editorial Libros de Cine Rialp.

Dorfman, A. y Mattelart, A. (1972). *Para leer al pato Donald*. México: Siglo XXI.

Fonte, J. y Mataix, O. (2000). *Walt Disney. El universo animado de los largometrajes. 1937-1967*. Madrid: T&B Editores.

Fonte, J. y Mataix, O. (2001). *Walt Disney. El hombre. El mito*. Madrid: T&B Editores.

Giroux. H. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ramos, I. (2006). *Desmontando a Disney. Hacia el cuento coeducativo*: Junta de Andalucía.

Thomas, F. y Johnston, O. (1981). *Disney Animation. The illusion of life*. California: Hyperion.

Thomas, B. (1995). *Walt Disney. Personaje inimitable*. Madrid: Iberonet.

Willis, S. (1995). *Problem with Pleasure*. Dile University Press.

8.2 MATERIAL AUDIOVISUAL:

Walt Disney Company Iberia S.L. (DVD). *Blancanieves y los siete enanitos*. Estados Unidos. 1937. 2 DVD: 83 min.

Walt Disney Company Iberia S.L. (DVD). *Cenicienta*. Estados Unidos. 1950. 2 DVD: 71 min.

Walt Disney Company Iberia S.L. (DVD). *La Bella durmiente*. Estados Unidos. 1959. 2 DVD: 73 min.

Walt Disney Company Iberia S.L. (DVD). *La Bella y la Bestia*. Estados Unidos. 1991. 2 DVD: 87 min.

Walt Disney Company Iberia S.L. (DVD). *Tiana y el sapo*. Estados Unidos. 2009. 1 DVD: 95 min.

Walt Disney Company Iberia S.L. (Película en cine). *Enredados*. Estados Unidos. 2010. 90 min.

8.3 PÁGINAS WEB CONSULTADAS:

<http://artofdisney.canalblog.com/>

<http://cineclasico2.webcindario.com/disney.html>

<http://clasicosdisney.blogspot.com/>

<http://paginassueltasydecolores.wordpress.com/2008/11/21/80-anos-de-mickey-mouse-y-el-mundo-magico-de-walt-disney/>

<http://www.disney.es/>

<http://www.disneysoul.com/>

<http://www.elmundo.es/elmundo/2007/03/16/cultura/1174001651.html>

CD ANEXOS



La joven doncella no se aburría en absoluto y se olvidó de lo que le había recomendado su madrina, de modo que oyó dar la primera campanada de las doce de la noche cuando pensaba que no eran más que las once: se levantó y huyó tan ligera como una cierva.

(Charles Perrault)

La ilustración del inicio del capítulo corresponde a la obra de P. Hood de 1889.

Para facilitar la búsqueda de contenidos por el CD de Anexos, facilitamos el siguiente índice de capítulos donde podemos ver los contenidos que podemos encontrar en los anexos.

CAPÍTULO III

EL CUENTO DE HADAS EUROPEO: VERSIONES Y PRIMERAS REPRESENTACIONES VISUALES

1. Entrevistas

CAPÍTULO IV

LA SITUACIÓN ACTUAL DEL USO DEL CUENTO

1. BOE del 26 de marzo del 2011
2. BOCM educación infantil (decreto 17/2008)
3. BOCM educación primaria (decreto 17/2008)

CAPÍTULO V

DISNEY: LA NUEVA IMAGEN DE LOS CUENTOS DE HADAS

1. Análisis de películas infantiles por alumnos de magisterio

CAPÍTULO VI

APLICACIONES DEL CUENTO EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES: EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

1. Cuestionario de evaluación del profesorado
2. Clases prácticas
3. Resultado de las clases prácticas
4. Test evaluación de Vacaciones de Colores

