SIGNIFICACIÓN Y SUBJETIVACIÓN FEMENINA: HÁBITOS DEL CUERPO, EDUCACIÓN DE GÉNERO Y BIOPODER EN *LAS NIÑAS* (PILAR PALOMERO, 2020)[1]

SIGNIFICATION AND FEMALE SUBJECTIVATION: BODY HABITS, GENDER EDUCATION AND BIOPOWER IN *LAS NIÑAS* (PILAR PALOMERO, 2020)

Silvia GUILLAMÓN CARRASCO
Universitat de València
silvia.guillamon@uv.es

Jorge BELMONTE AROCHA
Universitat de València
jorge.belmonte@uv.es

Resumen: Este artículo estudia la representación de la construcción del género en la película de Palomero analizando el proceso de subjetivación femenina de la protagonista. Para ello, partimos de la reflexión en torno a tres nociones que aglutinan las líneas de fuerza del filme: hábito —Peirce—, biopoder —Foucault— y experiencia encarnada —De Lauretis—. Desde esta perspectiva se analiza la forma en que la educación católica y segregada se articula mediante la representación de la subjetivación femenina como una experiencia encarnada, atravesada por procesos inferenciales de significación y prácticas disciplinarias. Las conclusiones del análisis establecen que, tanto a nivel narrativo como de la representación, este proceso se conforma a partir de elementos estructurales asociados al género cinematográfico del *coming-of-age* y aspectos formales propios de la visualidad háptica. En definitiva, la película plantea una representación de la educación del género enfatizando los aspectos micropolíticos y cotidianos en la construcción subjetiva de la protagonista.

Palabras clave: *Las niñas*. Pilar Palomero. Hábito. Biopoder. Feminidad. Representación de la educación.

Abstract: This article studies the representation of gender construction in Palomero's film analysing the female subjectivation process of the main character. To do so, we start by reflecting on three notions that bring together the lines of force of the film: habit —Peirce—, biopower —Foucault— and embodied experience —De Lauretis—. From this perspective, we analyse the way in which the Catholic and segregated education is

[1] Esta investigación se ha realizado en el marco de los proyectos I+D "Representaciones de género en el cine español del siglo XXI. Imaginario fílmico y discursos sociales" (GV/2021/086), financiado por la Generalitat Valenciana, y "Tecnologías de género en la cultura audiovisual española del nuevo milenio" (PID2022-138974NA-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

articulated through the representation of female subjectivation as an embodied experience, traversed by inferential processes of signification and disciplinary practices. The conclusions of the analysis establish that, both at the narrative and representational levels, this process is shaped by structural elements associated with the coming-of-age film genre and formal aspects of haptic visuality. In short, the film offers a representation of gender education emphasising the micro-political and everyday aspects in the subjective construction of the female lead.

Keywords: *Las niñas*. Pilar Palomero. Habit. Biopower. Femininity. Representation of education.

1. INTRODUCCIÓN

La película *Las niñas* de Pilar Palomero, estrenada en 2020, proporciona un retrato de la educación femenina en la España de principios de los años noventa, un contexto sociohistórico que aparece representado por discursos tensionales entre la educación católica y segregada por géneros —como un reaccionario legado del franquismo— y la apertura de la sociedad a una nueva época democrática, cimentada ya en el discurso sobre la igualdad de género y la coeducación. El argumento centra el relato en el personaje protagonista de Celia, una niña de once años que vive en Zaragoza en cuya experiencia vital se entrecruzan la relación con su madre, las relaciones con las otras niñas y el sometimiento a las prácticas disciplinarias de educación y subjetivación femenina propias de un colegio religioso de monjas[2]. Un proceso de experiencia encarnada que implica un aprendizaje atravesado por relaciones de poder y prácticas disciplinarias ante las que ejercerá sus propias prácticas de resistencia como parte de su desarrollo personal.

Para acometer una investigación de estas características, que se propone estudiar la manera en que la enunciación fílmica consigue plasmar procesos subjetivos que se articulan a través del cuerpo, se hace preciso atender a los elementos conceptuales que consideramos aglutinan las líneas de fuerza del filme: la noción de hábito, poder y experiencia encarnada. En este sentido, a lo largo del texto estudiaremos cómo estos conceptos se articulan respectivamente en las obras de Peirce, Foucault y De Lauretis destacando sus conexiones y fundamentando su aplicación en el análisis fílmico.

Revisaremos, en primera instancia, la relación entre la investigación semiótica en torno a los procesos de significación y su vinculación con el planteamiento foucaultiano acerca del poder. Partiendo de dos regímenes de pensamiento distintos, nos proponemos defender, como han señalado diversos autores (Cardoso, 2016; De Lauretis, 1994, 2008; Garnar, 2006), la pertinencia de la conexión entre el pensamiento de Peirce y Foucault, reconociendo la importancia de establecer vínculos entre la reflexión en torno a los signos

[2] Todas estas relaciones de Celia se ven condicionadas por el hecho significativo de ser hija de madre soltera. Como ha señalado Feenstra (2022), la madre de Celia es rechazada por su familia por haber tenido una hija sin estar casada, y las niñas —excepto por dos de sus amigas: Cristina y Brisa— tratan a Celia como si fuera huérfana.

y las teorías que se ocupan del sujeto. En este sentido, a lo largo del texto planteamos cómo la reflexión semiótica requiere de una formulación explícita que atienda a la problemática del poder y su impacto en la formación de los procesos subjetivos.

Un análisis que se propone trabajar la cuestión de género precisa de un abordaje específico en torno a los procesos discursivos y subjetivos de construcción de la feminidad. Para ello, nos serviremos de la noción de experiencia, planteada por Teresa de Lauretis (1992) a partir de su relectura de Peirce, para ahondar en la cuestión del sujeto femenino, producto de un complejo proceso de representaciones e identificaciones. Desde este punto de partida analizaremos la formulación fílmica de la educación del género como un proceso de subjetivación encarnado y específico, caracterizado por la expresión compleja y ubicua de discursos variados y de prácticas situadas que se producen sobre el cuerpo femenino.

La hipótesis de la que partimos considera que la representación de la educación de género en la obra de Palomero viene articulada a partir de una puesta en escena en la que se subraya el proceso de subjetivación femenina como experiencia encarnada. Dicho proceso aparece conformado a partir de elementos narrativos estructurales asociados al género cinematográfico del *coming-of-age* —un género que aborda la transición de la etapa infantil a la adultez— y aspectos formales propios de la visualidad háptica, un modo de representación que enfatiza el carácter sensorial de la imagen, como veremos más adelante. A lo largo del texto analizamos cómo una forma específica del biopoder, la educación católica, segregada y represora —eco del régimen dictatorial— se articula a partir de la representación de la subjetivación femenina como una experiencia encarnada, una posición socio-sexual específica que implica un aprendizaje atravesado tanto por procesos inferenciales de significación como por prácticas disciplinarias que se realizan a través del cuerpo. Se defiende, así, que la película elabora una representación de la educación del género enfatizando la importancia de aspectos micropolíticos y del mundo cotidiano en la construcción subjetiva de la protagonista. Con el énfasis puesto en el proceso de transformación asociado al *coming-of-age*, se articula la problemática del poder a través de un modo de representación que pone de relieve la expresión multisensorial y lo háptico como estrategias visuales desde las que abordar una noción de una experiencia corpórea vinculada con el hábito y la disciplina.

2. CUERPO, GÉNERO, PODER: DEL HÁBITO A LA EXPERIENCIA ENCARNADA

2.1. La noción de hábito en Peirce

Como ha indicado Shapiro (1973), el hábito en Peirce hace referencia a una gran variedad de elementos —creencias, principios lógicos, disposiciones, instintos—, reuniendo bajo un mismo concepto aspectos que estarían aludiendo, conjuntamente, a lo corporal y lo mental, a lo racional y lo irracional. El hábito constituye un concepto

genérico[3] que alude explícitamente a la relación que establece el ser humano con el mundo de los signos, con las representaciones que configuran el significado de nuestras sensaciones, percepciones e ideas. Supondría, en este sentido, un concepto fundamental bajo el que pensar y analizar la conexión entre el pensamiento y la acción: "Thought employs rules or concepts and by subsuming thought under habit, Peirce stresses that these are active rules; to think of something I must be prepared to do a variety of things with it" (Shapiro, 1973: 26).

La concepción del hábito en Peirce deja patente que nuestro conocimiento del mundo se encuentra estrechamente asociado a procesos cognitivos encarnados, en tanto que se concibe como algo que no es puramente mental sino también físico, que requiere de una compleja conexión entre mente y cuerpo, entre pensamiento y acción. Incluso cuando el filósofo pragmatista no planteó explícitamente una teorización sobre cuerpo y semiosis, como puntualiza Violi (2008: 245), se hace evidente en su obra el papel que juega el cuerpo en los procesos semiósicos:

> Peirce does not conceive the mind as something qualitatively different from the body or others forms of matter […] In this way body, mind and the world are not only connected, but fundamentally interdependent of one another in an endless process of sense making which reminds us of the dynamics of self-organizing systems in an ongoing developmental relationship between organism and environment.

No en vano, la concepción tricotómica del interpretante que Peirce plantea transita esa materialidad: el primer efecto del signo —el interpretante afectivo— involucra la emoción, la afectación del cuerpo sin todavía reflexión. El interpretante energético —de naturaleza física o mental—, referido al esfuerzo muscular, se ve plasmado en una acción concreta y específica en el sujeto. El interpretante lógico, el interpretante último producido por el signo, se concreta en el efecto de significado que produce la semiosis, en el hábito de atribuir a un signo concreto un determinado significado en un contexto específico con el que estamos familiarizados. Un resultado, como puntualiza De Lauretis (1992)[4], que no es lógico en el sentido de un razonamiento intelectual de tipo deductivo sino en tanto otorga sentido a la emoción y al esfuerzo muscular/mental precedentes "al proporcionar una representación conceptual de ese esfuerzo. Tal representación está implícita en la idea de hábito como 'tendencia a la acción' y en la solidaridad de hábitos y creencias" (De Lauretis, 1992: 275). En este sentido, si bien el proceso de semiosis es

[3] Un concepto diferente al hábito de Peirce —aunque podría relacionarse con éste— es el *habitus* propuesto por Bourdieu que, como señala Ema López (2009) tendría un enfoque menos semiótico y más sociológico y determinista.

[4] De Lauretis ofrece un ejemplo sintomático de esa afectación del cuerpo involucrada en el proceso de interpretación del signo a partir de un pasaje narrado por Virginia Woolf al principio de *Una habitación propia,* en el que la escritora describe, con gran ironía, cómo un bedel de la Universidad de Oxbridge interceptaba su paso hacia el campus de la Universidad —espacio permitido solo a los profesores y estudiantes, no a las mujeres—.

potencialmente ilimitado en Peirce, se encuentra condicionado en la práctica por la fuerza de la costumbre, por la tendencia al hábito que guía nuestra interpretación de los signos.

Surge en esta tesitura la estrecha relación entre el hábito y la formación del sujeto. En la medida en que el poder opera a través de signos, estructurando el marco de las posibles significaciones, y el hábito se encuentra conceptualmente asociado a la creencia y a las normas, a las reglas para movilizar la acción del sujeto, podemos entender que existe una lógica, en la argumentación de Peirce, que apunta a los efectos íntimos de poder derivados de la fuerza estructurante de los signos: "[belief] involves the stablishment in our nature of a rule of action, or, say for short, a habit" (Peirce, 1994: 1827). Tal como ha señalado Garnar (2006), en este punto la relación entre hábito y poder se estrecha, en la medida en que son precisamente los hábitos los que conectan al sujeto con el mundo y hacen que éste pueda funcionar correctamente:

> Power is about structuring habits. Power encourages or discourages certain habits. Power acts through the development and transformation of habits. By inciting, seducing, encouraging, discouraging, prohibiting, or mandating habits, one subject creates the field of possible actions in another (2006: 352).

2.2. Semiosis y relaciones de poder

Aun cuando Peirce no planteó, al menos explícitamente, una teoría sobre el poder, Garnar (2006) reconoce la apertura intelectual de una reflexión que parece anticipar, en cierta medida y mucho antes de su irrupción, algunos de los presupuestos del post-estructuralismo —el cuestionamiento de las oposiciones binarias en su concepción del signo da buena cuenta de ello—, como ha puesto de manifiesto Vitale (2020).

Aunque la noción de hábito como fuerza estructurante pudiera parecer lejana a la sofisticada noción de poder articulada en la obra de Foucault, la concepción del signo peirciano, como veremos a continuación, permite articular una noción de poder que subraya su capacidad productiva y relacional, lo que resulta característico del planteamiento foucaultiano. Para el filósofo francés, el poder es acción y ejercicio y no puede identificarse con una estructura inamovible o infranqueable:

> El poder existe solamente cuando se pone en acción […] Es una estructura total de acciones dispuestas para producir posibles acciones: incita, induce, seduce, facilita o dificulta: en un extremo, constriñe o inhibe absolutamente; sin embargo, es siempre una forma de actuar sobre la acción del sujeto (Foucault, 2001: 253).

Desde esta perspectiva, el poder no es únicamente coercitivo, así como tampoco actúa unilateralmente sobre el sujeto como el efecto de la dominación. Más allá de esto, el poder conforma al propio sujeto y, en este sentido, no puede ser visto únicamente como prohibitivo o coercitivo, pues si su única función fuera la represión sería muy débil, no tendría apenas capacidad para atravesar los cuerpos e inscribirse en nuestra forma de comportamiento. Por otra parte, el poder se distribuye microfísicamente, no se ejerce

desde un único lugar —de arriba abajo o desde el centro a la periferia— sino que se practica desde innumerables puntos, aunque esto no implica que su distribución sea equitativa. Por eso es importante subrayar que las relaciones de poder en Foucault no son unidireccionales. Afirmar que no se posee el poder sino que se ejerce implica que éste no pertenece a nadie en concreto, sino que se desplaza de un espacio a otro y se transforma. En la medida en que el poder no es una posesión sino un ejercicio y en la medida en que funciona de un modo relacional, la posibilidad de resistirse a él siempre está presente (Foucault, 1992).

Las relaciones de poder implican no solo dominación, formación del sujeto, acción sobre acciones, sino también resistencia y subversión. Paradójicamente, Foucault concibe la resistencia como un efecto mismo del poder al que se desafía. Como ha puntualizado Butler (1997), el poder no consiste solo o especialmente en la repetición de normas o exigencias interpeladoras sino que es productivo, formativo y también conflictivo, no se agota en el mandato porque no anula la capacidad de respuesta del sujeto dominado. En este sentido, el propio mecanismo del poder es el que posibilita la capacidad de resistencia del sujeto:

> […] mediante sus resignificaciones la misma ley se transmuta en algo que se opone a sus propósitos originales y los desborda. En este sentido, para Foucault, el discurso disciplinario no constituye unilateralmente al sujeto o, si lo hace, constituye *simultáneamente* la condición para su deconstitución (Butler, 1997: 112).

Aunque Foucault (2001) se muestra partidario de distinguir entre las relaciones de poder y las relaciones de comunicación, basadas en la transmisión de información a través de un sistema de signos, reconoce también que la producción sígnica puede tener efectos de poder. Si bien las relaciones de poder poseen, según el autor, una naturaleza específica y pueden o no ser ejercidas a través de los sistemas de comunicación, ambos dominios —el del poder y la comunicación— no funcionan de forma aislada sino que van normalmente unidos y se apoyan mutuamente: "Las relaciones de comunicación implican actividades terminadas —aun si sólo se trata de la correcta puesta en funcionamiento de los elementos de significado— y, en virtud de la modificación del campo de información entre partes, producen efectos de poder" (Foucault, 2001: 251).

Si bien el poder no es algo fijo y estable en la obra de Foucault tampoco parece serlo en la reflexión de Peirce sobre la producción sígnica y la noción de hábito. En este sentido, si la semiótica de Peirce, en la lectura ofrecida por Garnar (2006), permite articular un diálogo con la teoría del poder de Foucault es precisamente por el carácter particularmente elaborado que el filósofo pragmatista ofrece en torno a la noción de signo y el proceso potencialmente ilimitado de la semiosis. Peirce propone que estamos atrapados en la acción del signo, que cada pensamiento que tenemos es un signo que remite a otro signo y así indefinidamente. En esta concepción, la significación surge de ese proceso semiótico, de la relación que los signos establecen entre sí unos con otros. Y en ese mismo proceso los signos se encuentran intrínsecamente abiertos a nuevas interpretaciones: "A

sign is objectively vague, in so far, as leaving its interpretation more or less indeterminate, it reserves for some other possible sign or experience the function of completing the determination" (Peirce, 1994: 1.857).

De esta forma, entendido el significado como acción, tanto el sujeto como el signo pueden ser transformados en el acto de interpretación. Así, si el hábito juega un papel fundamental en nuestra subjetivación no menos cierto es que ese proceso implica no solo la internalización de los signos previamente establecidos sino también la posibilidad del cambio, algo que se revela intrínseco al funcionamiento de la realidad sígnica.

2.3. Feminidad y experiencia encarnada

En un texto ya clásico en el ámbito de los estudios fílmicos, *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine*, Teresa de Lauretis (1992) defendía la necesidad de abordar la reflexión en torno al sujeto femenino a partir de la noción de experiencia, lo que implicaba ahondar en un concepto que había sido pensado en los ámbitos tanto de la reflexión semiótica como de las teorías sobre el sujeto. En su texto la autora apuntaba cómo lo que se denomina el sujeto femenino es fruto de un complejo proceso de representación y auto-representación en el que el yo se define y se percibe como mujer. El proceso por el cual un individuo se identifica a sí mismo como sujeto femenino implica un aprendizaje, una internalización de ciertos conocimientos, acciones, significados y razonamientos que se asumen como propios. Para la autora, ese conjunto de disposiciones, asociaciones, percepciones y expectativas constituyen la noción de experiencia, un trayecto inconcluso y en constante cambio, el efecto de la interacción entre el sujeto y la realidad: "Para cada persona, por tanto, la subjetividad es una construcción sin término, no un punto de partida o de llegada fijo desde donde uno interactúa con el mundo. Por el contrario, es al efecto de esa interacción a lo que yo llamo experiencia" (De Lauretis, 1992: 253).

El sujeto de la experiencia es un sujeto encarnado, su construcción se produce en el cuerpo y, en este sentido, se encuentra estrechamente ligado a la noción de hábito en Peirce[5]. En tanto se define como un proceso de subjetivación asociado a nuestra relación con el mundo de los signos, la experiencia se constituye a partir de los hábitos que atraviesan nuestra corporeidad o, dicho de otra forma, a partir de nuestra tendencia a actuar de una determinada manera. Como tendencia, señala Garnar (2006), el hábito guía nuestra conducta, establece una manera de pensar, pero se realiza irreflexivamente porque se ha formado por el efecto de los signos anteriores: "Habits are performed without thought, though thought is key for their development" (2006: 350). En la misma línea De Lauretis (1992) apunta que el hábito no es el resultado de un proceso puramente intelectual o mental sino que implica al cuerpo también en su dimensión inconsciente y, por tanto, somática. Es en el cuerpo donde se realiza el efecto de significado, en una

[5] La consideración que hace Teresa de Lauretis del concepto de hábito en Peirce como argumento a favor de la importancia del cuerpo en la experiencia del sujeto está reconocida también en la literatura pedagógica (Threadgold, 2000).

negociación entre el mundo interno y externo, en ese complejo trayecto de representación y auto-representación que involucra al sujeto:

> Al usar o recibir signos, producimos interpretaciones. Sus efectos de significado deben pasar a través de cada uno de nosotros, antes de poder producir un efecto o una acción sobre el mundo. El hábito de cada individuo como producción semiótica es tanto el resultado como la condición de la producción social de significado (1992: 282).

La semiosis entendida como un proceso ilimitado de producción sígnica que no termina en el sujeto que recibe el signo sino que funciona de forma dialógica, en esa interacción continua entre los signos, nos proporciona el marco idóneo para entender, como señala De Lauretis, determinadas actividades que se despliegan habitualmente en la micro-política —como, por ejemplo, grupos de concienciación, formas alternativas de organización laboral, relaciones familiares o interpersonales—. Actividades que se producen en la interacción social y que provocan cambios en los hábitos del sujeto:

> […] no producen textos como tales, sino que al cambiar el "fundamento" de un signo dado (las condiciones de pertinencia del representamen en relación con el objeto) intervienen efectivamente sobre los códigos, tanto sobre los códigos de percepción como sobre los ideológicos. Lo que producen estas actividades, en palabras de Peirce, es un cambio de hábito (1992: 281).

En la reflexión de esta autora, la experiencia es un proceso inacabado a través del cual el sujeto se construye semiótica e históricamente, una compleja maraña de hábitos, resultado de la interacción entre el mundo interior y el exterior que proporciona al sujeto una identidad anclada en una realidad social pre-existente. De acuerdo con esto, el sujeto femenino queda definido como un tipo específico de sujeto de la experiencia, cuya constitución se encuentra vinculada con una cierta experiencia de la sexualidad. Dicho de otra forma, una posición socio-sexual construida a partir del cuerpo como el lugar donde se produce, se engendra y cristaliza el acto de significación.

3. LA REPRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA FEMENINA Y LA EDUCACIÓN EN *LAS NIÑAS*

3.1. La recreación de un contexto tensional

La película *Las niñas*, de Pilar Palomero, proporciona un retrato intimista de la educación femenina en la España de principios de los años noventa[6] a partir de una narración que se adentra en el subgénero del *coming-of-age*. El filme dibuja el inicio del

[6] El filme está ambientado en el curso escolar 1992-1993. El año 1992 supone un punto de inflexión en la historia de la democracia española, como bien ha señalado Palacio Arranz, en tanto separa el periodo socialista de la postransición del momento en que España "entra a formar parte de la escena internacional adscribiéndose cultural y económicamente al occidente (neo-)liberal" (2020: 1).

tránsito de Celia a la etapa adulta a través de la representación cotidiana de su experiencia formativa en un colegio católico y segregado y de la experiencia vital con sus amigas, un grupo de iguales con quienes comparte los deseos, las inquietudes y las confidencias características del despertar sexual de esa etapa madurativa.

Como veremos a lo largo del análisis, la película evoca una época caracterizada por tensiones discursivas, donde la educación formal de las alumnas, que se muestra sexista y reaccionaria, contrasta con su experiencia fuera de las aulas, donde las vemos acudir a la discoteca, relacionarse con chicos y hablar de sexualidad en un contexto en el que la represión sexual de la anterior etapa histórica ha dejado paso a una nueva manera de entender la sexualidad, propia de la sociedad moderna y democrática.

Diversas investigaciones (Vilarós, 1998; Medina Domínguez, 2001; Gámez Fuentes, 2004 o Campillo Meseguer, 2014) han caracterizado el proceso de democratización en España, marcado por el discurso del consenso y la ruptura pactada, como un proceso tensional de continuas idas y venidas, donde la discontinuidad histórica se lee en relación con una continuidad respecto a la etapa anterior que se da en todos los ámbitos —político, social y cultural—. Esa prolongación institucional, política y simbólica de la dictadura en la democracia resulta una muestra evidente de la capacidad del Régimen de instalarse en la sociedad post-dictatorial. El legado de la dictadura se observa en instituciones como la monarquía o en acuerdos internacionales como el concordato con el Vaticano, que garantiza los privilegios de la Iglesia católica. Pero también en la herencia invisible que supone la prolongación de un tipo específico de subjetividad cimentado en la sumisión y la despolitización: "[…] ese tipo de subjetividad no desapareció con la muerte del general Franco, sino que ha pervivido tras la Constitución de 1978, lo que explicaría algunas limitaciones de la democracia española y algunas deficiencias de su cultura política" (Campillo Meseguer, 2014: 21).

Esa persistencia institucional y simbólica de la dictadura en la España democrática se observa claramente en las alianzas entre el neoconservadurismo y el neoliberalismo que caracterizan las últimas décadas del siglo XX, con procesos de privatización de la enseñanza que se han visto traducidos en la financiación pública de escuelas concertadas —cuya gestión, control y funcionamiento en la práctica es privado—.

La película retrata la manera en que esa permanencia de las estructuras de la dictadura atraviesa el sistema educativo. El filme nos sitúa históricamente en el curso escolar 1992-1993, en el que la LOGSE —Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo— de 1990, que implicaba la primera reforma educativa de un gobierno democrático y socialista, ya se había aprobado. Sin embargo, la película subraya la falta de aplicación efectiva de esta nueva ley al nivel escolar de educación primaria que cursa la protagonista, un nivel educativo que, por los plazos del calendario de aplicación de la LOGSE, está regulado todavía por la anterior LGE —Ley General de Educación— de 1970, ley educativa vigente desde el franquismo. Como bien ha señalado Cabrera Montoya (2007: 151), la LGE vigente en esa época "sigue estando anclada en las rémoras ideológicas de la Dictadura", con los fines de la educación que la ley plantea "inspirados

en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y culturas patrias" y marcado explícitamente por el franquismo, como indica literalmente su texto, "de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional" (2007: 151). Una ley que establecía aún la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en todos los niveles educativos hasta la universidad y en la que se mantienen prácticas de enseñanza asociadas a la segregación de género.

La permanencia, en la España democrática, de los modelos de género cimentados en la educación franquista se revela como un signo de lo que Sánchez Recio (2004) ha identificado como la persistencia del franquismo más allá de la etapa dictatorial, definida como esa "presencia activa de instituciones, grupos, personas e intereses que, manteniendo planteamientos propios o afines a los del franquismo, encuentran protección o acomodo en las leyes que actualmente están en vigor" (2004: 101).

El contexto sociohistórico que retrata el filme alude a las tensiones entre el discurso católico —retrógrado, patriarcal y represor— y la apertura de la sociedad democrática. Cabe recordar que los nuevos discursos sobre la sexualidad se encuentran estrechamente relacionados con la eclosión de los movimientos sociales en la etapa transicional: el movimiento feminista —que abogaba por la libertad del aborto y la contracepción— y el movimiento de liberación sexual vinculado a las reivindicaciones del colectivo homosexual y lesbiano (Galván García, 2013). De este modo, como recuerdan Vázquez García y Moreno Mengíbar (1996), la preocupación del Estado, desde la etapa de la Transición, por introducir contenidos de educación sexual en la enseñanza primaria y secundaria se puede observar en los programas del Ministerio de Educación, publicados en 1981. En este mismo sentido irían las campañas para la prevención de embarazos no deseados y la prevención del VIH que se produjeron hacia finales de los ochenta y a lo largo de la década siguiente.

Así, la presencia de los nuevos discursos en torno a la sexualidad se aborda en el filme como marco en el que se desenvuelve la acción. En distintos momentos de la película podemos observar el cartel de la famosa campaña "Póntelo, pónselo"[7] sobre la importancia de utilizar el preservativo para prevenir embarazos y enfermedades de transmisión sexual —Imágenes 1 y 2—. Frente a la verbalización del discurso doctrinario católico, la campaña puesta en marcha por el gobierno socialista aparece inserta como un elemento más del paisaje en el que se desenvuelven las jóvenes, un discurso que está presente en esa sociedad pero que, paradójicamente, resulta ajeno a la experiencia cotidiana de la protagonista con las monjas dentro la escuela así como a la relación que mantiene con su madre —caracterizada esta última por la incomunicación y la infantilización de la joven—.

[7] La campaña "Póntelo, pónselo" realizada en 1990 por los Ministerios de Sanidad y Asuntos Sociales del gobierno socialista recibió ataques por parte de la Iglesia, fue recurrida por la CONCAPA —Confederación Nacional Católica de Familia y Alumnos— y anulada en 1993 por la Audiencia Nacional por considerar que fomentaba la promiscuidad en la juventud y la infancia.

Imágenes 1 y 2. *Las niñas* de Pilar Palomero

3.2. Biopoder, cuerpo y sexualidad

La película comienza con diferentes primeros planos de los rostros de unas niñas que simulan estar cantando. Una monja con semblante severo a la que vemos pasearse entre las filas de las jóvenes, distribuidas uniformemente en la clase, les ordena lo que deben hacer: poner las manos detrás del cuerpo y gesticular con la boca para aparentar que cantan de verdad. La represión de la voz de las alumnas, que transforma el sonido en un hálito de respiración ahogada, se ve subrayada por el poder ilocutivo del mandato de la maestra, dirigido a los cuerpos de las niñas, cuya docilidad se ve representada, de forma particular, en la respuesta resignada y silenciosa de Celia, la protagonista, que obedece pasivamente a las órdenes de la profesora, incluso a aquella que le prohíbe cantar cuando a las demás ya les está permitido —"Ahora vamos a cantar de verdad. Todas menos Desirée, Lucía, Cristina, Sara y Celia. Vosotras solo moved los labios" —.

Esta secuencia inicial conecta con la idea de Foucault de la disciplina como tecnología de poder para producir "cuerpos dóciles" (1998a: 139) y con su concepción del "bio-poder disciplinario", una forma de "anatomopolítica" ejercida sobre los cuerpos por instituciones como la escuela (Foucault 1998b: 168-169). Ese poder disciplinario escolar, representado en la película por las órdenes que reciben las niñas, los uniformes que visten y la distribución de sus cuerpos en el espacio, se ve cuestionado por una focalización narrativa que se sitúa en el lugar de los sujetos disciplinados, favoreciendo la identificación espectatorial con la posición subordinada que ocupan las alumnas en la relación jerárquica con la maestra. De esta manera, el sujeto espectador se solidariza con las niñas y establece con ellas un lazo afectivo desde el primer momento.

Esa comunidad afectiva, que nos acerca a la subjetividad y la experiencia de los personajes, aparece subrayada cuando la cámara, que hasta ese momento había seguido el movimiento de la maestra por las filas, se detiene y muestra, desde el espacio de las alumnas y con una cierta distancia, a la profesora al fondo del plano, en su propio espacio del aula tocando el piano. La inestabilidad de la cámara en mano se opone firmemente a la fijeza de la imagen, produciendo ligeros desencuadres que simbolizan el desequilibrio en la relación de poder.

La relación jerárquica entre la monja y las alumnas aparece simbolizada en esta breve secuencia en una dicotomía entre el espacio de la docente —un espacio de poder que se muestra infranqueable: no está permitido a las niñas ni a la cámara acercarse a él—, y el espacio de las discentes —que permanecen de pie en el lugar que les corresponde y al cual la maestra puede acceder cuando lo crea necesario—. En una posición superior a todas ellas y colgada de la pared del aula se sitúa la cruz como símbolo del catolicismo y del discurso doctrinario al que deben obediencia —Imagen 3—. Seguidamente, un plano nos devuelve la imagen de la clase: las alumnas uniformadas y con sus cuerpos colocados en correcta formación se disponen a cantar. Unos acordes de piano, y el coro aspira profundamente. Silencio. Un fundido a negro nos traslada al título del filme: *Las niñas*.

Frente a la movilidad de la cámara y la cercanía de los encuadres en los planos anteriores, la fijeza de la imagen y la composición más amplia del cuadro proporciona una expresión todavía más evidente de la educación disciplinaria —Imagen 4—. No olvidemos que, para Foucault, la disciplina anatomopolítica procede especialmente de la distribución física de los sujetos en el espacio, pues, cuando se le asigna a cada individuo su lugar, el cuerpo entra en un mecanismo de poder de vigilancia y control. En este sentido, la imagen de las alumnas en formación y la dicotomía espacial entre docente/discentes parece aludir a la reflexión foucaultiana sobre la relación entre el espacio y el poder disciplinario.

Imágenes 3 y 4. *Las niñas* de Pilar Palomero

El filme arranca, como hemos visto, con una breve secuencia en la que se representa la disciplina en un colegio religioso femenino. El propio título —*Las niñas*— alude explícitamente a ese espacio de educación segregada en el que estudian las alumnas, un espacio en el que se despliega una política de género profundamente patriarcal que se cimenta en la división sexual, la heteronormatividad y la relegación de la sexualidad al ámbito matrimonial.

En la película de Palomero se representa la tensión discursiva entre el modelo de género patriarcal y sexista, presente en la educación segregada del colegio religioso concertado, y la apertura hacia otros modelos sexuales, característicos de una sociedad moderna y democrática. Los nuevos discursos sobre la sexualidad se plasman visualmente

en la película fuera del ámbito educativo y familiar de las jóvenes. De esta manera, actúan como marco social más amplio del mundo en que se desenvuelven: en distintos momentos del filme aparecen referencias a las campañas contraceptivas —dirigidas especialmente a la población juvenil— puestas en marcha durante el gobierno socialista. Asimismo, observamos un contraste entre las secuencias centradas en la educación formal y familiar —atravesada por relaciones jerárquicas y desiguales— y aquellas en las que se representan las relaciones entre las jóvenes, caracterizadas por la expresión del despertar sexual propio de la etapa madurativa en la que se encuentran.

Como hemos señalado, la persistencia del modelo de género conservador aparece desplegado especialmente en el ámbito escolar. Tanto los discursos como las prácticas disciplinarias van dirigidas al cuerpo de las jóvenes, en esa búsqueda de convertir a las alumnas en cuerpos dóciles y productivos para el sistema socio-sexual heteronormativo que sustenta la sociedad capitalista. Resultan significativas, en este sentido, las secuencias en las que las alumnas reciben una clase de costura —una materia curricular característica de la educación femenina durante la etapa dictatorial— y una clase de doctrina católica, donde se defiende la circunscripción de las relaciones sexuales al matrimonio, la virginidad femenina y el papel subordinado de la mujer en su relación con el hombre. En ambas secuencias el discurso va directamente dirigido hacia el cuerpo de las chicas: por una parte, la costura, como una tarea vinculada con el rol tradicional femenino circunscrito al hogar, se revela como una actividad que las alumnas deben aprender para poder desempeñar correctamente su futuro papel como esposas y amas de casa —Imágenes 5 y 6—. Por otra parte, el discurso dirigido al cuerpo femenino sexuado que debe ser controlado, reprimido y limitado a su capacidad reproductiva en el ámbito matrimonial.

Imágenes 5 y 6. *Las niñas* de Pilar Palomero

3.3. El hábito y la experiencia encarnada

En *The Skin of the Film* Laura Marks (2000) acuñaba el concepto de "visualidad háptica" para referirse a la forma en que se representa la experiencia encarnada a través de la imagen audiovisual. La autora exploraba en su texto la manera en que la percepción

sensorial podía trabajarse a través de la materialidad fílmica para atender a otros sentidos que fueran más allá de la mirada. Desde esta perspectiva, la visualidad háptica se adentra en otras formas de representar la experiencia subjetiva, subrayando la diversidad de los sentidos humanos y, en este sentido, supone un cuestionamiento profundo de las convenciones y los códigos cinematográficos tradicionales, normalmente centrados en la omnipotencia de la mirada.

La visualidad háptica, cuya concepción entronca con la tradición crítica desarrollada previamente por la teoría fílmica feminista, supone una ruptura con la narración fílmica hegemónica, con el ocularcentrismo que privilegia la mirada voyerista, establece la separación sujeto-objeto y crea una jerarquía sensual, donde el espacio espectatorial se construye a partir del control de la mirada y la conversión del otro en objeto: "The critique of ocularcentrism has a considerable legacy among feminist theorists, who link visión to the distanciation and to the objectification and control of self and others" (Marks, 2000: 133). Autoras como Barker (2009) o Sobchack (2004) también han analizado la capacidad que tiene la visualidad háptica para implicarnos emocionalmente y generar empatía. El impacto sensorial que se provoca a través del acercamiento de la cámara a los personajes o la incursión de planos de imágenes que visualizan el tacto, la caricia o el abrazo favorece una experiencia corporeizada que consigue ese acercamiento afectivo del espectador hacia los personajes.

Analizar la experiencia encarnada en *Las niñas* implica necesariamente prestar especial atención a la materialidad de la imagen, a la manera en que la película articula la expresión sensorial y subjetiva de la protagonista a partir de una forma que despliega los mecanismos retóricos propios de la visualidad háptica, revelando la capacidad del cine para representar el proceso de subjetivación como un proceso encarnado, algo que se produce fundamentalmente a través del cuerpo.

En este sentido, la experiencia de las jóvenes queda expresada visualmente a partir del uso reiterado de la cámara en mano, que favorece una cierta fluidez en la imagen fílmica y evoca la expresión corporal de los movimientos de sus cuerpos. En las distintas secuencias en las que se representa la complicidad del grupo cuando comparten experiencias cotidianas como escuchar música, ir a la discoteca o fumar, la cámara en mano se coloca junto a ellas, como una componente más.

Pero la presencia de lo háptico no se limita a la representación de las relaciones de amistad sino que se amplía a otro tipo de secuencias —como las que muestran la vida en el colegio o la relación de Celia con su madre—, favoreciendo una expresión más completa del proceso de subjetivación. En este sentido, en las secuencias anteriormente descritas que discurren en el centro escolar podemos observar cómo la cámara se acerca al espacio de las alumnas, ofreciéndonos primeros planos de sus rostros mientras reciben las instrucciones y la formación que les proporcionan las docentes —Imágenes 7 y 8—.

Imágenes 7 y 8. *Las niñas* de Pilar Palomero

A partir de esa proximidad física a los personajes la imagen fílmica expresa una determinada forma de experiencia que se produce a través del cuerpo. El sujeto espectatorial, en la visualidad háptica, es interpelado a disolver su subjetividad en la de los personajes. A partir de la presencia de imágenes sensoriales que permiten evocar las percepciones de los personajes, se procura una identificación más íntima, un acercamiento que permite articular esa experiencia subjetiva más allá de la racionalidad, poniendo de relieve el universo somático y sensorial vinculado al cuerpo. En este sentido, la representación de la experiencia subjetiva de Celia, puesta en marcha a partir de los recursos estilísticos asociados a la narración háptica —movimientos de cámara, desenfoques de la imagen, primeros planos, desencuadres o imágenes que aluden a la tactilidad— sugiere esa estrecha conexión que se da en el proceso de subjetivación entre cuerpo, mente y realidad, entre el mundo interior y el mundo exterior —Imágenes 9-12—. Así, el uso del desenfoque abunda en esa dimensión sensorial, aludiendo a procesos encarnados que van más allá de lo puramente racional. La imagen de Celia, ligeramente desenfocada, nos sumerge en ese estado experiencial de la protagonista, lo que favorece un acercamiento a su subjetividad, a sus sensaciones, a la manera en que percibe el mundo. Un proceso de aprendizaje y construcción sígnica en el que se cuestiona la clásica separación entre mente y cuerpo a través de la representación de esa sensorialidad que evocan las imágenes. En este sentido, podemos afirmar que la visualidad háptica proporciona el marco idóneo para explorar el proceso de subjetivación de Celia, estrechamente vinculado con la noción de hábito en Peirce.

Imágenes 9 y 10. *Las niñas* de Pilar Palomero

Imágenes 11 y 12. *Las niñas* de Pilar Palomero

El hábito, como hemos visto, alude a la relación que establece el ser humano con el mundo de los signos, con las representaciones que preceden al sujeto y que configuran el significado no solo de los conceptos o las ideas, sino también de las sensaciones y percepciones. En tanto es un proceso encarnado, no puede entenderse como algo puramente mental, sino que involucra al cuerpo en su dimensión inconsciente y somática.

En la película de Palomero la focalización en la materialidad fílmica permite representar esa experiencia encarnada que involucra el proceso de la semiosis. De esta forma, el énfasis en los elementos visuales asociados a un modo de representación que explora el mundo sensorial favorece una expresión centrada en los procesos perceptivos y propioceptivos implicados en la semiosis. Mediante esa presencia de lo háptico en el filme se consigue representar el proceso de aprendizaje de la protagonista como una experiencia holística compleja que no puede reducirse al plano estrictamente intelectual.

3.4. Cambio de hábito y *coming-of-age*

Tal como hemos indicado, el filme se sitúa en el género del *coming-of-age*, que explora la transición de la etapa infantil a la adultez (Selbo, 2015). De acuerdo con las convenciones del género cinematográfico, la película pone en escena cómo la formación de la identidad de Celia se construye a partir de la interacción social que se produce en los diferentes ámbitos donde la protagonista se desenvuelve: la escuela, la familia y las amigas, siendo este último el que va a permitirle adoptar una posición subjetiva con una cierta capacidad de agencia. Menéndez-Otero (2015) señala que el *coming-of-age* suele presentar la siguiente estructura narrativa: en primer lugar, se sitúa al personaje protagonista en un contexto familiar caracterizado por la ausencia de uno de los progenitores; en segundo lugar, se introduce un personaje externo en ese ambiente, lo que desencadena en una relación de amistad; finalmente y fruto de esa interacción, se produce la transición de la niñez hacia la adolescencia o el mundo adulto. Por su parte, Berghahn (2010) también ha destacado la importancia de los pares, junto con la familia, como uno

de los polos más importantes en el proceso de la formación de la identidad y la maduración en el género del *coming-of-age*.

Siguiendo esta estructura narrativa, en *Las niñas* la protagonista es presentada en el ambiente escolar y situada en un contexto familiar en el que el padre —del que no tenemos ningún tipo de información— se encuentra completamente ausente. El tránsito de Celia hacia la adolescencia aparece vinculado a la relación que entabla con Brisa[8], una alumna nueva algo mayor que ella. Esta relación le inspira los primeros interrogantes en torno a los valores y creencias que antes asumía acríticamente. Así, en una de las primeras secuencias en las que aparecen las dos amigas estudiando juntas, Brisa le habla de los nuevos grupos de música, que Celia desconoce, y le graba una cinta para que la escuche en su casa. Seguidamente, la protagonista lee en voz alta una redacción que ha escrito sobre el pecado y el advenimiento de Jesucristo a la Tierra, frente a la que Brisa se muestra descreída y le contesta que ella no va a perder el tiempo con ese tipo de cosas.

Como bien ha señalado Moretti (2000) en su estudio sobre el *Bildungsroman*, antecedente literario del *coming-of-age*, en los relatos de transición la juventud actúa como un conglomerado simbólico de las incertidumbres y tensiones de todo un sistema cultural, convirtiendo el crecimiento del personaje protagonista en la convención narrativa que permite articular esa exploración de valores en conflicto. En relación con el *coming-of-age* de transición, el cambio subjetivo del personaje simboliza un cambio epocal. En el filme que nos compete, la transición de Celia hacia la adolescencia simboliza esas tensiones entre el pasado y el presente que se están produciendo en una sociedad en la que valores democráticos, liberales y progresistas conviven con instituciones sociales en las que se despliegan prácticas autoritarias y discursos retrógrados en torno a las relaciones de género. En este sentido, el mundo de Celia se compone de esos pequeños gestos cotidianos que configuran la construcción socio-sexual de la feminidad: desde los juegos infantiles en el patio[9] —Imagen 13— hasta el discurso doctrinario de las monjas o las aparentemente insignificantes acciones cotidianas, como hacer la comida, coquetear frente al espejo o pintarse los labios a escondidas con las amigas —Imágenes 14-16—. Elementos que representan la tensión entre un modelo de feminidad vinculado con la austeridad y el recato y un modelo femenino más sexualizado.

[8] El nombre dado a este personaje, Brisa, alude simbólicamente a los nuevos aires que su llegada a Zaragoza desde Barcelona le aportan a la protagonista.

[9] En una de las primeras secuencias al principio del filme vemos a Celia con sus amigas jugando en el patio del colegio y cantando "Soy capitán", una canción infantil que promueve modelos de género profundamente machistas en la que se ensalza la actividad y la promiscuidad masculina mientras que la mujer es representada como un elemento pasivo, un puro objeto de deseo que permanece en actitud de espera con la única ilusión de llegar a ser elegida como esposa por el sujeto masculino.

Imágenes 13 y 14. *Las niñas* de Pilar Palomero

Imágenes 15 y 16. *Las niñas* de Pilar Palomero

Por otra parte, siguiendo la reflexión de Lotman (1977) sobre la estructura de la obra artística, Moretti (2000) señala que la composición más tradicional asociada al relato de maduración se encuentra atravesada por una narrativa fuertemente anclada en un principio de organización textual de orden clasificatorio. Este tipo de estructura narrativa está caracterizada por la clausura y la unicidad en la significación —el final es lo que determina el sentido del texto—. Frente a ella se sitúa un tipo de composición narrativa organizada sobre el principio de transformación, basada en una retórica más abierta en la cual el sentido se deriva de la apertura del relato, entendido como un proceso abierto a la significación.

Frente a la narrativa teleológica de los relatos de maduración más clásicos, donde el final del trayecto y la adquisición de una identidad clara, fruto del proceso formativo del personaje, son aspectos prioritarios, en *Las niñas* prevalece el proceso de transición. En este sentido, no encontramos hacia el final de la película una respuesta cerrada y contundente del tipo de sujeto femenino en el que se ha convertido Celia. Más bien, lo que se representa en la secuencia de cierre es que la feminidad es un proceso inconcluso, fruto de la interacción entre el yo y el mundo, producto de ese constante intercambio entre los hábitos y los cambios de hábito. Como señalaba De Lauretis (1992), la feminidad es fruto tanto de esa internalización de ideas, comportamientos y representaciones como de la capacidad del sujeto de construir y modificar los discursos, acciones y prácticas cotidianas también en el nivel de lo micropolítico.

Lo que se escenifica en la secuencia final de la película es lo que Peirce (1994) denomina un cambio de hábito, una modificación de la conducta del sujeto que involucra, en este caso, al cuerpo. La escena se inicia con unos planos que nos muestran al grupo de alumnas entre bastidores, abrazándose y hablando animadamente. La cámara en mano aparece situada entre las chicas, se mezcla y se confunde con ellas, como si fuera una participante más del coro. Este emplazamiento provoca una clara identificación con la experiencia de las jóvenes y un distanciamiento respecto al mundo de los adultos, representado en este caso por la autoridad de la monja, que interrumpe esos momentos de distensión indicándoles que deben salir a cantar, y por el público asistente, entre los que se encuentra la madre de Celia.

A diferencia de la secuencia inicial, en la que las voces de las chicas no se escuchaban, en esta secuencia final oímos claramente sus voces. Todas menos la de Celia, cuya voz fue silenciada desde los ensayos iniciales por orden de la monja. Vemos que la protagonista, por ello, gesticula resignada una y otra vez, abriendo y cerrando la boca como si cantara. En un momento dado Celia deja de mover la boca, mira a sus compañeras y empieza a cantar junto a ellas. Ahora escuchamos claramente su voz que, un poco más grave, destaca y contrasta con la de sus compañeras. Frente a la fuerza estructurante del hábito o el despliegue del poder disciplinario, en un gesto de desobediencia y a través del cuerpo de la protagonista —en este caso, de su voz, de sus cuerdas vocales—, se representa la expresión y afirmación del sujeto, su capacidad de resistencia y de agencia.

La representación de esa transición hacia la adolescencia, propia del género *coming-of-age*, coincide con ese cambio de hábito de la protagonista. Con este final la película sugiere que la emancipación de Celia, el abandono de la etapa infantil a través de ese recorrido vital hacia la adolescencia, estimulado por la relación con su amiga Brisa, empieza a partir de un gesto cotidiano como es el hecho de cantar en el coro. Un acto tímido de subversión de la autoridad, apenas perceptible, pero profundamente significativo. El que este acto de rebeldía esté vinculado con la música no es casual. A lo largo de la película la música, para las jóvenes, representa un espacio de libertad y expresión: en distintas secuencias escuchan canciones de Héroes del silencio —"Héroe de leyenda", 1988—, Ximo Bayo —"Así me gusta a mí", 1991— o Los niños del Brasil —"Viernes", 1993, que será con la que más se identifiquen las jóvenes—, cantan en voz alta, bailan y se divierten.

Es la antesala de las subculturas juveniles de los noventa, donde la música deviene una de las manifestaciones culturales más potentes y relevantes en la construcción de identidad, lo que se deja patente en los títulos de crédito tras la escena de cierre, donde escuchamos la canción "El aborto de las gallinas" de Manolo Kabezabolo, del año 1995 —tres años más tarde del contexto que recrea la película—. Las canciones que aparecen a lo largo de la película contrastan con la inserción en los títulos de crédito de Manolo Kabezabolo. En efecto, los grupos aludidos, que se incluyen en la escena del rock, del pop y de la música máquina de los noventa, a pesar de representar, en cierta medida, la rebeldía de la juventud, no dejan de estar dentro del sistema de mercado de la industria

musical. Sin embargo, con la inserción de uno de los autores más radicales en la escena del punk español (Fouce Fernández, 2008), representativo de la cultura más subalterna, vinculada con movimientos alternativos, contraculturales y libertarios, el filme da un paso más, sugiriendo una posible conexión entre ese incipiente acto de rebeldía individual y la apertura hacia expresiones juveniles más políticas y disidentes.

4. CONCLUSIONES

En este artículo hemos defendido que la representación de la educación de género en la película de Pilar Palomero se plantea en estrecha relación con la concepción semiótica sobre el hábito y la reflexión foucaultiana acerca del poder, convergiendo finalmente en la noción de experiencia planteada por De Lauretis. A lo largo del texto hemos argumentado que el filme consigue representar esa experiencia que describe la autora a partir de los recursos formales propios de la visualidad háptica y la adscripción de la película al género del *coming-of-age*. De esta manera, aunando el relato de formación con un tipo de enunciación fílmica centrada en la representación de la subjetividad —a través del uso reiterado del primer plano, los desenfoques o la cámara en mano— se consigue representar el proceso de subjetivación de la protagonista como una experiencia encarnada, como un tipo de aprendizaje que se produce en y a través del cuerpo.

Hemos partido de la noción de hábito que —derivada de la concepción triádica del signo y su potencialidad creadora (la semiosis ilimitada)— matiza la fuerza estructurante de los signos en su función de fijar significados y normas, subrayando la capacidad del sujeto en la producción sígnica. Por su parte, la postura foucaultiana según la cual el poder es relacional cuestiona la idea de la estabilidad del poder, proyectando la posibilidad de agencia del sujeto. De ambas posturas se deriva la capacidad productiva del poder en la construcción del sujeto, pero también un cuestionamiento de la unidireccionalidad de las relaciones de poder y la estabilidad de los significados. En relación con estas consideraciones, y teniendo presente la conexión planteada entre Peirce y Foucault, la noción de experiencia en la obra de Teresa de Lauretis aborda la comprensión de los procesos discursivos asociados a la construcción de género, lo que nos permite comprender cómo se produce el proceso específico de la subjetivación femenina, entendida como una posición socio-sexual determinada, cultural e históricamente construida.

La hipótesis inicial apuntaba a la conexión en la película entre la educación de género y el proceso de subjetivación femenina, entendida ésta como un proceso encarnado, puramente experiencial, específico e histórico, que se encuentra atravesado por elementos sígnicos y acciones concretas que afectan al cuerpo. Como hemos señalado, la representación de la educación aparece vinculada con la idea del disciplinamiento del cuerpo y la función del hábito en el proceso de subjetivación femenina. Las distintas secuencias que configuran la imagen del dispositivo escolar dan cuenta de ese proceso de regulación corporal: desde las sesiones de ensayo del coro hasta las clases de costura o de

doctrina católica. En todas ellas, lo que se representa es la experiencia encarnada de las jóvenes a partir del despliegue de elementos formales característicos de la visualidad háptica —reiteración del primer plano, uso de la cámara en mano, desenfoque de la imagen, etc.—, con la finalidad de ofrecer una expresión sensorial de los procesos perceptivos y cognitivos asociados a la introyección de género.

Al mismo tiempo, la articulación narrativa del *coming-of-age* de transformación permite establecer un paralelismo entre la transición madurativa de la protagonista y las reminiscencias de la transición histórica de la sociedad española. En este sentido, el principio de transformación sobre el que se asienta la organización narrativa del filme —que aboga por un final inconcluso que subraya el aspecto procesual de la formación identitaria de la protagonista— tiene su correlato en la representación de un contexto histórico que se presenta como bisagra entre el pasado y el presente. Un contexto bisagra que, alejado de las narrativas teleológicas en torno al proceso de democratización en España, enfatiza las contradicciones de esa sociedad de los años noventa, poniendo de relieve lo que se considera todavía un proceso inacabado en el que la prolongación institucional y simbólica de la dictadura —representada en la educación de género en el filme—, choca con la eclosión de los nuevos discursos en torno a la sexualidad y las políticas de género propias de las sociedades democráticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARKER, J. M. (2009). *The Tactile Eye: Touch and the Cinematic Experience*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

BERGHAHN, D. (2010). "Coming of Age in 'the Hood': The Diasporic Youth Film and Questions of Genre". En *European Cinema in Motion: Migrant and Diasporic Film in Contemporary Europe*, D. Berghahn & C. Sternberg (eds.), 235-255. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

BUTLER, J. (1997). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.

CABRERA MONTOYA, B. (2007). "Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970". *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación* 10, 147-181. Disponible en línea: *https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/14548/TM_10_%282007%29_05.pdf?sequence* [20/05/2022].

CAMPILLO MESEGUER, A. (2014). "Prólogo". En *Por la grandeza de la patria. La biopolítica en la España de Franco*, S. Cayuela Sánchez, 15-23. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

CARDOSO, H. R. (2016). "Peirce and Foucault on time and history: The tasks of (dis)continuity". *History and Theory* 55.1, 25-38.

DE LAURETIS, T. (1992). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine*. Madrid: Cátedra.

____ (1994). "Sexual Structuring and Habit Changes". En *The Practice of Love: Lesbian Sexuality and Perverse Desire,* T. de Lauretis (ed.), 298-312. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

____ (2008). "The Stubborn Drive: Foucault, Freud, Fanon". En *Freud's Drive. Psychoanalysis, Literature and Film*. T. de Lauretis (ed.), 39-57. London: Palgrave Macmillan.

EMA LÓPEZ, J. (2009). "Cuerpo, (bio)política y vulnerabilidad". En *¿Dónde reside la acción? Agencia, constructivismo y psicología*, J. C. Loredo, T. Sánchez-Criado y D. López (eds.), 233-235. Madrid: UNED / Universidad de Murcia.

FEENSTRA, P. (2022). "Voces fílmicas de Las niñas de Pilar Palomero: las bambalinas de la generación de 1992". *L'Atalante. Revista de Estudios Cinematográficos* 33, 27-39. Disponible en línea: *http://www.revistaatalante.com/index.php?journal=atalante&page=article&op=view&path%5B%5D=991* [08/08/2022].

FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

____ (1998a). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

____ (1998b). *Historia de la sexualidad. Vol. I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.

____ (2001). "Post-scriptum de Michel Foucault. El sujeto y el poder". En *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, H. L. Dreyfus y P. Rabinow (eds.), 241-259. Buenos Aires: Nueva Visión.

FOUCE FERNÁNDEZ, G. (2008). "La música punk en la década de los 90". *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences* 20.4, 199-220. Disponible en línea: *https://www.theoria.eu/nomadas/20/guillermofouce.pdf* [10/09/2022].

GALVÁN GARCÍA, V. (2013). "La influencia de Michel Foucault en los movimientos de liberación sexual durante la Transición Española". *ÉNDOXA* 31, 127-144. Disponible en línea: *https://doi.org/10.5944/endoxa.31.2013.9369* [30/06/2022].

GÁMEZ FUENTES, M. J. (2004). *Cinematergrafía. La madre en el cine y la literatura de la democracia*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

GARNAR, A. (2006). "Power, Action, Signs: Between Peirce and Foucault". *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 42.3, 347-366.

LOTMAN, I. (1977). *The Structure of the Artistic Text*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

MARKS, L. (2000). *The Skin of the Film: Intercultural Cinema, Embodiment, and the Senses*. Durham / London: Duke University Press.

MEDINA DOMÍNGUEZ, A. (2001). *Exorcismos de la memoria. Políticas y poéticas de la melancolía en la España de la transición*. Madrid: Ediciones Libertarias.

MENÉNDEZ-OTERO, C. (2015). "Cowboys and Kings: The Coming of Age Film in 1990s Irish Cinema'". *Cinej Cinema Journal* 5.1, 4-33. Disponible en línea: *https://doi.org/10.5195/cinej.2015.123* [27/08/2022].

MORETTI, F. (2000). *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture*. London: Verso.

PALACIO ARRANZ, M. (2020). "El año 1992. Una revisión crítica". *Journal of Spanish Cultural Studies* 21, 1-20. Disponible en línea: *https://doi.org/10.1080/14636204.2020.1727108* [25/08/2022].

PEIRCE, C. S. (1994). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, C. Harsthone, P. Weiss & A. W. Burks (eds.). Cambridge: Harvard University Press.

SÁNCHEZ RECIO, G. (2004). "La persistencia del franquismo en la sociedad española actual". En *Actas del IV Simposio de Historia Actual*, C. Navajas Zubeldía (ed.), 93-111. Logroño: Gobierno de La Rioja / Instituto de Estudios Riojanos.

SELBO, J. (2015). "Coming-of-Age and Fish-Out-of-Water". En *Film Genre for the Screenwriter*, J. Selbo (ed.), 289-300. New York: Routledge.

SHAPIRO, G. (1973). "Habit and Meaning in Peirce's Pragmatism". *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 9.1, 24-40. Disponible en línea: *https://scholarship.richmond.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1109&context=philosophy-faculty-publications* [25/06/2022].

SOBCHACK, V. (2004). *Carnal Thoughts: Embodiment and the Moving Image Culture*. Berkeley and Los Angeles: University California Press.

THREADGOLD, T. (2000). "La vida cotidiana en el mundo académico". En *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, C. Luke (comp.), 259-287. Madrid: Morata.

VÁZQUEZ GARCÍA, F. Y MORENO MENGÍBAR, A. (1996). "Genealogía de la educación sexual en España. De la pedagogía ilustrada a la crisis del estado del bienestar". *Revista de Educación* 309, 67-94. Disponible en línea: *https://core.ac.uk/download/pdf/161351092.pdf* [24/05/2022].

VIOLI, P. (2008). "Beyond the body: towards a full embodied semiosis". En *Body, Language, and Mind. Volume 2: Sociocultural Situatedness*, R.M. Frank, R. Dirven, T. Ziemke y E. Bernárdez. (eds.), 53-76. New York: Mouton de Gruyter.

VILARÓS, T. (1998). *El mono del desencanto: una crítica cultural de la transición española (1973-1993)*. Madrid: Siglo XXI.

VITALE, A. (2020). *El estudio de los signos. Peirce y Saussure*. Buenos Aires: Eudeba.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND).

Los firmantes del artículo se responsabilizan de las licencias de uso de las imágenes incluidas.

Fecha de recepción: 15/01/2023
Fecha de aceptación: 12/10/2023