

## *ÉRASE UNA VEZ...* UN DISCURSO AL REVÉS. CINE DE ANIMACIÓN Y DISCURSO DE GÉNERO

*Happily N'ever After... A reverse speech. Animation film and gender speech*

**Rebeca Cristina López González**

[rebecalopez@uvigo.es](mailto:rebecalopez@uvigo.es)

Universidad de Vigo - España

*Recibido: 26-02-2021*

*Aceptado: 06-05-2021*

### **Resumen**

Debido a su atractivo para las masas, el cine se ha considerado como una herramienta muy útil para difundir el discurso dominante. Algo semejante sucede con el cine de animación cuyo valor como agente aculturador de las masas de todas las edades no debe desdenarse ni subestimarse. A su vez, los cuentos de hadas se han amoldado a cada sociedad para diseñar la naturaleza interna e instruir al lector/a infantil y juvenil. Este trabajo analiza los diálogos en español incluidos en la película de animación *Érase una vez... un cuento al revés* (2006) con el propósito de aplicar el modelo propuesto por Travalía (2020) que permitirá determinar cuál es la naturaleza del lenguaje verbal cinematográfico desde la perspectiva del empoderamiento femenino.

**Palabras clave:** cine de animación; aculturación; socialización de la infancia y juventud; empoderamiento; lingüística feminista; discurso de género.

### **Abstract**

Cinema has been considered a very useful tool for spreading prevailing views and dominant discourse due to its mass appeal. Something similar happens with animation cinema, whose value as an acculturating agent of the masses of all ages should not be despised or underestimated. Fairy tales, in turn, have been molded in each society to design the inner nature and instruct the child and youth reader. This paper analyses the dialogues in Spanish included in the animated film *Happily N'Ever After* (2006) applying the model proposed by Travalía (2020) with the aim of determining the nature of the verbal language used from the perspective of feminist empowerment.

**Keywords:** animation cinema; acculturation; child and youth socialization; empowerment; feminist linguistics; gender discourse.

## 1. Objetivo

Mediante esta investigación nos proponemos analizar el lenguaje verbal utilizado en los diálogos de la versión en español peninsular de la película *Happily N'ever After* (Bolger y Kaplan, 2006) más conocida en España por el título *Érase una vez...un cuento al revés*, desde la perspectiva de género y aplicando el modelo propuesto por Travalia (2020), el cual permite determinar si el lenguaje utilizado en los diálogos empodera a la protagonista de la película y, por ende, a su audiencia.

Para efectuar este análisis debemos tener en cuenta algunos planteamientos teóricos que sirvan como marco en el que contextualizar el análisis práctico posterior. Por ello, realizaremos un análisis del poder aculturador del cuento de hadas tradicional, ya que la película analizada se inspira en esta literatura, y del cine de animación. Además, reflexionaremos sobre algunas de las características del cine de animación, prestando atención al lenguaje como principal vehículo transmisor de información. Tras indagar en la influencia ejercida por los diálogos en el público infantil y juvenil, dedicaremos un espacio al estudio de 'género', a la lingüística feminista y al empoderamiento.

## 2. El poder aculturador de la literatura infantil y juvenil y del cine de animación

Antes de poder ofrecer una definición de aculturación o su incidencia en el público infantil y juvenil, conviene barajar la definición de cultura sin poder alcanzar la exhaustividad, debido a la multidisciplinariedad de este estudio. Kahn (1975: 29) y Lambert (1992: 20) consideran que 'cultura' debe definirse como la acción de cultivar el pensamiento, las artes y el conocimiento desde un nivel alto en el que prima la calidad estética e intelectual y atendiendo a una serie de criterios universales y constantes. Según esta definición, el individuo voluntariamente desarrolla este enriquecimiento cultural.

Desde la antropología, la cultura es la memoria hereditaria de la sociedad y abarca "el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad" (Tylor, 1871, citado por Kahn, 1975: 29). Estas dos definiciones apuntan a una doble comprensión del concepto de cultura, ya que muestra una dimensión individual (la cultura se adquiere) y otra de orden social o comunitario (cómo el conjunto de los individuos percibe la realidad compartida por todos los miembros de esa cultura y, sobre todo, la manera en la que esa cultura es aprendida).

La cultura, además, se caracteriza por su naturaleza hereditaria (Lévi-Strauss, 1993: 31), no se transmite genéticamente, por lo que se trata de una acción que conlleva una transmisión de carácter intergeneracional. En este ejercicio, ciertas ideologías o costumbres pueden prevalecer ante otras que desaparecen convirtiéndose en la memoria de una colectividad. Con cada nueva generación, también se realizan aportaciones a la cultura de una comunidad, a veces logrando una evolución dinámica y expansiva.

Cuando se emplea el término aculturación solemos relacionarlo con los posibles cambios culturales derivados del contacto (Baucells, 2001: 268). También se ha interpretado como una “lógica de influencias entre sociedades ‘superiores’ sobre sociedades ‘inferiores’” (*Ibid.*) y según este mismo autor, en los últimos años, se ha empleado este término con cierta arbitrariedad con el propósito de definir cualquier cambio cultural que se produzca mediante un contacto, sin que se deba aclarar la naturaleza de este contacto. Por lo tanto, este término se convierte en un vocablo genérico, desde nuestro punto de vista paternalista y peyorativo, mediante el cual se produce un cambio cultural condicionado por un cambio inicial. Aquí tomamos esta acepción, pero la delimitamos a la relación entre una sociedad supuestamente superior denominada como ‘mediador/a’ y una sociedad compuesta por sujetos considerados, erróneamente por ciertos sectores, como ‘inferiores’, debido a su condición como individuos que se encuentran en un proceso de desarrollo físico y psicológico, es decir, el colectivo infantil y juvenil.

La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y, en concreto, los cuentos de hadas forman parte de la costumbre y de la iniciación de los niños y niñas en el folclore y la cultura en la que están insertos/as. Son las respuestas a las eternas incógnitas nos dice Bettelheim (1999: 53) y surgen:

“Algunas historias populares y de hadas surgieron a partir de los mitos, mientras que otras fueron incorporadas a ellos. Ambas formas personificaban la experiencia acumulada por una sociedad, tal y como los hombres [y mujeres] deseaban recordar la sabiduría pasada y transmitirla a futuras generaciones. Estos cuentos proporcionan conocimientos profundos que han sostenido a la humanidad a través de las interminables vicisitudes de su existencia, una herencia que no se ha revelado a los niños [y niñas] de ninguna otra manera, sino de un modo simple, directo y accesible” (Bettelheim, 1999: 32).

Si bien es cierto que los cuentos de hadas dan la impresión de sencillez, su alcance como herramienta socializadora ha sido objeto de estudio de autoras y autores como Zipes (1983) quien demuestra, mediante el análisis de los cuentos de Perrault y de los hermanos Grimm en el caso del primer autor, que 1. “Perrault modificó radicalmente los personajes populares de los cuentos, sus escenarios y argumentos para ajustarse a un proceso civilizador destinado a regular la naturaleza interna y externa de los niños y niñas” (*Ibid.*: 28, mi traducción) y, en el caso de los hermanos Grimm, que 2. “son muchos los escritores[as] que opinan que las historias de los

hermanos Grimm contribuyen a la creación de una falsa conciencia y refuerzan un proceso de socialización autoritario” (Zipes, 1983: 45, mi traducción).

Estas observaciones, en el caso de los hermanos Grimm, permiten que Zipes reflexione sobre cuál es la cuestión implícita que la recopilación de estos hermanos plantea a sus lectores y lectoras: “¿cómo puede una persona averiguar qué es lo que debe hacer para utilizar sus poderes correctamente con la finalidad de ser aceptada en una sociedad o recrear una sociedad para mantener las normas impuestas por el *status quo*?” (*Ibíd.*: 57, mi traducción). La respuesta, según este autor, nos conduce a la perpetuidad de una serie de estereotipos o roles designados a cada protagonista dependiendo de si se trata del héroe que abandona el hogar para ser activo, competitivo, atractivo, emprendedor, etc. cuyo objetivo es el poder, el dinero y una mujer, que se suma a las mercancías obtenidas tras sus aventuras, o de si, en el lado opuesto, se trata de una heroína. A ella, se le reserva la obediencia y la pasividad, el autosacrificio, la paciencia y el trabajo. Su objetivo son la riqueza, las joyas y un hombre que proteja sus derechos de propiedad. La heroína está destinada al hogar, su castillo, y su felicidad está garantizada gracias a su conformidad con la norma patriarcal. Para ella, el matrimonio es el inicio de su vida sexual y se le niegan todas estas bondades, si no ha adquirido a lo largo del cuento las habilidades, el poder y la riqueza que un hombre le proporcionará.

Este mensaje llegaba a una audiencia menor de edad y llega, en la actualidad, a una población que pertenece a una sociedad occidental en la práctica económica diaria capitalista, manteniendo su función como agente socializador. Los y las menores aprenden a aceptar esta sociedad mediante los cuentos de hadas.

Ahora bien, si en el ámbito literario la capacidad de aculturación de los cuentos de hadas sirve para perpetuar un modelo polarizado en cuanto al género y sus funciones dentro de una sociedad, el cine, como hermana mayor del cine de animación, no se escapa de la reproducción de este modelo, escudándose en su pretensión de transmitir la realidad.

Sell *et al.* (2014: 113) estructuran a los medios y al cine desde dos enfoques atendiendo a la psicología social: “[funcionan] como reproductor de la realidad, estudiando las narrativas y contenidos de las películas para dilucidar por ejemplo la reproducción de estereotipos [...]; [funcionan] como generador de modelos, donde se estudia a la audiencia viendo cómo entienden sus contenidos”.

En todo caso, el cine y el cine de animación reproduce ciertos modelos y valores. Gerbner y Gross (1976) proponen el modelo llamado ‘modelo de cultivo’ para concretar la función del séptimo arte como herramienta para la formación de la audiencia más joven. De este modo, el cine de animación y el cine en general ostentan una capacidad formativa que ocupa el espacio antes reservado a la educación formal. La audiencia está expuesta a una serie de contenidos, unos símbolos y unos códigos cinematográficos que se descodifican y que constituyen un tipo de aprendizaje indirecto logrado mediante la observación del modelo fílmico al que la propia

audiencia infantil y juvenil atribuye un prestigio social. La película de animación aquí analizada es una muestra de cómo un determinado discurso puede generar un cambio de punto de vista en su audiencia o perpetuar el existente.

Laborda (2015: 1) propone y define el concepto ‘aculturación de los medios’: “los cambios que producen los medios de comunicación en los patrones de comportamiento que las personas han adquirido socialmente”. La parte práctica de este trabajo se encargará de recopilar la posible incidencia del código verbal de la película de cine de animación analizada, con el propósito de observar un posible cambio en la comprensión de los roles de género por parte de la audiencia más joven.

### **3. Cine de animación y lenguaje**

El cine de animación se caracteriza por ser un cine infravalorado pensado como un producto de rápido consumo y destinado exclusivamente al entretenimiento. La animación es arte (Solomon, 1987: 12) y lo que parece un boceto y un lenguaje sencillo constituye un concepto diseñado por un artista, una forma de expresión con un mensaje que espera ser interpretado e interiorizado.

Por otra parte, también es cierto que cuando se tiene en mente a la audiencia menor de edad se opta por la búsqueda de un lenguaje amoldado a las necesidades del público. Tal y como Hernández y Mendiluce (2004: 7) afirman el habla contribuye a la formación lingüística de los menores. Además, existe según explican, una diferencia en el lenguaje empleado según cuál sea el uso de la animación, una serie de televisión de una duración corta o un largometraje. En el caso que nos ocupa, el largometraje, sabemos que suele ser un producto que exige la atención de la audiencia durante más tiempo, por lo que los destinatarios suelen ser niños y niñas junto a adolescentes capaces, por su desarrollo, de comprender el hilo argumental. Con el objetivo de asegurarse la comprensión y el disfrute de estas películas, suele optarse por el uso de un lenguaje idóneo para mostrar una realidad social y un habla desenfadada.

Muchas de estas películas incluyen juegos de palabras, frases hechas, refranes y proverbios. Hay espacio también para los coloquialismos que otorgan ese aire informal a los diálogos entre personajes. Se emplean palabras y expresiones con registros bajos o, incluso, pronunciaciones alteradas por el uso informal para crear un diálogo cercano al habla real, de esta forma se logra conferir verosimilitud y crear cercanía con la audiencia. En algunas cintas animadas, se hace uso de un léxico dialectal e incluso del argot. Por ejemplo, se toman palabras y expresiones propias de un área geográfica determinada o de un grupo social en concreto, lo cual está ligado a una cultura determinada. La rima también es un recurso de aparición frecuente en

los diálogos destinados a una audiencia infantil y juvenil cumpliendo con ese afán de divertimento.

El cine animado también incluye lenguaje tabú (Battistella, 2005: 69; López-González, 2020: 211-224). De hecho, Battistella (*Ibíd.*) refleja la preocupación que existe ante el uso del lenguaje tabú en la televisión y en el cine y la manera en la que podría afectar a la audiencia más joven. Para Soler (2011: 141), el lenguaje tabú es una herramienta que distingue héroes y heroínas de villanos y villanas. Jay (1992: 17-71), incluso, ha descubierto que los niños y las niñas de seis años son capaces de reconocer el poder del uso del lenguaje tabú y la reacción que experimentan los adultos al escuchar a los menores utilizar este tipo de lenguaje.

Estas cuestiones son una prueba de que el uso y la elección del lenguaje en la elaboración de un diálogo para el cine de animación sí puede incidir en el comportamiento del público espectador más joven.

#### **4. Género, lingüística y discurso**

La expresión ‘género’ se ha utilizado como una etiqueta útil con la finalidad de evidenciar que en la designación de unos roles femeninos y masculinos existen elementos estructurales humanos y elementos que se sustentan sobre la mentalidad y el uso social (Aparisi, 2009: 170). Este concepto ha permitido superar la visión biológica del ser humano, es decir, la dualidad hombre-mujer, para desarrollar la categoría de ‘identidad sexual’ en la que tiene mucha importancia la educación, la cultura y la libertad. A su vez, los roles materializan como cada sujeto asimila y desarrolla ciertas actitudes, patrones de comportamiento y atributos propios dentro de un contexto histórico-cultural (Aparisi, 2016: 2).

Esta misma autora describe cómo en las últimas décadas del siglo XX proliferaron los estudios denominados como *Women’s Studies*, cuyo objetivo consistía en la defensa de la igualdad ante la imposición patriarcal basada en la diferencia y la subordinación de la mujer. La consiguiente evolución teórica se conoce con el nombre de *Gender Studies* en el ámbito anglosajón y ha derivado con el paso del tiempo en el postfeminismo de género. El significado del concepto ‘género’ desde esta visión se ha vuelto más complejo y ambiguo según Aparisi (*Ibíd.*), porque “se ignora y elimina cualquier referencia a la corporalidad del ser humano”. Como postula Butler (2007), el sexo se reduce a un dato de carácter anatómico que carece de transcendencia antropológica.

El postfeminismo de género crea una disociación entre la categoría biológica (sexo) y la categoría cultural (género) y sostiene que las diferencias entre hombres y mujeres son una consecuencia del proceso de socialización e inculcación que debe superarse. Esta distinción

entre sexo y género se integra en el pensamiento dicotómico disimétrico descrito por Pujal (1993: 202) y Amorós (1985) en el que naturaleza y cultura se enfrentan. El género se concibe como una elaboración individual y autónoma que anula al sexo tanto en la vida personal como en la vida social (Palazzani, 2008: 31-35).

La postura feminista, en la actualidad, aboga por la anulación de los argumentos objetivos en cuanto a la identidad sexual humana, con el propósito de defender la irrelevancia del sexo y del género. Este argumento permite la deconstrucción y reconstrucción de la identidad sexual de los sujetos de forma individual y en sociedad. A partir de los postulados de Butler (2007) en los años 80, comienza a describirse la teoría queer en la que otras autoras indagarían, como Flax (1990) y Haraway (1989 y 1991).

Estas teorías vinculadas a la categoría ‘género’ y ‘sexo’ también han tenido su repercusión en la lingüística, como explica Tusón (2016: 138), originando la llamada ‘lingüística feminista’:

“Cada vez son más abundantes los estudios que abordan las relaciones entre los usos lingüísticos y las diferencias sexuales. La antropología lingüística, la sociolingüística, la nueva dialectología y lo que en el ámbito anglosajón se denomina la “lingüística feminista” llevan varias décadas aportando datos que muestran cómo hombres y mujeres se construyen y se manifiestan de forma diferente en cuanto a la manera de utilizar las lenguas; asimismo, se están desvelando los usos sexistas de las lenguas y proponiendo formas de uso que permitan nombrar a las mujeres”.

Los estudios dentro de la lingüística feminista, explica Tusón (2016: 139), se han aplicado al ámbito formativo y educativo, con el propósito de averiguar de qué manera la institución escolar transmite “valores culturales, actitudes y valores sexistas”. Son muchos los trabajos que abordan esta cuestión, de hecho, podemos seguir las recomendaciones de esta autora como los trabajos de Subirats y Brullet, 1988; Subirats y Tomé, 1992; Bonal, 1993; Catalá y García, 1989 o los artículos de Subirats, Yaguello, Martín, Maltz y Borker, Bonal y Tomé todos recopilados bajo el número 16 de la revista *Signos* (1996), los cuales son un punto de partida imprescindible para el estudio de este campo.

Más allá de estas recomendaciones, lo que, en nuestra opinión, es de gran utilidad para este análisis es el hecho de que esta autora afirma que la propia organización de la sociedad y distribución de las actividades diarias de los hombres y mujeres han repercutido en la creación de dos sociolectos o estilos discursivos diferentes que nos permiten reflexionar sobre las tendencias en los usos lingüísticos de hombres y mujeres, aun cuando no todos los hombres ni todas las mujeres hacen uso del estilo que, supuestamente, se le atribuiría debido a su sexo.

Desde el punto de vista práctico, Tusón (2016: 141-143), esquematiza las características del estilo femenino y del estilo masculino, atendiendo a los siguientes aspectos dentro del estudio lingüístico y discursivo: prosodia, morfosintaxis, léxico, organización temática, mecánica

conversacional y elementos no verbales. Citamos, a continuación, el esquema léxico y el referido a la organización temática textual por su detección en los diálogos analizados en este trabajo:

“Léxico

**Estilo femenino:**

- Vocabulario referido a los ámbitos privados (familia, hogar, afectos, ...)
- Más palabras que designan matices, por ejemplo referidos a colores, que los hombres.
- Más uso de diminutivos, palabras que manifiestan afectos...

**Estilo masculino:**

- Vocabulario referido a los ámbitos públicos (política, deportes, trabajo...)
- Léxico más procaz (palabrotas...)
- Más uso de aumentativos

Organización temática textual

**Estilo femenino:**

- Tendencia a construir el discurso de forma compartida
- Más cambios de tema
- Tratamiento de los temas más bien desde la propia experiencia íntima
- Estilo más implicado, más personalizado, menos asertivo

**Estilo masculino**

- Tendencia a resumir o reformular lo que se está diciendo (control temático)
- Tendencia a mantener los temas, menos cambios temáticos
- Tratamiento de los temas más bien desde un punto de vista externo
- Estilo más asertivo” (Tusón, 2016: 142).

Este modelo se completa con la propuesta de Travalía (2020: 70-71) que permite establecer cuáles son los valores transmitidos por el diálogo doblado al español peninsular con respecto a los dos personajes principales de la película, Ceni (Cenicenta) y Frida (madrastra). Como Travalía explica, Talbot *et al.* (2003: 1-2) defienden que nuestra identidad y estado se construyen gracias al lenguaje; y nuestros roles sociales se negocian, impugnan y resisten constantemente desde el punto de vista discursivo.

Travalía propone una serie de categorías para identificar si el discurso empodera a la protagonista u otros personajes femeninos o si, por el contrario, los diálogos se convierten en un obstáculo para el empoderamiento femenino. La palabra ‘empoderamiento’ comenzó a difundirse en la sociedad occidental a comienzos del siglo XXI, gracias a la aprobación del empoderamiento del sujeto mujer por parte de los países miembros de las Naciones Unidas.

Es un concepto que forma parte de los Objetivos de Desarrollo del Milenio que pretende promover la igualdad y el empoderamiento de las mujeres recogido, a su vez, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Agenda 2030, cuyo punto 5c establece como objetivo: “Aprobar y

fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles” (Naciones Unidas, 2021).

Peña (2019: 1035) crea una correspondencia entre el empoderamiento y el concepto de poder entendida como el ejercicio de transformación de las relaciones de poder y de sus estructuras con el fin de devolverle la visibilidad social denegada histórica y culturalmente a la mujer.

Visto el significado y el valor sociocultural del término ‘empoderamiento’, conviene retomar el modelo propuesto por Travalía y aplicado a este estudio. Con la finalidad de detectar aquel discurso que empodera a los personajes femeninos y, por ende, a la audiencia desde el punto de vista sociocultural, Travalía (2020: 70) presenta las siete categorías siguientes:

- “1. Fomento de la persecución de sus metas y sueños
2. Autoridad
3. Alabanza o énfasis en las capacidad, habilidades y logros
4. Promoción o búsqueda de comportamientos no tradicionales o cualidades asociadas con la mujer
5. Reconocimiento de su potencial
6. Fomento o aceptación de la propia identidad
7. Autodefensa o autoafirmación” (Travalía, 2020: 70, mi traducción).

Esta autora (*Ibíd.*: 71, mi traducción) también clasifica el discurso que no empodera ni a protagonistas, ni a la audiencia:

- “1. Desincentivar la consecución de sus metas y sueños
2. Uso del reproche para menospreciar o imponer la autoridad
3. Alabanza o énfasis en el aspecto físico
4. Promoción o preferencia por comportamientos tradicionales o por cualidades asociadas con la mujer
5. Condescendencia o actitudes paternalistas
6. Sobreproteccionismo
7. Inseguridad”.

## 5. Corpus y metodología

*Érase una vez... un cuento al revés* es una película de animación creada por ordenador por las productoras Berlin Animation Film y Vanguard Animation Films Productions en 2006. Se estrenó un 16 de diciembre en Los Ángeles, aunque su producción es más alemana que estadounidense y cuenta con una duración aproximada de 86 minutos. Se encuadra dentro del

género de la comedia y la fantasía, llegando a recaudar unos nada desdeñables 38 millones de dólares a nivel mundial. Entre sus directores destaca Yvette Kaplan premiada con un Daytime Emmy al mejor programa infantil de animación. A su participación en la dirección de esta película, debemos añadir también a Paul J. Bolger y Greg Tiernan ambos muy ligados al ámbito de la animación.

La crítica ha sido, en general, muy dura con esta producción a la que no ha llegado a encandilar pese a sus esfuerzos y próspera taquilla. Lou Lumenick del New York Post llegó a decir que esta película era en su opinión: “una parodia de los cuentos de hadas que es fea, poco divertida y que da dolor de cabeza”<sup>1</sup>. A pesar de críticas como esta, la taquilla fue un poco más benévola. Como muestra de su alcance lucrativo, en su primer fin de semana de estreno en EE.UU., esta cinta recaudó 6,608,244 dólares y logró durante su permanencia en cartelera recaudar en este país más de 15 millones de dólares (15,589,393 \$).

A nivel mundial, *Érase una vez... un cuento al revés* llegó a atraer la atención del público sumando más de 38 millones de dólares (38,085,778 \$)<sup>2</sup>. Por lo tanto, al público la película le atrajo hasta el punto de acudir a los cines, tal vez movidos por el reclamo publicitario que relacionaba a *Shrek* con esta producción. De hecho, uno de los productores, John Williams, ya había sido el productor de *Shrek* y *Shrek 2* antes de encargarse de la producción del film aquí analizado. Es posible que, habiendo experimentado el éxito del ogro verde, quisiese desde su propia empresa de animación Vanguard Animation, aprovechar el tirón.

Sea como fuere, en España, la película también llegó a las salas de proyección, se sigue comercializando a día de hoy en DVD y, es más, se proyecta con cierta periodicidad en los canales infantiles televisivos públicos como Clan, Boing y Disney Channel (en abierto). Sirva como ejemplo, el hecho de que esta película de 2006 se haya incluido en la parrilla televisiva tal y como ocurrió el 9, 10 y 11 de octubre de 2020 en franjas horarias distintas (21.40 h, 15.36 h y 17.02 h, respectivamente) en el canal infantil Clan TV catorce años después de su estreno y que su secuela *Érase una vez... un cuento al revés 2* ocupe espacio televisivo en el mismo canal un 13 de diciembre de 2019.

Como puede apreciarse, entendemos que aquí ya no se discute la calidad de esta producción en términos argumentativos o técnicos o si ha complacido a la crítica. Observamos que este producto audiovisual se retransmite con cierta frecuencia ofreciendo un discurso, que parece evocar a otras producciones que subvierten cánones y lanzan mensajes de empoderamiento, a un público infantil y juvenil permeable y ávido de información. Por ello, se entiende que este análisis puede ser conveniente, puesto que deseamos conocer hasta qué punto

---

<sup>1</sup> Fuente en español: <https://www.filmaffinity.com/es/film205524.html> [20/02/2021].

<sup>2</sup> Estos datos de recaudación se han obtenido de la base de datos Internet Movie Database (IMDb): [https://www.imdb.com/title/tt0308353/?ref\\_=fn\\_al\\_tt\\_1](https://www.imdb.com/title/tt0308353/?ref_=fn_al_tt_1) [20/02/2021].

esta producción empodera a una audiencia expuesta a este contenido audiovisual con cierta regularidad.

El argumento es sencillo, a pesar de pretender subvertir el cuento de hadas tradicional. Un mago que únicamente aparece al principio y al final de la película, una figura poderosa y masculina, entrega el mando y control del reino de los cuentos de hadas a dos de sus ayudantes. Deben preocuparse de que el devenir de los protagonistas de los cuentos de hadas siga siendo el que siempre ha sido. Por supuesto, esta orden no se cumple y sus dos ayudantes, especialmente Mambo, se encargan de revolver el destino de los príncipes y princesas del reino. Una de las víctimas de la dejadez de Mambo es Ceni, Cenicienta (encarnada por Sarah Michelle Gellar), quien a punto de enamorar al príncipe pierde su indumentaria de princesa. Otro personaje ajeno a la trama tradicional es Rick, el narrador y pretendiente de Ceni (interpretado por Freddie Prinze Jr.). Es un personaje traído al siglo XXI que llena la narración de anacronismos y gracias no siempre ingeniosas. Por último, destaca la presencia de Frida, la madrastra (Sigourney Weaver), ocupada en su intento por aprovecharse de la ausencia del mago y de las fechorías de Mambo. De esta mezcla entre la tradición y la subversión, se espera un guion fresco y concienciado con las necesidades socioculturales de este siglo.

La metodología seguida para analizar los diálogos consistió en el visionado múltiple en español de la película y recopilación de todos los diálogos en los que se detectase una referencia a los usos lingüísticos femeninos y masculinos y al empoderamiento del personaje principal, Cenicienta y su némesis. Se tuvo en cuenta quién enuncia ese fragmento del guion y se creó una tabla en la que se organiza el *TCR* o código de tiempo en el que dicho fragmento aparece a lo largo de la cinta. Recogemos a su vez, el elemento que consideramos empodera o no al personaje para su mejor clasificación y aplicamos el modelo teórico propuesto por Travalía (2020) explicado en el apartado anterior (4.).

El análisis de las tablas efectuadas nos aporta datos cuantitativos y cualitativos que nos permiten reflexionar sobre el poder de esta película emitida, con cierta frecuencia, por los canales de televisión españoles en la audiencia infantil y juvenil en cuanto a su mayor o menor capacidad para empoderar al público espectador, en aras de una sociedad más igualitaria.

## **6. Resultados y análisis**

Desde el punto de vista cuantitativo, se han obtenido en total, tras la aplicación del modelo teórico de Travalía, un total de 45 ocurrencias relacionadas con el tipo de discurso analizado. De entre estos 45 casos, 25 se transmiten mediante un personaje masculino, 1 caso se enuncia de manera colectiva y 19 están ligados a voces femeninas. Hallamos, tras la clasificación, que se

producen más casos de no empoderamiento que de empoderamiento, siendo las cifras de la primera 27 ocurrencias ante los 18 casos de empoderamiento de los personajes femeninos principales.

El empoderamiento lo ejerce con más incidencia el personaje de la madrastra, Frida (7 casos), seguido de Ceni (5 casos), Mambo (personaje con voz masculina) (4 casos), Rick (1 caso) y un enanito (1 caso). Es decir, cinco personajes, cuatro de ellos de carácter principal, hacen uso de un discurso que pretende otorgar más poder, autonomía y visibilidad social a la mujer. Curiosamente, el número de personajes masculinos que empodera a las protagonistas es mayor que el de las voces femeninas, aun cuando existe una distancia corta entre ambas voces.

En cuanto a las categorías descritas por Travalia, los datos cuantitativos obtenidos se reparten en las tablas siguientes:

**Tabla 1: Categorías de empoderamiento discursivo detectadas en el corpus**

<b>Casos de empoderamiento discursivo</b> <b>Categoría:</b>	<b>Número total recopilado de casos</b> <b>por categoría</b>
Fomento de la persecución de sus metas y sueños	1
Alabanza o énfasis en las capacidad, habilidades y logros	1
Promoción o búsqueda de comportamientos no tradicionales o cualidades asociadas con la mujer	13
Reconocimiento de su potencial	1
Autodefensa o autoafirmación	2

*Fuente: Elaboración propia.*

**Tabla 2: Categorías de no empoderamiento discursivo detectadas en el corpus**

<b>Casos de no empoderamiento discursivo</b> <b>Categoría:</b>	<b>Número total recopilado de casos</b> <b>por categoría</b>
Uso del reproche para menospreciar o imponer la autoridad	2
Alabanza o énfasis en el aspecto físico	8
Promoción o preferencia por comportamientos tradicionales o por cualidades asociadas con la mujer	9
Condescendencia o actitudes paternalistas	4
Sobreproteccionismo	3
Inseguridad	1

*Fuente: Elaboración propia.*

Cualitativamente, hay una serie de cuestiones que demandan nuestra atención. Observamos que, en total, se recogen más casos de no empoderamiento en lo que, en un principio, parecía ser una película de animación moderna y subversiva con el canon tradicional del cuento de hadas.

La mayoría de los casos de no empoderamiento se centran en perpetuar el comportamiento tradicional y los rasgos asociados con la mujer. Los casos de mayor empoderamiento se circunscriben a esta misma categoría y sobrepasan en número a los casos de no empoderamiento en unas escasas cuatro ocurrencias.

Otra de las categorías que recoge un gran número de casos de no empoderamiento es la categoría encargada de alabar el aspecto físico y la apariencia (8 casos) que se antepone al único caso encargado de alabar las capacidades de la protagonista. El sobreproteccionismo de la protagonista indefensa sigue siendo uno de los pilares temáticos del cuento de hadas, al menos en esta cinta de animación. A esta sobreprotección, se le suman los diálogos condescendientes y actitudes paternalistas como cuando, por ejemplo, un personaje secundario interviene en una única ocasión para confirmarle a Rick que Ceni sí necesita ayuda y ser rescatada.

Desde la tabla de empoderamiento discursivo, también se aprecian las únicas ocasiones en las que se reconoce el potencial de Ceni, se fomenta su capacidad para lograr sus objetivos o se alaban sus capacidades y logros. Estas tres escasas ocurrencias siempre están en boca de un personaje masculino. No parecen existir personajes femeninos que puedan desempeñar esta función, ni siquiera el Hada Madrina que actúa con socarronería al decirle a Ceni: “Soy tu hada madrina. Vengo a concederte tu deseo de ser un niño de verdad.” Como si esa fuese la única condición ideal para la protagonista.

La intervención del Hada Madrina va muy en la línea con el comentario que una de las hermanastras hace a la otra delante del Príncipe: “Hermanastra 1: ¡Tienes que enamorarte de mí! ¡De mí! Hermanastra 2: Una vez leí un libro. Un libro muy interesante. Hermanastra 1: ¡Tú que vas a leer!” Un ejemplo que viene a perpetuar la rivalidad entre mujeres por conseguir *al hombre*. La figura masculina es la que merece ser complacida, es la privilegiada y, por eso, el hada madrina pretende convertir a Ceni en un niño. Este acto tiene su vinculación con el cuento de hadas tradicional si pensamos en el personaje de Pinocho, pero creemos que la referencia intertextual encierra una ironía de género. Por lo tanto, ambas escenas fortalecen la visión androcéntrica de la realidad social occidental.

La tabla 3, a continuación, muestra los casos recopilados de discurso empoderado, en qué marco temporal de la película se sitúa este discurso, quién pronuncia dicho discurso y el fragmento específico recopilado. Debe tenerse en cuenta que dicha tabla no especifica el contexto en el que se elabora el discurso empoderado ni el tono con el que se articula el discurso. Son cuestiones, sin embargo, que sí se han considerado para realizar este estudio.

**Tabla 3: Discurso empoderado extraído de *Érase una vez... un cuento al revés* (2006)**

Registro de código de tiempo	Personaje	Discurso
00.14.00	Mambo	Ceni se va al baile, la Bella Durmiente sigue dormida, ¡qué alguien le dé un expreso doble! ¡Por favor! ¡Y a mí uno triple!
00.14.05	Mambo	Rumpelstinskin sigue pidiendo la custodia, creo que quiere los fines de semana ¿no?
00.29.30	Madrastra	¿Y quién gana? Esas heroínas pedorras y sus príncipes pretenciosos. Pues a partir de ahora, olvidaos de perder siempre y preparaos para ganar sí.
00.31.20	Rick	Si crees que ese posturitas nos va a salvar estás soñando.
00.31.40	Ceni	¡Está bien! Vale, no te necesito.
00.36.58	Madrastra	Maga, suena muy mal, generala, señora, reina de la calamidad, alteza, bajeza, maleza...
00.38.00	Madrastra	A alguien hay que cambiarle el pañal.
00.39.00	Madrastra	¡Ceni! ¡Odio a esa chica! Es tan femenina...
00.49.24	Enanito	¡Toma ya! Intentamos enseñarle a Blanca Nieves a disparar, pero no le daba ni a un elefante.
00.52.00	Madrastra	No lo sé porque es guapísima, porque es tan estúpida que ni protesta, ¿por qué siempre está alegre por todo?
00.58.20	Ceni	Mambo: Es tu final feliz. Campanas de boda, rosas, cabalgatas hacia la puesta de sol. Ceni: ¿Y luego qué?
00.59.00	Ceni	¿Y eso es todo? ¿Esa es toda mi vida? ¿Simplemente me caso con el príncipe?
00.59.59	Mambo	Na... si ya lo digo yo...los finales felices son un rollo. Tú piensa qué es lo que quieres y cógelo.
01.03.20	Ceni	No, eso es imposible. Es el príncipe, es un héroe, no puede...
01.03.47	Madrastra	¡No puede qué! ¿Perder?
01.09.25	Madrastra	Tenías que empeñarte en tu final feliz, pues permíteme que te diga que este es tu final, pero no va a ser feliz. Voy a demostrarte que los sueños no se hacen realidad.
01.10.10	Ceni	Durante años he dejado que me amargues la vida, ¡pues se acabó!
01.12.00	Mambo	Todo vuelve a su cuento normal menos Ceni que se casa con Rick y lo paga el príncipe.

*Fuente: Elaboración propia.*

Otro de los datos extraídos tras el análisis, que no apreciamos durante el primer visionado de la película, tiene que ver con la intervención de la madrastra como agente empoderador y no empoderador. Este personaje, cuya voz proviene en la versión original en inglés de la actriz Sigourney Weaver<sup>3</sup>, interviene en 11 ocasiones dentro de este marco, de las cuales actúa en 7 ocasiones como un agente empoderador, mientras que en otros 4 casos no empodera al personaje femenino. A lo largo de estos 11 casos, Frida cuestiona los arquetipos asignados a la feminidad; rechaza la domesticidad (no quiere cambiar pañales), desprecia las exigencias físicas impuestas por el tallaje, mantiene una visión realista diciéndole a Ceni que los sueños rara vez se hacen realidad, cuestiona la feminidad como un atributo positivo e incluso es crítica con la pasividad mostrada por Cenicienta.

Cenicienta, a medida que transcurre la acción, se convierte en un personaje empoderado, pero solamente desde el momento en el que la acción impuesta por el cuento tradicional se ve interrumpida. Cuatro de las cinco intervenciones de discurso empoderado de Ceni se concentran al final de la película. En ellas, cuestiona el matrimonio como el fin último de su existencia, se enfrenta a la madrastra y pone fin a su autoridad.

Otro de los personajes con capacidad para empoderar o dejar de hacerlo es Mambo. Este personaje es el que inicia las desventuras de los personajes de los cuentos de hadas. Es crítico, irónico y sarcástico con estas narraciones hasta el punto de que sus intervenciones están plagadas de anacronismos cumpliendo una función humorística cuasi subversiva. Mambo es un personaje ajeno al cuento de hadas tradicional que no se ha desarrollado en profundidad. Basamos esta afirmación en la elección de algunos diálogos que perpetúan una visión androcéntrica ocupados por celebrar la apariencia física de la mujer. Mambo reproduce hasta en tres ocasiones esta categoría. Es más, este personaje emplea el discurso no empoderado hasta en 8 ocasiones frente a las 4 en las que empodera a Cenicienta: “Nah... si ya te lo digo yo, los finales felices son un rollo. Tú piensa qué es lo que quieres y cógelo”, así insta Mambo a Ceni a tomar sus propias decisiones.

En último lugar, debemos mencionar a Rick, el coprotagonista de la historia. Este es otro personaje ajeno a la trama tradicional pero que la perpetúa prácticamente hasta el final de la historia. Está enamorado de Cenicienta, sin embargo, muestra mucho desdén por la emotividad, lo que reafirma el rol masculino. Además, presenta una actitud paternalista y una obsesión por rescatar a Ceni a lo largo de toda la película. Junto a Mambo, se encarga de ser cáustico con la magia, de forma que tan solo llega a emitir un mensaje de empoderamiento: “Si crees que ese posturitas nos va a salvar estás soñando [dirigiéndose a Ceni]”.

---

<sup>3</sup> Una actriz cuya carrera profesional se ha caracterizado por la interpretación de papeles activos, en los que la mujer toma las riendas de su vida con independencia de los personajes masculinos.

**Tabla 4: Casos de discurso no empoderado, excluye contexto e inflexión de la voz**

Registro de código de tiempo	Personaje	Discurso
00.03.46	Rick	La malvada madrastra y las dos hermanastras feas. Delicadas flores de feminidad.
00.04.10	Rick	El príncipe azul se agacha y se le rompen los pantalones. Rick: Demasiado cachas.
00.08.00	Rick	Mentira, hago la colada también. ¿Quién es el verdadero cenicienta aquí?
00.08.29	Príncipe	El libro de las reglas principescas capítulo 12. El día de su vigésimo primer cumpleaños todo príncipe debe organizar el baile para buscar a una doncella preferiblemente rubia que esté apesada, maldita o en apuros.
00.08.55	Mambo	Rapunzel, encargada de arruinar a toda la industria del champú del reino.
00.09.02	Mambo	Caperucita, el aperitivo favorito de los lobos.
00.09.20	Mambo	Rumpelstinskin, ¿para qué quiere el bebé? Babas, pañales, y esto y lo otro...
00.09.46	Mambo	¿Crees que sabe que lleva falda?
00.12.47	Hada Madrina	Soy tu hada madrina. Vengo a concederte tu deseo de ser un niño de verdad.
00.15.43	Madrastra	¿No podéis fingir que sois seres humanos por una noche?
00.17.26	Madrastra	Cuarenta pisos con tacones... ¡aj! Ya puede ser algo bueno...
00.19.08	Mambo	¡Buah! ¡Qué pedazo de piba!
00.19.36	Mambo	Sabes, a mí me ponen estas mujeres malas, supermalas, pero no se lo digas ¡eh!
00.19.55	Mambo	Tío, ¡qué buena está! Digo, ¡qué mala es!
00.21.18	Hermanastra 2	¡Tú que vas a leer!
00.21.29	Gentío	¡Qué belleza! ¡Qué pies más pequeñitos tiene!
00.25.49	Príncipe	Osea, ¿estudias o trabajas? ¿Eres una bella doncella, una doncella en apuros?
00.25.55	Ceni	Pues lo seré, más o menos a media noche.
00.31.30	Rick	Más bien, tú necesitas al príncipe.
00.32.50	Cocinero	Ve con ella, mon ami, sí que te necesita.
00.38.38	Rumpelstinskin	Pero están buscando al Príncipe y les está ayudando una chiquilla.
00.38.50	Rumpelstinskin	Es pequenilla, morenilla, preciosa, ropa humilde, eso sí, y unos pies chicos, chicos...
00.50.42	Rumpelstinskin	¿Por qué odias tanto a Cenicienta? Es decir, según el cuento ella nunca te ha hecho na...
00.56.35	Rick	No tengo tiempo para explicaciones, Ceni te necesita. Tienes que salvarla.
00.57.12	Mambo	Siempre os casáis.
01.03.18	Madrastra	Solo queda la capucha, es talla 34, por si la quieres.
01.03.25	Madrastra	Y la Bella Durmiente, buenas noches, noche tras noche para siempre, ju, ju, ju, y Cenicilla que sigue soñando con su príncipe fuerte y grande. Pues espera sentada, ¡guapa!

Fuente: Elaboración propia.

## 7. Conclusiones

La película analizada en este trabajo recibe en la versión española peninsular el título de *Érase una vez... un cuento al revés*. Se trata de un film que pretende subvertir el cuento de hadas tradicional mezclando personajes clásicos con algunos personajes nuevos encargados de agitar el argumento que conocemos desde la infancia. A su vez, sabemos que el cine de animación cumple una función socializadora, que aquí hemos etiquetado como aculturadora, formando a una audiencia que todavía está expuesta a la adquisición de unos conocimientos básicos. Dentro del marco teórico expuesto, se han abordado brevemente las principales teorías de género a partir de la disyuntiva entre sexo y género para, a continuación, revisar cómo la lingüística feminista puede aplicarse al ámbito formativo. Además, se ha presentado el modelo de Travalía para analizar la inclusión de discursos empoderados y no empoderados en el cine de animación actual, tras definir el concepto de ‘empoderamiento’.

A raíz de la aplicación de este modelo, hemos descubierto que lo que parecía ser una película moderna, actual y crítica con el sistema androcéntrico se convierte en una cinta de animación que envía mediante sus diálogos un mensaje, principalmente, de no empoderamiento a los personajes femeninos. Unos personajes, por otra parte, con los que la audiencia puede llegar a identificarse y tomar como modelo. Por lo tanto, esta película, bien acogida por la audiencia y en continua reposición en España mediante los canales públicos, perpetúa el discurso dominante y transmite la ideología imperante en un 60% de las ocasiones. Además, observamos que, de entre el total de las ocurrencias recopiladas, tan solo participan los personajes femeninos en unos 19 casos. Los casos de empoderamiento se reparten, prácticamente, entre la madrastra y Cenicienta, 12 casos en total, ante las 6 ocurrencias emitidas por personajes masculinos. Se mantienen, por tanto, los estereotipos femeninos de los personajes principales en esta película. Ceni, la damisela en apuros, es un ejemplo relativo de pasividad que decide plantarle cara a la madrastra al final de la película para repetir su destino literario optando por el matrimonio. La madrastra es, según Sigourney Weaver (voz de Frida en la película en inglés), un personaje que desea tener poder, pero su perfil no es el de empoderamiento porque su rol consiste en ser la malvada del cuento, por lo que la audiencia más joven evitará identificarse con este personaje. Como madre-bruja, cumple con su estereotipo tradicional, desafía al sistema y no duda en hacer uso de sus habilidades de manera activa.

Uno de los productores de esta película, J. Chad Hammes, declaró que lo mejor de esta producción era “el reparto realmente potente, lo logrado de los diálogos y las fantásticas interpretaciones”<sup>4</sup>, aunque desde nuestro punto de vista, al menos la versión en español, dista de incluir unos diálogos comprometidos y acordes con las exigencias de la sociedad en cuanto a la perspectiva de género. Por eso, nos atrevemos a sugerir una modificación en el título de esta película: *Érase una vez... un discurso al revés*.

---

<sup>4</sup> Estas declaraciones se obtuvieron a través de la página web *La higuera.net* y pueden consultarse en: <https://www.lahiguera.net/cinemanía/pelicula/3120/comentario.php> [25/02/2021].

**BIBLIOGRAFÍA**

Amorós, Celia (1985): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos. Editorial del hombre.

Aparisi Miralles, Ángela (2009): “Ideología de género: de la naturaleza a la cultura”. En: *Revista Persona y Derecho*, n.º. 61, pp. 169-193. Disponible en: <https://revistas.unav.edu/index.php/persona-y-derecho/article/view/31692> [22/02/2021].

\_\_\_\_\_. (2016): “Discursos de género: el modelo de la igualdad en la diferencia”. En: *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, vol. 192, n.º. 778, pp. 1-8. Disponible en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2106/2745> [22/02/2021].

Battistella, Edwin (2005): *Bad Language. Are some words better than others?* Oxford: Oxford University Press.

Baucells Mesa, Sergio (2001): “Sobre el concepto de aculturación: una aproximación teórica al estudio de los procesos de interacción cultural”. En: *Revista Tabona*, n.º. 10, pp.267-290.

Bettelheim, Bruno (1975[1999]): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica. Trad. Furió Silva.

Bonal, Xavier (1993): “La discriminación sexista en la escuela primaria”. En: *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, vol. 8, n.º. 9, pp. 140-146.

Bonal, Xavier y Tomé, Amparo (1996): “Las representaciones de lo masculino y de lo femenino en la educación primaria. Análisis”. En: *Signos*, vol. 16, pp. 42-48. Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista\\_id=44&PHPSESSID=068682bbb1d443b4b8ba78b1f99ca9a6](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista_id=44&PHPSESSID=068682bbb1d443b4b8ba78b1f99ca9a6) [20/02/2021].

Butler, Judith (2007): *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Catalá González, Aguas Vivas y García Pascual, Enriqueta (1989): *Una mirada otra*. Valencia: Institut Valencià de la Dona.

Flax, Jane (1990): *Thinking Fragments. Psychoanalysis. Feminism and Postmodernism in the Contemporary West*. Berkeley-Los Angeles: University of California Press.

Gerbner, George y Gross, Larry (1976): “Living with television: the violence profile”. En: *Journal of Communication*, vol. 26, n.º. 2, pp. 172-194. Disponible en: <https://academic.oup.com/joc/article-abstract/26/2/172/4553823?redirectedFrom=fulltext> [22/02/2021].

Haraway, Donna (1989): *Primate Visions: Gender, Race and Nature in the World of Modern Science*. Nueva York-Londres: Routledge.

\_\_\_\_\_. (1991): “A Cyborg Manifesto: Science, Technology and Socialist Feminism in the Late Century”. En: *Simians, Cyborgs, and Woman*. Nueva York: Routledge, pp. 149-181.

Hernández Bartolomé, Ana Isabel y Mendiluce Cabrera, Gustavo (2005): “Este traductor no es un gallina: el trasvase del humor audiovisual en *Chicken Run*”. En: *Linguax Revista de lenguas aplicadas*, vol. 2, pp. 3-21. Disponible en: <https://revistas.uax.es/index.php/linguax/article/view/489/445> [22/02/2021].

Jay, Timothy (1992): *Cursing in America*. Filadelfia: John Benjamins.

Kahn, Joel S. (1975): *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Editorial Anagrama. Trad. J. J. Llobera; A. Desmots; M. Una.

Laborda Gil, Xavier (2015): “La aculturación de los medios”. Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8537](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8537) [22/02/2021].

Lambert, José (1992): “The cultural component reconsidered”. En: Mary Snell-Hornby, Franz Pöchhacker y Klaus Kaindl (eds.): *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, pp. 17-26.

Lévi-Strauss, Claude (1993): *Regarder, écouter, lire*. París: Plon.

López-González, Rebeca Cristina (2020): “Insults and Bad Language in Animation and Its Translation for All Audiences”. En: Carmen-Cayetana Castro Moreno (Coord.): *Facetas multiculturales en producción y traducción. Metáforas, alegorías y otras imágenes*. Granada: Comares, pp. 211-224.

Maltz, Daniel N. y Borker, Ruth A. (1996): “Los problemas comunicativos entre hombre y mujeres desde una perspectiva cultural”. En: *Signos*, vol. 16, pp. 18-30. Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista\\_id=44&PHPSESSID=068682bbb1d443b4b8ba78b1f99ca9a6](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=44&PHPSESSID=068682bbb1d443b4b8ba78b1f99ca9a6) [20/02/2021].

Martín Rojo, Luisa (1996): “Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia”. En: *Signos*, vol. 16, pp. 6-17. Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista\\_id=44&PHPSESSID=068682bbb1d443b4b8ba78b1f99ca9a6](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=44&PHPSESSID=068682bbb1d443b4b8ba78b1f99ca9a6) [20/02/2021].

Naciones Unidas. Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 5. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/> [12/02/2021].

Palazzani, Laura (2008): *Identità di genere? Dalla differenza alla indifferenza sessuale nel diritto*. Milán: San Paolo.

Peña Jiménez, Palma (2019): “Empoderamiento y discurso femenino: El caso de la Reina Letizia de España”. En: *Estudios sobre lenguaje periodístico*, vol. 25, n.º. 2, pp. 1031-1043. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/64823> [22/02/2021].

Pujal i Llombart, Margot (1993): “Mujer, relaciones de género y discurso”. En: *International Journal of Social Psychology, Revista de Psicología Social*, vol. 8, n.º. 2, pp. 201-216. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=187396> [22/02/2021].

Sell Trujillo, Lucía, Martínez-Pecino, Roberto y Loscertales, Felicidad (2014): “El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas”. En: *Píxel-Bit. Revista de Medios y*

*Educación*, nº. 45, pp. 111-124. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36831300008.pdf> [22/02/2021].

Soler Pardo, Betlem (2011): *Swearing and Translation: A Study of the Insults in the Films of Quentin Tarantino*. Doctoral Thesis. Valencia: Universitat de València. Servei de Publicacions.

Solomon, Charles (1987): "Animation: Notes on a Definition". En Charles Solomon (ed.): *The Art of the Animated Image. An Anthology*. Los Ángeles: The American Film Institute, pp. 9-12.

Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1988): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.

Subirats, Marina y Tomé, Amparo (1992): "Pautas de observación para el análisis del sexismo en el centro educativo". *Cuadernos para la coeducación*, vol. 2. Bellaterra: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 1-46.

Subirats, Marina (1996): "Coeducación formas de vida y cambio social". En: *Signos*, vol. 16, pp. 4-5. Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista\\_id=44&PHPSESSID=068682bbb1d443b4b8ba78b1f99ca9a6](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista_id=44&PHPSESSID=068682bbb1d443b4b8ba78b1f99ca9a6) [20/02/2021].

Talbot, Mary, Atkinson, Karen y Atkinson David (2003): *Language and Power in the Modern World*. Tuscalusa: University of Alabama Press.

Tusón Valls, Amparo (2016): "Lenguaje, interacción y diferencia sexual". En: *Enunciación*, vol. 21, nº. 1, pp. 138-151. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5623346> [22/02/2021].

Tylor, Edward Burnett (1871[2010]): *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press.

Travalia, Caroline (2020): "How (Dis)empowering Speech Affects the Representation of Female Protagonists in the Latin American Dubbed Versions: 'The Little Mermaid' and 'Moana'". En: Isabel Pascua Febles (coord.): *Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica, pp. 63-104.

Yagüello, Marina (1996): "Las palabras y las mujeres: los elementos de la interacción verbal". En: *Signos*, vol. 16, pp. 32-41. Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista\\_id=44&PHPSESSID=068682bbb1d443b4b8ba78b1f99ca9a6](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista_id=44&PHPSESSID=068682bbb1d443b4b8ba78b1f99ca9a6) [20/02/2021].

Zipes, Jack David (1983[1988]): *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. Nueva York: Routledge.