

# DEL ARTE CINEMATOGRAFÍCO A LA IMAGEN POSTELEVISIVA: CO-EDUCACIÓN AUDIOVISUAL ANTE LAS REPRESENTACIONES DE LA FEMINIDAD

*FROM CINEMATOGRAPHIC ART TO POST-TELEVISION IMAGE: AUDIOVISUAL CO-EDUCATION AND  
REPRESENTATIONS OF FEMININITY*

Jorge Belmonte Arocha  
*Universitat Jaume I de Castellón*

## RESUMEN

En este trabajo crítico vamos a hacer referencia tanto al imaginario legado desde el pasado como, más detalladamente, a cierto imaginario contemporáneo. Partiremos de la alusión a imágenes estereotipadas de la feminidad, como el llamado «ángel del hogar», en el arte cinematográfico narrativo (Guillamón, 2012), mencionando también su pervivencia en los estereotipos de género de las imágenes televisivas más recientes (Belmonte y Guillamón, 2008), cuya ficción es heredera directa del arte cinematográfico. Ello nos permitirá extendernos finalmente en el análisis de un imaginario posttelevisivo (Belmonte, 2012), cuyo espectáculo no resulta menos reaccionario por ser más actual, está directamente vinculado además a las cuestiones escolares y de género, y requiere por tanto de la aplicación de una urgente co-educación audiovisual.

**Palabras clave:** co-educación audiovisual, estereotipos de género, imagen posttelevisiva, arte cinematográfico, representaciones de la feminidad.

## ABSTRACT

In this article we will refer to both the imaginary inherited from the past and, in more detail, to certain contemporary imaginary. We begin by looking at stereotypical images of femininity in narrative cinema, such as the so-called «ángel del hogar» (domestic angel) (Guillamón, 2012), and also mention their persistence in the gender stereotypes of more recent television (Belmonte and Guillamón, 2008), whose fiction is a direct descendant of cinematographic art. These stereotyped images allow us to present an in-depth analysis of one specific text of post-television imaginary (Belmonte, 2012), which despite being more recent is no less reactionary, and indeed is directly linked to some gender and educational issues that call for the urgent application of an audiovisual co-education.

**Keywords:** audiovisual co-education, gender stereotypes, post-television image, cinematographic art, representations of femininity

## SUMARIO

1.-De la educación artística y mediática a la necesaria co-educación audiovisual. 2.- Estereotipos de género e imaginario audiovisual: Del arte cinematográfico a la imagen (pos)televisiva. 3.-Análisis crítico: La representación de la feminidad en un imaginario postelevisivo. 4.- Bibliografía.

### **1. De la educación artística y mediática a la necesaria co-educación audiovisual**

El análisis crítico de las imágenes mediáticas y su aplicación para alcanzar una educación audiovisual constituye un campo, tanto de investigación como de intervención, que permite articular la educación artística con la educación en comunicación. Ello queda patente en textos que señalan explícitamente, desde la educación artística, la importancia de trabajar no sólo el cine como arte sino la televisión y los medios audiovisuales en general (Maeso, 2008; Maeso y Marfil, 2011), y converge con la presencia de «los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas» entre los contenidos del área como constata Paloma Palau (2010: 4).

En la sociedad contemporánea, caracterizada por el dominio de la imagen y la globalización de las comunicaciones, el análisis crítico de los medios de comunicación se ha convertido en una necesidad educativa. Tanto es así que el curriculum MIL de la Unesco ha situado el eje de la alfabetización audiovisual entre sus más prioritarios objetivos (Reia, 2012) reconociendo la necesidad de llevar a cabo un trabajo de reflexión y crítica sobre las tipologías comunicativas, las formas de representación de las relaciones sociales y los modelos de comportamiento. Lo que llama nuestra atención es la brecha que, en el contexto español, existe entre nuestra experiencia cotidiana –rodeada de imágenes que nos interpelan y que ayudan a configurar nuestra identidad y nuestra visión del mundo- y la escasa atención prestada en los diferentes niveles educativos a la alfabetización audiovisual. El objetivo principal de la educación audiovisual (Ambròs y Breu, 2011) sería dotar de herramientas a la ciudadanía para ser competente en la interpretación crítica de los discursos mediáticos. Desde este punto de vista los discursos mediáticos son composiciones retóricas complejas cuyo mero consumo no garantiza de por sí su aprendizaje o comprensión, como señala Aguaded (2012). Por ello creemos que la educación audiovisual debería partir de una «pedagogía de la mirada» (Dussel y Gutiérrez, 2006) que apunte a una relación política, estética y ética con la imagen.

El necesario reconocimiento de la crucial importancia de una perspectiva de género para el análisis de las imágenes, que se nutra de las plurales y fértiles tradiciones de la teoría feminista y los estudios de género para acometer la lectura crítica de los textos audiovisuales,

nos permite ir aún más allá al defender una auténtica co-educación audiovisual, cuyo interés simultáneo por la divulgación de la recepción crítica, tanto de la imagen artística como de la mediática, además aspire a lo que hemos llamado en un trabajo anterior «co-educar la mirada» (Belmonte y Guillamón, 2008). Un planteamiento afín a iniciativas que, desde el entorno de la educación artística, proponen un enfoque de género para el análisis crítico y educativo de las imágenes (Luengo y Palau, 2011).

Debido al enorme alcance de los discursos audiovisuales, a su capacidad de influir en la configuración de las identidades sociales, se hace preciso abordarlos desde perspectivas que pongan de relieve la función de los medios como tecnologías sociales (Colaizzi, 2007), como medios de producción de los significados que contribuyen a naturalizar lo que no es sino fruto de una compleja construcción social. De este modo, una de las fuentes identitarias fundamentales del ser humano, la identidad de género, constituye un elemento que debemos tener en cuenta a la hora de analizar los discursos mediáticos que nos rodean, a la hora de mirar críticamente cómo se configuran los mensajes hegemónicos que acaban autorizando (o desautorizando) las prácticas y las identidades que garantizan la reproducción social.

## **2. Estereotipos de género e imaginario audiovisual: Del arte cinematográfico a la imagen (pos)televisiva**

La representación de las identidades de género en el imaginario audiovisual, y muy especialmente las imágenes de la feminidad, han dado lugar a una serie de estereotipos cuya transmisión y extensión condiciona, no sólo el propio imaginario social y cultural, sino las relaciones reales entre los sujetos y por tanto la vida cotidiana de las mujeres. La forma en que nos apelan los medios de comunicación hace necesario plantear una co-educación audiovisual que desmonte tales modelos, educando a los espectadores y haciéndoles conscientes de la posición que ocupan en el esquema de la comunicación como sujetos generizados (*genderized*), esto es, atravesados por la ideología, los discursos y las representaciones de género que aparecen en los medios audiovisuales, apelando a su capacidad crítica como lectores activos que pueden apropiarse y enfrentarse creativamente a los mensajes que les rodean.

El cine, especialmente en su vertiente narrativa, se ha constituido desde su nacimiento en una de las más influyentes tecnologías sociales. Sus características formas de interpelación espectacular y su habilidad para el despliegue del placer visual han despertado –desde hace algunas décadas– un interés creciente de la teoría de género por estudiar las formas en que la representación fílmica contribuye a la construcción de las

definiciones socio-culturales de los roles y estereotipos sexuales. En este sentido, en tanto la representación cinematográfica se encuentra directamente implicada en la producción y reproducción de los significados, se ha convertido en un lugar estratégico para el análisis crítico de las representaciones de la feminidad.

En el contexto de la filmología, los estudios de género se han centrado en el análisis de las representaciones culturales y los modos discursivos en que se construyen las identidades sexuales. Preocupados por el análisis crítico de las formas dominantes de representación, han permitido deshacer el espacio habitado por el espectador masculino, un espacio reducido al placer visual y a la perpetuación de los modelos sexistas y reconstruir un nuevo espacio para la reflexión en torno a las relaciones de género que aparecen en los textos (Colaizzi, 2007). Recientes estudios (Arranz, 2010; Cruz y Zecchi, 2004; Gámez, 2004) han destacado el papel del cine español como medio socializador en el que se van fraguando los discursos democráticos en torno al género, dejando paso a nuevas representaciones de la feminidad y la masculinidad y, con ellas, abriendo el camino para nuevas identificaciones espectatoriales que van dejando atrás los estereotipos así como las formas de la desigualdad de género.

Uno de los estereotipos más influyentes a lo largo de la historia del cine ha sido la figura del «ángel del hogar», la imagen de la mujer tradicional dedicada exclusivamente al cuidado doméstico de la familia. Cabe determinar si este modelo ha cambiado lo suficiente a raíz de la instauración democrática en España, y ver en qué medida los nuevos discursos sobre las mujeres se han visto representados en los textos fílmicos, cómo esos discursos ayudan a definir el proceso de democratización y contribuyen a la consolidación de una sociedad más igualitaria y justa, en términos de representación del género así como en términos de la participación activa de las mujeres (las directoras) en la construcción cultural de la feminidad.

Aldaraca (1993) sitúa a la figura del «ángel del hogar» en el siglo XIX, época donde fue ampliamente desarrollada en la cultura y la literatura de la Modernidad. Se trata de un modelo de feminidad burguesa que se definía por su entrega, su pureza, su dedicación a la familia y su gobierno en la casa. Esta figura, derivada de la ideología patriarcal decimonónica, promovía un modelo social determinado por una férrea y jerárquica división sexual, que fue retomado con fuerza durante los años de la dictadura franquista. El Régimen pretendía establecer una fuerte desigualdad legal, social y sexual entre los géneros, favoreciendo un modelo que relegaba a la mujer a la esfera privada, mientras que el hombre debía ocuparse de los asuntos de índole pública. El modelo masculino lo constituía el soldado español que luchaba por reconstruir la patria; el femenino era la mujer maternal dedicada al hogar y al cuidado de la familia (Nielfa Cristóbal, 2003). El hombre era el que tenía el

poder económico y legal en la familia patriarcal, y la mujer debía dedicarse al cuidado y la educación de los hijos. La mujer tenía la responsabilidad, en su rol de madre y esposa, de sostener el orden moral dentro del seno familiar aunque, más allá de eso, dependía económica y legalmente de su marido. Desde un discurso esencialista se defendía la inferioridad de la mujer respecto al hombre y el deber de ésta de circunscribirse al ámbito de la maternidad. La labor de educación llevada a cabo por la Sección Femenina de la Falange, dirigida por Pilar Primo de Rivera, se basaba en promover esta doctrina de sacrificio, disciplina y sumisión, características que definían al «ángel del hogar».

Encontramos múltiples ejemplos de la representación fílmica de tal estereotipo en el cine español, desde el franquismo hasta la democracia, representaciones que muestran cómo el modelo ha ido variando y evolucionando a raíz de la instauración democrática. Dos ejemplos significativos de esta evolución lo constituyen el melodrama de Luís Lucía, *De mujer a mujer* (1950) y la película de la directora Cecilia Bartolomé, ya en plena transición, *Vámonos, Bárbara* (1978). En ambos films se tematiza la femineidad doméstica, pero desde perspectivas opuestas. El primero se centra claramente en la representación del ideal de femineidad doméstica representado por la figura del «ángel del hogar». Es un melodrama que aparece traspasado por un discurso de exacerbación de la maternidad, de la entrega y del sacrificio femineino, cuyo exceso acaba plasmando sus fisuras (Guillamón, 2012). La película de Cecilia Bartolomé, por su parte, aborda el tema desde un punto de vista diferente. Plantea una crítica a la figura doméstica y a la familia burguesa tradicional, proponiendo el discurso sobre la emancipación de la mujer en la transición como liberación. El film celebra ese abandono de la figura del «ángel del hogar» estrechamente relacionado con el auge del movimiento femineista en España y el cambio sociológico que se estaba produciendo durante esos años (Guillamón y Belmonte, 2008).

Las películas de la transición y la democracia dan cuenta de la evolución y cambio de los discursos tradicionales de femineidad, explicitando cómo el proceso de democratización lleva aparejado el surgimiento de discursos emancipatorios y voces opuestas a los roles sexuales derivados de la época anterior. No obstante, la tensión relacionada con el progresivo acceso y participación de las mujeres en el ámbito público aparece en las representaciones cinematográficas a través de la actualización, redefinición u oposición al estereotipo del ángel del hogar. Los discursos acrílicos sobre el género que, en plena consolidación democrática, procuran desde el cine una redefinición o actualización del modelo siguen manteniendo la dicotomía y perpetuando modelos identitarios acordes con la ideología hegemónica. En contraste con los films dirigidos por mujeres, tanto de la transición como de la democracia, donde encontramos nuevas representaciones que

convergen con las problemáticas planteadas por el feminismo durante esta época: el cuestionamiento de la maternidad, la crítica a las categorías universales de género, la solidaridad entre las mujeres o la redefinición de las relaciones de género.

Este panorama demuestra que, a pesar de encontrarnos en plena consolidación democrática, aunque van introduciéndose nuevos modelos de género, todavía siguen manteniéndose los roles tradicionales (especialmente en películas comerciales), lo cual es motivo más que suficiente para plantear la necesidad de una co-educación audiovisual. En la medida en que el cine tiene la capacidad de construir identidades y de definir las relaciones de género en una sociedad, su función educativa es indudable. Por este motivo, resulta imprescindible una alfabetización fílmica comprometida y crítica, que enseñe a reflexionar sobre el carácter retórico de las imágenes, que proporcione las herramientas necesarias para comprender cómo funcionan y cómo nos seducen los mensajes que transmiten.

Del mismo modo, las imágenes televisivas más recientes, cuya ficción audiovisual es heredera directa del arte cinematográfico narrativo, mantienen en buena medida la representación de los estereotipos de género. Las series y programas de televisión, pese a su aparente modernidad, siguen siendo discursos que reproducen la desigualdad en la representación de lo femenino y lo masculino a través de la transmisión de estereotipos de género (Belmonte y Guillamón, 2008). Representaciones estereotipadas que actúan como modelos de desigualdad para la construcción de identidad de género de sus jóvenes espectadores, dado el poder como agente socializador y fuente de educación informal de la televisión. Un análisis crítico de los discursos televisivos para una coeducación audiovisual, que enseñara a reflexionar sobre el carácter construido y retórico de los productos mediáticos desde un enfoque de género, podría contribuir a luchar contra la desigualdad.

### **3. Análisis crítico: La representación de la feminidad en un imaginario postelevisivo**

En otoño de 2009 Antena 3 emite, en horario de *prime time*, un programa cuyo texto es sintomático de la cultura postelevisiva en España: *Curso del 63*. Un relato compuesto por seis episodios y un epílogo, y cuya estructura narrativa, pese a tratarse de un *reality show* o docudrama postelevisivo, puede encajar en el clásico<sup>1</sup> esquema de planteamiento-nudo-desenlace de la narración tradicional. La referencia a la postelevisión alude a una tercera fase que sucedería a las previas de paleotelevisión y neotelevisión planteadas por

<sup>1</sup> Los tres actos aristotélicos planteados ya en su *Poética*.

Eco (1986), que acentúa los cambios del texto televisivo iniciados en la neotelevisión, y la conecta con Internet y la digitalización.

El programa ofrece, bajo la etiqueta de *docu-reality*, la representación espectacularizada de una versión posmoderna de la escuela franquista de los años 60, a la que simula retroceder el grupo de jóvenes contemporáneos para mejorar su educación. La versión es posmoderna en dos sentidos: el temporal, al mirar al franquismo de los años 60 (pasado histórico) desde la posmodernidad del siglo XXI (presente contemporáneo), y el textual o cultural, al versionar lo histórico como simulacro sin referente desde el pastiche, el collage, la fragmentación y el *reality show* posttelevisivos.

*Curso del 63* construye un pseudoevento que no existe más allá del propio programa. Es un drama artificial provocado por el *reality* de encierro y su retroceso temporal e internamiento ficticios. Más que un *docu-reality* es una *contrived-reality* (tele-realidad artificialmente tramada) o una *docu-ficción* serial (narración ficticia que adopta recursos documentales). Hay serialización de la narración, algo común tanto en la ficción televisiva como en la *contrived reality tv*, pero se argumenta como finalidad la educación/transformación de los participantes, elemento del *coaching show* o *reality* de transformación, sustituyendo así la motivación de mero espectáculo por la de supuesta experiencia formativa.

Al ser el programa una mirada posttelevisiva y elíptica al pasado franquista, es preciso analizar la representación que hace de la segregación escolar de género en la época, contemplando también el uso, propiamente televisivo, que se hace de la espectacularización de los cuerpos, las relaciones y las identidades. Así podrá conectarse el papel de la educación y la escuela por un lado, y el de su representación mediática por otro, como tecnologías de género (De Lauretis, 2000).

El género del alumnado es muy relevante en el ficticio instituto San Severo, el internado del programa, porque el curso del 63 (representado) implica una reaccionaria segregación de género (menor que la real de la época pero ostensible) frente a la coeducación progresista más generalizada en la actualidad. El modelo de género que se representa en el programa se propone reproducir las condiciones ideológicas del franquismo, un modelo anclado en una visión conservadora, sexista y tradicional de los roles de género. Partiendo de la idea del género como una tecnología social podemos entender en qué medida el régimen supuso la construcción de toda una realidad fundamentada en la división sexual entre hombres y mujeres en función de su distinta naturaleza. El programa pretende reconstruir el modelo propugnado por el franquismo: la mujer dedicada al hogar y la vida privada (reproducción), el hombre al trabajo y la vida pública (la producción).

El relato plantea una segregación de los géneros, liderados a su vez por dos representantes del profesorado: el prefecto de los chicos (Don Luis) y la prefecta de las chicas (Doña Alicia). En el discurso de bienvenida el director se refiere abiertamente a estas dos figuras que representan la política de género sostenida por la estructura formal del centro, contraria a los principios co-educativos democráticos y partidaria de la educación diferenciada sexista, mostrada no sólo como versión de la educación franquista de los años 60 que se pretende simular, sino como una práctica escolar posible hoy en día y afín a lo que defienden actualmente las pedagogías reaccionarias neo-conservadoras.

Tras el discurso del director, la prefecta de las chicas, Doña Alicia, explicita el objetivo del programa, afirmando que la necesaria transformación de los participantes va a suponerles una evolución, un paso de la niñez a la adultez, pero además que en ese proceso su identidad de género va a tener un peso específico: «entran unos niños saldrán unos hombres y unas mujeres». En el contexto al que alude la prefecta, la transformación de los participantes supone un retroceso a los esquemas de género del franquismo, un modelo social patriarcal que se presenta como algo deseable, como la solución de las familias a los problemas de educación y disciplina de los participantes. El discurso de Doña Alicia introduce la retórica de la sexuación, con sus palabras la prefecta se erige como representante del discurso de género del programa, que es el que define y decide el significado de la feminidad y la masculinidad, nociones que se conciben como complementarias y al mismo tiempo excluyentes.

El programa se centra más en la cuestión de la imagen femenina<sup>2</sup> y, en relación con ella, la modificación del comportamiento juvenil. Si la redundancia de las situaciones en las que se procede a la transformación física de las chicas resulta tan relevante para la recreación pseudo-histórica que plantea el programa es precisamente por la centralidad que cobra en el franquismo la preocupación por controlar el cuerpo y la sexualidad femeninas: el régimen impuso un orden moral para el control del cuerpo femenino, para la limitación de la sexualidad femenina al ámbito del matrimonio (Nash, 1996). Como señala Roca i Girona (1996), la ideología patriarcal del régimen asociaba la feminidad con la naturaleza (en contraposición con la masculinidad, asociada a la cultura), convirtiendo lo femenino en un problema, en algo que la sociedad debe controlar, examinar, dirigir y domesticar. El discurso de género bajo el franquismo colocaba a las mujeres en el lugar de la reproducción, insistiendo en que su función social consistía en casarse y ser madres. La sexualidad femenina estaba circunscrita al ámbito del matrimonio, inculcando a las mujeres la necesidad de preservar su cuerpo y su sexualidad (tesoro que había de guardar para el matrimonio).

<sup>2</sup> Incluyendo su conexión diversa con los sujetos masculinos.



El modelo que el programa pretende imponer con la transformación de las participantes se cimenta en los valores de feminidad tradicional, valores relacionados con el modelo hegemónico de feminidad apocada y silenciosa propugnado bajo el franquismo. Este modelo fue ampliamente desarrollado durante la posguerra, pero su continuidad en los años sesenta, tal como ha planteado Di Febo (2003), no hace sino redundar en la capacidad del discurso franquista sobre el género para sobrevivir a lo largo del tiempo, para conseguir su perpetuación durante la etapa desarrollista en la que continúan los mismos discursos aunque en ocasiones disfrazados de una aparente pátina de modernidad (Bugallo, 2002).

Autoras como Martín Gaité (1987), Di Febo (2003) o Rodríguez López (2010) han descrito la importancia que este modelo de feminidad austera cobró en el discurso franquista (un discurso de género ampliamente defendido por la Sección Femenina de Falange): se trataba de ensalzar el modelo de mujer propugnado por el régimen frente a las modas extranjerizantes cuyo modelo negativo sería la Vamp, percibido como un ser esencialmente peligroso y sexual. El modelo femenino que se pretendía contrarrestar era el de la mujer consumista, un modelo que, como indica Rodríguez López, comenzó a instaurarse en la sociedad española durante los años previos a la dictadura y que fue literalmente desterrado y sustituido por el de una feminidad tradicional y apocada durante la dictadura.

La dictadura impuso símbolos que empezaron a ser los referentes que se debían seguir y con los que hombres y mujeres debían identificarse: la mujer debía ser virginal y austera (el vestir cristiano o la falta de maquillaje, por ejemplo, eran signos de su austeridad); el hombre debía ser soldado, guerrero, enérgico (cualidades bien marcadas en los héroes de los tebeos para chicos). Se trataba de desplegar, desde las distintas instituciones, entre las que la educativa cumple un papel primordial, un discurso de género cuya operatividad ideológica tuviera una concreta materialización en todos los ámbitos de la vida cotidiana, las formas de relacionarse con los demás o las maneras de vestir surgieron como espacios prioritarios para controlar el cuerpo femenino.

La transformación forzada de los protagonistas que plantea el programa articulando la retórica de la sexuación/maduración («entran unos niños saldrán unos hombres y unas mujeres»), en un simulacro de intervención pseudo-educativa que destaca su identidad de género, se pretende justificar por la necesidad de modificar sus malas costumbres. *Curso del 63* parece reaccionar contra la juventud y su mala educación, contra la superficialidad de unos jóvenes obsesionados por la imagen, el físico y la apariencia. Pero el programa relaciona claramente el culto a la belleza física (tanto en chicos como en chicas) con la hipotética feminización que la actual sociedad de consumo produce en los sujetos sociales. En el montaje de presentación de los jóvenes participantes se muestra esa preocupación por

la imagen corporal, por la belleza tanto en los chicos como en las chicas, por la ausencia de preocupaciones y la exaltación del hedonismo. En este inicio se identifica a los jóvenes con un sujeto posmoderno consumista, supuestamente feminizado, que aparece caracterizado por la búsqueda del ocio, del placer y del culto al cuerpo.

En la secuencia inicial de presentación del futuro alumnado, ambos géneros son representados repetidamente mirándose en espejos, pendientes de su propia imagen, pero el montaje nos muestra a las chicas peinándose y maquillándose como acto meramente estético, mientras en los chicos la observación de la apariencia se identifica además con la comprobación de la musculatura, asociada a la estética masculina pero también a la fuerza y el poder, una expresión del discurso sexista reaccionario sobre la producción masculina frente a la mera reproducción femenina. Posteriormente, en el forzado proceso de transformación que comienza con la uniformización de la imagen personal, se hacen evidentes por la puesta en escena las distintas reacciones de los dos grupos de alumnado, según su género, ante las situaciones que se plantean. El programa se detiene reiteradamente en la mostración del desmaquillaje (mayoritariamente) de las chicas, en los momentos más conflictivos (generalmente) para ellas del corte de pelo, y en toda la resistencia (principalmente) de las jóvenes a romper con su estética y adecuarse a la de los años sesenta.

El discurso sexista del programa sobre la estética personal se enfatiza a través de Doña Alicia, la prefecta de las chicas, y su actitud ante el maquillaje de éstas: «¿ustedes han venido aquí a estudiar o a buscar marido?» (la prefecta no parece concebir el maquillaje femenino más que como reclamo matrimonial). Esta puesta en escena del programa desmontando la estética del alumnado tras la uniformización generalizada se recrudece en su tono despectivo al referirse al maquillaje. Apunta con este ataque más virulento especialmente hacia el género femenino<sup>3</sup>, haciendo blanco en las chicas e incluyendo significativamente a Kevin Juan como único chico cuya aparente femineidad implica en este caso ir maquillado, por lo que deja de nuevo relativamente indemnes al resto de los chicos.

Desde un análisis de género observamos que el programa relaciona con ello reaccionariamente, tanto en el caso de chicos afeminados como de chicas femeninas, el culto a la belleza física y la superficialidad material con la feminización que supuestamente la actual sociedad de consumo produce en los sujetos. La importancia que el programa otorga a la puesta en escena de las reacciones femeninas en su proceso de transformación estética y disciplinaria resulta muy significativa. La excesiva redundancia en este tipo de situaciones abunda formalmente en la función del programa como espectáculo televisivo, en la necesaria

<sup>3</sup> El género femenino es el asociado mayoritaria y convencionalmente al uso cotidiano del maquillaje, aunque otros colectivos muy diversos entre sí también lo incorporen a su estética habitual, como hombres travestidos y algunos gais, parte de los sujetos transgénero, o independientemente del género los miembros de tribus urbanas juveniles como góticos, darks, visuals... entre otros.

articulación de un discurso que pivota sobre sí mismo, pero también temáticamente en la función ideológica de su pedagogía reaccionaria del género.

Como hemos indicado, el programa plantea la segregación de género, un modelo educativo que, marcado por una escolarización y un currículum diferenciados para el alumnado masculino y femenino, se mantuvo en la España de Franco hasta finales de los sesenta. Como subraya Viñao (2004), una de las primeras medidas que tomó el régimen franquista para establecer una educación diferenciada fue prohibir la co-educación, un modelo educativo que contradecía de lleno el discurso conservador, patriarcal y biologicista del régimen, el cual postulaba diferencias congénitas en las capacidades masculinas y femeninas. Los principales rasgos de este modelo educativo se mantuvieron durante las siguientes décadas. Fue en 1970 cuando empezaron los primeros cambios relevantes con la puesta en marcha de la Ley General de Educación que derogaba la obsoleta Ley Moyano de 1850 y regulaba la implantación de la educación mixta. Y ya con la reforma educativa socialista, a partir de la LOGSE de 1990, queda oficialmente planteada la defensa de la co-educación democrática.

En *Curso del 63* se alude desde el primer momento a la necesidad de instaurar un modelo segregado por género. El programa plantea que la juventud actual es problemática, que la juventud femenina (o afeminada) lo es especialmente por su propia feminidad: superficial y coqueta, y que la juventud masculina (heterosexual) lo es especialmente cuando hay juventud femenina cerca que le trastorna. Este planteamiento sexista del programa convergería con las actuales tendencias reaccionarias y neo-conservadoras que defienden la recuperación de la segregación por género en la escuela, con la excusa de mejorar el rendimiento escolar de ambos géneros y disminuir los conflictos o distracciones por su interacción, oponiéndose así a los logros de socialización conjunta e igualitaria defendidos por la co-educación democrática.

Este modelo segregado queda representado en el programa en la distribución de los jóvenes en dormitorios y aulas separadas, así como en la manera de plantear ciertos procedimientos disciplinarios. La primera noche en el internado, el jolgorio nocturno provoca que el supervisor saque consecutivamente al alumnado masculino y femenino de sus respectivos dormitorios, y los conduzca por separado a sendas aulas donde aplicar sus castigos. Resulta muy sintomático que se castigue de modo sexista a las chicas a limpiar y fregar un aula, y a los chicos en cambio a hacer flexiones y demás ejercicios físicos en otra. El castigo femenino toma como modelos estereotipados el ama de casa o la limpiadora, mientras que el masculino toma el deportista o el soldado, son castigos supuestamente educativos que pretenden ser, además de una pena, un ejercicio que desarrolle las cualidades valoradas por su modelo ideológico-pedagógico en cada sujeto, en el femenino: la servidumbre y en el masculino: la fuerza, un claro ejemplo de educación sexista y machista.

La primera clase del alumnado será la de gimnasia<sup>4</sup>, tanto los castigos del supervisor nocturno como los ejercicios de la clase de Educación física<sup>5</sup> van igualmente dirigidos a que el alumnado incorpore la disciplina, es decir, a disciplinar a los sujetos a través de sus cuerpos, para volverlos «cuerpos dóciles» (Foucault, 1990). Previamente a la clase de gimnasia, vemos al alumnado formado marcialmente en el patio frente al profesor Don Carl<sup>6</sup>, tras lo cual salen del centro desfilando y llegan al polideportivo. Resulta muy significativa, desde un enfoque de género, la diferente ubicación normativa respecto al cuerpo (la zona pública) de sus dos manos entrelazadas al desfilarse y formar, delante las chicas y detrás los chicos. En el quinto episodio se muestra como Doña Alicia explica la razón sexista de la diferencia: los chicos han de llevar las manos detrás del cuerpo porque «son valientes y no se cubren» (el arrojado de los soldados), mientras en contraste las chicas han de llevar ambas manos delante del cuerpo «protegiéndose» (la virtud de las doncellas).

Una vez llegan al campo de deportes, la diferenciación de género que hemos podido observar en la posición de las manos al desfilarse, se mantiene en la asignación de actividades, ya que mientras Don Carl manda a los chicos a dar diez vueltas al campo, corriendo y cantando el himno de San Severo, manda por otro lado a las chicas quedarse en el sitio y hacer movimientos gimnásticos. Los rótulos del programa lo narran así: «mientras los chicos practican atletismo... las chicas descubren la gimnasia sueca».

Don Carl (ex-militar, recordemos) se dirige a los chicos como «caballeros» y los envía a correr mientras cantan el himno, todo ello: el apelativo, la marcha a paso ligero, y el canto simultáneo, con claras resonancias marciales. Además los chicos parten con su misión (aunque sea bien cerca, a dar vueltas) mientras las chicas se quedan en el sitio, resultando las respectivas actividades físicas metáforas de las expectativas para hombres y mujeres en la ideología conservadora: el viaje, la guerra, la actividad pública masculina frente a la casa, la familia, la pasividad privada femenina. Don Carl, en consecuencia, se dirige a las chicas como «señoritas»<sup>7</sup> y les aclara que su actividad: «no es nada de musculación, sólo movimientos del cuerpo» (no se trata de desarrollar la fuerza sino la grácil feminidad), contrastando con la de los «caballeros», que además de correr, realizan ejercicios más duros como flexiones y abdominales (las cualidades más potentes como la fuerza y la velocidad reservadas para la enérgica masculinidad).

4 Este sería el apelativo tradicional durante el franquismo y aunque se cambió en 1961, con la Ley Elola-Olaso, por el más moderno de Educación física su contenido real, como en el programa, seguía siendo gimnástico, más disciplinario que educativo.

5 Educación Física sexista como veremos, que educa o disciplina los cuerpos según el género de los sujetos.

6 Un rótulo nos informa de que es entrenador personal y ex-militar, de nuevo la conexión escuela-ejército.

7 Con la misma edad y méritos, para Don Carl ellas son «señoritas» mientras ellos ya son «caballeros».

Este enfoque reaccionario y sexista de la Educación física (y de la educación en general) propuesto por el programa, entronca no sólo con el franquismo del 63, sino con el franquismo en general desde sus oscuros orígenes en la Guerra Civil. Finalizada la guerra, en 1940, el gobierno franquista dicta que el desarrollo de la actividad física juvenil se encargue a la Falange: la de los varones al Frente de Juventudes y la de las mujeres a la Sección Femenina. Comienza un negro periodo en el que la gimnasia se convierte en un instrumento ideológico al servicio del régimen franquista.

La emergencia observada desde el principio, en el relato de *Curso del 63*, de la ideología de género sexista como parte central de la ideología reaccionaria, alcanza mayor relevancia hacia el final de su narración, con su clímax (el impacto emocional para las chicas de la expulsión de los chicos) y desenlace (la graduación exclusivamente de las alumnas). El hecho sintomático de que la expulsión de todo el alumnado masculino -al final del quinto episodio- por su acto de gamberrismo colectivo con la inversión del cuadro del fundador del instituto, sea usada por el programa, paradójica y contradictoriamente, para radicalizar su segregación escolar de género y a la vez señalar al alumnado femenino como triunfadoras del programa.

Como señala –en el sexto y último capítulo del relato- la voz en *off* del director del centro: «de la noche a la mañana San Severo se ha convertido en un instituto exclusivamente femenino». Esta circunstancia motivada por la expulsión del alumnado masculino el episodio anterior, da pie al programa para insertar en este último un segmento del NO-DO, especialmente significativo porque incluye, aunque sin identificar la fuente, fragmentos del reportaje *La mujer en la universidad* (1966) de Josefina Molina, realizado para el noticiero (y con sus constricciones) por esta importante directora española, cuya presencia cabe destacar para una reflexión sobre la ideología y el género.

La autoría del reportaje de Josefina Molina sí es señalada por Paz (2012: 236) en su trabajo sobre la representación de la educación universitaria en el NO-DO, aunque esta profesora también afirma al respecto: «Pero los estereotipos machistas se mantienen, incluso en aquellas informaciones realizadas por mujeres, y aunque el material básico exhibido lo proporcionen las propias universitarias que son entrevistadas por NO-DO». Como ejemplos de discurso reaccionario y estereotipado extraídos del reportaje (e incluidos también en el episodio de *Curso del 63*), Paz (2012: 237) destaca la entrevista a la directora del Colegio Mayor Landirás (vestida de hábito religioso) sobre los criterios de selección de las chicas alojadas y la entrevista a una estudiante de arquitectura sobre la dificultad de su carrera.

Pero aunque, como plantea Paz (2012), el discurso propagandista, reaccionario y estereotipado del NO-DO, del franquismo y de sus instituciones, está ahí presente, afirmamos

desde aquí que también están presentes sus contradicciones (que no lo hacen menos reaccionario y machista, pero sí más agrietado). Contradicciones que presenta el discurso franquista sobre lo femenino en distintas versiones del mismo, como señala Zecchi (2002) en su análisis del discurso de la Sección Femenina en la revista *El ventanal*, y que también aparecen en el reportaje de Josefina Molina (texto realizado para el discurso franquista del NO-DO por una realizadora no franquista sino bajo el franquismo). Argumentamos que tales contradicciones se hacen visibles probablemente también por su constreñida (debido al marco institucional franquista del NO-DO) pero presente autoría (femenina/feminista).

Como señalaba Paz (2012: 237), la directora del Colegio Mayor decía respecto a la selección de las jóvenes: «Muchas veces nos equivocamos porque creemos que son chicas que no nos van a llevar la contraria», pero también añadía: «llamamos crítica destructiva a las chicas que no están de acuerdo con nosotras, con la autoridad, y piden razón de todo... y es fácil que las personas de valores, si tienen una psicología sana, las excluamos de nuestra selección», es decir, que el discurso y las prácticas reaccionarias sí están presentes -como afirmaba Paz- pero también la realización de Molina consigue hacer presentes contradicciones y autocríticas en el mismo discurso.

Y en la entrevista a una estudiante de arquitectura sobre la dificultad de su carrera, ésta efectivamente decía: «La misma dificultad para un chico que para una chica, pero como ellos tienen más capacidad de trabajo, pueden rendir más» (significativo desde el lenguaje audiovisual el zoom que acerca desde un plano general a uno medio la imagen de la joven mientras responde), lo cual comienza como planteamiento igualitario pero deriva en respuesta machista (contradicción en el discurso), y sobre las salidas laborales la estudiante después añade: «exactamente igual que para un hombre, trabajando en equipo, y aportando ideas respecto a distribución de interior de viviendas» (audiovisualmente significativo de nuevo el que sostenga el plano medio hasta que aparece la sonrisa cómplice y distendida de la joven), respuesta que como antes comienza a modo de (aún más fuerte) planteamiento igualitario pero va derivando también a una limitación sexista de la profesión en la mujer al espacio interior (de nuevo la contradicción en el discurso).

Luego, el discurso machista del franquismo sí está presente -como planteaba acertadamente Paz (2012)- pero también creemos que la realización de Josefina Molina -pese a las constricciones del NO-DO- consigue hacer presentes las contradicciones en el mismo discurso. Al fin y al cabo, aunque se tratara de un trabajo muy temprano y en condiciones muy limitadas (bajo el franquismo), cabe argumentar que la directora, miembro destacada de la trilogía pionera de realizadoras del cine español (Zecchi, 2004: 321), aportara algo de valor a su reportaje sobre *La mujer en la universidad*, cuando varios años después (ya en plena transición) su primer largometraje en ser ampliamente valorado por la crítica: *Función de noche*

(1981) supone una «reflexión sobre la subjetividad y la sexualidad femenina» y «una denuncia de la situación femenina» (Zecchi, 2004: 322), en un formato subversivo que hibrida ficción y realidad (cercano a lo docu-dramático en el mejor sentido que pueda tener tal expresión).

Aún así, los posibles méritos (aunque fueran limitados) del reportaje *La mujer en la universidad* (1966) de Josefina Molina, cabe atribuírselos a su directora, no al NO-DO que fue su contexto limitador durante el franquismo real, ni a *Curso del 63* como peculiar franquismo de ficción que incluye ahora en su inserto, aunque sin identificar la fuente o autoría, fragmentos del mismo. La acción del programa (motivada por la expulsión del alumnado masculino) se limita a insertar el segmento del NO-DO, y añadir al principio –antes del sonido original–, como nuevo discurso banalizado y despolitizado de su narrador extradiegético lo siguiente: «San Severo se ha quedado sin hombres, pero no pasa nada, en los años 60 ya nadie se sorprendía de que las mujeres estudiaran y los colegios mayores femeninos estaban a rebosar». A lo sumo, al discurso televisivo de franquismo-ficción de *Curso del 63* habría que reconocerle, como al del franquismo real, que por ser un discurso reaccionario pero contradictorio deje ver sus fisuras.

Señalemos ahora una última acción de resistencia colectiva de las chicas en el relato del programa, antes de su sujeción-subjetivación narrativa final como graduadas de San Severo. Tras la expulsión del alumnado masculino por invertir el cuadro del ficticio fundador de San Severo (otro acto subversivo de gran potencial simbólico pero banal y despolitizado en el texto/ contexto de *Curso del 63*), las alumnas, justo antes de su graduación, reciben emocionadas la visita de los chicos expulsados. Las jóvenes les cantan efusivas a sus excompañeros, ante las cámaras pero sin docentes presentes, la versión (alternativa) del himno que han preparado.

El tono lúdico-crítico de la letra resulta carnavalesco (Bajtin, 1987) en su momentánea subversión a través del humor y la risa del rígido orden establecido, y en la sustitución del discurso oficial del himno de San Severo por el discurso de las oprimidas. Destaca su única alusión personal a una figura de autoridad: Doña Alicia, la prefecta, la más significativa para ellas y objeto personificado de su crítica, y destaca también la consigna final de rebeldía e identidad: «Somos chicas del futuro, no nos vaciláis ninguno».

Por desgracia, pese a la carga de diversión y subversión que aporta este himno femenino alternativo, su potencial crítico queda reducido y vaciado por dos momentos (entre otros) posteriores del programa: primero la excesivamente efusiva y complaciente despedida de todas las chicas de su prefecta tras la graduación y antes de acabar el último episodio del relato, y después el montaje (completamente retórico-ideológico) por la enunciación del programa, justo antes de concluir el epílogo-resumen final, de las chicas aclamando a gritos: «¡San Severo! ¡San Severo! ».

Los vítores, que tan acriticamente cerraban por completo el programa, mostraban a las chicas todavía de uniforme y en un momento indeterminado de la historia, pero montado retóricamente para concluir el epílogo con un forzado y falso final feliz (los falsos finales felices son práctica habitual en los *realities* de transformación), intentando alcanzar la armonía final de un forzado *happy ending* como herencia del cine narrativo -el tesoro ideológico final según Burch (1987). La sensiblera despedida de su prefecta, en cambio, sí era claramente posterior en el desarrollo de los hechos al himno subversivo, y la suma de los dos elementos hacia el final del programa banaliza y vacía de contenido crítico la carnavalesca acción de las alumnas.

La representación de la graduación/sometimiento final de las chicas en San Severo tiene el sentido de legitimar ideológicamente el discurso reaccionario del centro, incluyendo su defensa de la segregación escolar de género -finalmente sí completada en el relato al expulsar a los chicos-, ya que la ficción narra que las chicas pese a sus banales resistencias iniciales acaban sometiéndose al régimen autoritario y obteniendo con él buenos resultados. El relato concluye así como una fantasía de género con mujeres jóvenes finalmente sumisas y obedientes a la autoridad.

A la vez, la expulsión final en masa del alumnado masculino es usada por el programa para justificar y radicalizar su segregación escolar de género, como señala la voz en *off* del director del centro: «de la noche a la mañana San Severo se ha convertido en un instituto exclusivamente femenino (...) pero la vida sigue y el programa académico debe cumplirse hasta el final». Ya no hay co-educación ni siquiera residual, pero no hay problema, la graduación de las chicas es la prueba (forzada) de ello.

De cualquier modo, tanto la sumisión de las chicas como la subversión de los chicos son ficticias: guionizadas y/o provocadas por el *casting*, encuadradas, montadas, producidas pos-televisivamente al fin y al cabo. Son representaciones de género puestas en pantalla como parte de un relato, y no muestras válidas de la conducta juvenil general, femenina ni masculina. Y por supuesto, ambas representaciones de género finales, tanto la sumisión/graduación de las chicas como la subversión/expulsión de los chicos, están igualmente despolitizadas, banalizadas y vaciadas de sentido político, por lo que resultan funcionales sin problemas para el espectáculo postelevisivo neo-liberal de consumo rápido y ligero, así como coherentes con los estereotipos femeninos y masculinos de una sostenida ideología de género patriarcal. Frente a discursos de género semejantes al de *Curso del 63* cabe contraponer entonces dos potentes recursos críticos: la co-educación audiovisual y la autoría de imágenes mediáticas-artísticas alternativas.



#### 4. Bibliografía

- AGUADED, José Ignacio (2012) «La competencia mediática, una acción educativa inaplazable», *Comunicar*. Nº 39, pp. 7-8.
- ALDARACA, Bridget (1993) *El ángel del hogar y la ideología de la domesticidad en España*, Madrid, Visor.
- AMBRÓS, Alba y BREU, Ramón (2011) *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación: la educación mediática*, Barcelona, Graò.
- ARRANZ, Fátima (dir.) (2010) *Cine y género en España*, Madrid, Cátedra.
- BAJTÍN, Mijail (1987) *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, Madrid, Alianza.
- BELMONTE, Jorge (2012) «Una imagen (pos)televisiva de la educación franquista». En: Jean-Claude Seguin y Marie Hélène Soubeyroux (ed.): *Image et éducation*. Presses Universitaires De Saint-Etienne, Lyon.
- BELMONTE, Jorge y GUILLAMÓN, Silvia (2008) «Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV», *Comunicar*. Nº 31. pp. 115-120.
- BUGALLO, Ana (2002) «Y la mirada se hizo carne: mujer, nación y modernidad en las comedias cinematográficas de los años setenta». En: Raquel Medina, y Barbara Zecchi (eds.): *Sexualidad y escritura (1850-2000)*, Barcelona, Anthropos.
- BURCH, Noël (1987) *El tragaluz del infinito*, Madrid, Cátedra.
- COLAIZZI, Giulia (2007) *La pasión del significante. Teoría de género y cultura visual*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- CRUZ, Jacqueline y ZECCHI, Barbara (eds.) (2004) *La mujer en la España actual. ¿Evolución o involución?*, Barcelona, Icaria.
- DE LAURETIS, Teresa (2000) *Diferencias*, Madrid, horas y Horas.
- DI FEBO, Giulia (2003) «Nuevo Estado, nacionalcatolicismo y género». En: Gloria Nielfa Cristóbal (ed.): *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*, Madrid, Editorial Complutense.
- DUSSEL, Inés y GUTIÉRREZ, Daniela (2006) *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial.
- ECO, Umberto (1986) *La estrategia de la ilusión*, Barcelona, Lumen.
- FOUCAULT, Michel (1990) *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI.
- GÁMEZ, María José (2004) *Cinematografía. La madre en el cine y la literatura de la democracia*, Castellón, Universitat Jaume I.

- GUILLAMÓN, Silvia (2012) «La educación femenina a través de la imagen fílmica». En: Jean-Claude Seguin y Marie Hélène Soubeyrou (ed.): *Image et éducation*. Presses Universitaires De Saint-Etienne, Lyon.
- GUILLAMÓN, Silvia y BELMONTE, Jorge (2008) «Nuevas representaciones de la mujer en el cine de la transición española». En Ricardo Pérez-Amat García et al. (coord.): *Comunicación, identidad y género*, Madrid, Fragua.
- LUENGO LÓPEZ, Jordi y PALAU PELLICER, Paloma (2011) «Daguerreotips d'igualtat. Gènere i imatge fotogràfica com a recurs educatiu de ciutadania crítica», *Quaderns digitals. Revista de noves tecnologies i societat*. N° 69.
- MAESO RUBIO, Francisco (2008) «La TV y la educación en valores», en *Comunicar*, N° 31, pp. 417-421.
- MAESO RUBIO, Francisco y MARFIL CARMONA, Rafael (2011) «Artes Visuales y Educación Mediática. Posibilidades para una didáctica común». En Roberto Aparici et al. (coord.): *Educación Mediática y Competencia Digital*, Valladolid, E.U. de Magisterio (UVA).
- MARTÍN GAITE, Carmen (1987) *Usos amorosos de la postguerra española*, Barcelona, Anagrama.
- NASH, Mary (1996) «Pronatalismo y maternidad en la España franquista», en Gisela Bock y Pat Thane (eds.) *Maternidad y políticas de género*. Madrid: Cátedra.
- NIELFA CRISTOBAL, Gloria (ed.) (2003) *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*, Madrid, Editorial Complutense.
- PALAU PELLICER, Paloma (2010) «Didáctica, investigación y recursos en la educación de las artes visuales, en el grado de maestro/a en educación infantil y el grado de maestro/a en educación primaria, en el marco del EEES», II Congrés Internacional de Didàctiques.
- PAZ, Antonia (2012) «Educación universitaria y franquismo: la visión del NO-DO» En: Jean-Claude Seguin y Marie Hélène Soubeyrou (ed.): *Image et éducation*. Presses Universitaires De Saint-Etienne, Lyon.
- REIA, Víctor (2012) «La alfabetización fílmica: apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo». *Comunicar*. N° 39, pp. 81-90.
- ROCA I GIRONA, Jordi (1996) *De la pureza a la maternidad: la construcción del género femenino en la postguerra española*, Madrid, MEC.
- RODRÍGUEZ LOPEZ, Sofía (2010) «La Sección Femenina, la imagen del poder y el discurso de la diferencia», *Feminismo/s*. N° 16, 233-257.
- VIÑAO, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.

- ZECCHI, Barbara (2002) «Contradicciones del discurso femenino franquista (*El ventanal*)». En: Raquel Medina y Barbara Zecchi (eds.): *Sexualidad y escritura (1850-2000)*. Barcelona, Anthropos.
- ZECCHI, Barbara (2004) «Mujer y cine: Estudio panorámico de éxitos y paradojas». En Barbara Zecchi y Jacqueline Cruz (eds.): *La mujer en la España actual: ¿evolución o involución?*, Barcelona, Icaria.

Recibido el 28 de abril de 2014  
Aceptado el 18 de mayo de 2014  
BIBLID [1139-1219 (2014) 19: 149-167