

Martínez, Alejandra

Merlino, Aldo

martinezalej@hotmail.com, amerlino@custometric.com.ar

Centro de Estudios Avanzados (CEA), UNC

Área de interés: Consumos mediáticos

Palabras clave: recepción – cine infantil - discurso

PRODUCCIONES CINEMATOGRAFICAS INFANTILES Y CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO EN RECEPCIÓN.

1. INTRODUCCIÓN

El presente escrito se enmarca en un trabajo de investigación que tiene como objetivo analizar los discursos en torno a las normas de género que construyen niños de distintos orígenes socioeconómicos, que viven en la ciudad de Córdoba, a partir de la recepción de películas destinadas al público infantil. En este artículo se presentan parte de los resultados obtenidos en el estudio.

En primer lugar, se comentan aspectos atinentes al discurso en producción, esto es: una de las películas seleccionada para el análisis.

A posteriori, se analiza el discurso producido en recepción de la película seleccionada.

En este caso se comentarán los resultados obtenidos en uno de los grupos de discusión desarrollado con niños entre 8 y 9 años de edad, en un colegio urbano-marginal de la ciudad, luego de proyectada la película *La Bella y la Bestia*.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

El procedimiento metodológico aplicado para el desarrollo de la investigación se dividió en dos etapas, interrelacionadas entre sí, pero con técnicas diferenciadas de recopilación y análisis de datos.

2.1. ETAPA 1: ANÁLISIS EN PRODUCCIÓN

En esta etapa se trabajó sobre un corpus de tres films. De acuerdo a los objetivos del trabajo, se seleccionaron tres películas animadas infantiles, bajo el criterio de mayor demanda de éstas en alquiler de video-DVD, en Córdoba durante los años 2003 y 2004 (1), a saber:

La Bella y la bestia (Disney)

Shrek (Dreamworks)

La Cenicienta (Disney)

Para llevar adelante el análisis de los films, se tomaron como referentes los esquemas teórico-metodológicos de A. J Greimas (1989, 1992), P. Hamon (1991).

Los ejes analíticos se centraron en la detección de cómo aparecen y se manifiestan las características del género, los roles que cumplen hombre y mujer, y los valores explicitados y sugeridos.

2.2. ETAPA 2. ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS EN RECEPCIÓN.

La segunda etapa consistió en una recolección de datos de tipo primario, es decir, directamente de los actores sociales de interés para el estudio. Para ello se procedió al desarrollo de los siguientes pasos:

- A) Se seleccionaron tres grupos de niños provenientes de diferentes condiciones socio-económicas, que concurren a escuelas primarias de la ciudad de Córdoba.

Los grupos fueron divididos en función de su asistencia a diferentes tipologías de escuelas, las cuales pueden asociarse con diferentes niveles socioeconómicos.

Para la selección de las instituciones y los grados con los que se trabajó, se utilizó un muestreo por propósitos, en el que se tuvo especialmente en cuenta la *heterogeneidad de los grupos seleccionados* (por la importancia asignada al análisis comparativo) y la *accesibilidad*.

Se seleccionaron establecimientos educativos a los que concurren niños cuyas condiciones socioeconómicas son relativamente homogéneas en cada escuela, pero diferentes entre ellas. Así, se seleccionaron tres tipologías de establecimientos educativos:

- a) Escuelas privadas con un costo de matrícula alto (superior a \$700)
- b) Escuelas públicas, emplazadas en barrios no marginales y escuelas privadas con un costo de matrícula no superior a \$150.
- c) Escuelas públicas, emplazadas en zonas marginales.

Partiendo de la premisa de la asociación entre el tipo de escuela y el nivel socioeconómico de sus alumnos, se desarrollaron grupos de discusión (grupos de enfoque) entre niños pertenecientes a familias de diferentes estratos socioeconómicos, a saber:

- Alto
- Medio típico
- Bajo – marginal

Para completar la información acerca de la tipología de asistentes a cada escuela, se procedió a entrevistar a algunos informantes clave (directoras, y docentes de las escuelas) en cada establecimiento educativo seleccionado, con fin

de obtener datos generales sobre las condiciones objetivas de existencia de las familias de los niños que allí asisten.

B) En este segundo momento del análisis en recepción, se llevó a cabo la proyección de uno de los films, seleccionado en función del análisis en producción, de la primera etapa. Luego de la proyección, se trabajó en el aula con la técnica del grupo de discusión.

Esta técnica de investigación pone el acento en el carácter interactivo de la producción discursiva y en el análisis de las percepciones y representaciones de los actores sociales.

La idea central fue facilitar, mediante diversos estímulos, la producción discursiva de los niños, relacionada con el lugar de la mujer y el varón en la sociedad. Dicha producción fue registrada en audio, tomándose para el análisis las expresiones de varones y mujeres por separado y en relación dentro del discurso.

Para el desarrollo de estos grupos, se decidió trabajar con niños entre los 8 y 9 años de edad, teniendo en cuenta características de las etapas descritas por algunos de los teóricos del desarrollo cognoscitivo más relevantes (Piaget, 1976, Vigotsky, 1978).

De acuerdo al trabajo realizado por Piaget (1994), entre los 7 y los 11 años se da una etapa del desarrollo cognoscitivo que él denominó de las *operaciones concretas*. En estos años de su vida “el niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real” (Meece, 2000:103). Es a partir de los 7 años que el niño muestra una menor rigidez y una mayor flexibilidad mental, y comienza a manejar todo un conjunto de competencias comunicacionales. Según Judith Meece, el niño tiene las siguientes habilidades: “saber entrar cortésmente en una conversación, las reglas de las discusiones, las estrategias para contar historias y otras formas de discurso público” (2000:222).

En esta etapa, los niños comienzan a realizar abstracciones reflexivas, y comienzan a utilizar sistemas de clasificación jerárquica para encontrar orden en su ambiente. Por otra parte, es entre los 7 y los 11 años, que los niños tienen más desarrollada la percepción relativa a las características propias de uno y otro género.

Según Meece, entre los 8 y los 9 años de edad los niños “comienzan a basar sus respuestas en la regla lógica de inclusión en una clase” (2000:114), es decir, desarrollan la capacidad de diferenciar y clasificar entre distintas tipologías de objetos, acciones, etc.

Teniendo en cuenta las características descriptas por los ya citados autores y en función de los fines de este trabajo, se decidió trabajar con niños de edades comprendidas en la etapa de las operaciones concretas, seleccionando el rango intermedio (entre 8 y 9 años) que corresponde en el sistema educativo de nuestro país, a los terceros grados de las escuelas seleccionadas.

2.3. ETAPA 3: TRIANGULACIÓN DE DATOS

En esta etapa se procedió a relacionar los datos obtenidos del análisis en recepción, con los esquemas narrativos y la circulación de valores obtenida en el análisis de la producción.

3. DESARROLLO

3.1. ANÁLISIS DEL FILM, *LA BELLA Y LA BESTIA*

Habiendo ganado un Oscar por el film animado *La Cenicienta* en el año 1951, Walt Disney comenzó a desarrollar el proyecto de *La Bella y la bestia*(2). Sin embargo, éste fue dejado de lado cuando Disney y su equipo no encontraron una resolución satisfactoria para la segunda mitad de la película, donde la protagonista es aprisionada en el castillo de la Bestia. A mediados de 1989, luego del desarrollo de la película animada *La Sirenita*, el

proyecto de *La Bella y la bestia*, película que analizamos a continuación, fue retomado, repensado, (sus personajes y backgrounds reelaborados) y exitosamente comercializado en 1991.

En la década de los '80, contexto en el que se producía el film que abordamos, Estados Unidos salía de una época marcada por el resurgimiento del movimiento feminista. Según Deleyto (2003), un efecto del impacto que este hecho tuvo en la población masculina, pudo haber influido en la imagen del *héroe* que aparece como predominante en los films (no animados) de los ochenta (Arnold Schwarzenegger, Bruce Willis, Sylvester Stallone, entre otros). Esta imagen fue promovida en Estados Unidos, según este autor, en respuesta al resurgimiento del movimiento feminista de los '60 y los '70: el héroe tradicional, musculoso y decidido, serviría para contrarrestar simbólicamente la reciente arremetida de las mujeres.

Héroe y antihéroe animados de *La Bella y la bestia*, no escapan a este esquema, siendo ambos modelos masculinos poderosos y fundamentalmente, de características indiscutiblemente varoniles. Así como la mayoría de los protagonistas varones (héroes y antihéroes) de los filmes producidos entre 1989 y 1999, que están diseñados como sujetos físicamente poderosos.

Si en los primeros años de la postguerra, (época en que se producían películas como *La Cenicienta*), entre la población femenina la cantidad de mujeres casadas trabajadoras en Estados Unidos solo ascendía a un 14%, en los años '60 este porcentaje se había duplicado y en los '80, había subido a más del 50%. Asimismo, solo el 15 % de las mujeres accedía a la enseñanza superior en los '50, ascendiendo esta cifra a casi el 40% en los '60 y superando el 50% en los años '80 (Hobsbaum, 2004:312-313).

Durante las décadas de los '50 y '60, en Estados Unidos la exigencia de las mujeres (casadas, prosperas, cultas y de clase media,) de dejar el ámbito doméstico y entrar en el mercado laboral, tuvo una fuerte carga ideológica. Así lo expresa Hobsbaum:

“...en los países desarrollados, el feminismo de clase media o el movimiento de las mujeres cultas o intelectuales se transformó en una especie de afirmación genérica de que había llegado la hora de la liberación de la mujer, y eso porque el feminismo específico de clase media, aunque a veces no tuviera en cuenta las preocupaciones de las demás mujeres occidentales, plantea cuestiones que las afectaban a todas; y esas cuestiones se convirtieron en urgentes al generar las convulsiones sociales (...) una transformación drástica de las pautas convencionales de conducta social e individual.” (2004:321)

Las nuevas actividades femeninas tuvieron un impacto muy fuerte en la cultura norteamericana y mundial. La creciente inserción de la mujer al ámbito laboral, luchando por obtener puestos y salarios semejantes a los de los hombres; el creciente número de estudiantes de sexo femenino ingresando a la educación superior, no pudo sino tener un impacto en toda la estructura social y particularmente familiar de los Estados Unidos. Según Hobsbaum, “...la típica familia nuclear occidental, la pareja casada con hijos, se encontraba en franca retirada. En los Estados Unidos estas familias cayeron del 44 por 100 del total de hogares al 29 por 100 en veinte años (1960-1980)” (2004:324)

Una heroína con las características de Aurora (*La Bella Durmiente*) o Cenicienta, era, en este tiempo, impensable. La doncella que protagonizara el relato debería haber pasado, como la mujer promedio norteamericana, por un proceso de transformación adecuado a las exigencias de la época. Así, y a pesar de que la historia contada en *La Bella y la bestia*, transcurre en un tiempo pasado, una heroína *modernizada* aparece en escena.

Bella, la protagonista de la historia, *no solo* se ocupa de las tareas del hogar, de buscar un marido y de cuidar, atender y curar a sus hombres (padre, bestia, príncipe), sino que también es una ávida lectora y se permite soñar con una vida más rica e interesante. Es por ello vista, por sus vecinos, como una mujer extraña y diferente a los demás.

Bella no está interesada en el hombre más codiciado del pueblo, Gastón. Las otras mujeres jóvenes lo admiran, suspiran y lloran por él cuando creen que va a casarse con la protagonista. Consideran que Bella “*está loca*” y es “*tonta*” por ignorar el interés que Gastón siente por ella. Para Bella, él es *apuesto* pero un “*patán rudo y engreído*”. Él no entiende su pasión por la lectura ni su poca predisposición a ocuparse de “*cosas más importantes*” como casarse con él.

Gastón aparece en el film como un gran cazador, seguido y admirado permanentemente por su ayudante Lefou y todos los hombres del pueblo. Es revestido de todo un conjunto de cualidades fuertemente masculinas: es “*apuesto*”, “*alto*”, “*musculoso*”, “*fuerte*”, “*valiente*” y “*exitoso en cualquier cacería*”. Está tipificado como un sujeto de marcada masculinidad (“*barbilla partida*”, un “*cuerpo cubierto de vellos*”, es el que “*esquepe más lejos*”, al que “*ninguna presa o doncella podría escapársele*”). Para los varones del pueblo, él es una inspiración, un campeón. En él aparece la configuración del héroe épico tradicional convertido en antihéroe sustentador de antivalores.

Gastón entiende que debe tener a la protagonista como esposa ya que es la única mujer del pueblo que puede compararse con él en belleza. “*Es la mejor*”, y él entiende que merece tener la mejor mujer. Su reputación entre la gente del pueblo estará en juego si no consigue conquistar a la dama –presa– más admirada, que no se muestra interesada en ser conquistada.

En cuanto al roles masculinos y femeninos, aparecen claramente diferenciados. Cuando se trata de un hacer, a partir de un ejercicio del poder fundamentalmente físico, son los personajes masculinos los que lo detentan. En cambio, cuando se trata de transformar, provocando la adquisición de una humanidad vinculada con los valores máximos, es la mujer la que lo realiza. Una figura femenina que ama los libros (jerarquización mediante el saber) y está en condiciones de reconocer el *ser* más allá del *parecer*.

En general, a las mujeres les están reservados espacios más bien estáticos, en tanto que a los hombres se les permiten mayores espacios de movilidad. Los personajes femeninos del pueblo (incluyendo a Bella) asumen con anuencia un rol pasivo que implica esperar que los hombres desarrollen ciertas acciones por ellas, por ejemplo protegerlas (como cuando los hombres del pueblo se dirigen a matar a la bestia), o modificar su presente (Bella depende del éxito de su padre para cambiar su vida).

La dependencia del hombre como vector de cambio-solución de problemas de la mujer, queda aún más patente si se analizan intenciones del antihéroe de casarse con la protagonista. Él le explica que el sueño de ella está a punto de cumplirse y le describe una rústica cabaña, la comida en el fuego, un esposo a quien atender y seis o siete hijos varones jugando con perros. Ni él ni los otros hombres del pueblo tienen ninguna duda sobre la voluntad de Bella de aceptar tan provechoso casamiento, ya que está implícita la idea de cuál se supone debiera ser el destino esperable por cualquier mujer. De hecho, en las expresiones de las jóvenes del pueblo tanto como de Bella, está fuertemente presente el deseo por el matrimonio y el amor romántico.

A nivel de análisis de los roles actanciales (Greimas, 1991), es destacable el lugar que ocupa la protagonista femenina en la historia como objeto de valor de uso (Floch 1993), útil -tanto para el héroe como para el antihéroe-, para alcanzar un objeto de valor de base. En el caso de la bestia, la ruptura del hechizo y en consecuencia la recuperación de su aspecto antropomorfo y su belleza. En el caso del antihéroe, Gastón, el respeto y reconocimiento del pueblo para conservar su reputación.

Resulta destacable que en ésta, como en las otras dos películas analizadas, se llega a un final que resalta un contrato varón – mujer en donde ambos, a partir de la celebración del matrimonio, obtienen su objeto de base perseguido y reafirman así las expectativas asociadas a cada género. El matrimonio, como consecuencia de la conjunción mujer – varón, aparece de este modo naturalizado.

3.2. EL DISCURSO EN RECEPCIÓN EN NIÑOS

En este escrito ha de tomarse el discurso producido en el grupo de discusión desarrollado en una de las escuelas, la urbano-marginal.

En cuanto a la caracterización de los niños, resulta de interés lo expresado por la maestra entrevistada en oportunidad de realizarse el trabajo de campo.

La docente señala que este establecimiento educativo tiene como característica ser una escuela “*tranquila*”, en comparación con otras escuelas públicas marginales. Si bien hay niños que consumen drogas, son portadores de HIV o tienen muy serios problemas familiares, de acuerdo a la entrevistada, es posible acercarse a los niños, dado que tienen un comportamiento “*bastante aceptable*”. Estas apreciaciones se dan siempre en el marco comparativo que la docente establece con las realidades de otras escuelas.

Estos niños son, de acuerdo a la expresión de la docente, en general “*carenciados*”, aunque señala que muchas de las de las familias de las que provienen tienden a colaborar con su educación. Enfatiza el hecho de que muchos de los alumnos tienen la ventaja de provenir de “*familias bien constituidas*”, esto es, que en su mayoría tienen padre y madre aunque habiten solo con uno de ellos (solo, sola o nuevamente en pareja) o bien con otros familiares (en general abuelos).

Los padres son, según la maestra, de muy diversas características. Desarrollan actividades laborales variadas, predominando en general el subempleo. De acuerdo a la entrevistada, el nivel de formación es en general bajo, y muchos son analfabetos. Existe un grupo que no se muestra interesado por las actividades escolares de los niños o se encuentran ausentes (niños “*abandonados*”). Define a un grupo de padres como “*problemáticos*”, ya que tienen dificultades con distintas adicciones o no pueden, por diversos motivos, “*hacerse cargo de sí mismos*” ni de sus responsabilidades paternas.

Durante la entrevista grupal, se pudo observar que los niños están expuestos a diversos productos televisivos, ya que la mayoría afirmó tener cable y ver canales tales como Disney Channel, Cartoon network, entre otros. La gran mayoría dijo haber visto ya el film *La Bella y la bestia*.

Uno de los elementos más llamativos que surgió al comienzo y a lo largo de la entrevista, fue la importancia que dieron los niños a los momentos del film en donde se mostraban escenas violentas. No solo violencia física también en cuanto al ejercicio de la dominación entre personajes con desiguales posiciones sociales.

En el primer segmento del film, en el que son presentados todos los personajes y sus distintas situaciones, cuando se invita a los niños a expresarse sobre qué va sucediendo en la historia, un grupo de niñas da gran importancia a la escena en la que Gastón, el antihéroe, tira el libro de Bella al barro, (en la escena, él le quita el libro, ella pide su devolución, él mira el libro disgustado y lo arroja al barro).

Esa escena tiene mucho de violencia y sometimiento, ya que Gastón utiliza su superioridad física (su fuerza y su altura) para llevar a cabo una acción cargada de agresividad y desconsideración. Aquí, la falta de respeto se da no solo por la apropiación de una propiedad ajena, sino que el libro simboliza todo lo que Bella aspira y los valores que la diferencian y la hacen “mejor” que los otros.

Esa no fue la única oportunidad en la que los entrevistados resaltaron alguna de las escenas que reflejan cierta violencia. Avanzada la proyección de la película, y a partir de que las niñas expresan su disgusto por el personaje de Gastón, se pide una descripción de cómo les gustaría que fuera un varón. Ellas describen al *varón ideal* a partir de su fortaleza: que tenga músculos, que practique actividad física, y que además sea lindo.

Los varones, interrumpen a las niñas en esta descripción, y agregan que este *varón ideal* debe tener cualidades para la pelea:

E: Chicas, ¿cómo tendría que ser un chico para que les gustara?^[1]

M: ¡Tiene que tener fuerza!

M: ¡Músculos!

V: ¡Tiene que hacer ejercicios!

M: ¡Gimnasia!

V: ¡Pelear mucho!

V: ¡Kung fu! ¡¡¡juah!!!!

M: Fuerzudo...

M: Lindo...

M: Musculoso...

M: ¡Lindo!

Los varones en general enfatizan esta importancia dada a lo físico, mencionando además que a las otras damas del pueblo sí les gusta Gastón, dada su fuerza, sus músculos y su habilidad para cazar:

E: ¿Y Gastón es lindo?

Todos: ¡¡¡Noooo!!!!

E: ¿Y por qué a las chicas del pueblo les parece lindo?

M: Sí, porque es fuerte...

V: Y tiene buena puntería para matá pájaros...

V: Tiene fuerza...

V: Tiene músculos...

Aquí se están reforzando las cualidades consideradas socialmente como típicamente masculinas, una identidad relacionada con el control de la naturaleza, la guerra, la ocupación de ámbitos públicos o el manejo de la técnica (Mayobre, 2004).

Es también a partir de las características de dominio y poder en los personajes masculinos del film, que se manifiesta la imposibilidad de la mujer a oponerse a los designios de un varón que, por ser más poderoso que ella en lo físico y lo simbólico (también en lo económico), gana su afecto por el hecho de devolverle algo (que le pertenece) que él tomó en función de su posición privilegiada. A ella solo le resta para con él el afecto y el agradecimiento, en función de que él le otorga vida (la salva de la muerte) y libertad (la libera de su prisión). No aparece en el film ni en el discurso de los niños, la

posibilidad de que la protagonista por voluntad propia pueda decidirse a dejar su prisión. Cuando lo intenta, corre el riesgo de perder la vida y necesita del varón para ser rescatada, lo que demuestra su error en la búsqueda de la autonomía y su dependencia del personaje masculino.

Respecto al fragmento del film en donde se muestra la liberación de Bella, las mujeres mencionan que ella ha cambiado de parecer respecto de la bestia, en función de que él "*se puso buenito*". También mencionan que la liberó para que ella lo quiera (una suerte de interés en la acción) o mencionan la soledad del padre como explicación de la liberación. Esto es: Bella debe dejar a la bestia en función de que otro varón requiere sus cuidados. Su papel en la sociedad sigue fuertemente vinculado al ámbito de la reproducción, no meramente en términos biológicos sino que es la mujer quien, de acuerdo a Mayobre (2004) usualmente se ocupa del cuidado de personas convalecientes, protección de la unidad familiar, socialización de la infancia, entre otras.

Otra explicación que aparece en relación con el cambio de Bella, proviene de una de las niñas que comenta que la protagonista había visto el retrato de la bestia cuando era un agraciado príncipe (aquí también aparece una idea de cálculo). No explica la conjunción de Bella con la bestia a partir de su nueva bondad, sino en función de que en alguna medida conoce su secreto y sabe que detrás de la bestia hay un héroe clásico y deseable.

Respecto del valor asignado a los valores externos, superficiales, es de destacar que el personaje de la bestia, ha sido castigado con un hechizo dada su arrogancia, su incapacidad de dar afecto, su egoísmo. Sin embargo, cuando las niñas describen el disgusto que Bella siente por él, no hablan de sus pobres cualidades personales sino que solo se refieren a su aspecto no humano, bestial:

E: ¿Y por qué a Bella no le gusta la bestia?

M: ¡Porque es fiero!

M: ¡Porque tiene cuernos!

Con el antihéroe sucede algo diferente. Las mujeres tienden a confundir a Gastón con el príncipe. Esto no es extraño porque éste, independientemente de su papel de malvado, cumple con todos los requisitos estéticos del héroe tradicional. Y en apariencia, lo superficial es lo que tiende a impactar más en el grupo en general. Cuando el grupo debe describir lo que a Bella le desagradaba de Gastón, al no poder referirse a sus defectos físicos, hablan de sus características personales:

V: Usted preguntó por qué la Bella no lo quería a él, porque era muy hartante... era muy arrogante, se creía el mejor.

E: ¿Qué quiere decir arrogante?

M: Malvado...

M: Presumido...

En el siguiente fragmento, aparecen intercalados los valores superficiales (positivos) de Gastón y sus valores personales (negativos):

E: ¿Por qué Bella le dijo (a Gastón) que no se quería casar?

V: Porque le decía que le iba a masajear los pies, todo eso...

E: ¿Y por qué Gastón estaba tan seguro de que ella le iba a decir que sí?

V: ¿Porque es arrogante?

V: Porque es musculoso...

M: Porque es malo...

V: Porque todas las mujeres del pueblo creían que era lindo y él pensaba que se iba a casar...

El valor dado a lo estético al momento de evaluar a los personajes, aparece nuevamente cuando se habla de la heroína. Cuando describen a Bella, las niñas recuperan la cara, el pelo y el vestido. Los varones, agregan otros elementos tales como su forma de hablar y sus cualidades para el canto. Cuando preguntamos por qué quiere casarse Gastón con Bella, solo mencionan su belleza. Nuevamente, no aparecen en el discurso su bondad o inteligencia, sino solo su aspecto físico.

E: ¿Por qué se quiere casar (Gastón) con Bella?

V: ¡Porque es linda!

E: ¿A todos les parece que Bella es linda?

Todos: ¡¡¡¡¡Siiii!!!!

E: ¿Y por qué les parece linda?

V: El nombre...

M: El vestido...

V: Habla bien...

V: Canta lindo...

M: La cara, la cara...

M: El pelo...

M: ¡Todo... todo!

Asimismo, cuando les toca a los varones describir la niña ideal, se concentran mayormente en las cualidades externas:

E: ¿Y los varones? ¿Cómo tendría que ser una chica para que les gustara?

V: ¡Hermosa!

V: ¡Linda!

V: ¡Tiene que tener el pelo lindo también!

V: ¡Atractiva!

V: Tiene que tener el pelo negro y largo...

Al finalizar la película, los niños explican que la pareja *se casa* y resaltan el momento del beso y el fin del hechizo. Esto es interesante ya que no hay en el film indicio alguno de que se esté celebrando una ceremonia matrimonial. Ninguno de los elementos que aparecen como signos de esto son visibles aquí. El matrimonio como final *esperable*, aparece como algo natural en los niños.

Esto último concuerda con un dato mencionado antes respecto de los finales observados en el corpus fílmico analizado, en donde aparece por defecto la conjunción héroe-heroína. En el caso de *La Bella y la bestia*, solo puede observarse un baile en donde los protagonistas pueden verse rodeados por sus familiares y sirvientes, pero, como antes decíamos, no aparecen señales de que se trate de un casamiento. Los niños sin embargo, y a pesar de que el contexto social actual propone estructuras familiares alternativas (solo basta con recordar lo expresado por la docente en relación con este punto y la realidad de los niños entrevistados), encuentran natural que los personajes se casen.

4. REFLEXIONES FINALES

Del mismo modo en que son presentadas formas de relación históricas y socialmente consideradas legítimas entre varones y mujeres, los niños y niñas producen un discurso en el que los valores atribuidos a lo masculino se destacan y son los que definen el eje del relato. La mujer debe esperar que el varón defina su situación, la guíe, la rescate, mientras que el varón, debe poder sostener tal expectativa social cumpliendo con todo un conjunto de normas que lo define como varón (hombre).

Además, aparece reforzada tanto en el film como en el discurso infantil, la idea de que el varón es apreciado por su fuerza y por su capacidad de ejercer la violencia física. Respecto de lo femenino, son destacadas las cualidades que tienen que ver fundamentalmente con la importancia asignada a la estética de la mujer y su orientación a desarrollar actividades relativas a la función de reproducción (Mayobre, 2004).

Así, las expectativas colectivas emergen en el discurso infantil cuando los niños utilizan categorías asignadas históricamente a lo femenino o lo masculino para definir a los personajes centrales. Del mismo modo, instituciones sociales como el matrimonio, se ven representadas tanto en la expresión de los niños como en el texto fílmico (como objeto de valor de base, lo que se espera que finalmente suceda), que coadyuva así con su reproducción.

En relación con la definición legítima (socialmente aceptada) de los géneros y su necesaria conjunción en la institución matrimonial, surge en el discurso de los niños la idea del casamiento como único final esperable. Así como ciertas instituciones sociales aparecen en lo que los niños dicen sobre el film como algo natural, en lo social la división entre los sexos también lo parece (al punto de tornarse inevitable), al presentarse en el estado objetivado en el mundo social y también en el estado incorporado, como un sistema de categorías de percepción, pensamiento y acción. De este modo lo expresa Bourdieu (1996:134):

“Si el mundo tiende a ser percibido como evidente y a ser captado, (...) según la modalidad dóxica, es porque las disposiciones de los agentes, sus habitus, (...) son en lo esencial el producto de la interiorización de las estructuras del mundo social (...) La búsqueda de formas invariables de percepción o de construcción de la realidad social enmascara diferentes cosas: primero, que esta construcción no opera en un vacío social, sino que está sometida a coacciones estructurales; en segundo lugar, que las estructuras estructurantes, las estructuras cognitivas, son ellas mismas socialmente estructuradas, porque tienen una génesis social; en tercer lugar, que la construcción de la realidad social no es solamente una empresa individual, sino que también puede volverse una empresa colectiva.”

Ésta experiencia es la forma más absoluta de reconocimiento de la legitimidad; aprehende al mundo social y a sus divisiones arbitrarias como naturales, evidentes, ineluctables, comenzando por la división socialmente construida entre los géneros.

A partir de lo relatado por lo entrevistados, es plausible analizar cómo las normas de género, como conjunto de prácticas y relaciones posibles para uno y otro sexo, emergen en el discurso de varones y mujeres como un número de elementos a considerar, no solo en relación con los propios comportamientos, sino también como aquello esperable del sexo opuesto.

Esto es aplicable no solo a la mujer, ya que según podemos ver de acuerdo a los datos obtenidos, el lugar socialmente asignado al varón puede ser igualmente constrictivo en lo que refiere a sus prácticas, relaciones y valoraciones.

Cumplir con la expectativa social, encajar con el modelo aceptado que define lo masculino y lo femenino, constriñe a la mujer y se impone al varón en tanto interpreta (y describe) que es lo que de él se espera.

NOTAS:

1. Para la selección de los films, se trabajó con registros oficiales de importantes cadenas de alquiler de videos de la ciudad de Córdoba: Blockbuster, Video club Colón y Greek video club.

2. Historia muy antigua, con variaciones en el tema central que data de tiempos de la mitología griega. En 1550, el autor italiano Giovanni Straparalo escribió la primera variante de la historia como la conocemos en la actualidad.

3. E: entrevistador, M: mujer, V: varón. Las expresiones textuales de los entrevistados que se insertan en el cuerpo del escrito, han sido representadas con cursivas y comillas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama
- BOURDIEU, Pierre y Loïc WACQUANT (1995), *Respuestas - Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
 DELEYTO, Celestino (2003) *Ángeles y demonios – Representación e ideología en el cine contemporáneo de Hollywood*, Ed. Paidós, Barcelona.
- FLOCH, Jean Marie, (1993) *Semiótica Marketing y Comunicación, Bajo Los signos Las Estrategias*, Madrid, Paidos
- GREIMAS, Algirdas, (1992) 2da edición: *La Semiótica del Texto. Ejercicios Prácticos*; Madrid, Paidós
- (1989) *Del sentido II, Ensayos semióticos*, Gredos, Madrid
- HAMON, Philippe (1991) *Introducción al análisis de lo descriptivo*. Buenos Aires, Edicial.
 HOBBSBAUM, Eric (2005) *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica, Grupo Editorial Planeta
- LEVI STRAUSS, Claude (1993) *Las estructuras elementales del parentesco*, Buenos Aires, Planeta Agostini

- MAYOBRE, Purificación (2004) *La construcción de la identidad personal en una cultura de género*, www.creatividadfeminista.org/articulos/2004/sex04_purificacion.htm
 - MEECE, Judith (2000) *Desarrollo del niño y del adolescente, para educadores*, México, Mc Graw Hill
 - PIAGET, Jean (1994) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, México, Grijalbo
 - (1968) *La Construcción de lo Real en el Niño*, Buenos Aires, Proteo
 - VIGOTSKY, Lev. S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press
-