

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**

Departamento de Teoría de los Lenguajes

y Ciencias de la Comunicación

Facultad de Filología, Traducción y Comunicación



**IMAGINARIO ESCOLAR COMO FANTASÍA HISTÓRICA  
Y POLÍTICA EN LA CULTURA POSTELEVISIVA**

**TESIS DOCTORAL**

PRESENTADA POR: Jorge Belmonte Arocha

DIRIGIDA POR: Dra. Giuliana Colaizzi

0. Introducción .....	3
1. Representaciones académicas de la organización escolar.....	10
1.1. Del clima organizacional a la cultura.....	22
1.2. De la cultura organizacional a la post-cultura.....	41
2. Representaciones mediáticas, imaginario escolar y cultura posttelevisiva.....	55
2.1 Representación mediática de la organización escolar.....	55
2.2. Postelevisión y comunicación.....	75
2.3. Postelevisión e imaginario social.....	94
3. Elementos de antagonismo cronotópico.....	109
3.1. Pasado vs. presente .....	116
3.2. Escuela vs. juventud.....	146
4. Análisis de <i>Curso del 63</i> .....	190
4.1. Fantasía e historia. Tesis.....	198
4.2. Imaginario escolar. Antítesis.....	253
4.3. Ideología y género. Síntesis.....	322
5. Conclusiones.....	378
6. Bibliografía.....	386

## 0. Introducción

En otoño de 2009, Antena 3 emite un programa cuyo texto es sintomático de la cultura posttelevisiva en España: *Curso del 63*. Un relato compuesto por seis episodios y un epílogo emitidos semanalmente por A3 entre el 6 de octubre y el 10 de noviembre de 2009<sup>1</sup>, y cuya estructura narrativa, pese a tratarse de un *reality show* o docudrama posttelevisivo, puede encajar en el clásico<sup>2</sup> esquema de planteamiento-nudo-desenlace de la narración tradicional. La referencia a la posttelevisión alude a una tercera fase del medio televisivo, que sucedería a las previas de “paleotelevisión y neotelevisión” planteadas por Eco (1986). Una cultura posttelevisiva actual que acentúa los cambios del texto televisivo ya iniciados en la “neotelevisión”, conectada además con Internet, con la digitalización y con los cambios tecno-mediáticos generales.

El programa televisivo consta de seis capítulos, emitidos semanalmente en horario de *prime time*, más un programa especial de resumen y conclusión de esta primera edición. Su carácter pos-televisivo incluye la posibilidad de relación intertextual con la web oficial de A3<sup>3</sup>, donde se encuentra el sitio propio del programa, noticias e informaciones diversas sobre el mismo, listas y debates relacionados con su contenido, formas convergentes de participación en torno al programa, y los propios videos de los distintos capítulos para visionarlos a través de Internet.

En el artículo de presentación del programa en la web de A3, la cadena plantea que el programa: “es un docu-*reality* en el que un grupo de jóvenes de hoy conviven bajo los valores culturales y normas educacionales propias de los años 60.” El artículo concluye afirmando la supuesta finalidad perseguida: “El nuevo programa de Antena 3 tiene como

---

<sup>1</sup> Y colgados también en la web de A3 para su visionado asíncrono a través de Internet.

<sup>2</sup> Los tres actos aristotélicos planteados ya en su *Poética*.

<sup>3</sup> Dentro de la iniciativa llamada “Antena 3.0”.

objetivo abrir un debate sobre el actual sistema educativo y la actitud que muestra la juventud en todos los ámbitos de la vida.” La cadena hace así explícita su intención de que *Curso del 63*, más allá del mero entretenimiento, abra un debate social sobre la educación que, según A3, ya han provocado las versiones inglesa y francesa del mismo en sus respectivos países.

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. La versión es posmoderna en dos sentidos<sup>4</sup>: el epocal o 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.

Es la propia cadena A3 la que se refiere retóricamente (para intentar dignificarlo) a *Curso del 63* como “docu-*reality*”, una expresión que hibrida documental y *reality(show)*, en línea con la hibridación -tanto de términos como de géneros y formatos- en la posttelevisión. Lo habitual en los programas etiquetados como docu-*reality*<sup>5</sup> es que pretendan informar de realidades externas al propio programa, siendo testigos (más o menos intervinientes) de ellas y grabándolas generalmente en localizaciones reales (no platós o escenarios preparados), tomando así tanto elementos como intenciones del documental y del reportaje, adoptando una postura informativa.

*Curso del 63*, en cambio, construye totalmente la realidad que muestra al público, produciendo un pseudoevento que no existe más allá del propio programa, y que además

---

<sup>4</sup> Ambos sentidos, el epocal y el textual, estarían refiriéndose ahora a la posmodernidad de la versión televisiva en clave meramente descriptiva, como una etiqueta histórica del presente respecto al pasado, o como una etiqueta cultural de ciertos textos contemporáneos respecto a otros previos, dejando para más adelante la cuestión de la posmodernidad como desafío epistemológico más complejo a la propia linealidad de la sucesión temporal y a la propia dicotomía de lo moderno frente a lo posmoderno.

<sup>5</sup> *Callejeros* (Cuatro, 2005) o *21 días* (Cuatro, 2009) serían dos ejemplos, más orientados al reportaje.

con su simulacro de viaje en el tiempo incluye elementos ucrónicos y fantásticos. Es un drama artificial provocado por el propio *reality* de encierro y por su retroceso temporal e internamiento ficticios. Más que un *docu-reality* como pretende -ya que no hay información- es una *contrived-reality* (tele-realidad artificialmente tramada) o una *docu-ficción* (en sentido laxo de narración ficticia que adopta recursos documentales).

*Curso del 63* construye un relato que hibrida ficción y realidad produciendo espectáculo, incluido en lo que podemos llamar tele-realidad. Pero su mayor inclinación hacia la ficción y el espectáculo, así como el carácter artificioso y fantástico de su realidad pre-fabricada, lo alejan de cualquier tipo de discurso informativo. Así, la categoría de *docu-reality* invocada por Antena 3 como vano intento de legitimación, como pretensión de documentar la realidad, no le casa a este tipo de *(fiction)reality-show*.

La pureza de los grandes géneros televisivos: información, ficción y entretenimiento, era una pretensión paleotelevisiva. Ya la neotelevisión de finales de los 80 presenta la hibridación de información y ficción dando lugar al “género docudramático”, el cual irá a su vez hibridándose crecientemente con el entretenimiento (o espectáculo), dando lugar al *reality show* en sus múltiples versiones posttelevisivas. *Curso del 63* presenta un enfoque de *reality show*, de docudrama en sentido amplio (pero no “*docu-reality*” como lo denomina A3), con elementos de *contrived reality tv*, pero también de *coaching show* o *reality* de transformación.

No hay competición ni premio explícitos en *Curso del 63*, luego no pretende ser (al menos públicamente) un concurso o *docugame*, pero sí hay serialización de la narración y un encierro con extracción de los sujetos de su entorno habitual (algo común tanto en el *docugame* como en la *contrived reality tv*). Se argumenta pretender la superación personal y el entrenamiento (*coaching*) o educación/transformación de los participantes, sustituyendo así la motivación de concurso por la de experiencia formativa. Se cuenta para

ello con jóvenes participantes *amateurs* como alumnado (tele-realidad) pero también con actores y actrices profesionales caracterizados de docentes de la época (tele-ficción), y con el aderezo de inserciones documentales del NO-DO (reciclaje).

*Curso del 63*, además de ser formalmente sintomático de la hibridación postelevisiva, lo es también, temáticamente, de la problemática educativa general que acompaña a la crisis de la modernidad y al advenimiento de la actual posmodernidad, así como de la postura que una cadena como A3 adopta concretamente frente al tema de la crisis de la educación en España.

Su relato, docudramático y fantástico a la vez, sobre un retroceso temporal al 63 para educar a la juventud del S. XXI, es sintomático de la problemática educativa (formal e informal en general) y escolar (más concretamente) que se asocia a la crisis de la modernidad y a la posmodernidad. Es decir, un síntoma particular del cuestionamiento más general de la institución escolar como proyecto moderno y fuente de progreso, cuestionamiento previamente iniciado en otros lugares y con muy diferentes motivos e intereses desde perspectivas ideológicamente muy diversas (tanto conservadoras y liberales, como progresistas y radicales de distinta índole).

El programa es sintomático también de la postura política e ideológica concreta que una cadena como A3 adoptó en este caso frente al tema de la educación en España, en su conexión con las polémicas cuestiones sobre la existencia de violencia escolar e indisciplina y sobre la falta de autoridad del profesorado, asuntos candentes para ciertos sectores conservadores (en 2009) y tópicos mediáticamente hipertrofiados en general. Antena 3, a través del peculiar enfoque de lo escolar planteado por *Curso del 63*, con su estilo postelevisivo de presentar el reaccionario tema de la juventud actual como problema y de la educación franquista como solución, no sólo consigue un notable éxito de audiencia

sino que plantea ideológicamente una oposición mediática al gobierno del PSOE y a la política educativa del mismo, en plena tarea aún de implantación de la LOE<sup>6</sup> en 2009.

La investigación que hemos llevado a cabo analiza el funcionamiento como fantasía histórica y política del imaginario escolar -o imaginario social sobre la organización escolar- en el programa televisivo *Curso del 63* (2009) de Antena 3, un texto sintomático, generalmente representativo pero específicamente idiosincrático a la vez, de la cultura posttelevisiva española.

El objetivo de esta investigación es mostrar la importancia de las representaciones mediáticas, en este caso de la cultura posttelevisiva, en la producción de un imaginario social y escolar cargado de ideología, analizando para ello el programa *Curso del 63*. Dicho texto es sintomático al menos por dos razones: una más general relacionada con su formato y otra más específica relacionada con su temática. La primera se produce al partir de un formato general de *reality-show* cuyo relato docudramático hibrida por esa razón los tres géneros televisivos clásicos de información/ficción/espectáculo, pretendiendo así un compromiso con la realidad (información) que acaba cediendo al entretenimiento (ficción/espectáculo). La segunda razón se da, más específicamente, porque *Curso del 63* pretende ser el primer *docu-reality* en abordar la cuestión escolar-educativa con la seriedad de las representaciones académicas o de las mediáticas-informativas, pero acaba en cambio construyendo una ficción-espectáculo que funciona como fantasía ideológica histórica (posfranquista-posmoderna) y política (neoconservadora-neoliberal).

Tanto el discurso académico como el mediático, al pretender dar cuenta de la realidad, al proponerse formar o informar, producen ambos imaginario social, y al intentar

---

<sup>6</sup> Recordemos que la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada por el PSOE en 2006, derogaba la LOCE de 2002 del PP que había surgido como reacción contra la antigua LOGSE (también socialista), que la nueva ley del PSOE provocaba a su vez fuertes reacciones de los sectores más conservadores, que protestaban contra la pérdida de obligatoriedad de la asignatura de Religión y contra la implantación de la nueva de Educación para la ciudadanía, y que precisamente en 2009 el PP proponía modificar la LOE para aumentar la autoridad docente siendo ello rechazado por el gobierno socialista.

formar/informar sobre la escuela, producen imaginario escolar. En este trabajo me referiré inicialmente a la problematización de las representaciones académicas de la organización escolar <sup>7</sup>, para adentrarme después más extensamente en el campo propiamente comunicativo, al referirme a las representaciones mediáticas de lo organizacional y lo educativo, y a la contribución de las mismas al imaginario escolar, entendido en este caso como el imaginario social de la cultura de masas sobre la institución y organización escolar.

La primera parte de la investigación plantea una crítica metateórica y epistemológica de la diversidad de representaciones académicas de las organizaciones en general, y de la organización escolar en particular, argumentando contra las premisas del positivismo que la teoría o la ciencia no alcanza nunca una representación transparente de la realidad, sino que produce siempre relatos o ficciones sobre la misma, con distintas motivaciones y consecuencias.

La segunda parte plantea la cuestión de las representaciones mediáticas y de la cultura de masas sobre las organizaciones escolares, es decir de los *mass media* como productores de imaginario escolar o imaginario social sobre la escuela, y avanza para aproximarse más concretamente al papel de la postelevisión en tal imaginario escolar, planteando primero el lugar de la postelevisión en el entorno mediático general de la comunicación contemporánea, y tratando después las especificidades del imaginario social postelevisivo.

La tercera parte aproxima ya su foco a un texto postelevisivo que produce imaginario social y escolar, el programa de tele-realidad *Curso del 63* (2009). Se plantea para el análisis de su representación e ideología la propuesta de un eje teórico al que denomino antagonismo cronotópico, basándome en el doble sentido socio-político y

---

<sup>7</sup> El discurso sobre las organizaciones escolares o centros educativos producido por la pedagogía, o por su subdisciplina la organización escolar (pedagogía es tanto la enseñanza en general como la ciencia específica que la estudia, y organización escolar es tanto cada centro como su estudio académico).



narrativo del término antagonismo<sup>8</sup> y en la doble alusión al tiempo y al espacio del término cronotopo<sup>9</sup>. Se establecen relaciones que nos parecen relevantes entre dicho texto y otros textos televisivos, fílmicos y culturales en general, sobre la base del doble criterio de antagonismo cronotópico entre dos épocas (pasado franquista y presente posmoderno) y entre dos grupos sociales (profesorado adulto y alumnado juvenil).

La cuarta y última parte plantea el análisis crítico de *Curso del 63* presentado en tres secciones. La primera: “Fantasía e historia. Tesis”, donde nos referimos tanto a la tesis o planteamiento general del programa como a nuestra propia tesis crítica con el discurso del mismo, y donde tratamos la construcción en *Curso del 63* de una fantasía ideológica relacionada con la historia como pasado real de una sociedad - Historia- y como narración ficticia sobre la misma -historia-. La segunda: “Imaginario escolar. Antítesis”, donde nos referimos al imaginario social sobre la escuela construido en la fantasía de *Curso del 63* por su relato del ficticio San Severo, así como al antagonismo o antítesis que tal representación plantea entre su profesorado y el alumnado del mismo. Y la tercera: “Ideología y género. Síntesis”, donde finalmente nos referimos a la producción de género desde la ideología, a la relevante construcción de representaciones ideológicas de la feminidad y la masculinidad en *Curso del 63*, desde el principio hasta el final del relato. Una emergencia temática del género como síntesis de la fantasía ideológica, el imaginario escolar y el antagonismo cronotópico en *Curso del 63*.

---

<sup>8</sup> Referido al conflicto socio-político (Mouffe, 2007) y al conflicto narrativo entre protagonistas-antagonistas (Casetti y Di Chio, 1999).

<sup>9</sup> Tomado por Bajtin (1989) de la Física para su propia aplicación a la Teoría narrativa.

## 1. Representaciones académicas de la organización escolar

Desde el enfoque epistemológico que se defiende en esta tesis doctoral, considero necesaria la problematización de las relaciones entre realidad y representación en todos los géneros discursivos, especialmente en los ámbitos teórico-académico y comunicativo-mediático. Podemos sostener que la ciencia/academia por un lado y los medios de comunicación/industria cultural por otro, pese a sus múltiples diferencias como instituciones, tienen en común la producción y difusión de discursos sobre el mundo, es decir, de representaciones de la realidad.

Podemos afirmar de igual modo que las representaciones de ambas fuentes, aunque pertenezcan a géneros discursivos y retóricos distintos, y pese a su común aspiración de objetividad<sup>10</sup>, tienen en común el ser construcciones intersubjetivas e ideológicas, que no reflejan la realidad sino producen versiones siempre parciales, convencionales o situadas de la misma.

Así, como caso particular, el discurso sobre las organizaciones escolares o centros educativos producido por la pedagogía, o por su subdisciplina la organización escolar<sup>11</sup>, y el producido por los medios de comunicación, tienen en común el no ser más ni menos que representaciones, quizá más legitimadas las primeras<sup>12</sup>, pero quizá más influyentes las segundas, y ninguna de las dos en posesión de la Verdad.

Precisamente el sentido de elegir como punto de partida estos dos discursos sobre las organizaciones de educación formal, el académico y el mediático, radica en la gran importancia institucional y social de ambos, al ser el discurso académico fuente de

---

<sup>10</sup> Aspiración de objetividad permanente en el caso de la ciencia positiva –no tanto en otros enfoques epistemológicos-, y habitual en los medios de comunicación para el género informativo –no igual para el entretenimiento-.

<sup>11</sup> En este caso, como en otros, el nombre de la (sub)disciplina académica y de su objeto de estudio coinciden (pedagogía es tanto la enseñanza como la ciencia que la estudia, y organización escolar es tanto cada centro como su estudio académico).

<sup>12</sup> Por la creencia común en la (supuesta) objetividad de las ciencias académicas extendida por el positivismo, frente a la sospecha de subjetividad y parcialidad de los *media*.

legitimidad científica para el saber y la práctica de los profesionales de la educación, y ser el discurso mediático fuente de influencia colectiva para los sujetos y la comunidad educativa en su conjunto, especialmente para el alumnado y sus familias.

Pero la importancia de ambos discursos, representaciones no-transparentes en los dos casos, no está en su pretendida objetividad, sino en ser fuentes no declaradas de ideología y hegemonía, por mecanismos retóricos diferentes, simultáneamente poderosos y contradictorios.

De hecho, pese a su menor rango epistemológico, en la sociedad actual resulta más poderoso como fuente de hegemonía el discurso comunicativo-mediático que el teórico-académico, al llegar a colectivos más amplios e interpelarles con más eficacia, con más potencia y sutileza, alcanzando más su deseo e identificación como sujetos.

Como indica Colaizzi (2007: 10) los medios de comunicación en la sociedad contemporánea son “el instrumento más poderoso para la plasmación, formación y control del imaginario social”, mientras en cambio, sobre la teoría la autora afirma que “debe aceptar, históricamente, las limitaciones internas de sus hallazgos, su propia implicación (...) con el poder/saber que plasma el imaginario” (Colaizzi, 2007: 11).

Así, tanto el discurso académico como el mediático, al pretender dar cuenta de la realidad producen imaginario, sólo que el imaginario mediático resulta más seductor, más popular, no por ello más ni menos real, ni más ni menos contradictorio. Por esto, tras problematizar el estatuto de verdad de las representaciones académicas de la organización escolar, me referiré a las representaciones mediáticas de lo organizacional y lo educativo, y finalmente a la contribución de las mismas al imaginario escolar, entendido en este caso como el imaginario social sobre la institución y organización escolar.

Hablar de representaciones académicas de la organización escolar implica referirse a los textos y discursos de dicha subdisciplina de la pedagogía, cuyo objeto de estudio define

como los centros educativos (colegios, institutos...) en su calidad de entidades sociales (colectivos organizados, organizaciones formales), es decir, las organizaciones escolares, las cuales materializan o concretan en cada una, en cada centro particular, la institución general más amplia que les da sentido (la escuela como institución social).

Como señala Coronel (1998), para aproximarse a la organización escolar como ciencia, como subdisciplina de la pedagogía que teoriza e investiga sobre los centros educativos, como área de conocimiento académico, necesariamente se debe mirar también fuera del ámbito de las ciencias de la educación, para “establecer los vínculos de la organización escolar con la teoría de la organización (...) donde confluyen fundamentalmente (...) la sociología de las organizaciones y la psicología social” (Coronel, 1998: 23).

Estos vínculos de la organización escolar como representación académica, con el campo más amplio de las ciencias de la organización, fundamentan mi posterior repaso y cuestionamiento de los discursos de la psicología (social) organizacional<sup>13</sup>, y de la teoría organizacional en general que, más allá de la psicología, se nutre de la sociología, la antropología, la filosofía, la teoría social y cultural, etc.

En esa línea, Coronel (1998: 21) nos recuerda que “Foucault (1974) sitúa las ciencias de la educación en la intersección de las ciencias humanas”, y afirma más adelante, para reivindicar la importancia de la teoría (frente a los enfoques más técnicos), que “la necesidad de profundizar en un campo de estudio como el de la organización escolar posibilita recuperar espacios de conocimiento como la filosofía y la ciencia social” (1998: 87).

Este mismo autor (Coronel, 1998) indica como dimensiones generales de análisis de la organización<sup>14</sup>: la dimensión estructural (lo formal y visible de cada organización), la

---

<sup>13</sup> La psicología organizacional se considera una subdisciplina de la psicología social.

<sup>14</sup> Debo aclarar que, en el ámbito de los estudios de las organizaciones, lo habitual es usar los términos estructura y cultura para referirse a los aspectos formales e informales, respectivamente, de la propia

dimensión cultural (lo informal e invisible de cada organización), y la dimensión institucional (lo estructural y cultural de cada organización articulado en su contexto micro y macro-social). Asimismo, distingue cuatro grandes enfoques teóricos en el análisis de las organizaciones: el técnico (paradigma positivista o funcionalista), el práctico (paradigma interpretativo o cultural) el crítico (paradigma político o del conflicto), y el posmoderno-postestructural (post-paradigmático).

Los tres primeros enfoques se corresponden con la clasificación de Habermas (1971) de los distintos intereses por el conocimiento: el interés técnico para el control basado en la ciencia positivista, el interés práctico para la comprensión basado en la hermenéutica y la fenomenología humanista, y el interés crítico para la emancipación basado en los cuestionamientos políticos marxistas. El cuarto enfoque rebasaría tal clasificación, y problematizaría el carácter representacional de los paradigmas modernos, planteándolos como metanarrativas.

Relacionando de manera general las dimensiones de análisis con los enfoques teóricos, podemos observar que el enfoque técnico o racional se siente más cómodo analizando la dimensión estructural o estructura de la organización, los elementos más formales, visibles y estáticos, como el organigrama o estructura jerárquica y funcional del personal, o como la normativa o reglamentación establecida y su cumplimiento o infracción. También se caracteriza, por extensión y en coherencia con lo anterior, por formalizar los procesos informales, es decir, por reducir la dimensión cultural a elementos susceptibles de control y medida<sup>15</sup>, para poder incluirlos como variables cuantitativas en sus modelos descriptivos y predictivos.

---

organización, no de la sociedad en general, ni a otras de las muchas acepciones posibles, añadiendo el adjetivo organizacional (anglicismo) u organizativa para precisar el concepto.

<sup>15</sup> Como el clima organizacional planteado desde la psicología y que explicaré más adelante.

El enfoque práctico o interpretativo, en cambio, subraya la necesidad de analizar cualitativa y comprensivamente la dimensión cultural o cultura de la organización, que incluye procesos informales, implícitos y dinámicos, como relaciones interpersonales y grupales espontáneas, creencias diversas, historias, rituales y símbolos oficiosos, pero también plantea la lectura interpretativa o cultural de lo formal, de la estructura, normativa, historia y simbología oficial de la organización, y la existencia tanto de una cultura mayoritaria como de diferentes subculturas entre los miembros.

El enfoque crítico o político incorpora la dimensión institucional en clave ideológica, al analizar los conflictos entre estructuras y culturas organizacionales dentro de un marco más amplio institucional y social, donde la función de la escuela como institución de reproducción social y las resistencias a tal función de los sectores críticos de la organización (conflicto político), junto a las discrepancias internas entre los diversos grupos de la misma (conflicto micropolítico), explicarían el carácter en todo caso inevitablemente político de las organizaciones escolares.

Por último, el enfoque posmoderno-postestructural, por su carácter post-paradigmático, plantearía la posibilidad de problematización y deconstrucción tanto de las tres dimensiones de análisis y los conceptos incluidos en ellas, como de los tres enfoques teóricos anteriores, señalando la dimensión textual como literatura organizacional de todos ellos, su carácter de representaciones académicas, y las implicaciones políticas de su participación como narrativas legitimadoras en las relaciones de poder-saber, en la producción de imaginarios y subjetividades escolares.

Sin duda, la opción teórica y metodológica tomada repercute en la definición del objeto de estudio, y por organización escolar podemos entender tanto las realidades (entidades empíricas) a las que la expresión se refiere, los centros educativos, como por otro lado las representaciones que de dicha realidad pretenden hacer las teorías, las investigaciones, y en

definitiva los textos y discursos propios de la disciplina del mismo nombre. “Representaciones” a las que se refieren Clegg y Hardy (1996) en un texto con ese título<sup>16</sup>, en el contexto internacional y más amplio de los *Organization Studies* en general, al afirmar que la “teoría de la organización” no es otra cosa que una “práctica de representación” (1996: 676).

Volviendo al contexto nacional de la organización escolar, Santos (1997: 217) señala que hay “una trilogía de enfoques que, de forma casi recurrente, se está utilizando actualmente para el análisis de las organizaciones”; son los enfoques que siguiendo la propuesta de Habermas (1971), tal como hace Coronel (1998), el autor denomina “técnico”, “práctico” y “crítico”.

En efecto, con esos mismos nombres u otros equivalentes, la trilogía de inspiración habermasiana abunda en las clasificaciones teóricas o paradigmáticas que encontramos en la literatura española de organización escolar en las últimas décadas (González, 1987, 1993; Gairín, 1993; Santos, 1997; González y Nieto, 1998; Nieto, 2003...), pero a esta trilogía habitual, que puede reflejar la diversidad interna de la modernidad, faltaría añadirle, como ya hemos visto, el enfoque “posmoderno-postestructural” (Coronel, 1998), ausente en los textos más convencionales.

Los tres enfoques organizacionales propios de los paradigmas funcionalista, interpretativo y crítico, dentro del más amplio modernismo, se interesarían principal y respectivamente por la estructura, la cultura, y la ideología (o conexión política e institucional entre estructura y cultura), en los tres casos como realidades a investigar empíricamente en las organizaciones.

---

<sup>16</sup> Como editores del *Handbook of Organization Studies* (1996), titulan así (“Representations”) el texto con las conclusiones del manual, en alusión al modo en que las diferentes posiciones teóricas de cada uno de sus co-autores representan textualmente la diversidad de sus visiones sobre la organización.

Pero un enfoque más orientado al posmodernismo o post-paradigmático, en línea con las que Da Silva (2001), en un texto sobre currículum<sup>17</sup>, llama “teorías poscríticas” (post-estructuralismo, posmodernismo, estudios culturales, etc.), se interesaría por las representaciones, es decir por el carácter teórico/conceptual y por tanto textual/discursivo de las supuestas realidades llamadas estructura, cultura, ideología u organización.

Así, los conceptos que desde los paradigmas se considerarían realidades organizacionales (o representaciones más o menos transparentes de dichas realidades), desde un post-paradigma se analizarían como representaciones no transparentes que las diferentes teorías o discursos hacen de lo que cada una considera la realidad organizacional; por ello el análisis organizacional podría enfocarse no sólo sobre las realidades en el contexto social y empírico, sino sobre las representaciones de las mismas y los textos/discursos que las configuran.

Por tanto, el enfoque posmoderno-postestructural, sin negar la existencia de diversas realidades materiales, sociales o prácticas, sí negaría la transparencia de sus representaciones académicas, o la clara e indudable distinción entre representaciones verdaderas y falsas, y afirmaría la importancia de las propias representaciones en la producción de posteriores realidades y de las subjetividades implicadas.

La teoría organizacional no se limitaría a reflejar las organizaciones reales, a representarlas de la manera más fiel posible, sino que paradigma a paradigma iría construyéndolas y reconstruyéndolas como objeto de conocimiento. Ese objeto de conocimiento construido en y con la representación implicaría también a un sujeto de conocimiento correspondiente, y funcionaría como verdad produciendo subjetividad, tanto en el nivel propiamente teórico o de la investigación (contexto de producción de

---

<sup>17</sup> En pedagogía se denomina currículum a los contenidos, objetivos y métodos de la enseñanza, a la reflexión sobre conocimiento y escuela, sobre qué, por qué y cómo enseñar.



conocimiento) como en el más curricular o de la enseñanza (contexto de reproducción de conocimiento).

En el caso concreto de la organización escolar, la literatura organizacional que plantea las representaciones teóricas, académicas o científicas en textos como tratados, manuales, monografías y artículos de investigación, es, además de teoría o ciencia para la comunidad de investigadores del campo, currículum para el alumnado universitario de magisterio o pedagogía, y por tanto fuente de verdad y subjetividad para los profesionales de la educación.

La ciencia y el currículum son los referentes textuales a partir de los cuáles los profesionales de la educación construyen su saber, su representación de la realidad, y por tanto su(s) verdad(es). Esto, entendido de una u otra forma, es ampliamente compartido en el campo de la pedagogía. Pero además, desde un enfoque poscrítico<sup>18</sup> puede argumentarse que los textos de ciencia y currículum, junto a la producción deseada de saber y verdad, implican también la producción, deseada o no, de subjetividad e identidad, de posiciones de sujeto más o menos determinadas y de las representaciones cristalizadas de dichas posiciones.

Smircich y Calás (1987), en un texto que evaluaba críticamente la literatura sobre cultura organizacional e introducía “los desafíos del posmodernismo” a la literatura organizacional, planteaban cómo desde lo epistemológico con el paradigma interpretativo, y desde lo ideológico con el crítico, la literatura sobre cultura organizacional se había opuesto inicialmente al paradigma funcionalista.

---

<sup>18</sup> “...cuando pensamos en el currículum nos referimos tan sólo al conocimiento, olvidándonos de que (...) está (...) implicado en aquello que somos (...), en nuestra identidad, en nuestra subjetividad...” (Da Silva, 2001, p.17)

Pero afirmaban también las autoras que una “crítica posmoderna” iría más allá al poner en primer plano “el problema de la representación”, de cómo los textos constituían nuestro mundo, al proponer:

lecturas deconstructivas (...) culturizadas de la literatura organizacional (...) que expongan y hagan explícitas las estrategias de representación (...) en las ficciones que llamamos investigación y teoría organizacional (...) que nos permiten ver los discursos científicos sólo como *un estilo de pensamiento y habla* (...) la importancia de comprender nuestra literatura como una práctica cultural<sup>19</sup> (Smircich y Calás, 1987: 255).

Esta “crítica posmoderna” sería por tanto “post-paradigmática” (Smircich y Calás, 1987: 249), haría referencia a una “post-cultura” (Smircich y Calás, 1987: 256) e implicaría redefinir el interés organizacional por lo cultural, en lo que propongo entender como el paso del *análisis cultural de las prácticas de significación en las organizaciones* al *análisis (post)cultural de la literatura organizacional como práctica de significación*<sup>20</sup>. Por tanto, análisis cultural en el sentido de comprender la literatura organizacional como una práctica cultural, pero simultáneamente análisis post-cultural en cuanto que la cultura organizacional a analizar ya no es una dimensión de la organización real, sino el corpus textual de la literatura organizacional como representaciones, como productos culturales, que contribuyen a la constitución de realidad, identidad y subjetividad.

Así, partiendo de la amplia heterogeneidad de discursos propios de la teoría organizacional desarrollada fuera del ámbito escolar, que construyen como objeto discursivo el concepto de “cultura organizacional” y lo deconstruyen posteriormente con la llegada de la “crítica posmoderna” (Smircich y Calás, 1987), podemos entender la organización escolar como área o disciplina académica, como sujeto teórico de

---

<sup>19</sup> Se alude a la “deconstrucción” de los textos académicos, a su equiparación operativa con el resto de literatura (por ejemplo: ficción narrativa) a efectos de su análisis textual.

<sup>20</sup> No se analiza como cultura exclusivamente la producción de significados en los contextos empíricos de las organizaciones, sino también en los textos teóricos sobre organizaciones.

enunciación discursiva, y podemos entender las organizaciones escolares (con sus estructuras y culturas) como su referente externo y objeto construido, y plantear la posibilidad de su deconstrucción, la conveniencia del análisis textual y discursivo de la organización escolar como literatura (científica, académica... pero literatura al fin), como currículum (texto académico, materia de estudio), como representación cultural en todo caso. En un paso más allá, podemos conectar este análisis textual de la organización escolar como literatura y como currículum con el análisis también textual de otras representaciones culturales, las representaciones mediáticas de la organización escolar, en la que podría ser la misma línea epistemológica de análisis (post)cultural.

Cabe recordar también que, antes del protagonismo del concepto de cultura y de su incorporación al discurso organizacional académico -con la consiguiente atención a los símbolos y los significados- otro concepto muy diferente pero relacionado (y a veces asimilado), el de clima organizacional, era utilizado para aludir al territorio informal de la intersubjetividad en las organizaciones.

La sintomática procedencia del concepto de clima organizacional del ámbito de la psicología<sup>21</sup>, el que preceda históricamente en protagonismo al concepto de cultura organizacional para referirse a fenómenos relativamente semejantes (lo *soft* o informal, frente a lo *hard* o estructural), el que en la organización escolar se haya presentado el clima como uno de los componentes de la cultura, el que todavía siga siendo planteado como tema y concepto operativo -aunque desde diferentes perspectivas- (Gairín, 2003; Terrén, 2003; Hernández y Sancho, 2004), y el que se haya llegado a escribir que “el clima escolar percibido es la base del objeto de estudio de la organización escolar” (Ferrández, 1993: 42), justifican iniciar el trayecto hacia la post-cultura organizacional partiendo del clima como primera parada.

---

<sup>21</sup> Con todo lo que ello sugiere en relación al papel del discurso psicológico en la teoría y práctica educativa, como explicaré más adelante.

Así, dentro del muestrario epistemológicamente diverso de representaciones académicas o teóricas de la organización escolar, que se nutren a su vez de los análisis provenientes de la psicología y de la teoría organizacional, voy a distinguir tres grandes categorías o fases: el análisis pre-cultural (clima organizacional como variable), el análisis cultural (cultura organizacional como variable o como metáfora) y el análisis post-cultural (literatura organizacional como textos académico-culturales).

El análisis pre-cultural, de orientación epistemológica y metodológica positivista, lo ejemplificaré con la literatura psicológica sobre el concepto de clima organizacional como variable susceptible de medición, que muestra la tendencia de la psicología organizacional positivista y hegemónica a formalizar lo informal, reduciéndolo a mero artefacto estadístico.

El análisis cultural, aportación inicialmente del enfoque interpretativo, pero objeto de apropiación y vaciamiento por el enfoque funcionalista hegemónico, y de redefinición político-ideológica por el enfoque crítico, se muestra en la literatura académica que plantea la cultura organizacional bien como variable o bien como metáfora, según la opción teórica.

Por último, el análisis post-cultural es el que deconstruye clima, cultura y organización como discursos de textos académico-culturales, en tanto representaciones teóricas en vez de realidades empíricas. Es el enfoque nutrido por el post-estructuralismo, el posmodernismo, los estudios culturales y la semiótica, que plantea la posibilidad de analizar la literatura académica organizacional como cualquier otra literatura, como cualquier otro texto cultural, con sus peculiaridades retóricas e institucionales, pero sin mayor estatuto de verdad.

El análisis pre-cultural, pese a su positivismo, al fijarse en lo (inter)subjetivo, aunque psicologizado (reduccionismo individualista) y psicometrizado (reduccionismo cuantitativista), abre cierto paso a lo cultural. El análisis cultural, pese a su modernismo, al mirar a lo interpretativo y lo ideológico, abre paso a lo simbólico y discursivo, a lo post-cultural.

A continuación expondré ese tránsito en las representaciones académicas del clima a la cultura, y de ésta a la post-cultura, tránsito que no debe entenderse como un abandono general de las primeras representaciones sino como una contestación epistemológica a las mismas desde posturas alternativas, lo cual conduce a una situación multi-paradigmática, en la que la hegemonía de las representaciones organizacionales, tanto en psicología como en pedagogía, sigue estando del lado de las versiones más positivistas y funcionalistas del clima y la cultura.

## 1.1. Del clima organizacional a la cultura

El estudio hegemónico inicial de las organizaciones por parte de ingenieros<sup>22</sup>, exclusivamente mecanicista y centrado en la parte *hard* de tareas y puestos, dejó paso a un interés posterior, que también llegaría a ser hegemónico por obra de los psicólogos, por el análisis de la parte más *soft* de las organizaciones, de la subjetividad y la intersubjetividad de sus relaciones humanas<sup>23</sup>.

Esta apertura previa al lado humano de las organizaciones encuentra una posterior y clara expresión en dos conceptos diferentes pero conectados: el clima organizacional que cobra visibilidad con fuerza en los 60 proveniente de la psicología, y la cultura organizacional que alcanza protagonismo en los 80 proveniente de la antropología, las ciencias sociales y las humanidades, aunque sufrirá también la apropiación y operacionalización de la psicología organizacional dominante, ya que como explican Smircich y Calás (1987: 237) “la concepción de la cultura como variable interna llevará a algunos investigadores a afirmar que la cultura es simplemente el clima renacido”, refiriéndose al psicólogo organizacional *mainstream* Schneider (1985).

La presencia de ambos conceptos en la teoría de las organizaciones a nivel general, encuentra su reflejo también en el campo más concreto de la organización escolar. Este apartado de mi trabajo se dedica específicamente a tratar la versión psicologista de clima y cultura, cuya influencia sobre la organización escolar resulta muy significativa y sintomática, ya que como plantean Usher y Edwards (1994: 33) “son centrales para la teorización sobre la práctica educativa moderna los temas de la psicología como disciplina, su construcción como discurso científico, y la subjetividad que se produce a través de

---

<sup>22</sup> Como Taylor o Fayol, cuyos respectivos trabajos dieron pie a la llamada organización científica del trabajo.

<sup>23</sup> Se conoce como escuela de las relaciones humanas a la corriente iniciada por el psicólogo Elton Mayo con la investigación en la fábrica de Hawthorne, que será un precedente del estudio de la motivación y satisfacción laboral, de la comunicación en grupos de trabajo, y del clima organizacional.

dicho discurso”, tal y como otros autores también han ido constatando en diferentes contextos (Ball, 1993a, 1993b; Popkewitz; 1994, 1998, 2008; Da Silva, 2000a, 2000b ; Varela, 2000; Walkerdine, 2000).

El clima y la cultura son considerados frecuentemente conceptos sinónimos en la literatura organizacional. Ashforth (1985), Rousseau (1988), Reichers y Schneider (1990), y Moran y Volkwein (1992) exponen las principales diferencias y conexiones entre clima y cultura.

Ashforth (1985) plantea una distinción entre ambos conceptos basada en los diferentes tipos de creencias (Sproull, 1981) que compondrían el clima y la cultura, afirmando que las creencias causales y normativas de una unidad social componen la cultura, y las creencias descriptivas individuales componen el clima. En la misma línea, Rousseau (1988) afirma que el clima consiste en las descripciones individuales del ambiente o contexto social del que las personas forman parte, mientras la cultura especifica qué conductas, valores o estilos de pensamiento son considerados como apropiados por los miembros de una organización. Ambos autores plantean por tanto que la cultura es un concepto normativo y social, mientras el clima es un concepto descriptivo resultado de las percepciones individuales.

Reichers y Schneider (1990) escriben sobre el “proceso de evolución” que se ha seguido en la investigación de los conceptos de clima y cultura. El clima organizacional generó mucha literatura a partir de 1960, con revisiones, artículos y críticas sobre su concepción y medición. La investigación sobre el clima ha usado mayoritariamente procedimientos nomotéticos y cuantitativos, típicos del campo de la psicología social y organizacional en el que surge y de su epistemología positivista. Por el contrario, la cultura organizacional generó muchos artículos a partir de 1980, por lo que se trataría de un concepto relativamente joven comparado con el clima; su investigación ha utilizado más a

menudo un acercamiento idiográfico y cualitativo, que pretende que el significado emerja de los miembros de la organización cuya cultura está siendo analizada. La utilización de métodos cualitativos en el estudio de la cultura organizacional se correspondería con su origen externo a la psicología, como concepto importado inicialmente de la antropología.

Reichers y Schneider (1990), desde la psicología organizacional *mainstream*, apuestan por un incremento en el uso de métodos cuantitativos en el estudio de la cultura para poder combinarlos con los métodos cualitativos, y también aconsejan un incremento en la utilización de métodos cualitativos en el estudio del clima organizacional, para enriquecer el uso habitual de cuestionarios. Para ellos la mejor opción sería utilizar los dos tipos de metodología de manera combinada en el estudio de ambos conceptos, y consideran que el concepto de cultura añade algo más a la contribución previa del clima porque posee un nivel más alto de abstracción. Sin embargo, reconocen que esta combinación metodológica cuanti-cuali (que al menos en la psicología *mainstream* siempre acaba con lo cualitativo como mero auxiliar de lo cuantitativo) puede ser factible en los enfoques de la “cultura organizacional como variable”, como algo que la organización *tiene* (Schein, 1985), y que suelen compartir mayoritariamente un grado de positivismo y funcionalismo, y no en los enfoques de la “cultura organizacional como metáfora”, como algo que la organización *es* (Smircich, 1983), ni generalmente en la investigación sobre cultura que plantee rupturas epistemológicas fuertes con la investigación del clima.

Moran y Volkwein (1992) afirman que el clima es una característica de la organización sólo relativamente duradera que evoluciona rápidamente, mientras que la cultura es una característica de la organización altamente duradera que evoluciona lentamente. La cultura resultaría de las interpretaciones que hace una unidad social de su historia y dependería de la existencia de un pasado conocido de duración considerable. Estos autores también plantean que el clima y la cultura organizacional difieren porque surgen a partir de



disciplinas distintas. Así, el clima tiene su origen en la psicología social mientras que la cultura tiene su origen en la antropología. El clima organizacional se centra en las percepciones y cogniciones por las cuales los individuos comprenden y discriminan los atributos del ambiente interno de la organización. Desde la psicología social y el clima, el énfasis se pone en el individuo, se abordan cuestiones de precisión perceptual y se estudian sus consecuencias sobre las respuestas cognitivas y afectivas. En cambio, desde la antropología se entiende que la cultura analiza la estructura que subyace a los símbolos, mitos, dramas sociales y rituales que han puesto de manifiesto las normas, valores y significados compartidos de los miembros de un grupo.

Moran y Volkwein (1992) utilizan el modelo de los tres niveles culturales propuesto por Schein (1985) para integrar ambos conceptos. Schein considera que la cultura se compone de diferentes elementos distribuidos en tres niveles.

El primer nivel se refiere a los elementos más visibles, los artefactos y creaciones, aunque pueden ser indescifrables cuando no se conocen los supuestos más profundos de la cultura del grupo. Se trata de la tecnología, del arte y de modelos de conducta, como pueden ser los rituales, los ritos o las ceremonias.

El segundo nivel consiste en los valores y las creencias que están articulados de manera consciente y explícita, actuando como la función normativa que guía la conducta de los miembros en determinadas situaciones clave.

En el tercer nivel se encuentran los supuestos básicos subyacentes de una cultura. Dichos supuestos son invisibles y preconscientes pero constituyen una realidad fundamental. Se trata de la filosofía o ideología que regula las percepciones, interpretaciones y relaciones con el mundo.

Moran y Volkwein (1992) afirman que el clima opera al nivel de los elementos visibles y al nivel de los valores, mientras que la cultura no sólo opera a estos dos niveles

sino también al nivel de los supuestos básicos. Así, el clima organizacional sería para ellos una respuesta que resulta de la interacción de un grupo de individuos que están influenciados por una cultura organizacional común, un elemento de la cultura organizacional por el que se manifiestan sus estructuras más profundas.

Pero ni esta versión psicologista-positivista-funcionalista del clima y la cultura en las organizaciones agota el tratamiento que la cultura ha tenido en el campo más amplio de la teoría y los estudios organizacionales, como mostrarán los paradigmas interpretativos, críticos y post-críticos en el apartado siguiente, ni tampoco todas las psicologías, dentro y fuera de lo organizacional, responden al positivismo hegemónico antes mostrado, como ejemplifican la psicología social crítica, socio-construccionista<sup>24</sup> y post-estructuralista, o el psicoanálisis.

Desde el propio campo de la psicología de las organizaciones (Rodríguez, 2004), ciertos autores reconocen la existencia del conflicto epistemológico, metodológico e ideológico no sólo fuera sino dentro de la misma disciplina, con las divergentes concepciones “positivista” y “construccionista” como muestra del mismo, y plantean como interrogantes a responder frente a la literatura organizacional psicológica:

“1) ¿Cuál es la naturaleza de la realidad que denominamos organización y cuál la del individuo que trabaja en ella?

2) ¿Qué podemos conocer sobre la realidad de las organizaciones y sobre el trabajador? Esto es, ¿qué modelos de conocimiento de estas realidades vamos a utilizar?

3) ¿Qué concepciones de hombre y de organización se derivan del modelo de conocimiento elegido?” (Rodríguez, 2004: 93)

---

<sup>24</sup> No confundir , en el ámbito de la psicología, el “construccionismo” al que me refiero aquí (más social, cultural y discursivo, más epistemológicamente radical) con el “constructivismo” (más individual y cognitivo), pese al uso en algunos textos a veces indistintamente de “construccionismo social” y “constructivismo social”. Se puede consultar como texto introductorio el de Burr (1997).

Así, frente al positivismo imperante en psicología (y en otras ciencias sociales y de la organización) al menos hasta finales del S.XX (y en muchos casos aún en la actualidad), con su ontología realista y esencialista (la realidad es esencial e incuestionable), su epistemología objetivista y representacionista (el conocimiento es objetivo a través de las representaciones correctas), y su metodología científicista y cuantitativa (la ciencia positiva permite la cuantificación y medición de todo conocimiento), destaca el contrapunto del construccionismo más reciente, para el que la realidad es una “construcción social”, cuyo conocimiento es siempre subjetivo o intersubjetivo, de carácter simbólico e histórico, y que requiere también de una metodología cualitativa, interpretativa y discursiva.

En el apartado que estos autores titulan “la organización, creadora de clima y cultura” (Rodríguez, 2004: 253), explican cómo la investigación típica del clima en las organizaciones intenta conocer las percepciones que sus miembros tienen de las mismas a través de las descripciones estandarizadas de sus estructuras y procesos, y reconocen que pese al origen metafórico del concepto, tanto en el lenguaje coloquial como en el más culto, las definiciones formales y ortodoxas del mismo son las que resultan hegemónicas tanto en el ámbito académico como en el profesional (ambos predominantemente positivistas-funcionalistas), aunque a su juicio “las (definiciones) analógicas o metafóricas nos permitirían una comprensión más adecuada del fenómeno” (Rodríguez, 2004: 256).

También señalan cómo la cultura se refiere a los modelos subyacentes o modos de interpretar la organización, es decir a los presupuestos más o menos compartidos que determinan la percepción, interpretación y descripción de la organización por sus miembros, o sea el clima, por lo que consideran que la cultura determina e incluye al clima como su manifestación más superficial.

Se refieren a cómo:

existe un amplio consenso en considerar que la cultura sólo puede ser *medida* mediante la metodología cualitativa. Mientras que el clima, al estar constituido por las características de la organización más superficiales, puede ser evaluado mediante la metodología cuantitativa, habitualmente con cuestionarios (Rodríguez, 2004: 263)

La cursiva en “*medida*” es mía, ya que considero que muestra el sesgo inconsciente e involuntario de la formación de los autores como psicólogos, y del peso de la psicometría<sup>25</sup> en su lenguaje, pese a su enfoque alternativo, y pienso que habría sido más adecuado utilizar la expresión analizada o estudiada al referirse a métodos cualitativos.

Además, el “amplio consenso” al que se refieren es relativo, ya que muchos psicólogos organizacionales positivistas han llegado al extremo de reducir la cultura a la superficialidad del clima, elaborando cuestionarios para medir (ahora sí) la cultura con métodos cuantitativos, lo cual ha acabado contagiando también a académicos y profesionales de la organización escolar.

Finalmente, en el apartado que los autores titulan “la cultura como ideología” (Rodríguez, 2004: 269), plantean que “todo cuanto se escribe sobre cultura de la organización lleva adherido un fuerte componente ideológico que no deberíamos olvidar al aproximarnos a su estudio”, y añaden “los escritores sobre cultura (...) están interesados en crear la ficción de que la organización es un gran barco en el que todos sus miembros han de tener los mismos intereses, valores y creencias...” (2004: 271).

Como resulta evidente, la psicología de las organizaciones que representan estos autores, sin dejar de ser psicología (aunque más crítica, política, filosófica y transdisciplinar de lo habitual) pretende desmarcarse del positivismo de la psicología organizacional dominante, e identificarse con el construccionismo que defienden junto a la psicología socio-construccionista más general que les inspira, acercándose así también a los planteamientos de mi propio enfoque.

---

<sup>25</sup> Subdisciplina de la psicología encargada de desarrollar métodos para medir las variables psíquicas.

En su texto titulado “Construccionismo y Psicología”, Tomás Ibáñez (1996), desde la psicología socio-construccionista, escribe algo que cuestiona no sólo el positivismo de la psicología dominante, sino de las ciencias en general, y que apoya la consideración de las prácticas científicas y sus literaturas académicas como unas prácticas culturales más, tal y como defiende en este trabajo:

Quítenle sus mayúsculas a la Razón Científica, sitúenla como un producto más de la actividad humana, restitúyanle su carácter plenamente contingente, carente de fundamentaciones últimas, y el construccionismo seguirá deconstruyendo las prácticas científicas, claro que sí, pero no pondrá mayor empeño (...) que el que pone en deconstruir otras formas de conocimiento (1996: 335)

Ibáñez nos llama así la atención sobre el especial “efecto de poder” que tienen la Psicología y la Ciencia “con mayúsculas” (como recurso para simbolizar su caracterización desde el positivismo como saberes incontestables) a causa de su “efecto de verdad”; desde el construccionismo propone unas psicologías y ciencias en general “con minúsculas”, como saberes y prácticas interesantes pero plurales y relativas, que pierden así su carga como “dispositivos autoritarios”.

Las convergencias ya planteadas entre la psicología socio-construccionista (organizacional y general) y mi propio enfoque de análisis post-cultural, no resultan sorprendentes tras considerar con Burr (1997) que autores postestructuralistas como Foucault y Derrida están entre las principales influencias del “construccionismo social”, y que su base cultural es el posmodernismo (1997: 24). En este mismo sentido, Cabruja (1998) nos recuerda que:

la utilización de la deconstrucción de Derrida y de la genealogía de Foucault sirven para mostrar el carácter textual de la construcción del conocimiento (...) las aportaciones posmodernas pueden tomar la forma de las tres críticas (...) que constituyen la base tanto de la corriente socio-construccionista (...) como de la deconstrucción de las subjetividades creadas bajo la racionalidad moderna (1998: 51)

La autora se refiere a la crítica a las grandes metanarrativas legitimadoras modernas, la crítica al concepto objetivista de la representación, y la crítica al sujeto centrado del conocimiento occidental.

Precisamente uno de los fundadores del “construccionismo social” en psicología, Kenneth Gergen, es citado en un texto disciplinarmente más amplio sobre teoría organizacional y posmodernismo (Hassard, 1993) como uno de los autores más representativos de la aplicación de conceptos posmodernos a la teorización organizacional, concretamente por su texto sobre “Teoría de la Organización en la Era Posmoderna” (Gergen, 1992) en el que plantea que tras las teorías organizacionales basadas en los discursos culturales más amplios del romanticismo (de corte humanista) y del modernismo (de corte positivista), es oportuno generar teorías organizacionales basadas en el discurso cultural del posmodernismo (de corte construccionista), que planteen un cuestionamiento del papel de la representación y la significación en la relación entre teoría y realidad organizacional, y deconstruyan conceptos clave como por ejemplo el de “Poder”.

De nuevo con la psicología organizacional como campo específico, encontramos en la obra de Hollway (1991) un planteamiento afín tanto a los textos psicológicos construccionistas ya citados, como a mi propia propuesta. La autora se basa en el postestructuralismo, y más concretamente en la perspectiva histórica de Foucault sobre la producción de conocimiento a través de las relaciones de poder-saber y de las prácticas discursivas y no discursivas, para revisar ochenta años de “Psicología del Trabajo y las Organizaciones”, sus relaciones con las prácticas directivas empresariales e institucionales, y su producción de discursos y prácticas sobre los sujetos trabajadores.

Este enfoque surge del interés postestructuralista por teorizar la producción del sujeto individual y la subjetividad dentro de las relaciones de poder-saber-práctica, y de su rechazo a la teoría psicológica convencional o positivista sobre el individuo. Esta profesora

británica de psicología supone, por tanto, otro ejemplo de alternativa al positivismo hegemónico dentro de la disciplina.

Finalizo la exposición de discursos psicológicos alternativos con Ian Parker (1996b), que realiza una aportación crítica desde el interior de la disciplina psicológica tanto a su producción de verdad y subjetividad como a su funcionamiento institucional, articulando para ello no sólo los planteamientos ya propuestos de análisis del discurso del construccionismo social y el postestructuralismo, sino de un psicoanálisis revisado y convergente con dicho marco teórico:

planteo un viraje hacia un psicoanálisis social y construccionista, así como el desarrollo de instrumentos analíticos que utilicen y reivindiquen un distanciamiento crítico del psicoanálisis: el complejo discursivo (...) para la comprensión de la institución psicológica emplearemos la noción del complejo-psi, entendida como una red de teorías y prácticas que regulan el yo. Elaboramos igualmente un análisis del discurso de corte foucaultiano que atienda a las instituciones para ilustrar el modo en que distintas formas de conocimiento se representan en el complejo-psi. La teoría psicoanalítica nos permitirá extender y estructurar dicho análisis (Parker, 1996b: 254)

Para Parker (1996b) el psicoanálisis es el “otro” reprimido de la psicología, y la cultura es el “otro” reprimido de ambas disciplinas “psi”; la lectura de las disciplinas e instituciones psicológicas como prácticas culturales, que se enmarcan en el conjunto de la cultura y no son ajenas ni superiores a ella, sirve para mostrar su peso hegemónico en la ideología contemporánea, de modo convergente con el tipo de tarea que yo me he propuesto.

La psicología, en sus versiones dominantes, ha supuesto una fuente de hegemonía tanto en la literatura organizacional más general, como en la organización escolar, y en todo el campo de la educación. Ello explica y justifica las críticas que la psicología hegemónica, en su relación con el campo educativo, ha recibido desde diferentes frentes alternativos de análisis de la educación, y que se han profundizado epistemológicamente con los enfoques “post-críticos”.

Como plantean Usher y Edwards (1994: 33) en su texto sobre la relación entre posmodernismo y educación, la psicología resulta central para la teorización de las prácticas modernas de la educación, tanto la construcción de la disciplina psicológica en su versión hegemónica como discurso científico (positivista), como la producción del sujeto que es construido a través de dicho discurso, son objeto de la crítica posmoderna de la educación. El cientificismo positivista que plantea la presunta objetividad del conocimiento psicológico, más allá de la sociedad, la historia y la cultura, y los sujetos producidos por el mismo, en formas que favorecen su regulación y control, forman parte del proyecto moderno al igual que la institución escolar, por lo que son problematizados por la reflexividad del posmodernismo.

Como alternativa podría plantearse una “psicología posmoderna” que se implicara en la “crítica cultural” y que participara en el “cambio cultural”, que deconstruyera su propio cientificismo y reconociera su carácter de práctica cultural, que deconstruyera el carácter centrado y racional del individuo objeto de su estudio y reconociera la producción social y cultural del sujeto. “Si la psicología desarrollara estas auto-comprensiones y los tipos de prácticas asociados a ellas podría ser una disciplina que jugara un papel importante en reconfigurar las prácticas educativas lejos de su actual enfoque dominante” (Usher y Edwards, 1994: 55).

Varela (2000)<sup>26</sup>, basando su análisis teórico en las obras de Foucault y de Bernstein, plantea el éxito de la “cultura psicológica” –los conceptos y métodos psicológicos- en el ámbito escolar y el triunfo de las “pedagogías psicológicas” -a las que llama así porque “sus fundamentos son casi exclusivamente psicológicos”-, sobre las cuales escribe:

la verdadera identidad de los alumnos se define, casi exclusivamente, desde esta perspectiva, a partir de códigos psicológicos que creen saber lo que son en realidad los niños y los adolescentes, por lo que para

---

<sup>26</sup> Publicado originalmente en *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 1991: 56-59.



educarlos bien, no tendríamos más que seguir sus *dictados científicos* (2000: 76-77)

Como plantea la autora, a pesar de sus pretensiones de verdad y de ciencia objetiva, las “pedagogías psicológicas” no son neutrales, implican y (re)producen una imagen determinada del alumnado, la educación, y por supuesto, el profesorado. La identidad profesional de los docentes se transforma, ya no son “autoridades del saber” sino “orientadores, tutores, animadores”. Frente a las “pedagogías tradicionales” (visibles<sup>27</sup>) las “pedagogías psicológicas” (invisibles) exigen un control más difuso y aparentemente suave, pero no menos inexorable, la disciplina, la autoridad y la imposición directa sobre el alumnado están mal vistas, no obstante se les inculca suavemente el control hasta su interiorización como auto-control, como psicologización extrema (2000: 79).

Así, estas pedagogías promovidas por psicólogos actúan psicologizando el espacio escolar, lo vacían de contenido histórico, social y cultural, y benefician entre otros a los profesionales que las promueven, que se ven científica y escolarmente legitimados. No obstante, como también plantea la autora (profesora de sociología): “Afortunadamente, en la actualidad comienza a haber, cada vez más, psicólogos que cuestionan las bases epistemológicas del sujeto psicológico” (Varela, 2000: 81), cuestionamiento al cual me sumo. Como plantea Da Silva (2000a):

Las *pedagogías psi* parecen dominar, en la actualidad, la teoría y la práctica educativas (...) el nuevo profesor o la nueva profesora de las reestructuraciones docentes es, decididamente, una *criatura psi*. Programas enteros de formación y de entrenamiento docente utilizan una variedad de técnicas de inspiración psicológica (2000a:11)

Las que Da Silva denomina “pedagogías psi” actúan según él como “tecnologías de la subjetividad” (en sentido foucaultiano), produciendo como sujetos tanto al alumnado como

---

<sup>27</sup> Según Bernstein (1983).

a su profesorado, ya que pese a la “narrativa dominante de la ciencia moderna” sobre el progreso y el avance del conocimiento, que aplicada a las “disciplinas psi” nos hablaría de un constante progreso hacia mejores y más científicas descripciones del sujeto psicológico, Da Silva considera que dichas disciplinas están implicadas en la producción del individuo que pretenden describir, construyendo su objeto como sujeto de sus relaciones de saber-poder.

Así, este autor señala cómo en una época de profunda crisis de la representación planteada desde el postestructuralismo y el posmodernismo, las “pedagogías psi” pretenden sin embargo funcionar como metarrelato o narrativa maestra, como verdad incuestionable que ilumine y guíe la educación, y afirma: “La psicología constructivista es representada como el núcleo de la educación y de la pedagogía (...) parece constituir, en realidad, la gran narrativa de la educación y la pedagogía” (Da Silva, 2000a: 14).

En esta línea de crítica del constructivismo<sup>28</sup> de inspiración psicológica (piagetiano o postpiagetiano) como “gran narrativa de la educación”, Da Silva (2000b) afirma:

la misma idea de epistemología adoptada por el constructivismo parece bastante restrictiva y limitada (...) deja de lado los aspectos de la construcción social del conocimiento (...) Desde un punto de vista más global de la epistemología el mismo constructivismo (...) debería considerarse como una práctica discursiva (...) que tiene efectos prácticos sobre la formación de subjetividades e identidades (...) La misma epistemología constructivista necesita con urgencia una operación de deconstrucción epistemológica que la sitúe en el centro de lo que hay que cuestionar (2000b: 25-26).

Da Silva basa sus análisis, en la dimensión teórica más general, en autores clave del postestructuralismo y posmodernismo como Foucault, Derrida y Lyotard, y en el ámbito temático más concreto de la educación, en quienes como él aplican postestructuralismo y

---

<sup>28</sup> No confundir, como ya señalé antes, con el “construccionismo”.

posmodernismo a la problemática escolar, como Varela (ya mencionada), Popkewitz o Walkerdine.

Popkewitz (1994) plantea cómo la “psicología constructivista” actúa como motor retórico de los movimientos de reforma educativa; señala el error de considerar “la ciencia aislada del campo social que la sostiene y le da credibilidad”:

la psicología de la educación constituye una ilustración del problema más general de las relaciones de la ciencia, los movimientos sociales y el poder. A causa de las estrategias psicológicas invasoras de las vidas individuales, se ponen de manifiesto las sutilezas del poder propias de la modernidad (1994: 183)

Este autor va mucho más allá de la epistemología psicologista constructivista, interesándose por una “epistemología social” que plantea cómo la producción y reivindicación de las verdades científicas se asocia siempre a la de verdades políticas, implicándose en la construcción de determinadas identidades, sociedades y culturas. Sobre ello, e inspirado por Foucault, afirma que: “Los regímenes de gobierno de la verdad están incorporados en el registro del individuo, a cuyo efecto, las ciencias sociales y la psicología configuran los principales instrumentos de registro” (1994: 184). El mismo autor plantea lo siguiente en un texto posterior:

Cuando las disciplinas de la educación introdujeron las lentes psicológicas en la práctica pedagógica, surgió el sentido terapéutico del individuo. Era posible estudiar, normalizar y revisar al individuo como un yo constructivo y productivo (Popkewitz, 1998: 41).

En dos textos más recientes (Popkewitz, 2008, 2009) afirma que las verdades de las ciencias sociales en general, y de la psicología en particular, funcionan como “tesis culturales”, histórica y socialmente producidas, sobre qué es un ser humano y cómo debería vivir, y configuran así sus “sistemas de razón”, más ligados a “razones” políticas que a una “Razón” universal. Popkewitz (2009: 316) nos recomienda los trabajos de

Derrida y Foucault como herramientas “post” para cuestionarnos las “tesis culturales” de los saberes dominantes.

Walkerdine (2000: 84) nos recuerda cómo en el seno de la psicología evolutiva (o psicología del desarrollo, de gran influencia sobre la psicología de la educación), los conceptos de niño o desarrollo no parecían cuestionables, se discutía, eso sí, los modelos o teorías de desarrollo infantil más acertados o correctos, pero no la existencia real de los objetos niño y desarrollo, no obstante, fuera de la psicología dominante, como escribe esta autora, “la teorización post (...) comenzó a cuestionar la existencia misma de tales objetos (...) la epistemología sobre la que se construyeron”. Así, afirma la autora:

Quiero situar la psicología evolutiva en relación con lo que los posmodernistas han denominado grandes meta-narraciones de la ciencia, historias grandiosas y universales (...) La cuestión consiste en que estos objetos (niño, desarrollo) no están meramente bien o mal representados, sino que se producen en el marco de unas relaciones significativas (2000: 84)

Plantea por tanto su problematización en los siguientes términos:

la psicología evolutiva se basa en la creación de un objeto de estudio, el niño en desarrollo (...) ese objeto no es real ni atemporal, sino creado con una finalidad particular y en circunstancias históricas, sociales y políticas muy concretas (...) Foucault no sólo dice que el discurso pueda producir la verdad, sino que tiene efectos reales, que se produce algo real a partir de una ficción (...) aquí es donde entra en juego la crítica posmoderna de las grandes meta-narraciones (2000: 86)

Walkerdine (2000: 87) nos señala así una de las vías que conecta la construcción de los objetos psicológicos con la producción de los sujetos escolares, y ante la pregunta: “¿Cómo se introduce el niño de la psicología en los regímenes de poder y saber a través del lugar que ocupa en las tecnologías de lo social?”, la autora nos responde ejemplificando dicho mecanismo con un análisis de los registros de observación de las maestras de educación

infantil, cuyas categorías de conducta observada se basan en conceptos de la psicología evolutiva, y que estudió desde un enfoque foucaultiano en una investigación anterior.

Al respecto afirma que “la escuela pudiera haberse convertido en el lugar en el que se creara el objeto niño en desarrollo en las mismísimas minucias de las prácticas pedagógicas” (2000: 87), ya que al aplicar la maestra en su práctica de trabajo la teoría de los textos psicológicos, subjetiva a sus alumnos ajustándolos a dicha teoría. Aún podemos decir más, la maestra se subjetiva a sí misma respondiendo al papel que la teoría de los textos psicológicos le asigna como docente; la literatura psicológica que guía su práctica cotidiana como representación académica o científica del mundo, que legitima su trabajo educativo, tiene tanto poder como saber, en la red de prácticas discursivas y no discursivas de las instituciones en las que la maestra se forma y en las que forma a otros, que le convence de que tanto el niño como el docente de los textos existen realmente, sin embargo son ficciones que funcionan como verdades.

Cherryholmes (1999), por último, nos hace otra aportación postestructuralista al cuestionamiento del saber de la psicología dominante desde el ámbito educativo, con su revisión crítica del concepto positivista y cuantitativo de “validez de constructo” (VC). La “VC” se refiere a la adecuada correspondencia entre cada concepto o constructo propuesto desde las teorías de la psicología, y las operaciones de medida de la realidad y sus fenómenos que realizan los investigadores; pretende por tanto evaluar si los datos medidos por los instrumentos de investigación se corresponden correctamente con los constructos teóricos que se desea investigar, si hay correspondencia entre teoría (constructo) e investigación empírica (instrumento de medida).

Obviamente este planteamiento de la “VC” parte de una epistemología positivista, según la cual el lenguaje, la teoría y la ciencia, si son correctos, deben corresponderse con la realidad, deben representarla como un espejo, y por tanto las teorías serán válidas si

representan la realidad, y los instrumentos de investigación serán válidos si representan la relación de la teoría con la realidad midiendo lo que deben medir, es decir, los constructos teóricos en cuestión.

Así, la “VC” fue planteada desde una psicología dominante de epistemología positivista y consecuente metodología cuantitativa (Cronbach y Meehl, 1955; Cronbach, 1971), y aplicada al ámbito de la educación a partir del uso de los *tests* o cuestionarios psicológicos para medir-investigar los más variados constructos: inteligencia, motivación, actitudes, satisfacción... o clima social/escolar/organizacional.

Pero, como plantea Cherryholmes (1999)

el discurso y la retórica de la validez del constructo pueden adoptar muchas formas diferentes a las sugeridas por la medición cuantitativa (...) no quedan confinados dentro del marco de los investigadores cuantitativos que siguen las tradiciones positivista-empirista (1999: 132)

Así, este autor además de revisar las alternativas fenomenológicas y críticas dentro del discurso moderno, propone dos visiones postestructuralistas: la analítica interpretativa, basada en Foucault, que ilustra las relaciones de saber-poder en la configuración de discursos y prácticas que construyen la “VC” como objeto histórico, y la deconstrucción, basada en Derrida, que así como niega la identidad entre constructos y medidas, afirma la dispersión y el diferir continuo del significado de ambas.

La lectura de dos textos recientes que desde el campo de la organización escolar se han ocupado del concepto de clima, y de su relación con otros conceptos como cultura, o imagen, nos da muestra de las distintas influencias de literaturas psicológicas divergentes, como es el caso de la huella del discurso general de la psicología organizacional dominante, con su metodología cuantitativa, en el texto de Gairín (2003), o la referencia a

la psicología social construccionista<sup>29</sup>, con su metodología de análisis del discurso y su inspiración posmoderna, en el texto de Hernández y Sancho (2004). Me extenderé en la alusión a estos dos trabajos más adelante, al comentar su conexión, no sólo con el clima, sino con el tema de la imagen y la representación mediática de la organización escolar.

Para concluir este apartado observaré que la propia definición convencional del concepto de clima y su relación con el de cultura, fruto de la hegemonía del discurso de la psicología organizacional positivista, y heredada de forma más o menos directa por el discurso mayoritario en organización escolar, abre la posibilidad de su deconstrucción, de su análisis (pos)crítico, o de su revis(itac)ión (revisión, o revisitación tal y como se utiliza el término en ámbitos literarios, fílmicos o artísticos, es decir volver a un viejo tema, pero con una mirada radicalmente distinta).

Como ya he expuesto, existe acuerdo general dentro de la psicología organizacional en considerar el clima como una descripción de la organización que hacen sus propios miembros, y que puede llegar a incluir todo elemento formal e informal de la misma, pasado por el filtro de su percepción subjetiva. A partir de la aproximación cultural a la formación del clima, se añade el marco más amplio y profundo de la cultura organizacional como condicionante ideológico y contexto inter-subjetivo de dicha descripción de la organización, como sus supuestos básicos o pre-supuestos.

Ambos conceptos, clima y cultura, aluden así a diferentes niveles y amplitudes del fenómeno organizacional y su percepción/descripción intersubjetiva, y son usualmente concebidos y operacionalizados como variables internas de las organizaciones. Pero desde un enfoque postestructural/posmoderno<sup>30</sup>, desde un análisis pos-cultural como el que yo planteo aquí, resulta fácil traducir ambos conceptos en términos de representación: el clima

---

<sup>29</sup> A través de Burr (1997) y su "Introducción al Construccionismo Social".

<sup>30</sup> Aunque ambos conceptos no son sinónimos, en ciencias sociales y de la educación suelen asociarse los dos a partir de ciertos elementos comunes de problematización teórica de los presupuestos modernos (Coronel, 1998; Da Silva, 2001).

como descripción/representación de la organización por parte de sus miembros, la cultura como pre-supuestos/pre-representación o base significativa de la representación de la organización por parte de sus miembros y, lo que es más claramente pos-cultural, ambos conceptos, clima y cultura, como elementos más propios de la literatura organizacional que de las organizaciones reales, en ambos casos mediados por las epistemologías y metodologías de los investigadores, producidos por sus estrategias retóricas como escritores/autores, en ambos casos representaciones culturales de la (psicología/teoría de la) organización.

Así, en el ámbito práctico o de las organizaciones reales, sus miembros se moverían entre representaciones, compartidas o discrepantes, de la organización; en el ámbito teórico o de la literatura organizacional, los académicos nos movemos entre representaciones, hegemónicas o alternativas, de la organización. En ambos casos, con sus peculiaridades pero también sus semejanzas, nos encontramos con el problema de la representación, de la construcción social y la producción discursiva de verdad y subjetividad, de la práctica cultural como representación y significación sea cual sea su género o modalidad, muy lejos de la aceptación del saber y el sujeto típicos de la psicología organizacional dominante.



## **1.2. De la cultura organizacional a la post-cultura**

Du Gay (2003) nos planteaba recientemente lo difícil que resulta en los últimos tiempos escapar de la cultura, cómo ha llegado a convertirse en tema dominante en los debates de las ciencias sociales y humanas, traduciéndose otros aspectos o temáticas en términos culturales, y manifestaba su juicio de que uno de los ejemplos más interesantes y notables de dicho giro cultural se había producido precisamente en el campo del “discurso organizacional”.

Como afirma Chia (2000), el “discurso organizacional” forma los hábitos de pensamiento tanto de teóricos como de profesionales de las organizaciones, legitimando ciertos objetos de conocimiento (como la cultura organizacional), influyendo en las preferencias epistemológicas, y actuando como una fuerza relativamente inconsciente que limita la exploración de concepciones y acciones alternativas.

El “discurso organizacional”, entendido en este caso como conjunto de prácticas culturales y textuales que construyen objetos de conocimiento sobre las organizaciones, va más allá del discurso de la psicología organizacional (aunque, como he expuesto en el apartado anterior, su influencia haya sido y todavía sea muy grande), y bebe también de las fuentes de la sociología, la antropología, la filosofía, la economía, las ciencias empresariales, las ciencias políticas y las humanidades entre otras disciplinas, con su variedad interna y externa de paradigmas y enfoques, para configurar la teoría organizacional. Es en ese terreno de juego más amplio en el que la cultura pareció ganarle la partida al clima, y abrirle la puerta trasera a la pos-cultura.

Siguiendo a Smircich y Calás (1987), iniciaré la exposición de los elementos fundamentales del desarrollo teórico de la “Cultura Organizacional”. Comienzan las autoras reconociendo la importancia y generalización de la cultura como tema de

investigación (la cual ya resultaba evidente en los 80, en la línea de lo observado años después por Du Gay), y plantean como explicación de dicho auge culturalista en la literatura académica organizacional, las condiciones tanto intelectuales como socioeconómicas de la época.

A nivel intelectual, en la ciencias sociales y humanas en general, y también en el campo de la teoría organizacional, el surgimiento y la relativa extensión de alternativas al paradigma dominante positivista desde enfoques más interpretativos y metafóricos, provenientes de las áreas más cercanas a las humanidades. A nivel socioeconómico, los procesos de globalización de la economía, la proliferación de multinacionales y transnacionales, y el éxito y desarrollo de potencias no occidentales como Japón.

Partiendo de lo anterior, Smircich y Calás (1987) analizan la literatura sobre "cultura y organización", distinguiendo entre temas de investigación, paradigmas teóricos e intereses epistemológicos, y clasificando los trabajos en función de su ubicación en cada uno de estos criterios. La distinción de los temas de investigación, entre estudiar la cultura como variable o analizarla como metáfora, la toman de Smircich (1983) y del planteamiento previo que ésta hizo sobre los diferentes "conceptos de cultura", a partir del paralelismo entre teorías antropológicas y teorías organizacionales.

La distinción entre paradigmas teóricos que subyacen a los diferentes textos la toman de Sipher et al. (1985), que se centran en el paso del paradigma funcionalista al interpretativo, y los cuales a su vez se basaban en los paradigmas establecidos por Burrell y Morgan (1979). Por último, la distinción epistemológica en función de los intereses mostrados por la literatura organizacional la toman de Stablein y Nord (1985), quienes clasificaban los trabajos según su interés técnico, práctico o emancipatorio, siguiendo a Habermas (1971). Los tres criterios o marcos de clasificación son diferentes pero con posibles conexiones entre sí.

Entre los temas de reflexión e investigación, como adelantaba antes, las autoras diferencian los trabajos que consideran la cultura como variable y los que la consideran una metáfora, señalando generalmente esta distinción temática un cambio paradigmático y epistemológico, un paso de un enfoque funcionalista a otro interpretativo.

Entre los primeros (cultura-variable) diferencian a su vez los que consideran la cultura como variable externa a la organización, o "cultura nacional", de los que consideran la cultura como variable interna a la organización, o "cultura organizacional". Entre los segundos (cultura-metáfora), todos los trabajos ven las "organizaciones como culturas"; la diferencia está en la corriente teórica o antropológica desde la que desarrollar la metáfora, que marca el tema y enfoque de investigación, distinguiendo así entre los textos que ven las organizaciones-culturas como "estructuras de conocimiento", de los que las ven como "patrones de discurso simbólico", o finalmente como "manifestaciones de procesos inconscientes".

Las investigaciones organizacionales que consideran la cultura como variable externa a la organización, se dedican a realizar una investigación comparada o transcultural, en la que varían las culturas nacionales de ubicación de las organizaciones o de origen de los miembros de las mismas. Estos trabajos pueden tener un enfoque más o menos etnocéntrico, pero generalmente funcionalista y técnico. Intentan responder a la diversidad cultural (de culturas nacionales) provocada por la globalización económica, y la preocupación generalizada es cómo incrementar el rendimiento de las organizaciones teniendo en cuenta los cambios producidos en la variable externa "cultura nacional", que afectan a la organización cuando esta se implanta en un país extranjero y de cultura diferente, y/o cuando los extranjeros son los trabajadores que vienen a la organización nacional importando individualmente sus culturas nacionales.

En cambio, los trabajos que consideran la cultura como variable interna a la organización, plantean la investigación de lo que ya se empezaba a considerar "cultura organizacional" en su sentido más específico, es decir, ya no se alude a uno de los significados más extendidos de cultura en el discurso general -el de caracterización de una nacionalidad o población a escala macro-social con rasgos culturales propios- sino que aplican el mismo sentido de cultura como caracterización de un colectivo, pero refiriéndose a la propia organización en una escala meso-social. Ya no se trata de ver cómo las diferencias en la "cultura nacional" externa pueden influir en la organización, sino de analizar la "cultura organizacional" interna, los rasgos culturales de la propia organización como colectivo intermedio (meso-social) entre los individuos o pequeños grupos (micro-social) y las sociedades o naciones (macro-social).

Aún cambiando significativamente el nivel de análisis cultural, y por ello el propio concepto de cultura en cuestión, Smircich y Calás (1987) señalan la generalización del mismo enfoque funcionalista y técnico en los estudios de "variable interna" que en los de "variable externa", la preocupación mayoritaria sigue siendo la optimización de los beneficios organizacionales-empresariales, en este caso promoviendo los cambios culturales oportunos en el interior de la organización, para conseguir "culturas fuertes", que cohesionen a sus miembros para que trabajen más y mejor.

Así, cuando se concibe la cultura como variable, externa o interna, ésta se intenta controlar o manipular en beneficio de la propia organización. Como variable externa la cultura nacional se intenta conocer y controlar en relación a sus efectos organizacionales, y como variable interna la cultura organizacional se intenta manipular y controlar como un atributo más de la organización, junto a otros como la estructura, la tecnología, el liderazgo, el clima o la estrategia, destacando y promoviendo su cualidad de ser homogénea y

homogeneizadora. Este enfoque funcionalista y técnico, mayoritario desde el concepto de “variable”, se verá sustituido por el enfoque interpretativo en el concepto de “metáfora”.

Bajo la concepción de “cultura-metáfora”, todos los textos interpretan las "organizaciones como culturas", es decir, que el conjunto de la organización se analiza como si fuera una cultura, con todos sus elementos, procesos y productos entendidos como manifestaciones culturales. La cultura ya no se considera un elemento, externo o interno, aislable y diferenciable de otros en la organización que no se califican de culturales, sino que tanto lo que las concepciones de “cultura-variable” llamaban cultura (nacional u organizacional) como todo lo demás (la estructura, la tecnología, el liderazgo, la estrategia...), pasa a ser susceptible de “análisis cultural”.

Por tanto se adopta radical y literalmente el sentido antropológico de cultura como caracterización de un colectivo humano, que incluye todos los aspectos de su funcionamiento, y se aplica a la organización como colectivo, por lo que todo lo que la organización es y hace, tanto lo formal, homogéneo y unitario como lo informal, heterogéneo y diverso, pasa a interpretarse como cultura.

Los textos que ven las "organizaciones-culturas" como "estructuras o sistemas de conocimiento", siguen las líneas marcadas por la antropología cognitiva o etnociencia (Goodenough, 1971), atendiendo a los conocimientos y pensamientos compartidos por los miembros de la organización, que acompañan y dan base a las conductas y prácticas organizacionales.

Los que en cambio ven las "organizaciones-culturas" como "patrones de discurso simbólico", se basan en la antropología interpretativa o simbólica (Geertz, 1973), y buscan interpretar, descifrar o leer las redes de símbolos y significados entretejidas por las

relaciones contextualizadas en la organización, para extraer los temas recurrentes subyacentes.

Finalmente, los trabajos que ven las "organizaciones-culturas" como "manifestaciones de procesos inconscientes", se inspiran en la antropología estructural (Levi-Strauss, 1963), y analizan la relación de los productos y procesos organizacionales conscientes con las psicodinámicas inconscientes que los provocan. Las tres formas de entender la metáfora de la "organización como cultura", pese a sus diferencias, comparten por tanto el convertir el análisis organizacional en análisis cultural, y el basar este análisis en una u otra modalidad de interpretación.

Smircich y Calás (1987) escriben en su texto: "las muchas voces y silencios de la literatura sobre cultura organizacional", refiriéndose a la variedad de opciones epistemológicas, teóricas y metodológicas representadas en esta literatura, lo cual se correspondería con las "muchas voces", pero también aluden al hecho de que unas sean mucho más dominantes y mayoritarias que otras, y algunas apenas sean reconocidas académicamente o tengan muy poca representación, con la referencia a los "silencios".

Así expresan cómo el paradigma funcionalista sigue siendo dominante, con su planteamiento de "variables", externas o internas, incorporando también algunos conceptos más interpretativos pero pasados por el filtro funcional, el paradigma interpretativo con su planteamiento de "metáforas" le seguiría en popularidad, sobre todo con las "estructuras de conocimiento", en menor medida con los "patrones de discurso simbólico", y mucho menos con las "manifestaciones de procesos inconscientes". Y finalmente quedaría la "voz", muchas veces ausente, de los paradigmas radicales o críticos, los cuales son omitidos por Sypher et al. (1985), y reivindicados por Stablein y Nord (1985).

Pero Smircich y Calás (1987) no ven en esta multiplicidad de epistemologías, metodologías, teorías y concepciones de cultura, sólo una alternativa de paradigmas dentro del campo académico de la teoría organizacional, sino un síntoma de los fenómenos culturales más amplios que lo abarcan, y a los que podemos referirnos en términos de “modernidad” y “posmodernidad” (Lyotard, 1984).

Las autoras explican cómo desde la “modernidad” o pensamiento moderno tiene sentido un planteamiento dicotómico de “oposición”: entre metodologías cuantitativas y cualitativas (desde una lectura más superficial y reduccionista que no evidencia del todo la oposición epistemológica), entre epistemologías funcionalistas e interpretativas (yendo más allá de lo meramente metodológico pero sin entrar en lo ideológico), y entre ideologías conservadoras y críticas (haciendo explícito el conflicto político entre posturas teóricas).

Desde la “posmodernidad” o pensamiento posmoderno, en cambio, se cuestionan las propias dicotomías y oposiciones como tales, y se propone la “resistencia”, no se trata de oponer una verdad a otra, calificándola de más verdadera, sino de cuestionarse toda verdad, de evidenciar su carácter de construcción histórica, social y cultural, de resistirse a considerarla verdad absoluta. El “posmodernismo” que proponen Smircich y Calás (1987) es un “posmodernismo de resistencia”, que como explica Foster (1983: 12) es: “una contrapráctica no sólo de la cultura oficial del modernismo, sino también de la falsa normatividad de un posmodernismo reaccionario (...) una deconstrucción crítica de la tradición (...) una crítica de los orígenes, no un retorno a éstos.”

Como indican las autoras, sin que esto implique necesariamente un “relativismo absoluto”, sí que cuestiona profundamente la idea de la verdad o la realidad como interpretación única posible, y dirige la atención necesariamente a la idea de “representación”: la literatura académica (organizacional, pero podríamos decir también

pedagógica y de cualquier otra disciplina) no deja de ser “literatura”, una “práctica cultural” que construye variadas versiones de lo que pretenden ser representaciones de la realidad.

Así como desde la antropología cognitiva, simbólica y estructural llegaban lecturas metafóricas de la “organización como cultura”, que dotaban a la literatura organizacional de recursos teóricos para llevar el concepto de cultura más allá de la mera asimilación funcionalista, desde la antropología posmoderna (Clifford y Marcus, 1986) y desde el postestructuralismo y posmodernismo en general, llegan aportaciones teóricas que llevan la interpretación, la reflexividad, la escritura y la lectura aún más allá. Según Smircich y Calás (1987), nos pueden servir para hacer lecturas culturales de lo organizacional, para entender la literatura académica o científica como “práctica cultural”.

En un texto más de diez años posterior (Calás y Smircich, 1999), las mismas autoras reflexionan sobre el paso del posmodernismo por la literatura organizacional, y las influencias intelectuales que le ha aportado al campo académico en cuestión, señalando también cuatro corrientes que podrían considerarse herederas del mismo en cuanto que beben de sus fuentes, y a la vez responden a las críticas de falta de compromiso o conexión con la realidad material que éste ha recibido.

Estas corrientes, comenzando por las tres primeras, serían: las teorías feministas postestructuralistas, que analizan temáticas de género, cultura y subjetividad sin esencialismos, dentro y fuera de las organizaciones; los análisis poscoloniales, que conectan la organización con cuestiones de identidad cultural y con la manera en que la cultura occidental construye con sus propios discursos al otro y su diferencia cultural; y la “teoría del actor-red”, que considera las organizaciones como redes híbridas con elementos humanos y no humanos, y que utiliza un método clásico de análisis cultural, la etnografía,



para analizar la actividad de generación científica y tecnológica, lo que nos recuerda que las ciencias naturales y la tecnología son también formas de cultura.

Finalmente plantean la cuarta corriente, la “aproximación narrativa al conocimiento”, que Calás y Smircich (1999) ejemplifican con su propio trabajo en este artículo, y que consiste en la reflexión sobre el hecho de que las distintas formas de representación y narración del conocimiento están vinculadas con las relaciones de poder que hay detrás de teorías e instituciones académicas. Es decir, se entiende la literatura académica como práctica cultural sujeta a relaciones de poder/saber, lo que heredaría directamente del posmodernismo la desconfianza hacia las metanarrativas, proponiendo igualmente lecturas deconstructivas de las mismas, planteando pequeñas narrativas alternativas y reconociendo nuestra responsabilidad como narradores/académicos, es decir, como escritores. Esta “aproximación narrativa al conocimiento” es la que, de las cuatro herederas descritas, podría conectarse e identificarse más clara y directamente con la “crítica posmoderna” y con la conclusión de su texto anterior (Smircich y Calás, 1987).

En la misma línea de reflexión, sobre las aportaciones teóricas de postestructuralismo y posmodernismo a la literatura organizacional, de las autoras citadas (Smircich y Calás, 1987; Calás y Smircich, 1999), encontraríamos, entre otros, los textos de Linstead y Grafton-Small (1992), con su alusión a la lectura de la “cultura organizacional” como un texto, cuya producción implica a autores, lectores y a otros textos, y es constitutivo de la subjetividad de sus creadores y consumidores, y a la consideración de la “cultura organizacional como discurso”, con sus efectos, racionalidades y resistencias; el de Jeffcutt (1993), con su afirmación de que el paso de un enfoque moderno de la “literatura sobre simbolismo y cultura organizacional” a otro posmoderno, implica pasar de la “problemática de la interpretación” a la “problemática de la representación”; y el de Willmott (1993), que plantea el análisis de las racionalidades que subyacen a los discursos

de los “gurús” de la “cultura organizacional” como una valiosa contribución a un proyecto que sea, simultáneamente, posmoderno y emancipador.

La “crítica posmoderna”, es decir, la aplicación de conceptos extraídos del “posmodernismo” y el “postestructuralismo” con intención crítica -o “poscrítica” (Da Silva, 2001)-, es la que proponían Smircich y Calás (1987) al final de su texto de evaluación de la literatura sobre “cultura organizacional”, identificando en este caso más concretamente la “crítica posmoderna” con la interpretación de la literatura académica o científica como “práctica cultural”, para pasar de la literatura sobre cultura organizacional (la cultura como un elemento entre muchos de la organización, a estudiar y del que escribir) a la literatura cultural organizacional (entender y analizar, tanto la organización en su conjunto por un lado, como la teoría organizacional que la analiza y escribe sobre ella por otro, como formas y prácticas de cultura).

Las autoras escribían exactamente “*cultured organizational literature as postmodernist criticism*” (Smircich y Calás, 1987: 256), y planteaban: “la transformación de la literatura sobre cultura organizacional en la *literatura organizacional culturizada* sugiere un posmodernismo de resistencia para la teorización organizacional” (p.257). La expresión que las autoras acuñaban en el texto “*cultured organizational literature*”, jugaba con la palabra cultura (*culture* en inglés) y con sus palabras derivadas, para plantear la sustitución de la moderna “literatura sobre cultura organizacional” (*organizational culture literature*) por una posmoderna “*cultured organizational literature*”, que podríamos traducir como “literatura organizacional culturizada” (cultiva o cultivada, conocedora de su cultura contemporánea y de su propio carácter cultural), y a la que me refería antes con la expresión literatura cultural organizacional.

Puede plantearse así, que desde la “crítica posmoderna” de una “literatura organizacional culturizada” (Smircich y Calás, 1987), el análisis de la cultura

organizacional no es sólo el análisis empírico de la dimensión cultural de las organizaciones reales, sino el análisis textual y discursivo de todo lo que los académicos e investigadores escriben sobre organizaciones (sobre cultura, pero también sobre clima, estructura, liderazgo...), que va configurando la teoría organizacional como cultura (en sentido amplio de cuerpo de conocimientos, que no por ser considerados científicos o académicos, dejan de ser contingentes intentos de representación, y por tanto cultura ).

A ello se refiere también Stablein (1996), en su trabajo sobre los distintos tipos de “datos” en las diferentes expresiones de los “estudios organizacionales”, cuando escribe que “los textos son los datos” en el caso específico de los “investigadores posmodernos”, y explica que los textos escritos por los académicos organizacionales en general, y por los “modernos” en particular, en su intento teórico o empírico de representar la realidad de las organizaciones, son a su vez los datos típicos sobre los que se efectúa el análisis de los “académicos organizacionales posmodernos” (su corpus textual de análisis).

Este autor señala como uno de los ejemplos más significativos de análisis textual posmoderno en teoría organizacional, la “deconstrucción” de algunos textos “modernos” (ya clásicos) sobre el liderazgo en las organizaciones, que realizan Calás y Smircich (1991) -pocos años después de su propuesta de “literatura organizacional culturizada”- (Stablein, 1996: 521).

Rhodes (2000a) apoya también un enfoque narrativo y “post-paradigmático” en teoría organizacional, atento al carácter textual de la investigación académica, abierto a la multiplicidad de “escrituras” y “lecturas” de los textos sobre organizaciones, y que niega la correspondencia unívoca entre éstos y las realidades que pretenden representar, afirmando la relativa validez de las distintas interpretaciones de los mismos –con sus convergencias y divergencias- pero la imposibilidad de que ninguna de ellas sea absolutamente la Verdad.

Rhodes aplica esta concepción “post-paradigmática” y esta multiplicidad de interpretaciones posibles a los textos tanto teóricos como empíricos, tanto a la textualidad de la literatura organizacional académica escrita por los investigadores como a la de los datos cualitativos hablados o escritos directamente por los miembros de las organizaciones. Para ello se basa en Cherryholmes (1993) y en su propuesta para “leer la investigación”, y nos propone las lecturas feminista, crítica y deconstructiva de un mismo texto, partiendo de un pragmatismo que niega que ninguna de las lecturas tenga fundamentos absolutos de Verdad, pero sí efectos teóricos y prácticos diferentes que le dan a cada una (y a las demás posibles) su interés.

Rhodes y Brown (2005a) insisten en el carácter narrativo y textual de la investigación organizacional y su literatura, no sólo de la que utiliza como corpus u objeto de análisis textos académicos y narraciones de ficción, sino de toda la literatura organizacional en la medida en que lo es (literatura), ya que acaba plasmándose en textos que narran sus experiencias y conclusiones, sujetos por tanto a la multiplicidad de “escrituras” y “lecturas” antes referidas (Rhodes, 2000a). Señalan además el cuestionamiento que ello supone de las fronteras entre “realismo” empírico y “ficción” literaria, a partir del carácter de “escritor” y “narrador” de todo investigador académico, pero contradicen las acusaciones, provenientes de los positivistas y de otros sectores académicos “fundacionalistas”, de que el enfoque narrativo banaliza la literatura académica, y lo hacen apelando al enfoque derrideano de la responsabilidad y la indecidibilidad como problematizaciones de la ética de la escritura científica. Así, integrar la literatura organizacional académica junto al resto de la literatura en el conjunto de las prácticas culturales, no le priva de su valor, lo redefine.

Como indican los mismos autores en otro texto (Rhodes y Brown, 2005b):

los investigadores que siguen aproximaciones narrativas deben ser conscientes de las diferentes historias contadas en las organizaciones y buscar nuevas formas de representarlas que no subsuman su multiplicidad en un solo relato autorizado (...) lo cual además nos alerta de la necesidad de reflexividad en la investigación, dado que los investigadores también cuentan historias y seleccionan qué historias son contadas (2005b: 179)

Así, los miembros de las organizaciones se cuentan unos a otros diferentes historias que forman parte de la cultura organizacional de las mismas, pero los investigadores y teóricos organizacionales no hacen otra cosa que contar historias también cuando seleccionan las historias de otros que van a contar, y las representan de una cierta manera, escribiendo la literatura académica como otra forma de cultura organizacional. Por ello el análisis narrativo y (pos)cultural no debe limitarse a las historias que se cuentan *en* las organizaciones, sino también a las que se cuentan *sobre* las organizaciones fuera de ellas, por ejemplo desde la institución académica, como una forma de “reflexividad” de la teoría organizacional.

Rhodes (2009: 663) escribe sobre la “reflexividad” en los estudios organizacionales entendida como prácticas de escritura que cuestionen los saberes establecidos y la autoconfianza de la metodología y la teoría de las organizaciones, que desestabilicen los propios contornos de la “verdad institucionalizada”, ya que para este autor “es en tales acciones que las implicaciones de la forma de reflexividad y responsabilidad que he intentado elucidar alcanza su dimensión práctica”. El mismo autor escribía en un texto anterior (Rhodes, 2000b) algo que aplicaba al aprendizaje *en* las organizaciones pero que sirve también para el aprendizaje *sobre* las organizaciones, “el poder es ejercido como una singular versión de la realidad organizacional que es impuesta como la realidad real, y el aprendizaje es un cuestionamiento de ese poder”. El cuestionamiento del poder de la teoría organizacional dominante para imponer su versión de la realidad debería ser el objeto de un aprendizaje organizacional reflexivo.

Una vuelta de tuerca más en la línea del análisis (pos)cultural organizacional (es decir, de las múltiples conexiones entre cultura y organización, que van más allá tanto del concepto funcionalista de cultura organizacional como del paradigma cultural o interpretativo, y que en este caso bebería tanto de postestructuralismo y posmodernismo como del modernismo crítico) sería la que plantean Rhodes y Parker (2008), la cual busca analizar las imágenes o representaciones de las organizaciones en los textos culturales externos a las mismas, no ya académicos, sino en este caso mediáticos o de consumo cultural (propios de la “cultura popular” o cultura de masas).

Estas representaciones de las organizaciones en la televisión, el cine, la prensa... habitualmente se han considerado culturales, pero no resulta tan habitual que sean el tipo de cultura objeto de análisis desde la teoría organizacional, conectando su análisis con la articulación de realidad y ficción de las aproximaciones narrativas a la organización (Rhodes y Brown, 2005a), en un campo donde se encuentran los *Organization Studies* y los *Cultural Studies*, y en el que me adentraré en el apartado siguiente al referirme al estudio de la representación mediática de las organizaciones en general, y de las escolares en particular.

## **2. Representaciones mediáticas, imaginario escolar y cultura posttelevisiva**

### **2.1. Representación mediática de la organización escolar**

Por lo expuesto en el apartado anterior, se puede proponer un enfoque de análisis post-cultural de la organización escolar que beba de las fuentes del post-estructuralismo, el posmodernismo y los estudios culturales, y aplicarlo al análisis teórico y textual de diversas representaciones académicas o científicas de la organización escolar. Pero además, dicho análisis textual conectaría, epistemológica y metodológicamente, con el análisis de las representaciones mediáticas o de la “cultura popular” tanto de las organizaciones en general (Rhodes y Parker, 2008) como de la organización escolar en particular (Fisher, Harris y Jarvis, 2008), y desde aquí planteo que por su necesario carácter de análisis semiótico, debería apoyarse específicamente en una semiótica postestructuralista.

Hemos observado al repasar las representaciones académicas de la organización diferentes expresiones de diversidad cultural (entendida como diferentes conceptos de cultura) en la literatura organizacional: por un lado (los enfoques o puntos de partida) la diversidad de discursos sobre cultura según provengan de concepciones teóricas, epistemológicas e ideológicas diferentes, como los paradigmas funcionalistas, interpretativos, críticos o los post-paradigmas; por otro lado (los referentes o puntos de llegada) la diversidad según se refieran a la cultura nacional como variable externa a la organización, a la cultura organizacional como variable interna o componente de la organización, a toda la organización como cultura entendida metafóricamente como colectivo íntegramente cultural, o no sólo a la organización sino a la propia literatura,

investigación y teoría sobre organizaciones, y también a sus representaciones mediáticas, como cultura, o sea, como productos y prácticas culturales.

Toda esta diversidad cultural teórica generada desde el saber de la teoría organizacional, a partir de las vías abiertas inicialmente por la emergencia del paradigma cultural o interpretativo, y llevadas mucho más allá por su rebasamiento post-cultural, podría y debería trasladarse también a la organización escolar. En esa dirección se mueve Coronel (1998) cuando plantea: “el enfoque postmoderno-postestructural llevado al terreno de la organización escolar, representa un serio cuestionamiento de las bases epistemológicas en las que se sustenta el conocimiento organizativo” (1998: 173) “exigiendo un nuevo tipo de lectura de la organización” (1998: 187).

La representación mediática de los centros educativos y escolares, como la de cualquier otra temática representada, interesa a la semiótica, pero debería interesar también, reflexivamente, a la pedagogía/organización escolar, al ser ella como campo teórico-práctico en esta temática concreta su objeto de representación.

Lo que se representa mediáticamente en estos casos es una cierta imagen de la escuela como institución/organización, lo que conecta dentro del ámbito de la pedagogía con el campo de la organización escolar, y ya fuera de la pedagogía, con el ámbito relacionado de la teoría organizacional, habitualmente fuente teórica de la organización escolar (Coronel, 1998).

Más concretamente, la representación mediática de la escuela y su análisis semiótico conecta, dentro del ámbito pedagógico, con los enfoques específicamente interesados en la representación de la “educación en la cultura popular” (Fisher, Harris y Jarvis, 2008), y fuera de la pedagogía, con los enfoques organizacionales más abiertos, interdisciplinarios y críticos (los menos habitualmente adoptados por la organización escolar), que plantean



explícitamente la cuestión de la representación de las organizaciones en la “cultura popular” (Rhodes y Parker, 2008).

En ambos casos, la convergencia con los intereses y métodos de la semiótica se produce desde el cruce de la pedagogía y la teoría organizacional, respectivamente, como ciencias sociales, con los estudios culturales, pero en ambos casos también, como en otros semejantes que expondré, sería aconsejable extender y acentuar el análisis textual y semiótico propiamente dicho, añadiendo a las lecturas del contenido y el contexto, reflexiones formales sobre el texto y su discurso.

Como muestra, desde diversos enfoques, del interés (relativamente escaso y reciente) en el ámbito español por la representación mediática de la educación escolar, tenemos trabajos como el de Cabero y Loscertales (1998), con análisis de contenidos informativos en prensa y televisión, o el de Carbonell y Tort (2006), referido principalmente a la información y opinión publicada en prensa. En ambos casos se apunta sobre todo a los géneros informativos, a la función de los medios de dar noticias sobre la escuela, y de generar opiniones sobre la misma, descuidando la dimensión más lúdica y de entretenimiento de los géneros de ficción y espectáculo.

Precisamente esa dimensión mediática lúdica y emotiva es la que apela más sutil y poderosamente al sujeto receptor, e interviene más inadvertidamente en su producción de imaginario e interpretación de la realidad, frente a las representaciones académicas y mediáticas más frías y realistas. La ciencia (género académico) y la información (género informativo) pretenden representar la realidad escolar objetivamente (negando o controlando su subjetividad) para producir un saber supuestamente serio y riguroso sobre ella, pero otros géneros más cálidos se filtran en la cosmovisión, aunque sólo pretendan entretener.

Esa poderosa e infravalorada dimensión lúdica es la imperante en medios escritos como la literatura y el cómic, o audiovisuales como el cine y la televisión. Ya en esa otra dimensión de la representación mediática, atendiendo a la ficción narrativa audiovisual, más concretamente a la representación fílmica de la temática escolar, los trabajos de Espelt (2001) y de Zaplana (2005) realizan un recorrido por una amplia filmografía nacional e internacional.

Por otra parte, siguiendo con el contexto nacional y como ya anticipaba en el apartado anterior, también dos textos (Gairín, 2003; Hernández y Sancho, 2004) que desde el campo específico de la organización escolar se han ocupado del concepto de clima, y de su relación con otros conceptos como el de cultura, o el de imagen de la escuela, nos dan claves de conexión con el tema de la representación mediática de la organización escolar.

El texto de Gairín<sup>31</sup> (2003) sigue, en general, un enfoque bastante representativo de la orientación académica hegemónica en organización escolar, y de su voluntad de servir de apoyo técnico-funcional para los profesionales en las tareas de gestión de los centros. Pero, más allá de su profusión de cuestionarios e instrumentos de medida para todo, podemos encontrar un punto de interés para un enfoque post-cultural -muy distinto al suyo- en el capítulo que dedica a “la imagen” (p.173).

El planteamiento de la imagen (de la escuela) lo realiza desde la perspectiva de la comunicación organizacional, que en su dimensión interna recae sobre la gestión de personal o recursos humanos, y en la externa sobre la comunicación empresarial e institucional, llamada tradicionalmente en España relaciones públicas y asociada con el campo comunicativo de la publicidad y la propaganda. Trata por lo tanto de la gestión interna y externa que la organización escolar puede hacer de su propia imagen.

---

<sup>31</sup> Gairín es el coordinador del texto colectivo, realizado en co-autoría por su grupo de investigación.

El texto diferencia cuatro tipos de imágenes de la escuela: subjetiva, objetiva, prospectiva y pública. Voy a dejar de lado la “imagen objetiva”, con la que se refiere a lo que la escuela es realmente, y la “imagen prospectiva” con la que denomina lo que la escuela quiere ser como proyecto, y voy a centrarme en la “imagen subjetiva o autoimagen” y la “imagen pública” o externa del centro.

El propio texto reconoce que tanto la autoimagen, o imagen interna que el centro tiene de sí mismo como organización (su profesorado, personal en general, alumnado...), como la imagen pública, o imagen externa que la comunidad y la sociedad en su conjunto puedan tener del centro escolar, ambas son imágenes subjetivas, y se sitúan en el “imaginario colectivo” (p. 175), bien de los miembros del centro o bien de los miembros de su entorno social, con los esperables choques e influencias mutuas según el grado de convergencia o divergencia entre ambas imágenes.

Además el texto reconoce la íntima relación y casi con-fusión entre clima, cultura e imagen, ya que la cultura sería la base consciente e inconsciente de todos los procesos de significación y comunicación en la organización, y por tanto también de la autoimagen colectiva subjetiva de sus miembros, que al ser compartida como percepción intersubjetiva constituiría el clima organizacional (p. 174-5). Por otro lado la autoimagen y la imagen pública funcionan “como un juego de espejos” (p. 178), chocando y realimentándose desde sus correspondientes imaginarios.

Así ya tendríamos un punto de partida, desde la organización escolar convencional, para plantear la dimensión cultural y simbólica interna de la organización escolar: cultura, clima, imagen, conectada como procesos de representación, significación y comunicación, y articulada también con la dimensión cultural y comunicativa externa en los mismos términos, pudiendo llevarla desde ahí mucho más lejos, más allá del enfoque de la “gestión

de la imagen”, para llegar a un análisis post-cultural y semiótico de la representación mediática y del imaginario escolar.

En el texto de Hernández y Sancho (2004) comprobamos que la conexión de su investigación con un análisis post-cultural de la representación mediática de la escuela resulta más clara, tanto epistemológica como temáticamente. Epistemológicamente, porque consideran el análisis del discurso, el construccionismo social y los estudios culturales, como referencias teóricas válidas. Temáticamente, porque parte de su análisis se centra precisamente en la representación del clima de la escuela secundaria en la prensa, contrastado con las representaciones del propio profesorado.

Ya en el título<sup>32</sup>, los autores se sitúan en pleno campo de la organización escolar, al apuntar al concepto típico de clima de los centros educativos, y a la vez avanzan fuera del territorio habitual de dicho campo, cuando pretenden ir más allá de sus tópicos, y puedo plantear que lo consiguen al menos en dos sentidos: cuestionando el análisis habitual del clima -concepto que ellos plantean en todo caso en términos de representación-, y cuestionando la representación mediática habitual del clima escolar –ya fuera de los límites del propio centro- y su significación ideológica.

En cuanto a lo primero, cuestionar el análisis habitual del clima, los autores hacen un repaso de la investigación sobre clima escolar, y al referirse a los diferentes instrumentos de evaluación del mismo, aportan una muy significativa nota al pie en la que escriben lo siguiente:

En bibliografía (...) se ofrecen distintos instrumentos que los autores consideran que miden el clima escolar. Nosotros entendemos que en relación con un concepto tan complejo como éste no puede hablarse de medición, a no ser que se aborde desde posturas tan reduccionistas que pierdan la esencia misma del fenómeno que intentan comprender. En este sentido conviene no olvidar que de lo que hablamos es de significados de experiencias. Por ello nos parece más adecuado hablar de valoración o apreciación (Hernández y Sancho, 2004: 36)

---

<sup>32</sup> *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos.*

Se están desmarcando así de la hegemónica tendencia en el campo de la organización escolar, de seguir los postulados positivistas y aplicar los conceptos e instrumentos de medida tal cual suele hacerlo la psicología organizacional dominante, a modo psicométrico, cuantitativo y reduccionista. Plantean en cambio entender el clima de modo más cualitativo, como una representación de significados sobre los centros educativos, en la línea alternativa del construccionismo social.

El plantear el clima en términos de representación es lo que les permite analizar y contrastar, más allá de los típicos cuestionarios y de los límites de cada centro, dos tipos de representaciones muy diferentes del clima escolar: la de los medios de comunicación que dan noticias sobre la escuela secundaria, y la del profesorado que trabaja en los centros escolares.

Para investigar la representación mediática aplican la técnica de análisis de contenido, y para analizar la representación de los docentes aplican la técnica de grupos de discusión. A pesar de las limitaciones de la metodología escogida, la investigación consigue ir más lejos así de lo que es habitual en organización escolar, con el típico método y concepto de clima heredado de la psicología.

En cuanto a la segunda manera de ir más allá de los tópicos, cuestionando la representación mediática habitual del clima escolar y su significación ideológica, los autores plantean que la representación negativa que la mayoría de las noticias analizadas - entre 1999 y 2001- hacen de los centros de secundaria y su clima escolar, más allá de la reconocida preferencia general de los medios por las “noticias-escándalo”, forma parte de una campaña mediática y política de desprestigio de la escuela pública y de la LOGSE<sup>33</sup>,

---

<sup>33</sup> Ley Orgánica General del Sistema Educativo, aprobada por el gobierno socialista en 1990 como reforma educativa.

promovida por el PP y su círculo conservador como apoyo previo a la aprobación de la LOCE<sup>34</sup>.

Como muestra sintomática de su tesis, los autores citan la intervención del entonces presidente Aznar cuando afirmaba que todos los problemas escolares del momento se debían “al clima de violencia escolar que se vive en las aulas”<sup>35</sup>, exagerando y generalizando dicha violencia, y explican los autores que ese discurso señala como la causa de tal clima “la falta de disciplina del alumnado y de las condiciones institucionales adecuadas para que el profesorado pueda ejercer su autoridad” (Hernandez y Sancho, 2004: 19), en vez de reconocer los problemas sociales, culturales y económicos más profundos y generales, a los que apuntan ciertas investigaciones y buena parte del profesorado.

La voluntad de los autores de hacer un análisis crítico, político e ideológico de la representación mediática es bienvenida y necesaria, aunque quizá infravaloran –pero no ignoran- la influencia del propio género mediático como tal más allá de afinidades políticas, ya que las “noticias-escándalo” sobre centros de secundaria aparecían tanto en medios más cercanos al PSOE como en los más cercanos al PP, porque venden más periódicos, como afirman Carbonell y Tort (2006: 56) se imponen “las razones de mercado”. Aprovecho por tanto para añadir que el análisis ideológico debe acompañarse de un análisis semiótico, que reconozca las contradicciones discursivas internas y las “condiciones reales de existencia” de cada texto y medio de comunicación<sup>36</sup>.

Pero además, el trabajo de Hernández y Sancho (2004), en la parte del análisis dedicada a la representación mediática, vuelve a centrarse exclusivamente en la de tipo informativo (prensa escrita), en las noticias sobre organizaciones escolares, dejando de

---

<sup>34</sup> Ley Orgánica de Calidad Educativa, aprobada por el gobierno popular en 2002 como contra-reforma opuesta a la LOGSE.

<sup>35</sup> *El País*, martes 7 de mayo de 2002, p. 28.

<sup>36</sup> Como intentaré mostrar en mi análisis de *Curso del 63* como postelevisión, como mínimo neo-conservadora y neo-liberal a la vez, y abierta a goce y consumo de sujetos aún más plurales.

lado, como otros de los textos antes citados, la dimensión más lúdica y espectacular de los medios de comunicación y su papel en la producción de representaciones e imaginarios sobre la educación.

Es decir, los autores no analizan en esta investigación representaciones mediáticas correspondientes a esa poderosa dimensión lúdica y espectacular, lo cual no significa en absoluto que ignoren o nieguen su gran importancia educativa y social. Al contrario, la reconocen explícitamente cuando, basándose en Steinberg y Kincheloe (2000), se refieren a “la falta de aceptación de responsabilidades (...) sobre su influencia en la educación, como es el caso de los medios de comunicación de masas en la construcción de las identidades de niños, niñas, adolescentes y jóvenes” (Hernández y Sancho, 2004: 19). Obviamente al aludir a tales colectivos receptores no están apuntando a los géneros informativos, sino a ficción, espectáculo y entretenimiento en general.

Esa dimensión lúdica y amplitud genérica, en cambio, sí está claramente presente en los análisis de las representaciones en la cultura popular de la organización en general (Rhodes y Parker, 2008) y de la educación en particular (Fisher, Harris y Jarvis, 2008) previamente citados, que van más allá de lo meramente informativo, para conectar con el territorio del goce y la evasión, en múltiples géneros y medios.

Así, el número monográfico de la revista *Organization* sobre “imágenes de organización en la cultura popular”, abarca en sus análisis textos de cómic manga japonés, comedias de situación televisivas, dibujos animados de los *Simpson*, novelas y films de ciencia ficción, y video-juegos, entre otros (Rhodes y Parker, 2008). Por su parte el libro, también monográfico, sobre “educación en la cultura popular”, subtítulo “contando relatos sobre profesorado y alumnado”, contiene análisis de música y literatura popular, series televisivas, dibujos animados, y un gran número de films (Fisher, Harris y Jarvis,

2008). En ambos casos, los referentes teóricos incluyen postestructuralismo, posmodernismo, feminismo, marxismo y estudios culturales.

Rhodes y Parker (2008), como coordinadores del monográfico, escriben en la introducción del mismo sobre el sentido de analizar la representación de las organizaciones en la cultura popular. Plantean el interés de subrayar las contradicciones de la cultura de masas, que por un lado suele ser vehículo de la ideología dominante y de discursos conservadores, pero por otro puede ser también espacio habitual para la crítica y la parodia de las instituciones, y todo ello sin dejar de ser industria cultural capitalista, lo cual permite plantear tanto la crítica *de* la cultura como la crítica *en* la cultura.

Subrayan por tanto la múltiple polisemia del término cultura, al señalar que habitualmente en teoría de las organizaciones se ha analizado la dimensión cultural interna a la organización, con investigaciones sobre cultura organizacional (con la investigación del clima como precedente), pero no suele analizarse la dimensión cultural externa a la organización, en general, y mucho menos su lado aparentemente más trivial, como la cultura popular o de masas y su representación (más convencional o más subversiva) de las organizaciones, campo de análisis que ellos y los co-autores del monográfico desarrollan y reivindican. A continuación haré referencia a tres de los artículos incluidos en dicho número, que destaco por su directa alusión a los medios audiovisuales.

Czarniawska y Gustavson (2008), tomando como punto de partida el feminismo postestructuralista de Haraway (1991) y su concepto del “*cyborg*”, plantean la doble cuestión de la representación de “las mujeres como tecnologías” y “las tecnologías como mujeres” en relación con el ámbito de las organizaciones y el trabajo, a través del análisis de los cambios en el personaje de la “cibermujer” en textos como *Stepford Wives* (la novela, y las dos versiones fílmicas), *Neuromancer* e *Idoru* (ambas novelas de Gibson) y *Matrix* (la trilogía fílmica). Las autoras muestran cómo el personaje de la “cibermujer” y



su relación con el trabajo, la profesión, las empresas capitalistas y las instituciones patriarcales, puede funcionar en la cultura popular tanto en un sentido más liberador o transgresor (por ejemplo en las novelas de Gibson) como en un sentido más conservador y estereotipado (por ejemplo en *Matrix*).

Hancock (2008), con la base filosófica de la teoría crítica de Frankfurt, e intentando compensar el pesimismo de Adorno con el optimismo de Bloch, plantea la utilidad de una aproximación dialéctica al análisis cultural, que reconozca que en los artefactos de la cultura popular o de masas coexisten la ideología y la crítica, y aplica tal enfoque al análisis textual de varias comedias de situación televisivas británicas de los 70. Considera que las series analizadas muestran una relación temática con el ámbito de la empresa propio de la inestabilidad industrial y económica de la época, y que simultáneamente se encuentra en sus textos un “contenido profundamente ideológico” junto a otro “contenido potencialmente utópico”.

Por último, y también enfocado al análisis de textos televisivos, Ellis (2008) sigue una orientación de construccionismo social y de análisis del discurso, para conectar la representación académica de las identidades profesionales que hacen las disciplinas de la sociología y el marketing con la representación mediática que hace la serie televisiva de dibujos animados *The Simpsons*. El autor centra su análisis en los personajes paródicos del abogado Lionel Hutz y del médico Nick Riviera, y en sus contrapartidas respectivas más competentes (aunque no mejores), los abogados corporativos de Mr. Burns, y el médico habitual de los Simpson, Julius Hibbert. El autor plantea que, así como la representación de las profesiones que suele hacer la sociología es crítica, y la habitual del marketing es funcionalista, la de la serie televisiva es obviamente satírica, y complementa la crítica académica, pero a veces es también ambivalente, mostrando simultáneamente una crítica de la poderosa profesión instituida y una parcial simpatía hacia el individuo concreto e

imperfecto que intenta desempeñarla con menos éxito, que es profesional y moralmente deficitario pero está más cercano a la clase trabajadora.

Estos artículos, brevemente expuestos, miran desde la teoría de la organización hacia los estudios culturales, plantean el interés de analizar los contradictorios textos de la cultura popular enfocando a sus representaciones diversas de las organizaciones en general, aludiendo temáticamente al amplio abanico de instituciones, empresas, profesiones y trabajos. De modo muy semejante, el libro de Fisher, Harris y Jarvis (2008) se plantea la misma tarea de aprender de los estudios culturales y atender a la cultura popular, pero partiendo en este caso del ámbito de la pedagogía, y centrando su análisis exclusivamente en las representaciones del mundo escolar.

Los autores de este libro colectivo comienzan aclarando que su corpus de análisis va a ser un conjunto heterogéneo de textos de la cultura popular o de masas (música y literatura popular, series televisivas, dibujos animados y films) y que por lo tanto no van a estudiar la recepción o las audiencias, sino que afirman: “nuestro foco está sobre los textos” (Fisher, Harris y Jarvis, 2008: 9), tomando pues como modelo los estudios culturales textuales y no los etnográficos .

Por ello plantean la necesidad de subrayar y definir los conceptos de “representación” y “cultura popular”, y de explicitar sus múltiples referencias teóricas, entre las cuales de entrada destacan: la aplicación feminista del psicoanálisis planteada por Laura Mulvey como crítica de la narración fílmica, el concepto de hegemonía de Gramsci como expresión de creencias dominantes tanto en cultura como en educación pero también de sus contradicciones y tensiones internas, el concepto de ideología y aparato ideológico del estado de Althusser aplicado tanto a la educación como a la cultura y los medios de comunicación, el concepto de discurso de Foucault y todo su planteamiento sobre las relaciones de poder/saber y su aplicación a la disciplina escolar, el concepto de

posmodernismo de Lyotard como incredulidad hacia las metanarrativas presentes tanto en la ciencia y la educación como en la cultura en general, y el concepto de hiper-realidad de Baudrillard como alusión a las confusas fronteras entre la realidad material y su representación en los medios contemporáneos.

Los autores escriben desde su posición como docentes e investigadores en una escuela de educación y formación del profesorado británica, y plantean cómo en Gran Bretaña<sup>37</sup>, en los últimos tiempos, la imagen del profesorado y su capacidad para educar, pero sobre todo controlar, al alumnado está en entredicho y forma parte del debate social y político, centrándose la controversia en la falta de disciplina y la violencia juvenil y obteniendo un fuerte eco mediático, y específicamente televisivo (Fisher, Harris y Jarvis, 2008: 21).

No obstante, como también afirman, la educación formal sigue siendo un importante mecanismo de socialización y control de los jóvenes por parte del estado, y aunque existen el conflicto y el fracaso escolar, la mayoría del alumnado todavía acepta el proceso de escolarización al que está sujeto. Pese a ello, tanto los medios de comunicación en general, que mayoritariamente difunden las noticias más escandalosas y negativas, como la cultura popular enfocada al entretenimiento, que prefiere tratar los temas de modo provocativo, dramático o espectacular, representan el mundo educativo acentuando sus facetas más polémicas.

Los autores plantean que lo cuestionado tanto por la administración como por los medios de comunicación, por la sociedad y la opinión pública en general, es la profesionalidad de los docentes, su capacidad para realizar correctamente su trabajo en las escuelas. Consideran que es fundamental, tanto para los profesores en ejercicio como en formación, reflexionar críticamente sobre su identidad profesional y la construcción de la

---

<sup>37</sup> Al igual que en otros países occidentales, entre los que se incluye España como veremos más adelante.

misma, siendo el análisis de la contradictoria y polémica representación del profesorado y el alumnado en la cultura popular una valiosa aportación para la reflexión.

Los análisis del libro ilustran una tendencia bipolar o dicotómica de la cultura popular, al representar la imagen de profesorado y alumnado, a la cual los autores se refieren explícitamente. Los docentes escolares son mostrados habitualmente en representación bipolar: bien como diversos tipos de héroes o benefactores repletos de valor, bondad y vocación, en el polo positivo, o bien, en el polo negativo, como patéticos fracasados o como sádicos retorcidos e inhumanos (literalmente inhumanos, en el caso del género fantástico), a los que sus defectos convierten en malos educadores.

Respecto a la imagen del alumnado, se encuentra también en los distintos textos dos representaciones contrarias o alternativas: aquellas en las que se busca la identificación de los propios jóvenes, pretendiendo imitar su punto de vista, y mostrando una imagen del alumnado más positiva (aunque sea desde criterios supuestamente juveniles y no sociales en general), en contraste con los textos con representaciones más negativas de la juventud, donde se muestra a ésta como conflictiva, indisciplinada, violenta y peligrosa, y en los que el punto de vista se supone que es el del profesorado y la sociedad adulta en general, identificándose con sus pretendidas preocupaciones y miedos.

Puedo afirmar, llegado a este punto, que la importancia del análisis de las representaciones de profesorado y alumnado en la cultura popular que se desprende del libro de Fisher, Harris y Jarvis (2008), y que los autores basan en su valor para la reflexión sobre la identidad profesional de los docentes escolares como parte de su formación inicial y continua, contribuye a equiparar, como hago yo mismo en este trabajo, las representaciones mediáticas y las académicas.

Es decir, si las representaciones académicas de la educación y la organización escolar, fruto de disciplinas como la pedagogía y la psicología, forman parte de las ciencias de la

educación, y por ello constituyen también el currículum de los futuros profesionales de la educación, o sea el objeto de su aprendizaje, el hecho de reconocer, como hacen los autores citados, la importancia de las representaciones mediáticas de los mismos tópicos para la reflexión y formación de los profesionales de la educación, produce la relativa equiparación de ambos tipos de representaciones, y apoya el cuestionamiento de las fronteras ontológicas entre ciencia y cultura popular, entre alta y baja cultura.

Ese cuestionamiento conecta con lo que afirma Da Silva (2001: 173) sobre “la disminución de las fronteras entre el conocimiento académico y escolar y el conocimiento de la cultura de masas”, como consecuencia de las teorías poscríticas del currículum en general, y de la aplicación de los estudios culturales en particular. Este autor plantea que todo tipo de conocimiento es cultural, incluido el escolar, dado que se basa en un sistema de significación, pero también que toda forma cultural produce conocimiento, incluida la cultura popular o de masas, dado que implica algún tipo de saber, sea más o menos valorado.

Tanto el currículum escolar como la cultura popular ponen en marcha relaciones de poder/saber y producen subjetividad. Ello implica la posibilidad de equiparación entre productos escolares o académicos y productos culturales o mediáticos, la posibilidad tanto del análisis del currículum escolar y académico como cultura, como también del análisis de la cultura popular y mediática como currículum<sup>38</sup>.

La sociedad en general, comprendiendo toda la comunidad educativa, padres y madres, alumnado de todas las edades, y también el propio profesorado de todos los niveles, aprende de las representaciones mediáticas, y los profesionales de la educación no sólo nutren su imaginario escolar de las representaciones académicas de la organización escolar

---

<sup>38</sup> En sentido metafórico, es decir, tratándola como fuente de aprendizajes.

procedentes de la pedagogía o la psicología, sino también, como el resto de la sociedad, de las representaciones mediáticas.

Pero hay una diferencia muy relevante, no ontológica o epistemológica sino retórica o pragmática, entre las representaciones académicas y las mediáticas, sobre todo las más orientadas a la evasión y el entretenimiento, ya que, como señala Da Silva (2001:175), “se presentan, al contrario que el currículum académico y escolar, de una forma seductora e irresistible, apelan a la emoción y la fantasía, al sueño y a la imaginación: movilizan una economía afectiva que es tanto más eficaz cuanto más inconsciente es”. Esta capacidad de seducción del currículum mediático debe considerarse una razón de peso para su análisis tanto semiótico como educativo.

Como planteaba Da Silva (1999), apoyándose no sólo en los estudios culturales sino muy extensamente en la semiótica y el postestructuralismo, entender el currículum (académico o mediático, sobre organización escolar o cualquier otro tema) como representación, alejándose de su concepción positivista como reflejo transparente o saber objetivo de la realidad, implica atender no sólo al significado sino al significante<sup>39</sup>, a la materialidad del texto y al trabajo de su producción, así como a sus efectos políticos. El “currículum como representación” implica pues una “poética del currículum”, un análisis textual de sus recursos retóricos, pero también una “política del currículum”, un análisis ideológico-discursivo de sus efectos de verdad y sus relaciones de poder/saber. En esta articulación retórico-ideológica de la dimensión afectiva y política de todo texto/representación/currículum radica la producción, no sólo de saber, sino de subjetividad e identidad.

Aunque añadir a la “poética” la “política” desde un enfoque postestructural-posmoderno del currículum, como hace Da Silva, puede sorprender a quienes desde

---

<sup>39</sup> No sólo al análisis del contenido sino a las formas de interpelación.

sectores de la teoría crítica (en la línea de Habermas) tachan al postestructuralismo-posmodernismo de despolitizado, y defienden que funciona como aliado intelectual del posfordismo y el neoliberalismo, Da Silva (1997) argumenta al contrario que:

los cuestionamientos pos-modernos y pos-estructurales representan una oportunidad de renovación de la perspectiva crítica en educación (...) pueden constituir un necesario correctivo a instrumentos analíticos críticos más convencionales. Pueden así mismo proveernos de instrumentales analíticos para ayudarnos a entender el presente asalto de la nueva derecha a la educación pública (1997: 287)

Por tanto, las que Da Silva (2001) aglutina bajo la etiqueta de “teorías poscríticas” (postestructuralismo, posmodernismo, poscolonialismo...) no serían así aliadas del capitalismo global, sino de las “teorías críticas” anteriores, pese a sus diferencias: “en la teoría del currículum, como en la teoría social más general, la teoría poscrítica debe combinarse con la teoría crítica” (Da Silva, 2001: 184). Un ejemplo sería la posible complementariedad de los conceptos de ideología y discurso, entendiendo la ideología como la dimensión política de todo discurso y su articulación en la producción del sujeto, así el currículum (académico o mediático) sería simultáneamente ideología y discurso, un aparato ideológico como señalaba Althusser y una tecnología social como planteaba Foucault<sup>40</sup>; otro ejemplo sería la combinación del concepto marxista de clase social y su economía política, con los conceptos más poscríticos de género, raza, cultura, nación y sus políticas de identidad. No hay despolitización en la poscrítica, sino ampliación de lo político, el capitalismo sigue siendo un problema, pero no el único.

Así, el neoliberalismo y su organización posfordista del trabajo pueden encontrar en las teorías poscríticas una nueva fuente de resistencia<sup>41</sup> a su asalto, en vez de un apoyo como denuncian los habermasianos. La crítica posmoderna lo sería pues, simultáneamente, tanto de la institución educativa moderna y su organización escolar, con su doble faceta de

---

<sup>40</sup> Un valioso ejemplo de articulación teórica de ambos conceptos es aportado por De Lauretis (2000) .

<sup>41</sup> Como planteaba Foster (1983: 12) un “posmodernismo de resistencia” (que no “reaccionario”).

emancipación y gobierno, como de la nueva hegemonía neoliberal y su organización posfordista, que intentan desplazarla instituyendo nuevas relaciones de poder.

Sería por tanto este tipo de crítica posmoderna complementada con elementos de las teorías críticas, esta crítica/poscrítica la que propongo que se aplique en general, tanto al currículum como a la organización escolar por un lado, como elementos de la institución educativa, y tanto al currículum escolar como al currículum mediático por otro, como representaciones culturales con efectos de verdad, productoras de saber, imaginario y subjetividad. Más concretamente, en el marco de este trabajo, sería ésta la crítica/poscrítica o análisis semiótico-político que pretendo aplicar a la representación mediática de la organización escolar, a través del análisis de una de sus más recientes expresiones (pos)televisivas, como currículum mediático fuente de imaginario escolar y subjetividad.

Desde los campos de la semiótica y de los estudios culturales no haría falta esforzarse demasiado en justificar el interés del análisis de las representaciones mediáticas, por ser objeto habitual de sus investigaciones, pero al referirme a la organización escolar como objeto representado, además del texto ya citado (Fisher, Harris y Jarvis, 2008) puede ser conveniente aludir a otros autores representativos del campo de la educación que comparten este acentuado interés general por las representaciones mediáticas.

Como Giroux (1990, 1995, 1996) que reclama insistentemente en su obra la inclusión de los estudios culturales y del análisis crítico de los medios en el currículum y las prácticas de los profesionales de la educación. Como Simon (1995), que basándose en el anterior equipara a los docentes con otros trabajadores culturales en su labor de “producción semiótica”, y considera las escuelas “tecnologías político-culturales”, en el sentido dado a tecnología por De Lauretis. Como Kellner (1995), que anima a leer desde la educación las imágenes de los medios combinando, igual que Giroux y Simon, teorías



críticas y posmodernas. Y como el ya citado Da Silva (1995, 2001), que recoge éstas y otras aportaciones en su teorización crítica/poscrítica sobre el currículum.

Además, dado que voy a analizar más adelante la representación mediática de la organización escolar en un programa (pos)televisivo, más concretamente en un *reality-show* de convivencia (con su habitual tele-vigilancia incluida), que emula un centro escolar de internado en el que la disciplina férrea es motor del relato, resulta también oportuno citar el texto de Larrosa (1995). Éste, pese a no tratar de representaciones mediáticas, sí plantea la crítica postestructuralista de la escuela, y concretamente aplica la obra foucaultiana para tal fin, aludiendo a la articulación de saber (en nuestro caso sería la pedagogía y organización escolar como teoría o representación académica) y poder (la correspondiente práctica cotidiana de la organización escolar en los centros educativos). En su texto Larrosa señala cómo Foucault (1998) consideraba la escuela, junto a otros aparatos disciplinarios como la prisión, la fábrica o el hospital, una “máquina de ver”, bajo la metáfora del panóptico. Dicha concepción de “maquina de ver” es susceptible de aplicación también en nuestro caso, no sólo al internado ficticio representado, sino al propio *reality* real (y su tele-vigilancia) como formato.

Pero para conectar como “máquinas de ver” las escuelas e internados reales a los que se refería Foucault (1998) con la representación (pos)televisiva y espectacularizada de los mismos, convendría complementar el texto de Larrosa con el de Novoa (2003), que más interesado por las imágenes públicas de la escuela y el profesorado, y por tanto más cercano a la cuestión de su representación mediática, plantea la necesidad general -en historia de la educación- de analizar tanto textos verbales como imágenes visuales, contemplando además del “giro lingüístico” el llamado “giro pictórico”. No obstante, no deberíamos plantear esto como una superación y abandono del giro lingüístico, sino todo lo contrario, y siguiendo a Colaizzi (2007: 141) reflexionar “sobre el llamado giro pictórico

desde el punto de vista del giro lingüístico *supuestamente agotado*” (la cursiva es mía). Obviamente, desde la semiótica y el postestructuralismo, el giro lingüístico sigue vigente. Novoa también plantea la necesidad de llevar más allá las ideas de Foucault sobre la mirada cuando escribe:

la contraposición entre vigilancia y espectáculo, tal como la presentara Michel Foucault, no es la más exacta para ofrecer una comprensión fructífera. La consolidación de una civilización de la imagen en el siglo XX nos invita a examinar el desarrollo de la vigilancia espectacular, así como las formas emergentes de espectáculos vigilantes (Novoa, 2003: 73)<sup>42</sup>

Precisamente el análisis de esa “civilización de la imagen”, no sólo del siglo XX sino ya del siglo XXI, y su correspondiente representación mediática de la organización escolar, implica una reflexión sobre la sociedad de la información y la comunicación audiovisual, y más concretamente sobre la pos-televisión (Piscitelli, 1998; Ramonet, 2003; Imbert, 2008), que abordaré en el siguiente apartado.

---

<sup>42</sup> Esta conexión entre vigilancia y espectáculo puede remitirnos también a la obra de Paul Virilio.

## 2.2. Postelevisión y comunicación

En la actual sociedad de la información, tanto “apocalípticos” como “integrados”<sup>43</sup>, y cualquier otra posición menos polarizada entre ambos<sup>44</sup>, están de acuerdo en reconocer (lamentándola, celebrándola, o analizándola críticamente) la gran importancia de los medios de comunicación en todos los ámbitos: cultural, económico, político, educativo, etc.

De entre todos los medios de comunicación, la televisión había mostrado cierta hegemonía creciente desde mediados del siglo XX, pero el gran auge de las nuevas TICs digitales, ostensible durante la última década del siglo XX y la primera del XXI, más la aparición y rápido desarrollo de fenómenos comunicativo-culturales asociados a ellas como Internet, los videojuegos, o la telefonía móvil, así como la propia digitalización de la televisión y su interacción con el resto de los nuevos medios, han llevado a plantear el término “postelevisión” (Piscitelli, 1998; Ramonet, 2003; Imbert, 2008), un concepto más conectado con Internet y con los cambios tecnológicos y mediáticos generales en Piscitelli (1998) y Ramonet (2003), y más relacionado con el análisis propiamente semiótico de los cambios del texto televisivo en Imbert (2008).

La expresión “postelevisión” alude a una fase que sucedería a las previas de “paleotelevisión y neotelevisión” planteadas por Eco (1986), y la cual considero que puede sugerir, paradójicamente, tanto el descentramiento del universo mediático en torno a la TV, quedando su protagonismo anterior des-fasado, como también una posible recuperación de dicho protagonismo, un re-centrado, vía la convergencia mediática, lo que abriría la cuestión de la TV como centro o periferia (o ninguna de las dos cosas) del nuevo entorno audiovisual.

---

<sup>43</sup> Por seguir la terminología que acuñó Eco (1977).

<sup>44</sup> Como recomendaba el propio autor (ibid.).

En la fase “postelevisiva”, los viejos medios: cine, prensa, radio, TV, no desaparecen, sino que se renuevan/transforman al digitalizarse e integrarse de diferentes maneras en los nuevos medios, como en la pretendidamente ubicua Internet, reunidos en una “cultura de la convergencia” (Jenkins, 2008). Ello daría lugar a una cultura postelevisiva<sup>45</sup>, donde la TV seguiría jugando en todo caso un papel muy significativo.

En esta cultura postelevisiva, los medios de comunicación con su convergencia/divergencia mantendrían, de una u otra manera, su ya demostrado papel en la producción textual de imaginario y subjetividad, donde se articulan lo social y lo individual, lo público y lo privado, lo político y lo cultural, en definitiva, la constitución semiótica de la visión del mundo y del yo.

Podemos entender la televisión a partir de Althusser (1978), como un “Aparato Ideológico del Estado” (AIE) que codifica en imágenes la ideología, que construye a los sujetos mediante la interpelación ideológica y cuya finalidad sería mantener los modelos sociales y culturales dominantes. Siguiendo la argumentación de Colaizzi (2001) refiriéndose al aparato cinematográfico, no debemos olvidar que también la TV como aparato ideológico produce interpelaciones muy poderosas, debido precisamente a su carácter lúdico o placentero, y a que seguimos disfrutando del espectáculo televisivo en la intimidad de nuestros hogares exponiéndonos a sus representaciones bajo la aparentemente inocua categoría de entretenimiento.

Basándose también en Althusser y en su concepto de AIE, Maqua (1992) se refiere al aparato ideológico televisivo y señala que “garantiza la penetración en el mismo corazón del hogar, logra retener al ciudadano en la cárcel de sí mismo...” (p. 122) planteando cómo contribuye a la reclusión privada y la desmovilización pública, y cómo homogeneiza la visión del mundo a nivel global. Maqua conecta también los AIE cinematográfico y

---

<sup>45</sup> Una cultura de la post-televisión, a la que apuntaban tempranamente Dagostino y Tafler (1995) en el libro colectivo *Transmission: Toward a Post-television Culture*

televisivo, con sus semejanzas y diferencias, recordando cómo Althusser situaba al cine en los AIEs culturales (junto a la literatura y las artes) mientras que a la televisión en los informativos (junto a la prensa y la radio).

Maqua (1992: 111) plantea que el aparato ideológico televisivo, y su desarrollo más allá de las expectativas de Althusser, “subsume en su interior todo el resto de los AIE”, habiendo modificado con su presencia la configuración y funcionamiento de un AIE tan fundamental como la familia, convirtiéndose la televisión “en la institución de mayor volumen y eficacia ideológica en virtud de su ubicuidad”, y colocando bajo su hegemonía parte del funcionamiento del propio aparato ideológico cinematográfico.

En su análisis del aparato ideológico televisivo y su comparación con el cinematográfico, Maqua (1992: 118) distingue dos dimensiones relacionadas entre sí: la tecnológica y la discursiva. Respecto a la dimensión tecnológica, cabe señalar los diferentes orígenes del cine, que entronca con la fotografía y la representación de imágenes (buscando vencer al tiempo para perdurar), y de la televisión, que entronca con la telegrafía y la comunicación de mensajes (buscando superar el espacio para salvar distancias).

Respecto a la dimensión discursiva, cabe plantear cómo el AIE cinematográfico, que pretende contar historias con imágenes en movimiento y conservarlas a través del tiempo, se ve rápidamente colonizado por el discurso narrativo, por el relato y su arsenal ideológico, con la elaboración formal de unos lenguajes y códigos propios, mientras que el AIE televisivo, que busca enviar imágenes simultáneamente a través del espacio, fagocita el discurso fílmico (y sus historias) incluyéndolo en su programación, pero sólo como parte de su fragmentado y fluido discurso televisivo, que también desarrolla con el tiempo su propio arsenal formal e ideológico.

En definitiva, el principal producto de la televisión como AIE no es la narración de información o entretenimiento, no es el espectáculo de cualquier tipo, no es el flujo

televisivo en sí, sino la ideología/interpelación/sujeción que provoca, la “representación imaginaria de condiciones reales de existencia” (Althusser, 1978), las posiciones de sujeto que provee, y las relaciones sociales que éstas reproducen, a través del binomio imaginario-subjetividad. Como señala Colaizzi (2007):

Los mecanismos de la *creencia* como *efecto* de verdad y proceso de reconocimiento que nos remite al imaginario individual y colectivo han sido estudiados por Louis Althusser (1978) en su carácter ideológico intrínseco y en tanto partes de un dispositivo social complejo que afecta, inevitablemente, a la constitución del sujeto (2007: 38)

Aunque entendamos la televisión como uno de los AIE, compartiendo las funciones ideológicas generales del resto de ellos, también reconocemos sus especificidades semióticas (de la televisión frente al cine o la literatura) e históricas (de la paleotelevisión, la neotelevisión y la postelevisión), lo que nos lleva al planteamiento de las características de la televisión actual, a la que llamaré postelevisión en un doble sentido -semejante a la dualidad de los apuntes sobre tecnología y discurso televisivo de Maqua (1992: 118 )-, uno más conectado con Internet y con los cambios tecnológicos y mediáticos generales, como en Piscitelli (1998) y Ramonet (2003), y otro más relacionado con el análisis semiótico de los cambios del texto televisivo, como en Imbert (2008).

El libro de Piscitelli (1998) parece ser el primero escrito originalmente en castellano que usa en su título el término “postelevisión”. Previamente, Le Diberder y Coste-Cerdan (1990) publicaban traducido del francés al castellano su libro *Romper las cadenas. Introducción a la post-television*<sup>46</sup>, cinco años después D’agostino y Tafler (1995) editaban el libro colectivo en inglés *Transmission: toward a post-television culture*, y Abruzzese (1995) publicaba en italiano su libro *Lo splendore della TV. Origini e destino del linguaggio audiovisivo*, donde introducía su concepto de la “post-televisione”, estas dos últimas obras no contaron con traducción al castellano; también en 1995, el propio

---

<sup>46</sup> *Briser les chaînes: une introduction à l’après-télévision* (1988) en su edición original.

Piscitelli publicaba *Ciberculturas*<sup>47</sup> y plasmaba así inicialmente, en un capítulo de ese libro y en otros textos, su reflexión sobre la post-televisión.

Piscitelli (1998) escribe sobre “post/televisión” para plantear una reflexión sobre el después de la televisión, sobre lo que puede venir tras su probada hegemonía mediática anterior -paleo y neo-televisiva en palabras de Eco (1986)- en una era que, como indica el subtítulo<sup>48</sup>, ya no parece ser la era de la televisión, sino “la era de Internet”. El texto se sitúa en la estela de obras previas interesadas por la constitución mediática de la subjetividad, en un punto en el que la televisión ya resulta para el autor un viejo medio, y en el que la pregunta para él es cómo actuar con los nuevos medios, digitales e interconectados –entre los que podría figurar una (pos)televisión reconvertida-, en un presente/futuro prometedor, pero incierto y cambiante.

El patente interés de Piscitelli por los nuevos medios, por sus posibilidades actuales y futuras, si fuera pensado desde las categorías de “apocalípticos e integrados” (Eco, 1977), lo descartaría como apocalíptico, pero él mismo se desmarca también de los integrados totales al escribir: “Los gurúes *contra* los que pienso constantemente: la trilogía Negroponte/Gates/Dertouzos” (Piscitelli, 1998: 14).

Al referirse a las redes de comunicaciones que conectan ordenadores, teléfonos, satélites y televisores, que deberían y podrían –aunque no lo hacen del todo- amplificar la capacidad expresiva humana, suprimir distancias y diferencias, y lograr una comunicación instantánea e ilimitada, escribe: “Atravesados por intereses materiales, por divisiones crecientes, (...) y abatida nuestra esperanza en un futuro global satisfactorio para todos, perdemos de vista ese momento epocal.” (Piscitelli, 1998: 28).

---

<sup>47</sup> *Ciberculturas* (1995), al que seguiría *Ciberculturas 2.0* (2002), ya sin el capítulo televisivo.

<sup>48</sup> *Post/televisión. Ecología de los medios en la era de Internet* (Piscitelli, 1998)

Es desde esta actitud de esperanza crítica<sup>49</sup> hacia Internet y los nuevos medios digitales que Piscitelli se plantea su mirada a la (pos)televisión. El autor reconoce como una novedad del pasado siglo XX el que nuestra realidad -nuestra creencia y nuestra experiencia de la misma- fuera co-construida por la televisión. Pero hacia final del milenio la TV, según él, pierde centralidad “porque su rol de argamasa cultural se difumina y pasa a manos de nuevos engendros: las telecomputadoras, los juegos de simulación, los soportes digitales en tiempo real” (Piscitelli, 1998: 34).

Inicialmente, para Piscitelli<sup>50</sup> la TV funcionaba como religiosidad pagana, que ya sólo se puede vivir desde la nostalgia, y escribe que: “La televisión por aire está moribunda porque *ya* no interpela a nadie. Pero también y sobre todo porque hay cosas mejores en el horizonte tecnológico” (Piscitelli, 1998: 36). Plantea a partir de ello la cuestión abierta de que la tele-computación y las redes electrónicas puedan bien prolongar o bien eliminar para siempre “la ilusión televisual”.

El propio autor reconoce en todo caso lo provisional y refutable de comentarios y conjeturas acerca de los medios y sus (im)previsibles cambios, y queda claro, más de una década después, que los viejos medios no mueren tan fácilmente, y que la televisión (más allá de cambios tecnológicos) o bien agoniza muy largamente y no llega a morir, o bien muta y renace de nuevo. Como señala en una obra posterior (Piscitelli, 2002: 84) “las tecnologías no tienden a aniquilarse sino a complementarse”. Por tanto el título de la primera parte del libro: “últimos días de la televisión”, no se cumple en sentido literal.

En el segundo capítulo, titulado significativamente: “la TV contraataca” (Piscitelli, 1998: 47), se señala ya en cambio el advenimiento de la nueva televisión digital (que llega para quedarse), y escribe el autor: “La televisión, de la que anunciamos muchas veces la

---

<sup>49</sup> Semejante al “optimismo crítico” de Jenkins (2008) que veremos después.

<sup>50</sup> En el primer capítulo titulado “¿hay vida después de la televisión?”, redactado antes como artículo en 1995.



muerte, y cacareamos más de una vez que nos iba a dejar desprovistos de sentido, vuelve con todo. Con *liftings* de toda clase.” (1998: 48).

Esta actualización digital de la TV, mutación tecnológica que abre la puerta a la posible continuación de su hegemonía, también a través de su invasión de Internet, explicaba para el autor “por qué Bill Gates y Nicholas Negroponte (...) anuncian la muerte de las tecnologías *pull* y el reverdecer de las tecnologías *push*” (1998: 48), es decir: “El pasaje de las tecnologías de navegación y búsqueda (...) a las de recepción e irradiación, o intento de reconversión a la web en una variante de la televisión” (1998: 278)

El éxito del contraataque de la TV, de su actualización tecnológica y posible convergencia mediática, lleva a Piscitelli a volver su atención hacia el discurso televisivo<sup>51</sup>, del cual escribe que “construye una réplica imaginaria del universo real (...) que obliga al espectador (...) a considerar como real sólo lo que no lo es” (1998: 50-51), afirmación que aparte de interpretaciones psicoanalíticas nosotros podemos conectar con la dimensión ideológica<sup>52</sup> del discurso televisivo, con su funcionamiento como AIE (Althusser, 1978), y añade que “se trata de un discurso *imaginario* que tiende a resquebrajarse y a hacer aparecer insistentemente (...) lo que se tendía a tapar”, que sería lo reprimido en sentido psicoanalítico, o bien, en mi propia interpretación, las contradicciones ideológicas en sentido retórico-político<sup>53</sup>. Como señala Piscitelli:

La televisión es un *operador social* totalizante e irrefrenable (...) y por eso resulta tan interesante pero tan problemático el intento de la Internet de romper con su hechizo, y el no menos fuerte de los *memes* televisivos por parasitar a la Red y convertirla en una subvariante más de sus tentáculos omnicomprendidos (Piscitelli, 1998: 53)

Porque al final no se trata de criticar los viejos medios y alabar los nuevos, sino de analizar los usos sociales, económicos, políticos y semióticos de ambos, porque la continuación del capitalismo y el sistema de mercado hace que, como reconoce este autor,

---

<sup>51</sup> Basándose Piscitelli para ello en González Requena (1988)

<sup>52</sup> “Representación imaginaria de condiciones reales de existencia” (Althusser, 1978)

<sup>53</sup> Las tensiones internas al texto que podríamos relacionar con la “lectura sintomática” althusseriana.

tanto con la televisión como con Internet, los video juegos, la realidad virtual y demás variedades mediáticas:

cuando nos fascinamos con las nuevas tecnologías digitales, cuando hacemos uso de equipamientos espectaculares para conseguir imágenes no menos seductoras (...) estamos olvidando que esas imágenes son también (y sobre todo) mercancías” (Piscitelli, 1998: 54)

Este reconocimiento de las imágenes de los medios como mercancías converge con lo subrayado por Colaizzi (2007) al recordarnos el doble carácter semiótico/económico de los medios, como productores de mensajes/mercancías, y “la imposibilidad de desvincular el problema de los *media* (...) de un horizonte político-ideológico”, ya que hablemos de la televisión, de Internet, o de cualquier otro medio, “la efectividad tecnológica no es un valor en sí, depende de las estructuras socio-económicas de las que surge y de los juegos de poder(es) en los que se inserta” (Colaizzi, 2007: 148).

De acuerdo con esta consideración de la importancia de lo político para lo mediático, y recordando la obra de Foucault (1978) sobre tecnologías de la vigilancia, Piscitelli (1998: 173) se pregunta si Internet resulta de hecho “¿ágora o panóptico?”, un lugar de libre encuentro y participación democrática, una plaza pública virtual, o un lugar de permanente vigilancia y control de los usuarios, especialmente de (ab)uso de su información por parte de corporaciones comerciales.

Internet como tecnología abriría ambas potencialidades, tanto la posibilidad de creación de nuevas comunidades virtuales múltiples y la revitalización con ello de la esfera pública, política y cultural, en contraste con su adormecimiento por los anteriores medios centralizados (como la televisión), como también la posibilidad de su invasión por las industrias culturales y comerciales para apropiarse de los canales de información y comunicación que la recorren, controlando y sometiendo a sus usuarios para proseguir con una explotación más sofisticada.

Recordando de nuevo a Colaizzi (2007: 148), las “estructuras socio-económicas” y los “juegos de poder(es)” serán los que marquen la diferencia, más allá de un determinismo tecnológico. Como plantea Formenti (2000), el desarrollo tecnológico se produce bajo la influencia de los conflictos sociales de cada época, nunca libre de los mismos, y en la medida en que los sujetos sociales proyecten sobre el imaginario tecno-científico sus deseos y esperanzas, éste jugará el papel anteriormente propio de la ideología y la religión.

Piscitelli (1998) acusa a instituciones públicas como la escuela (p. 231) y a otras privadas como las agencias de publicidad (p. 251), y en definitiva a “toda institución triunfante” (p. 231), como también son las industrias culturales de los medios y las comerciales en general, de funcionar encarnadas en forma de “organización egoísta”<sup>54</sup> (Bronstein, Gaillard y Piscitelli, 1994), cuyo único o principal interés, más allá de la cualidad y calidad de su producto/servicio, es la propia reproducción y auto-perpetuación. En este sentido, su confianza en las bondades de Internet dependería del grado de libertad de acceso y participación horizontal de las comunidades de usuarios que el nuevo medio mantuviera (ágora), y desaparecería en la medida en que se incrementara tanto la diferencia entre inferricos e infopobres, como el control vertical del medio por “organizaciones egoístas” que impusieran su (ab)uso de la información (panóptico).

Desde una obra más reciente, Formenti (2008) señala el exceso de optimismo despertado en los 90 por las características, sólo supuestamente consustanciales, de mayor democracia directa de Internet como medio, y denuncia una deriva en la primera década del S. XXI desde lo libertario hacia lo liberal, desde la democracia participativa de ciertos movimientos y comunidades iniciales en Internet hasta la hegemonía de la ideología neoliberal y del control empresarial actual.

---

<sup>54</sup> Concepto también de interés para la parte de mi trabajo referida a la organización escolar.

El siguiente libro en utilizar el término posttelevisión en su título es el editado por Ramonet (2002)<sup>55</sup>, una obra colectiva de reflexión sobre los cambios tecnológicos, mediáticos y económicos, en la que no se desarrolla la definición teórica del concepto en cuestión, pero sí se plantean, a la manera de cada uno de sus co-autores, temas cercanos a los que habían ocupado a Piscitelli (1998).

El propio Ramonet (2002: 7), en el capítulo que inicia el libro y que titula “una gran mutación”, hace referencia cercana al concepto específico de post-televisión –en su sentido tecnológico- sin usar el término, al explicar que la TV experimenta una importante transformación, integrada en la mutación más general del campo de la comunicación, a partir de los desarrollos tecnológicos digitales.

Comienza refiriéndose a lo necesario que es en ese momento, además del habitual análisis de contenidos o programas, reflexionar sobre los cambios propiamente tecnológicos de la TV (con sus vinculaciones económicas, políticas y sociales) que dan lugar a la televisión digital, y posibilitan su convergencia multimedia (televisión, teléfono y ordenador) y su encuentro con Internet (al que califica de fenómeno socio-tecnológico más importante del fin de siglo).

Estos cambios tecnológicos de digitalización, multimedia e interconexión pueden transformar la oferta televisiva multiplicándola y fragmentándola, pasándola de generalista a temática, de gratuita a de pago, descentralizando el discurso televisivo (unificado y de servicio público en la época paleotelevisiva), y pueden transformar también la “filosofía de la representación” (2002: 10) de las imágenes audiovisuales a través de la infografía virtual y la animación digital, acercándolas cada vez más a simulacros sin referente.

Pero los cambios tecnológicos no surgen de la nada, sino de posturas económicas y políticas concretas, en este caso de la apuesta de los Estados Unidos por las “autopistas de

---

<sup>55</sup> *La post-televisión. Multimedia, Internet y globalización económica*

la información” y por encabezar el sector de la comunicación y las nuevas TICs. Apuesta económico-política que favorece a los EEUU al fortalecer su liderazgo en el contexto de la mundialización<sup>56</sup> o globalización económica, y que supone a la vez una apuesta cultural que también favorece a los EEUU al difundir a través de la televisión digital (menos limitada local y nacionalmente que la paleotelevisión analógica) productos culturales estadounidenses que no sólo les producen también un beneficio económico directo, sino que acentúan su hegemonía cultural e ideológica además de económica (ya desarrollada antes a través de viejos medios aún vigentes, como el cine de Hollywood) mundializando así su propio imaginario. Como señala Ramonet, “la tendencia cada vez más pronunciada a crear un mundo en el que las referencias culturales sean las mismas, y casi siempre con el mismo origen: Estados Unidos. Y esta homogeneización cultural favorece la producción de un imaginario común” (2002: 14).

Aunque, como también indica el autor, la misma homogeneización provoca también las resistencias de grupos que la rechazan reivindicando su propia identidad y rasgos culturales, provocando cuando se da la polarización más extrema de repulsa ante lo foráneo, fenómenos de nacionalismo, integrista y racismo. Hegemonía mediática y cultural homogeneizadora frente a contrahegemonías extremistas reaccionarias, como síntomas de un “cambio de época” y de la consiguiente “crisis de inteligibilidad” ante dichos cambios.

Ramonet (2002: 15) usa la metáfora darwinista de “la mutación” para expresar que la ideología hegemónica exige que las sociedades y los sujetos se adapten a los cambios tecnológicos y económicos para sobrevivir, sin necesidad de entenderlos, y contrapone a este darwinismo social la exigencia desde la ciudadanía de una comprensión crítica de los cambios para poder posicionarse frente a los mismos.

---

<sup>56</sup> Colaizzi (2007: 145) prefiere usar “mundialización” a “globalización” para destacar que se trata de un fenómeno que no extiende la democracia globalmente sino la economía capitalista mundialmente. Ramonet lo resuelve también al especificar la adjetivación “globalización económica”.

En los dos capítulos que Mattelart (2002a: 33, 2002b: 89) incluye en el libro, plantea precisamente esa “nueva comunicación” en términos ideológicos, criticando la hegemonía de lo que denomina “ideología globalitaria”. El autor, en una genealogía de los términos que conforman los discursos contemporáneos, explica el origen anglosajón de “globalización” frente al latino de “mundialización”, y señala que este último remite a la expansión geográfica mientras que el primero abarca todo un proyecto de reorganización social. Como señala el autor, “lo fundamental es que la globalización es la ideología globalitaria, una ideología que nos introduce en otro régimen de verdades en relación con la libertad de expresión” (2002a: 42). Los ideólogos globalitarios defenderían la libertad de expresión comercial (enfrentada a la libertad de expresión ciudadana), consistente en la mayor circulación y penetración social de los discursos comerciales y publicitarios, y la extensión del mercado global (no de la democracia política global). Ello implica la falacia ideológica neoliberal de que un mayor consumo cultural y un mayor acceso comunicativo llevan necesariamente a la democracia.

En cuanto a que la “globalización geotecnofinanciera” pueda llevar a la homogeneización cultural, Mattelart considera necesario huir tanto de las posiciones apocalípticas como de las apologéticas del “mundialismo globalizante”, y precisar los puntos de partida de la resistencia para desmarcarse de las posturas reaccionarias y de extrema derecha, planteando como alternativa tanto a la ideología globalitaria como a la reaccionaria un “cosmopolitismo democrático” internacionalista.

Reconocer los “condicionamientos geotecnofinancieros” de la nueva comunicación permite resistir al mito “libertario”, “anarquista de derechas” (Mattelart, 2002: 45) de que sólo por conectarnos a Internet ya vamos a devenir “sociedad civil internacional”, y resistir al falso igualitarismo de la ideología globalitaria reconociendo las desigualdades y las

diferencias. Mattelart (2002b), refiriéndose a la “ideología de la cultura global” plantea también que:

el proceso de globalización económica discurre en paralelo con la amnesia histórica. (...) la historia<sup>57</sup> es también una de las maneras de resistir a la ideología, a la maquinaria de guerra cultural del modelo global de comunicación. La ideología es una máquina de guerra (...) No son solamente discursos, son medidas prácticas, planes de reorganización del mundo, del orden mundial (2002b: 89)

Por su parte, Virilio (2002a: 74) hace una reflexión crítica sobre “la emergencia de una nueva clase de televisión, no encargada ya de informar o divertir (...) sino de exponer, de invadir el espacio doméstico de los particulares”. La nueva tele-visión a la que se refiere el autor es la tele-vigilancia generalizada en la sociedad multimediática contemporánea, es decir, no se refiere específicamente a la (pos)televisión actual con sus programas de *reality-show* (aunque estos pueden quedar incluidos al incorporar sus propias modalidades de exposición y tele-vigilancia<sup>58</sup>), sino a una tendencia actual más amplia “ya que la mundialización del mercado único exige la sobreexposición de cualquier actividad (...) de las empresas, de las sociedades, pero igualmente de los consumidores (...) de los propios individuos”.

Esta tele-vigilancia generalizada abarcaría por tanto desde la proliferación de *web-cams* y *live-cams*, volcando continuamente en Internet imágenes tanto de espacios públicos como privados e íntimos, hasta la circulación cercana a la saturación de todo tipo de informaciones por las redes de comunicación, incluyendo este fenómeno más amplio la tendencia específicamente televisiva a la sobreexposición de la (tele)realidad, la cotidianidad y la intimidad:

---

<sup>57</sup> La importancia de la relación entre historia, ideología y comunicación la retomaré aplicada concretamente a la postelevisión, y al análisis de *Curso del 63* con su versión elíptica del franquismo, su deformación de la memoria histórica, y su intento de aplicar un formato de la televisión global/internacional (el programa original británico) al contexto histórico español.

<sup>58</sup> Como *Gran Hermano*, o el que analizaremos *Curso del 63*.

Construir (...) el espacio de redes multimediáticas exige (...) una óptica global capaz de impulsar la aparición de una visión panóptica, indispensable para la puesta en marcha del mercado de lo visible. De hecho la mundialización exige que unos y otros se observen y se comparen sin cesar (Virilio, 2002a: 75)

Esta alusión al panóptico –queda claro que para Virilio es una metáfora de Internet más acertada que el ágora- conecta con los planteamientos de Foucault sobre el papel de la mirada en las tecnologías sociales, y destaca el carácter (metafórico-conceptual) de tecnologías sociales de las (literalmente) tecnologías de la imagen y la comunicación. “A las sociedades de la reclusión, denunciadas por Michel Foucault, suceden pues las sociedades de control anunciadas por Gilles Deleuze.” (Virilio, 2002a: 75), en estas sociedades de control, los antiguos edificios panópticos de reclusión darían paso a las nuevas tecnologías panópticas de la tele-vigilancia.

Para Virilio (2002b: 143), la tele-vigilancia global a través de las redes de *webcams*, con su lógica panóptica *on line* de *voyeurismo* autónomo a escala planetaria, rebasa el papel de la televisión como medio y espectáculo de masas, con su programación cerrada y dirigida. Se establece una competencia de pantallas, entre el ordenador y el televisor, en el “mercado de la mirada” contemporáneo, y las cadenas de televisión se empeñan en invadir la Web con sus productos audiovisuales, sumando sus imágenes a las que ya circulan por Internet desde las más diversas procedencias, y contribuyendo al “*crash* visual porque la televisión de masas dejará sitio a la consulta autónoma de los particulares” (2002b: 146). Así, plantea el autor:

si lo irracional se amplía en los diversos mercados de la mundialización financiera, mañana se expandirá mucho más todavía en el terreno de la globalización del imaginario colectivo, ya que el efecto multiplicador de la vieja televisión (...) se verá infinitamente reforzado por el carácter sobreactivo de la televigilancia mundial (Virilio, 2002b: 148)



Para Virilio, la “óptica panóptica” logrará así establecer una apariencia que será preferida a la realidad, una representación que hará de la apariencia una realidad de sustitución o virtual, en la que la interficie del interfaz digital sustituirá a la superficies de las cosas reales ya distantes, la “inflación virtual” no afectará sólo a la economía sino a la comprensión del mundo, empobreciéndola, desinformando. Un riesgo de “ceguera colectiva” frente a la realidad, de “crash visual” por exceso de imágenes mediadas.

En lo que sí coinciden actualmente respecto a la pos-televisión tanto apocalípticos como integrados, y críticos diversos, es en que la TV no ha muerto como medio, y que la expansión de Internet y de los nuevos medios digitales no provoca su desaparición, sino su transformación tecnológica y convergencia mediática para adaptarse a los nuevos tiempos y (ciber)espacios, y si puede, colonizarlos.

Jenkins (2008) que, en su libro sobre la “cultura de la convergencia de los medios de comunicación”, se califica a sí mismo como “utópico crítico”<sup>59</sup> ante las posibilidades mediáticas y sus implicaciones sociales, explica que frente al paradigma de la revolución digital de los 90, que defendía la muerte de la TV y los medios de masas y su sustitución por los nuevos medios digitales, hoy prevalece el nuevo paradigma de la convergencia mediática, que defiende la integración y compleja interacción entre los más diversos medios, incluida la TV digital y su relación con Internet.

En la conclusión del libro, la cual titula: “¿Democratizando la televisión? La política de la participación”, Jenkins (2008: 239) se refiere a iniciativas que buscan integrar productos *amateur* generados en Internet como parte de la programación televisiva, así como a otras que permiten visionar su programación *on line* a los internautas, asincrónamente para elegir el momento de la recepción, y además poder comentarla y participar en foros, comunidades, etc. a través del sitio web de la cadena<sup>60</sup>. Se trata de

---

<sup>59</sup> Podríamos decir integrado con alguna reserva.

<sup>60</sup> Como ha ocurrido con *Curso del 63* de A3.

iniciativas (podríamos decir pos-televisivas) ya existentes, que practican la convergencia entre la TV como medio masivo e Internet como nuevo medio (supuestamente) más horizontal.

Para Jenkins esta convergencia mediática supone también un positivo encuentro de la cultura de masas con la “cultura participativa”. Aunque reconoce que: “A pesar de la retórica sobre la democratización de la televisión, este cambio está siendo dirigido por los cálculos económicos y no por una misión general de empoderamiento del público” (Jenkins, 2008: 241), no obstante considera que, más allá de sus motivos o causas, el cambio es positivo al desarrollar la “cultura participativa”, que para el autor sería afín a la “cultura del conocimiento” y la “inteligencia colectiva” de Pierre Levy, y que podría por tanto desarrollar en las comunidades de audiencias activas una serie de competencias culturales y comunicativas, que se extrapolaran del ámbito del ocio y el entretenimiento al de la participación social y política.

Así, el carácter de “utópico crítico” de Jenkins, tal como él se autodenomina, resulta de un optimismo bastante integrado respecto a la convergencia mediática de TV e Internet, y a sus efectos culturales, sociales y políticos, al favorecer para él esta “cultura de la convergencia” el desarrollo de la “cultura participativa” y la “inteligencia colectiva” en comunidades concretas y avanzadas de fans mediáticos, sirviendo según él de modelo a seguir para su extensión a comunidades y temáticas más amplias.

Como indica el autor, su enfoque difiere radicalmente de lo que llama “pesimismo crítico”<sup>61</sup>, más centrado en los obstáculos que (como él) en las oportunidades, y aunque reconoce –su lado crítico- que: “La concentración mediática es un problema muy real, que ahoga potencialmente muchos de los desarrollos que he descrito a lo largo de este libro” (Jenkins, 2008: 246), destaca –su lado optimista, más fuerte- que: “la cultura de la

---

<sup>61</sup> Estaría reproduciendo, aunque dentro del sector crítico, la polaridad de Eco sobre “apocalípticos e integrados”.

convergencia somete a los medios a un cambio continuo, ampliando las oportunidades de que los grupos populares vuelvan a hablar con los medios masivos” (ibid.).

Sin negar del todo las posibilidades culturales de la convergencia mediática que Jenkins celebra, sí considero en la actualidad exagerado su optimismo respecto a sus efectos políticos democratizadores. Comparto por tanto las objeciones ya vistas de Ramonet, Mattelart y Virilio a la post-televisión, la mundialización e Internet. Estoy de acuerdo con Gray (2005) cuando, en su revisión de la aplicabilidad de la teoría de Althusser a la comunicación actual, afirma respecto a la cuestión de los nuevos medios como supuesta fuerza democratizadora que, al contrario, su extensión puede actuar multiplicando las vías de interpelación ideológica de los AIEs dominantes, si espacios como Internet resultan controlados por los mismos conglomerados mediáticos e industrias culturales que ya poseen los medios de masas.

Formenti (2008: 195-6) responde acertadamente a Jenkins, criticando su exceso de optimismo hacia la “cultura de la convergencia” e Internet, y plantea que la “cultura participativa” de los fans en la red funciona mucho menos como potencial liberación política que como refuerzo del marketing y el consumo. Como afirma Formenti en su crítica política a Internet, contra lo que defienden los fans de la “Web 2.0”, la aparición de los nuevos medios no implica una superación democrática evidente de los medios de masas, sino que está resultando más bien un regreso a lógicas políticas de tipo televisivo, de espectacularización y personalización de las figuras de nuevos líderes, como indica el autor, “el populismo televisivo se transfigura en ciberpopulismo” (2008: 265).

Las cuestiones que planteaban D’agostino y Tafler (1995) sobre ideología y hegemonía, realidad y representación, género y clase social, info-ricos e info-pobres, utopías y distopías tecnológicas, en torno a la “cultura de la post-televisión”, hace ya más

de tres lustros, siguen completamente abiertas y vigentes, no resueltas por la “cultura de la convergencia” de Internet:

Las propuestas visionarias y los avances tecnológicos deben ser temperados por las realidades de control y propiedad que sirven a los intereses políticos y económicos de la industria de la comunicación más que a los del público. Elementos periféricos crean la impresión de alternativa. (...) Los medios continúan estructurando la conciencia general. Como parte del proceso de distribución, filtran y enmarcan la actividad, producen significado, forman discurso (1995: xiv-xv)

Y, aunque reconocen a continuación que la recepción y producción crítica también tempera la hegemonía de los medios dominantes, añaden que :

Los mensajes radicales simplemente se repiten como entretenimiento exótico, la publicidad va a MTV, animando a consumir todavía más ideología burguesa. Al final, la televisión aniquila la diferencia apropiándose de facciones externas al centro social (1995: xv-xvi)

Podemos conectar las palabras previas de D’agostino y Tafler (1995) sobre la “cultura de la post-televisión”, con las más recientes de Castells (2009) sobre la “sociedad-red” en su libro: *Comunicación y poder*, donde tras reconocerle al poder (como dominación) dos medios fundamentales: la violencia y los discursos (véase la semejanza de la división con los ARE y AIE<sup>62</sup> de Althusser), y constatar la actual reducción de los mecanismos directos de coerción (represión), afirma que el poder en la “sociedad-red” se ejerce mayoritariamente a través de la comunicación (discursos/ideología).

Señala Castells (2009) que junto a la comunicación de masas unidireccional y su política mediática, que se mantiene en manos de las grandes corporaciones multimedia, ha aparecido una nueva forma de “autocomunicación de masas” a través de tecnologías digitales interactivas, aliada de una política insurgente y alternativa. Pero contra las ilusiones excesivamente ingenuas añade: “No obstante, ese potencial para la autonomía

---

<sup>62</sup> Aparatos Represores del Estado y Aparatos Ideológicos del Estado, respectivamente.

está modelado, controlado y cercenado por la creciente concentración e interrelación de las corporaciones de medios y de operadores de redes en todo el mundo” (2009: 188).

Tras referirse a diferentes ejemplos tanto de política mediática dominante, con su práctica de ideología hegemónica, como de comunicación política insurgente, con su práctica contrahegemónica de resistencia, Castells (2009), teórico y defensor de Internet y la “sociedad-red”, concluye de modo muy significativo acerca de la cuestión de dónde está el poder:

Los dueños de las redes empresariales multimedia globales (...) son sin duda los que ostentan el poder de la sociedad red porque programan la red fundamental: la metarred de redes de comunicación, las redes que procesan los materiales ideacionales con los que sentimos, pensamos, vivimos, presentamos nuestras ideas y luchamos (2009: 541)

Tras todo lo expuesto sobre Internet y la post-televisión, coincido con Colaizzi en “rechazar tanto las posturas demonológicas, que acaban proponiendo una metafísica anticientífica, como el determinismo tecnológico y el optimismo a toda costa” (2007: 148), y en la necesidad de “analizar las nuevas formas comunicativas que se asientan en viejas y dolorosas contradicciones” (ibid: 164). Y sigo de nuevo los argumentos de la autora cuando afirma que:

Hoy en día, cuando la red parece desplazar el mundo para constituir uno propio, cuando el sujeto de la escritura puede existir en el circuito como pura virtualidad y multiplicidad, y la cultura occidental de la literacy entra en crisis, es crucial continuar ampliando el debate sobre las funciones, múltiples y complejas, del lenguaje (Colaizzi, 2007: 142)

Si entendemos “escritura” y “lenguaje” en sentido amplio, semiótico<sup>63</sup>, no sólo verbal sino también audiovisual, reivindicando como hace la autora el “giro lingüístico” más allá del “giro pictórico”, ello nos conduce al análisis textual de la pos-televisión, de su contribución semiótica a los imaginarios sociales contemporáneos.

---

<sup>63</sup> En su función semiótica

### 2.3. Postelevisión e imaginario social

Así como Piscitelli (1998) y Ramonet (2003) empleaban el término “postelevisión”<sup>64</sup> para referirse no sólo a la TV, sino al momento contemporáneo del entorno mediático general, y a la posibilidad de una cesión (total o parcial) de protagonismo de la TV a la emergente Internet, Imbert (2008)<sup>65</sup> en cambio lo usa de modo mucho más específicamente televisivo, para referirse a una tercera fase -tras las de “paleotelevisión y neotelevisión” planteadas por Eco (1986)- de la TV como medio, y más concretamente a los cambios en las características semióticas de su discurso.

El autor señala que su trabajo se enfoca “a las mutaciones operadas en la neotelevisión y el paso a la *postelevisión*, sentando las bases para una nueva teoría de la televisión” (Imbert, 2008: 9). Para ello divide el libro en dos grandes partes interconectadas, la dedicada a los “juegos con la realidad”, sobre los cambios en la construcción, representación y transformación de la realidad, y la correspondiente a los “juegos con la identidad”, sobre los nuevos procesos de identificación y construcción de identidades. Sus planteamientos parten de la semiótica, la sociología/antropología, y la teoría del espectáculo, “siendo clave dos conceptos centrales y sincréticos (porque integran tanto la dimensión discursiva como social): el de representación y el de imaginario, ambos comunes a la semiótica y a la antropología social” (Imbert, 2008: 12).

Para Imbert (2008: 15) la postelevisión no sólo espectaculariza la realidad, es decir, la amplifica y exagera en su representación, como ya hacía desde tiempo atrás el cine y la (paleo/neo)televisión, lo que el autor llama “función espectacular”, sino que

---

<sup>64</sup> Como hemos visto, en Ramonet (2003) el término sólo aparece en el título general de la obra colectiva.

<sup>65</sup> En su libro *El transformismo televisivo. Postelevisión e imaginarios sociales*.

espectaculariza también al sujeto (espectador) y al propio medio (televisivo), en una representación narcisista, lo que llama “función especular”.

En esa combinación de espectacularización y especularización, la postelevisión crea un doble de la realidad, ajeno a su supuesto referente, un simulacro lúdico e hiper-real típicamente posmoderno, y además juega con esa realidad duplicada, la transforma/deforma. En la tele-realidad, sobre todo en los *realities* de convivencia<sup>66</sup>, lo que se espec(tac)ulariza son los sujetos y sus relaciones, la subjetividad e inter-subjetividad supuestamente cotidianas (simulacro de cotidianidad). Los participantes, como señala Imbert (2008: 16), se representan a sí mismos, pueden “jugar a ser uno mismo”, construyéndose en términos semióticos un personaje de sí, podemos decir que un doble no-transparente y muy relativamente espontáneo (incluso aunque no haya guión), y a la vez “juegan a estar juntos”, a relacionarse. Según Imbert, estos “juegos con la realidad” responden a los déficits en los modelos de la realidad de la sociedad contemporánea, y los “juegos con la identidad” a los déficits de identidad del sujeto y a las carencias de relación y comunicación con *el otro*.

Como señala Imbert (2008: 16), se debe relacionar la postelevisión “con las mutaciones que sufren el discurso público y las grandes representaciones de la realidad, dentro de los cambios que se producen en el régimen de visibilidad posmoderno”. Estos cambios posttelevisivos son: la primacía del espectáculo sobre la información, por la que cualquier tema o problema (social, político, educativo...) se convierte en entretenimiento, la búsqueda de identificación del espectador y la demanda de productos (de ficción y *realities*) que, anclados en lo social-relacional, cumplan la “función especular”, la espectacularización no sólo de la imagen sino de lo oral-verbal<sup>67</sup> (*realities* y *talk shows*), y

---

<sup>66</sup> Como el que analizaré: *Curso del 63*.

<sup>67</sup> Esto justifica la importancia, en los análisis de *realities*, de analizar específicamente “la puesta en espectáculo del habla” (Imbert, 2008: 17) además de la imagen, como hago en *Curso del 63*.

la emergencia de formatos híbridos que difuminan las fronteras tanto entre lo público y lo privado, como entre la realidad y la ficción.

Dado que, como apunta Imbert, la información es superada por el entretenimiento, cualquier elemento de la realidad, desde lo histórico o extraordinario hasta lo cotidiano u ordinario, se transforma en objeto televisivo consumible como espectáculo, en objeto de marketing que la televisión vende como objeto de consumo al espectador. Así, cualquier tema<sup>68</sup> real, más allá de su importancia, al pasar por la postelevisión puede acabar como parte del *show business*, no sólo del espectáculo, sino de su negocio, del mercado del entretenimiento, lo cual conecta con la necesidad de recordar el doble carácter de mensaje/mercancía de todo producto comunicativo (Colaizzi, 2007).

Para Imbert (2008: 18), en el plano de la representación y la narración televisiva, el paso de un modelo de reproducción de la realidad a otro de transformación, “refleja un triple proceso de decadencia”: el de la historia frente a la actualidad, el del realismo frente a la simulación hiper-real, y el de la verdad frente a la verosimilitud. Según el autor, el paso de la verdad como valor moderno que se corresponde con la realidad, a la verosimilitud como sucedáneo funcional de la realidad, implica una manipulación en sentido semiótico (algo se hace pasar por la realidad) e “invalida un análisis en términos de alienación, de manipulación en el sentido ideológico”.

Lo que a mi juicio no está invalidado, sino que es totalmente pertinente, es la aplicación a la postelevisión (y muy concretamente a *Curso del 63*<sup>69</sup>) de un análisis tanto semiótico como ideológico, que recupere la noción de AIE de Althusser, y la actualice a la luz del postestructuralismo más contemporáneo (Colaizzi, 2007), reconociendo el papel de aparato ideológico y tecnología social de la TV posmoderna.

---

<sup>68</sup> La memoria histórica del franquismo, o al contrario su olvido elíptico, los problemas educativos, escolares y familiares, en la sociedad posmoderna, y la supuesta búsqueda de inspiración para resolverlos en la recreación de una escuela predemocrática, son temas, a priori nada ligeros, de *Curso del 63*.

<sup>69</sup> Por su particular alusión a la memoria histórica, y al discurso público sobre la educación y sus controversias.



Imbert (2008: 18-19) plantea que el éxito de la tele-realidad, contra su propia pretensión declarada como género, no se basa en su fidelidad mimética a la realidad que supuestamente representa, sino en su acercamiento artificial pero dentro de un pacto de verosimilitud a una realidad no-real que el género produce, que no sólo representa sino que transforma/deforma la realidad externa, pero de tal modo que permite al espectador jugar con la realidad y con la identidad, como parte de un “engaño consentido”. Todo dentro de un presentismo posttelevisivo, de “la prevalencia del espacio (lo espectacular) sobre el tiempo (lo histórico)”.

El autor plantea que en la posttelevisión y la tele-realidad no hay más transparencia, sino una nueva forma de opacidad en la que las pantallas separan al espectador de la realidad, como si le protegieran de ésta. Pero afirma también: “estas pantallas ya no son las de un sujeto ideológico, ni siquiera las de la representación, sino las de la transformación de la realidad (...) de la ficción, del juego” (Imbert, 2008: 12).

Estoy de acuerdo con Imbert en que la posttelevisión y su tele-realidad no representan la realidad social de modo transparente, y también en que su tono general es más explícitamente lúdico e irreverente que el de fases televisivas anteriores, dejando a menudo más patentes sus artificios y su juego con la realidad que transforma/deforma ante el espectador, con un engaño más generalizadamente consentido que en la pretensión anterior de informar y educar con representaciones transparentes de la paleotelevisión.

Pero, en cambio, no creo por eso que el espectador deje de ser un sujeto ideológico, ni que las representaciones posttelevisivas que, tan lúdicamente, transforman/deforman la (pseudo)realidad en las pantallas dejen de ser ideológicas, es decir, “representaciones imaginarias de condiciones reales de existencia” (Althusser, 1978). Como afirmaba antes, sigo considerando a la pos-televisión un AIE, que transmite ideologías hegemónicas, aunque eso sí, cada vez más explícitamente fragmentadas y contradictorias.

Imbert plantea la postelevisión<sup>70</sup> como:

un lugar *informe* de representaciones múltiples, donde se proyectan las contradicciones posmodernas, donde se plasman las tensiones (reales, imaginarias); un discurso ambivalente donde coexisten lo eufórico y lo disfórico, que oscila entre lo hiperdramático y lo grotesco; un espacio abierto donde se entrevén fisuras, se abren heridas, aunque todo se quede inconcluso, empezando por el relato que produce (Imbert, 2008: 12)

Señala el autor que la TV intenta responder al déficit de realidad, pero no llega a representarla de manera coherente, sino mostrando sus contradicciones. La transformación televisiva deriva del carácter informe del medio, menos formalizado que el cine por las leyes del relato, mientras que en el discurso televisivo el modelo narrativo queda abierto y no del todo guionizado, como en los *realities* donde la narración se transforma sobre la marcha.

Para Imbert, el discurso posttelevisivo está compuesto de micro-relatos fragmentados, y su auge se relaciona con la decadencia de lo que Lyotard (1984) llamó “grandes relatos”, discursos legitimadores de la ciencia, la historia y la política, cuyas cosmovisiones pretendían abarcar la totalidad. Estos macro-discursos y su legitimación de la realidad entran en crisis en la posmodernidad, y frente al saber científico se sitúa el saber narrativo (como los micro-discursos posttelevisivos), que ya no busca la legitimación (verdad, objetividad) sino la comunicación (transmisión, difusión). La historia (del pasado) cede ante la información (del presente), y ésta (como vimos) ante el espectáculo.

Como planteé en la primera parte de la tesis, desde la epistemología de un paradigma posmoderno (o post-paradigma), se puede argumentar que todo saber, incluido el científico, es saber narrativo (aunque no se reconozca desde el paradigma científico-moderno), y que su supuesta legitimidad está retórica y narrativamente construida, carente

---

<sup>70</sup> Y podría aplicarse literalmente a *Curso del 63*.

de objetividad y verdad absoluta. Esto no quiere decir que las narraciones de la ciencia y la historia tengan un funcionamiento retórico idéntico al de la literatura, el cine o la televisión (retórico sí, idéntico no), pero sí que el mayor estatuto de Verdad con mayúsculas de las primeras frente al carácter de ficción o verdad con minúsculas de las segundas queda cuestionado, y cómo mínimo relativizado o matizado. Así, la ciencia y la historia no siempre han de ser más verdaderas que las ficciones narrativas, y aunque desde un post-paradigma la ciencia y la historia también aspiraran al mayor conocimiento, no lo harían apelando a la verdad absoluta o el saber objetivo.

No obstante, lo que hace Imbert es subrayar la diferencia entre el saber científico, por ejemplo de la historia, con su acumulación de datos, argumentos y pruebas, y el saber narrativo de la posttelevisión<sup>71</sup>, “basado en el *hacer-ver* y el *hacer-sentir*” que “se actualiza mediante la visibilización de los objetos de saber y de los sujetos sociales” (Imbert, 2008: 24). Como afirma el autor:

Hay una nueva relación con el Saber, que pasa más por el *ver* que por el *creer*, que modifica la relación con la representación, (...) sin pasar por la comprobación empírica ni la contrastación lógica (...) El paradigma de la realidad no es sino su captación mediática (Imbert, 2008: 25)

Así, el autor plantea que la construcción de realidad e identidad en la posttelevisión se hace a partir de imagerías, conjuntos de imágenes sobre objetos y sujetos, que remiten a imaginarios colectivos, derivados en su mayoría de mitos asentados por la neotelevisión: como el de la transparencia o hipervisibilidad, todo puede y debe verse en televisión, y sólo lo que se ve en televisión es real, o el mito comunitario de los *realities*, con su ilusión de comunidad (comunicación) e identidad (identificación).

Como afirma Imbert “la telerrealidad construye su propio universo referencial, más allá de la verdad –se desenvuelve en lo verosímil-, dentro de una lógica de la seducción”

---

<sup>71</sup> Esa oposición entre saber histórico y saber tele-real me será útil en el análisis crítico de *Curso del 63* y su discurso pseudo-histórico.

(2008: 26). Lo que le importa a la industria cultural de la tele-realidad como discurso no es su conexión comprobable o argumentable con cualquier realidad externa o histórica, sino simplemente su capacidad retórica de enganchar al espectador, de hacerle adicto al consumo de su producto, de cautivarle. “Frente al tiempo acumulativo de la historia (...) la televisión se explaya en el tiempo accidentado del presente, (...) vivimos (...) en una historia del presente que cultiva y renueva constantemente la telerealidad”<sup>72</sup> (Imbert, 2008: 27).

Para Imbert, esta hegemonía televisiva del presente sigue y subraya dos rasgos del “discurso posmoderno”: la fragmentación (al centrarse en lo actual, efímero, accidental, olvidando lo histórico) y la hipervisibilidad (al centrarse en lo subjetivo, particular, lo micro, olvidando lo general). Según el autor, esto lleva al discurso televisivo a alejarse de la circulación de informaciones e ideas, y a centrarse en la representación imaginaria de sujetos (función especular) y en la creación de nuevos espacios de relación, pero no para el debate de lo público sino de lo privado, “del ágora al patio de vecinas, como una degeneración de la función barda” (Imbert, 2008: 29).

Este autor se desmarca de lo que denomina “planteamientos moralizantes y taxonómicos”, y de calificar la (pos)televisión de “telebasura”, pero sí declara la necesidad de establecer “límites del ver y mostrar mediático” (simbólicos, narrativos, estéticos y éticos) desde la teoría y la investigación en comunicación, y tras recordar el trabajo semiótico de Barthes (1957) en *Mitologías*, escribe:

No está de más, (...) en periodos (...) de crisis ideológica, de ruptura epistemológica, volver a los maestros y cruzar de nuevo análisis del discurso y análisis ideológico, aunque hoy la ideología ha sido suplantada por los imaginarios, desalojada por el espectáculo... (Imbert, 2008: 30)

---

<sup>72</sup> Por ese habitual distanciamiento de la tele-realidad de la historia y el saber histórico, resulta más paradójica la peculiar versión de la escuela franquista que da *Curso del 63*.

Estoy totalmente de acuerdo en recuperar el análisis ideológico junto al análisis del discurso, actualizándolo con los planteamientos postestructuralistas y posmodernos (de resistencia), en la combinación de crítica y poscrítica<sup>73</sup> avanzada en el apartado anterior. La ideología no ha desaparecido, aunque se haya fragmentado, mutado y camuflado, impregna totalmente los imaginarios y los espectáculos, porque como nos recuerda Colaizzi (2007) no hay nada libre de ideología, y el discurso más ideológico es el que pretende estar libre de ella, lo cual justifica la utilidad de seguir considerando la postelevisión como AIE en sentido althusseriano.

Se habría de reconocer pues, para el análisis de la postelevisión, la relevancia tanto del concepto barthesiano de “mitología” (que sí es citado y usado por Imbert) como del concepto althusseriano de “ideología” (autor al que Imbert, en cambio, no cita en este texto), y la posibilidad de convergencia entre ambos. Según Barthes, lo que caracteriza al mito como representación o discurso ideológico es su naturalización, deshistorización y despolitización aparentes. Para este autor, el “abuso ideológico” propiciado por los mitos está en dar por sentado como natural aquello que es fruto de la historia.

El mito se basa así en dos represiones o elipsis asociadas: la de la historia y la de la política<sup>74</sup>. Su versión de la realidad, al representarla fuera de la historia, desconectada de los hechos que le dan contexto, la naturalizan, y al representarla como natural, o sea ajena a los procesos de producción y conflicto de la sociedad, la despolitizan. El mito, para Barthes, vacía su representación de historia y política, recubriéndola de una apariencia de naturalidad, y llenándola así de ideología, la cual para Althusser tiene precisamente esa función, como nos recuerda Colaizzi (2007: 39), de naturalizar la representación del *statu quo* para que sea aceptado por el sujeto.

---

<sup>73</sup> Como planteaba Da Silva (2001).

<sup>74</sup> Precisamente las mismas que caracterizan a *Curso del 63*.

En un texto algo posterior al de la postelevisión, dedicado al análisis de los imaginarios sociales pero en el cine posmoderno, Imbert (2010) sigue citando a Barthes y sus “mitologías”. En un apartado introductorio significativamente titulado “ideologías *versus* imaginarios<sup>75</sup>”, en el que plantea que el análisis mitológico e ideológico barthesiano era moderno, pero a la vez anticipaba la posmodernidad por su reconocimiento de lo imaginario, Imbert escribe (2010: 14): “¿Qué es lo que ha cambiado desde la época de Barthes? (...) Puede que hoy los imaginarios sustituyan a las ideologías en la conformación de lo social y que estemos en una fase posideológica (...) y que esto se desarrolle al margen de lo político (...)”.

No creo, por mi parte, que estemos en una fase posideológica, ni que nada (mucho menos la conformación de lo social) se desarrolle al margen de lo político, al menos si entendemos ideología y política en su sentido más amplio y menos restrictivo, como ocurre en la definición althusseriana de ideología como “representación imaginaria de condiciones reales de existencia”, o en la afirmación feminista de “lo privado es político”. En este sentido, amplio y no reduccionista, es en el que considero que el análisis de la ideología y lo político están plenamente vigentes tanto en la modernidad como en la posmodernidad, y la crisis de las grandes ideologías como meta-relatos, o evidencia de sus limitaciones y contradicciones, no debería confundirse con la llegada de una fase posideológica o pospolítica, sino motivar una revisión posmoderna de la ideología, y un análisis político pero posfundacionalista (Laclau y Mouffe, 1987; Torfing, 1999; Laclau, 2007; Mouffe, 2007; Merchart, 2009). Por esto yo no contrapondría el análisis moderno de las ideologías al análisis posmoderno de los imaginarios, sino que considero oportuno reivindicar la necesidad de un análisis ideológico de los imaginarios (tanto de la postelevisión como del cine posmoderno), en una articulación de crítica y poscrítica.

---

<sup>75</sup> Imbert asocia ideología con modernidad e imaginario con posmodernidad

En el caso del imaginario posttelevisivo, su carácter de mito mediático (más que histórico) o de “mitología de lo cotidiano” en sentido barthesiano, que pretende “colmar el vacío social” como plantea Imbert (2008: 30), no debería a mi juicio excluir, por ser posmoderno, la posibilidad de su análisis ideológico sino, todo lo contrario, permitir analizarlo como ideología con especial relevancia. Muy motivado además este análisis ideológico en programas de tele-realidad como *Curso del 63*<sup>76</sup>, cuando tal imaginario lo que hace es ir más allá de lo cotidiano para dar una versión mediática de lo histórico, de lo político, una versión des-historizada y des-politizada, llena de espectáculo tele-real y vacía de historia y de política (pero precisamente por eso llena de ideología). Esto haría a Barthes, a Althusser, y a su recuperación postestructuralista, plenamente vigentes, ya que en una época de despolitización mediática no debemos despolitizar nuestros análisis mediáticos.

Imbert (2008: 30) afirma que la crisis histórica e ideológica posmoderna es la que refuerza los mitos mediáticos (frente a los históricos), más anclados en el presentismo y la trivialidad<sup>77</sup>, como intento de “colmar el vacío social” con aquello que se tiene más a mano: “La posttelevisión, en particular en su modalidad de telerrealidad, retoma al vuelo estas demandas informadas...” y todo ello ante “...la decadencia de los grandes sistemas simbólicos que traían respuestas...” (Imbert, 2008: 30-31).

De la descripción que Imbert plantea podemos concluir, acerca de las fases televisivas, que frente a la paleotelevisión que representa un discurso más legitimado por los expertos y dependiente de las instituciones (la ciencia, la escuela, la política...), la neotelevisión ya comienza una labor de desacralización del medio y presenta los primeros *reality shows* como puesta en escena ficticia de hechos reales, y finalmente la posttelevisión, con sus *reality shows* de segunda generación a partir de los 90, deviene ya

---

<sup>76</sup> Objeto de análisis más adelante en este trabajo.

<sup>77</sup> Incluso cuando aluden al pasado histórico y político como en *Curso del 63*.

“intervencionista” respecto a los problemas de su público, recurriendo a los expertos pero sin subordinarse a ellos ni a las instituciones, más bien usurpando su papel de agentes sociales bajo la primacía de la lógica espe(cta)cular mediática. En palabras de Imbert:

lo que llamaré la *postelevisión*, una televisión más lúdica, que juega con los roles y rompe con el pacto de verosimilitud que ha dominado todo el relato moderno; una televisión que no duda en afirmarse como instancia mediadora activa en las relaciones humanas y agente de la transformación social, aunque sea en ámbitos reducidos o en el microcosmos de la familia (2008: 34)

Un “transformismo televisivo” de la realidad y la identidad que afecta a la relación con los problemas públicos y los discursos públicos. Por ello su aparente despolitización sí requiere, a mi entender, de un análisis político-ideológico. La deriva lúdica o hegemonía de la diversión en la postelevisión, la banalización espec(tac)ular de los problemas del presente y de los hechos históricos, y la respuesta desde la privacidad de la postelevisión a los problemas públicos, presunta alternativa a las instituciones en crisis, tiene efectos políticos que deben analizarse políticamente.

Este análisis político y crítico de la postelevisión debe, no obstante, recordar el sabio consejo de Eco (1977) respecto a la cultura popular o de masas, para evitar los extremos tanto de la total complacencia integrada como del total rechazo apocalíptico. Aunque cabe argumentar rasgos generales de lo que podemos llamar postelevisión, también cabe cuestionar la generalización de dichos rasgos a todo el medio y su programación, así como cuestionar su valoración positiva o negativa en bloque. No sólo la neotelevisión sino incluso la paleotelevisión –hoy generalmente más añorada y valorada desde la nostalgia- fueron objeto de cierto rechazo apocalíptico semejante al que pueda recibir la postelevisión contemporánea, pero ni las fases previas ni la actual del medio televisivo son bloques monolíticos que evaluar positiva o negativamente, sin analizar la diversidad de sus textos y contextos.



De hecho, si en este apartado nos habíamos referido al imaginario social producido por la televisión sobre cualquier tema objeto de su representación, debemos referirnos también al imaginario social producido por cualquier medio o agente sobre la propia televisión como tema en cuestión. En efecto, tanto la reflexión teórica, el análisis o la historia de la televisión, como la opinión pública más general sobre la misma, cuando la toman como objeto de su representación producen imaginario social sobre ella, un conjunto de imágenes sociales que a su vez realimentará la percepción y valoración que se tenga del medio televisivo.

Como señala Palacio en su libro *Historia de la televisión en España* (2001: 12) al tratar la importancia de las imágenes sociales negativas de la televisión para la historiografía de la misma: “El fenómeno es curioso de analizar y enormemente duradero y consistente; la importancia de las imágenes sociales sobre el medio es elemento crucial del acercamiento histórico”. El autor (Palacio, 2001: 73-75) nos recuerda que la aparición en general de nuevas tecnologías o medios de comunicación y de productos culturales más populares, desde la propia escritura frente a la oralidad en la Grecia clásica, al cine y la radio frente a la literatura como medios audiovisuales previos a la televisión, siempre ha despertado cierto rechazo desde los sectores intelectuales, pero señala que mientras medios como el cine y la radio han logrado alcanzar tras su aparición legitimación social (ambos) y estética (el cine), la televisión en cambio, especialmente en España, encuentra una mayor resistencia a su legitimación y una persistencia de su imagen social negativa. Según Palacio (2001: 74) la legitimación del medio televisivo sería: “el ajuste de las imágenes sociales que circulan en el espacio público y se permeabilizan en la conciencia colectiva”.

Palacio (2001) apunta a 1963<sup>78</sup>, en pleno franquismo desarrollista, como fecha de la primera consolidación real de la red televisiva en España, año que señala dos diferencias

---

<sup>78</sup> Precisamente el año que da nombre al *reality* que analizaremos

fundamentales respecto al entorno europeo y americano, una implantación-extensión más tardía del medio televisivo y un régimen dictatorial carente de legitimidad política que haría del nuevo medio su principal aparato de propaganda ideológica. Estos hechos contribuirían a que, pese a situarse entre los años 60 y 70 como medio ya principal del ocio cotidiano, la televisión se encontrara hacia finales de los 60 con una tendencia a la circulación de imágenes sociales negativas sobre ella, y la mantuviera persistentemente durante décadas. Palacio (2001: 75) escribe: “La televisión no nació en España con especial mala imagen; ésta, indudable en el presente, ha sido una construcción que, con distintos argumentos, se elaboró a partir de finales de los años sesenta”.

Palacio (2001: 79) señala la teoría crítica de los medios de comunicación de la Escuela de Frankfurt como origen inspirador principal, en los círculos académicos e intelectuales, de las imágenes sociales negativas de la televisión desde finales de los años sesenta. Pone como ejemplo el rechazo categórico que Horkheimer y Adorno hacían a finales de los años cuarenta del cine como medio alienante al servicio del capital, y plantea que veinte años después muchos críticos que no sostenían ya tal argumento en bloque para el cine sí lo aplicaron taxativamente al rechazo total de la televisión en el contexto político agravado del franquismo, lamentando el autor finalmente que en la actualidad tal imagen negativa del medio televisivo siga circulando ampliamente.

Vuelvo a acudir a los términos de Eco (1977) -del que Palacio (2001: 80) señala su talante crítico pero más moderado que los frankfurtianos- para recordar como hacía más arriba la necesidad de evitar tanto los extremos apocalípticos como los integrados, hacia la televisión y hacia la cultura o los medios en general. Tomando el ejemplo anterior del cine, resulta obvio hoy en día que no todo el cine es igual, que varía sincrónica y diacrónicamente, por su texto y contexto, por sus modos de representación, su temática, sus condiciones de producción, circulación o recepción, y que rechazarlo en bloque

categoricamente sería absurdo. Incluso tras aceptar que su carácter como aparato al servicio del capital resulta más válido para, por ejemplo, el cine de Hollywood que para otras cinematografías, ello no debería llevarnos a rechazar en bloque el cine de Hollywood sino a analizar política y discursivamente su diversidad de textos y contextos.

De modo análogo, no debemos rechazar terminantemente el medio televisivo, ni permitir que categorías críticas generales como neotelevisión o postelevisión, pese a los argumentos que las justifican razonablemente, nos lleven a concluir que todos los programas son iguales. Sí debemos considerar lo que tales categorías puedan aportarnos de utilidad, por ejemplo para entender los cambios producidos en las fronteras televisivas de la ficción y la realidad, y emprender un análisis crítico discursivo e ideológico de programas concretos, los cuales dentro de la cultura pos-televisiva contemporánea no son sólo parte del flujo televisivo sino que funcionan como textos en sí mismos, susceptibles de visionado independiente de tal flujo de programación por ejemplo a través de Internet, manteniendo discurso e ideología como texto-programa.

Estos cambios de la neotelevisión a la postelevisión, en lo que a telerrealidad se refiere, dan lugar a lo que García Martínez (2009: 240) denomina “postelerrealidad”, en un proceso creciente de hibridación para producir nuevos formatos que seduzcan a las audiencias, bajo la influencia de conceptos posmodernos como simulacro o performatividad: “Este giro lúdico ha convertido la postelerrealidad en una tierra de nadie, un espacio que no es ni factual ni ficcional, ni privado ni público. (...) un universo único, singular, regulado por sus propias normas estéticas y referenciales.”

Pero más allá de que la postelerrealidad-postelevisiva incluya cierto grado de reflexividad implícita sobre su carácter de simulacro (distinto de la realidad) y sobre la performatividad de sus personajes (diferente a la espontaneidad), y aunque una parte de la audiencia posmoderna sospeche de su verdad y negocie activamente su verosimilitud, su

extrema deriva lúdica entraña (entre otros) el riesgo de limitar la actividad de la recepción (cuando es activa) a la búsqueda del personaje más auténtico y a gozar del simulacro más efectivo, en un ejercicio de ironía reflexiva pero privada, con el efecto político-ideológico (despolitizador) del desinterés por las dimensiones públicas representadas<sup>79</sup>.

En las conclusiones de su artículo, tituladas “hipertelevisión<sup>80</sup>, sociedad y poder”, Scolari plantea:

¿Qué medio-institución se encargará de hacer circular el cemento ideológico –por usar la metáfora de Gramsci- que mantiene unida la sociedad? ¿Cómo se construye la hegemonía en un ecosistema mediático fragmentado? Los desafíos que plantea la hipertelevisión interpelan al corazón de las formas de reproducción de nuestra sociedad (2008: 7)

Lo cierto es que en la época posmoderna de una meta/hiper/postelevisión, la ideología y la hegemonía seguirán en funcionamiento, tanto en el medio y su flujo (inter)mediático, como en cada uno de sus textos/programas, como intentaré evidenciar en mi análisis de *Curso del 63*.

---

<sup>79</sup> En *Curso del 63*: la memoria histórica del franquismo, las políticas educativas, la disciplina en las instituciones escolares, las relaciones intergeneracionales, las identidades sexuales y de género, etc.

<sup>80</sup> A lo que Piscitelli (1998) o Imbert (2008) llaman “postelevisión”, otros, con argumentos teóricos y matices diferentes, lo llaman “metatelevisión” (Olson, 1987; Carlón, 2006; Tous, 2009) o bien “hipertelevisión” (Scolari, 2008; Gordillo, 2009).

### 3. Elementos de antagonismo cronotópico

Planteo aquí un texto que considero sintomático, tanto semiótica como políticamente, de la cultura posttelevisiva actual en España, así como de la cadena que lo emite: *Curso del 63* (Otoño 2009) de Antena 3.

El programa ofrece, en formato mixto bajo la etiqueta de “docu-*reality*”, la representación espectacularizada de una versión posmoderna de la escuela franquista de los años 60. La versión es posmoderna en dos sentidos: el epocal, al mirar al franquismo de los años 60 desde la posmodernidad del siglo XXI, y el textual, al versionarlo desde el pastiche, el collage, la fragmentación y el *reality show* posttelevisivos.

Es la propia cadena A3 la que se refiere en su web a *Curso del 63* como “docu-*reality*”, una expresión que hibrida documental y *reality(show)*, en línea con la hibridación habitual -tanto de términos como de géneros y formatos- en la posttelevisión. A la vez se actúa eufemísticamente al eliminar de la etiqueta resultante la alusión al espectáculo<sup>81</sup>, resultando el término (sólo) aparentemente más connotado hacia lo in-formativo (informativo y formativo, documento y realidad, sin espectáculo). Aunque no haya presentador, gala, ni público en directo, veremos que sigue siendo, no obstante, un espectáculo, más cercano al entretenimiento que a la información o la realidad, pese a la elipsis (del *show*) en la etiqueta.

Lo habitual en los programas etiquetados como docu-*reality*<sup>82</sup> es que pretendan informar (pero con sesgo espectacular) de realidades externas al propio programa (aunque más o menos intervenidas televisivamente), siendo testigos de ellas y grabándolas generalmente en localizaciones reales (no platós o escenarios preparados), tomando así

---

<sup>81</sup> Lo cual ya es habitual, en parte por economía del lenguaje, al acortar el término reality-show dejándolo en reality.

<sup>82</sup> *Callejeros* (Cuatro, 2005) o *21 días* (Cuatro, 2009) serían dos ejemplos, más orientados al reportaje

tanto elementos como intenciones del documental y del reportaje. *Curso del 63*, en cambio, construye totalmente la realidad que muestra al público, produciendo un pseudoevento que no existe más allá del propio programa, fabricado para el mismo, un drama humano artificial producido por el propio *reality* de encierro y su internamiento, siendo así más que un *docu-reality* como pretende -ya que no hay información- una *contrived-reality* (tele-realidad artificialmente tramada) o una docu-ficción (en sentido laxo de narración ficticia que adopta recursos documentales).

*Curso del 63* construye así un relato que hibrida ficción y realidad produciendo espectáculo, incluido en lo que Gordillo (2009: 181) llama “hiper-género docudramático” - como amplia macro-categoría- y que también podemos llamar tele-realidad. Pero su decidida apuesta por la ficción y el espectáculo así como el carácter artificioso de su realidad pre-fabricada lo alejan de cualquier tipo de discurso informativo, haciendo que la categoría de *docu-reality* invocada por Antena 3 como vano intento de legitimación (de pretensión de documentar la realidad) no le case a este *fiction-reality-show*.

La pureza de los grandes géneros televisivos: información, ficción y entretenimiento (más la transversal publicidad), sólo era una pretensión paleotelevisiva, porque, como nos plantea Gordillo (2009: 120), ya la neotelevisión de finales de los 80 presenta la hibridación de información (o realidad<sup>83</sup>) y ficción (o narración<sup>84</sup>) dando lugar al que llama “género docudramático”, el cual irá a su vez hibridándose crecientemente con el entretenimiento (o espectáculo<sup>85</sup>), dando lugar al hegemónico *reality show* en sus múltiples versiones posttelevisivas (o “hipertelevisivas” como prefiere denominarlas esta autora<sup>86</sup>).

---

<sup>83</sup> La información nunca es la realidad, sino una versión de la misma, pese a la presunción de objetividad.

<sup>84</sup> La ficción se identifica tradicionalmente con la narración, aunque más recientemente se analizan narrativamente los demás géneros, considerándolos también relatos.

<sup>85</sup> Del espectáculo o entretenimiento tradicionalmente diferenciado, se pasa a la espectacularización televisiva generalizada.

<sup>86</sup> Gordillo (2009) -como Scolari (2008)- etiqueta la 3ª fase de la TV como “hipertelevisión”.

La televisión como AIE (Maqua, 1992), con sus peculiaridades tecnológico-mediáticas, incorporó el discurso del cine de dos maneras: directamente en forma de films concretos que somete a las condiciones de su propio flujo -continuado y fragmentado a la vez-, e indirectamente apropiándose de códigos audiovisuales, que adopta pero también transforma en función de las características específicas del medio, para su propia narrativa (de ficción y no-ficción, de información y entretenimiento).

De hecho la televisión en su narrativa transgredió las fronteras de la ficción y la realidad más allá de la diferencia previa entre cine argumental y documental, y más allá de sus propios géneros paleotelevisivos de ficción-narración, realidad-información y espectáculo-entretenimiento, dando cabida al “docudrama” en sentido estricto, es decir al relato audiovisual en el que el sujeto real de un evento cotidiano lo interpreta también ante las cámaras, siendo a la vez representado y representante, protagonista del hecho real general y así mismo de su concreta dramatización como relato televisivo<sup>87</sup>. Esta presencia inicial del “docudrama” como formato más definido dio lugar poco después a lo que Maqua (1992: 97) denomina negativamente “docugangrena”, es decir, la extensión de lógicas docu-dramáticas a diversos tipos de formatos o programas, hibridando ficción y realidad en dirección al espectáculo, produciendo lo que Gordillo (2009: 181) llama “hiper-género docudramático”, englobando las distintas variedades de *reality show* y tele-realidad.

Dentro del género docudramático, tal como lo define Gordillo (2009: 177), y del formato de *reality show*, con su hibridación de información-ficción-entretenimiento, la autora nos aporta elementos útiles para ubicar el programa *Curso del 63*, aunque debemos tener en cuenta las especificidades que le hacen idiosincrático dentro del formato. Gordillo (2009: 184) identifica el *docugame* o docudrama-concurso como gran subformato, con *Big*

---

<sup>87</sup> Por ejemplo los episodios del programa *Vivir cada día* de TVE que realizó el propio Maqua

*Brother/Gran Hermano* (1999) como hito fundador del nuevo *reality* característico de la hiper(pos)-televisión, y dentro del mismo diferencia entre los *docugames* de convivencia (*Gran Hermano*), los de superación (*Operación Triunfo*), y los de supervivencia (*Supervivientes*), todos caracterizados por la tele-vigilancia y el encierro o acotación del espacio<sup>88</sup> de convivencia –como en el fundacional *Big Brother*–, a los que se van añadiendo elementos diferenciales. Precisamente el espacio de la puesta en escena es considerado por la autora (Gordillo, 2009: 185-6) como indicador de la diversidad temática de los *realities*, y entre las opciones que enumera (casa, granja, isla, etc.) se encuentran dos que reconocemos pertinentes para *Curso del 63*<sup>89</sup>: el centro educativo y el escenario que simula un traslado al pasado.

Tras la enumeración de ambientaciones temáticas de los *realities*, la autora señala que muchas de las opciones entran en la fórmula del *docugame*, pero no es el caso de *Curso del 63*, que pese a recibir una clara influencia de esta fórmula, no es un concurso propiamente dicho. Se trata, eso sí, de un *reality show*, un docudrama en sentido amplio (pero no “docu-reality” como lo denomina A3), con elementos de *docugame* de convivencia (como *Gran Hermano*), y de *docugame* de superación (como *Operación Triunfo*), pero también de *coaching show* (como *Supernanny*), sin responder total o abiertamente a ninguna de esas categorías: no hay competición ni premio explícitos<sup>90</sup>, luego no pretende ser (al menos públicamente) un concurso o *docugame*; y sí hay serialización de la narración por capítulos<sup>91</sup>, y un encierro y extracción de los sujetos de su entorno habitual y del mundo real, luego no es un *coaching show*<sup>92</sup> al uso, aunque sí

---

<sup>88</sup> Aunque sea al “aire libre” como en *Supervivientes*.

<sup>89</sup> Que combinará ambas por primera vez en España.

<sup>90</sup> Según las declaraciones de Pau –joven participante- fuera del programa a medios externos al mismo, sí había un premio final, pero se mantenía oculto a la opinión pública.

<sup>91</sup> Como en los *docugames*, que lo adoptan a su vez de las series de ficción.

<sup>92</sup> Aunque *Generación Ni-Ni* (2010), de la Sexta, también implicaba, como excepción en un *coaching show*, la serialización narrativa, y la extracción de los sujetos a un espacio ajeno y cerrado para su supuesta “reeducación terapéutica”, pero sin simular un centro educativo del pasado franquista como *Curso del 63* – con todo lo que ello conlleva políticamente-



aparenta pretender –y supuestamente en eso se basa- la superación personal y el entrenamiento (preparación, instrucción, educación) de los participantes.

En otras clasificaciones posteriores hechas en España de las variedades de tele-realidad, podemos ver a *Curso del 63* incluido en la categoría de *coaching show* (Costa, 2010), o por el contrario en la de *contrived reality tv*<sup>93</sup> (Oliva, 2012a), pero en ninguno de estos dos trabajos se analiza *Curso del 63* como programa específico, y además las categorías usadas difieren entre sí, lo que Costa (2010) llama “*coaching show*” -al igual que Gordillo (2009)-, Oliva (2009) lo categoriza como “*realities* de transformación”, incluyendo entre ellos también programas como *Operación Triunfo*, que tanto Costa (2010) como Gordillo (2009) excluyen del ámbito del “*coaching show*” por su carácter de concurso. El carácter relativamente incipiente en España del campo académico de investigación sobre la televisión en general, y en particular sobre los géneros y subgéneros de la tele-realidad con sus constantes mutaciones e hibridaciones, contribuye a explicar la abundante diversidad terminológica y las diferencias entre clasificaciones.

Así, *Curso del 63* presenta un enfoque de *reality show* de convivencia, como *Gran Hermano* de Tele5, pero sustituyendo la motivación de concurso por la de experiencia formativa, en este caso de aire retro. Con jóvenes participantes *amateurs* como alumnado (con la autorización/colaboración de sus familias) pero también con actores y actrices profesionales<sup>94</sup> caracterizados de docentes, y con el aderezo hibridador -de reciclaje<sup>95</sup>- de inserciones documentales del NO-DO<sup>96</sup> con imágenes de la época (el 63 ¿real?). En este leve toque documental, el programa puede recordarnos, en otro género (la ficción), la

---

<sup>93</sup> Que podemos traducir como “tele-realidad inventada/tramada”, variedad en la que el experimento de convivencia artificialmente provocado por el programa de televisión no tiene finalidad de concurso (*docu-game*) ni de mejora personal (*coaching-show*), sólo de espectáculo -Oliva no cita *Curso del 63* en su artículo, pero sí en la tesis doctoral en que éste se basa-

<sup>94</sup> La inclusión junto a los participantes no profesionales –habituales en *realities*- de interpretes profesionales que adoptan personajes –como en las teleseries- son un rasgo más de hibridación con la ficción.

<sup>95</sup> Práctica posttelevisiva –y posmoderna en general- de reutilización de materiales audiovisuales previos.

<sup>96</sup> Incluye, aunque sin identificar las fuentes, fragmentos audiovisuales diversos de los 60, como por ejemplo los del reportaje *La mujer en la universidad* (1966) de Josefina Molina -a destacar para una reflexión sobre la ideología de género-.

aplicación semejante del uso retórico del NO-DO en la ambivalente versión de la memoria histórica del franquismo planteada en la teleserie *Cuéntame* de TVE1.

*Curso del 63* es también sintomático de la problemática educativa (formal e informal en general) y escolar (más concretamente) que acompaña a la crisis de la modernidad, así como de la postura política e ideológica que una cadena como A3<sup>97</sup> (escorada a la derecha) adopta frente al tema en su conexión con las cuestiones candentes y polémicas sobre violencia escolar, indisciplina, falta de autoridad del profesorado, etc.

El análisis de *Curso del 63* que abordo en esta tesis articula la conexión transversal entre representación e ideología en torno a dos ejes temáticos, como antagonismos cronotópicos indisociables en el relato del programa: la representación del antagonismo (que atraviesa el tiempo) histórico entre el pasado (la época franquista) y el presente (la época posmoderna), y la representación del antagonismo (que se ubica en el espacio) escolar/educativo entre la disciplina (la organización escolar franquista) y la juventud (el alumnado juvenil posmoderno). El planteamiento de estos antagonismos cronotópicos apoya la conexión entre fondo y forma del programa como relato, entre los contenidos o temas y la propia narración, entre la historia de *Curso del 63* y su discurso.

Al referirme a antagonismos cronotópicos estoy aludiendo así simultáneamente a cuestiones ideológicas y narratológicas. En efecto, en sentido semántico-ideológico el término antagonismo alude al carácter conflictivo y político de toda realidad social (Mouffe, 2007) –que además, como en el caso que analizamos, puede ser representada mediáticamente-, pero en sentido formal-narratológico alude también a la función antagonista propiamente narrativa de todo elemento del relato que contraríe a su

---

<sup>97</sup> Las posibles afinidades entre A3 y el PP (Partido Popular) pueden indagarse extratextualmente desde la economía política, atendiendo a las empresas propietarias en cada momento de la cadena televisiva (por ejemplo su compra por la privatizada Telefónica en 1997, y su venta al grupo Planeta en 2003) y a sus conexiones mediáticas (Planeta es propietario también del diario de derechas *La Razón*), aunque la complejidad de las industrias culturales da lugar a conexiones políticamente contradictorias (Planeta también poseía el diario *Avui*, y ya es una realidad la fusión entre A3 y *La Sexta*); pero en este trabajo el análisis será textual, por lo que atenderá a las afinidades y contradicciones ideológicas y discursivas del programa como texto (y sus intertextos).

protagonista (Reis y Lopes, 1995; Casetti y Di Chio, 1999), que plantee un conflicto narrativo-dramático que anime el relato, independientemente de que la oposición o confrontación se base en relaciones psicológicas, ideológicas o de otro tipo (Bal, 1985). Por su parte, en sentido narrativo, el término cronotópico hace referencia al concepto teórico de “cronotopo” que planteó Bajtín (1989) para la novela, y que podemos aplicar a otras modalidades de relato, siempre como plasmación en el texto de todo lo relacionado con tiempo-y-espacio, tanto extra como intradiegético, entendiéndolos como coordenadas inseparables de la narración. El concepto de cronotopo en el texto de ficción desarrolla el espacio tridimensional incorporándole la cuarta dimensión temporal, y condensa el tiempo materializándolo en el espacio. A este sentido narrativo del tratamiento de tiempo-y-espacio en todo relato, y específicamente en nuestro caso en los audiovisuales y televisivos, añadimos el sentido ideológico y temático de lo cronotópico en *Curso del 63*, al centrarse el programa en un doble antagonismo espacio-temporal: antagonismo (pseudo)escolar, entre los dos grupos de personajes-actores-actantes (alumnado y profesorado) que habitan el simulacro de espacio escolar, y antagonismo (pseudo) histórico, entre las épocas que supuestamente, tras el simulacro de viaje en el tiempo, representan ambos grupos de personajes-actores-actantes (alumnado posmoderno y profesorado franquista). Sin elementos cronotópicos –que marquen espacio y tiempo- como: escuela franquista, juventud posmoderna, y España (franquista vs. posmoderna), los antagonismos de *Curso del 63* no tendrían sentido, ideológico ni narrativo.

### 3.1. Pasado vs. presente

*Curso del 63* plantea un antagonismo cronotópico, un conflicto narrativo e ideológico, cuya dimensión más temporal enfrenta como contendientes a dos épocas: el franquismo del 63 y la posmodernidad del siglo XXI, o más precisamente, las representaciones posttelevisivas -o simulacros sin referente- por un lado de un pasado del 63 que no se reconoce explícitamente franquista (dictatorial), y por otro de un presente que no se destaca por sus logros (democráticos) sino por sus carencias (educativas), el enfrentamiento de un pasado sublimado contra un presente deformado, ambos en el marco geográfico español. Ello nos sugiere la conveniencia de una reflexión sobre historia, representación televisiva, franquismo y posmodernidad.

En su análisis de la serie televisiva de ficción *Quantum Leap*, Hanke (2001) plantea el desafío posmoderno de la televisión a la Historia<sup>98</sup>. Citando a Hayden White, Mark Poster, D'agostino y Tafler, y Manuel Castells, entre otros, el autor escribe:

Si es cierto que hemos entrado en una “segunda era mediática” y en una cultura de la “post-televisión”, entonces es importante reconsiderar como “tiempo, historia y memoria” son transformados en nuestro giro a una “cultura de la virtualidad real” y a la “posmodernidad capitalista” como sistema caótico (Hanke, 2001: 61)

Este autor se refiere pues al doble desafío posmoderno a la Historia (como disciplina moderna, como meta-relato totalizador): tanto de las teorías posmodernas por un lado como de los medios de comunicación por otro. Alude al “postestructuralismo” y al “nuevo historicismo” como respuesta teórica a la crisis posmoderna de la historia, pero

---

<sup>98</sup> Breisach (2009), en un sentido diferente pero complementario, dedica su libro al “desafío posmodernista” a la Historia, “desafío” en su texto no desde la TV sino desde la teoría de la historia. Así, como vemos en diversos textos, la “Historia” recibe el desafío tanto de los medios de comunicación como de las teorías posmodernas.

también a cómo la historia no pertenece sólo a los historiadores, a cómo no son éstos los únicos productores de saber y discurso histórico, sino que:

La cultura televisiva contemporánea es entonces un lugar de combate sobre los significados de las experiencias históricas, en forma de memoria popular. La televisión, como vehículo de la memoria popular, se vuelve así un importante espacio dentro del cual examinar la formación de la conciencia histórica y/o la subjetividad contemporánea (Ibid: 61-62)

Hanke plantea un concepto posmoderno de “memoria popular”, basado en el postestructuralismo foucaultiano, para aplicarlo al análisis del discurso televisivo como alternativa teórica a los enfoques críticos marxistas<sup>99</sup> que plantean cómo los medios fomentan el olvido de la historia y la falsificación de los hechos, porque el autor quiere cuestionar el realismo epistemológico moderno y celebrar el potencial auto-reflexivo de algunos textos televisivos para re-significar el pasado y el presente. Considero de interés tal propuesta, aunque como ya he expresado antes, creo necesario, para analizar ciertos textos y problemáticas<sup>100</sup>, el combinar elementos pos-críticos y críticos más allá de aparentes incompatibilidades, de modo que podamos celebrar hasta cierto punto el cuestionamiento epistemológico posmoderno sin celebrar por ello la ideología del capitalismo tardío.

Hanke (2001) se refiere por tanto a cómo la televisión en general, y alguno de sus programas en particular, construyen memoria popular por vías alternativas a las de las historias oficiales, y analiza dicha cuestión en la serie estadounidense de ciencia-ficción *Quantum Leap* (1989-1993) y su representación posmoderna de la historia reciente de los Estados Unidos. Esta serie, titulada *A través del tiempo* para su emisión en España, aprovecha la curiosa variedad de viaje en el tiempo -entre fanta-científica y cuasi-metafísica-, que plantea su argumento (con el espíritu del científico cuántico protagonista ocupando el cuerpo de diversos sujetos de su pasado reciente), para poner en pantalla una

---

<sup>99</sup> Como el de Adorno o el de Jameson.

<sup>100</sup> Como la representación de *Curso del 63*.

representación de los USA entre los años 50 y 80, como mezcla variable según el episodio de presentismo, nostalgia, parodia o crítica, siempre orientada al entretenimiento.

Este recurso argumental del género fantástico al viaje en el tiempo para conectar con el pasado reciente ya había sido usado en el cine de los 80, en films como *Back to the future* (1986) o *Peggy Sue got married* (1986) entre otros, pero vuelve a utilizarse en la posttelevisión actual en España, no sólo en el género de la ficción seriada con *La chica de ayer*<sup>101</sup>, sino también en la tele-realidad de *Curso del 63*, ambos programados por A3 en 2009. Más adelante retomaré el argumento fantástico del viaje en el tiempo, así como otros recursos narrativos para dirigir la mirada audiovisual hacia el pasado reciente, pero antes quiero pasar a plantear la relación entre representación, historia y posmodernidad, no ya en el ámbito internacional o anglosajón (Hanke, 2001) sino en el contexto concreto de la cultura española, conectando con la espinosa cuestión de la memoria histórica del franquismo.

Precisamente *Del franquismo a la posmodernidad* era el título del libro colectivo editado por José B. Monleón (1995), en cuyo prefacio este autor planteaba cómo la posmodernidad cultural y económica española hundía sus raíces en el franquismo, construyéndose sus cimientos antes de la muerte del dictador, antes de la tan celebrada y mitificada transición, durante el franquismo desarrollista de los años 60. Si el capitalismo globalizado ha sido condición económica para el surgimiento cultural del posmodernismo occidental, no hay que olvidar que las bases para su implantación en España se sentaron antes de la transición democrática, ya que, pese a los discursos de Franco en plena autarquía de los años 40 declarando rechazar “lo mismo el capitalismo que el marxismo”,

---

<sup>101</sup> Serie española que versiona la serie británica de éxito internacional *Life on Mars*, y a la que me referiré después.

en los años 60<sup>102</sup> la consolidada incorporación a su gobierno de los tecnócratas del Opus Dei, iniciada en 1957, marcó un giro hacia la europeización y el capitalismo internacional.

Todo ello sin que los 60 dejaran de ser franquismo: de la hegemonía de la Acción Católica de 1945, más formalmente vinculada a la Iglesia, se había pasado a la hegemonía del Opus Dei durante el desarrollismo, formalmente más secular pero igualmente católico, otra forma de hegemonía católica, y 1963, año aludido en el *reality* que analizaré, fue el año del Plan de Desarrollo (recién solicitada en el 62 la admisión en la CEE) pero también de la ejecución del antifranquista Julián Grimau (Di Febo y Juliá, 2005), un año por tanto simultáneamente franquista y pre/pro-posmoderno<sup>103</sup>, dualidad a la que debe apuntar mi análisis del programa pos-televisivo que lo representa: *Curso del 63*.

En otro texto colectivo algo posterior, editado también por José B. Monleón pero esta vez junto a Fernando J. García Selgas (García y Monleón, 1999), el tema de los *retos de la posmodernidad*<sup>104</sup> a las ciencias sociales y humanas nos devuelve a la relación entre posmodernidad e historia en el otro sentido, más general y epistemológico, que mencionábamos al iniciar este apartado. Plantean dicha relación pues, de nuevo, en un contexto más internacional, pero de gran relevancia también para la memoria histórica del franquismo:

con la postmodernidad lo que queda problematizado es la categoría de lo real, inmerso en un mundo de simulacros, de copias sin original (...) Los procesos de de-diferenciación no podían menos que socavar las fronteras que habían demarcado los distintos géneros artísticos y modalidades discursivas. Hayden White aborda precisamente esta problemática a partir de unas reflexiones sobre la película *JFK*, de Oliver Stone, que al igual que los *reality shows* o los docudramas televisivos, deja en

---

<sup>102</sup> Como retomaremos en el análisis, los años 60, época que se pretende representar en *Curso del 63*, mostraban ya como época histórica una contradicción ideológica, dentro del espectro de la derecha, entre el anterior franquismo autárquico conservador y el pujante franquismo tecnocrático desarrollista, contradicción que se reencarna de forma elíptica en el *reality* posttelevisivo pero ahora entre los simultáneos discursos de derechas neoconservador frente a neoliberal.

<sup>103</sup> Pre: previo históricamente a la posmodernidad. Pro: promotor o (parte de la) base del desarrollo tanto económico como cultural posmoderno. Así el título del volumen editado por Monleón (1995) *Del franquismo a la posmodernidad* sugiere el paso relativamente directo del primero a la segunda, sin modernidad española intermedia.

<sup>104</sup> Como señala su título.

entredicho la posibilidad de distinguir entre la representación de lo real y lo ficticio, pues ambas categorías están sostenidas por unas mismas estrategias narrativas. Lo que implica (...) que sea la posibilidad misma del acontecimiento histórico (...) de generar significación sin el apoyo narratológico, la que resulte cuestionada, y con ella (...) todo un aparato institucional encargado de velar por la autenticidad de nuestro pasado y de nuestro presente (García y Monleón, 1999: 20-21)

Hayden White (1999: 185), en su capítulo del libro referido al que titula “el acontecimiento modernista”, conecta modernismo y posmodernidad en cuanto a estrategias de representación y narración, pero no se refiere al “modernismo” como programa moderno de dominación de la naturaleza a través de la razón, la ciencia y la tecnología a partir de la Ilustración –programa que suele oponerse al llamado posmodernismo-, sino a los movimientos artísticos y literarios<sup>105</sup> de vanguardia que precisamente cuestionaban dicha modernización y sus consecuencias socio-culturales –y que sí convergen en tal cuestionamiento con el posmodernismo-.

White plantea cómo la literatura modernista ya propone la disolución del acontecimiento como materia prima de la historia y cómo ello socava una presuposición fundadora del realismo occidental: la oposición entre hecho y ficción, e implica la negación de la realidad del acontecimiento, con lo cual el tabú de mezclar hecho con ficción queda abolido:

Es este aspecto del modernismo el que está injerto en la creación de los nuevos géneros de representación *postmoderna*, parahistórica<sup>106</sup> (...) Lo que sucede en el docudrama o la metaficción posmoderna (...) se deja en suspenso la distinción entre lo real y lo imaginario (...) con el resultado de que la función referencial de las imágenes de los acontecimientos se desvanece (...) lo que queda (...) es historia a la carta, representaciones de la historia en las que todo es posible<sup>107</sup> (White, 1999: 186-7)

---

<sup>105</sup> Pound, Eliot, Stein, Joyce, Proust, Woolf...

<sup>106</sup> White se refiere al “docudrama”, el “infoentrenimiento”, y la “metaficción histórica”, entre otros, y cita, además de varias novelas, las versiones televisivas de *Roots* (1977) y *Holocaust* (1978), y los films *JFK* (1991) y *Schindlers List* (1993)

<sup>107</sup> Cita a Himmelfarb (1992)



El autor continúa explicando precisamente que este tipo de críticas de “historia a la carta”, son las que el film *JFK* recibió de múltiples fuentes, las cuales no sólo criticaban el contenido del discurso de Stone sobre el delicado tema del asesinato de Kennedy, sino muy especialmente la forma de dicho discurso, el montaje del film combinando imágenes recreadas con otras de archivo<sup>108</sup>, en una mezcla que parecía amenazar la capacidad de distinguir ficción audiovisual de realidad histórica, especialmente respecto a los “jóvenes espectadores”. Como señala White, esta preocupación de los críticos por la “sensibilidad de los jóvenes” es sintomática de que el film “ha tocado un nervio colectivo”, un tema histórico controvertido o traumático para la memoria colectiva como es el asesinato de Kennedy en *JFK*, pero como también podemos afirmar nosotros que es el franquismo en el caso del cine y la televisión en España.

White plantea cómo estos acontecimientos históricos traumáticos son simultáneamente difíciles de olvidar y de recordar para las comunidades implicadas, y sin negar la ocurrencia de los hechos, como sí afirma que harían los revisionistas o negacionistas reaccionarios<sup>109</sup>, lo que sí niega es la objetividad de los relatos historiográficos de los hechos, que siempre utilizan técnicas narrativas compartidas con los relatos de ficción, sean estas tradicionales, modernistas o posmodernas. Frente a las narraciones tradicionales, las modernistas (de vanguardia) y las posmodernas problematizarían el realismo de los relatos y representaciones de la historia. Este alejamiento del realismo histórico tradicional podría conducir al “pastiche posmoderno” des-historizado como forma acrítica de perder el sentido de la historia, en la lectura negativa de Jameson (1991), pero también a la “parodia posmoderna” como forma

---

<sup>108</sup> Como también se hace en el programa posttelevisivo *Curso del 63*

<sup>109</sup> White manifiesta diferenciar claramente la problematización modernista (y Hutcheon añadiría la “posmodernista”) de la historia, de la postura muy distinta y epistemológicamente tradicionalista de los revisionismos/negacionismos derechistas aplicados al holocausto nazi, o también como plantea Espinosa (2005) aplicados en España a la revisión reivindicativa del franquismo.

alternativa posible de crítica y resignificación histórica, en la lectura positiva de Hutcheon (1989).

En mi opinión, tanto para la reflexión general como para el análisis particular de un texto como *Curso del 63*, resulta útil considerar tanto la visión negativa de Jameson como la más positiva de Hutcheon, ya que en el panorama posmoderno coexisten “pastiches des-historizados” y “parodias re-historizadoras”, tanto en textos distintos con diferentes intenciones, críticas o acrílicas pero posmodernas ambas, como posiblemente en un mismo texto, más allá de sus intenciones, como parte de sus sintomáticas contradicciones internas, y también del margen de libertad del proceso externo de su análisis e interpretación. Esta postura de articulación teórica de crítica/poscrítica como defendía Da Silva (2001), queda plasmada también desde el campo de la pedagogía en el mismo libro colectivo de García y Monleón (1999) al que nos estábamos refiriendo, concretamente en el otro capítulo que firma Torres (1999: 251-270) donde al referirse a la constitución del sujeto en la política tanto cultural como educativa afirma: “La pedagogía crítica es uno de los cruces de la fertilización intelectual entre la modernidad crítica y las posiciones posmodernas” (Torres, 1999: 251. n. 2), afirmación que suscribirían desde el mismo campo de la educación tanto Da Silva (2001) como Giroux (1999).

Volvamos de nuevo a situar la reflexión sobre la posmodernidad y la historia en el contexto español para conectarlo con la memoria histórica del franquismo, si el libro editado por Monleón (1995) que citábamos más atrás se titulaba: *Del franquismo a la posmodernidad*, nos detendremos ahora en otro, una década más reciente, que lleva por título *Memoria histórica e identidad cultural. De la postguerra a la postmodernidad* (Colmeiro, 2005). El autor alude en su introducción a las “zonas oscuras”, a las “elipsis y silencios” de la memoria histórica en España, y a cómo su interés personal por iluminarlas

se remonta<sup>110</sup> a su infancia durante el franquismo desarrollista de los 60<sup>111</sup>, cuando el pasado reprimido ya aparecía inquietante y misterioso, referido entonces a la guerra civil origen de la dictadura, así como ahora se extiende ya su sombra sobre todo lo relacionado con el franquismo, incluida dicha fase desarrollista, y los posteriores franquismo tardío y posfranquismo/transición.

Colmeiro (2005: 7) alude a la expresión de la época: “tenía que venir otra guerra”, como “aquella frase tan horrible de la memoria colectiva” que se utilizaba cotidianamente para atacar los “vicios del consumismo moderno” (de los 60) contrastándolos con las penalidades, el hambre y la obligada sobriedad durante la guerra y la posguerra<sup>112</sup>, y alude también al uso como fetiche familiar, como símbolo y oscura memoria material, del mendrugo de “pan de la guerra” o pan negro<sup>113</sup> conservado en su casa durante años:

Mi interés por la memoria histórica arranca seguramente de aquel pan negro encerrado en el cajón, de tratar de encontrar sentido a aquel sinsentido (...) de entender la peculiar relación conflictiva que mantenemos con el pasado, olvidándolo, falsificándolo, sustituyéndolo, fetichizándolo y reconstruyéndolo de acuerdo a las cambiantes necesidades del presente.

La situación de ignorancia con respecto al pasado común define varias generaciones de españoles nacidos después de la guerra civil y alcanza hasta nuestros propios días. Se podría alegar que las circunstancias de la postguerra eran bien distintas a las de la España postmoderna actual. Sin embargo la relación con el pasado sigue siendo enormemente problemática (...) La desmemoria y el desencanto, la nostalgia y el olvido, son hoy por hoy claves dominantes de la cultura española contemporánea. (Colmeiro, 2005: 8)

El autor se refiere a la actual “crisis de la memoria” en la España del siglo XXI, aludiendo a una simultánea “inflación cuantitativa” (incremento ostensible de cantidad) y “devaluación cualitativa” (pérdida de contenido y calidad) de la memoria del pasado

---

<sup>110</sup> Como antecedente remoto y psico-biográfico de su posterior interés más académico

<sup>111</sup> De nuevo la época representada en *Curso del 63*

<sup>112</sup> Nótese la semejanza con el recurso del programa *Curso del 63* al contraste de la juventud y la cultura actual con la disciplina (dieta incluida) para-franquista, como arma para atacar los vicios del consumismo pos-moderno

<sup>113</sup> Lo cual nos recuerda también su uso simbólico en el film *Pa negra* (2010) de Villaronga

reciente (de la guerra civil y la posguerra/franquismo), relacionada con la presencia de “memoria colectiva” pero ausencia o déficit de “memoria histórica”. Colmeiro (2005: 16) conecta la obra de Halbwachs sobre “memoria colectiva” y de Althusser sobre “ideología”, al plantear el sentido ideológico que imponen a la memoria colectiva los AIEs (entre ellos la escuela y los mass media), su potencial dirigismo sobre el recuerdo social del pasado. La “memoria histórica”, a diferencia de la más amplia y común “memoria colectiva”, requiere de un sentido crítico y auto-reflexivo sobre la función tanto de la memoria como de la historia, que pueda fomentar la conciencia (crítica) histórica, de modo que pese a una abundancia de memoria colectiva (acrítica) producida por los mass media, pueda darse una simultánea escasez de memoria histórica.

Colmeiro (2005: 18) distingue tres etapas en esta problemática memoria colectiva de España entre la posguerra y la posmodernidad: primero el franquismo, con su imposición de silencio y olvido, combinada con una nostálgica épica del pasado imperial; después la transición, con su pacto de silencio y olvido, con la guerra y el franquismo como tabúes o fantasmas del pasado reprimido, con el desencanto por los límites del cambio político y la nostalgia de las luchas por un futuro de utopía; y por último la posmodernidad, con su inflación cuantitativa y devaluación cualitativa de la memoria, que rellena el espacio vacío del tabú con formas memoriales despolitizadas, que desbordan y debilitan a la vez la memoria colectiva, dificultando el ejercicio de una memoria histórica (crítica).

Precisamente refiriéndose a esta crisis o carencia de memoria histórica (crítica) en la actual posmodernidad, y a su relación con la juventud contemporánea<sup>114</sup>, Colmeiro (2005) escribe:

A las generaciones más jóvenes no les interesa recordar una memoria que les viene ancha y ajena, no es su culpa, sus mayores establecieron la

---

<sup>114</sup> Objeto parcial de representación y ataque, sujeto participante-protagonista, y principal sujeto espectador de *Curso del 63*

cultura del olvido. Parece que la memoria histórica es una mala inversión de capital cultural sin rentabilidad política. En gran medida eso vendría a explicar la actual crisis de la memoria y su devaluación en el mercado de valores culturales (2005: 21-22)

En efecto, este argumento nos llevaría a la siguiente reflexión: aunque la (pos)televisión posmoderna, en un *reality* como *Curso del 63*, parezca culpabilizar a la juventud de su supuesta ignorancia, que incluiría el desconocimiento de la historia, y proponga como solución la mano dura del modelo de una disciplina para-franquista, se trataría de un efecto de chivo expiatorio doblemente paradójico, ya que por un lado la culpa de tal desconocimiento de la historia la tendrían “sus mayores”, tanto los franquistas que primero impusieron el silencio (primera etapa: la guerra y la dictadura), como los demócratas que después pactaron el silencio (segunda etapa: la transición), y por otro lado también tendrían culpa y contribuirían al silencio “sus mayores” responsables del propio programa pos-televisivo<sup>115</sup>, con su tratamiento des-historizado y des-politizado de la época, con su espectacularizada elipsis de un franquismo sin Franco, ya que están sumándose a la causa del supuesto desconocimiento juvenil de la historia (tercera etapa: la posmodernidad).

Como señala Colmeiro (2005):

La memoria histórica, que pone el acento en la conciencia crítica de los acontecimientos políticos e históricos (...) está en crisis. La memoria cultural de ese largo periodo fascista que va de la guerra civil a la transición parece dominada por la memoria de la nostalgia sentimental, que olvida la violencia, la culpabilidad colectiva e ideológicamente reviste de inocencia ahistórica el tiempo pasado (2005: 23-24)

Traigo ahora a colación otros dos textos que también reflexionan sobre la memoria cultural del franquismo, planteando la problemática existencia de “mono”<sup>116</sup> (Vilarós, 1998) y “melancolía” (Medina, 2001) de la dictadura a partir del post-franquismo/transición, como parte de las paradojas políticas de la des-memoria histórica.

---

<sup>115</sup> Los productores/realizadores/programadores de *Curso del 63* son también “sus mayores”, son adultos de edad superior a los jóvenes participantes y espectadores mayoritarios del programa.

<sup>116</sup> Síndrome de abstinencia en argot.

El momento de la transición es el espacio donde se procesa el olvido, agujero negro que chupa, hace caer y encripta los deshechos de nuestro pasado histórico, aquella nuestra historia maloliente que todos nos apresuramos a repudiar y que en gran parte todavía seguimos ocultando (Vilarós, 1998: 11-12)

Pero la autora, al referirse a esa des-memoria histórica (olvido del franquismo) originada en la transición española, contra los que reivindican la memoria como esencia, como centro sagrado, afirma: "... la memoria no es una esencia (...) y ambos, memoria y olvido, toman forma y sentido en el proceso mismo de la escritura de la historia" (Vilarós, 1998: 12), y, refiriéndose en sentido freudiano al "retorno de lo reprimido" (el franquismo), plantea: "... para protegernos en lo que podamos de su retorno, ¿no deberíamos aceptar y pensar la presencia/ausencia de lo reprimido en lugar de negarlo?" (Ibid: 13).

Como expone la autora, la opción de una reforma política y social, en vez de una ruptura radical con las estructuras y aparatos del estado franquista, respondió a las demandas del capitalismo y el mercado global que ya se hacían sentir desde los 60<sup>117</sup>. En efecto, el franquismo más conservador resultaba disfuncional para el capitalismo tardío y global, por lo cual desde él se animaba a la reforma democrática española, pero también le resultaba disfuncional la posibilidad de una revolución más o menos marxista, con la consiguiente deriva anticapitalista, por lo que la ruptura más radical con el franquismo no era la opción preferida. Como escribe Vilarós: "Desde la demanda inescapable del capital, la ruptura fue inviable (...) no sorprende que ésta fuera desbancada por la posición reformista" (Ibid: 14-15). La autora amplía su reflexión al señalar:

Pero en un proceso que sigue un modelo foucaultiano, el reformismo en España genera a su vez una ruptura con el pasado, una retórica del olvido. En la cartografía del imaginario colectivo se inscribe el periodo transicional como un "Punto Cero" que, aunque se presenta en lo político

---

<sup>117</sup> El turismo internacional, como gran negocio, motivaba una ligera apertura en los medios de comunicación, promovida por Fraga Iribarne entonces ministro de información y turismo, hasta culminar en la Ley de Prensa e Imprenta de 1966 conocida como Ley Fraga, que suprimía la censura. Pero como ejemplo de las contradicciones del franquismo de los 60, en el 63 precisamente –aludido por el *realiy*- convergían tanto el primer plan de desarrollo y la primera campaña nacional de alfabetización, como el juicio y ejecución del dirigente comunista Julián Grimau, ejecución defendida por la campaña mediática del mismo Fraga.

como reforma, en el inconsciente colectivo y en la práctica social se escribe sobre todo como ruptura (Ibid: 15)

La reforma implicaría pues una ruptura con el franquismo radical pero también con el anti-franquismo radical, una ruptura con todo el discurso político polarizado -a favor o en contra- en torno a Franco, imposibilitando políticamente tanto el fascismo como sus alternativas ideológicamente más opuestas, y reprimiendo psíquica y culturalmente la memoria más expresa de la dictadura. Este “pacto del olvido”, escribe Vilarós: “...permitió a la sociedad española pasar de una brutal dictadura lateralmente moderna (...) al circuito económico, cultural y político que caracteriza al paradigma posmoderno que nos ha tocado vivir” (Ibid. 16).

El efecto de esa, psicoanalíticamente hablando, muerte del padre (Franco, su régimen), padre amado por la derecha y odiado por la izquierda, fue dejar sin centro a la polarizada sociedad española, que explotaba en llanto y alegría respectivamente, pero tras ello, según la hipótesis de Vilarós, experimentaba el “mono” (síndrome de abstinencia) por la retirada de lo que durante tantos años le había dado vida (buena o mala, respectivamente) al cuerpo social, por la adicción al franquismo como norma a seguir (para la derecha) o a combatir (para la izquierda), pero en ambos casos fuente de sentido, tanto para seguidores como para opositores.

Por ello, para esta autora, el franquismo que había sido fuente central de vida y muerte para la sociedad española, que la había alimentado y envenenado al tiempo, había convertido en adictos a él tanto a los adeptos, enganchados al sentido de seguir su liderazgo, como a los contrarios, enganchados al sentido de combatir su dictadura, compartiendo ambas partes paradójicamente, aunque de modo opuesto, la sensación de vacío, el “mono” tras la muerte de Franco. Como escribe Vilarós, refiriéndose a la transición española a la democracia:

se dirime también en el imaginario social como el momento de negociación psíquica con una brutal y totalitaria estructura patriarcal y represora (Franco y el franquismo) a la que nos habíamos hecho adictos. El momento transicional, tensado por diferentes y opuestas fuerzas, se revela como un agujero negro, una fisura o quiebre en la sintaxis histórica que si bien permite por un lado iniciar en el posfranquismo una nueva escritura, agazapa en su seno todo un pasado conflictivo que el colectivo “pacto del olvido” reprimió” (Ibid: 20)

El otro autor que avanzaba previamente, y que escribe en parecidos términos sobre la (des)memoria cultural del franquismo, reflexionando en este caso sobre los que denomina “exorcismos de la memoria”, y sobre la presencia de una “melancolía” de la transición española es Medina (2001):

En el caso español, la necesidad del olvido es presentada una y otra vez desde el poder acompañada del recuerdo traumático de la guerra civil. La borradura de los últimos cuarenta años de historia se plantea como la única forma de construir un espacio de convivencia que cancele definitivamente la maldición de “las dos Españas” (...) La actitud de la clase política funcionará como metonimia y guía de la conducta a seguir por parte de todos los españoles. Del mismo modo que sus ejemplares políticos, el pueblo ha de olvidar su historia y su odio. A lo largo de los años de la transición, los medios de comunicación, sobre los que el estado sigue teniendo un poder decisivo, en particular la televisión, funcionarán como vehículos de esa extensiva operación de borradura histórica (2001: 15-16)

Pero, como nos plantea el autor, esta “estrategia del olvido” se ve acompañada de un doble proceso de “melancolía”, experimentada tanto por la derecha como por la izquierda, de modo semejante al “mono” de las dos Españas (tras la muerte de Franco) sobre el que escribía Vilarós (1998), la melancolía de la derecha por la pérdida de Franco como caudillo, pero también la melancolía de la izquierda por la pérdida del proyecto moderno de liberación anti-franquista, en un contexto posfranquista pero también posmoderno. Como señala Medina (2001):

La melancolía ante la pérdida del padre de la que harán uso político los elementos continuistas se funde entonces con esa otra melancolía de los que, aparentemente, estaban dispuestos a celebrar su muerte. El fin del franquismo va a ser simultáneo a la pérdida del proyecto de liberación que lo acompañó (...) La melancolía por la muerte del padre se confunde



con el lamento por la pérdida del proyecto moderno, la posibilidad misma de emancipación. Cuando al fin le llega la hora, ese proyecto se topa con un enemigo inesperado, el anacronismo al que le condena un contexto social y cultural que le roba el sentido (2001: 19-21)

Esta segunda posición melancólica, la sufrida por la izquierda antifranquista en su desencanto con el contexto posfranquista/posmoderno, la relaciona Medina (2001: 19), por analogía, con el análisis adorniano de la Alemania de posguerra, en la que tras la caída del nazismo: “La relación de tutelaje que combatía el proyecto moderno no ha sido sustituida por la liberación sino por un nuevo modelo de tutelaje, el de la cultura de masas y su engaño mediático”. Desde esta postura, a la falta de libertad de una sociedad autoritaria le sucedería la falta de libertad de una sociedad del espectáculo. Medina (2001) plantea la transición española:

como un sofisticado producto híbrido que combina elementos del esquema de liberación (...) y otros ya instalados en el centro mismo del nuevo paradigma posmoderno (...) la obsesión por las formas y la puesta en escena de la política es simultánea a su meticuloso vaciamiento de contenidos y posicionamientos. El proyecto moderno de emancipación es suplantado por su puesta en escena (2001: 21)

Sin embargo, el autor también plantea el retorno del pasado reprimido, aunque la cultura oficial de la transición pretenda partir de cero, y reducir la historia a un anecdotario exótico y lúdico, lo reprimido vuelve: “A pesar del pacto del olvido, del destierro institucionalizado de la historia, ésta reaparece puntualmente como una huella irrenunciable y traumática” (Ibid: 21).

Tal y como hemos visto, la “crisis de la memoria” de la cultura española contemporánea, aquejada tanto de “inflación cuantitativa” como de “devaluación cualitativa” en su problemática relación con el pasado franquista -al que simultáneamente reprime y añora de diversas formas-, se viene arrastrando desde la transición hasta la actualidad. Ello afecta también a la relación con el pasado de la “memoria televisiva en

España”, a la que se refiere Rueda (2010a) en su artículo de análisis de *Curso del 63*<sup>118</sup>. Este autor señala cómo “durante los últimos años se han multiplicado en España los programas interesados en evocar el pasado” (inflación cuantitativa), destacando especialmente los numerosos productos de ficción<sup>119</sup> que, pese a sus diferencias, coinciden en representar “los años sesenta y setenta como etapa fundacional de la contemporaneidad española” (Rueda, 2010: 94), como base y causa del progreso y la democracia, por lo que tales ficciones actúan en sinergia con la producción audiovisual internacional que “ha establecido una visión edulcorada de los años sesenta, incidiendo en una memoria cosmopolita nostálgica y entrañable sobre la década prodigiosa (...) Dicho fenómeno puede advertirse en *Cuéntame...*” (Rueda, 2010: 105). En contraste, el autor señala su opinión sobre el *reality* que analiza, y escribe:

Esa imagen idealizada de los sesenta no formó parte de *Curso del 63*, sino que fue (...) radicalmente revisada. El programa propuso una visión alejada de la nostalgia o de la consideración de aquellos años como raíz del progreso (...) un ennegrecimiento de la imagen audiovisual típica de aquella década (...) Su relato se basó no en destacar las continuidades entre pasado y presente, sino en oponer frontalmente ambos tiempos (Rueda, 2010: 105)

Mi propio análisis de *Curso del 63* no coincide con el de Rueda en este punto<sup>120</sup>, como desarrollaré después, ya que sí puede argumentarse la presencia de elementos nostálgicos y positivos en la representación de los 60 del *reality*, por más que parezcan ennegrecidos al compararlos con ciertas ficciones más idílicas. En lo que sí estoy de acuerdo con el autor es en que:

*Curso del 63* no llevó a cabo una introspección sistemática sobre qué fue el franquismo (...) ni se concibió, ni se desarrolló como un ensayo interpretativo acerca de aquel periodo. Su discurso se planteó como

---

<sup>118</sup> El artículo de Rueda (2010a) y su comunicación del mismo año (Rueda, 2010b), junto a mi propia comunicación (Belmonte, 2010) y capítulo de libro (Belmonte, 2012), representan los primeros análisis académicos de *Curso del 63*

<sup>119</sup> Como *Cuéntame...* y otros, a los que el autor se refiere con más detalle en una obra previa (Rueda y Coronado, 2008).

<sup>120</sup> Sí en la oposición entre los dos tiempos, pero no en la ausencia de nostalgia.

ejercicio de memoria simplificada y generalista, justificada desde una situación problemática de presente (los presumibles déficits existentes en el sistema educativo) (Rueda, 2010: 105)

Precisamente esto último, la justificación por parte del programa de recurrir a la autoritaria disciplina escolar –supuestamente- franquista como ensayo (y error...) de solución a los –supuestos- problemas educativos de la juventud posmoderna contemporánea, es uno de mis argumentos para adjudicarle una postura nostálgica del viejo orden perdido, que junto a la sublimación que supone la elipsis/censura continua de un franquismo sin dictador, de un moralismo sin religión, y de un autoritarismo sin violencia, idealiza también los 60 aunque de otra manera, oponiéndolos al presente posmoderno/democrático sí, pero dando a entender que cualquier tiempo pasado fue mejor, en una postura neoconservadora-posfranquista específica del programa concreto, con la presencia simultánea y contradictoria del neoliberalismo-posmoderno habitual del formato posttelevisivo más general<sup>121</sup>.

Ya profundizaré después, en mi análisis del *reality*, en la explicación de estas cuestiones, pero muestro ahora mi acuerdo con Rueda (2010: 95) en que *Curso del 63* responde a una “fórmula descaradamente comercial” y que “recurrió a la idea de presentar la España franquista como un objeto de significación simplificado”, contribuyendo con ello tanto a la devaluación cualitativa como a la inflación cuantitativa ya planteadas, y agravando la “crisis de la memoria” (histórica) que denunciaba Colmeiro (2005).

Otro texto a destacar, publicado el mismo año que el ya citado de Rueda (2010), hacía también mención a *Curso del 63* aunque no se dedicaba a analizar este programa sino a contemplar de modo más general la mirada televisiva contemporánea al pasado en

---

<sup>121</sup> En mi tesis, específicamente, me refiero como neoconservadora a la postura política contemporánea pero reaccionaria y regresiva que añora valores y prácticas autoritarias pretéritas, como las versionadas en *Curso del 63*, y me refiero como neoliberal a la postura político-económica contemporánea y hegemónica que hace del capitalismo de libre-mercado su base ideológica, y que admite como bueno cualquier contenido (liberal, conservador u otro) convertido en mercancía rentable, como cualquier *reality-show* de éxito, incluido *Curso del 63* con su puesta en escena posfranquista.

España (Palacio y Ciller, 2010). Sus autores señalan que desde los orígenes del medio televisivo:

“la mirada al pasado de la televisión no es más que un efecto indirecto de la función pedagógica del medio (...) en la televisión de la edad de oro de los sistemas públicos televisivos cuando se mira al pasado la operación decisiva consiste en privilegiar la circulación de imágenes asentadas en el imaginario colectivo para ajustar los relatos a las necesidades del presente. Sin embargo, en la televisión contemporánea los procesos están altamente mediatizados por las necesidades comerciales y por las reglas del consumo televisivo” (Palacio y Ciller, 2010: 38)

Los orígenes del medio y la edad de oro de los sistemas públicos, a los que se refieren Palacio y Ciller (2010), se corresponderían con lo que Eco (1986) denominó “paleotelevisión”, y con su central función pedagógica inserta en la tríada clásica del “formar-informar-entretener”, mientras que la tendencia a la hegemonía de los criterios comerciales en la televisión contemporánea se correspondería consecuentemente con el paso a lo que denominó “neotelevisión”, y que actualmente ya da lugar como hemos visto a lo que otros denominan “postelevisión”. En este paso de la función pedagógica a la comercial, los autores afirman:

“Para los analistas e investigadores, lo más atractivo que tiene la mirada al pasado de los programas televisivos contemporáneos es que las referencias a la historia han trascendido de los territorios de los formatos de ficción o documental, en los que habitualmente se habían movido, para explorar nuevos registros genéricos (...) en una operación que escandalizaría a nuestros mayores se atreve a cruzarse con las reglas de los programas de flujo y entretenimiento” (Palacio y Ciller, 2010: 39)

Los autores destacan el carácter especialmente nuevo y llamativo de “los *realities* de telerrealidad y de ambientación histórica” (Palacio y Ciller, 2010: 39), y los presentan sumaria y conjuntamente formando la tríada siguiente: *La casa de 1906* (2006) y *La masía de 1907* (2007), y también *Curso del 63* (2009). Los dos primeros programas tienen en común ser recreaciones-concurso sobre las incomodidades de la vida cotidiana en las casas rurales a principios del siglo XX, a cargo de los canales televisivos autonómicos gallego y

catalán respectivamente<sup>122</sup>. Pero en cuanto a *Curso del 63* (2009) de Antena 3, quiero añadir y destacar singularmente en este caso su posición como primer *reality* histórico de una emisora privada y de cobertura estatal, y también que por su temática específica es el primero en cruzar de este modo peculiar espectáculo, historia y educación en España.

Los tres programas son, como señalan los autores, adaptaciones de formatos originales británicos, pero aquí puedo añadir de nuevo como aspecto relevante a destacar que sólo en el caso de *Curso del 63* la fecha histórica elegida y el tema educativo hacen que se tope frontalmente con la cuestión polémica y el hecho diferencial español de la memoria histórica del franquismo<sup>123</sup>. Los autores aciertan al destacar el enfoque comercial general y común de tales *realities*, y en su breve alusión específica a *Curso del 63* señalan que “no aparecen menciones destacadas a las formas educativas existentes en la dictadura franquista” (Palacio y Ciller, 2010: 39), convergiendo así con el argumento citado antes de que *Curso del 63* responde a una “fórmula descaradamente comercial” y que “recurrió a la idea de presentar la España franquista como un objeto de significación simplificado” (Rueda, 2010: 95).

Respecto al carácter eminentemente comercial o de consumo, y las carencias historiográficas de estos programas, los autores citados plantean lo siguiente:

“En estas páginas, nosotros partimos de la hipótesis de que todo programa televisivo histórico es antes que nada televisión y como tal hay que juzgarlo con las herramientas que guían la interpretación televisiva (...) las miradas hacia el pasado histórico (...) se reelaboran con distinta lógica en los debates historiográficos, en las aulas y en la televisión. Si los libros escolares o los monumentos constituyen parte de la memoria del estado y (...) su función social es crear españoles (...) la función central de la televisión es entretener, por lo que los programas que miran al pasado, como mucho, sirven para crear un mínimo común denominador de la agenda social y para socializar a los televidentes dándoles motivos para hablar en el espacio público” (Palacio y Ciller, 2010: 39)

---

<sup>122</sup> De hecho podría añadirse a la lista los programas semejantes –también adaptaciones del británico *The 1900 House* (1999)- de los canales autonómicos andaluz y vasco (2007).

<sup>123</sup> Comentaré la visión de estos autores sobre el tema más adelante al referirme a la serie *La chica de ayer*.

Para estos autores queda claro que la función principal de la televisión contemporánea es entretener, resultando menor su papel sobre la agenda social. No obstante destaco en mi propio análisis la paradoja de las propias cadenas televisivas cuando juegan a convertir sus *realities* de programas de entretenimiento en “experimentos sociológicos” –como decían de *Gran Hermano*-, o más concretamente en este caso, cuando en la web oficial el artículo de presentación de *Curso del 63* concluía afirmando: “El nuevo programa de Antena 3 tiene como objetivo abrir un debate sobre el actual sistema educativo y la actitud que muestra la juventud en todos los ámbitos de la vida”, y la cadena hacía así explícita su intención de que *Curso del 63*, más allá del mero entretenimiento, abriera un debate social sobre la educación que, según ellos, ya habían provocado las versiones inglesa y francesa del mismo en sus respectivos países.

En estos casos, aunque sí se deba dudar de la función pedagógica de los programas televisivos históricos, no se debe negar la importancia de su posible efecto en la producción de memoria, identidad e ideología. Como apuntábamos más arriba, siguiendo la argumentación de Colaizzi (2001) referida al aparato cinematográfico, no debemos olvidar que también la TV como aparato ideológico produce interpelaciones poderosas, debido precisamente a su carácter lúdico o placentero, y a que seguimos disfrutando del espectáculo televisivo exponiéndonos a sus representaciones bajo la aparentemente inocua categoría de entretenimiento.

Como señala Anania (2010), una de las coordinadoras del volumen<sup>124</sup> en el que escriben los autores antes citados (Palacio y Ciller, 2010), los investigadores e historiadores deben atender a la mirada televisiva al pasado, aunque si bien no necesariamente desde una postura negativa a priori, sí prestando una especial atención a los “contenidos aparentemente más espectaculares que, al tener una audiencia mayor, hacen

---

<sup>124</sup> En el primer capítulo del mismo, titulado: “La metodología de la investigación histórica y los medios de comunicación”.

que la narración del evento tenga un impacto en la formación de una opinión pública que ningún libro de historia nunca podrá alcanzar” (Anania, 2010: 23).

Los programas televisivos de espectáculo y entretenimiento sí tienen un destacable impacto en la formación de una opinión pública por tanto, y un efecto ideológico poderoso compartido con el espectáculo y entretenimiento procedente de otros medios, siendo entretenimiento pero nunca sólo entretenimiento. Su efecto ideológico puede ser más o menos resistido según la posición de sujeto de cada espectador, pero subsiste como discurso ideológico que se debe analizar críticamente.

En cuanto a la previamente comentada representación posmoderna de la historia en su sentido más general e internacional, consideraré que *Curso del 63* (2009) forma parte del aluvión de diferentes miradas televisivas al pasado reciente, en el contexto de la cultura posmoderna global del siglo XXI y de finales del siglo XX, que entre otras incluye series de ficción con éxito y reconocimiento como *Mad men* (2007-10) y *The Wonder years* (1988-93), ambas compartiendo con *Curso del 63* la alusión a los 60<sup>125</sup> (aunque de modos muy distintos), o *Life on Mars* (2006-7) y *Quantum leap* (1989-93), ambas compartiendo con el *reality*, en este caso, la alusión al viaje en el tiempo (por medios diversos) para confrontar el presente con el pasado.

En el contexto más particular de la cultura (pos)televisiva española, cabe destacar la conexión temática de *Curso del 63* de A3 con la exitosa serie de ficción histórica nostálgica de la TVE *Cuéntame cómo pasó* (2001-12), que tras más de una década en pantalla todavía se emite con buenas audiencias, y cuya diégesis comenzaba en 1968 (como la de *The Wonder years*) pero ya excede el franquismo y los 70, abarcando la transición.

---

<sup>125</sup> *The Wonder years* llegaba hasta los 70 ya que representaba el periodo 1968-73, y casualmente 1973 es el año al que retrocede *Life on Mars*, y también la nueva versión pendiente de estrenar en 2011 del *reality* español de A3, que se llamará *Curso del 73*.

También destacaré la conexión del *reality* de A3 con otra serie de ficción, esta vez programada por la misma cadena y el mismo año, *La chica de ayer* (2009), la versión española de producción propia de la británica *Life On Mars* (2006-7), que a diferencia de ésta no gozó de gran éxito y sólo tuvo una temporada de emisión. Como señalan Palacio y Ciller (2010), *Curso del 63* y *La chica de ayer* coinciden en formar parte de la estrategia desarrollada por Antena 3 en 2009 de adaptación de productos o formatos televisivos internacionales, en estos dos casos británicos, que incluyen una cierta mirada al pasado, una adaptación posible y rentable pero que se enfrenta a las diferencias entre las memorias históricas y sus conflictos en cada país:

“la traslación de unas series o formatos de entretenimiento de un contexto cultural y social a otro distinto establece una dialéctica entre, por una parte, los procesos internacionales de globalización y transnacionalización y, por otra, las peculiaridades nacionales de recepción; y ello sin olvidar que los significados que se construyen en el lugar de la adaptación no son necesariamente los mismos que los construidos en el lugar de origen” (Palacio y Ciller, 2010: 43)

Como señalaba antes respecto a la serie original británica, *La chica de ayer* también comparte con el *reality* de *Curso del 63* el recurso al viaje en el tiempo, que confronta la cultura del presente con la del pasado, y cuyo retroceso temporal se ambientó en el posfranquista 1977 en vez de en el todavía franquista 1973<sup>126</sup> como la original. La razón aducida para tal cambio de fecha por la productora de la serie española –*Ida y Vuelta*– fue evitar el franquismo<sup>127</sup> (tardío, agonizante, pero aún franquismo) del 73, y sus prohibiciones laborales, para poder incluir personal femenino como trabajadoras de la comisaría, y mantener así cierto grado de parecido argumental con la trama original y sus personajes. Paradójicamente este desplazamiento impedía que la fecha representada en la serie española coincidiera (como en la original) con la representada en la posterior

---

<sup>126</sup> Año del atentado que mató a Carrero Blanco, al que sustituyó como presidente Arias Navarro, con Franco todavía como jefe de estado.

<sup>127</sup> De nuevo aunque por otra vía, la elipsis del franquismo, que aparece y desaparece.



temporada prevista del programa de la misma cadena *Curso del 73*<sup>128</sup>, además de convertir de nuevo –como argumentaremos más adelante respecto a la cultura española en general y a *Curso del 63* en particular- al franquismo en su fantasma, un (des)aparecido .

Respecto a la adaptación española en *La chica de ayer* del argumento de *Life on Mars*, y al cambio en el año de referencia relacionado con los diferentes contextos sociohistóricos de ambas, Palacio y Ciller (2010) señalan varias cuestiones de interés. Por un lado se refieren a cómo el tema del viaje en el tiempo del madrileño policía protagonista permite contraponer tanto las técnicas policiales de los setenta con las contemporáneas, como el tratamiento en el pasado de temas sociales como la violencia de género frente a la sensibilidad actual. Esta contraposición entre pasado y presente a través del recurso narrativo al viaje en el tiempo, como ya se ha explicado previamente, puedo conectarlo con mi propio planteamiento de antagonismo cronotópico en *Curso del 63*.

Por otro lado subrayan Palacio y Ciller (2010) que ese retroceso a los 70 en el caso de España se encontraba con el agravante del franquismo, y con el problema de la representación de una policía aún franquista en el 73, formada en la dictadura, y habituada a la violencia, la tortura y los abusos contra los derechos humanos, problema que se pretendió reducir con el desplazamiento al 77<sup>129</sup>, pero como señalan los autores esos cuatro años dan lugar a problemas de verosimilitud en la serie que van más allá del “tiempo histórico vacío” habitual en las series de ficción histórica españolas, ya que los protagonistas de las mismas suelen estar al margen de los acontecimientos políticos y la política ser invisible de estas representaciones televisivas:

“Pero la España del año 1977 no es una etapa cualquiera en la que se pueda tararear intrascendentemente la canción de Nacha Pop: es el epicentro de la transición democrática, en Madrid las fechas de los asesinatos de calle Atocha, la de algunas muertes de manifestantes por actuaciones de la policía, la de los

---

<sup>128</sup> En junio de 2012 aún no se ha estrenado *Curso del 73*, pese a estar grabado desde 2010, y se especula si finalmente se emitirá en Antena 3 o en su canal juvenil Neox.

<sup>129</sup> Además del motivo aducido por la productora y ya citado, de dar lugar al personaje femenino principal en la comisaría

secuestros del Grapo, las de la legalización del Partido Comunista, las de las primeras elecciones... En suma, no parece un buen año para hablar asépticamente del viaje en el tiempo que hace un policía democrático y lo que este buen funcionario público se encuentra en una comisaría en la que son habituales las prácticas y comentarios políticos claramente emanados de la dictadura, algo que, por cierto, no parece preocuparle lo mínimo” (Palacio y Ciller, 2010: 43-44)

Otras ficciones históricas de A3 destacables de esas fechas, en este caso mini-series que abordan monográficamente temas del periodo franquismo-transición, serían *20-N: Los últimos días de Franco* (2008) y *23-F: Historia de una traición* (2009), esta última superada en éxito y audiencia por la representación más realista y pedagógica de la mini-serie de TVE *23-F: El día más difícil del Rey* (2009). Como plantean Palacio y Ciller (2010) en su reflexión acerca de la oferta reciente de ficciones históricas de las diferentes cadenas españolas, y concretando sobre el papel de TVE en la producción de memoria oficial:

Teniendo en cuenta la evolución de las emisoras publicas europeas, resulta comprensible que TVE 1 haya sido pródiga en elaborar ficciones históricas que buscan su productividad textual justamente en el hecho de ser mirada al pasado. Más aún la “apuesta de Televisión Española por las series históricas de calidad”, como se lee en la página oficial de la serie *La señora*, se ha convertido en una cierta seña de identidad, imagen de marca y posicionamiento en el mercado. Por otro lado, no hay que olvidar que con frecuencia los discursos televisivos de TVE constituyen lo que podemos denominar las narrativas oficiales estatales (...) digamos ahora que el mejor ejemplo televisivo reciente es *23-F: El día más difícil del Rey* (Silvia Quer, 2009), un espacio en el que se dramatizan las cuitas del Rey Juan Carlos el 23 de febrero de 1981 y que indudablemente forma parte de los procesos que construyen el evento histórico y la narrativa oficial sobre el pasado. (Palacio y Ciller, 2010: 42)

Más allá del medio televisivo y en relación con la representación indirecta del franquismo en otras narraciones de la cultura española, conectada también con la representación de lo escolar o lo educativo, y de la juventud o la infancia en choque con la crudeza represora del mundo adulto durante la dictadura –articulando así ya el *cronos* con el *topos* de mi planteamiento de antagonismo cronotópico-, cabría contrastar el

despolitizado *Curso del 63* con otros textos diferentes en su tratamiento de dichos temas. Contrastarlo con representaciones abiertamente críticas y políticas realizadas en la transición, como los films *El espíritu de la colmena* (1973) y *¡Arriba Hazaña!*<sup>130</sup> (1978), o el cómic *Paracuellos* (1977)<sup>131</sup>, que constituyen todos recursos válidos para una memoria histórica, y contrastarlo también con films de datación posmoderna pero mayor o menor grado de conexión con los relatos anteriores, como *El espinazo del diablo* (2001) y *El laberinto del fauno* (2006), o incluso la no tan políticamente crítica *La Mala Educación* (2004).

Tanto en los citados films de Erice (1973) y de Gutiérrez Santos (1978)<sup>132</sup>, como en la serie de historietas de Giménez (1977), los elementos políticos que identifican el franquismo como contexto histórico son claros, al igual que la postura crítica de los textos hacia la dictadura. En cuanto a sus ecos posmodernos posteriores, *El espíritu de la colmena* (1973), converge con *El espinazo del diablo* (2001) y *El laberinto del fauno* (2006)<sup>133</sup>, como planteamientos del contraste entre fantasía infantil, cosmopolita e internacional<sup>134</sup>, y realidad adulta, franquista y española, para evidenciar que por siniestras que puedan parecer algunas fantasías, la oscura realidad fascista las supera en terror. Por otro lado, (aunque con diversidad de miradas) coinciden en representar la represión de los internados franquistas tanto *¡Arriba Hazaña!* (1978) y *Paracuellos* (1977)<sup>135</sup>, desde la transición y con explícita denuncia antifascista, como después desde la posmodernidad *El espinazo del*

---

<sup>130</sup> Su título funde con irreverencia crítica el grito del régimen franquista “¡Arriba España!” con el apellido prohibido del presidente de la República, Manuel Azaña, fusionado a su vez a modo críptico-popular con el título de un tebeo de la época, *Hazañas bélicas*

<sup>131</sup> Continuado como serie en fechas posteriores, y reeditado varias veces.

<sup>132</sup> El film *¡Arriba Hazaña!* está inspirado en la novela *El infierno y la brisa*, de José María Vaz de Soto.

<sup>133</sup> Ambas de Guillermo del Toro, como parte de su inacabada trilogía sobre la guerra civil y el franquismo.

<sup>134</sup> El monstruo de Frankenstein -de Mary Shelley- en su versión cinematográfica de Hollywood (Whale, 1931), en el film de Erice, y por parte del mejicano Del Toro - ya de por sí internacional, aunque hispano(americano)- también la incursión en el transcultural género fantástico y de terror –tan de su agrado-, con fantasmas y siniestros cuentos de hadas.

<sup>135</sup> En el caso de esta historieta, en sí misma conecta transición con posmodernidad en cuanto a fechas de producción, ya que sus primeros números se publican entre los 70 (1977) y los 80, pero los últimos entre los 90 y ya el siglo XXI, aunque su autor, Carlos Giménez, es consistente todo el tiempo en su representación parcialmente autobiográfica de los internados de auxilio social de la posguerra.

*diablo* (2001)<sup>136</sup>, a su modo de hibridación de lo fantástico y lo histórico-político-realista, y también la controvertida –entre la izquierda, por no criticar más ampliamente la política educativa y la represión franquista- *La Mala Educación* (2004)<sup>137</sup>, a su modo de hibridación de identidad y sexualidad, ficción y realidad.

En claro contraste con los citados textos que desde la memoria histórica se posicionan críticamente frente al franquismo de diversas maneras en sus relatos, incluso aquellos que se presentan como no sólo ficticios sino abiertamente fantásticos, el relato del docu-*reality* *Curso del 63* en cambio, desde su pretendida tele-realidad, construye una encubierta historia-ficción, una ucronía no declarada que no está basada en la memoria histórica y la crítica política, como por ejemplo sí lo está el relato corto del mismo título de Manuel Talens<sup>138</sup>, sino al contrario en la des-memoria histórica y la elipsis despolitizada<sup>139</sup>, usando este *reality* los recursos narrativos nada realistas sino de reminiscencias fantásticas del viaje en el tiempo y la ucronía, junto a un escenario de encierro casi gótico<sup>140</sup>, el internado, no para reflexionar explícita y críticamente sobre la historia, sino para borrar implícita y amnésicamente su recuerdo.

El ficticio viaje en el tiempo de *Curso del 63* enfrenta a su llegada tanto a los jóvenes participantes como a los telespectadores con una también ficticia ucronía: la de una España en 1963 donde pese a los modos formalmente autoritarios no se ve el contenido del franquismo por ninguna parte, en la que un instituto que parece (san) severo hasta en el nombre no incluye en cambio retratos de Franco, ni crucifijos, ni formación

---

<sup>136</sup> El autor de *Paracuellos*, historieta admirada por el cineasta mejicano, colaboró con Del Toro -a petición del director- en la realización del *story board* del film y en su ambientación histórica.

<sup>137</sup> De Almodovar, cuya productora El Deseo se encargó de producir precisamente *El espinazo del diablo*.

<sup>138</sup> “Ucronía”, en *Venganzas* (1994) de Manuel Talens, donde el escritor somete al personaje de Franco a una escatológica y humillante muerte, evitando así en la fantasía la traumática dictadura.

<sup>139</sup> En *Curso del 63* Franco es eliminado... pero no muerto sino elidido... discretamente borrado del relato junto a los signos más claros de su régimen.

<sup>140</sup> Y, como analizo más adelante, involuntariamente fantasmal.

religiosa ni del “espíritu nacional”<sup>141</sup>, ni castigos físicos... una ucrónica fantasía histórico-escolar.

La ucronía<sup>142</sup> es un subgénero dentro de la narrativa fantástica que plantea una historia alternativa eliminando o modificando algún elemento clave de la historia real que conocemos, como podría ser por ejemplo sustituir el triunfo de los aliados por la victoria nazi en la segunda guerra mundial, con sus siniestras consecuencias para la democracia europea, o como ejemplo de signo contrario, provocar la muerte de Franco antes del trágico desenlace de la guerra civil y de instaurarse el franquismo<sup>143</sup>.

Lo sorprendente (e ideológico) en *Curso del 63* es que no pretende ser una narración ficticia y fantástica, aunque mi tesis es que resulta ser precisamente (una muy peculiar e ideológica variante de) eso mismo, acaba siendo ficción fantástica cuando aparentemente pretende ser todo lo contrario: (tele)realidad.

*Curso del 63* pretende ser un docu-*reality*, y como tal pretende documentar tanto las reacciones de los jóvenes actuales al someterse a la disciplina escolar franquista, como las características de la propia disciplina escolar franquista, pero no sólo las reacciones de los jóvenes carecen como en cualquier *reality* de la espontaneidad y autenticidad pretendida<sup>144</sup>, sino que el simulacro de viaje en el tiempo los enfrenta a la reproducción/representación de unas condiciones pseudo-franquistas ucrónicas, y los aderezos cosméticos y exiguos de imágenes de archivo, mutiladas de toda referencia franquista explícita, redundan en la misma ucronía pseudo-franquista, dando lugar a un (no)franquismo de ficción, a una historia alternativa.

---

<sup>141</sup> La ausencia de la “formación del *espíritu nacional*” en el curriculum del centro coincidirá, valga el juego de palabras, con la (des)aparición de otro *espíritu nacional*, el fantasma del franquismo, también ausente, pero involuntaria y espectralmente presente en el programa, como análisis después

<sup>142</sup> El término “ucronía” fue acuñado por el filósofo Renouvier (1857) a semejanza del de “utopía” de Moro (1516) pero para referirse a lo inexistente en la historia pasada, en narrativa fantástica una ucronía puede ser tanto positiva como negativa, pero a diferencia de la utopía (eutópica) o la distopía futuristas, las ucronías están ambientadas en el pasado o referidas a cambios en el curso del mismo.

<sup>143</sup> Como hace Manuel Talens en el cuento citado

<sup>144</sup> A causa del casting, la producción, guionización, montaje...

Pero tampoco es el caso de *Curso del 63* el de una experiencia de “historia contrafáctica”<sup>145</sup> (Pelegrin, 2010), que tenga un valor crítico, divulgativo o didáctico, ya que no se debate en el mismo programa su carácter de historia alternativa como parte de una reflexión sobre la historia, sino que se soslaya la cuestión. La historia alternativa de *Curso del 63* no es Historia (*History* –saber sobre la realidad-) sino historia (*story* –relato de ficción-), no es ningún tipo de realidad que no sea tele-realidad, espectáculo, *reality-show*, sí es en cambio, aunque no lo pretenda, una ficción televisiva serial y fantástica, pero sin el valor y la honestidad en sus logros e intenciones de la mejor y más explícita narrativa fantástica<sup>146</sup>.

Como plantea Colmeiro (2011), retomando la cuestión de la “fantología” derrideana<sup>147</sup> que propone Labanyi (2000), la España posmoderna/posfranquista podría representarse culturalmente como una “nación de fantasmas”, al respecto podemos observar que la posmodernidad contemporánea acoge tanto relatos realistas pero farsantes y despolitizados que redundan en una des-memoria histórica nostálgica, como otros fantásticos pero honestos y comprometidos con una memoria histórica crítica, que dan intencionadamente al franquismo y su legado el carácter espectral (desaparecido-aparecido) que le caracteriza en la cultura española.

*Curso del 63*, en su peculiaridad tele-real de pretensión realista, se alinea con los primeros y no con los segundos, resultando sólo involuntariamente una especie de historia gótica de fantasmas<sup>148</sup>, es decir, pudiendo interpretarse simbólica y críticamente como tal (historia de fantasmas) pese a no pretender serlo, en la cual el internado “San Severo” es

---

<sup>145</sup> Variante de historia alternativa, como lo es también la ucronía en la ficción fantástica, pero en el ámbito historiográfico o académico en general, orientado a la reflexión crítica.

<sup>146</sup> Valor y honestidad que sí tendrían, entre otras, las narraciones explícitamente ficticias y fantásticas ya citadas de Manuel Talens en literatura o Guillermo del Toro en cine.

<sup>147</sup> A lo que Derrida (1993) llama “hantologie” como alternativa a la “ontologie”, para analizar el carácter espectral de la historia que asedia a la ontología con su ausencia/presencia simultánea

<sup>148</sup> A diferencia del film de Del Toro *El espinazo del diablo*, que lo es (historia de fantasmas) explícita e intencionadamente, y con la conciencia política que ello implica

como un castillo-convento<sup>149</sup> (con su encierro y su aislamiento de góticas reminiscencias) poseído por el omni-presente/ausente fantasma de Franco -y el franquismo-, y donde más que un “viaje en el tiempo” de sus jóvenes protagonistas, del presente al pasado como plantea el programa, lo que su ficticia ucronía nos muestra es cómo el pasado (franquista) se nos aparece a los espectadores fantasmáticamente, elípticamente, estando sin estar ahí.

Colmeiro (2011) plantea la espectralidad del pasado español por su simultánea ausencia/presencia tanto en la realidad social e histórica como en la representación cultural y narrativa. Tanto en la realidad (social) como en la ficción (narrativa) encontramos ejemplos contrapuestos de quienes pretenden ocultar o falsear el pasado franquista y de quienes intentan desvelarlo y denunciarlo, asimismo, tanto en la vida social como en las ficciones narrativas, podemos buscar y ver en ambos casos (de distinta manera) los fantasmas del franquismo, tanto en los intentos represores de unos por esconderlos como en los esfuerzos críticos de otros por mostrarlos a la mirada.

Respecto a España como “nación de fantasmas” en la realidad, donde los fantasmas de la historia española son ocultados por unos –aunque aparecen y retornan como todo lo reprimido- y desvelados por otros –con grandes esfuerzos y contra grandes reacciones-, Colmeiro (2011) escribe:

Sin duda, en los últimos años ha surgido en España un interés público por la memoria, tras varias décadas de «amnesia colectiva» diagnosticada. Este despertar ha sido el resultado de los movimientos políticos, judiciales y sociales que reclaman que se desentierre, literal y simbólicamente, el pasado (las atrocidades y violaciones de los derechos humanos cometidos durante la Guerra Civil y posteriormente). La reciente polémica que ha rodeado a las excavaciones de las fosas comunes de la Guerra Civil española y la dictadura y la creación de un gran número de organizaciones de base, como la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica, hablan de forma convincente de la naturaleza espectral de la historia española. Todavía se encuentran

---

<sup>149</sup> Como señala López (2010) respecto al cronotopo gótico, la centralidad desde *El castillo de Otranto* (Walpole, 1764) del castillo como espacio de encierro-opresión y su relación con el convento como alternativo espacio de encierro-protección, da paso con *El monje* (Lewis, 1796) a la centralidad del propio convento como espacio de encierro-opresión, el santo internado ya no es el lugar de refugio sino la sede de terror y opresión, el encierro ya no salva sólo oprime.

miles de tumbas sin señalar en las cunetas de los caminos del paisaje español, invisibles pero todavía presentes, como fantasmas que aún esperan su día de justicia. La posición liminar e invisible es una metáfora adecuada de su estatus no existente en los márgenes de la historia oficial (2011: 29)

Sobre España como “nación de fantasmas” pero en el ámbito de la representación, donde los fantasmas de la historia (*History*) española en la ficción (*story*) también son ocultados por unos, con su pretendido realismo –aunque de nuevo aparezcan y retornen como lo reprimido- pero en cambio desvelados/revelados por otros, con el recurso alegórico o de género a lo fantástico –que muestra así mayor compromiso con la realidad paradójicamente-, Colmeiro (2011) escribe:

Por otra parte, algunos escritores y directores que han abordado el tema de la Guerra Civil española y la dictadura han recurrido a otros medios no realistas en un esfuerzo por capturar mejor el trabajo de la memoria, las experiencias del trauma, los silencios y vacíos del pasado, las discontinuidades históricas y la naturaleza escurridiza de la narrativización histórica. Uno de los elementos recurrentes utilizado en estos trabajos ha sido el tropo de la aparición, que encierra la naturaleza fantasmagórica del pasado en su característica de volver continuamente, proyectando su sombra hacia el presente y el futuro. Estas narrativas de la aparición hacen, por lo tanto, visibles las desapariciones y ausencias silenciadas en las versiones históricas normativas, y repite el proceso de enfrentarse a un pasado difícil que aún necesita ser tratado en el presente (2011: 29).

Colmeiro (2011) se refiere, entre otros textos, al film *El espinazo del diablo* como ejemplo de relato de fantasmas, fantástico pero comprometido con la realidad política y la memoria histórica, mientras que critica otras narraciones audiovisuales, cinematográficas y televisivas, por construir representaciones del pasado aparente o convencionalmente más realistas, pero que traicionan la realidad histórica y su memoria al pretender reprimir sus fantasmas. Los fantasmas del pasado histórico, como el fantasma del franquismo, están ahí en ambos casos, pero unos textos los muestran y otros los esconden (o lo intentan).

Podemos decir que *Curso del 63* pretende esconder el (fantasma del) franquismo, plantea un simulacro de fantástico viaje en el tiempo pero con la coartada del (tele)



realismo, con la (sólo) apariencia de no-ficción de un docu-*reality*, y sitúa la narración en la fecha franquista de 1963, pero en el cronotopo ucrónico –pero no declaradamente fantástico- de un internado privado –pero no visiblemente católico<sup>150</sup>- de una España más severa –pero no verosímilmente franquista- donde Franco y el franquismo no parecen existir. *Curso del 63* pretende esconder a Franco, pero sin quererlo nos muestra su fantasma al reprimirlo, “San Severo” es el fantasma traslúcido y flotante<sup>151</sup> del dictador.

---

<sup>150</sup> Pese a llamarse “San Severo”.

<sup>151</sup> Pretendidamente invisible, pero perceptible, intencionadamente aligerado, pero pesando sobre el relato.

### 3.2 Escuela vs. juventud

Como avanzábamos previamente, *Curso del 63* plantea un antagonismo -narrativo e ideológico- cronotópico, cuya dimensión más temporal ya expuesta enfrenta como contendientes o antagonistas en conflicto a dos épocas: el franquismo del 63 y la posmodernidad del siglo XXI, -las representaciones posttelevisivas o simulacros de un pasado y de un presente-.

Pero de modo vinculado a la cuestión temporal, la dimensión más espacial que sitúa el dónde del relato, no sólo señala el sustantivo marco geográfico español (frente a los antecedentes británicos y franceses del programa), al que ya hemos hecho referencia y que introduce el tema ausente/presente del (fantasma del) franquismo, sino que señala también el no menos sustantivo marco institucional escolar/educativo, situando el conflicto en un (simulado) instituto/internado.

El relato docu-dramático pretende que sus supuestos protagonistas representen tanto a una época histórica, el presente posmoderno, como a un grupo social, la juventud actual, en su forma institucionalizada de alumnado escolar, y pretende que sus antagonistas representen simultáneamente otra época histórica, el pasado del 63 (franquista pese a la elipsis ucrónica/fantasmal), y también el grupo social opuesto al anterior, el profesorado de la institución/organización escolar encargado de imponer a los jóvenes alumnos -frente a su (in)cultura informal- la estructura formal y la disciplina de la misma. El antagonismo -narrativo e ideológico- cronotópico está servido.

*Curso del 63* no es un experimento sociológico (como tampoco lo era, pese a su cínica y publicitaria pretensión, el fundante *Gran Hermano*), ni psicológico, ni pedagógico... Tampoco es una representación transparente o fiable de la realidad educativa actual, ni de la del 63. *Curso del 63* es una narración ficticia, dentro de la variedad docudramática, es

decir, que busca confundir las fronteras entre ficción y realidad con la fórmula genérica del *reality* (o *docu-reality*), pero ficticia al fin y al cabo, tanto como lo sería la genéricamente llamada ficción televisiva, como las series televisivas de ficción, éstas sí explícitamente narrativas y ficticias, de las que toma prestados elementos claramente narrativos como, entre otros, los personajes abiertamente guionizados, pre-diseñados y caracterizados del profesorado, o la estructura serializada en episodios que desarrollan el planteamiento-nudo-desenlace del relato.

*Curso del 63* es la representación narrativa mediática de una ficticia organización escolar, el instituto San Severo, y el relato del ficticio conflicto entre su profesorado y su alumnado, por lo que cabe incluir para su análisis algunos conceptos extraídos de otras representaciones narrativas de la organización escolar muy diferentes, las teóricas o académicas, que sin dejar de ser también narraciones (en el sentido más amplio dado al término por los enfoques epistemológicos pos-críticos) han mostrado más rigor e interés por las realidades sociales, organizacionales y escolares.

Como exponíamos ya en el primer apartado dedicado a las representaciones académicas de la organización escolar, Coronel (1998) indica como dimensiones generales de análisis de la organización las siguientes: la dimensión estructural (lo formal y visible de cada organización), la dimensión cultural (lo informal e invisible de cada organización), y la dimensión institucional (lo estructural y lo cultural de cada organización articulado en su contexto micro y macro-social).

La dimensión estructural o estructura de la organización se refiere a los elementos más formales, visibles y estáticos, como son el organigrama o estructura jerárquica y funcional del personal, o la reglamentación normativa establecida y su cumplimiento o infracción. Su tendencia además es formalizar los procesos informales, es decir, reducir la dimensión cultural a elementos susceptibles de control y medida.

La dimensión cultural o cultura de la organización incluye procesos informales, implícitos y dinámicos, como relaciones interpersonales y grupales espontáneas, creencias diversas, historias, rituales y símbolos oficiosos, pero también plantea la lectura interpretativa o cultural de lo formal -de la estructura, normativa, historia y simbología oficial- de la organización por sus integrantes, y la existencia tanto de una cultura mayoritaria como de diferentes subculturas entre los miembros de la misma.

La dimensión institucional o política analiza los conflictos entre estructuras y culturas organizacionales dentro de un marco más amplio institucional y social, donde la función de la escuela como institución de reproducción social y las resistencias a tal función de los sectores críticos de la organización (conflicto político), junto a las discrepancias internas entre los diversos grupos de la misma (conflicto micropolítico), explicarían el carácter en todo caso inevitablemente político de las organizaciones escolares.

Como ya expliqué antes en el apartado correspondiente, un enfoque posmoderno-postestructural o una “aproximación narrativa al conocimiento” (Calás y Smircich, 1999), por su carácter post-paradigmático (Rhodes, 2000a), plantearía la posibilidad de problematización y deconstrucción tanto de las tres dimensiones de análisis y los conceptos incluidos en ellas, como de los tres paradigmas teóricos que hacen foco en cada dimensión (técnico/estructura-interpretativo/cultura-crítico/política), señalando la dimensión textual como literatura o narraciones académicas de todos ellos, su carácter de representaciones y las implicaciones políticas de su participación como narrativas legitimadoras en las relaciones de poder-saber, en la producción de imaginarios y subjetividades.

Rhodes (2000a) apoya un enfoque narrativo en teoría organizacional atento al carácter textual de la investigación académica, abierto a la multiplicidad de “escrituras” y “lecturas” de los textos sobre organizaciones, y que niega la correspondencia unívoca entre éstos y las realidades que pretenden representar. Rhodes y Brown (2005a) insisten en el

carácter narrativo y textual de toda la investigación organizacional y su literatura, no sólo de la que utiliza como corpus u objeto de análisis textos académicos y narraciones de ficción. Señalan además el cuestionamiento que ello supone de las fronteras entre “realismo” empírico y “ficción” literaria, a partir del carácter de “escritor” y “narrador” de todo investigador académico, pero contradicen las acusaciones, provenientes de los positivistas y de otros sectores académicos “fundacionalistas”, de que el enfoque narrativo banaliza la literatura académica. Así, integrar la literatura organizacional académica junto al resto de la literatura en el conjunto de las prácticas culturales, no le priva de su valor, lo redefine.

Rhodes y Parker (2008) buscan analizar las imágenes o representaciones de las organizaciones en los textos mediáticos o de la “cultura popular”. Estas representaciones de las organizaciones en la televisión, el cine, la prensa... conectan su análisis con la articulación de realidad y ficción de las aproximaciones narrativas a la organización (Rhodes y Brown, 2005a), en un campo donde se encuentran los *Organization Studies* y los *Cultural Studies*.

Rhodes (2009) escribe sobre la “reflexividad” en los estudios organizacionales entendida como prácticas de escritura que cuestionen los saberes establecidos y la autoconfianza de la metodología y la teoría de las organizaciones, que desestabilicen los propios contornos de la “verdad institucionalizada”. Como partidario también de tal reflexividad post-paradigmática y aproximación narrativa al conocimiento, no pretendo plegarme a la verdad institucionalizada de la teoría organizacional o de la organización escolar al utilizar alguno de sus conceptos en el análisis del relato de *Curso del 63*, no pretendo reificar conceptos como estructura o cultura (de la organización) considerándolos referentes teóricos reales del relato ficticio, pero sí pretendo usarlos como elementos de

otra narración, la académica, útiles (junto a otros conceptos de diversa procedencia) para analizar dicho texto mediático.

El relato de *Curso del 63* ignora o elide en su ficción la complejidad de la dimensión institucional de lo escolar al evitar un enfoque político del conflicto entre estructuras y culturas<sup>152</sup>, reduce la dimensión estructural a su ficticia representación de un instituto y su profesorado (pseudo)franquista<sup>153</sup> como elemento formal y disciplinario, y reduce la dimensión cultural a su también ficticia representación de un alumnado (pseudo)real/actual<sup>154</sup> como elemento informal y rebelde, despolitizando al máximo la puesta en escena básicamente espectacular, superficial y simplificada hasta el absurdo de su forzado antagonismo. Recordar algunos argumentos teóricos críticos y pos-críticos de la organización escolar puede contribuir a denunciar tal despolitización de la representación, y a repolitizar nuestra lectura de la misma.

Desde un enfoque crítico dentro de la organización escolar como campo académico y teórico, que se sitúa disciplinarmente en la pedagogía pero que remite también a la teoría organizacional, se precisan las relaciones y diferencias entre el ámbito más general (macrosocial) de la escuela como institución y el más particular (meso y microsocio) de las escuelas como organizaciones, señalando cómo cada centro escolar es la materialización concreta y organizacional de la realidad normativa institucional más amplia que lo contextualiza. En las organizaciones escolares encontraríamos la dimensión institucional subyacente a la dimensión estructural y a la dimensión cultural. Se plantea una relación indisoluble entre estructura y cultura dentro de las organizaciones escolares, entendiendo lo estructural referido a los aspectos formales y normativos, y lo cultural como

---

<sup>152</sup> Lo contrario a lo que hizo, por ejemplo, el film *¡Arriba Hazaña!* (1977) en su alegoría escolar sobre el conflicto entre dictadura y democracia

<sup>153</sup> Pese a su pretensión documental como *docu-reality*, resulta fácil argumentar sus faltas a la fidelidad histórica en la recreación del 63 (reconocidas abiertamente en declaraciones del asesor histórico del programa)

<sup>154</sup> Pese a su pretensión de realidad como *docu-reality*, resulta fácil argumentar la relativa falta de espontaneidad, sinceridad (como en todo *reality*) y representatividad (de toda la juventud actual) de sus jóvenes participantes

los aspectos informales y espontáneos, si la estructura da forma y estabilidad a cada organización, siendo requisito mínimo indispensable para su existencia, la cultura le da vida y dinamismo, permitiéndole actuar y distinguirse de otras organizaciones de la misma institución.

Se diferencia entre estructura y cultura, pero también se las relaciona íntimamente, llegando a afirmar la posibilidad de transmutación entre una y otra, es decir, que ciertos aspectos culturales pasen a formalizarse tornándose estructurales, y viceversa <sup>155</sup>, planteando también que todo elemento organizacional puede ser simultáneamente estructural y cultural, como dos dimensiones del mismo elemento <sup>156</sup>. La cultura sería la energía informal que se activa en la estructura, dinamizándola. La estructura presta forma a la organización, y la cultura da contenido a la forma, in-formándola, dándole significado, recibe la estabilidad estructural y le da movimiento, no sólo funcionamiento sino también posibilidad de cambio. Se trataría de una relación más o menos dialéctica, antagónica pero también potencialmente productiva entre orden y caos, lo estático y lo dinámico, lo instituido y lo instituyente.

La crisis de la modernidad y su énfasis en la estructura y los aspectos formales, lleva a las posturas de la posmodernidad a enfatizar a su vez la cultura con sus aspectos informales, que incluyen la expresión de la heterogeneidad y la diversidad cultural, los símbolos y discursos. El desplazamiento modernidad-posmodernidad implicaría también el cambio epistemológico en el análisis organizacional de pasar de las verdades objetivas incuestionables a reconocer el carácter construido, plural y diverso de la realidad, y la aplicación del postestructuralismo, sin que ello niegue las condiciones materiales de

---

<sup>155</sup> Por ej. una actitud o hábito informal que por extendido pasa a regularse como norma a cumplir, o al revés una norma que deja de serlo pero se sigue cumpliendo informalmente por costumbre

<sup>156</sup> Por ej. una norma concreta (dimensión estructural) y la interpretación personal, aceptación o rechazo (dimensión cultural) de esa norma.

existencia y sus efectos sobre las personas, pero sí descarte las interpretaciones únicas de tal materialidad.

En cuanto a la diversidad cultural aplicada a la cultura organizacional/escolar, no relacionada específicamente (aunque también) con las diferencias en la cultura nacional o étnica, sino en cualquier fuente externa o interna de variedad informal y pluralidad cultural en cada centro escolar (ideológica, metodológica, personal...), la línea de reflexión sobre la relación estructura-cultura nos plantea que la diversidad y pluralidad en los elementos organizacionales incrementa las posibilidades de emergencia cultural, lo cual da más información a la organización, más amplitud de recursos simbólicos, más riqueza cultural, pero también la hace lógicamente más compleja y contradictoria, con más posibilidades de conflicto cultural.

Dada la importancia de la cultura (como dimensión informal) para la vida e identidad tanto de la organización como de sus miembros, lo importante es que la estructura de la organización escolar sea capaz de articular la diversidad cultural. Así, el incremento en la riqueza cultural obliga a revisar los soportes estructurales de la organización, porque aunque la estructura y su gestión dotan a la organización de una homogeneidad y estabilidad mínimas necesarias, si se toman como referentes únicos provocan su empobrecimiento cultural. Quienes habitan y componen las organizaciones han de ser capaces de reconstruirlas permanentemente para permitir su ampliación cultural. Ello nos recuerda también que la cultura organizacional/escolar aunque se nombre en singular siempre es plural, por más que entre las diversas subculturas<sup>157</sup> una pueda erigirse en

---

<sup>157</sup> Entendidas como subconjuntos culturales dentro del conjunto total de la organización, o subgrupos informales (de ideología, intereses o actitudes comunes) dentro del grupo formal que es la organización



cultura dominante, y nos anima a reconocer las culturas en plural y a abandonar la creencia de que cada organización tiene una sola cultura que la unifica, representa e identifica<sup>158</sup>.

Como plantea Coronel (1998):

un análisis cultural de las organizaciones escolares, debe esforzarse en atender a una visión más política de lo que ocurre en los centros (...) Este tipo de lectura crítica de la organización asume (...) lo culturalmente distintivo, reivindicando la aparición de subculturas diferentes que pugnan entre sí para hacerse con el control de las dinámicas de funcionamiento organizativo (1998: 123)

La creencia en una sola cultura organizacional para cada centro escolar, compartida y asumida por todos sus miembros como dimensión informal basada en la plena armonía, es un mito funcionalista, despolitizado y conservador. Su realización implicaría la eliminación de la diversidad cultural, y supondría una homogeneización de lo informal que lo formalizaría por completo, desapareciendo todo cuestionamiento de la estructura y haciendo de la cultura común un calco fiel a la misma. Coronel (1998) señala al respecto:

un análisis crítico demostraría cómo el poder social puede manifestarse en las escuelas como un control cultural del clase, y más que ver la cultura como la expresión general de una organización entera debería atenderse a las relaciones funcionales con las formaciones sociales dominantes y con las relaciones de poder en una organización dada. La cultura organizativa aparece pues entrelazada con la estructura social; debe atenderse a la diversidad y diferenciación cultural y enfatizar la naturaleza ideológica de la misma. El conflicto se contempla como un proceso social fundamental que rompe la estática y el equilibrio generando plataformas desde las que abordar el cambio (1998: 125)

Lo anterior conduce al reconocimiento del conflicto como consustancial a toda organización, nos plantea que los conflictos y desacuerdos se inscriben entre los intentos estructurales de reducir las diferencias y las aspiraciones culturales a que éstas se reconozcan. Pero también nos plantea que el conflicto no es un obstáculo para la

---

<sup>158</sup> La estructura formal será única y la misma para todos, pero en cuanto a cultura informal la pluralidad es lo más probable, y aunque haya una dominante o más extendida ello no excluye la posibilidad simultánea de otras culturas alternativas

democracia sino un elemento indispensable para su construcción, ya que la democracia se construye en el continuo abordaje de los conflictos propios de cualquier colectivo humano. Nos recuerda cómo el espacio escolar nos debe permitir desplegar una actividad micropolítica, y recrear nuestra condición de sujetos y nuestra identidad ciudadana, en la participación activa junto al otro en las decisiones colectivas. Siempre que se parta de entender la democracia como estrategia y como meta en las organizaciones escolares, y como la mejor alternativa para la articulación de la convivencia pacífica, para la regulación de la vida en colectividad, para evitar la coacción de unos sobre otros y repartir poder y responsabilidad entre toda la ciudadanía.

Esta tensión dialéctica entre Consenso-Conflicto, permanente en las organizaciones escolares porque su resolución dialógica siempre es parcial y provisional, lleva aparejada la tensión entre Coherencia-Pluralidad: la coherencia mínima que necesita cada centro escolar para mantener su identidad organizacional reconocible y su correcto funcionamiento, frente a la pluralidad de identidades, intereses y puntos de vista tanto individuales como grupales de sus miembros integrantes, y a su vez nos conduce a su traducción en conceptos organizacionales como la tensión entre Estructura-Cultura(s): la estructura, de carácter único y coherente en cada centro, como el conjunto de relaciones formales y normativas que regulan su funcionamiento, frente a la(s) cultura(s), que aunque pueda nombrarse en singular se presenta siempre pluralmente en los centros, y que suele referirse a los aspectos informales que aportan los diferentes miembros a la organización a causa de su identidad, biografía, ideología, creencias, etc.

Por tanto, la micropolítica con sus luchas, alianzas, desacuerdos y negociaciones, con su micro-física del poder escolar, forma parte del funcionamiento habitual de toda organización escolar, las diferencias y conflictos están presentes en todo centro educativo, en unas u otras de sus posibles manifestaciones de desafío a la flexibilidad estructural para

responder a la diversidad cultural. Ball (1989) nos ilustra la necesidad de que la teoría de la organización escolar reconociera la importancia de la micropolítica, la cual a su vez nos recuerda que el conflicto es consustancial a toda organización, respondiendo a diferencias de intereses y a pulsos de poder cotidianos de todo tipo. En un texto posterior, Ball (1993b) sigue desarrollando su perspectiva micropolítica, enriqueciéndola con aportaciones del postestructuralismo, concretamente de las obras de Foucault, para mostrar el carácter de “tecnologías de poder” y “regímenes de verdad” de las teorías que ignoran la dimensión micropolítica.

La dimensión política de las organizaciones escolares, pese a los intentos despolitizadores de algunas de sus representaciones –tanto académicas como mediáticas– queda patente en la normalidad de sus múltiples conflictos micropolíticos (concretos para las personas y grupos de cada centro), que responden tanto a diferencias personales, grupales y de intereses propiamente microsociales (más específicas de cada organización y pequeño grupo), como también y entrelazadamente, articulando lo macro y lo micro, a diferencias y antagonismos sociales más amplios.

*Curso del 63* es una de esas representaciones que pretende despolitizar el conflicto escolar, ya que si bien no sólo reconoce en su relato la existencia de conflicto, sino que basa en él su atractivo para la audiencia, lo cierto es que lo reduce al absurdo del tópico y mítico choque eterno/naturalizado entre adultos/profesores y jóvenes/alumnos. Los profesores representan la estructura (y lo que podría ser una cultura dominante que la apoya prácticamente sin fisuras), el orden establecido y su disciplina, mientras que los alumnos representan la (sub) cultura que desafía a la estructura, con su des-orden y su indisciplina naturales<sup>159</sup>. Tanto la estructura escolar como la cultura juvenil se plantean despolitizadas, naturalizadas, (casi) deshistorizadas, la primera se hace corresponder con el

---

<sup>159</sup> Más bien naturalizados/deshistorizados –como mito en sentido barthesiano–

63, pero elidiendo el franquismo, la política del momento que lo caracterizaría, y la segunda se supone contemporánea, pero sin más descripción socio-política del presente que las anecdóticas caricaturas de la supuesta juventud posmoderna.

De este modo, la representación del programa de la estructura escolar se asocia más a una despolitizada y vaga idea general de que la escuela y la educación, y por extensión la sociedad y sus instituciones, eran más severas y rectas en el pasado, tanto en España como en los demás países<sup>160</sup> (franquismo aparte), y no aparece acompañada ni por asomo de un análisis de la escuela del 63; por su parte la representación de la cultura juvenil se asocia más a una despolitizada y negativa idea general de que la juventud siempre ha sido indisciplinada, y ha estado necesitada de educación pero también de vigilancia y castigo, sólo que la actual lo necesita más que nunca por la supuesta ineficacia de las instituciones contemporáneas, y no se acompaña en absoluto del más leve intento de análisis de la juventud posmoderna.

En lo relativo a la negativa idea de la juventud, resulta apropiado aquí lo que Coronel (1998) cita de la profesora Roman (1996), desde un enfoque pos-crítico de análisis político:

Roman (1996) explora las concepciones desde el mundo adulto de los jóvenes y su concreción en una determinada política paternalista de intervencionismo por parte del Estado y de las autoridades educativas, que (...) trivializa o silencia las voces de los jóvenes, patologizando sus conductas, amén de distraerlos de las realidades e injusticias sociales impuestas por el capitalismo. Ser joven pasa a ser un espectáculo de riesgo orquestado por una política de pánico moral donde las tecnologías de la vigilancia y el realismo movilizadas por los *media* y burócratas normalizan y desestiman las oportunidades de éstos para hablar e impiden aprovechar positivamente esas transgresiones a las que tan acostumbrados nos tienen. (...) el discurso conservador que confina a los jóvenes a ser sujetos culpables, desviados y patológicos, debe ser deconstruido permanentemente (Coronel, 1998: 157)

---

<sup>160</sup> De acuerdo con el carácter transnacional europeo de la franquicia del programa

Tanto las versiones más autoritarias o antiguas como las más burocráticas o modernas del orden escolar buscan, con sus variedades tecnológicas, constituirse en mecanismos de dominación que reduzcan el caos juvenil sometiendo la cultura informal del alumnado a la estructura formal de la institución/organización representada por el profesorado como agente del orden. La organización escolar franquista que pretende representar el programa *Curso del 63* habría bebido de ambas tradiciones de la dominación, la antigua o pre-moderna y la burocrática o moderna, al encontrarse en el franquismo desarrollista de la España de los 60, aún autoritario pero ya tecnocrático, y en ningún caso democrático.

Refiriéndose a la crítica de la organización escolar burocrática, Bates (1989:194), en el apartado que precisamente titula “el sueño del orden: los mecanismos de dominación”, afirma: “limitar la toma de decisiones a quienes están al cargo de la organización despolitiza a la mayoría de funcionarios y de clientes”, tanto el profesorado que somete como el alumnado que acata quedan así al margen de la política como negociación del antagonismo, como participación democrática. Este autor señala cómo en su intento de aportar racionalidad moderna a las antiguas instituciones irracionales, la burocracia -con su “jaula de hierro” en sentido weberiano- produce nueva irracionalidad al despolitizar la escuela.

En relación con la cuestión espinosa de la juventud, Bates (1989: 201) plantea: “las escuelas sufren una presión especial para que se adopten e impongan toda la impedimenta de la racionalidad burocrática y para que exploten la microfísica del poder con el fin de ejercer el control sobre una juventud potencialmente rebelde”. Este autor propone, como alternativa al sometimiento de la juventud a la dominación de una estructura escolar férrea y despolitizada, el modelo contrario de una organización escolar democrática basada en la repolitización del conflicto y la participación de todos los sujetos.

La paradoja de esa construcción social y cultural que es la juventud es verse abocada al riesgo de la despolitización desde mecanismos tan diversos y aparentemente contradictorios<sup>161</sup> como son: la autoritaria escuela franquista y la manipulada/censurada cultura mediática de la misma dictadura por un lado, pero también la organización escolar pseudo-democrática neoliberal y la banalizada/despolitizada cultura mediática posmoderna por otro. Si, tanto en lo escolar como en lo mediático, el miedo al caos juvenil lleva al rígido orden autoritario (franquista pero también neoconservador) a reprimir y censurar la cultura juvenil<sup>162</sup> intentando despolitizarla, también las dinámicas del mercado neoliberal y su búsqueda de negocio llevan al flexible orden posmoderno (contemporáneo) a mercantilizar e instrumentalizar la cultura juvenil en una banalización también despolitizadora<sup>163</sup>. Tanto la realidad del franquismo tecnocrático de los 60, con su base autoritaria (conservadora) pero su aspiración desarrollista (proto-liberal), como también su postelevisiva representación en *Curso del 63*, con su modelo escolar autoritario para la educación (neo-conservador) pero su formato espectacular de *reality* para la evasión (neo-liberal), permiten aludir a tal doble mecanismo despolitizador de la juventud.

Montesinos (2007: 8) escribe: “Desde siempre con el joven llegó el escándalo. Ya Platón, siempre oculto tras la voz de Sócrates, fustigaba hace más de dos mil quinientos años la impostura de unos jóvenes alocados y disolutos...”<sup>164</sup>, la alusión platónica continúa señalando cómo el filósofo clásico ponía en duda la capacidad de tal juventud hedonista para ser “los futuros gobernantes de la polis”. Montesinos alude inmediatamente después a los shakespearianos personajes del joven príncipe Hal y su adulto pero festivo amigo Falstaff, para ejemplificar un caso de representación del hedonismo juvenil (en *Enrique IV*)

---

<sup>161</sup> A la manera de particular crítica de la educación y la cultura, Larena (1983) planteaba como “reprimir y liberar”, más allá de su aparente oposición, podían ser dos caras de la misma moneda

<sup>162</sup> En su doble acepción organizacional y general

<sup>163</sup> A lo que Montesinos (2007) llama “la juventud domesticada”

<sup>164</sup> Precisamente una cita apócrifa de Sócrates en este mismo sentido de crítica a la juventud es la que inicia tanto el primer episodio de *Curso del 63* como mi análisis del programa.

que cede paso a la necesaria seriedad adulta para asumir la responsabilidad del trono (en *Enrique V*). Montesinos (2007) prosigue:

Desde el rígido conservadurismo que se escandaliza ante cualquier irreverencia a los valores dominantes, o desde la ironía, que tras divertirnos con la locura adolescente nos muestra la imposibilidad de construir un mundo con sentido sin renunciar a ser eternamente *hijo*, lo juvenil ha sido siempre fuente de sospecha para el mundo presuntamente ordenado en el que nacemos (2007: 9)

El “rígido conservadurismo” platónico<sup>165</sup> y la “ironía” shakespeareana tienen en común la representación de la necesidad de madurar y dejar atrás la juventud -como algo pasajero- para asumir el poder y la responsabilidad políticas, eso sí, según el orden establecido de cada época y lugar. Pero dos momentos históricos marcarían dos hitos, dos cambios cualitativos relevantes en la relación entre juventud, cultura y política, y en la consideración de la juventud o el caos juvenil como mero tránsito al orden adulto, o como algo más: por un lado la producción a mediados del siglo XX de una (contra)cultura juvenil<sup>166</sup> que pretende desafiar el orden establecido para cambiarlo desde una política alternativa a la impuesta, y que se plasma internacionalmente en los 60<sup>167</sup>, y por otro lado y en contraste, la producción posterior y vigente hasta la actualidad posmoderna de una (pseudo)cultura juvenil, mercantilizada y consumista, extendida y prolongada más allá de la edad, que pretende disfrutar al máximo de los placeres proporcionados por el orden establecido sin cuestionarlo ni apoyarlo políticamente, despolitizada ya que su apoyo al mismo es a través del mercado<sup>168</sup>.

Ambos momentos de expansión de la cultura juvenil tienen en común un refuerzo de la misma frente a la cultura adulta más tradicional, una pretensión de permanecer joven sin

---

<sup>165</sup> La postura que parece que Platón atribuye a Sócrates, aunque veremos más adelante interpretaciones muy distintas de Foucault y Kohan.

<sup>166</sup> Cultura juvenil aquí como “contracultura” en sentido general y fuerte de oposición militante

<sup>167</sup> Los 60, por ejemplo, del emblemático Mayo del 68, tan distintos de la misma década en la España franquista, o de su representación en *Curso del 63*.

<sup>168</sup> Obviamente con excepciones diversas, entre ellas el emergente movimiento de los indignados, y escenarios posibles cambiantes en función de la crisis mundial de los mercados.

envejecer, pero mientras la “(contra)cultura juvenil” buscaba refundar la política entendiendo juventud como transformación de lo viejo en algo nuevo y mejor, la “(pseudo)cultura juvenil” busca evitar la política refugiándose en el consumo y entendiendo la (eterna) juventud como la (eterna) evasión dejando las responsabilidades políticas en manos de otros, el segundo momento supone así una desactivación política del primero<sup>169</sup>.

Montesinos (2007: 9-10), en cuanto al primer momento, se refiere a los 60 –en el ámbito internacional- como “momento histórico de enorme incertidumbre –pero también de máxima promesa- en que la juventud empieza a ser capaz de *pensarse*”; añade que “si se ha tratado de domesticar a la juventud en nuestro tiempo es porque ya se ha demostrado que es peligrosa” (capaz de cuestionar los valores dominantes), con lo cual conecta el primer momento de los 60 con el segundo prolongado hasta este inicio de siglo XXI, en el que ve una “juventud domesticada”, despolitizada, un “actual clima general de indiferencia (...) lógica general de rebeldías prefabricadas, felicidad simulada y pueril elusión de las responsabilidades...”, una actitud mayoritaria de sometimiento a una sociedad del consumo y el espectáculo que aparenta superficialmente haber integrado la cultura juvenil para desactivarla como crítica, una situación de la que los jóvenes no son los principales responsables, sino en palabras de Montesinos (2007: 10) “el interés creciente que la nueva economía muestra por convertir la juventud en clase productiva como empleada basura y al mismo tiempo como consumidora sugestionable”.

En *Curso del 63* encontramos representados tanto “el rígido conservadurismo que se escandaliza ante cualquier irreverencia a los valores dominantes”, -por parte del ficticio instituto franquista- como también “la ironía, que tras divertirnos con la locura adolescente nos muestra la imposibilidad de construir un mundo con sentido sin renunciar a ser

---

<sup>169</sup> La “juventud domesticada” o “simulacro de cultura juvenil” en palabras de Montesinos (2007).



eternamente *hijo*” –por parte del programa postelevisivo real-, a los que se refería Montesinos (2007: 9) en otro contexto y en otro sentido ya citados.

Lo juvenil sigue siendo así, de algún modo, “fuente de sospecha para el mundo presuntamente ordenado en el que nacemos” (Montesinos, 2007: 9), pero en este caso, para el análisis de *Curso del 63* que yo planteo, lo es –fuente de sospecha- tanto para la postura neo-conservadora del ficticio instituto, que pretende la domesticación de la juventud a través de la disciplina escolar que reprime lo juvenil, como lo es también para la postura neo-liberal del programa real, que pretende la domesticación de la juventud a través del control mediático que libera lo juvenil... desconectándolo de la responsabilidad mediante el espectáculo. Dos discursos que niegan la (contra)cultura juvenil: el neo-conservador reprimiéndola (a secas), y el neo-liberal liberándola... de su carga crítica, de su potencial transformador; ambos discursos despolitizadores: el primero por atrofia castrante de lo juvenil y el segundo por su hipertrofia e inflación como instrumento banalizado al servicio del mercado.

Estas dos posiciones despolitizadoras frente a la cultura juvenil están presentes en *Curso del 63*, en su contenido y su forma respectivamente, la neo-conservadora representada en el tema del programa, con la estructura escolar autoritaria que reprime la rebeldía juvenil, y la neo-liberal representada en el formato del programa, como *reality* que banaliza el antagonismo y convierte tanto el orden autoritario como el caos juvenil en meros productos de consumo y evasión para todos (jóvenes y adultos por igual, rejuvenecidos ambos como actores –televisivos, no políticos- y espectadores del ligero y entretenido negocio del espectáculo). Lo que está ausente del programa es la representación de la cultura juvenil como potencial crítico, alternativo y transformador, no la rebeldía sin causa de unos jóvenes maleducados, hedonistas y egoistas, de una juventud domesticada en lo político (despolitizada) aunque ruidosa y molesta en sus formas, fiel

sujeto consumidor al final, sino la posible rebeldía con causa de una juventud repolitizada cuyo caos pudiera generar un nuevo orden.

Montesinos (2007) se pronunciaba, en su reflexión acerca de la “juventud domesticada”, sobre la responsabilidad en el proceso de despolitización juvenil tanto de la institución escolar como de la mediática. Respecto a la escuela, se mostraba obviamente contrario tanto a la escuela franquista: “...sofisticado aparato de castigo físico (...) aquel siniestro paisaje pedagógico...” (2007: 90), como a la escuela neoliberal con su “...desplazamiento del ideal del educando como proyecto de ciudadano a simple consumidor” (2007: 195), de la que se pregunta: “¿...continúa funcionando como fábrica, (...) que ahora, en vez de orden, disciplina y predecibilidad, produce indiferencia y entropía, (...) lo que la sociedad de consumo le demanda?” (pag. 197).

Frente a ambas Montesinos (2007) planteaba como alternativa:

Si la educación es algo más que simple transmisión de procesos disciplinares y verdades admitidas (...) entonces necesariamente contempla la posibilidad de propiciar en las nuevas generaciones el acceso a lenguajes críticos, capaces de ayudarles a cuestionarse los valores establecidos y transformarlos en clave emancipatoria. (2007: 8)

Lo cual converge con el enfoque de Coronel (1998) desde la organización escolar al plantear:

La actividad docente debe dar la oportunidad para pensar de otra manera, debe promover una plataforma para el planteamiento de hipótesis escandalosas y para la crítica desatada. Un lenguaje para retar los modos de pensamiento capaz de hacer extrañas las prácticas y categorías presentes, hacerlas menos necesarias y estar abiertos a nuevos espacios para la invención de nuevas formas de experiencia (1998: 272)

Posturas ambas -de Montesinos y de Coronel- claramente contrarias al modelo escolar y educativo representado en *Curso del 63*.

En cuanto a los medios de comunicación, Montesinos (2007) plantea que la “juventud domesticada” no es producto exclusiva o fundamentalmente de la escuela, sino de la sociedad contemporánea en su conjunto:

temo que en nuestras sociedades tardoindustriales se haya cumplido la paradoja de que las categorías de lo juvenil hayan impregnado como valor afirmante dominios que van mucho más allá de la moda o el pop, al tiempo que los jóvenes han visto misteriosamente desactivado su poder transformador (2007: 8)

En ese proceso reconocería mucho más peso a los medios de comunicación y a la cultura de masas, cuya capacidad de influencia y seducción es claramente mayor que la escolar, y que extiende los simulacros de lo juvenil por doquier:

Hoy la sociedad de consumo se ha constituido desde la promesa de la eterna juventud, saturando la industria cultural de sus signos (...) Nuestros jóvenes pueden estar perdiendo el poder de la reflexión, de la crítica, y por tanto, de la praxis revolucionaria, sustituyéndolos demasiado a menudo por una desobediencia autista, ególatra e inane” (Montesinos, 2007: 8)

Montesinos, no obstante, se desmarca de una postura apocalíptica reaccionaria y señala: “Coincido con Umberto Eco en la tesis de que no podemos declararnos contra los medios de masas, sino más bien intentar reformular su visión para conseguir que produzcan artefactos culturalmente enriquecedores” (pag. 168). Nada que ver tampoco esta aspiración compartida –de Montesinos y de Eco<sup>170</sup>- a una cultura popular enriquecedora y crítica, con el formato posttelevisivo de *Curso del 63* y su espectacularización banalizada del antagonismo entre disciplina y juventud.

Sin embargo (como contraste con *Curso del 63*), en cuanto a la representación televisiva de lo escolar y lo juvenil, las aspiraciones convergentes de Coronel, Montesinos y Eco sobre lo educativo y lo mediático (como crítico y enriquecedor) sí se verían

---

<sup>170</sup> De Eco en *Apocalípticos e integrados*.

satisfechas con un producto televisivo de la transición española como la serie de ficción *Segunda Enseñanza* (TVE1, 1986), escrita y protagonizada por Ana Diosdado. Una ficción realista que sí cumplía una función educativa y democrática desde la televisión, al constituir como afirma Cascajosa (2012: 239) “un vehículo para representar un modelo educativo basado en la igualdad, la tolerancia y la libertad”, acorde con la reforma educativa socialista de la época (como serie coetánea de la LODE) y totalmente opuesta por tanto al muy posterior (pero regresivo) modelo ideológico de contra-reforma (anti LODE-LOGSE-LOE<sup>171</sup>) de *Curso del 63* (A3, 2009).

La misma cadena televisiva A3, además de *Curso del 63* (2009), programa que tiene el (dudoso) honor de ser el primer *(docu)reality-show* de las televisiones españolas privadas que representa (ideológicamente) la cuestión escolar, ha puesto en pantalla ese mismo año 2009 otras representaciones destacables de la educación formal en diferentes formatos, desde los (sólo) pretendidamente más serios e informativos productos que acompañaron la emisión de los primeros episodios del *reality*: el debate *¿Estamos educando bien a nuestros hijos?* (tras el primer capítulo) y el reportaje *Un problema de educación* (tras el segundo), ambos como claro refuerzo ideológico del discurso de *Curso del 63*, hasta las más expresa y ortodoxamente ficticias series narrativas, de éxito ya consolidado en 2009, *El Internado* (2007-10) y *Física o química* (2008-11).

De hecho, A3 parece haberse especializado en la representación de exitosas y diversas ficciones sobre jóvenes-educación-escuela, porque si bien es Tele5 la que estrena la primera serie contemporánea de gran éxito sobre jóvenes alumnos con *Al salir de clase* (1997-2002), inaugurando la versión posmoderna de tal género televisivo en España, su competidora A3 se subió al carro con rapidez y éxito semejante con su respectiva propuesta *Compañeros* (1998-2002), logrando mantener mayor continuidad en esa línea

---

<sup>171</sup> Leyes educativas progresistas promulgadas por el PSOE que han ido regulando la escuela hasta la actualidad.

hasta hoy, al seguir su estela de éxito alrededor del tema con las ya citadas series *El Internado* (2007-10) y *Física o química* (2008-11), y con otros dos estrenos, la miniserie de dos episodios *El castigo* (2008) y la serie *Los protegidos* (2010-2011), anterior y posterior a *Curso del 63* respectivamente, también relacionados de distinta manera con la educación de los jóvenes.

De modo semejante a la serie inaugural de Tele5, tanto *Compañeros* como *Física o química* pretenden seguir los modelos de series televisivas americanas de temática juvenil-escolar (de diferentes subgéneros formales) como las previas *Saved by the bell* (1989-1992) o *Beverly Hills, 90210* (1990-2000), cuyos argumentos oscilan entre la comedia y el drama –de tono ligero y sublimado–, centrados en su particular versión de las relaciones cotidianas, dentro y fuera de clase, entre los jóvenes alumnos, sus profesores y sus familias. En el caso de la más coetánea de éstas con *Curso del 63*, la muy exitosa *Física o química* (2008-11), podemos afirmar que en su ficticio pseudo-realismo cotidiano, y pese a las diferencias del tono de su discurso con el del relato de San Severo, cumple una función ideológica y comercialmente complementaria, que alía a ambos productos posttelevisivos de A3 en su distorsión de la representación de lo juvenil y lo escolar.

La juventud en *Física o química* es representada de forma tan reduccionista, estereotipada y caricaturesca como en *Curso del 63*, con la particularidad de que tal perfil resulta aparentemente más ensalzado que penalizado por el relato de la serie, al contrario que en el *reality*. En cuanto a la representación del profesorado, la serie distingue entre los adultos más maduros, que son relegados en importancia y presencia a la periferia del relato, y el profesorado más joven, que comparte protagonismo y buena parte del mismo estereotipo con su alumnado. La caricatura que se hace de este joven profesorado también en la serie como eternos adolescentes, de inmadurez semejante a la del joven alumnado, explica en la (i)lógica de su relato que no haya mayores castigos ni enfrentamientos, al

contrario que ocurre con la caricatura del profesorado pseudo-franquista en el *reality*. Argumentaremos cómo tales diferencias se vuelven desde nuestro análisis convergencias complementarias.

Como señala Chicharro (2011: 803), tras analizar las representaciones estereotipadas del joven alumnado y profesorado en la serie *Física o química*:

los modelos docentes que en buena medida presenta el relato, plantean una relación crecientemente igualitaria entre profesor y alumno, acercando ambas figuras, e, incluso, reduciendo la autoridad tradicionalmente adjudicada a la figura del profesor.

Pero, según mi propio análisis, esta representación en *Física o química* de “una relación crecientemente igualitaria entre profesor y alumno”, al contrario del muy diferente modelo educativo igualitario representado en *Segunda enseñanza*, no tiene la función de apoyar la llegada de un nuevo orden democrático que sí tenía la serie de la transición, sino la muy distinta de plantear la existencia de un supuesto estado de caos en la escuela y la sociedad actual. Una representación del caos escolar que, simultáneamente, entretiene y divierte al público más juvenil, resultando económicamente rentable a la cadena A3, así como también escandaliza y provee de argumentos contra las políticas educativas socialistas al público más conservador, resultándole políticamente rentable a los sectores más reaccionarios. En este último sentido, al mostrar el caos juvenil (del joven alumnado y del joven profesorado) como un caos escolar que actúa “reduciendo la autoridad tradicionalmente adjudicada a la figura del profesor”, la serie converge paradójicamente en su indisciplinario discurso con el disciplinario discurso de *Curso del 63*, donde ya se plantea un ejemplo de aumento de tal autoridad perdida para reducir el caos. Por ello tanto *Curso del 63* como *Física o química* son, pese a sus diferencias, dos ficciones pseudo-escolares de éxito que cumplen una función ideológica y comercialmente complementaria.

En cambio, frente al pseudo-realismo cotidiano de *Física o química*, *El Internado* mantiene el protagonismo juvenil así como la ambientación escolar, haciéndola incluso más totalizadora como indica su título<sup>172</sup>, pero a partir de ella se hibrida con otros géneros, ya más alejados de lo cotidiano, como los relatos góticos y de misterio. También *El castigo* y *Los protegidos* se alejarían de la cotidianidad (supuestamente) realista de otras series sobre alumnado juvenil, respectivamente desde una excepcionalidad realista –la miniserie está inspirada en una noticia/hecho real, pero excepcional en la radicalidad del trato punitivo a los jóvenes – o desde una cotidianidad fantástica –la serie en cambio está inspirada en el género fantástico, pero retratando la cotidianidad doméstica y escolar de los jóvenes super-poderosos-. Estas representaciones menos realistas o cotidianas mantendrían una relación, a su vez, menos literal y más simbólica o alegórica con el tema de la educación de los jóvenes.

En *El Internado*, la organización escolar/institución total que da título y sentido a la serie representa no sólo un lugar de encierro y escolarización de sus jóvenes alumnos, sino una fuente de misterio y amenaza que se cierne sobre los protagonistas desde el oscuro pasado tanto de la institución como de los individuos ubicados en ella, y que tras los diversos giros de argumento de las siete temporadas va articulando las dimensiones ficticias de la microhistoria: hijos secretos, relaciones conflictivas, familiares desaparecidos y asesinados... con las también ficticias de la macrohistoria: organizaciones secretas nazis que se instalan en la España franquista y acaban controlando corporaciones farmacéuticas multinacionales, planes megalómanos de eugenesia/manipulación biogenética y dominación mundial. Así, el *topos* del internado “Laguna Negra”<sup>173</sup> –como, de

---

<sup>172</sup> Comparte así con *Curso del 63* el carácter de institución total de la organización escolar representada

<sup>173</sup> Llamado así en la serie por el paraje geográfico en que se emplaza, con las obvias reminiscencias góticas de oscuros bosques y lagunas, pero también de oscuros misterios del pasado, oscuridad tanto en la geografía como en la historia.

otro modo, el del internado “San Severo”- implica un *cronos* que enfrenta el presente con el pasado.

Smith (2010), en su artículo sobre la conexión entre “*tv studies*” y “*spanish cultural studies*”, valora positivamente el potencial sociocultural crítico de *El internado* basándose en los planteamientos generales sobre la ficción televisiva de Buonanno (1999, 2008) y en las tres condiciones de la narración como realidad múltiple que señala la autora italiana: la deslocalización de la vida social más allá del contexto del espectador, la interacción para-social con los personajes y la tematización de experiencias extremas ajenas a la vida cotidiana.

Este hispanista británico plantea, en su análisis de la serie<sup>174</sup>, la presencia de una:

metaficción historiográfica (...) una reflexión sobre la continua presencia del pasado en el presente. Incluso dentro del género de misterio o terror, aparentemente tan sometido a fórmulas, hay aquí una clara referencia a un contexto específicamente español: el debate sobre la memoria histórica (Smith, 2010: 310)

Y en la misma línea positiva, refiriéndose ya al conjunto de la serie y aplicando a la misma los conceptos de Buonanno (1999, 2008) afirma:

*El internado* deslocaliza la vida social en su extrañamente abstraído espacio dramático que ofrece poco o ningún sentido del lugar (...) nos ofrece la clara y rara posibilidad de entrar en contacto con aquello lejano, un aislado entorno referenciando la dictadura franquista, tan distante de los intereses de la alegadamente presentista juventud con poco sentido de los horizontes históricos (Smith, 2010: 310)

Si bien tal planteamiento conecta directamente con el interés cronotópico de mis propios análisis, yo matizaría su lectura positiva de la serie respecto a la memoria histórica y la política española, al detectar en ella un cierto grado de elipsis del franquismo<sup>175</sup> que se ve desplazado claramente en el imaginario del mal de la serie por el nazismo alemán, una

---

<sup>174</sup> Del cuarto episodio de la primera temporada (2007).

<sup>175</sup> Si bien no tan obvia o descarada como la realizada en *Curso del 63*.



opción mucho menos arriesgada dada la mayor y más habitual identificación de este último con el mal en el imaginario cultural internacional<sup>176</sup>, así como la menor y no tan delicada conexión del mismo –comparado con el franquismo– con la historia y la política española.

Otras narraciones audiovisuales contemporáneas, aunque no televisivas sino fílmicas, también “dentro del género de misterio o terror”, sí que identifican más explícitamente el mal con el franquismo y conectan así más directamente con la memoria histórica española, como las ya citadas en el apartado anterior: *El espinazo del diablo* (2001) y *El laberinto del fauno* (2006) de Guillermo del Toro, o *Pa negre* (2010) de Villaronga.

Por otro lado, Smith (2010: 310) también destaca el carácter de “producto de 360 grados” de la serie, que se extiende en todas las direcciones de la industria cultural aprovechando su multiplicidad de plataformas tecnológicas, en un fenómeno del que es pionera en la (pos)televisión española y europea, alcanzando así una “experiencia inmersiva” que el hispanista compara con la de series americanas de culto como *Lost*, no sólo por su convergencia mediática, sino por “su trama laberíntica y el culto que ha generado entre sus seguidores” (Smith, 2010: 310).

Aunque cabe matizar la comparación recordando que la trascendencia cultural y mediática de *Lost* a nivel internacional es mucho mayor, es cierto que *El internado* supone un hito en la cultura posttelevisiva de la convergencia mediática en España, al sumar a su emisión convencional por televisión analógica a través del canal de A3 la inauguración de la web 3.0<sup>177</sup> (o “web semántica”) de A3 que conecta vía Internet la televisión digital, el ordenador personal y el móvil, permitiendo prescindir de los horarios de programación (televisión a la carta) y disfrutar de contenidos extra (comentarios de actores y de otros usuarios, programas de información sobre la serie vía web, etc.) facilitando el surgimiento

---

<sup>176</sup> Con el cine de Hollywood como claro ejemplo.

<sup>177</sup> Que heredarían los programas posteriores de A3, incluido *Curso del 63*.

junto a las webs y blogs oficiales de otros aficionados, y de comunidades virtuales de seguidores. Además de la web oficial 3.0 y el resto de webs alternativas, cabe destacar como parte del fenómeno posttelevisivo/multimediatco y de expansión cultural de *El internado* lo siguiente: el desarrollo de los primeros videojuegos tanto para consola como para móvil derivados de una serie de ficción española, la comercialización en DVD de la serie completa, y la publicación de una colección de novelas juveniles basadas en los capítulos de la serie, así como la exportación internacional a otras televisiones bien del formato (para que realicen una versión propia basada en el modelo español) o bien de la serie original (para ser emitida tal cual). Investigaciones españolas del ámbito académico de la comunicación audiovisual ya empiezan a reconocer la relevancia multimediatca de *El internado* (Galán y del Pino, 2010; Guarinos et al. 2010), un carácter multimedia alineado con la pos-televisión ya aludida previamente, y con los relatos “cros-mediatcos” o “trans-mediatcos” que convergen en la “post-serialidad” de la ficción televisiva (Brancato, 2011).

En el plano ficticio de la diégesis, en cuanto a la representación de la juventud en el relato, los personajes de los jóvenes alumnos de *El internado* se constituyen en claros protagonistas de la serie cuyos antagonistas adultos provienen no sólo de “Laguna Negra”, el centro escolar que los encierra en el presente, sino más aún del pasado oscuro de tal institución como orfanato durante el franquismo, que no sólo era refugio de los criminales de guerra nazis que lo regentaban tras huir de Alemania, sino que albergaba la continuación de sus macabros experimentos de bio-ingeniería, el “Proyecto Géminis”, y su expansión a través de la creación de la empresa farmacéutica “Otttox”.

Así, los jóvenes alumnos son sujetos agentes protagonistas de la narración, pero también objetos de la sujeción del triángulo antagonista: “Laguna Negra”- “Proyecto Géminis”- “Otttox”, oscuras estructuras organizacionales interdependientes cuya cara más

visible es la organización escolar que da nombre a la serie, una estructura antagonista que se ve derrotada por la agencia de los sujetos protagonistas cuando se ve desmontada en el episodio final de la serie, que culmina simbólicamente con el incendio del internado.

Como propongo en este texto para el análisis de *Curso del 63*, el relato de *El internado* puede interpretarse por tanto también en términos de antagonismo cronotópico, como un doble enfrentamiento por un lado entre el pasado (explícitamente nazi, mucho más implícitamente también franquista) y el presente, y por otro entre las instituciones adultas (en su expresión más totalitaria y macabra) y la juventud, en este caso resultando victoriosa clara y esperadamente la representación de la juventud contemporánea.

En el caso de la miniserie *El castigo*, también los jóvenes protagonistas salen finalmente triunfantes frente a la institucionalización extrema a la que les someten, como disciplina punitiva de re-educación radical basada en el encierro y la tortura, abiertamente ilegal y ajena a lo realmente institucional aunque con consentimiento paterno no informado. Pero aquí el rol narrativo de protagonistas no convierte a los personajes representantes de la juventud en héroes en un sentido moral (como sí ocurre de modo más o menos general en *El internado*), sino que a la villanía o maldad de los personajes antagonistas, adultos represores y extremadamente castigadores que regentan el centro clandestino de re-educación, hay que sumar también la villanía de los jóvenes protagonistas, que además ven exponencialmente incrementada al final su maldad inicial de rebeldes sin causa, como efecto antisocial grave, paradójico y no deseado de los castigos o torturas sufridos. Un desenlace de la miniserie cuya secuencia final es una clara cita del film *A Clockwork Orange* (1971) de Kubrick<sup>178</sup>, con los jóvenes ya totalmente convertidos en psicópatas ultra-violentos, que tras fingir adaptativa sumisión al despedirse cariñosamente de sus respectivos padres, se reúnen para disfrutar apalizando a un mendigo. Su triunfo como

---

<sup>178</sup> Basada en la novela homónima de Burgess de 1962.

jóvenes malvados es el fracaso de un sistema represor también malvado, que sólo consigue hacer la maldad juvenil más intensa y a la vez más encubierta, luego mucho más peligrosa.

*El castigo* (2008), dirigida por Daniel Calparsoro, basa su argumento en una versión muy libre de los hechos acaecidos en 2006 en la zona rural de Gerona, donde una masía fué utilizada por tres adultos de nacionalidades suiza, italiana y francesa como correccional o reformatorio ilegal para adolescentes problemáticos, al servicio de la organización suiza de reeducación radical *Time Out*. Pero el tema de los jóvenes como problema (anti)social, como otredad peligrosa que amenaza la ley y el orden o la seguridad ciudadana, viene de más antiguo, y más allá de su relativa base real como problema educativo y social, ha sido habitualmente instrumentalizado y usado como ideología y espectáculo en el cine, especialmente en Hollywood, con films de los 80 como *Class of 1984* (1982), *The principal* (1987) o *Lean on me* (1989), y de los 90 como *Class of 1999* (1990), *The substitute* (1996) o *187* (1997).

La consideración del argumento de la miniserie como problematización de la juventud al servicio del espectáculo en la postelevisión española, encuentra una conexión más cercana que el cine de Hollywood mencionado, o -ya en la cultura audiovisual española- que el film *Salto al vacío* (1995) del propio Calparsoro, o *Historias del Kronen* (1995) de Montxo Armendáriz<sup>179</sup>, no sólo en el programa *Curso del 63* y su cronotopo (pseudo)histórico-escolar fantástico de encierro y disciplina de la juventud, sino en otros *realities* posttelevisivos de *coach-show* directamente enfocados a la (supuesta) reeducación, como *Generación Ni-Ni* (2010), de la Sexta, o *SOS Adolescentes* (2007), *Hermano Mayor* (2009-2012) y *El campamento* (2010-2011), de Cuatro -la cadena española más

---

<sup>179</sup> Tanto Colmeiro (2005) como Gavela (2007) analizan *Historias del Kronen* -la novela de Mañas (1994) y el film de Armendáriz (1995)- y su conexión con la “generación x” y la representación de la juventud posmoderna.

especializada hasta ahora en la parte *coaching* (entrenamiento o desarrollo y mejora personal...) de este subgénero docu-dramático-<sup>180</sup>.

No obstante su carácter posttelevisivo, y su inclusión por tanto en el conjunto de discursos de las televisiones españolas –y concretamente en este caso de A3- sobre la educación y la juventud como problemas, *El castigo* como ficción narrativa audiovisual en sentido estricto, con un tratamiento de *thriller* en el que los jóvenes, pese a ser aquí protagonistas, no son representados como víctimas inocentes ni héroes, ni siquiera anti-héroes, sino como monstruos morales tanto o más reprobables que sus adultos captores, conecta efectivamente con la mencionada tradición del cine de Hollywood (y norteamericano en general) que representa narrativa y espectacularmente la juventud (y su educación) como problema (patologizado).

En su crítica política a este cine de Hollywood, pero también a ciertos films americanos más independientes, como representaciones (ambas) más que discutibles de la juventud, Giroux (2003) plantea a partir de -entre otras- la independiente *Rivers edge*<sup>181</sup> (1986) lo siguiente:

ponen de manifiesto el lado oscuro y miserable de una cultura juvenil a la vez que utilizan la combinación hollywoodiense de fascinación y horror para mantener en vilo al público (...) la juventud de estas películas parece haber sido construida al margen del paisaje cultural y económico más amplio (...) estas películas presentan una cultura de la juventud blanca que parece abrumada (...) lo que se les escapa a estas películas (...) acerca de lo que se ha dado en llamar la generación nowhere, la generación X, la gen 13th o slackers, es una concepción de las condiciones políticas y

---

<sup>180</sup> El que tanto Cuatro como la Sexta se asocien a una ideología más progresista que A3 y T5, pero caigan en la trampa de los *realities* en general, y de la estereotipación de la juventud y la explotación del problema juvenil en los *coach-shows* en particular, junto a las recientes fusiones empresariales de Cuatro con T5 y de la Sexta con A3, apunta al hecho de que sobre las diferencias ideológicas más específicas de las cadenas planea el fantasma ideológico más general del capitalismo neoliberal y el mercado de la comunicación y las industrias culturales. Ello no le resta importancia aún así a la especificidad como fantasía pos-franquista de *Curso del 63*.

<sup>181</sup> Film de Tim Hunter, titulado en España *Instinto sádico*, y cuya trama tiene puntos de contacto con las posteriores *Historias del Kronen* españolas. Giroux también aplica el comentario que se cita a *My own private Idaho* (1991) de Gus Van Sant, autor que reincide en el resto de su obra en la temática del lado oscuro de la juventud contemporánea.

sociales más amplias en las que está enmarcada la juventud (...) un comentario social acerca del capitalismo en punto muerto (2003: 80-81)

En efecto, construir relatos sobre la violencia juvenil, sobre los defectos de la juventud y sus conductas problemáticas, debería en todo caso acompañarse de una crítica y una representación, más amplias y profundas, de los contextos y causas posibles de dichos fenómenos, de las contradicciones y defectos de la sociedad actual. Añade Giroux (2003: 270) en su crítica a films de Hollywood como *187* (Kevin Reynolds, 1997):

Abordar los potenciales efectos discursivos de películas como *187* (...) puede significar discutir en qué medida contribuye a un discurso público que racionaliza tanto la demonización de la juventud minoritaria como el recorte de presupuestos para la educación pública y superior (2003: 270)

Señala el autor así que tanto la juventud en general, como especialmente las juventudes de clase social más baja y de etnia diferente a la blanca dominante, se representan negativizadas en tales films, cuyas narraciones plantean además la imposibilidad de su redención, y justifican así el recorte de los gastos sociales y educativos dedicados a intentar su integración. En cuanto a la cuestión general de la representación de la conexión entre juventud y violencia, Giroux (2003) expone:

por cuanto el contexto y las condiciones para la producción de representaciones violentas quedan justificados en nombre del entretenimiento y de los elevados beneficios en taquilla, los jóvenes se experimentan cada vez más a sí mismos tanto en calidad de sujetos como de objetos de la violencia (...) los medios de comunicación dominantes ofrecen semblanzas sesgadas de la juventud (2003: 218)

La juventud contemporánea aparece representada en los últimos textos aludidos, incluido *El castigo*, como una otredad peligrosa, una monstruosidad moral, los jóvenes-alumnos-hijos son vistos como delincuentes a vigilar y castigar/disciplinar, como diferencias que exigen ser reducidas a identidades. En un contexto distinto, Jenaro Talens exponía la cuestión de la conversión forzada de la diferencia en identidad; en su análisis

político de otra monstruosidad diferente a la juvenil, la de Drácula -y en general el vampirismo- como síntoma en el cine y la literatura<sup>182</sup>, Talens (2005) reflexiona sobre la especularidad y las relaciones de poder, y nos plantea:

Este es un poco el dispositivo básico de toda la tradición judeo-cristiana: la diferencia tiene que ser reconducida a la identidad o destruida (...) Si lo que hay enfrente de mí no se parece a mí, debo obligarlo a que se parezca: la forma de reconvertir la diferencia en algo reconocible es sometiéndola a la duplicación. Esto sirve para cualquier tipo de planteamiento político, y es, de hecho, lo que subyace a la llamada guerra contra el *imperio del mal* (2005: 143)

En efecto, lo que plantea Talens (2005) se puede aplicar a cualquier enfoque político reaccionario, tanto a la justificación de las cruzadas medievales, como de la guerra de Irak, de la caza de brujas (la literal y la del macartismo), de la inquisición, de la guerra civil española, de la reivindicación del (pos)franquismo y de la vuelta a la mano dura en política y educación. El otro peligroso, lo diferente, puede ser el islamismo, el comunismo o la juventud indisciplinada, en cualquier caso un enfoque reaccionario exigirá su conversión en lo idéntico, sin matices, o su destrucción. La educación y la disciplina así entendidas podrían desembocar no sólo en aparato ideológico sino directamente represor.

Un ejemplo real de triste actualidad en 2012, tras la victoria del Partido Popular en las elecciones generales españolas y su acceso al gobierno, es la represión policial en febrero de los jóvenes manifestantes en Valencia (la llamada “primavera valenciana”), golpeados por los antidisturbios de forma escandalosa y antidemocrática, como si en vez de protestar contra los recortes injustos del PP en el presupuesto de la educación pública estuvieran cometiendo un delito o atacando al Estado. ¿Quiénes son los anti-sociales aquí, los jóvenes manifestantes que defienden la educación pública o los adultos gobernantes que mutilan su presupuesto? ¿los jóvenes manifestantes que ejercen su derecho democrático a la protesta o los adultos policías que los reprimen con violencia desproporcionada? Estos jóvenes

---

<sup>182</sup> Desde Stoker y Murnau hasta Coppola, entre otros.

(rebeldes con causa) han sido definidos en declaraciones públicas por el discurso del jefe de policía como “enemigos”<sup>183</sup>, lo cual representa una ideología que justifica la represión y que provoca un antagonismo destructivo como el que critica Mouffe (2007)<sup>184</sup>.

Para un enfoque reaccionario, la juventud no sometida es el monstruo, sin matices, para otro enfoque no reaccionario los matices sí existen, y aunque –recordando el argumento de *El castigo*- no deben aplaudirse ni permitirse las tendencias juveniles realmente anti-sociales cuando realmente se produzcan, su monstruosidad no es la única a señalar sino también y muy especialmente la del sistema social que la fomenta. En la ficción de *El castigo*, junto a los monstruos juveniles no estarían sólo los monstruos adultos que son sus captores, sino la parte más siniestra del monstruo global que es el lado oscuro del capitalismo que permitiría/fomentaría tales prácticas (juveniles y adultas). En la ficción docu-dramática de *Curso del 63*, sólo para los reaccionarios el monstruo más temible serían los jóvenes mal-educados, para los demás, más allá de antipatías o simpatías por un alumnado nada modélico, el auténtico monstruo temible sería el fantasma del franquismo que habita el programa, cuya presencia-ausencia aparece de la mano cómplice del omnipresente capitalismo global y su industria cultural<sup>185</sup>.

La cuestión de la juventud como monstruosidad, planteada al hilo del argumento de *El castigo*, podemos mantenerla para comentar el tema de la siguiente serie de A3, ya no en términos de monstruosidad moral (o maldad) sino de monstruosidad más literal o física, al referirnos a *Los protegidos*, ya que en esta ficción fantástica los jóvenes protagonistas no

---

<sup>183</sup> El jefe de policía se refiere a los estudiantes como "el enemigo" (Titular de El País-Comunidad Valenciana, 21-2-2012).

<sup>184</sup> Para esta autora, el antagonismo o conflicto es constitutivo de lo político e inevitable, pero debe sustituirse un conflicto antagonista -entre enemigos que se enfrentan sin un mínimo respeto al otro, buscando su destrucción y amenazando la democracia- por un conflicto “agonista” –entre adversarios que se enfrentan buscando la hegemonía pero respetando el derecho a la mutua discrepancia y respetando la democracia-.

<sup>185</sup> En una buena relación que precisamente evoca el franquismo desarrollista de los 60, tan libremente versionado en *Curso del 63*



son representados como hijos malvados a los que vigilar y castigar (como en la miniserie anterior) sino como hijos extraños a los que vigilar y proteger.

El argumento de esta serie –que comienza en 2010 poco después de que finalice *Curso del 63*- cuyo éxito la prolonga hasta una tercera temporada para 2012, gira alrededor de varios niños y jóvenes con super-poderes, los cuales son perseguidos por una misteriosa organización secreta que intenta secuestrarlos con motivos y fines ocultos. La madre de una niña que ya ha sido secuestrada y el padre de un niño que consigue permanecer con su hijo se alían y reúnen a otros tres jóvenes de diferentes edades (y poderes), para hacerse pasar por una familia normal, protegerse mutuamente de sus perseguidores, e investigar las causas de la persecución y el paradero de la hija secuestrada. Pese al aparente dramatismo fantástico del argumento, el tono de la serie está muy aligerado, por lo que ésta adopta la forma de “dramedia”<sup>186</sup> para toda la familia típica de la (pos)televisión española, y conecta más con los cómics originales de los *X-Men* de los 60<sup>187</sup> –a los que cita explícitamente con las transiciones y los rótulos imitando páginas de cómic, entre otros muchos guiños- pero en versión (televisiva) española –con mucha menos épica super-heróica y más cotidianidad- que con tratamientos (de los 70 y 80) más oscuros y dramáticos del tema de los *freaks* super-poderosos y de las siniestras familias, escuelas u organizaciones detrás de los mismos, en films (y novelas) como *Carrie* (1976) y *The Fury* (1978), ambos de Brian de Palma, o *Scanners* (1981) de David Cronenberg.

La rareza o monstruosidad (*freaks*) de los jóvenes protagonistas de *Los protegidos* es física, pero no implica como en los monstruos clásicos una apariencia extraña y terrorífica o desagradable, sino una apariencia normal para una corporeidad internamente rara y

---

<sup>186</sup> Combinación muy comercial y convencional de drama y comedia, para todos los públicos

<sup>187</sup> La versión inicial y de tratamiento más naif del tema, cuyo enfoque se volverá más dramático y complejo en versiones posteriores

extraordinaria<sup>188</sup>, la diferencia va por dentro (como la maldad, más sin ser moral sino corporal) pero en este caso plasmada en super-poderes o capacidades meta-humanas. Se trata de mutantes (si sus poderes son fruto de una mutación genética espontánea o innata<sup>189</sup>) o mutados (si los poderes provienen de una intervención anómala externa posterior al nacimiento, intencionada o accidental<sup>190</sup>), la serie de A3 aún no ha aclarado el origen de los poderes de sus personajes juveniles, aunque promete hacerlo en la tercera temporada de 2012<sup>191</sup>, pero en todo caso ambos conceptos –mutantes/mutados- en su versión ficticia-fantástica<sup>192</sup> son elaborados como tales y popularizados en los cómics norteamericanos de super-héroes principalmente desde los años 60, como *X-Men*<sup>193</sup>, e inspirados en la ciencia-ficción literaria y cinematográfica previa.

Tales conceptos y argumentos del cómic original dieron el salto audiovisual al cine y la televisión estadounidenses –de difusión internacional y hegemónicos en la industria cultural mundializada- destacando el éxito general de los films inspirados en la franquicia de comics de mutantes: *X-Men* (2000), *X-Men 2* (2003), *X-Men: The Last Stand* (2006), *X-Men Origins: Wolverine* (2009) y *X-Men: First Class* (2011), una década de films sobre mutantes produciendo beneficios millonarios –e imaginarios sociales juveniles- en todo el mundo, en una serie que todavía continúa (con varios proyectos en producción y pre-producción).

---

<sup>188</sup> El caso del personaje de la serie de cómics *Generation X* llamado *Chamber*, cuya apariencia corporal externa normal es sólo una cámara, un recipiente que contiene y oculta –hasta su estallido revelador- su interior real –informe y bizarramente energético-, resulta una extrema metáfora –o metonímia- de esto.

<sup>189</sup> Como los *X-Men* (1963).

<sup>190</sup> Como los *Fantastic Four* (1961), *Hulk* (1962) o *Spiderman* (1962).

<sup>191</sup> Subtitulada precisamente *El origen*.

<sup>192</sup> En su versión real-científica, obviamente, el uso de los términos mutante-mutado es anterior, y el significado distinto, aunque se mantiene en la ficción la alusión a lo genético y a la mutación como cambio inducido por causas físicas (no sobrenaturales).

<sup>193</sup> La primera de las series de comics de la editorial Marvel dedicadas a mutantes: *X-Men*, serie principal y origen de las demás derivadas con las que coexiste, aparece en 1963 -como coincidencia anecdótica con la fecha elegida por el *reality* que analizamos- y continúa ininterrumpidamente con éxito de ventas y distribución internacional hasta la actualidad, convertida en potente franquicia que ha dado lugar ya a cinco superproducciones del cine de Hollywood, series animadas de televisión, video-juegos...

La premisa de los *X-Men* (desde los 60) es presentar un grupo de jóvenes mutantes, que han nacido con una alteración genética<sup>194</sup> que suele mantenerse latente y oculta en la niñez (salvo excepciones<sup>195</sup>), y mayoritariamente se vuelve manifiesta en la pubertad o adolescencia en forma de super-poderes singulares diferentes para cada individuo. Esta manifestación de su diferencia suele ser abrupta y dramática, carente de control<sup>196</sup>, provocándoles graves conflictos y rechazos sociales (el miedo y odio a lo diferente de parte de los normales, reacción habitual hacia los monstruos/*freaks*), y causa la escisión dicotómica y maniquea entre el bien y el mal en los personajes, entre los jóvenes/mutantes que reciben en etapa tan delicada la educación y guía del benéfico adulto/mutante “Profesor X”<sup>197</sup>, en su internado privado y selecto: “la escuela para jóvenes talentos”, integrándose por ello en los pro-sociales *X-Men*, frente a los jóvenes/mutantes que reciben por contraste en esa misma etapa la mala educación y perniciosa influencia del maléfico adulto/mutante “Magneto”<sup>198</sup>, y pasan a formar parte de su “hermandad de mutantes (malignos)”<sup>199</sup>.

---

<sup>194</sup> Aunque su mutación es innata, cuando el cómic los señala como “hijos del átomo” –expresión tomada de las novelas *Children of the Atom* (1948-1950) de Wilmar Shiras- está apuntando a la responsabilidad de la sociedad adulta y de sus experimentos radiactivos en la producción (involuntaria) de los jóvenes mutantes a los que teme, una metáfora de la responsabilidad social real de los adultos respecto a la juventud que estigmatizan.

<sup>195</sup> Una notable excepción es la del personaje *Nightcrawler* -que aparece en el cómic en su refundación en los 70, y en el film *X-Men 2*-, que presenta ya desde su nacimiento un aspecto monstruoso y casi demoníaco: orejas puntiagudas, ojos amarillos, piel azul oscuro, tres dedos en manos y pies, una cola prensil como de diablo y, cuando le salen los dientes, grandes colmillos como de vampiro, esta apariencia provoca su rechazo social desde que nace y su crianza en un circo (destino habitual para los *freaks*).

<sup>196</sup> De nuevo resulta muy radicalmente representativa la primera manifestación juvenil de los poderes de *Chamber*, que no sólo estallaron –literalmente- destrozando su falsa apariencia de normalidad –dejando un permanente agujero ardiente donde antes estaban su boca y su pecho- y convirtiéndolo en uno de los mutantes más *freak*, sino que involuntariamente hirió y dejó lisiada a su joven novia. Una primera manifestación de poder descontrolado, de semejante dramatismo, aparece en el film *X-Men* cuando el personaje femenino llamado *Rogue* (pícaro) está a punto de matar involuntariamente a su novio al besarle y absorber su energía vital, convirtiéndose en una accidental pero casi literal *femme fatale*, en una metáfora radical e ideológica del peligro de la sexualidad juvenil, y específicamente de la sexualidad femenina.

<sup>197</sup> El profesor Charles Xavier es un eminente científico y un poderoso telépata –mutante capaz de leer el pensamiento ajeno y transmitir el suyo propio, así como controlar las mentes, todo ello a distancia-, su sabiduría y filantropía –con mutantes y humanos por igual- junto a sus poderes mentales –que contrastan con su parálisis física- simbolizan, ya desde su nombre –Profesor X-, el papel social benéfico de la educación para la juventud.

<sup>198</sup> Erik Magnus o Magneto, simboliza en cambio, ya metafóricamente desde su nombre -que no sólo se refiere así a sus poderes mutantes electromagnéticos-, el magnetismo o fuerte atracción que ejercerían sobre

La premisa argumental es por tanto una clara metáfora de la juventud y su (necesidad de) educación, de la juventud como fase decisiva a nivel personal y social, de grandes cambios (mutaciones, que se producen o manifiestan) que implican grandes potenciales (capacidades mayores, nuevas y singulares) y grandes peligros (diferencias desconocidas e incontroladas), y de la necesidad de la intervención adulta positiva que, a través de la (buena) educación, controle y encauce la diferencia para volverla identidad, para imponer orden en el caos y lograr que éste sea creativo y no destructivo, porque de no haber educación la diferencia (juvenil) se volvería una amenaza destructiva -y habría a su vez que destruirla-.

Además de los textos/productos alrededor del grupo originario de jóvenes mutantes super-poderosos: los *X-Men*, cabe destacar –entre los comics- dentro de su mismo universo imaginario/ficcional –y editorial- los que inauguraban un supuesto primer relevo generacional con el grupo de los *New Mutants* en los 80, y los que usaban un nombre aún más simbólico, polisémico e intertextual, y un planteamiento aún más cercano a la representación bizarra de la juventud como *freaks*, con el grupo *Generation X* en los 90. De hecho, el carácter de “grupo juvenil” de los *X-Men* originales en los 60, un equipo de mutantes-superhéroes cuyo único miembro adulto-maduro era el líder docente “Profesor X”, se iba perdiendo con el paso de los años<sup>200</sup>, dando lugar a un equipo con cada vez más miembros adultos -que al madurar se incorporaban al cuerpo docente del instituto de Xavier y pasaban de alumnos a profesores- al que se iban añadiendo nuevos miembros

---

los jóvenes las posturas extremistas o radicales de todo tipo, y la amenaza que por ello representan para el status quo tanto los adultos que están contra el sistema como la juventud que no es correctamente socializada por la buena educación volviéndose así anti-sistema a su vez

<sup>199</sup> Esta dualidad de posturas representada en los adultos por el Profesor X y Magneto es asociada por Blanco (2011), en su análisis filosófico de *X-men III*, con lo apolíneo y lo dionisiaco. respectivamente, categorías que retomaré en mi análisis del antagonismo escolar en *Curso del 63*

<sup>200</sup> Aunque los personajes Marvel envejecen a un ritmo mucho más lento que sus lectores -no por un rasgo intradieético fantástico de longevidad, sino por preservar los intereses industriales extradiegéticos de prolongación de las series, haciendo que en todo el llamado “universo marvel” no hallan pasado más que un indefinido par de décadas en más de medio siglo de tiempo real- su maduración se acaba produciendo y los personajes inicialmente adolescentes o juveniles devienen adultos, por lo que la editorial requiere nuevos personajes que representen la juventud en el mismo universo diegético.

menores en formación<sup>201</sup>. Como la situación no cambiaba con la exitosa refundación de los *X-Men* en los 70 que incorporaba nuevos miembros adultos, para ofrecer a los lectores de nuevo el producto de grupo juvenil de mutantes se lanzó la serie *New Mutants* en los 80, y más tarde *Generation X* en los 90, series relacionadas con *X-Men* pero autónomas, donde de nuevo el total de los integrantes de los grupos –excepto sus mentores- eran jóvenes y adolescentes<sup>202</sup>. No obstante, el grupo/serie de más longevidad y éxito continuado sigue siendo (tras 50 años) *X-Men*, no sólo en cómic sino transmediáticamente (cine, televisión, videojuegos, etc).

Aunque el mayor éxito y repercusión siempre acompañe a la serie original *X-Men*<sup>203</sup>, la serie de los 90<sup>204</sup>: *Generation X* aportó una voluntad de renovación de personajes y planteamientos narrativos (dentro del marco de su franquicia de cómic comercial), y de conexión más explícita de los mismos con las reflexiones sobre la problemática de la cultura y la juventud posmoderna, lo cual ya quedaba patente en el guiño cultural e intertextual de su título. De entre su renovado elenco de personajes juveniles y *freaks*, podemos destacar a *Chamber/Jono Starsmore*, un joven británico aficionado a la música rock, cuya naturaleza mutante se manifiesta por primera vez con dramatismo, cuando durante una fiesta –accidentalmente- su interior compuesto de pura energía entra en erupción como si se tratara de un volcán, hiriendo gravemente a su novia a la que deja parálitica, y destruyendo su propia cara y torso, acabando a la vez con su imagen de humanidad y con la normalidad de su vida cotidiana. El drama de *Chamber* puede hacerle conectar con el personaje original de los *X-Men* (desde los 60) *Cyclops/Scott Summers*<sup>205</sup>,

---

<sup>201</sup> Esta situación de composición multigeneracional ha sido representada -en versión libre- por la trilogía fílmica: *X-Men*, *X-Men 2* e *X-Men 3: The Last Stand*.

<sup>202</sup> Posteriormente se sigue repitiendo la fórmula cada década con series como *New X-Men* ya en el S. XXI, o *Generation Hope* (2011).

<sup>203</sup> Cambios del equipo creativo y de formación/composición del grupo de personajes aparte

<sup>204</sup> Siguiendo el camino de renovación generacional de los *New Mutants* en los 80.

<sup>205</sup> Personaje que sí aparece en la primera trilogía fílmica de *X-Men*, y cuya primera manifestación de poder es recreada en un contexto escolar en el siguiente film que protagoniza Wolverine.

como un trasunto extremo del mismo, ya que *Cyclops* en su primera manifestación mutante descubrió que emitía desde su interior unos continuos y destructivos rayos de energía que salían de sus ojos, y que sólo podía interrumpir tan peligrosa emisión cerrando los párpados, o usando unas gafas especiales<sup>206</sup> –de cuya lente única deriva su nombre en clave-, pero *Cyclops* (en los 60) no deja a nadie lisiado en su primera erupción (ocular), ni la energía de su interior destroza su rostro o su cuerpo y hace patente que su humanidad aparente era sólo una cáscara superficial que ocultaba su monstruosidad, como *Chamber* (en los 90) –involuntariamente- sí hace, así este personaje de *Generation X* puede actuar como metáfora radicalizada tanto del concepto de mutante en la ficción, como del peligro de la energía juvenil sin control<sup>207</sup> en la alusión retórica de la ficción sobre mutantes a la realidad.

Fuera ya del marco del “universo marvel” - fundamental para entender el uso de los conceptos de mutante/mutado en la ficción y su aplicación retórica/metafórica al discurso sobre la juventud- con sus fundacionales *X-Men* y demás *spin offs*<sup>208</sup> de la franquicia, pero todavía en el ámbito de los cómics y su tratamiento del tema, cabe señalar que una editorial de cómics rival<sup>209</sup> lanzó simultáneamente a la *Generation X* (1994) de Marvel otra destacable serie, *Gen 13* (1994), que ya desde su nombre compartía la voluntad de (desenfadada) alusión a la juventud posmoderna<sup>210</sup>, y análoga en su planteamiento temático –también deudora de los *X-Men* originales- aunque con más humor irreverente (con un personaje totalmente informal y despreocupado llamado *Grunge*), erotismo y sexualidad transgresora (con un personaje explícitamente bisexual/lésbico, y flirteos más o menos

---

<sup>206</sup> Metáfora del poder (y el peligro) de la mirada, y de la necesidad de cerrar los ojos o de poner las lentes adecuadas para controlar ese poder...

<sup>207</sup> Estallido de energía juvenil como imagen potencial (que no real en la mayoría de ocasiones) que asusta especialmente a gobiernos -y a sus aparatos- reaccionarios, que intentan reprimirla antes de que se produzca.

<sup>208</sup> Todas las series y productos derivados de la matriz original.

<sup>209</sup> *Image*, en su línea/universo diegético *Wildstorm*.

<sup>210</sup> Aludiendo a la “generación decimotercera” de estadounidenses (nacidos entre los 60 y los 80) que se corresponde con la también llamada “generación x”.

consumados entre el mentor adulto y la joven líder del grupo), y carácter meta-discursivo (con episodios dedicados a la crítica/parodia de los propios cómics de super-heroes). Además en esta serie los mutantes, llamados aquí “geno-activos”, no lo eran por mutación genética espontánea sino por herencia genética de sus padres, ex-militares de fuerzas especiales que habían sido mutados intencionadamente por una agencia secreta del gobierno llamada *International Operations*, la cual intenta seguir controlando también a sus hijos.

El éxito de *Gen 13* motivó dos años después la aparición, como su propio *spin off*, de la serie de un grupo más siniestro de jóvenes geno-activos super-poderosos *DV8* (1996), inicialmente antagonistas de los primeros, con la característica principal de que tanto los jóvenes (llamados significativamente “los desviados”<sup>211</sup>) como sus mentores adultos (la directora, una *cyborg* asesina, y su ayudante, un psicópata travestido) tenían rasgos psicopatológicos y conductas anti-sociales explícitas, pese a ser ahora los protagonistas absolutos de su propia colección (aunando así la representación de los jóvenes como delincuentes y de los jóvenes como mutantes/monstruos a la vez).

Por último dentro de los cómics, mencionaré la serie limitada *Demo* (2003-4), con un carácter más cercano al cómic independiente y de autor, escrita por Brian Wood<sup>212</sup> y dibujada por Becky Cloonan, donde los jóvenes super-poderosos siguen siendo los protagonistas, pero esta vez de historias breves, autónomas y auto-conclusivas (cada número -de los 12- es un relato independiente sobre un personaje distinto), donde no hay super-heroes, ni equipos formales, ni uniformes especiales, ni nombres clave, sólo narraciones dramáticas sobre jóvenes que viven sus poderes extraordinarios como un rasgo

---

<sup>211</sup> Incluyendo una incestuosa pareja de hermanos que manipulan, torturan y asesinan con sus poderes mentales –él un frío telépata/telekinético y ella una *femme fatale* que controla el dolor y placer ajenos-, un sanguinario chico-fiera que descuartiza a sus enemigos sin reparos, y una controladora de mentes psicótica con personalidad múltiple, entre otros.

<sup>212</sup> Que también ha escrito, y no es sólo casualidad, algunos números de *Generation X*, así como una reciente serie limitada de *DV8*.

más de su subjetividad cotidiana, más o menos alienada, en un mundo adulto que les resulta duro y ajeno.

Volviendo al medio televisivo en su ámbito internacional, y más allá de las múltiples series de animación dedicadas a los *X-Men* desde los 90, quiero destacar tres series de imagen real (actores y escenarios en vez de dibujos) que inician el tratamiento (pos)televisivo del tema de los jóvenes mutantes/mutados ya en el siglo XXI, pero con el claro referente/precedente de los cómics ya señalados. *Mutant X* (2001-2004) fue la primera serie de imagen real del nuevo siglo dedicada a este tema, producida por los estudios pertenecientes a la propia editorial que creó el cómic de *X-Men* (los *Marvel Studios*), a raíz del éxito del primer film, pero que paradójicamente no podía utilizar sus propios personajes del cómic directamente en el medio audiovisual por haber vendido esos derechos de explotación a la Fox, por lo que presentó personajes diferentes pero del mismo estilo y temática.

Mucho más interesante y ambiciosa resulta *Heroes* (2006-2010), que se inspira en la temática fantástica y el tono épico de cómics de super-héroes de Marvel como los *X-Men*, pero sin relación directa con esta empresa o su franquicia de personajes, y que mantiene también la compleja articulación de tramas y subtramas extendidas que se suceden en el curso de arcos argumentales más amplios, como ocurre en las series de Marvel, pero combinada con la continua atención a los efectos de lo extraordinario en lo ordinario, de los super-poderes y sus consecuencias para las vidas cotidianas de los personajes, en ausencia de uniformes vistosos y demás parafernalia super-heróica, con un toque de fantasía realista que la acercaría más a otras series televisivas de drama o misterio, y también al mencionado cómic independiente *Demo*. Así, los protagonistas de la serie, cuyas edades van desde la niñez y la adolescencia hasta la juventud adulta, puede que sean héroes –como indica su título- pero pese a sus super-poderes no son super-héroes, en el



sentido más estereotipado del término. Esta serie plantea también en su argumento la existencia de una oscura organización secreta –“la compañía”- que persigue y amenaza a los protagonistas, elemento que encontraríamos reproducido –aunque con otro tono narrativo- en *Los protegidos*, e incluso, aunque ya sin la temática central de los super-poderes, en *El internado* –“Proyecto géminis/Ottox”, con alusión a experimentos genéticos, super-dotados, criaturas mutantes...- o en *El castigo* –con el trasunto ficticio de la real “Time Out” y su red de centros clandestinos de re-educación juvenil-. Dada la gran repercusión transmediática de *Heroes* –considerada un ilustre ejemplo de post-serialidad televisiva (Giovagnoli, 2011)- y su éxito internacional, resulta justificado pensar que, además del referente común de los *X-Men*, la serie *Los protegidos* haya intentado ser *Heroes* a la española, aunque pese al éxito local diste mucho de serlo, por diferencias de mercado y producción, con su tono de dramedia familiar.

Por último comento el caso de la serie televisiva británica *Misfits* (2009-2012)<sup>213</sup>, que replantea la cuestión de los jóvenes con super-poderes en un tono políticamente incorrecto, es decir, transgresor y sarcástico, que por supuesto sigue teniendo el concepto fundacional del cómic estadounidense de super-héroes como referente, pero en este caso en el punto de mira, como un francotirador (metafórico), ya que el distanciamiento (aunque cargado de referencias metadiscursivas) de lo super-heróico es radical. De hecho, ya desde su título, *Misfits* (inadaptados) se opone a la también exitosa *Heroes* (significativamente estadounidense), ya que sus jóvenes protagonistas -pese a tener super-poderes- no sólo no son super-héroes<sup>214</sup>, sino que tampoco son héroes, ya que no sólo carecen de la parafernalia super-heróica sino también de las intenciones y cualidades morales heróicas, por lo que su enfoque no sólo es de una fantasía más realista y cotidiana -más británica y alejada del

---

<sup>213</sup> Aunque tiene algunos elementos argumentales compartidos con la serie estadounidense anterior *Misfits of science* (1985-86), la serie británica actual resulta original y muy diferente en su tratamiento del tema.

<sup>214</sup> Aunque bromeen metadiscursivamente con la idea de serlo en los propios diálogos.

glamour audiovisual comercial estadounidense- sino más anti-heróica. Así, los *Misfits* (inadaptados) de la serie británica conectarían más con los textos sobre personajes genotivos de los 90 de Image Comics (sarcasmo, sexualidad, meta-discurso), sobre todo con los *DV8* (desviados), ya que, como su nombre indica, tanto los “inadaptados” televisivos como los “desviados” del cómic son anti-héroes juveniles, personajes de comportamiento anti-social que a partir de obtener sus super-poderes aunan la representación de la diferencia del joven como delincuente y la del joven como monstruo. En el caso de *Misfits*, los jóvenes protagonistas cumplen servicios comunitarios obligatorios en un centro de re-educación tras haber cometido diversos delitos menores, cuando una extraña tormenta les alcanza por lo que son accidentalmente mutados y desarrollan singulares poderes acordes con su personalidad, lo que desencadena toda una sucesión de problemas. Resulta interesante observar que dicha trama, de modo fantástico-sarcástico, parece conectar no sólo con *Los protegidos* por el tema de los super-poderes juveniles, sino también con los temas televisivos de ficciones como *El castigo*, y de formatos de tele-realidad como *Curso del 63*, *Hermano Mayor*, *El campamento*, *SOS Adolescentes* o *Generación Ni-Ni*, obsesionados –de diferentes maneras- por plantear la cuestión de la juventud (y su educación) como problema.

Precisamente de origen también británico son los autores que citaba en un apartado anterior, interesados en la representación de la “educación en la cultura popular” (Fisher, Harris y Jarvis, 2008), y que traigo a colación para concluir este apartado sobre la representación del antagonismo entre escuela/sociedad adulta y alumnado/juventud. Los autores planteaban cómo en Gran Bretaña la imagen del profesorado y su capacidad para educar y controlar al alumnado está en entredicho, formando parte del debate social y político la falta de disciplina y la violencia juvenil, obteniendo un fuerte eco mediático y especialmente televisivo (Fisher, Harris y Jarvis, 2008: 21). Aunque la educación formal

sigue siendo un importante mecanismo de socialización y control de los jóvenes por parte del estado, y la mayoría del alumnado todavía acepta el proceso de escolarización al que está sujeto, tanto los medios de comunicación en general, como la cultura popular enfocada al entretenimiento, representan el mundo educativo acentuando sus facetas más polémicas. Sus análisis ilustraban una tendencia bipolar o dicotómica de la cultura popular, al representar la imagen de profesorado y alumnado. Los docentes escolares son mostrados bien como diversos tipos de héroes o benefactores o bien, en el polo negativo, como patéticos fracasados o como sádicos retorcidos e inhumanos. Respecto a la imagen del alumnado, se encuentra también dos representaciones contrarias o alternativas: aquellas en las que se busca la identificación de los propios jóvenes, pretendiendo imitar su punto de vista, y mostrando una imagen del alumnado más positiva, en contraste con las representaciones más negativas de la juventud, donde se muestra a ésta como conflictiva, indisciplinada, violenta y peligrosa, y en las que el punto de vista se supone que es el del profesorado y la sociedad adulta en general, identificándose con sus pretendidas preocupaciones y miedos.

En este contexto internacional, tanto el general occidental y europeo que incluye el británico<sup>215</sup>, como el más particular español, se sitúa el relato posttelevisivo de *Curso del 63*, que como ya avanzábamos antes es, pese a sus pretensiones (tele)realistas, una ficción más de la cultura de masas cuyo argumento adopta el tema de la problemática educativa y sus personajes, representando la juventud y su antagonismo con la escuela-sociedad con más elementos de fantasía e ideología que de realidad.

Pero tal ficción está destinada en este caso al entretenimiento tanto de jóvenes como de adultos, por lo que su doble discurso (neoliberal-neoconservador), en la vertiente neoliberal y de mercado, permite la presentación de los jóvenes participantes como

---

<sup>215</sup> En el que surge al fin y al cabo el *reality* original cuyo formato adapta tan peculiarmente *Curso del 63*.

protagonistas que deben resistir y superar las duras pruebas a que les someten los severos antagonistas adultos, e intentar divertirse al máximo simultáneamente con la aventura, para regocijo e identificación de los espectadores más jóvenes; pero a la vez permite la presentación de sus padres y el (ficticio) profesorado como supuestos aliados bienintencionados, que pretenden con el programa mejorar la educación de sus hijos y convertirles en mejores personas, para tranquilidad de conciencia e identificación de los espectadores más adultos. Y todo ello es compatible con la vertiente más neoconservadora y reaccionaria del mismo discurso, que presenta la cuestión como “un problema de educación”<sup>216</sup>, donde el problema es la juventud (como chivo expiatorio de los problemas de la sociedad adulta) y su mala-educación (rebeldía, indisciplina, libertinaje... como rasgo inherente a la diferencia juvenil del que hay que protegerse con buena educación), y donde la solución es una buena educación que se identifica —en el *realiy*- con la vuelta regresiva a la disciplina autoritaria (como alternativa preferible a la supuesta laxitud de las políticas educativas socialistas) de elíptico/fantasmal tono pos(neo)franquista.

La ideología-fantasía está servida, como una representación de la (supuesta) necesidad de mano-dura para tratar a esos mutantes (monstruos) potencialmente delincuentes (enemigos) que son (para algunos) la juventud. Y junto a la ideología-fantasía del AIE posttelevisivo empezamos a ver su violento correlato de represión-realidad del ARE policial, cuya mano-dura literal de reminiscencia pos-franquista inflama aún más la indignación (juvenil y no sólo juvenil) de la “primavera valenciana”.

Los jóvenes estudiantes españoles, con su práctica política contrahegemónica, le dan la vuelta a ese uso ideológico y reaccionario del discurso de lo que llamo en mi análisis la representación de la mala-educación como rasgo juvenil<sup>217</sup>, y la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas (CREUP) subvierte en

---

<sup>216</sup> Tal como se titula el ideológico reportaje que seguía al segundo capítulo del programa.

<sup>217</sup> Representación ideológica reaccionaria a la que contribuye *Curso del 63*.

febrero de 2012 la etiqueta estigmatizadora con el slogan “Mal Educado. I Love educación pública y de calidad” en su campaña de denuncia de la precaria situación de la Educación Superior (y de la educación pública en general), contestando a la culpabilización de la juventud con la crítica a las políticas educativas neoliberales. Los jóvenes quizá sean mutantes, pero no monstruos ni enemigos, no cuando actúan pacíficamente como rebeldes con (tanta) causa.

#### 4. Análisis de *Curso del 63*

Abordaré a continuación el análisis del programa de tele-realidad *Curso del 63*, compuesto por seis episodios y un epílogo, grabados previamente (ese mismo verano) y emitidos en diferido semanalmente por Antena 3 entre el 6 de octubre y el 10 de noviembre de 2009<sup>218</sup> (durante un total de siete semanas), en horario de *prime-time*. El programa, realizado por la productora Zeppelin TV para Antena 3 y dirigido por Álvaro Díaz, contó con un guión de Juan Antonio Laín, Diego Serrano y Ana J. Martín.

Es la propia cadena A3 la que se refiere retóricamente a *Curso del 63* como “*docu-reality*”, una expresión que hibrida documental y *reality(show)*. Lo habitual en los programas etiquetados como *docu-reality*<sup>219</sup> es que pretendan informar de realidades externas al propio programa, siendo testigos (intervinientes) de ellas y grabándolas generalmente en localizaciones reales (no escenarios preparados), tomando así tanto elementos como intenciones del documental y del reportaje, adoptando una postura espectacular pero relativamente informativa. *Curso del 63*, en cambio, construye totalmente la realidad que muestra al público, produciendo un pseudoevento que no existe más allá del propio programa, un drama artificial provocado en su escenario preparado para el encierro. Más que un *docu-reality*, como pretende, es un programa de *contrived-reality* (tele-realidad artificialmente tramada), un relato que hibrida ficción y realidad produciendo espectáculo; el carácter artificioso de su realidad pre-fabricada, lo alejan de cualquier tipo de discurso informativo.

Así, la categoría de *docu-reality* invocada por Antena 3 como intento de legitimación, como pretensión de documentar la realidad, no le casa a *Curso del 63* que

---

<sup>218</sup> Y colgados también en la web de A3 para su visionado asíncrono a través de Internet.

<sup>219</sup> *Callejeros* (Cuatro, 2005) o *21 días* (Cuatro, 2009) serían dos ejemplos, más orientados al reportaje.

presenta un enfoque de *reality show* con elementos de *contrived reality tv*, pero también de *coaching show* o *reality* de transformación. No hay competición ni premio explícitos, luego no pretende ser un concurso o *docugame*, pero sí hay serialización de la narración y un encierro con extracción de los sujetos de su entorno habitual (algo común tanto en el *docugame* como en la *contrived reality tv*). Se argumenta como finalidad la educación/transformación de los participantes (*coaching*), sustituyendo así la motivación de concurso por la de experiencia formativa. Se cuenta para ello con jóvenes participantes *amateurs* como alumnado (tele-realidad) pero también con actores y actrices profesionales caracterizados de docentes de la época (tele-ficción), y con el aderezo anecdótico de inserciones documentales del NO-DO (reciclaje).

*Curso del 63* supone la peculiar adaptación española del formato inglés *Thatll TeachEm*<sup>220</sup>, inicialmente producido en el año 2003 por Channel 4 en Gran Bretaña y posteriormente adaptado en Francia, Alemania, Bélgica y España<sup>221</sup>. El formato original partía de una premisa relativamente común a *Curso del 63*: la escolarización televisada en régimen de internado y la dificultad de acomodo de unos jóvenes contemporáneos a las normas estrictas del pasado. Sin embargo, en aquel caso el pasado escolar a simular era el de los internados británicos de los años 50, concretamente las *grammar schools*, muy selectivas y académicamente orientadas, y la simulación en el programa se realizaba con mayor rigor histórico y escolar, incluyendo la relevancia de los contenidos de la enseñanza y los resultados de las pruebas de evaluación, así como la participación más realista de alumnos adolescentes menores de edad.

---

<sup>220</sup> La consigna: “esto les enseñará” juega, ya desde el título, con la idea de la enseñanza/aprendizaje asociada a experiencias duras y desagradables para compensar un saber deficitario.

<sup>221</sup> *Thatll Teach Em* (2003, 2004, 2006) Gran Bretaña, *Le Pensionnat de Chavagnes* (2004) Francia, *Die harte Schule der 50er* (2005) Alemania, *Le Pensionnat de Sarlat* (2005) Bélgica.

En cambio, en *Curso del 63* los participantes como alumnado del instituto son todos jóvenes que han alcanzado ya la mayoría de edad; la relevancia de los contenidos de la enseñanza y los resultados de la evaluación disminuye frente a la escenificación espectacular de lo autoritario, y como veremos, la decisión de retomar el 63 (el franquismo) como modelo de pasado a recuperar posee unas connotaciones ideológicas y políticas específicas en el caso del programa español. *Curso del 63* ha sido el primer *reality-show* en España que aborda la cuestión de la escolarización formal<sup>222</sup> de la juventud contemporánea construyendo, a la vez, una fantasía ideológica sobre el pasado franquista y su relación con el presente<sup>223</sup>.

Una fantasía con formato de tele-realidad pero funcionamiento como relato de ficción, con estructura narrativa básica de planteamiento-nudo-desenlace, además de serialidad<sup>224</sup> semejante a la ficción más convencional. El programa, pese a tal estructura narrativa clásica en tres actos, mantiene durante todo el relato un montaje fragmentado y no lineal, repleto de saltos espacio-temporales, *flash-backs* y *flash-forwards*, en el que también, paralelamente a la acción que transcurre en el internado, se van insertando tanto secuencias del NO-DO como entrevistas a los alumnos o a los familiares (en las que ambos colectivos comentan las distintas situaciones de conflicto vividas en el centro).

El rodaje se produjo durante tres semanas, en las que, tras un hipotético viaje en el tiempo, se planteaba la llegada al pasado de un grupo de 20 jóvenes (10 chicos y 10 chicas) con la finalidad de ser transformados y reeducados. Los participantes eran introducidos como alumnado en un contexto extraño para ellos: un internado ficticio de 1963

---

<sup>222</sup> No ya sólo la cuestión de la mala conducta juvenil o su re-educación en general (como *Hermano mayor* o *S.O.S adolescentes*), sino la de su educación formal mientras sigue estudios escolares reglados.

<sup>223</sup> El primero que conecta así, ideológica y despolitizadamente, escolaridad y memoria histórica.

<sup>224</sup> Compartida con algunos *realities*, pero típica de la ficción televisiva (series y mini-series) y no televisiva (series de novelas, comics, películas –secuelas y precuelas, trilogías...-, etc.), hablándose ya de “post-serialidad” de la ficción televisiva (Brancato, 2011).



denominado simbólicamente “San Severo”, una institución escolar con estrictos profesores y rígidas normas de comportamiento a las que no estaban acostumbrados.

El argumento del programa plantea, por tanto, una supuesta inmersión en la España del 63, pero sin reconocer explícitamente su carácter político como espacio-tiempo o cronotopo del franquismo. Rueda (2010: 100) escribe al respecto: “su trama se basaba en evocar un imaginario televisivo de la educación franquista”. Más que franquista cabría decir del 63, ya que el programa nunca nombraba o representaba abiertamente el franquismo, sino que hacía una “recreación selectiva” de éste, como reconoce el mismo autor citado: “*Curso del 63* presentó el periodo franquista como un trasfondo vacío de contenidos políticos e ideológicos”. Un imaginario escolar formalmente autoritario pero políticamente descontextualizado, pese a su etiqueta de presunta historicidad.

En esta recreación, frente a los participantes como alumnado (a los que el *reality* supone un grado mayor de autenticidad y espontaneidad) se diseñan los personajes ficticios de un profesorado que pretende evocar el pasado al que se alude, con un rol determinado por guión en el relato. Además el programa cuenta también con la colaboración de las familias del alumnado como personajes secundarios pero relevantes, ya que pese a que los participantes son mayores de edad (a diferencia de lo que ocurría en el programa original británico), apenas han rebasado el umbral de los 18 años, y el enfoque (pseudo)escolar/educativo del programa hace que se busque la participación de padres y madres a semejanza de lo habitual en los centros reales. A continuación exponemos dos tablas con información básica individual de los miembros de cada grupo principal de personajes: alumnado (nombre real, edad, lugar de procedencia, resultado en el programa) y profesorado (nombre ficticio, nombre real, perfil profesional real, posición ficticia en San Severo).

ALUMNADO:

Ana Julia Jiménez	19	Málaga	Graduada con Honores
Claudia Moltó	18	Valencia	Graduada con Honores
Carmen Madrigal	19	Málaga	Graduada
Aroa Ortega	18	Madrid	Graduada
Gemma Seco	19	Madrid	Graduada
Deseada Amores	19	Málaga	Graduada
Inma Norte	19	Sevilla	Graduada
Marta Ríos	18	Madrid	Graduada
Silvia Cabanillas	18	Alicante	Graduada
Jennifer Sanchez	19	Valencia	<i>Entrada de sustitución y</i> Graduada
Héctor Calvo	19	Madrid	Expulsado
Daniel Martín	20	Barcelona	Expulsado
Alberto García Durán	19	Valencia	Expulsado
David García	19	Cádiz	Expulsado
Iván Latorre	19	Valencia	Expulsado
Joshua López	18	Barcelona	Expulsado
José Estrems	19	Valencia	Expulsado
Kevin Juan Roselló	18	Valencia	Expulsado/ Abandono voluntario
Mario Jiménez	19	Málaga	Expulsado
Kiko Forero	18	Cádiz	<i>Entrada de sustitución y</i> Expulsado
Alejandro Gil	18	Barcelona	<i>Entrada de sustitución y</i> Expulsado
Pau Montaner	18	Barcelona	Abandono voluntario
Laura Abellán	19	Alicante	Abandono voluntario

PROFESORADO:

Vicente Pastor	Vicente Gil	Actor y doblador	Director de San Severo (narrador intradieético)
Alícia Flon	Alícia Flon	Licenciada en Arqueología y Prehistoria	Profesora de Geografía e Historia, Matemáticas y Prefecta Femenina
Luis Dopazo	Miguel Lago	Licenciando en Filología Hispánica, actor y cómico de Paramount Comedy	Profesor de Física y Química, Biología y Prefecto Masculino
José Carlos Carmona	Carlos Carmona	Profesor de Música y Director del Coro de la Universidad de Sevilla, escritor	Profesor de Música, Latín y Filosofía
Julia Gallardo	Irene Lázaro	Actriz y Profesora de Lengua y Literatura	Profesora de Lengua y Literatura, y de Hogar
Carl Dobson	Carl	Ex-Militar (británico)	Profesor de Educación

	Dobson		Física
Ildebrando Rodríguez	Brandy Rodríguez	Profesor de Educación Física y entrenador de artes marciales	Supervisor nocturno

El programa televisivo propiamente dicho -web oficial y otros intertextos aparte- consta de seis capítulos, emitidos a razón de uno por semana, con una duración respectiva de 85, 72, 72, 69, 70 y 62 minutos (por orden de emisión de los distintos episodios), más un epílogo de 47 minutos o programa especial de resumen y conclusión de esta primera edición. Aunque su carácter posttelevisivo hace también muy relevante su relación intertextual con la web oficial de A3, donde se encuentra el sitio propio del programa, noticias e informaciones diversas sobre el mismo, listas y debates relacionados con su contenido, formas convergentes de participación en torno al programa, y los propios videos de los distintos capítulos para visionarlos a través de Internet.

En el primero de los capítulos asistimos a la llegada del futuro alumnado al centro escolar y al choque de tener que separarse de sus familias e iniciar la transformación, renunciando a su modo de vida anterior. En este capítulo, los jóvenes se veían obligados a vestir de uniforme, a cortarse el pelo, a quitarse los *piercings* y a renunciar a los objetos de su vida anterior (como los teléfonos móviles). Durante este episodio, el programa aprovechó para presentar a los participantes, insertando opiniones de sus familiares y amigos. Así mismo, se introdujeron las situaciones recurrentes en el desarrollo de la trama: el conflicto permanente entre alumnado y profesorado, las situaciones de indisciplina, las reticencias respecto a la comida del internado, los primeros castigos físicos (como veremos en el siguiente apartado, se trata de castigos dirigidos a la disciplina de los cuerpos pero sin violencia ni infligir dolor, prácticas excluidas de San Severo, aunque todavía vigentes en 1963).

En los siguientes capítulos se sigue subrayando el conflicto y el proceso de transformación de los participantes (su difícil adecuación a las normas del internado y de la época representada), así como reiterando la rutina del centro escolar definida por las actividades cotidianas en los diversos espacios del internado. La conclusión del programa se planteó escindiendo de forma dramática el grupo de participantes por su género: los chicos fueron expulsados en bloque tras haber llevado a cabo un acto de indisciplina que el programa consideró inaceptable (colgar al revés la foto del supuesto fundador del internado), quedando las chicas sin compañeros masculinos, como únicas ganadoras simbólicas del programa al alcanzar su graduación.

Como veremos más adelante, este final feliz de las chicas es un tanto forzado, una manera triunfal de terminar el relato para evidenciar cómo la rápida transformación de las jóvenes ha surtido algún tipo de efecto. Con una clara intención de dirigir el sentido del programa, la salida de San Severo finaliza con declaraciones de las jóvenes exponiendo haber asimilado algún tipo de aprendizaje vital tras el encierro.

El análisis crítico de *Curso del 63* va a ser presentado en tres secciones:

- “Fantasía e historia. Tesis”: donde nos referimos tanto a la tesis o planteamiento general del programa como a nuestra propia tesis crítica con el discurso del mismo, y donde tratamos la construcción en *Curso del 63* de una fantasía ideológica relacionada con la historia como pasado real de una sociedad *-history* o Historia- y como narración ficticia sobre la misma *-story* o historia-. Una fantasía cronotópica, elípticamente histórica y política.
- “Imaginario escolar. Antítesis”: donde nos referimos al imaginario social sobre la escuela construido en la fantasía de *Curso del 63* por su relato del ficticio San Severo, así como al antagonismo o antítesis que tal representación plantea entre su profesorado

y el alumnado del mismo. Un antagonismo o antítesis cronotópica, también elípticamente histórica y política.

- “Ideología y género. Síntesis”: donde finalmente nos referimos a la producción de género desde la ideología, a la relevante construcción de representaciones ideológicas de la feminidad y la masculinidad en *Curso del 63*, desde el principio hasta el final del relato. Una emergencia temática del género como síntesis de la fantasía ideológica, el imaginario escolar y el antagonismo cronotópico en *Curso del 63*.

El uso de los términos: tesis-antítesis-síntesis, no obedece a un enfoque ortodoxamente dialéctico de nuestra investigación, ya que reconocemos abiertamente las influencias teóricas marxistas pero también posmarxistas y postestructuralistas en la misma. Este uso más bien responde a un juego del lenguaje con tales términos a partir de su polisemia, así como responde también a la que llamamos dialéctica reaccionaria (no marxista y obviamente conservadora) de *Curso del 63* que, en su estructura narrativa trágica de planteamiento-nudo-desenlace, propone su disciplina autoritaria como tesis, la indisciplina juvenil como antítesis, y el disciplinamiento final de las jóvenes que se gradúan como síntesis.

#### 4.1. Fantasía e historia. Tesis.

Nuestra tesis afirma que *Curso del 63* es una fantasía ideológica relacionada con la historia. Conecta temáticamente con la Historia *-history-* entendida como el pasado real de la sociedad española, pero lo hace a través de su distorsión tele-real al contarnos una historia *-story-*, una narración ficticia sobre el pasado y el presente en España. Una fantasía cronotópica -así la designamos en esta investigación- que al construir como marco espacio-temporal de su antagonismo narrativo un crono-topo fantástico: el curso del 63-en San Severo, resulta elípticamente histórica y política.

En el artículo de presentación del programa en la web de A3, la cadena plantea: “¿Qué ocurriría si reuniéramos bajo el mismo techo a los estudiantes de hoy y a los maestros de antaño? ¿Soportarían los chicos de ahora la disciplina de antes? ¿Podrían vivir sin teléfonos móviles y sin ordenador? ¿Se enfrentarían a la autoridad o la aceptarían de buen grado? ¿Qué puede surgir de este encuentro?”, y aclara a continuación que el programa: “es un docu-*reality* en el que un grupo de jóvenes de hoy conviven bajo los valores culturales y normas educacionales propias de los años 60.” Por último el artículo concluye afirmando la supuesta finalidad perseguida: “El nuevo programa de Antena 3 tiene como objetivo abrir un debate sobre el actual sistema educativo y la actitud que muestra la juventud en todos los ámbitos de la vida.”

La cadena hace así explícita su intención de que *Curso del 63*, más allá del mero entretenimiento, abra un debate social sobre la educación que, según A3, ya han provocado las previas versiones inglesa y francesa del mismo en sus respectivos países. El programa aborda este debate a partir de una representación del pasado y de la escuela franquista, pero con recursos característicos del entretenimiento de evasión, del *reality* y la ficción, con un

discurso que falsea y banaliza la época dictatorial. La recreación de un pasado franquista que aparece elidido, suavizado y simplificado, un pasado que se presenta además como la solución a los problemas de comportamiento de la juventud actual.

Como ha señalado Rueda, *Curso del 63* puede ser entendido como “un producto de construcción del pasado” (2010: 95), pero un producto que pretende legitimar un modelo caduco y autoritario de enseñanza, que se plantea abordar el pasado no sólo a partir de una (re)construcción del mismo, sino presentándose como un espectáculo televisivo cuya función es entretener. Un producto que recurre al ambiguo recuerdo colectivo, a partir de la búsqueda de un cierto “reconocimiento personal entre los espectadores de más edad” (Rueda, 2010: 95), pero que a través del entretenimiento, también interpela y seduce a los espectadores más jóvenes, invitándoles a entrar en esa fantasía de un franquismo sin Franco.

Resultado del presunto viaje en el tiempo que funciona como punto de partida narrativo, vemos cómo los jóvenes protagonistas del relato llegan a un cronotopo peculiar, un espacio impregnado de pasado, destino común de la regresión temporal del futuro alumnado y escenario de su conflicto con el rancio profesorado. Este espacio de encierro-internamiento, el instituto San Severo de 1963 como cronotopo ficticio principal, está representado como contraste con el espacio exterior y actual, a través del montaje alternado de insertos con los fragmentos de imágenes de los lugares de procedencia de los protagonistas, espacios externos que representan la vida contemporánea y la libertad prescindible según la enunciación del programa.

Resulta interesante destacar que la acción ficticia del relato posttelevisivo se rodó en un espacio integrado en el Monasterio del Escorial, un edificio “herreriano” –imponente, sólido y vetusto- que serviría de lugar de encierro de los participantes. Aunque el relato del programa no lo indique –siguiendo así los usos de la ficción televisiva convencional- el

falso Instituto San Severo, fundado en la ficción por el inexistente filántropo Don Saturnino Espinel de Bracamonte y Díaz de Lucena en algún lugar de Castilla en el año 1913, ocupa en realidad el edificio del Real Colegio Alfonso XII ubicado en una parte del Real Monasterio de San Lorenzo de El Escorial (Madrid), fundado en 1875 por iniciativa del rey que le da nombre y regido por la orden de los agustinos desde la década siguiente. Como, por otro lado, indica Rueda:

De forma velada, pues, ese espacio aparentemente despojado de connotaciones geográficas acababa por mostrar un leve eco de poder y centralismo político, los valores tópicos que, tradicionalmente, ha encarnado aquel Monasterio que sirve de mausoleo para la Monarquía española (2010: 104)

Podemos añadir aquí que tales connotaciones históricas, las del edificio real que sirve de escenario al relato como materialización de San Severo, pueden conectarse ideológicamente con el imaginario nacional sublimado y la idealización del pasado monárquico-imperial, rasgos propios del discurso mitificador de la dictadura franquista.

La elección de este espacio arquitectónico de encierro no es casual, se trata de un lugar en el que poder desplegar los esquemas de la vigilancia y la disciplina, un espacio con estructura de convento en el que el patio interior (el lugar donde convergen los dos grupos de chicos y chicas) sirve como panóptico en el que poder ejercer la vigilancia. Mediante el uso de estas localizaciones se evoca un modelo escolar que, como señala Foucault, ha sido producido por funcionalidad disciplinaria: “el modelo de convento se impone poco a poco; el internado aparece como el régimen de educación si no más frecuente, al menos el más perfecto” (1990: 145). Se trata de un modelo escolar caracterizado por la clausura, cerrado en sí mismo y organizado en torno a la distribución de los sujetos en los espacios habitables. En el programa observamos cómo este modelo espacial sirve para poder controlar fácilmente los lugares en los que se encuentran los participantes, lugares a su vez caracterizados por la división, la distribución de las parcelas



(por ejemplo, los diferentes dormitorios de los chicos y de las chicas, lugares en los que la vigilancia se ejerce también mediante la presencia de las cámaras fijas o del supervisor nocturno, como veremos más adelante).

Pero este lugar de encierro escogido por el programa, el internado/convento, nos lleva a otra reflexión sobre la relación que este mismo espacio establece en la ficción gótica con el concepto de “cronotopo”, con la manera de presentar un lugar estrechamente relacionado con el tiempo pasado. López (2010) analiza la función del espacio del convento en su ensayo sobre la novela gótica, en el que la autora aplica el concepto de “cronotopo” de Bajtín a la narrativa de este género. Como ya hemos comentado, el concepto de cronotopo alude al carácter indisoluble del espacio-tiempo en la narración. Este concepto, según López, habría abierto el camino a la consideración del subgénero de la novela gótica, nacida de la especial conexión entre ambas coordenadas, la conjunción de un tiempo histórico pasado y de espacios de encierro en los que transcurren los acontecimientos. La autora describe el paso de la centralidad del castillo como espacio de encierro-opresión y su relación con el convento como alternativo espacio de encierro-protección, a la posterior centralidad del propio convento como espacio de encierro-opresión<sup>225</sup>, y plantea recordar cómo todo espacio en la ficción gótica se encuentra “impregnado de tiempo, de tiempo histórico en el sentido estricto de la palabra, es decir de tiempo del pasado histórico” (Bajtín, 1989: 396).

De forma semejante al paso en el cronotopo gótico a la concepción del propio convento como espacio opresivo, en nuestra lectura del programa el internado no resulta un lugar de refugio contra el mal sino la propia sede de inquietud y opresión. San Severo no debe interpretarse entonces como lugar de refugio desde el pasado para la juventud del presente, donde ponerse a salvo de los males contemporáneos, y donde formarse para ser

---

<sup>225</sup> López (2010) expone cómo el convento ha pasado de representar un espacio de protección (alternativo al castillo) en *El castillo de Otranto* (Walpole, 1764), texto considerado inaugural de la novela gótica de terror, a un espacio de encierro en *El monje* (Lewis, 1796)

mejores personas, como pretendería el supuesto relato pedagógico del programa, sino en otros dos sentidos muy diferentes. Por un lado, desde la crítica a la industria televisiva del entretenimiento, debe interpretarse San Severo como lugar de la espectacularización comercial del encierro de unos jóvenes, tras su ficticio viaje en el tiempo, en un internado donde se les disciplina y castiga ante las cámaras, para el goce escópico de los telespectadores y el lucro de los programadores. Además, desde la crítica del aparato ideológico televisivo, debe interpretarse San Severo también como una institución reaccionaria peculiarmente anclada en el pasado dictatorial franquista, un pasado fantasmático al que se alude elípticamente pero no se nombra. *Curso del 63* cuenta por tanto, como cronotopo reminiscentemente gótico, con un espacio impregnado de pasado, que resulta ser, ideológicamente, una *haunted house*, una ficticia institución poseída por el fantasma del franquismo.

El relato comienza con el planteamiento de una fantasía políticamente inquietante<sup>226</sup>: la llegada (regresiva) de los jóvenes participantes contemporáneos (protagonistas del *reality*) al instituto San Severo de 1963, un instituto ficticio regido por unos profesores inflexibles, donde los futuros alumnos serán internados. Los jóvenes participantes son los protagonistas, si seguimos el esquema narrativo usual en los *realities* de encierro, que se prestan a ocupar el lugar del alumnado sin renunciar por ello a su identidad personal, es decir, participando en nombre propio en el programa, sin representar un papel o personaje total y explícitamente ficticio, sin guión (al menos aparentemente), sólo sometidos a las normas del programa y a la televigilancia, pero manteniendo su personalidad y relativa espontaneidad como harían en cualquier *reality* de encierro-

---

<sup>226</sup> Inquietante desde lo político: la pérdida de libertades democráticas por la regresión al 63, de modo anticipable desde lo estético: el contraste entre el colorido lúdico del vestuario juvenil contemporáneo y el rigor casi gótico del severo edificio.

convivencia. Los severos antagonistas<sup>227</sup> miembros del profesorado, en cambio, son profesionales de la interpretación, que además tienen mayor o menor experiencia docente previa<sup>228</sup>, y que sí representan abiertamente un papel, más o menos coherente con su identidad real (según el caso) pero establecido dramáticamente por guión, el personaje ficticio de un miembro específico del profesorado y personal responsable del falso centro escolar.

Usando términos que Eco (2005) empleó para su análisis de otro relato de masas muy distinto<sup>229</sup>, podríamos señalar que en el discurso de este *reality* subyace una “ideología maniquea”, basada en la “oposición de caracteres y valores”, en este caso profesorado-alumnado, orden-caos... en un planteamiento dicotómico y esquematizado. Eco (2005: 176) escribía: “La esquematización, la escisión maniquea, siempre es dogmática e intolerante; democrático es aquel que rechaza los esquemas, sabe reconocer los matices y las distinciones, y justificar las contradicciones”. El relato de *Curso del 63* esquematiza y simplifica como antagonismo tópico el conflicto entre orden escolar y caos juvenil, negándose a profundizar en sus múltiples dimensiones, y evita aún más la dimensión abiertamente histórico-política al elidir o censurar la alusión al franquismo, cuando el antagonismo narrativo ya se ha vuelto del todo *cronotópico* al incorporar al conflicto profesorado-alumnado el contraste entre años 60 y siglo XXI en España, banalizando también el conflicto entre franquismo y democracia.

La presentación de ambos colectivos (profesorado-alumnado) resulta muy significativa ya que se plantea en términos más sociales/grupales/institucionales que personales/individuales, como sujetos colectivos y generalizados: jóvenes-alumnado frente a adultos-profesorado. El grupo de alumnos participantes es presentado mediante un

---

<sup>227</sup> Problematizaré y profundizaré en esta dicotomía protagonista/antagonista más adelante en la segunda sección del análisis.

<sup>228</sup> A excepción del director, que tampoco imparte clase en el programa.

<sup>229</sup> Sobre las novelas de 007, en el último capítulo de su libro *El superhombre de las masas*.

dinámico montaje de distintas situaciones que ilustran la mala educación de la juventud actual. El programa nos muestra anónimamente y de forma descontextualizada a los protagonistas juveniles con un rápido montaje de imágenes lúdicas y contemporáneas de jóvenes chicos y chicas: cómo usan el ordenador, el móvil, dibujan cómics, juegan en la playa (se subraya el ocio), cómo ellas se maquillan y peinan, planos detalle de sus tatuajes y piercings, también planos de ellos acicalándose frente al espejo (se pretende mostrar el interés/obsesión por el físico y la apariencia y se subraya la superficialidad) “...sin rímel me vuelvo loca...”, -dice Carmen<sup>230</sup>. En esta presentación se plantea, a través de las declaraciones en *off* de los jóvenes, la mala-educación alimenticia, sus malos hábitos, su carácter caprichoso y consentido): “la comida para mí es un poco problemática... porque no me gusta casi nada” -dice Gema-, “yo suelo desayunar un refresco y un cigarrillo... cosa que echaré bastante de menos” -dice Alberto. Se destaca también el tema del temperamento y la indisciplina, mostrando la imagen de una chica -Deseada- que dice “por las buenas lo que quieras, pero por las malas nada, es que no entiendo... se me pone aquí una cosa que ni mi madre, ni mi padre, nadie, y menos gente de la calle” (la identificación de la juventud con la rebeldía como problema), así como el del uso/abuso/dependencia de los móviles (escuchamos la voz en *off* de Ana Julia, quien reconoce que “con el teléfono estoy veinticuatro horas, simplemente por hablar”).

En contraste con esta (re)presentación acelerada y caótica de la juventud actual, asistimos después a una más pausada y detenida de cada miembro del profesorado del 63, identificado eso sí por su personaje/nombre ficticio en el relato, por su rol docente y narrativo, por su trabajo. No se pretende de entrada que el espectador conozca a cada persona (con su nombre e identidad real o particular), sino a los personajes o roles, más generales y estereotipados, o directamente ficticios, que van a enfrentarse en el relato.

---

<sup>230</sup> Señalo ya el nombre correspondiente a cada joven para que pueda ser identificado por el lector en el cuadro previo que he avanzado, aunque como he indicado el programa en este punto inicial del relato aún los mantiene anónimos.

El primero de ellos, del que el espectador todavía no sabe su nombre ni su cargo, es Don Vicente (el director del centro), que se sitúa como narrador intradieгético del relato presentando el instituto y el claustro de (personajes) docentes que pretenden disciplinar a los jóvenes (ya fugazmente mostrados):

En 1963 había internados como éste, el instituto San Severo y profesores como estos: Don Luís, el implacable prefecto de los chicos, Doña Alicia, una maestra tan serena como exigente, Don José, el más permisivo con sus alumnos, Doña Julia, inflexible al inculcar el amor a la lectura, Don Carl Dobson, nuestro instructor británico de educación física, y Don Ildebrando, el riguroso supervisor nocturno. Y también estaba yo, Don Vicente Pastor, director del instituto San Severo, un lugar que ningún joven de nuestro siglo ha pisado nunca, hasta hoy... permítanme invitarles a un viaje en el tiempo, 10 chicos y 10 chicas de nuestros días van a vivir, con todo su rigor, el curso del 63.

El nombre del ficticio centro del pasado (San Severo) hace clara alusión -casi cómica en su explicitud que delata el carácter lúdico y espectacular del relato- a la voluntad de disciplinar con severidad a los jóvenes del presente, así como al carácter religioso de los centros educativos franquistas, aunque por lo demás la religión (como el propio franquismo) está elidida y ausente del relato (algo incongruente con la época simulada).

Mientras la voz en *off* del narrador va presentando al profesorado, se muestran imágenes breves de los docentes realizando sus tareas -breves pero más sosegadas en su ritmo de sucesión que las previas de los jóvenes-, el montaje hace corresponder las palabras del narrador-director sobre cada personaje con las imágenes mudas que ilustran su rol en el centro/relato, se trata principalmente de planos medios o americanos -frente a la profusión también de planos detalle y generales en las imágenes juveniles previas- que retratan con relativa calma la identidad laboral y el cumplimiento con seriedad de sus responsabilidades profesionales.

De este modo, el ritmo más sereno de los planos del profesorado pretérito, su correspondencia con la presentación verbal y nominal de cada personaje, y la referencia de

todos ellos a su rol laboral, da una sensación de seriedad, orden y estructura, que contrasta intencionadamente con la sensación caótica de diversión despreocupada, libertad sin responsabilidades y velocidad sin frenos, efecto del montaje acelerado y el referente a situaciones de ocio de las imágenes previas sobre los personajes juveniles actuales.

El orden y estructura en el montaje de imágenes de presentación de los docentes del relato alude al orden y estructura de sus roles formales en la (ficticia) organización escolar, identificando así con un mecanismo retórico el concepto de estructura narrativa y audiovisual con el concepto de estructura organizacional: la dimensión normativa-formal de la organización (que también coincidiría con la cultura oficial o dominante del profesorado), e identificándola a la vez con el supuesto orden del pasado histórico. En cambio, paralelamente, el caos y velocidad en el montaje de imágenes de presentación de los jóvenes del relato alude al caos e indisciplina de sus conductas en la (ficticia) organización escolar, identificando así con un mecanismo retórico opuesto el concepto de des-estructura narrativa y audiovisual con el concepto de cultura organizacional: la dimensión espontánea-informal de la organización (en este caso la sub-cultura o contra-cultura del alumnado), e identificándola a la vez con el supuesto caos del presente histórico.

Además, a los personajes del profesorado se les identifica ya de entrada, tanto colectiva como individualmente, por sus responsabilidades-méritos laborales correspondientes a su papel en el relato y con imágenes extraídas de la propia diégesis (provenientes de la ficción), mientras que a los personajes juveniles en el inicio se les presenta anónimamente como un todo generalizado e indiferenciado, con imágenes grabadas por el programa pero previas a su incorporación a la diégesis (provenientes de la realidad). Cuando, más adelante, se les va presentando con nombre e identidad propia es con motivo del correspondiente conflicto con la autoridad en ese momento del relato y aludiendo a sus irresponsabilidades-defectos personales (reconocidos por ellos y sus

familias en imágenes ajenas a la diégesis). En suma, se trata de una presentación inicial de personajes que destaca desde el principio, por tanto, el antagonismo crono-tópico (epocal y estructural) entre alumnado y profesorado.

El uso en la presentación e identificación de los personajes docentes de adjetivos como: implacable, exigente, inflexible, riguroso, se corresponde con el acento en lo disciplinario, reaccionario y autoritario de la pedagogía o ideología educativa representada en el programa. Aunque exigente y riguroso podrían interpretarse más positivamente, su uso junto a los más duros implacable e inflexible sugieren una interpretación más severa de lo habitual actualmente de los conceptos de exigencia y rigor. El uso de adjetivos como: serena o permisivo, en este contexto, sólo es el mínimo contrapunto a la dureza, o la excepción que confirma la regla de la severidad hegemónica.

La distinción entre “prefecto de los chicos” y “prefecta de las chicas”, aunque en la presentación se destaca el cargo jerárquico de él pero aún no se indica el cargo equivalente de ella<sup>231</sup>, marcará la retrógrada discriminación de género del centro ficticio, como veremos posteriormente. Ambos prefectos son los dos personajes-roles docentes principales del relato y mano(s) derecha(s) del director, por ello resulta sumamente significativo que en su primera presentación –Don Luís y Doña Alicia son los primeros docentes presentados en este orden- se muestre consecutivamente y de modo similar la imagen de cada uno en plano medio, sentado en su mesa de profesor del aula correspondiente, hojeando un libro (hasta aquí señales tradicionales y convencionales del rol docente), y con un mapa de España a su espalda (otra señal tradicional-convencional aludiendo a la docencia de la geografía, pero con significados suplementarios en este caso). Dado que el nacional-catolicismo, como el franquismo explícito en general, está elidido-censurado del relato del programa, no hay crucifijos en las paredes de las aulas, pero la

---

<sup>231</sup> Una aparente discriminación de la “prefecta” -al presentarla tras el “prefecto” y sin indicar su cargo- que el programa compensa después dando bastante protagonismo a su personaje, y aún más en la futura edición de *Curso del 73* cuando Doña Alicia pasa a ser la directora del nuevo San Severo

parte nacional de la ideología franquista, su nacionalismo español, sí puede aparecer fantasmáticamente representado a través de los mapas de España que, con la excusa de la inocente docencia de la geografía, decoran las aulas y aparecen en planos de presentación tan relevantes construyendo significativamente identidad de los personajes y discurso (nacional) del programa. Esta presencia del discurso nacional español manifestado en distintos elementos parciales y cotidianos de *Curso del 63* aparece también en el análisis de Rueda sobre el programa, donde el autor reflexiona al respecto sobre el concepto de “nacionalismo banal” -del psicólogo social Michael Billig (1995)- aplicado a la televisión:

la televisión ha resultado un escenario relevante para la producción y proyección de lo que se ha definido como el nacionalismo banal: es decir, aquellas expresiones cotidianas que presentarían a las coordenadas nacionales como marcos naturales donde se establece y reconoce el individuo (Billig 1995: 37–59). Lo natural, según Billig, es tener una identidad, y la identidad natural es la identidad nacional. Una identidad que se sugiere, en ocasiones, a través de sutiles alusiones sobre lo inclusivo (Rueda, 2010: 97)

Cabría añadir a lo anterior, desde nuestro análisis, en conexión con el carácter cripto-franquista del relato, la noción de la identidad nacional como algo imaginario/imaginado (Anderson, 1991). Considerando históricamente, por tanto, cómo el discurso ideológico del régimen franquista pretendía recuperar un pasado mitificado para reconstruir a su gusto la identidad nacional española, recurriendo también a la narración y apelando a lo afectivo, para producir tal identidad nacional a través de fantasías colectivas, buscando lograr lo que Benedict Anderson llamaría “comunidades imaginadas” (la unión imaginaria de individuos por el sentido de pertenencia a algo). La construcción de la identidad nacional y el sentido de pertenencia, tanto en los pequeños detalles banales como en los grandes relatos míticos, producida de modo imaginario.

En el análisis de Rueda del programa, como continuación de su argumento anterior acerca del “nacionalismo banal”, se aporta también lo siguiente sobre el que califica como “sentido netamente nacional-español de *Curso del 63*”:



Ya dentro del internado, se sometieron a prácticas ligadas a valores españoles tradicionales: las comidas caseras, las meriendas con pan y chocolate, los inocentes juegos de mesa... Un mapa de la Península presidía las aulas del centro. En las clases se preguntó por tópicos igualmente reconocibles de lo español, como el Siglo de Oro o las provincias de cada región. Todo ello evidenciaba un imaginario de pequeños rasgos sobre lo común ordinario, coherente con la categoría de nacionalismo banal (Rueda, 2010: 102)

Podemos añadir al respecto que *Curso del 63*, como relato cripto-franquista, incluye estratégicamente en la fantasía histórica y política de su imaginario posttelevisivo la relevante cuestión nacional, el intento ideológico de producir una comunidad (televisivamente) imaginada sobre su concepción reaccionaria de España.

Por otro lado, volviendo a los términos de la presentación del profesorado, roles como el de “instructor británico de educación física” (Don Carl) en vez de profesor de educación física, o el de “riguroso supervisor nocturno” (Don Ildebrando) y, como veremos más adelante en el relato, ficticio antiguo alumno de San Severo<sup>232</sup>, abundan en el carácter duro, rancio y regresivo de San Severo. La información promocional del programa nos ampliaba que Carl Dobson era, de hecho, un instructor militar británico, lo que abunda en la obsesión del programa por la disciplina, y conecta por un lado nacional con el carácter militar del franquismo elidido, y por otro internacional con el origen británico del formato televisivo.

El último de los personajes-profesores en presentarse a sí mismo, tras haber presentado uno a uno a los demás, es el líder de todos ellos: “Don Vicente Pastor, director de San Severo”, voz en *off* principal del programa y narrador omnisciente intradieético. Don Vicente (como parte de la historia y del discurso) es pastor-guía de alumnos (como director del centro) y espectadores (como narrador del programa), nadando entre las dos aguas de la ficción y la realidad, representando en su doble rol tanto la ideología educativa

---

<sup>232</sup> Rol que nos recuerda en principio al papel de Eduardo Noriega en *El espinazo del Diablo*, un antiguo alumno del internado reconvertido de adulto en figura de autoridad y opresión, eso sí, en su versión más perversa en el film de Del Toro.

reaccionaria del internado como la ideología televisiva espectacular del programa, y representando así tanto la época franquista (post-franquista en realidad, al simular un pseudo-franquismo desde “nuestro siglo” y “nuestros días”, con nostalgia neo-conservadora del pasado desde el presente) como también la época contemporánea (postelevisiva y neo-liberal, con énfasis en el *show-business* y en el consumo de entretenimiento rentable). Por ello su voz en *off* inicia el programa en el primer episodio planteando -desde una ideología neo-conservadora- problemas de disciplina y educación, pero concluye el mismo programa en su epílogo aludiendo -desde una ideología neo-liberal- a su carácter de “mero entretenimiento”.

De hecho, la primera vez que veíamos previamente al director aparecía sentado a oscuras en su despacho, viendo una proyección de diapositivas de los futuros alumnos (diapositivas que enlazan con la misma imagen del último plano del video de presentación de los jóvenes, vieja tecnología visual –proyector de diapositivas- en contraste tanto con el medio televisivo productor del montaje audiovisual previo como con las nuevas tecnologías de los medios digitales usados por los jóvenes en el mismo) y después otras diapositivas del antiguo edificio de la ficticia escuela-internado. La puesta en escena de esta secuencia añade un carácter de misterio: la penumbra del despacho del director, su soledad en el colosal y vetusto edificio, la gravedad de su voz y semblante, la severidad de su sentencia con la expectativa futura de encierro de los jóvenes en el internado y la idea de regresión en el tiempo para estar atrapados en el pasado... (“ninguno de ellos sabe lo que era la disciplina de hace tan sólo unas décadas... pero eso va a cambiar”) todo genera una atmósfera sombría, pero por tanto no realista o documental sino con un sentido lúdico e irreal próximo a la ficción televisiva o cinematográfica.

Don Vicente, como personaje y narrador omnisciente intradieético, que interactuará con los demás personajes y que antes introduce al telespectador en el relato,

apunta a la transición-hibridación entre realidad y ficción, tanto entre la realidad externa al programa y el relato televisivo del mismo, como entre el género de la tele-realidad y el de la ficción televisiva. Aunque al mismo tiempo la secuencia alude al carácter de *reality-show* del programa, pues en ella Don Vicente está viendo una proyección de diapositivas de los futuros alumnos que, en realidad, se corresponden con una selección de imágenes de las típicas escenas de *casting* o presentación previa de los futuros participantes de un *reality* -en un rol que le correspondería habitualmente al presentador de las galas en plató<sup>233</sup>-, también a la vez se está destacando –a diferencia de los *reality-shows* más habituales- el particular carácter de acercamiento del programa a la ficción-narrativa audiovisual, al presentar desde el principio a Don Vicente Pastor, director de San Severo (y no a Vicente Gil) como un personaje más del relato, ataviado ya con sus ropas del 63 y representando su papel.

Se plantea de forma discursiva y audiovisual tanto –implícitamente- la relación entre tele-ficción y tele-realidad como –explícitamente- el tema del choque generacional (entre profesores y alumnos) y epocal (entre el pasado y el presente). En esta secuencia del despacho, por ejemplo, la vieja tecnología de la proyección de diapositivas que está viendo el director contrasta explícitamente con las imágenes previas de los jóvenes utilizando las nuevas tecnologías digitales de móviles y ordenadores, pero el espectador puede ver que la imagen de la primera diapositiva proviene del mismo video que acaba de contemplar, como metáfora implícita de que donde se plantea el contraste de dos realidades diferentes también se da la continuidad de una misma ficción.

Se contrasta, tanto temática como formalmente, el tono contemporáneo y animado de las imágenes juveniles con el tono arcaico y severo de las que muestran al director y su internado, aunque ambas pueden, pese a ello, mantener un semejante aspecto lúdico: por

---

<sup>233</sup> Aquí inexistentes, el espectáculo está totalmente integrado en el relato episódico, como en una teleserie.

un lado el del ocio juvenil en su extracción de la supuesta realidad cotidiana de los participantes previa al relato, y por otro lado el de una tele-realidad que se muestra tan irreal y fantástica que en vez de recordar la seriedad real de una organización escolar -a modo de *coaching-show* o *reality* de transformación pedagógico- evoca más bien la evasión espectacular de una ficción. Por ello, el inicio del planteamiento narrativo del supuesto docu-reality -que según su autopromoción “iba a abrir un debate educativo”- sugeriría, más que el pretendidamente serio relato pedagógico, un relato que hibrida los géneros, incluyendo elementos propios del género fantástico (el viaje en el tiempo o la ucronía, como comentaremos más adelante) o de la comedia (a medida que va avanzando el relato, va ganando un peso creciente el componente cómico-ridículo del montaje de situaciones y reacciones), subrayando el carácter de espectáculo y entretenimiento (ajeno también a la seriedad de un problema educativo).

La voz en *off* del director explica que “vienen de distintos lugares de España: de Andalucía, de Levante, de Madrid” (cada lugar se ve ilustrado con el plano de un joven poblador de él –Carmen, Alberto y Marta, respectivamente-), aludiendo retóricamente así a la vana pretensión de representatividad nacional de la muestra de jóvenes. Retomamos al respecto otras interesantes observaciones de Rueda (2010: 102) sobre “el sentido netamente nacional-español de *Curso del 63*”:

Esta cuestión debe relacionarse con la procedencia de los alumnos. Ninguno de los concursantes pertenecía a las importantes comunidades de inmigrantes latinoamericanos o magrebíes constituidas en España desde los últimos años del siglo XX. Sí encarnaban, en cambio, marcas de localización características de diferentes puntos de la geografía española. Y aunque era evidente la existencia de rasgos culturales regionalizados, en ningún momento los participantes originarios de Cataluña o la Comunidad Valenciana – once participantes sobre el total de veinte- pusieron de manifiesto, por ejemplo mediante el uso de sus lenguas vernáculas, un carácter socio-territorial alternativo a la marca generalizadora de españolidad. Este carácter se definió, en cambio, mediante el uso por parte de los participantes de un español neutro o con acento andaluz. Paralelamente, el argumento del *reality* tendió a reforzar la idea de que el espectador estaba asistiendo a una exposición representativa de lo español en su versión juvenil.

Cabe añadir a este planteamiento, desde nuestro propio análisis (subrayando la crítica de la dimensión ideológica por tanto), que *Curso del 63* no incluye en la fantasía política de su imaginario posttelevisivo, tanto del presente como del pasado, lo que estratégicamente le interesa excluir de su comunidad (televisivamente) imaginada, lo que no cabe en su concepción reaccionaria de España o en su representación a la vez comercial y banalizada de la misma. No cabía el franquismo histórico en su representación del pasado (1963 en España) y por ello es elidido como contenido expreso para permanecer como ideología tácita, y no cabía la diferencia cultural en su representación del presente (2009 en España) y por ello la juventud actual es pretendidamente homogeneizada desde una trivial diversidad aparente. El narrador en *off* continúa diciendo del futuro alumnado: “apenas han oído hablar de los años 60”, lo cual pretende señalar tanto la distancia generacional y epocal como la ignorancia juvenil estereotípica -que incluye el desconocimiento de la historia- pero mostrando también, como síntoma involuntario, la problemática más general y política de la des-memoria histórica, a la que paradójicamente –pese a su supuesta labor educativa- el propio programa contribuye con su deformada y elíptica versión de los 60.

El conflicto entre ambos colectivos principales: alumnado-profesorado, se sugiere desde un primer momento en la presentación del programa, a través de las palabras de Don Vicente, el director del ficticio centro escolar: “San Severo, un lugar que ningún joven de nuestro siglo ha pisado nunca, hasta hoy. Permítanme invitarles a un viaje en el tiempo, 10 chicos y 10 chicas de nuestros días van a vivir, con todo su rigor, el curso del 63”. La metáfora del salto temporal, tan usada en sentido literal en la ciencia-ficción<sup>234</sup>, se utiliza para contrastar la disciplina escolar franquista de los años 60 con la cultura juvenil contemporánea, e indirectamente también con la (in)disciplina escolar actual (antítesis

---

<sup>234</sup> Como en la serie televisiva *Quantum Leap*, a cuyo análisis por Hanke (2001) aludo para referirme al desafío posmoderno de la televisión a la Historia.

analizada en la siguiente sección). El resultado del ficticio “viaje en el tiempo”, la llegada al anacrónico centro escolar del alumnado acompañado de sus familias, va acompañado de un rótulo sobreimpresionado en la pantalla, procedimiento habitual del programa para ir conduciendo la narración, que señala: “Llegada a San Severo” (redundando con las imágenes), y después nos informa de que los jóvenes se ven por primera vez, lo cual explica los saludos, comentarios animados y presentaciones entre ellos.

La realización audiovisual de la secuencia de llegada del alumnado es dinámica y efectista, con bruscos cambios de encuadre, aceleraciones reiteradas pero fugaces del movimiento a cámara rápida, música extradiegética animada, y con planos medios o generales que avanzan y se alternan con velocidad, deteniéndose sólo durante segundos para mostrar a los diferentes chicos y chicas que van llegando, con su aspecto general de contemporaneidad desenfadada y juvenil. El ánimo general representado parece positivo, (reforzado retóricamente por el ritmo del montaje y la alegre banda sonora), incluso entusiasta en algunos casos, aunque también se muestran gestos faciales de inquietud, y la cámara se detiene unos segundos más de lo habitual con la única joven –Ana Julia- que parece sollozar triste ante sus padres, al fin y al cabo, las emociones, tanto positivas como negativas, dan espectáculo televisivo.

El viaje en el tiempo, que permite la “Llegada a San Severo” y el inicio del relato, tiene diferentes connotaciones, todas ellas relacionadas con el intento de legitimación de un pasado que se ve necesario recuperar. En primer lugar, supone el planteamiento de un conflicto que se irá desarrollando a lo largo de todo el programa: el choque entre dos épocas (pasado-presente) y entre los dos colectivos que representan cada una de esas épocas (profesores-alumnos). En segundo lugar, el viaje en el tiempo a 1963 implica una recreación de un pasado que se reescribe, que se reinventa, un pasado que se presume como deseable y en el que el franquismo aparece elidido. De este modo, como veremos

más adelante, el programa plantea una implícita ucronía a través de mecanismos retóricos como la nostalgia pseudo-histórica o la elipsis de contenido.

Pero a qué nos referimos con esa representación del choque o antagonismo entre las épocas y los colectivos representados. Como hemos comentado anteriormente, nos serviremos de la noción de antagonismo cronotópico que planteamos en esta investigación para reflexionar sobre la forma en que el programa plantea su particular visión del choque epocal y social, ubicando la acción en un espacio de encierro, un lugar en que poder desplegar los conflictos entre profesorado y alumnado así como las acciones disciplinarias que implica el regreso al pasado.

El análisis de *Curso del 63* articula un doble antagonismo crono-tópico indisociable en el relato del programa: la representación del antagonismo entre el pasado y el presente (tiempo histórico), y la representación del antagonismo entre la disciplina y la juventud (espacio escolar). Antagonismo crono-tópico especialmente indisociable en este caso, puesto que la disciplina representa también el pasado a recuperar para imponerlo y la juventud el presente a disciplinar para transformarlo (reaccionariamente). Todo ello en el cronotopo ficticio de San Severo-1963 como contraste con el cronotopo real de España-2009.

En sentido político, el término antagonismo alude al carácter conflictivo de toda realidad social (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1996; Mouffe, 2007), y en sentido narrativo aplicado a la televisión, alude a la función del rol antagonista que contraría la acción del rol protagonista o principal (Casetti y Di Chio, 1999: 269)<sup>235</sup>, y que plantea una polémica o conflicto narrativo-dramático que anime y desestabilice el relato. Por otra parte, en sentido narrativo el término cronotópico hace referencia, como avanzamos previamente,

---

<sup>235</sup> Los autores señalan la aplicación televisiva de análisis narrativos tanto a ficciones explícitas como también a concursos y otros textos (podemos incluir los *realities*) que funcionan como una “historia en la que el participante detenta el papel de héroe” (ibid. 266), y plantean como inspiración habitual de los esquemas de análisis de estructuras narrativas televisivas los trabajos originales sobre literatura de Propp y de Greimàs (ibid. 267).

al concepto de “cronotopo” que Bajtín (1989) desarrolló para la novela, como plasmación en el texto de tiempo-y-espacio (extra e intradieético), como coordenadas inseparables de la narración. El concepto de cronotopo amplía el espacio tridimensional con la cuarta dimensión temporal, y condensa el tiempo materializándolo en el espacio.

A este sentido narrativo del tratamiento de tiempo-y-espacio en todo relato, añadimos el específico sentido ideológico y temático de lo cronotópico en *Curso del 63*, al centrarse, como hemos señalado, en un doble antagonismo espacio-temporal: entre los dos grupos de personajes (alumnado y profesorado) que habitan el simulacro de espacio escolar, y entre las dos épocas que representan ambos grupos de personajes (alumnado actual y profesorado franquista), tras el simulacro de viaje en el tiempo. Sin elementos cronotópicos –que marquen espacio y tiempo- como: escuela franquista, juventud actual, y España (franquista del 63 vs. actual del 2009), los antagonismos de *Curso del 63* no tendrían sentido ideológico ni narrativo.

Tras la secuencia de llegada del alumnado al patio de San Severo, al cronotopo de su regresión temporal, y antes de que el antagonismo cronotópico emerja en el relato crudamente (pese a que una prolepsis<sup>236</sup> ya se lo ha mostrado previamente como gancho al espectador), los jóvenes y sus familias son cordialmente invitados a asistir, en el interior del edificio, al recibimiento que el director y el claustro de profesores les tienen preparado. Una vez todos entran en el salón de actos, mientras suena una música ceremonial que intenta dar solemnidad al evento, se sientan para escuchar el discurso de bienvenida. El cuerpo docente va apareciendo en el escenario (metáfora del drama o teatro que tales actores ya han comenzado a representar), y algunos primeros planos –alternados con la imagen del profesorado entrante- muestran los gestos de sorpresa y diversión del alumnado

---

<sup>236</sup> Que analizaremos en la siguiente sección sobre antagonismo/antítesis.



ante el aspecto rígido y anticuado de los ficticios profesores. Finalmente aparece el director que se dispone a leer su discurso:

“Queridos alumnos y alumnas de Don Severo, sed bienvenidos a la que va a ser a partir de ahora vuestra casa. Debéis saber que os enfrentáis a un mundo que no habéis vivido hasta ahora, es un mundo con normas estrictas que conocen bien vuestros padres y vuestros abuelos, no será fácil, pero aprenderéis, y será para todos una experiencia inolvidable. Os dejo con Don Luís y Doña Alicia, prefectos de los grupos masculino y femenino”.

Durante el discurso, la música extradiegética ceremonial da paso a otra más sutil que genera expectativa e intriga. Un plano general del escenario muestra al profesorado sentado a ambos lados del director (flanqueándole/apoyándole) y a éste de pie en el centro, realizando su lectura. El rótulo en la pantalla señala: “Discurso de bienvenida”, y el atril de madera que sostiene material o físicamente el discurso del director, lo apoya y refuerza también simbólicamente al incluir estampado el escudo<sup>237</sup> de San Severo, emblemático, con su lema en latín: “Studium, Constantia, Disciplina”, y el dibujo del árbol de la ciencia.

Mientras se escucha todo el discurso de bienvenida, el plano general del director del centro (escoltado por su profesorado) se alterna con diversos primeros planos de los futuros alumnos, bien con cara de circunstancias, o bien sonriendo y conteniéndose la risa, todo ello como respuestas no verbales (visuales) ante la gravedad en el tono del discurso del director, a la que no parece que estén acostumbrados. Durante todo el discurso se plantea este montaje alternado mediante el recurso del plano-contraplano, contraponiendo la posición de emisión del “discurso de bienvenida” (el director junto a su profesorado) y la de recepción de su audiencia (el alumnado junto a su familia), pretende representar, mediante el lenguaje audiovisual, la oposición entre la estructura (y cultura oficial) docente

---

<sup>237</sup> Que analizaremos en la siguiente sección.

del 63 y la (contra)cultura<sup>238</sup> juvenil del siglo XXI en la (ficticia) organización escolar de San Severo.

El protocolario tratamiento afectuoso: queridos, bienvenidos, vuestra casa concuerda con un enfoque paternalista, aunque contrasta con la severidad de la dura disciplina: debéis, enfrentáis, normas estrictas, no será fácil, una disciplina que ya aparecía representada en el lema y el escudo del centro ficticio, y que se identifica con un pasado inespecífico y genérico: “os enfrentáis a un mundo que no habéis vivido hasta ahora, es un mundo con normas estrictas que conocen bien vuestros padres y vuestros abuelos”, aludiendo ya desde el discurso de bienvenida, con el planteamiento temprano de tal enfrentamiento, a lo que llamo antagonismo cronotópico. Ese choque generacional se plantea de una forma casi universalizante (un mundo frente a otro), sin los matices oportunos para entender la complejidad de ese pasado histórico (ni del presente contrapuesto) que supuestamente pretende recrear el programa. Las palabras de Don Vicente proponen una dicotomía simplificada entre los dos mundos: el de la contemporaneidad, representada tendenciosa y prejuiciosamente por el programa con la imagen caricaturesca de unos jóvenes ignorantes e indisciplinados, y el del pasado, un pasado sorprendentemente indefinido (más allá de la alusión a 1963 como etiqueta) que equipara a distintas generaciones (abuelos y padres). El pasado franquista queda profundamente elidido y desdibujado en esta sucinta presentación, donde parece que se iguala el durísimo pasado de la postguerra y los primeros años de la dictadura con el posterior desarrollismo de los sesenta (también dictatorial pese a su diferente afán de

---

<sup>238</sup> Aclaro que uso aquí “(contra)cultura” de modo figurado y retórico en mi texto, no para referirme como hice anteriormente en el plano social a una contracultura juvenil –como las de los años 60 - que se opone militante y conscientemente a la cultura socialmente establecida, sino para referirme ahora en el plano organizacional a una subcultura –la del alumnado- que es parte de la cultura informal total de la organización escolar pero que aquí se distingue y opone a la cultura dominante u oficial –en San Severo la del profesorado- aunque no sea de modo militante o político –sino más parecido a la despolitización de lo que antes llamé “(pseudo)cultura”-.

modernidad), donde se equipara el pasado (franquista) vivido por abuelos y padres<sup>239</sup> a la vez que se calla el hecho de que fue franquista. Al mismo tiempo, al aludir a “un mundo con normas estrictas” que conocieron las anteriores generaciones se está apuntando a una idea que atraviesa todo el relato desde principio a fin: que el programa –como he indicado anteriormente- no se va a centrar en la educación como enseñanza de conocimientos (disciplinas como saberes) sino en la educación disciplinaria (en la organización escolar o disciplina como norma a la que someterse).

Se plantea el pasado como sinónimo de orden (“normas estrictas”) y asociado tanto a padres como a abuelos (ajeno pero familiar a la vez), el pasado enfrentado a un presente propio de la juventud contemporánea (choque generacional) que se identificaría contrapuestamente con el caos como producto de un exceso de libertad, un supuesto caos que para el discurso (pseudo)educativo del programa justificaría el retorno a la severidad del pasado.

El planteamiento presuntamente educativo y positivo, que pretende justificar la severidad disciplinaria desde el transformismo intervencionista posttelevisivo de un *coaching-show* o *reality* de transformación –donde se pretende falazmente que el *show* importe menos que el *coaching* o la transformación positiva-, también aparece señalado en el discurso de bienvenida: “no será fácil, pero aprenderéis, y será para todos una experiencia inolvidable”. Así, la severidad regresiva (la disciplina, el internamiento, la evocación elíptica del franquismo) se presenta como un medio positivo y necesario para el noble fin del aprendizaje y la educación de los jóvenes, en vez de como un recurso cuestionable para provocar situaciones de *reality-show* como lucrativos pseudoeventos de consumo (ideología neo-liberal) y también para promover a la vez la vuelta de prácticas

---

<sup>239</sup> Algunos de los padres y madres de los jóvenes, por su edad, puede que sólo hayan vivido o recuerden realmente el tardofranquismo de los primeros años 70, que no obstante era también demasiado franquista como para que ello sea elidido -como vuelve a hacerse en el posterior *Curso del 73*-.

autoritarias reaccionarias como soluciones de problemas presentes o futuros (ideología neo-conservadora).

Tras el prólogo de presentación y el gancho del avance de contenidos, transcurridos tres minutos del programa, se presentaban ya los treinta segundos de su cabecera o secuencia de apertura, producto de diseño gráfico y animación de imágenes fijas, elaborada como un *collage* con diversas fotografías supuestamente escolares que evocan un indeterminado tiempo pasado, con estilo retro en blanco y negro o en tonos sepia y pastel. Imágenes de variada e incierta procedencia que, a modo de pastiche posmoderno y contra todo rigor histórico, mezclan las reconocibles como provenientes de San Severo y del relato de *Curso del 63* con otras ajenas al mismo. Toda la cabecera es un foto-montaje artificioso, una secuencia continua de imágenes fotográficas de personajes aparentemente antiguos –con identidad y datación real incierta a excepción de los docentes del programa– fundidas en un movimiento de cámara simulado sobre fondos de San Severo o exteriores. Analizamos a continuación esta secuencia de apertura, como texto separado e integrado a la vez en el programa, como metáfora del relato que pretende re-presentar y como metonimia o sinécdoque sintomática del discurso pseudo-histórico general de *Curso del 63* sobre el pasado.

La imagen inicial de la cabecera es del despacho del director, una secuencia que comienza con un primer plano de la foto de su ficticio fundador, el inexistente “filántropo Don Saturnino Espinel de Bracamonte y Díaz de Lucena”, y que nos muestra después a un joven adulto desconocido sentado en el despacho de Don Vicente –como si pretendiera tratarse del director décadas atrás-. Sobre la imagen se van sucediendo sobreimpresionadas las palabras en latín “*Studium, Constantia, Disciplina*” (lema ideológico-pedagógico del centro), mientras la simulación del movimiento de cámara nos desplaza del despacho a las aulas (con el perpetuo mapa hispánico en la pared y ocupadas por antiguas alumnas

desconocidas), y nos lleva al exterior del edificio a través de una ventana cerrada –en ese momento se lee la palabra disciplina del lema mientras unos pájaros vuelan libres fuera del centro, contrastando el encierro disciplinario con la libertad exterior-, para poder contemplar entonces la escena ociosa y lúdica (fotomontada con personajes ajenos al relato y extraídos de sus fondos originales) de unas jóvenes animando a un par de chicos que juegan –sorprendentemente- al rugby (en vez de al balompié más hispánico, como si en vez de representar la España franquista conectara más bien con el formato original británico del programa).

La siguiente imagen nos devuelve al interior escolar, pero para mostrarnos la graciosa y pintoresca estampa –aunque también totalmente ajena al relato- de una niña pequeña, que combina su vestidito rosa con un birrete y anteojos arcaicos (quevedos con cordón), en actitud pensativa, mientras se ve a su espalda una pizarra repleta de operaciones matemáticas. La pequeña es incongruente con la narración, recordemos que el alumnado de San Severo no son niños, ni siquiera adolescentes menores a diferencia del formato británico modelo, sino jóvenes adultos recién salidos ya de la adolescencia. Tras esta escena, una ventana se cierra y la cámara se aleja para mostrarnos en plano general que efectivamente –como fruto de un efecto visual- se trataba del edificio de San Severo, y vemos en su patio interior al cuadro docente del relato sentado en formación<sup>240</sup>. La cabecera acaba con esta última imagen presentada ya como una foto en blanco y negro del conjunto del profesorado frente al centro escolar, mostrada superpuesta junto a otras fotos de apariencia antigua, éstas incongruentes y ajenas al programa, como la de un niño sonriente, y todas ellas sobre una página de cuaderno escolar con el sello estampado del logotipo del programa (*Curso del 63*, escrito entre laureles) en una esquina, sello cuyo plano detalle cierra ya la cabecera.

---

<sup>240</sup> A partir del segundo episodio, la cabecera ya incluirá en esta imagen al alumnado también formado y uniformado.

Todas estas imágenes, que pretenden representar estetizado/sublimado el ficticio espíritu de la época, desprenden un historicismo estilístico más bien a-histórico o pseudo-histórico<sup>241</sup> (Jameson, 1991), que es simulacro<sup>242</sup> banal del pasado más que su representación histórica, y está más interesado por recrear cierta estética idealizada, estereotipada o mitificada<sup>243</sup> (Barthes, 1957) del pasado que por la representación histórica del mismo. Una representación del pasado como “mito”:

el mito está constituido por la pérdida de la cualidad histórica de las cosas: las cosas pierden en él el recuerdo de su construcción. El mundo entra al lenguaje como una relación dialéctica de actividades, de actos humanos; sale del mito como un cuadro armonioso de esencias (...) La función del mito es eliminar lo real (...) el mito es un habla despolitizada. (Barthes, 1957: 129)

El mito, para Barthes, basaría su discurso en dos elipsis asociadas: la de la historia y la de la política<sup>244</sup>. La versión mítica del pasado, al representarlo fuera de la historia, desconectado de los hechos que le dan contexto, lo idealizan, y al representarlo ajeno a los procesos de producción y conflicto de la sociedad, lo despolitizan. El mito del pasado vacía su representación de historia y política, llenándola así de ideología.

En esta cabecera del programa se produce un encuentro entre dos nostalgias del pasado diferentes pero convergentes en *Curso del 63*, entre la nostalgia -de fondo o contenido- del pasado que es propia del discurso post-franquista reaccionario, no post-franquista sólo históricamente como posterior a sino también ideológicamente como seguidor de, y la nostalgia -de forma o estilo- del pasado que es propia del discurso pos-moderno consumista, no pos-moderno de resistencia y deconstrucción sino como lógica cultural del capitalismo tardío, en sentido jamesoniano. Como planteaba este autor en su análisis crítico de los films nostálgicos de Hollywood y la cultura del estilo retro, de un

---

<sup>241</sup> La historia de los estilos reemplazando a la historia de los hechos o acontecimientos.

<sup>242</sup> Copia de un original inexistente.

<sup>243</sup> Des-politizada y des-historizada.

<sup>244</sup> Las mismas que caracterizan a *Curso del 63*.

modo que podemos aplicar en nuestro propio análisis de la cabecera de *Curso del 63* a su simulacro de los años 60:

el filme nostálgico nunca fue una “representación” pasada de moda de un contenido histórico, sino que abordó el pasado mediante una connotación estilística, transmitiendo “lo pasado” mediante las cualidades brillosas de la imagen y la atmósfera de los años treinta o la de los años cincuenta, a través de los atributos de la moda (con lo que sigue la receta del Barthes de *Mythologies*, que concebía la connotación como el suministro de idealidades imaginarias y estereotípicas...) (Jameson, 1991:40)

Así, refiriéndose tanto a estos films como a los diversos textos culturales contemporáneos, Jameson señala cómo en las operaciones de sustitución de la historia real por el historicismo (por confundir el pasado con el uso superficial y arbitrario de estilos históricos, con elementos decorativos secundarios) el pasado “se ha convertido ya en una vasta colección de imágenes y en un simulacro fotográfico multitudinario” (Jameson, 1984: 58), simulacro general del pasado del que podemos añadir que parece extraída también la cabecera de *Curso del 63*. El mismo autor reflexionaba acerca de la lógica cultural del capitalismo tardío, sobre cómo la cultura de masas y los medios de comunicación en general reproducían la lógica del capitalismo consumista, contribuyendo con su falsa historicidad a la desaparición del sentido de la historia, a perder la capacidad de recordar el propio pasado y a vivir en un presente perpetuo, y como conclusión afirmaba críticamente: “La función informativa de los medios sería entonces ayudarnos a olvidar y actuar como los agentes y mecanismos mismos de nuestra amnesia histórica” (Jameson, 1983:125). Una falsa historicidad de estilo retro y un apoyo a la amnesia histórica que sí encontramos, según nuestro propio análisis, tanto en la cabecera de *Curso del 63* como en toda su pseudo-histórica e ideológica representación del pasado.

Analizaremos a continuación otro elemento textual integrado en *Curso del 63* que también forma parte de su pseudo-histórica representación del pasado, las múltiples inserciones documentales de fragmentos del NO-DO con imágenes de la época,

significativamente recurrentes desde el primer episodio, siempre descontextualizadas de su fuente original y retóricamente recontextualizadas al servicio del relato. Un material procesado e incorporado como fruto de una acción de reciclaje: una práctica posttelevisiva, y posmoderna en general<sup>245</sup>, de reutilización de materiales audiovisuales previos, que en el caso concreto de *Curso del 63* mantiene el uso ideológico que ya tenía el NO-DO originalmente, pero sustituyendo la ubicuidad del dictador por su elipsis.

Después de que, tras el “discurso de bienvenida”, los alumnos posen para una foto de grupo antes de su cambio de imagen (su pretendida transformación), se sitúa el primer inserto de un fragmento del NO-DO. Una voz en *off* distinta a la del narrador intradieгético habitual, mientras vemos el plano general del posado para la foto, afirma: “Ya no volverán a ser los mismos”. Un fundido nos conduce a otro efecto visual simulando el quemado de una cinta de celuloide, a través de cuyo agujero se nos muestra la aparición de una imagen en blanco y negro de viandantes urbanos, cuyo atuendo, junto al efecto visual, la calidad de la imagen y el estilo de la música que la acompaña, nos traslada a otra época. La misma voz en *off* extradiegética prosigue: “acaban de iniciar su viaje a los 60”. Esta voz conecta así la fotografía del alumnado con su aspecto habitual (como juventud española actual) con la supuesta intención del programa de transformarlos por dentro y por fuera (“Ya no volverán a ser los mismos”), y con el método narrativo-fantástico del viaje en el tiempo que el programa usa para justificar tal transformación (“acaban de iniciar su viaje a los 60”), dando paso a las imágenes en blanco y negro (no identificadas por el programa, pero sí identificables por el espectador como procedentes del NO-DO) como referencia del pasado y como continuado complemento (pseudo)documental al relato de *Curso del 63*.

En efecto, esta otra voz en *off* del programa (actual y extradiegética), acompaña unas imágenes documentales del NO-DO de los años 60 (sustituyendo por tanto la voz y

---

<sup>245</sup> Como señalamos previamente también habitual en films como *JFK* (Stone, 1991).



discurso original del locutor pretérito del noticiario), completando en su discurso contemporáneo la idea ya señalada de que los jóvenes van a transformarse (efecto) al viajar a los 60 (causa) con la explicación de dicho cambio: “Ya no volverán a ser los mismos. Acaban de iniciar su viaje a los 60 y en aquella época las cosas eran muy distintas...”. Pero el reconocimiento de la diferencia epocal se ve banalizado y reducido en su siguiente planteamiento: “... para empezar casi todo el mundo vestía igual según su trabajo”, pobre descripción verbal que se ilustra visualmente con las imágenes de un montaje de tono desenfadado y despolitizado que alude al hábito del uniforme en diferentes colectivos de la época, incluidos los escolares, sólo para servir de preludio y justificación al inicio de la transformación juvenil con la acción siguiente del relato: la uniformización del alumnado de San Severo como primer paso hacia la pretendida regresión ideológico-temporal (alienación o sujeción) de la juventud contemporánea.

El texto completo pronunciado por la citada voz en *off*, en esta peculiar conexión entre el previo posado para la foto y la uniformización posterior (NO-DO mediante), es el siguiente:

“Ya no volverán a ser los mismos. Acaban de iniciar su viaje a los 60 y en aquella época las cosas eran muy distintas. Para empezar, casi todo el mundo vestía igual según su trabajo. ¡Vamos que no llegamos!

Llevaban uniformes los militares, las fuerzas del orden público, el clero, los que repartían suerte, los que ganaban todo, los guardias de a pie y los de a caballo, los ferroviarios y los motoristas. Los de arriba y los de abajo. Y por supuesto, los estudiantes, y el Instituto San Severo no era una excepción.”

Los colectivos uniformados mostrados por el fragmento del NO-DO (reciclado y resignificado por el programa) son tan distintos en su carga ideológica y rol social como: miembros del movimiento nacional, falangistas, militares, policías, sacerdotes (abundantes y variadas imágenes de todos estos colectivos representantes del poder general en el franquismo, pero mezcladas con las demás), futbolistas (concretando en un simbólico Real

Madrid victorioso: “los que ganaban todo”), motoristas (de lúdica exhibición acrobática), camareros (también en pintoresca competición de carrera con bandeja, a los que se arenga: “¡Vamos que no llegamos!”), ferroviarios, mineros (estos sí, en su trabajo más serio) o escolares (para conectar ya con San Severo). Grupos sociales de clases y condiciones completamente diferentes, y registrados en situaciones incomparables entre sí, pero su carácter es homogeneizado despolitizadamente sólo por estar uniformados, como si todos los uniformes significaran lo mismo en los años 60.

Vemos así representados de forma sólo anecdótica dos de los pilares fundamentales del Régimen: militarismo y catolicismo, y vemos a los aparatos represores e ideológicos del Estado pero retratados con total desenfado. La voz en *off* del programa, que nos marca la forma en que, como espectadores, debemos interpretar esas imágenes, va exponiendo, con asombrosa ligereza, la uniformización de toda la sociedad, planteando la consideración de los militares, los falangistas y de la iglesia católica como unos trabajadores más en el conjunto de una sociedad que, en realidad, estaba profundamente jerarquizada y definida en su desigualdad por la detentación del poder de una élite frente a la gran masa de trabajadores. Sólo hay un momento que aparente una breve conciencia política, cuando la voz en *off* actual se refiere a los falangistas y militares (sin nombrarlos, sólo usando la siguiente expresión cuando aparece su flamante imagen uniformada en un acto urbano) como “los de arriba” y a los mineros (cuando son estos los que aparecen a continuación con su pobre ropa de trabajo descendiendo a la mina) como “los de abajo”, pero incluso esta significativa expresión quedaría disimulada-despolitizada por la coincidencia con el mero hecho físico de que los primeros estén en la superficie (a pie de calle) mientras los segundos bajan (en ascensor) a las profundidades.

La conciencia política y crítica, obviamente, no es característica ni del NO-DO original, ni de su uso instrumental al servicio del relato en *Curso del 63*. Esta

despolitización o desideologización de la representación (sólo aparente, ya que no hay nada más ideológico que intentar ocultar la ideología) no se muestra sólo en el uso fragmentario y reciclado del NO-DO a lo largo de los sucesivos episodios del programa, sino en toda la puesta en escena general de una educación franquista sin franquismo, representación elíptica en la que el formalismo de la severidad sepulta la alusión al régimen político dictatorial de Franco y a la doctrina religiosa del nacional-catolicismo, que sólo aparecen como síntomas, como fantasmal retorno de lo reprimido. Tal elipsis/ausencia de Franco (y el franquismo) resulta no obstante especialmente llamativa y paradójica en los fragmentos del NO-DO, ya que el noticiario estaba basado fundamentalmente en construir una imagen protagonista y omnipresente del caudillo como eje del relato irreal y sublimado de su versión propagandística de la dictadura.

El programa apuesta en su reciclaje por modificar el carácter propagandístico del NO-DO, suprimiendo las referencias explícitas al régimen franquista, y reduciendo el tono impostado y ampuloso de la voz narradora original al usar otra actual *ad hoc*. Así mismo, la nueva voz narradora nos dibuja una época siempre contrapuesta con el presente. A diferencia del noticiario original, caracterizado por una indeterminación temporal que llevaría a utilizar con frecuencia el tiempo verbal presente en la narración de las noticias, y que como indica Tranche, serviría para “crear la sensación de que la noticia se solapa con el hecho” (2002: 119), en el programa, los insertos del NO-DO se utilizan para marcar ese contraste pasado-presente, pero también para introducir la fantasía histórica de la conexión entre ambos tiempos a partir de apelaciones constantes al ficticio instituto en el marco de la narración.

Esa conexión está apuntando a la necesidad de construir un relato en el que el espacio representado por la organización escolar a la que se alude (San Severo) quede anclado discursivamente en un marco socio-histórico y cultural más amplio, cumpliendo,

con ello, una función contextual que va más allá de las especificidades o características intrínsecas del instituto o de sus profesores. Se trata de construir una fantasía que permita la re-construcción de la historia, esto es, la elaboración de un discurso de borradura del franquismo, un discurso ideológico que se presenta como un vaciamiento del sentido político de la recuperación de la memoria histórica.

Los fragmentos del NO-DO van ilustrando el paralelismo entre la entrada de los participantes y la re-construcción que el programa ha elaborado de la época. Como ha señalado Rueda, la voz en *off* del programa en las secuencias subraya “esas conexiones entre aquella España a blanco y negro y determinados hechos acontecidos en el programa (los internados, los comedores colectivos, la homogeneidad del escolar de posguerra por su atuendo y apariencia, el reconocimiento social otorgado a la institución educativa...)” (2010: 102). Así, la ambientación del espacio y la caracterización de los propios alumnos (que deben adecuarse al estilo y las normas de la época) marcan ese viaje en el tiempo. La constante relación pasado-presente configura la estructura de este primer capítulo de tal forma que a cada un fragmento del NO-DO corresponde una situación de adaptación del alumnado al centro escolar. Las distintas situaciones de adecuación a las normas del instituto quedan justificadas por los fragmentos del noticiario que ilustran la década de los sesenta.

La voz en *off* finaliza en este primer fragmento su variopinta enumeración de colectivos uniformados (justo después de los mineros) aludiendo a los escolares: “y por supuesto, los estudiantes, y el instituto San Severo no era una excepción”, para conectar ya (como es su función repetida en el programa) con el relato de *Curso del 63*. Su mención del ficticio San Severo junto a las imágenes de centros escolares reales de los años 60, y el uso en la misma del tiempo verbal pasado (“San Severo no era una excepción”) pretenden reforzar esa falsa conexión entre realidad o historia (*history*) y ficción o diégesis (*story*).

Otra vez el efecto visual del viejo celuloide que se destruye da paso a las imágenes contemporáneas del relato en San Severo, retomándolo tras el posado de la foto previo a la posterior uniformización del alumnado.

La cuestión de la imagen personal del alumnado y la transformación disciplinaria de la misma vuelve a motivar la segunda tanda documental, cuando los planos del desmaquillaje en los aseos femeninos enlazan con el inserto de otro fragmento del NO-DO, y de nuevo el efecto visual del celuloide quemado da paso a las imágenes de los años 60. Este segundo inserto procedente del pasado, reciclado y resignificado en el presente con el mismo tono desenfadado y meramente anecdótico-retórico (no histórico-político, el franquismo real está elidido), comienza mostrando imágenes de mujeres en biquini mientras habla del inicio de España como potencia turística, de la introducción de nuevas modas internacionales, del pelo largo de los “yeyé”, y de las preferencias por el pelo corto de otras tendencias en peluquería femenina (destacando jocosamente las molestias provocadas en cines y teatros por los volúmenes de ciertos peinados de mujer). Todo ello es traído sólo para conectar retórica y narrativamente con el corte de pelo del alumnado del programa (segunda y siguiente acción disciplinaria de transformación de la imagen juvenil): “en San Severo quien pretendiera llevar el pelo largo se llevaba un buen corte...” –dice para cerrar el inserto la voz en *off* contemporánea-.

Tras la uniformización como tema del anterior, se destaca en este nuevo inserto del NO-DO la influencia de las modas y corrientes estéticas extranjeras, partiendo de la importancia del turismo y del aperturismo de la etapa desarrollista. En el discurso de la voz del narrador extradiegético del programa se destaca el año 1963 como fecha clave en la que España comienza a ser una potencia turística importante. Por primera vez (a diferencia del inserto anterior del NO-DO), el narrador extradiegético del programa introduce el tema para dejar paso a la voz original del Noticiero. Seguidamente, el montaje nos traslada a

unas imágenes de archivo en las que vemos a los Brincos y a Dalí. La voz en *off* del programa emerge nuevamente para explicarnos, de una forma totalmente despolitizada, que la melena masculina es una moda extranjerizante que proviene de los grupos yeyé o los artistas. De nuevo el discurso del NO-DO original surge para indicarnos, ilustrado con una serie de imágenes de peluquerías femeninas, la necesidad de peinados de melena corta para las mujeres, aludiendo a la posible incomodidad de los “peinados a lo globo” en los cines y teatros.

La banalización con la que el reciclaje del programa plantea el tema de los diferentes peinados y cortes de pelo, sin profundizar en la cuestión de los cambios estético-culturales, lo despoja de todo lo que apunte hacia el carácter de crítica cultural que la emergencia de las culturas juveniles -y las innovaciones en la imagen personal- tenía en la España de los 60. Emergencia que supone, como han señalado Feixa y Porzio:

(...) una de las manifestaciones de los intensos procesos de transición que se viven en el territorio peninsular: transición económica de la penuria al bienestar, transición social del monolitismo al pluralismo, transición política de la dictadura a la democracia, transición cultural del puritanismo al consumo (2004: 15)

Llama nuestra atención la descontextualización, o re-contextualización, que este inserto del NO-DO plantea: el hecho de dejarse el pelo largo por parte de los chicos se plantea como una cuestión estética, pero no política. Sin embargo, si atendemos al contexto socio-histórico observamos la importancia política e ideológica del hecho en sí, tal como se sugiere en el siguiente pasaje citado por Feixa y Porzio (10: 2004) y extraído de una revista de la época, en el que se aboga por una separación de los géneros (masculino / femenino), de acuerdo con la lógica patriarcal propugnada por el Régimen franquista, y en el que observamos una ridiculización de las nuevas expresiones juveniles que empezaban a contradecir los modelos hegemónicos de masculinidad:

¿Por qué cada día se ven más chicos con melena? Es una pregunta que todos nos habremos hecho en más de una ocasión pero... ¿Le hallamos

respuesta? No; no la hallamos ya que es para nosotras incomprendible que haya chicos capaces de despreciar una de las cualidades que nosotras más admiramos y apreciamos en ellos: un aspecto varonil. Por eso nos llena también de estupor ver que prefieren convertirse en ridículos maniqués que exhiben un “sueter” distinto a cada hora del día. Y en el colmo del mal gusto hasta son capaces de colgar una cadenita de su brazo. A este paso no sería de extrañar que algún día los viésemos tan cargados de bisutería como un “gran jefe indio” ¿De qué habrá servido entonces tantos años de civilización, si hay quien se empeña en hacer el indio todavía? (N. Ros, “Nueva ola”, Revista *Relevo*, 42-43, Lleida, 1964).

A lo largo de su desarrollo –y especialmente en este primer programa de planteamiento/presentación- *Curso del 63* defiende la necesidad de uniformizar, de educar contra toda diversidad que es planteada como banal, como puro hedonismo juvenil. Esta necesidad queda planteada, en el discurso de bienvenida, como una manera de incorporar a los jóvenes en la estructura social: “entran niños y saldrán hombres y mujeres”. En este punto sería interesante observar cómo, no obstante, la representación de la banalidad juvenil converge no sólo con la necesidad comercial de espectacularización del propio *reality* (que plantea de forma extremadamente redundante las diversas situaciones conflictivas y llamativas de unos jóvenes que se resisten a las primeras medidas de adecuación a las normas del centro: el corte de pelo, el cambio de vestuario, la eliminación de los maquillajes, los piercings, etc.), sino también con la intención ideológica de plantear la imagen de un sujeto joven centrado en el placer, en prácticas que parecería que no tienen otra razón de ser que el propio goce, como señala Reguillo (2004). Desde nuestro punto de vista, esta representación de la juventud resulta adecuada a la ideología hegemónica en tanto expulsa toda posibilidad de crítica social. Los posibles elementos subversivos de las culturas juveniles, el malestar social que potencialmente expresan, quedan suprimidos, sustituidos por la idea de que la juventud parece haber vivido demasiado bien.

Tras haberse mostrado ya ampliamente las diferentes operaciones disciplinarias de transformación de la apariencia juvenil (uniformización, desmaquillaje, corte de pelo...) y

su supuesta legitimación regresiva/reaccionaria, la tercera inserción documental proveniente del pasado cambia por fin su temática, aludiendo ahora a la cuestión de la alimentación en los 60. El cartel sobreimpreso señala (con el plano medio de Doña Alicia disciplinando a los comensales) la “primera comida en San Severo”, y se inserta en ese momento un nuevo fragmento del NO-DO, con voz en *off* actual en el inicio y al final (dejando la locución original entremedio), que narra cómo, según su discurso: “atrás quedaron los años del hambre y el Auxilio Social, en los 60 había tranquilidad y buenos alimentos”. Se alude así elípticamente a una mejora respecto a otros tiempos, pero evitando la mención explícita tanto de la guerra civil española y su posguerra (como causas previas “del hambre y el Auxilio Social”) como de la dictadura aún vigente (en la no tan completa “tranquilidad” de los años 60).

Aunque en el fugaz segundo inicial de las imágenes insertadas se cuelan los brazos en alto del saludo fascista de las chicas del Auxilio Social, y también el yugo y flechas falangista impreso en su camión -como otra aparición vista y no vista del fantasma del franquismo-, la voz en *off* del programa (al igual que el uso y montaje del fragmento) comparte con el propio NO-DO y su voz original el tono acrítico y banalizador (más que documental) de las circunstancias de la época, y sirve sólo a fines diegéticos de enlace, e ideológicos de elisión de la problemática política. Así lo evidencia el cierre del locutor al decir: “la comida ya no era un problema, a no ser que fueras alumno del San Severo y no te gustaran las lentejas”, tal comentario final enlaza el relato banalizado de pasado y presente, a través de las quejas del joven alumnado actual (acostumbrado a la nociva y foránea *fast food* como muestra retóricamente el programa) ante la comida tradicional (apropiadamente nutritiva y nacional-española en contraste) que se le sirve en San Severo. Posteriormente analizaremos otros insertos del NO-DO, como el de tema educativo al hilo de las primeras clases en la siguiente sección, o el relacionado con la mujer en la universidad al hilo ya de



la graduación final exclusivamente femenina en la tercera y última sección del análisis; pero este tercer inserto analizado brevemente nos permite además conectar, a través de su ya comentada y efímera mostración del falangismo, con el análisis de otro significativo punto de contacto ideológico de los símbolos de San Severo con el pasado del fascismo: su himno, así como este análisis conectará a su vez con el del último inserto del NO-DO del primer episodio.

Las imágenes de unos planos de transición, acompañados de un breve acorde, nos llevan a un cambio de escenario desde las aulas convencionales donde vimos comenzar previamente las primeras clases. En este caso literalmente, ya que nos sitúan en el salón de actos del centro, y en el escenario del mismo se desarrolla la primera clase de Música, cuyo profesor es Don José que además impartirá clases de Latín y Filosofía<sup>246</sup>. Esta primera clase de Música es especialmente significativa a nivel simbólico e ideológico ya que consiste en aprender el himno de San Severo: “Esa estrella que nos guía” (cuya melodía es la sintonía del propio programa). La letra del himno dice:

Esa estrella que nos guía  
hacia el sol de un nuevo día,  
refulgente cual lucero  
es la voz de San Severo.<sup>247</sup>

El texto de tales estrofas es, en sí, reminiscente del discurso franquista en su simbología retórica, aunque no haya alusiones explícitas a cuestiones políticas, es decir, se trata de otra aparición del fantasma del franquismo, como vemos, constantemente reprimido y retornado, ausente y ubicuo a la vez. “Esa estrella que nos guía (...) es la voz de San Severo” redundante en la idea mesiánica y redentora del ya citado poder pastoral, en su doble dimensión tanto religiosa como política. No sólo alude (en el lado más amable y general) al popular imaginario católico de estrellas que guían (como la de Belén) y santos

---

<sup>246</sup> Y el rótulo del programa lo identifica como director del coro de la Universidad de Sevilla.

<sup>247</sup> Aunque en algún momento, más adelante, se escuchan más estrofas, estas cuatro primeras son las que aparecen más clara y repetidamente.

patrones a los que encomendarse, sino que conectaría (de modo mucho más oscuro e inquietante) con el nacional-catolicismo como base ideológica-moralista del franquismo, que pese a lo reprimido del enfoque expresamente (pseudo)laico del programa retornaría así como tácito cripto-catolicismo. De ese modo, “San Severo”<sup>248</sup> (como sabemos más severo que santo), sería con el poder pastoral de su “voz” y su luz (estrella, sol, refulgente, lucero) el “guía”, pastor o caudillo que representa simbólicamente a otros caudillos más corpóreos del relato, como el ficticio pero manifiesto Vicente Pastor o el real pero oculto Francisco Franco.

Además de lo ya analizado en el himno de San Severo, podemos observar varios símbolos y conceptos convergentes con otro himno explícita, histórica y realmente asociado al pasado franquista, extendido e impuesto durante la dictadura, el tristemente famoso (e infame) “Cara al sol” de los falangistas. Ya desde el título, la apropiación de términos relativos a la luz y los cuerpos celestes (sol, luceros, amanecer) en el himno falangista, encuentra su claro equivalente en las estrofas de San Severo (estrella, sol, nuevo día, refulgente, lucero). En ambos casos se intenta asociar e identificar con ello las instituciones propias de cada himno (Falange: “Cara al sol”, San Severo: “Esa estrella que nos guía”) al concepto positivo (en general, pero especialmente desde el enfoque cristiano) de la luz y lo celestial.

Una operación nada inocente, ya que entonces por oposición y exclusión lo otro, lo diferente o ajeno, lo que no es Falange o el “Movimiento Nacional” en la política franquista histórica y real (otras políticas e ideologías), o lo que no es San Severo o la educación reaccionaria en el imaginario escolar ficticio de *Curso del 63* (otras políticas escolares y educativas), queda identificado con la oscuridad, y puede ser reprimido o eliminado, considerado no sólo antagonista sino enemigo, como en una cruzada,

---

<sup>248</sup> No nos referimos aquí a San Severo (obispo) de Barcelona, también de dudosa historicidad, sino al incuestionablemente ficticio y simbólico de *Curso del 63*.

recordándonos ahora palabras ya citadas de Talens: “el dispositivo básico de toda la tradición judeo-cristiana: la diferencia tiene que ser reconducida a la identidad o destruida” (2005: 143).

En el caso del “Cara al sol” falangista, las alusiones bélicas son múltiples y explícitas (muerte, guardia, escuadras a vencer), en su expectativa de ganar la Guerra Civil (tristemente cumplida), pero también están implícitas en “la primavera, que por cielo, tierra y mar se espera” (los tres ejércitos: de tierra, mar y aire), como metáfora de su deseo de victoria sobre la República, una victoria militar y violenta representada por la imagen sólo aparentemente inocente de la llegada de la primavera. Así, en las estrofas finales del himno falangista encontramos, junto a alusiones bélicas explícitas, términos metafóricos más encubiertos que identifican ideológicamente el violento y forzado cambio de régimen con imágenes positivas, luminosas y de renovación (primavera, amanecer).

Volverá a reír la primavera,  
que por cielo, tierra y mar se espera.  
Arriba escuadras a vencer  
que en España empieza a amanecer.

En el himno de San Severo no hay, obviamente, alusiones bélicas explícitas, se trata de un contexto pseudo-escolar posttelevisivo y no de real e inminente guerra civil, pero, salvando todas las importantes distancias históricas y políticas, sí encontramos paralelismos y convergencias ideológicas, ya que sí hay términos metafóricos más encubiertos que identifican ideológicamente el (relativamente) forzado cambio de régimen (escolar) con imágenes positivas, luminosas y de renovación (sol, nuevo día): “Esa estrella que nos guía hacia el sol de un nuevo día”. El alumnado participante acude al programa voluntariamente, movido por supuestas motivaciones educativas (familiares) o por más probables motivaciones televisivas (propias y familiares), pero ya en la ficción de San Severo se ve forzado a someterse a un régimen escolar autoritario y represivo que rechaza,

que le arrebatara libertades democráticas, y que a la vez se identifica como régimen con la retórica sobre guía, iluminación y renovación de un himno que puede calificarse así de cripto-fascista.

Un himno, el de San Severo, que puede interpretarse como cripto-fascista no sólo en relación diegética con el instituto de la ficción textual, sino respecto a la relación del programa con su contexto real extradiegético, como parte de la vertiente reaccionaria de su doble ideología (neo-conservadora y neo-liberal). Ya que, en el contexto español (del 2009) de una política general social-demócrata y de una política educativa progresista, con la institución escolar regulada por una LOE<sup>249</sup> que pretendía seguir desarrollando la reforma educativa socialista<sup>250</sup>, plantear como programa la necesidad-conveniencia de un formato a modo de *reality* de transformación, que intervenga sobre la juventud con métodos autoritarios de inspiración franquista para resolver un supuesto “problema de educación”<sup>251</sup>, y cuyo himno usa una retórica como: “Esa estrella que nos guía hacia el sol de un nuevo día”, parece, como poco, cripto-fascista.

¿Qué fantasía reaccionaria (como ilusión y deseo) albergaba *Curso del 63*? Parece ser que el regreso a un franquismo (desarrollista o no) en el que el orden primara sobre la libertad, o bien la (re)construcción de un régimen semejante ¿En qué quería transformarse a la juventud (y por extensión a la sociedad)? Consecuentemente, en sujetos dóciles a tal régimen ¿Qué política educativa (y general) -de haber estado ya implantada- no habría hecho tan necesaria (y oportuna) para el programa su iniciativa reaccionaria de intervencionismo transformista posttelevisivo? Probablemente, la política conservadora del Partido Popular. Suele decirse que la realidad supera a la ficción, y también que el

---

<sup>249</sup> De la que cabe recordar, por ejemplo, su “Educación para la ciudadanía” tan denostada por los sectores reaccionarios.

<sup>250</sup> La iniciada con la LODE y la LOGSE, y casi interrumpida por la LOCE del PP.

<sup>251</sup> Citando el título del ideológico reportaje emitido a continuación del segundo episodio de *Curso del 63*.

cumplimiento de una fantasía lleva a superarla como tal (al realizarla). El giro reaccionario (en política educativa y general) de un gobierno del PP puede ser la oscura correspondencia real de la fantasía de *Curso del 63* (¿“Esa estrella que nos guía hacia el sol de un nuevo día”?)

Sabemos históricamente qué “amanecer” deseaba para España el himno falangista, uno que, contradiciendo las imágenes luminosas de su retórica, sumió al país en las décadas de oscuridad de una dictadura franquista, que apagó de golpe el proyecto democrático republicano. El gobierno social-demócrata de 2009 y su sistema educativo no eran perfectos, lo sabemos, pero sí mejores que las alternativas reaccionarias, luego ¿a qué “nuevo día” cantaban en San Severo? Quizá a un post-franquismo neo-franquista. Lo cierto es que, tras el éxito del programa en la edición de 2009, el mismo equipo de producción se apresuró a grabar ese verano una segunda edición: *Curso del 73*, que estaba lista para emitirse en A3 ya en 2010, pero que no fue programada ese año. La cadena retuvo su emisión de la nueva versión, coincidiendo con cambios generales en los criterios de programación, su giro radical del rosa (y el amarillo) al blanco<sup>252</sup>, y esta emisión de *Curso del 73* no se ha realizado finalmente hasta 2012, ya con el gobierno del PP en activo y gestando su proyecto de política educativa reaccionaria con la LOMCE<sup>253</sup> o Ley Wert, pero no se ha emitido ya en la original y principal cadena de A3 (ya no es necesario y/o ya no conviene) sino en Neox (la cadena juvenil del mismo grupo), con mucha menos audiencia y repercusión social.

---

<sup>252</sup> El periódico.com, el 20 de marzo del 2012, publicaba su “informe audiovisual: el giro radical de una televisión” sobre el cambio de criterio de programación de A3 iniciado en 2010, con el simbólico título para el artículo de “Antena 3 TV: del rosa (corazón) al blanco (familiar)”, aludiendo a la eliminación de los programas *¿Dónde estás, corazón?* (DEC) y *Diario de*, rodeados de escándalo y polémica, así como de otros programas controvertibles (por lo que añado la alusión al amarillo del sensacionalismo), para poder incrementar así sus audiencias pero con una “programación blanca y familiar”. Destacan la declaración de Silvio González, consejero delegado del Grupo A-3: “En nuestro mundo televisivo no vale todo. Creemos en la responsabilidad y el juego limpio”, y señalan “era una apuesta, y funciona”.

<sup>253</sup> Ley Orgánica para Mejora de la Calidad Educativa, el espíritu reaccionario de la LOCE reencarnado.

Paradójicamente, en su dinámica como práctica despolitizadora e ideologizada, el propio programa *Curso del 63* incluye en su texto una conexión más entre el himno falangista del “Cara al sol” y el himno de San Severo, una conexión elíptica y reprimida por la enunciación y el montaje, casi ausente, pero que reaparece fantasmáticamente desde los márgenes del texto para contradecirlo, haciéndose ausente-presente como describe la fantología derrideana. Así, cuando más adelante en el relato volvemos al salón de actos, para ver cómo el alumnado interpreta el himno de San Severo ante su director y el claustro de profesores, como único producto (ideológico) de la “clase de Música”, se nos aparece esta posibilidad de conexión escondida en un breve fragmento documental, previo al poco edificante espectáculo musical.

En ese último inserto con imágenes del NO-DO del primer capítulo, la primera que asoma por el orificio del celuloide tras un primer plano del severo director, muy fugazmente (sin ningún comentario al respecto ni sonido directo) deja ver un acto franquista en el que los asistentes, destacando visualmente los falangistas y miembros del movimiento nacional con el brazo en alto y sus uniformes blancos de gala, seguramente canten el “cara al sol”. Tal inferencia (pese a haberse silenciado el sonido directo del acto) se ve apoyada por la temática musical del inserto, dado que inmediatamente después y mientras se suceden imágenes más prolongadas e intrascendentes de tunas masculinas, femeninas y otras agrupaciones musicales, la voz en *off* actual del programa comenta: “cantar en grupo no resulta nada fácil” (vemos imágenes de los *Beatles*) “y eso lo saben tanto los grupos ye-ye como los escolares” (vemos imágenes de niñas cantando y bailando).

La mezcla a modo de *collage* visual vaciado de sentido de imágenes incomparables de falangistas, tunas, ye-yes y escolares, abunda en la despolitización y banalización de la representación de la época, y sólo se conecta verbalmente al relato (por supuesto sin

nombrar a falangistas ni franquismo) de forma muy superficial, para aludir a la dificultad de cantar en grupo y a los pobres resultados del alumnado que interpreta el himno de San Severo ante el claustro de profesores. Por supuesto desde nuestro análisis, como ya hemos argumentado antes, la conexión ideológica entre ese “Cara al sol” ausente-presente en el montaje del inserto (como eterno retorno del reprimido fantasma del franquismo en el texto) y ese otro himno de/a San Severo en el relato es mucho mayor de lo que pueda reconocer explícitamente el narrador del programa.

Por esa conexión ideológica cripto-fascista, no sólo entre los textos de ambos himnos, sino entre las prácticas que metonímicamente representan, nos preocupa mucho más que la afinación del alumnado al cantarlo la afinidad o no de los jóvenes con su texto y contexto. Nos interesarían, frente a la banalizada y despolitizada promoción del poder autoritario que hace el programa, las posibles prácticas subversivas del alumnado, ya que por mucho que también sean banales y despolitizadas en su punto de partida podrían funcionar como una mínima resistencia al poder autoritario, siempre desde el margen de supuesta espontaneidad que permite el formato posttelevisivo, dentro de los límites marcados en su ficticia puesta en escena de una micropolítica escolar.

Analizaremos esta cuestión de poder-resistencia entre profesorado-alumnado en la siguiente sección, dedicada a la antítesis o antagonismo representado en el imaginario escolar del programa, pero antes de pasar a ella cerraremos la presente sección sobre la tesis del relato con una serie de conclusiones sobre fantasía, ideología e historia que conectan con su peculiar versión del antagonismo. El relato de *Curso del 63*, con su conversión del antagonismo social: histórico-político en un antagonismo cronotópico: narrativo-fantástico, señalado así por nuestro análisis, nos ofrece lo que Žižek (1992) llamaba una fantasía social o ideológica:

La noción de fantasía social es (...) una contrapartida necesaria del concepto de antagonismo: fantasía es precisamente el modo en que se disimula la figura antagonista. Dicho de otra manera, *fantasía es el medio que tiene la ideología de tener en cuenta de antemano su propia falla*. La tesis de Laclau y Mouffe de que “la Sociedad no existe”, de que lo Social siempre es un terreno incongruente estructurado en torno a una imposibilidad constitutiva, atravesado por un “antagonismo” central —esta tesis implica que todo proceso de identificación que nos confiere una identidad socio-simbólica fija está en definitiva abocado al fracaso. La función de la fantasía ideológica es disimular esa incongruencia, el hecho de que “la Sociedad no existe”, y compensarnos así por la identificación fallida (Zizek, 1992: 173-174)

La fantasía ideológica de *Curso del 63* nos dice que en España la sociedad capitalista-neoliberal contemporánea sí tiene sentido, que lo disfuncional para ella son aspectos que se podrían eliminar manteniéndola como tal sociedad, y que en ella la recuperación y aplicación de valores reaccionarios-neoconservadores es posible y positiva para la misma (la doble ideología neoconservadora-neoliberal que señalamos en nuestra investigación). Nos cuenta que el franquismo no nos dejó una herida abierta, sino que nos condujo en su fase desarrollista (los años 60 a los que alude *Curso del 63*) a la providencial sociedad neoliberal a la cual pertenecemos y con la que debemos identificarnos. Una sociedad que en esta fantasía sí existe sin antagonismos sociales internos y centrales que la imposibiliten como tal, y cuyos posibles conflictos por tanto se deberían al antagonismo con algo que podría excluirse de ella sin problemas, sin amenazar con ello su identidad como sociedad, ni la nuestra como sujetos-espectadores.

Retomando las palabras de Zizek (1992: 172): “La fantasía es básicamente un argumento que llena el espacio vacío de una imposibilidad fundamental, una pantalla que disimula un vacío”. En el caso de *Curso del 63*, su fantasía es una pantalla pos-televisiva que intenta disimular el vacío de una imposibilidad fundamental: la relación armónica de la sociedad española democrática con la alianza práctica de neoconservadurismo-neoliberalismo. Afirma Zizek (1992: 173): “la apuesta de la fantasía ideológico-social es construir una imagen de la sociedad que *sí* existía, una sociedad que no esté escindida por



una división antagonica”. Entonces podemos afirmar que para ello tal fantasía propone como real un orden sin antagonismo interno que lo cuestione, solo antagonismo externo (la amenaza del caos) que lo legitime, un orden ficticio y ausente, presente sólo en la fantasía, un orden sólo deseado por la enunciación de la fantasía y los sujetos que se identifiquen con la misma.

Laclau (1996) plantea que la definición de un orden depende de la posibilidad de establecer sus límites, y de la posibilidad de argumentar una exterioridad radical que amenace al mismo de modo absoluto. Así, podemos decir que el discurso ideológico que defiende tal orden le reconoce un antagonismo externo, el caos que según su discurso sería su única alternativa incompatible, y que al amenazarlo desde fuera lo legitima desde dentro: sin nuestro orden lo que vendría es ese caos; lo que no reconoce el discurso ideológico es el antagonismo interno provocado por ese mismo orden, que lo escinde y cuestiona desde dentro.

Como plantean Laclau y Mouffe (1987: 8-9) sobre la reacción del discurso ideológico neoliberal-neoconservador, y su intento de imponer un nuevo orden antidemocrático frente a la multiplicación de antagonismos sociales:

el surgimiento del nuevo feminismo, los movimientos contestatarios de las minorías étnicas, nacionales y sexuales, las luchas ecológicas y antiinstitucionales, así como las de las poblaciones marginales (...) Esta proliferación de luchas se presenta, en primer término, como un «exceso» de lo social respecto a los cuadros racionales y organizados de «la sociedad» —esto es, del «orden» social. Numerosas voces, procedentes especialmente del campo liberal-conservador, han insistido en la crisis de gobernabilidad de las sociedades occidentales, en el peligro igualitario que amenaza con disolverlas.

Esta proliferación de antagonismos sociales diversos, que responde a la libertad política en la sociedad democrática para reivindicar la igualdad de derechos, es planteada ideológicamente desde el nuevo campo liberal-conservador como un exceso de lo social y una amenaza para la sociedad como orden establecido. Por ello su discurso propone un

nuevo orden basado en la prioridad de la libertad económica frente a las libertades políticas y en la recuperación de los viejos valores reaccionarios, un orden que ofreciendo evitar el caos en realidad acabaría con la democracia. En palabras de Laclau y Mouffe (1987: 290):

la emergencia de un nuevo proyecto hegemónico, el del discurso liberal-conservador, que intenta articular la defensa neoliberal de la economía de libre mercado con el tradicionalismo cultural y social profundamente anti-igualitario y autoritario del conservadurismo.

En *Curso del 63*, como fantasía ideológica neoliberal-neoconservadora, la institución escolar y su organización se representa a través de una ficticia versión de la misma y también como una metáfora-metonimia de la sociedad española en su conjunto. El programa es sintomático de la postura política que una cadena como Antena 3 adoptó en este caso frente al tema de la educación en España, en su conexión con las polémicas cuestiones sobre violencia escolar e indisciplina y sobre la falta de autoridad del profesorado, asuntos candentes para ciertos sectores conservadores (en 2009) y tópicos mediáticamente hipertrofiados en general<sup>254</sup>. Antena 3, a través del peculiar enfoque de lo escolar planteado por *Curso del 63*, con su estilo posttelevisivo de presentar el reaccionario tema de la juventud actual como problema y de la educación franquista como solución, no sólo consigue un notable éxito de audiencia sino que plantea ideológicamente una oposición mediática al gobierno del PSOE y a la política educativa del mismo, en momentos de plena tarea aún de implantación de la LOE<sup>255</sup> durante 2009.

---

<sup>254</sup> Como afirman, sobre la relación entre información y educación, Carbonell y Tort (2006: 80): “El discurso mediático de la violencia escolar y del deterioro de la convivencia” ha sido utilizado para erosionar la reforma educativa socialista (la LOGSE del PSOE) y apoyar una alternativa política conservadora (la LOCE del PP), tal y como argumentan específicamente en su investigación Hernández y Sancho (2004); aunque Carbonell y Tort (2006: 56) también añaden como matiz que tales “noticias-escándalo” aparecían tanto en medios cercanos al PSOE como en los cercanos al PP, porque venden más periódicos, y se imponen “las razones de mercado” más allá de afinidades políticas.

<sup>255</sup> Recordemos que la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada por el PSOE en 2006, derogaba la LOCE de 2002 del PP que había surgido como reacción contra la antigua LOGSE (también socialista), que la nueva ley del PSOE provocaba a su vez fuertes reacciones de los sectores más conservadores, que protestaban contra la pérdida de obligatoriedad de la asignatura de Religión y contra la implantación de la nueva de Educación para la ciudadanía, y que precisamente en 2009 el PP proponía modificar la LOE para aumentar la autoridad docente siendo ello rechazado por el gobierno socialista.

El orden deseado para la escuela (y por extensión para la sociedad) propuesto por el discurso ideológico de *Curso del 63* sería el de unas instituciones educativas a la vez neoconservadoras (transmisoras de valores reaccionarios) y neoliberales (con forma de empresas privadas), siguiendo así un modelo escolar con fuerte presencia en la realidad nacional e internacional, descrito y analizado críticamente por Apple (2001). Una fantasía, por tanto, con doble ideología neoconservadora y neoliberal en lo escolar: defendiendo una educación reaccionaria pero también de libre-mercado, y en lo mediático: planteando un programa de adoctrinamiento pero también de entretenimiento.

Un modelo de escuela reaccionaria y privada, encarnada en su fantasía ideológica por el instituto San Severo, en explícito antagonismo con la mala educación, considerada en tal fantasía el enemigo a batir y eliminar. La mala educación doblemente entendida: como eterno rasgo o tendencia juvenil a corregir para lograr jóvenes disciplinados (la juventud –maleducada- como problema) y como error o incompetencia de la escuela pública a corregir sustituyéndola por una escuela privada de calidad (la implícita política educativa socialista –maleducadora- como problema).

El antagonismo despolitizado con la mala educación es reconocido y mostrado en la fantasía como aceptable y defendible, al fin y al cabo los jóvenes no serían el enemigo último, sino la aducida mezcla de sus pulsiones internas juveniles descontroladas y del sistema educativo público que ha fallado en controlarlas (no se alude abiertamente a la política socialista aunque la conexión sería clara). Un antagonismo despolitizado por tanto y en supuesta alianza con las familias de los participantes, que denuncian la mala educación de sus hijos por el sistema público y solicitan su buena educación por el programa.

Este antagonismo despolitizado (al no oponerse frontalmente a la juventud ni al gobierno socialista sino a la mala educación) sería el exhibido abiertamente en la fantasía

ideológica de *Curso del 63*, pero ocultando en cambio subrepticamente (y mostrando sólo como síntoma) el profundo antagonismo político de su modelo de escuela reaccionaria y privada contra la democracia y la libertad. Un velado antagonismo político contra la participación democrática en la gestión escolar del alumnado (más allá del mero sometimiento) y sus familias (más allá de la mera opinión/elección), contra la educación pública como derecho (más allá del mercado escolar privado), contra el Estado como garante de libertades (más allá de la libertad del mercado), contra la educación en igualdad ante la discriminación tanto de clase como de género, etc.

El profesorado de San Severo, que se encarna en la fantasía con su dialéctica regresiva, sería la representación de un sesgado agente educativo: agente de la educación reaccionaria y privada del pasado franquista pero oponente de la educación democrática y pública del 2009 socialdemócrata (la tesis o punto de partida mostrado en esta primera sección), así como sería oponente de la indisciplina juvenil pero agente de la represión escolar (como se muestra en la segunda sección referida a la antítesis o antagonismo con el alumnado), y por supuesto sería agente de la educación segregada y oponente de la coeducación (como mostraremos en la tercera sección sobre ideología y género como síntesis de la dialéctica reaccionaria).

Todo ello configuraría, como fantasía ideológica, un imaginario escolar contrario al imaginario más común propio del liberalismo democrático y la social-democracia, opuesto al discurso político que asocia libertad e igualdad y al estado del bienestar. Citando al respecto a Laclau y Mouffe (1987: 282), de nuevo acerca de la emergencia del proyecto hegemónico neoliberal-neoconservador, y lo que plantean como su “ofensiva antidemocrática”:

Lo que la «nueva derecha» neoconservadora o neoliberal pone en cuestión es el tipo de articulación que ha conducido al liberalismo democrático a justificar la intervención del Estado para luchar contra las desigualdades, y a la instalación del *Welfare State*.

Así, más allá del argumento explícito en la fantasía de un orden escolar sólo antagónico con el caos de la mala educación, que permitiera lograr un cierre o armonía social, lo que la propia fantasía conlleva como síntoma es el antagonismo político del orden reaccionario contra el orden democrático, apuntando a una sociedad escindida por una división antagónica. La mirada nostálgica (aunque elíptica) de la fantasía al pasado franquista, y su propuesta reaccionaria de recuperación de las esencias del mismo, implica la mostración del síntoma reprimido (no reconocido) de las dos Españas, la democrática y la antidemocrática, que se enfrentaron en la guerra civil y aún perviven reeditadas.

La fantasía ideológica de *Curso del 63*, con su discurso reaccionario y su versión manipulada de la historia de España, no sólo pretende legitimar las prácticas antidemocráticas (escolares y generales) del presente neoliberal-neoconservador, sino también las del pasado franquista en general, y del desarrollista de los años 60 en particular, estableciendo una continuidad con el mismo basada en la semejante alianza de conservadurismo-liberalismo.

Como plantea Castillejo (2008) refiriéndose al franquismo, tanto los manuales de historia como los medios de comunicación en general eran textos intercambiables que construían mitos referidos al pasado y al presente para legitimar el orden franquista. Durante toda la dictadura, y pese a las diferencias relativas entre el franquismo autárquico y desarrollista (dictadura franquista ambos), existe continuidad en el uso legitimador de fantasías y mitos sean tradicionales o tecnocráticos: “Las ideologías legitiman el orden social y político a través del discurso mítico y tecnocrático” (Castillejo, 2008: 39). Los mitos tradicionales conservadores (la sublimación del pasado nacional) se ven complementados en los años 60 con los nuevos mitos tecnocráticos pseudo-liberales (la proyección al futuro de la nación), en una historia (*history*) que sigue siendo narración

(*story*) por lo que añade así al contenido de los temas mitificadores “el contenido de la forma” (White, 1992) y legitima el presente con su clausura, con su sentido de cierre final.

Podemos encontrar así una conexión, no sólo temática sino política, entre la fantasía ideológica de *Curso del 63* y el franquismo de los años 60 que pretende recrear, en tanto que los discursos de ambos pretenden articular el conservadurismo reaccionario y el economicismo liberal al margen de lo democrático. Se trata de una fantasía ideológica e histórica a la vez, ya que reinventa a su conveniencia, desde el simulacro posttelevisivo, la época del pasado con la que su discurso posmoderno-reaccionario conecta estratégicamente. El relato de *Curso del 63*, su peculiar tele-realidad-ficción histórica, incorpora también (aunque sea retóricamente) a su recreación del pasado elementos propios del género fantástico y la ciencia-ficción, como son el viaje en el tiempo (expreso) y la ucronía (tácita) –más indirectamente también el fantasma-<sup>256</sup>, dando lugar literalmente a una fantasía histórica.

Respecto a la relación entre ficción posmoderna y fantasía histórica, y al tópico recurrente de la historia, lo fantástico y la combinación de ambos en el campo literario, pero susceptible de extensión a los medios audiovisuales, White (2009: 106) reconoce que:

La “novela histórica” es un género dominante de la literatura posmodernista, pero su dominio es compartido con las formas fantásticas de la ciencia ficción, la narración gótica, las historias de fantasmas y vampiros, de monstruos y cosas semejantes, y también desarrolla lo que podríamos llamar “fantasía histórica”

Sobre el mismo tema, Fernandez (2003: 186) plantea que la novela histórica posmoderna desafía las constricciones de su predecesora realista a través de tres estrategias principales: “la historia apócrifa, el anacronismo creativo y la fantasía histórica”, definiendo esta última como la mezcla de elementos históricos y fantásticos. Sobre las

---

<sup>256</sup> Explicaremos después más extensamente la presencia/ausencia de estos elementos fantásticos.

diferentes valoraciones políticas de este tipo de ficciones, la autora (Fernandez, 2006: 176)

señala:

pueden detectarse implicaciones políticas en muchas de estas historias contrafácticas o fantasías ucrónicas (...) Según E. Wesseling (1991: 155-190), estos novelistas no distorsionan la historia establecida por mero capricho, ni juegan irresponsablemente a confundir lo histórico y lo ficcional, sino que tratan de inventar historias alternativas que puedan compensar los más graves defectos de la historia occidental: el etnocentrismo, el androcentrismo y el imperialismo. Frente al análisis negativo de teóricos como Fredric Jameson (1984), que ve en estas falsificaciones posmodernas de la historia una demostración de la pérdida de los referentes históricos de nuestra cultura, Wesseling propone una lectura más positiva y matizada

Fernandez (2003: 164-5) concluye al respecto de tales valoraciones políticas positivas y negativas que el debate sigue abierto, y que las ficciones posmodernas y sus fantasías históricas pueden tener, según el caso, sentidos políticos muy diferentes y gran diversidad de objetivos concretos. El propio Jameson, del que la autora destaca su análisis negativo de las ficciones posmodernas, escribía: “En lo que se refiere al posmodernismo (...) en el plano intelectual o político no era posible simplemente celebrarlo o desautorizarlo” (Jameson, 2012: 56), no obstante también señalaba que en tales ficciones, en su sustitución de la historia real por el historicismo, el pasado “se ha convertido ya en una vasta colección de imágenes y en un simulacro fotográfico multitudinario” (Jameson, 1984: 58).

En el caso concreto de *Curso del 63* como fantasía histórica (retórica e ideológica), con el discurso posmoderno-reaccionario de su simulacro posttelevisivo, consideramos más pertinente el análisis negativo de Jameson (como señalamos previamente) que la valoración positiva de Wesseling (que trataba de ficciones políticamente muy diferentes). Análisis negativo plenamente justificado en este caso, al no ser en absoluto un ejemplo de “posmodernismo de resistencia”, que como bien explicaba Foster (1983: 12) sería: “una contrapráctica no sólo de la cultura oficial del modernismo, sino también de la falsa

normatividad de un posmodernismo reaccionario (...) una deconstrucción crítica de la tradición (...) una crítica de los orígenes, no un retorno a éstos.” *Curso del 63* sí es “posmodernismo reaccionario”, buscando con su fantasía falsificar la historia para producir un simulacro aligerado que facilite el retorno al pasado más oscuro.

Los elementos temáticamente fantásticos de *Curso del 63*, antes citados, tienen un sentido retórico e ideológico reaccionario más que de género narrativo al uso, ya que no pretende ser propiamente un relato fantástico o de ciencia-ficción. Pero, no obstante, su utilización retórica del tropo de los viajes en el tiempo, la ucronía resultante de su elipsis de contenido del franquismo, y ciertas reminiscencias góticas en San Severo, hacen que junto al sentido ideológico de fantasía podamos referirnos también al sentido genérico o temático del mismo término.

El viaje en el tiempo, aunque en *Curso del 63* sea usado como figura retórica del retorno reaccionario al pasado, es aludido expresamente en el programa desde el principio como punto de partida del relato, a través de las palabras de su narrador: “San Severo, un lugar que ningún joven de nuestro siglo ha pisado nunca, hasta hoy. Permítanme invitarles a un viaje en el tiempo, 10 chicos y 10 chicas de nuestros días van a vivir, con todo su rigor, el curso del 63”. Ello permitiría conectarlo con cierta tradición temática de viajes al pasado en la ficción española, que podríamos remontar, como nos recuerda López (2012: 40), hasta una obra de teatro de finales del S.XIX y su versión novelada por el mismo autor: *El anacronópete*<sup>257</sup>, una tradición que también encuentra su lugar en los recientes formatos posttelevisivos con *La chica de ayer*<sup>258</sup> y con *Curso del 63*, ambos emitidos por A3 en 2009.

En el programa que analizamos aquí no se escenifica narrativamente el procedimiento del viaje temporal en sí mismo (no existe el interés narrativo del género

---

<sup>257</sup> Gaspar, E. (1887). *El Anacronópete*. D. Cortezo y C<sup>a</sup>

<sup>258</sup> Serie española ya citada que versiona la serie británica *Life on Mars*.



fantástico en plantearlo sobrenaturalmente o el de la ciencia-ficción en explicarlo por un método tecnológico) pero sí se escenifica su resultado: la llegada de los jóvenes del S. XXI a San Severo en 1963, el tropo retórico que interesa como simulacro a su fantasía reaccionaria. Podemos decir que por la elipsis narrativa del procedimiento para el señalado viaje en el tiempo (por la simulación en vez de la narración) en *Curso del 63* la propia (pos)televisión es la máquina del tiempo, pero una máquina no sólo temporalmente regresiva sino políticamente reaccionaria, ya que a diferencia de otros *realities* previamente citados sobre simuladas regresiones históricas<sup>259</sup>, en los que la función principal del retroceso temporal era producir espectáculo<sup>260</sup>, en este caso la función principal es producir también un simulacro (retóricamente aligerado como veremos) del pasado franquista como modelo escolar y político para el presente, es decir, producir ideología reaccionaria.

Citamos ahora las sintomáticas palabras del director de contenidos de Antena 3, Carlos Fernández, durante la rueda de prensa<sup>261</sup> de presentación del nuevo programa a los medios antes de su emisión, con las que conectaremos la cuestión ya explicada del viaje en el tiempo con nuestra observación sobre el planteamiento de una ucronía:

Este programa se ha emitido en Inglaterra y Francia provocando una gran polémica social que en España ya existe. El debate ha surgido antes de que se emita el programa porque estamos hablando de un tema muy delicado de la sociedad, la educación (...) No hemos reproducido las materias que se estudiaban en los años sesenta, sino que hemos querido trasladar a esa época a una serie de jóvenes para que conozcan los valores de entonces: autoridad, respeto, disciplina y esfuerzo (...) No se trata ni la política ni la religión, ya que ese no es el objetivo del programa. No queremos valorar qué época es mejor o peor, sino reproducir aquel ambiente con chicos de hoy en día

---

<sup>259</sup> Como las adaptaciones en España del británico *The 1900 House* (1999).

<sup>260</sup> Construido (con cierto sadismo) sobre la base de la dificultad de adaptación de sujetos actuales a las incomodidades de la vida cotidiana en las casas rurales de principios del siglo XX.

<sup>261</sup> Publicadas ese día 21-09-2009 por Verte.com.

Las palabras son contradictorias y sintomáticas porque muestran lo que pretenden esconder: la ideología reaccionaria, no necesariamente del sujeto individual que las pronuncia, ni de los sujetos individuales que han participado en la realización del formato, sino del programa en sí como texto, y del sujeto colectivo-abstracto de su enunciación. En la declaración, el tema se reconoce socialmente polémico y delicado, pero se pretende tratar al margen de la política (la ideológica des-politización de lo político). Se plantea trasladar a los jóvenes a esa época (el viaje en el tiempo) pero no se reproducen las materias escolares, ni se trata la política, ni la religión como eran en los años 60 (la ideológica des-historización de lo histórico). Dicen que no se quiere valorar qué época es mejor, pero sí que los jóvenes conozcan los que llaman valores de entonces, y ello se hace sin tratar la política ni la religión, a través de un simulacro despolitizado y pseudo-histórico que implica una tácita ucronía reaccionaria.

A diferencia del viaje en el tiempo, la ucronía<sup>262</sup> no es así nombrada por el discurso del programa, derivando, no obstante, de sus anacronismos trascendentales, de la palpable ausencia en el relato de elementos visibles y claves del franquismo real en la escuela del 63 (imágenes de Franco, cruces, asignaturas de Religión y de Formación del Espíritu Nacional, castigos con violencia física, etc). La ucronía es tácita, por tanto, al no haber alusiones a ella que la reconozcan como tal, pero objetivamente comprobable en la elipsis de contenido de tales objetos franquistas, que por su importancia histórica puede interpretarse como la representación ucrónica (como nunca fue) de un 63 en el que el franquismo está presente pero ausente a la vez.

---

<sup>262</sup> Concepto ya explicado en el capítulo anterior de este trabajo como subgénero dentro de la narrativa fantástica que plantea una historia alternativa eliminando o modificando algún elemento clave de la historia real.

Así pues, si las ucronías declaradas pueden tener sentidos tanto reaccionarios como críticos<sup>263</sup> respecto al tema del franquismo, según sea su enfoque del mismo (López, 2009), esta ucronía implícita de *Curso del 63*, con su solapado franquismo sin Franco, resulta un acto reaccionario de des-memoria histórica de la dictadura. Una ficción semejante en su fantasía ideológica, no a la realidad escolar y política del 63, sino a la retórica del propio discurso tecnocrático del franquismo desarrollista, que para perdurar en pleno capitalismo más allá de la autarquía fantaseaba también pero con la idea de una España moderna, sin poder ocultar del todo que seguía siendo una España franquista (en la que el franquismo estaba realmente más presente que en la ucronía del programa).

Aún aparecería un tercer elemento fantás(ma)tico fruto de los dos anteriores, pero ya específicamente ante nuestro ojo crítico: el fantasma de ese franquismo elidido (ausente-presente) en el relato. Como plantea, retomando la “fantología” derrideana<sup>264</sup> para otros textos, Colmeiro (2011: 32): “Deberíamos recordar que una de las condiciones de los fantasmas es su naturaleza elíptica, así como el hecho de que no se le aparecen a todo el mundo”. El fantasma del franquismo que aparece claramente en las elipsis del programa ante nuestra mirada crítica, puede no aparecer (reconocido por ellos como tal) en la declaración de intenciones de sus responsables, ni aparecerse ante miradas o lecturas más acrílicas de su relato.

*Curso del 63* pretende esconder y recuperar a la vez el franquismo, plantea un simulacro declarado de viaje en el tiempo que sitúa la narración en la fecha franquista de 1963, pero en el cronotopo implícitamente ucrónico –y reminiscentemente gótico- de un internado privado –pero sólo criptocatólico<sup>265</sup> - en una España más severa –pero sólo

---

<sup>263</sup> En el caso del relato crítico (citado previamente) de Manuel Talens, la declaración consta ya en su título: *Ucronía*, y en el del volumen: *Venganzas*, la ucronía como venganza contra el franquismo.

<sup>264</sup> A lo que Derrida (1993) llama “hantologie” como alternativa a la “ontologie”, el carácter espectral de la historia que asedia a la ontología con su ausencia/presencia simultánea, y que propone Labanyi (2000) para el contexto español.

<sup>265</sup> Pese a llamarse “San Severo”.

criptofranquista- donde Franco y el franquismo no parecen existir, pese a ser su claro modelo ideológico. *Curso del 63* pretende recuperar así cierta esencia del franquismo pero esconder a Franco, y sin quererlo nos muestra su fantasma al reprimirlo, como síntoma de su fantasía ideológica. El edificio de “San Severo” está habitado/poseído (*haunting*) por el fantasma del dictador.

Podemos citar de nuevo a Colmeiro (2011: 33):

la espectralidad del pasado y el recurrente uso posmoderno de los simulacros se refieren a un vacío que necesita ser llenado virtualmente (...) La vuelta del pasado como forma espectral sería, por lo tanto, un síntoma de la incapacidad colectiva para abordarlo correctamente

*Curso del 63* es, como señalamos, una fantasía ideológica relacionada con el pasado real de la sociedad española, pero a través de su intencionada distorsión tele-real, al contarnos una narración ficticia sobre el pasado y el presente en España bajo apariencia pseudo-documental con la engañosa etiqueta de docu-*reality* (sin aportar documento ni realidad). Una fantasía cronotópica, que podemos denominar así al construir como marco espacio-temporal clave que la dota de sentido un crono-topo fantástico del pasado: el curso del 63-en San Severo, de carácter ucrónico (y espectral), que a través del tropo del viaje en el tiempo, como punto de partida narrativo, entra en antagonismo con el crono-topo también irrealmente representado de la contemporaneidad-en España. Un antagonismo cronotópico por tanto, como conflicto narrativo entre cronotopos pseudo-históricos, que como parte central de su fantasía ideológica reaccionaria oculta el antagonismo político real entre pasado franquista y presente democrático, y lo disfraza de recuperación educativa de los viejos-buenos valores.

## 4.2. Imaginario escolar. Antítesis.

En la segunda sección del análisis que abordamos ahora nos vamos a referir, más específicamente, al imaginario social sobre la escuela construido por la fantasía de *Curso del 63*. Atenderemos a la representación de la educación formal producida por su relato, el simulacro de organización escolar al que llaman San Severo, así como al antagonismo o antítesis que tal representación plantea entre su profesorado y el alumnado del mismo. Un antagonismo cronotópico narrativo, elípticamente histórico y político.

Por imaginario escolar puede entenderse el imaginario producido *por* la escuela como institución sobre cualquier tema social, pero también, en otro sentido al que me refiero principalmente en mi tesis, el imaginario producido *sobre* la escuela como institución por otras instituciones y agentes sociales, como los *media*, cuando la hacen objeto de su representación<sup>266</sup>. De este modo, si los medios de comunicación en general, y la televisión en particular, producen siempre imaginario social cuando representan cualquiera de los temas posibles de la sociedad, producen más específicamente imaginario escolar cuando representan temas relacionados con la escuela.

*Curso del 63* produce imaginario escolar, representa una ficción sobre la organización escolar y el conflicto interno a la misma, lo que nos lleva a incluir para su análisis crítico conceptos extraídos del campo teórico dedicado a las representaciones académicas de la organización escolar. Coronel (1998) indica las siguientes dimensiones generales de análisis de la organización: la dimensión estructural, la dimensión cultural y la dimensión institucional. La dimensión estructural (estructura de la organización) se refiere

---

<sup>266</sup> Los dos sentidos de imaginario escolar coinciden cuando es la escuela la que produce imaginario sobre sí misma, como sujeto y objeto de representación, cuando es incluida la propia escuela como tema entre la diversidad temática posible del discurso/conocimiento escolar.

a elementos formales y estáticos, como la jerarquía o la normativa establecida, y su tendencia es formalizar los procesos informales, es decir, reducir la dimensión cultural a elementos susceptibles de control y medida. La dimensión cultural (cultura de la organización) incluye procesos informales, implícitos y dinámicos, como relaciones, creencias, historias, rituales y símbolos oficiosos, pero también la lectura interpretativa o cultural de lo formal -estructura, normativa, historia y simbología oficial- por sus integrantes, y la existencia tanto de una cultura mayoritaria como de diferentes subculturas. La dimensión institucional plantea los conflictos entre estructuras y culturas organizacionales dentro de un marco más amplio, donde la función de la escuela como institución de reproducción social y las resistencias a tal función de los sectores críticos de la organización (conflicto político), junto a las discrepancias internas entre los diversos grupos de la misma (conflicto micropolítico), explicarían el carácter inevitablemente político de las organizaciones escolares.

El relato de *Curso del 63* elide la complejidad de la dimensión institucional de lo escolar al evitar un enfoque político e histórico del conflicto entre estructuras y culturas. Reduce la dimensión estructural a su ficticia representación de un instituto y su profesorado como elemento formal y disciplinario, y reduce la dimensión cultural a su también ficticia representación del alumnado como elemento informal y rebelde, despolitizando al máximo la puesta en escena básicamente espectacular y simplificada de su estereotipado antagonismo.

En la realidad escolar sí encontramos relaciones y vinculaciones entre el ámbito político más general de la escuela como institución y el más particular de las escuelas como organizaciones, cada centro escolar es la materialización organizacional de la realidad institucional más amplia que lo contextualiza. En las organizaciones escolares la dimensión institucional es subyacente a la dimensión estructural y a la dimensión cultural.

Se debe plantear además una relación indisociable y no sólo antagónica entre estructura y cultura dentro de las organizaciones escolares, si la estructura da forma y estabilidad a cada organización, siendo requisito mínimo indispensable para su existencia, la cultura le da vida y dinamismo, permitiéndole actuar y distinguirse de otras organizaciones de la misma institución.

La estructura presta forma a la organización, con-formándola, y la cultura da contenido a la forma, in-formándola, dándole significado, recibe la estabilidad estructural y le da movimiento, no sólo funcionamiento sino también posibilidad de cambio. Se trataría de una relación dialéctica o dialógica<sup>267</sup>, antagónica pero también potencialmente productiva, entre orden y caos, lo estático y lo dinámico, lo instituido y lo instituyente. Para conectar lo definido como estructura y cultura con el diálogo-conflicto permanente entre lo instituido y lo instituyente, podemos tomar las palabras de Schvarstein (1991: 26-27) a partir de los efectos de poder de la institución más amplia sobre cada organización:

Estos efectos permiten comprender *lo instituido* como aquello que está establecido, el conjunto de normas y valores dominantes así como el sistema de roles que constituyen el sostén de todo orden social (...) Por el contrario, para entender la dinámica del cambio social, es necesario reconocer la presencia de una fuerza *instituyente*, constituida como protesta y como negación de lo instituido.

Esta relación entre estructura y cultura, ya definida políticamente como diálogo-conflicto entre lo instituido y lo instituyente, una vez encarnada en organizaciones escolares reales podría alinear en cada bando a diversos de sus miembros por diferentes razones, profesorado veterano frente a nuevo, hombres frente a mujeres, conservadores frente a críticos, etc. aunque habitualmente suele enfrentar a docentes contra discentes, y ese es el antagonismo destacado explícitamente en *Curso del 63*. El mismo autor ya citado nos aporta también el concepto de “díadas institucionales”, para poder aplicarlo a la

---

<sup>267</sup> Dialógica en sentido bajtiniano, conflicto y diálogo continuos sin llegar a una síntesis (dialéctica) final.

relación profesorado-alumnado en la organización escolar, más allá de lo meramente interpersonal:

Las relaciones docente-alumno, sacerdote-feligrés, preso-carcelero constituyen modos estables de interacción que prescriben las conductas admisibles para cada uno de los participantes de estos encuentros sociales. El atravesamiento institucional signa la asimetría que enmarca estos roles que encontramos repetidos en todas las escuelas, todas las parroquias, todas las cárceles. Se trata de una trama argumental invariante que reconoce tantas representaciones distintas como organizaciones en las que transcurre y ocasiones en las que se desenvuelve. El hilo de esta trama es el poder, y el aprestamiento social genera en los sujetos la competencia social requerida para el desempeño adecuado de cada uno de estos roles (...) Los participantes recurren a los modos propios instituidos en cada organización, pero también utilizan esquemas de poder alternativos, aun cuando correspondan a otras instituciones. (Schvarstein, 1991: 51-52)

Así pues, el antagonismo entre profesorado-alumnado enfatizado por el relato en *Curso del 63* formaría parte de una “díada institucional”, una relación asimétrica de poder-resistencia marcada por los roles correspondientes a la institución general de referencia (la escuela), y cuya trama argumental ya particular –en este caso ficticia- se representaría en la organización concreta y peculiar que pretende ser San Severo. Una trama escolar de ficción que marca la díada institucional con los docentes representando la estructura (disciplinaria) y los discentes la cultura (indisciplinada), una representación dicotómica de rigidez antidemocrática, con la estructura del profesorado autoritariamente instituida y la cultura del alumnado insuficientemente instituyente. Un argumento de ficción tele-real con una doble trama simultánea: la trama escolar (estructura docente-*reality* de transformación) y la trama lúdica (cultura juvenil-*reality* de convivencia), a cuya bifrontalidad volveremos más adelante.

En la realidad escolar, dada la importancia de la cultura de la organización como elemento instituyente, lo importante es que la estructura instituida de la organización escolar sea capaz de articular la diversidad cultural y sus conflictos. Quienes habitan y



componen las organizaciones han de ser capaces de reconstruirlas permanentemente para integrar las críticas y permitir su ampliación cultural. Lo anterior conduce al reconocimiento del conflicto o antagonismo como consustancial a toda organización escolar (Apple, 1986; Jarés, 1993), como lo es a toda sociedad (Laclau y Mouffe, 1987; Mouffe, 2007). En las organizaciones los conflictos y desacuerdos se inscriben entre los intentos estructurales de reducir las diferencias (mantener lo instituido) y las aspiraciones culturales a que éstas se reconozcan (ampliar lo instituyente). Ello también nos plantea reconocer que el conflicto no es un obstáculo para la democracia sino un elemento indispensable para su constitución, ya que la democracia se construye en el continuo abordaje de los conflictos propios de cualquier colectivo humano. Nos recuerda cómo el espacio escolar debe permitir desplegar una actividad política.

La creencia en una sola cultura organizacional para cada centro escolar, compartida y asumida por todos sus miembros, como dimensión informal basada en la aceptación total del orden establecido y en la plena armonía, es un mito funcionalista, despolitizado y conservador. Su realización como hegemonía cultural (en sentido gramsciano) implicaría la eliminación de la diversidad cultural, y supondría una homogeneización de lo informal que lo formalizaría por completo, desapareciendo todo cuestionamiento de la estructura y haciendo de la cultura común un calco fiel a la misma. Una hipertrofia totalitaria de lo instituido a costa de la atrofia política de lo instituyente, como pretendería conseguir la ficticia organización de San Severo tras la transformación final del alumnado. Frente a tal postura conservadora de lo instituido (el poder establecido), cabe reivindicar la importancia de lo social instituyente (la potencia de cambio), como hacía la teoría e intervención en las organizaciones escolares de las corrientes de Análisis institucional. Bergua plantea sobre el tema:

el autor que se ha ocupado centralmente de lo social instituyente y ha abierto una importante corriente de la Sociología es Castoriadis. Después de su trabajo Lourau pudo justificar epistemológicamente el Análisis Institucional, una técnica de investigación-acción que pretende recuperar lo instituyente que funda las instituciones. Más tarde, autores como Maffesoli han decidido interpretar lo informal de la vida cotidiana usando esa misma noción (Bergua, 2007: 9)

Castoriadis ha sido, en efecto, un referente teórico para el análisis político de la dimensión institucional en las organizaciones escolares, para reivindicar la importancia de lo social instituyente como potencia de cambio democrático. Por el contrario, la reflexión posterior sobre lo instituyente de Maffesoli, ya completamente desligada del marxismo y al margen de lo escolar, se orienta a la celebración de las nuevas formas de socialidad juvenil en la posmodernidad. Pese a sus diferencias, ambos autores coinciden en enfatizar lo instituyente, que como veremos puede conectarse con lo dionisiaco en sentido nietzscheano. En el caso de Maffesoli, sus textos hacen referencia explícita a lo dionisiaco asociándolo a la tribalidad juvenil posmoderna, proclamando con (excesivo) optimismo su vitalismo y presentismo hedonista. En cuanto a la conexión de lo instituyente político con lo dionisiaco desde los textos de Castoriadis, no es tan expresa pero sí posible. Como plantea Arribas (2008: 116):

Nietzsche y Castoriadis reclaman la posición superior de la creación sobre la determinación. Ambos emplean las figuras opuestas de Dioniso/lo imaginario y Apolo/lo ensídico en tanto que dos impulsos radicalmente diferentes, aunque se necesiten mutuamente para representar la constitución binaria del conocimiento y la sociedad.

La autora comienza identificando en este caso, para ambos autores, la creación (lo instituyente) con lo metafórico o imaginario, y la determinación (lo instituido) con lo conceptual o ensídico<sup>268</sup>. Oponiéndose así ambos a la hegemonía de lo instituido, como dominio mayor de la lógica científica o matemática y sus leyes cerradas, con la afirmación

---

<sup>268</sup> Ensídico es un neologismo de Castoriadis por apócope compuesto de *ensembliste-identitaire*

alternativa de su preferencia por la caótica o magmática apertura de la imaginación creadora instituyente: “Sócrates como la personificación de la ciencia en Nietzsche, y lo ensídico en Castoriadis, suponen para ambos el rendimiento de la creación y la imaginación ante el rigor de las leyes científicas o matemáticas” (Arribas, 2008: 115). Para ambos es un error que la imaginación (instituyente) se rinda ante la ley (instituída), como parecería implicar el apolíneo legado socrático<sup>269</sup>.

En un nivel ya no tan epistemológico sino más explícitamente político, en defensa de la autonomía (lo propio instituyente) frente a la heteronomía (lo ajeno instituido) de la sociedad, la autora nos recuerda que para Castoriadis: “la heteronomía es la total aceptación de las significaciones sociales asumidas de una vez y para siempre.” (Arribas, 2008: 131). Y después, conectando lo instituyente político con lo dionisiaco pero matizando también su diferencia, señala:

unas palabras sobre el concepto de Castoriadis de autonomía para contraponerlo a la autoafirmación nietzscheana: si los significados y las prácticas sociales no emergen ni se sustentan en los individuos aislados, ni tampoco en la comunicación intersubjetiva que tiene lugar en esferas concretas, sino más bien en las prácticas predominantes de una sociedad, entonces el proyecto de la autonomía obviamente no es algo que sólo atañe al filósofo que clama sus valores y los redescubre metafóricamente (...) La autonomía no significa, por tanto, la afirmación del proyecto individual, sino el darse cuenta de que tal proyecto individual es posible cuando, en primer lugar, empezamos a cuestionar las prácticas sociales imperantes que lo niegan. (Arribas, 2008: 132)

Castoriadis (1996: 54-56) lo planteaba claramente, para lograr que la democracia sea en verdad régimen democrático y no sólo procedimiento, no un mero ritual formal sino una realidad viva que se reproduzca como tal, se necesita una sociedad capaz de producir sujetos democráticos a través de una educación crítica y participativa (que fomente la autonomía) y no dogmática y autoritaria (que imponga la heteronomía). Se requiere una escuela democrática, en su curriculum y su organización, que aliente la auto-institución del

---

<sup>269</sup> Volveremos a Sócrates con el análisis del momento inicial del texto *Curso del 63*.

régimen democrático, animando lo instituyente más allá de lo instituido, alimentando el imaginario político de la democracia.

Nada más alejado de tal aspiración que la representación antidemocrática del imaginario escolar en *Curso del 63*, con el antagonismo narrativo entre profesorado y alumnado de su doble trama argumental. Por un lado la trama escolar formal, impulsada por los miembros de la estructura docente como sujetos de acción, agentes de la acción principal, relegando al alumnado al protagonismo pasivo de ser sujetos de estado –de cambio heterónimo- como en un *reality* de transformación. Y por otro lado la trama lúdica informal, impulsada por los representantes de la cultura juvenil como sujetos de acción, agentes de una acción secundaria, relegando su protagonismo más activo y autónomo a la conducta hedonista banal, como en un *reality* de convivencia. Un argumento de ficción tele-real, con la estructura del profesorado autoritariamente instituida y la cultura del alumnado insuficientemente instituyente, que caricaturiza/estigmatiza lo dionisíaco y reclama para su legitimación el apolíneo legado socrático.

El primer capítulo del programa comienza su prólogo de presentación<sup>270</sup> con la imagen de la siguiente cita: “Los jóvenes de hoy aman el lujo, desprecian la autoridad y tiranizan a sus maestros. Sócrates, S. V a.c.”, impresa en la pantalla con letras blancas sobre fondo negro, y leída con tono grave por la voz en *off* que más adelante se identificará como la del director de San Severo, el ficticio centro escolar donde se desarrollará la acción.

Pero la cita es tan ficticia como el instituto San Severo, ya que, más allá de la problemática general de la oralidad de la obra socrática, esta cita en cuestión está extraída de un texto psicológico de los años 50 sobre “personalidad y adaptación”<sup>271</sup>, que es el primero (sin otra fuente anterior) en atribuírselo a Sócrates, en busca retórica de

---

<sup>270</sup> Pre-genérico, es decir, previo a la cabecera del programa que analicé en la sección anterior.

<sup>271</sup> William L. Patty, Louise S. Johnson (1953) *Personality and adjustment*.

legitimidad clásica para sus teorías. La cita es por tanto considerada convencionalmente falsa, en cuanto a su origen socrático, y dado que ni los psicólogos de los años 50 ni el programa actual, que usan la cita apócrifa, son teóricos post-estructuralistas que aboguen por “la muerte del autor”, cabe pensar que su retórica ignora (en el sentido literal de que no sabe, o en el de que no quiere saber) la falsedad de la cita. Una curiosa muestra de lo problemática que es la relación con la verdad y la realidad, tanto en los textos académicos psicológicos<sup>272</sup> como en los mediáticos televisivos<sup>273</sup>, pese a los intentos que hacen ambos de ocultarlo con efectos de verdad y realismo.

Se señala así, desde el primer momento, y más allá de la falsedad de la cita en cuanto a su origen filosófico-clásico o psicológico-moderno, el discurso ideológico explícito (no sin contradicciones) del programa: plantear la indisciplina del joven alumnado definida como problema eterno y universal (al menos en la cultura occidental y desde los griegos); y se marca el contraste entre alta cultura y buena educación por un lado (filosofía griega clásica, escuela y profesorado) frente a la baja cultura y la mala educación (jóvenes/alumnado), anunciando el conflicto entre poder (disciplinar) y resistencia (juvenil), en un contexto (fingidamente) escolar, como tema recurrente.

El texto atribuido por el programa a Sócrates (en busca de legitimidad filosófica para su experimento educativo-televisivo<sup>274</sup>), se refiere a “los jóvenes de hoy” de la Grecia clásica, en unos términos que su discurso ideológico pretende aplicar a los jóvenes españoles contemporáneos, ya que “aman el lujo”, tal y como el programa plantea que la juventud actual ama sus posesiones materiales, y su propio cuerpo como una posesión material más, en una generalización que los caracterizaría como hedonistas, narcisistas y

---

<sup>272</sup> Ver la primera parte de la tesis sobre “representaciones académicas”.

<sup>273</sup> Ver la segunda parte sobre “representaciones mediáticas” y las siguientes.

<sup>274</sup> Parafraseo aquí, con ironía, la controvertida expresión de “experimento sociológico” que usó Mercedes Milá para ensalzar la categoría de *Gran Hermano* y buscar legitimarlo en su primera edición.

superficiales, enfrentados a un supuesto ideal conservador (criptocristiano<sup>275</sup>) de austeridad, humildad y trascendencia. Además el texto señala que “desprecian la autoridad y tiranizan a sus maestros”, como el programa también plantea que hacen los jóvenes actuales, en una generalización que los caracterizaría como indisciplinados, desobedientes e incluso peligrosos, criminalizándolos y convirtiéndolos en “chivos expiatorios” de los males de la sociedad actual, convergiendo así ideológicamente con la inquietud que ha llevado al Partido Popular a legislar para reconocer a los docentes como “figuras de autoridad”<sup>276</sup> (como los agentes de policía), para que se defiendan mejor del ataque de su alumnado. Un texto de inicio que banaliza y estereotipa la antítesis entre lo dionisiaco juvenil y lo apolíneo escolar.

El discurso ideológico del programa plantearía así el problema de la mala educación de los jóvenes, en dos sentidos complementarios: la mala-educación como una propiedad o rasgo esencial de los jóvenes, de sus cuerpos (maleducados por naturaleza), que pervive a través de los siglos y las generaciones, llevándoles a buscar el placer y evitar el deber; pero también la mala educación como una respuesta errónea e irresponsable de la sociedad, la familia y la escuela de cada época, que no acierta a corregir a sus jóvenes, dándoles la buena educación necesaria. Así, según el programa, la mala-educación, como tendencia de los jóvenes de todas las épocas, requeriría para prevenirla y corregirla de la buena educación de las diferentes instituciones, esa buena educación que según el PP ha

---

<sup>275</sup> En el programa y su representación del 63, están elididos tanto el franquismo como el nacional-catolicismo, no hay imágenes ni alusiones a Franco (salvo en alguna queja del alumnado), ni hay crucifijos o asignatura de religión, pero sí un criptocristianismo en ciertos valores y en el “currículum oculto” cotidiano (por ejemplo en la reacción de escándalo moralista de la prefecta ante los tangas de las chicas).

<sup>276</sup> En 2009 la presidenta del gobierno autonómico de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre del PP, presentó su propuesta de Ley de Autoridad del Profesorado, que se vió promulgada en su autonomía en 2010, aún en el contexto de gobierno nacional del PSOE, en una tendencia que siguieron otros gobiernos autonómicos del PP como el de la Comunidad Valenciana y que se ha extendido más con el actual gobierno nacional del PP.

fallado en lograr la política educativa del PSOE, desde la LOGSE hasta la LOE<sup>277</sup>, y que en cambio, según el PP, hubiera aportado la LOCE con su (contra)reforma. En el marco del programa, la buena educación estaría representada por su peculiar versión postelevisiva de la educación franquista.

La voz en *off* del programa, tras la cita, continua diciendo: “así opinaba Sócrates hace 2.400 años, pero ¿cómo son realmente los jóvenes de hoy?”. Mientras tanto, la solemnidad de la cita clásica sobre la pantalla en negro da paso al contraste del rápido y colorido montaje de imágenes contemporáneas, mostrando jóvenes chicos y chicas, que después se van identificando como participantes/alumnado. Tras la supuesta autoridad de la cita del filósofo clásico, se reconoce su carácter de opinión y su remota datación (no, por supuesto, su falsa atribución), por lo que se recurre al típico (y también falaz) mecanismo mediático de la contrastación con la realidad, se pretende mostrar cómo son realmente los jóvenes de hoy, para responder a la pregunta retórica. Pero la respuesta es tan retórica como la pregunta, y tan falsa como la cita, no se muestra transparentemente a los jóvenes de hoy (no es posible), sino la versión construida por el programa, a través del *casting*, la realización y el montaje, y que no parece desmentir demasiado las (apócrifas) quejas del viejo filósofo.

De este modo, la imagen de la cita: “Los jóvenes de hoy aman el lujo, desprecian la autoridad y tiranizan a sus maestros”, con la que el primer capítulo del programa comienza, plantea ya en sí misma metonímicamente la presentación de los personajes protagonistas – los jóvenes- y antagonistas - sus maestros- así como el conflicto entre ambos. Impresa en la pantalla con letras blancas sobre fondo negro representa así, dicotómica y falazmente, la apolínea blancura y luminosidad del discurso del programa -de su verdad como *reality* pedagógico- sobre la dionisiaca negrura y oscuridad de la mala-educación juvenil -el

---

<sup>277</sup> LOGSE (1990) y LOE (2006) son señeras leyes educativas del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). La LOCE (2002) en cambio, con su discurso sobre la “calidad”, suponía la reacción del gobierno del PP contra la anterior LOGSE, y fue detenida por la posterior y vigente LOE.

problema de fondo al que se enfrentan sus maestros-, y leída por la voz en *off* del director de San Severo, que es también el narrador omnisciente intradieético de todo el relato, señala la ideología conservadora de la pedagogía del programa que culpabiliza a (toda) la juventud.

Pero simultáneamente, la propia cita plantea el protagonismo, aunque moralmente negativo, de “los jóvenes” –sujetos activos de la frase-, mientras deja como antagonistas de éstos, aunque moralmente heroicos, a “sus maestros” –de los que predica su sacrificio-, lo cual conecta (de forma aparentemente contradictoria) la ideología neo-conservadora de la pedagogía del programa -que culpabiliza a la juventud- con la ideología neo-liberal del mismo programa como *reality show* –que busca entretener/divertir/seducir a la (misma) juventud. Un signo ya desde el principio de la doble ideología neo-conservadora y neo-liberal que caracteriza según mi tesis a este programa, *Curso del 63*, en particular, así como de la hibridación y contradicción que caracterizan, de modo ya más general, a los programas postelevisivos.

Citábamos en un apartado anterior a Montesinos (2007: 8) cuando escribe: “Desde siempre con el joven llegó el escándalo. Ya Platón, siempre oculto tras la voz de Sócrates, fustigaba hace más de dos mil quinientos años la impostura de unos jóvenes alocados y disolutos...”, para después referirse también a las alusiones a la juventud en ciertas obras de Shakespeare. El “rígido conservadurismo” platónico y la “ironía” shakespeareana tienen en común la representación conformista de la necesidad de madurar y dejar atrás la juventud para asumir el orden establecido de cada época y lugar. Semejantes posiciones despolitizadoras de la cultura juvenil están presentes en *Curso del 63*, la rígida neo-conservadora representada en el tema del programa, con la estructura escolar autoritaria que reprime la rebeldía juvenil, y la irónica neo-liberal representada en el formato del



programa, como *reality* que banaliza el antagonismo y convierte tanto el orden autoritario como el caos juvenil en productos de consumo y evasión.

Lo ausente del programa es la representación de la cultura juvenil como potencial crítico y transformador, no la rebeldía sin causa de unos jóvenes maleducados, hedonistas y egoístas, de una juventud des-politizada, molesta en sus formas pero fiel sujeto consumidor, sino la posible rebeldía con causa de una juventud re-politizada cuyo caos pudiera generar un nuevo orden. La eliminación de la potencia instituyente (juvenil) siempre parece funcional para el mantenimiento de la versión más reaccionaria del poder instituido, la que pretende legitimar las prácticas antidemocráticas del presente neoliberal-neoconservador y también las del pasado franquista. Lo juvenil (dionisiaco) sigue siendo así, “fuente de sospecha para el mundo presuntamente ordenado en el que nacemos” (Montesinos, 2007: 9), y aún se recurre por ello retóricamente al (apolíneo) legado socrático-platónico.

Un legado clásico que, como demuestra el mismo inicio del programa televisivo analizado, parece inseparable del discurso sobre el orden escolar. De acuerdo con Foucault en que el *siglo de las luces* ha traído tanto las libertades como las disciplinas, que se corresponden con las dos caras de la educación, Lerena (1983: 17), afirma que no obstante los cimientos de la representación ideológica de la escuela hay que buscarlos más lejos: “en el socratismo y en el cristianismo (...) Durkheim ha señalado (...): la idea de *educación*, en sentido moderno, nace con el cristianismo (...) indefectiblemente unida a la idea cristiana de conversión”. Lerena (1983: 18), añade después, conectando con los internados: “Tirando del hilo de esta idea durkheimiana podrían ponerse (...) por un lado los presupuestos del ideal ascético cristiano, y por el otro, los principios de funcionamiento de las *instituciones totales*”<sup>278</sup>

---

<sup>278</sup> Como las llama E. Goffman (1970) al que también cita Lerena.

Lerena (1983: 18-19), matizando la idea durkheimiana, se remonta a continuación bastante más atrás para llegar al mismo Sócrates que, al parecer, daba pié al comienzo (no sólo de *Curso del 63...* sino) de la propia educación:

“No es exactamente la idea cristiana de conversión, sino los principios de la mayéutica socrática (...) la que parece que constituye la matriz de la concepción dominante de la educación en la sociedad contemporánea (...) el planteamiento socrático incluye una concepción antropológica (...): el hombre no nace tal, sino que llega a ser lo que es, esto es, lo que estaba escrito que fuese, a través de un proceso ascético de negación y de búsqueda, el cual supone un renacimiento”

El ser humano no lo es aún del todo cuando nace, necesita una mayéutica<sup>279</sup> (la educación) que le dé (l)a luz como sujeto pleno, que le haga (re)nacer en verdad. Lerena (1983: 19) aclara más la conexión socrática-cristiana-educativa, asociándola a la antítesis entre el bien y el mal, que, podemos añadir, en la retórica reaccionaria (como en *Curso del 63*) quedaría identificada también con la relación antagónica entre lo apolíneo y lo dionisiaco:

la idea cristiana, no ya de conversión, sino de redención, constituye una variante, y una traducción de lo que es, en definitiva, la teoría socrático-platónica de los dos mundos: el hombre es malo, nace y vive esclavo del pecado y debe renegar de sí, redimirse, despertar y salir del sueño, liberarse del engaño en que consiste el mundo, renacer. Luchan en él dos fuerzas contrarias y la vida consiste en esa tensión (...) el trabajo de aprender/enseñar constituye una tarea en la que lo que está en juego es el ser o no ser, la conciencia de esta identidad o la otra (...) en el campo de una ortodoxia cuyos últimos términos de referencia son el cielo y el infierno (...) Durante esta *carrera* el cristiano *no-descarriado* trata de avanzar regresando a la primitiva condición humana antes de la caída, recuperando la condición de buen hijo, para volver al padre.

Lerena (1983: 19-20) cierra el círculo volviendo a conectar el legado socrático-cristiano con los distintos (pero vinculados) modelos de la escuela actual y con la institución del internado. Desarrolla así este autor un argumento relacionado con las aportaciones de Goffman y Foucault, que nos permite conectar también el programa educativo socrático-platónico con la representación del programa televisivo *Curso del 63*

---

<sup>279</sup> El significado griego literal de mayéutica, anterior al filosófico, estaba asociado al nacimiento biológico, a la obstetricia.

(“confrontación, formación y transformación” en un lugar de encierro, como en el propio *reality*):

“Rechazar-afrontar las apariencias del mundo y convertir la vida en una carrera ascética de continua confrontación, formación y transformación constituye el programa que ha dado nacimiento a la primera institución de educación más pura y *total*: el monasterio. (...) esta antropología socrático-cristiana está a la base de la creación del sistema de enseñanza que conocemos (...) Al monasterio medieval como institución educativa pura y dura, le sucede el internado, no tan puro, pero acaso más duro. A la educación-cuidado, la educación-vigilancia (...) Para decirlo en términos foucaultianos, los aparatos de normalizar (...) someten cada vez un número mayor de ámbitos particulares a su jurisdicción (...) Ahora el precio de la *libertad* es la *disciplina* (...) Ya no se dice *condenación-salvación* sino (...) *represión-liberación* (...) Platón, que pensaba que los hombres son *malos*, diseñó un programa para, por medios autoritarios, *liberar* al niño de sí mismo, y al tiempo *reconciliarlo* (...) con los demás (...) *adaptándolo* al puesto particular (...) en la sociedad. Rousseau, que piensa que el niño es bueno, diseña un modelo de educación para, por medios no autoritarios, liberarlo, no de sí mismo, sino de lo que le han puesto encima (...) para adaptarlo al puesto (...) que le corresponde en la naturaleza.”

Como plantea críticamente el autor, se trata de dos caras de una misma moneda, el “universo ideológico de la represión-liberación” de lo escolar y su común legado socrático-cristiano. La versión más dura o de dominación explícita de Platón y todos los posteriores métodos autoritarios, pero también la versión más blanda o de control sutil (pero total) de Rousseau y todos los enfoques paidocéntricos, que no llegan a romper con la ideología escolar de tal legado común pese a su oposición aparente.

El régimen (autoritario-antidemocrático) de internado del “Instituto San Severo”, la ficticia organización escolar privada representada en *Curso del 63*, produce las situaciones más significativas del programa permitiendo justificar educativamente la reclusión (y televigilancia) continuada típica de los *realities* de convivencia, así como el énfasis en la disciplina permanente más que en la enseñanza, en la organización más que en la didáctica. El programa plantea así la necesidad de imponer un orden férreo para todas las conductas las 24 horas del día, un orden propio de lo que Goffman ha definido como una “institución

total”, un “lugar de residencia o trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 1961: 13).

Este cronotopo narrativo del internado como “institución total” goffmaniana, además de su obvia conexión con las “instituciones cerradas de disciplina” analizadas por Foucault, conecta con la “heteronomía” (no democrática) o imposición de la ley de otro y por otro, definida por Castoriadis<sup>280</sup>, pero también conecta con los conceptos de “heterotopía y heterocronía” de Foucault (1978b), como planteamiento de espacios (y tiempos) otros, de lugares ajenos al espacio propio habitual del sujeto, que lo sitúan a la vez fuera del tiempo corriente de su existencia. San Severo está, literalmente en la ficción, en otro espacio-tiempo ajeno al de su alumnado juvenil, como un cronotopo escolar por tanto heteronómico, heterotópico y heterocrónico para la juventud actual, que hace retroceder al 63 y mucho más atrás.

Sobre la construcción social e histórica de la juventud, como concepto o discurso asociado a la representación ideológica de la educación en nuestra cultura, Lerena señala:

*Joven y juventud* son voces que han aparecido en virtud de los mismos procesos que los términos *educación y cultura* (...) tardíos cultismos, zaheridos –como consigna J. Corominas- agriamente por Quevedo y burlescamente por Cervantes (...) ser joven, ser educado, ser culto, es el atributo de una determinada clase social: aproximadamente un invento de los jesuitas (1983: 94 n. 38)

Y en conexión de nuevo con los internados, resaltando como Foucault la importancia de las “instituciones disciplinarias” para la producción de sujetos, en este caso particular de las instituciones escolares cuya disciplina produce sujetos juveniles, Lerena añade:

Durante el siglo XV han aparecido los internados: la guerra a los estudiantes “externos”, los colegios florecen. Ignacio de Loyola saca las consecuencias, y crea un modo de educación que oponer a la Reforma: abandono de los viejos métodos

---

<sup>280</sup> Heteronomía instituída opuesta a la autonomía instituyente y democrática, como ya hemos visto antes.

de la predicación y del catecismo, educación abierta, dentro del mundo, no fuera de él, educación de la voluntad, organización sistemática de la concurrencia entre los alumnos, organización militar (...), ejercitación de la memoria y revalorización de la cultura clásica, neutralizada y cristianizada. Estos son algunos de los ejes dentro de esa empresa que toma a su cargo la educación jesuítica: la conquista de la juventud (1983: 163)

*Curso del 63* retoma a su modo posttelevisivo el legado socrático-cristiano de esa empresa: “la conquista de la juventud”, en este caso una conquista (en el doble sentido del término) a través de la represión y la seducción de la juventud. A través de la represión en el funcionamiento interno de San Severo (su internado ficticio) y través de la seducción en el funcionamiento externo de *Curso del 63* (el espectáculo real). La tele-realidad plantea para la identificación que los jóvenes participantes son los protagonistas, y ocupan el lugar del alumnado sin renunciar a su identidad personal, como harían en cualquier *reality* de encierro-convivencia. La ficción nos aporta como severos antagonistas a los miembros del profesorado, que sí representan explícitamente un papel de personaje ficticio del falso centro escolar. Problematizar tal dicotomía protagonista/antagonista en esta segunda sección del análisis, y el antagonismo o antítesis que representa, implica considerar las dos tramas específicas en el relato de *Curso del 63* que ya hemos señalado antes: escolar y lúdica, tras revisar los modelos narrativos usuales en los *realities* de encierro-convivencia y en los de transformación.

El esquema narrativo convencional en los *realities* de encierro-convivencia, como el fundante *Gran Hermano*, sitúa a los participantes en general en la posición de protagonistas como punto de partida, un protagonismo que se perfila y concreta más en uno u otro participante con el desarrollo del relato. Unos protagonistas en antagonismo con ciertos elementos de la estructura del programa (encarnados o no en personajes concretos) que dificultan sus objetivos y deseos personales, y en antagonismo también entre sí como participantes a partir de los conflictos surgidos por la convivencia. El antagonismo entre

los participantes aumenta si, además del encierro-convivencia con circunstancias adversas típicas de la *contrived tv*, como en *La casa de 1906*, se trata también de un concurso con rivalidad o *docu-game* como *Gran Hermano*, sumando a los conflictos por la convivencia también los de la competición.

En cambio los *realities* de transformación (Oliva, 2009) pueden presentar dos modelos narrativos usuales distintos: el “modelo paternalista” y el “modelo de escuela”, ambos basados en la consideración de los participantes protagonistas como anti-heroicos sujetos con una falta inicial. El “modelo paternalista” es propio de *realities* de transformación física como *Cambio Radical*, en los que el programa y sus expertos desempeñan el rol de sujetos de acción como agentes (supuestamente) caritativos que transforman física y directamente a los participantes, relegando a éstos al protagonismo pasivo de ser sujetos de estado, objetos de cambio y beneficiarios de la acción ajena. El antagonismo con el programa y sus expertos se vería reducido al tratarse de una situación presuntamente caritativa, una intervención solicitada por los participantes para alcanzar una transformación que ellos mismos desean, y a la que por tanto sólo presentarían puntuales y relativamente leves resistencias.

El “modelo de escuela” es propio de *realities* de transformación comportamental como *Hermano Mayor*<sup>281</sup>, en los que el programa y sus expertos también desempeñan el rol de sujetos de acción pero como agentes (supuestamente) educativos, que pretenden enseñar a los participantes a transformarse a sí mismos para pasar de sujetos de estado al protagonismo activo como sujetos de acción, como agentes de su propio cambio. El antagonismo con el programa y sus expertos se vería aumentado al tratarse de una situación presuntamente educativa, una intervención solicitada no por los participantes sino por sus familias para alcanzar una transformación que, generalmente, ellos mismos no

---

<sup>281</sup> Anecdóticamente el nombre de este programa, aunque su contenido como *coaching-show* sea totalmente diferente, sería una mejor traducción de la referencia orwelliana (de su novela *1984*) que inspiró el título del original *Big Brother* (y que en España se tradujo como “gran hermano” en vez de “hermano mayor”).

desean, y a la que por tanto presentaran fuertes resistencias. Aún así el antagonismo se representa siempre despolitizado y reducido al ámbito individual-privado, además de forzarse el necesario final feliz (mediante la retórica audiovisual de realización y montaje).

Estos dos tipos de *realities* de transformación no son caritativos ni educativos realmente, aunque lo pretendan retóricamente mediante sus respectivos modelos narrativos, son espectáculos lucrativos e ideológicos cuyo objetivo no es la transformación de sus participantes sino la captación de sus audiencias, y que en sus falacias, como señala Oliva (2009: 46): “Refuerzan los valores e ideas propios de las sociedades liberal-capitalistas (...) postulan la televisión como una alternativa eficaz a las instituciones públicas como medio para mejorar la vida de los ciudadanos”.

Pero el imaginario escolar de *Curso del 63* va mucho más allá que los usuales *realities* de encierro-convivencia o los de transformación<sup>282</sup>, ideológica y narrativamente, con el antagonismo cronotópico entre profesorado y alumnado representado en su doble trama argumental. Dos tramas simultáneas, vinculadas pero antagónicas, identificadas con sus personajes colectivos principales, alumnado-profesorado, que podríamos conectar, respectivamente, con elementos de los *realities* de convivencia y de transformación habituales, pero que los exceden en su relación con la política y la historia, o con la realidad y la ficción.

Por un lado, San Severo pretende representar un centro educativo, que televisivamente funcionara a modo de *coaching-show* o *reality* de transformación con aparente “modelo de escuela”, dando lugar así a la trama escolar formal. Pero ya en esta dimensión escolar el modelo narrativo se complica (y desborda), con un enfoque pseudo-educativo tan explícitamente represivo y a la vez superficial, que adopta simultáneamente los elementos más duros de los diferentes modelos de transformación: “paternalista” y “de

---

<sup>282</sup> Quizá por ello Oliva (2012) no lo incluye entre su muestra de *realities* de transformación analizados

escuela”. Del primero toma la intervención directa, física y material sobre los participantes como objetos (sin capacitarlos como sujetos activos), y del segundo la intervención disciplinaria a petición de terceros, contra la voluntad o criterio de los participantes (estimulando un antagonismo banal como resistencia a la sujeción). Esto sitúa a los miembros del profesorado como sujetos de acción en la trama escolar formal, como agentes de la acción principal de transformación (ideológicamente privilegiada), relegando al alumnado-participante al protagonismo pasivo de ser sujetos de estado, como objetos de cambio heterónimo.

Pero, por otro lado, *Curso del 63* pretende ser también un espectáculo de entretenimiento ligero, que televisivamente funcione a modo de evasivo *reality-show* o *reality* de convivencia, dando lugar así a la trama lúdica informal antitética del formalismo escolar. En esta dimensión lúdica el modelo narrativo adopta simultáneamente elementos usuales del *reality* de convivencia y de la ficción juvenil, mostrando al alumnado-participante como sujetos de acción, agentes de una acción secundaria para la ideología reaccionaria del programa, que dedican su protagonismo activo a la conducta hedonista como búsqueda de diversión, y que ejercen por ello una resistencia banal y despolitizada a la disciplina escolar de sus antagonistas docentes, una resistencia que el programa explota como inofensivo recurso narrativo que alimenta el espectáculo televisivo.

Así, el antagonismo cronotópico de *Curso del 63* entre profesorado-pasado y alumnado-presente queda representado narrativamente en su doble trama argumental, como tramas simultáneas pero antagónicas y en contradicción. En la trama escolar formal el profesorado es protagonista activo con el co-protagonismo pasivo del alumnado-participante, privilegiando el orden e intentando alcanzar la armonía final de un forzado *happy ending* -el “tesoro ideológico final” según Burch (1987)-. En la trama lúdica informal, en cambio, el alumnado-participante es protagonista con el antagonismo del



profesorado, enfatizando el conflicto despolitizado y convertido en espectáculo. La trama lúdica (caos) es la que anima el relato, pero la trama escolar (orden) es la que el programa impone ideológicamente con su forzado final feliz.

El relato de *Curso del 63* esquematiza y simplifica, como señalábamos en la sección anterior del análisis, el conflicto entre orden escolar y caos juvenil, banalizando con ello también el conflicto entre franquismo y democracia. Ya lo hace desde la presentación inicial, con el dicotómico contraste del modo de representación de los dos grupos de personajes que van a enfrentarse en el relato, con la presentación anónima, acelerada y caótica de la ociosa juventud actual, y la más pausada y detenida de cada miembro del profesorado del 63, identificado por su personaje/nombre ficticio en el relato, por su rol docente y narrativo, por su trabajo.

El orden y estructura en el montaje de imágenes de presentación de los docentes alude al orden y estructura de sus roles formales en la organización escolar, identificándolos con la estructura organizacional: la dimensión normativa-formal de la organización (que también coincidiría con la cultura apolínea oficial o dominante del profesorado), e identificándola a la vez con el supuesto orden del pasado histórico. En cambio, el caos y velocidad en el montaje de imágenes de presentación de los jóvenes alude al caos e indisciplina de sus conductas en la organización escolar, identificando así a éstos con la cultura organizacional: la dimensión espontánea-informal de la organización (en este caso la sub-cultura o contra-cultura dionisiaca del alumnado), e identificándola a la vez con el supuesto caos del presente histórico. Es una presentación inicial de personajes que destaca, desde el principio, el antagonismo crono-tópico (epocal y estructural) entre alumnado y profesorado.

El significativo apellido (ficticio) del director de San Severo: Don Vicente Pastor nos remite a su función como personaje, a su rol no sólo directivo del profesorado, sino de

“Pastor” del rebaño de ovejas (descarriadas) que constituyen para el relato del programa sus jóvenes participantes. Esta alusión a lo pastoral, como concepto central en la cultura cristiana, no sólo nos permite conectar con la importancia del nacional-catolicismo durante el franquismo, elidido en *Curso del 63* pero aparecido fantasmáticamente en detalles y elementos como éste, sino al “poder pastoral” que planteaba Foucault (1979), desarrollado en la religión cristiana pero después transformado y extendido a las instituciones religiosas o laicas del estado moderno y a las diversas manifestaciones de la “sociedad disciplinaria”.

Un “poder pastoral” simultáneamente generalizador (para todo un rebaño) e individualizante (para cada oveja), lo cual concuerda con la presentación de los personajes juveniles por parte del programa, primero como sujeto colectivo o conjunto casi indiferenciado (los fragmentos fugaces y entremezclados de imágenes anónimas) pero después complementada con la presentación ya más detenida y nominal de cada uno de los jóvenes alumnos (a lo largo del relato y acompañando a cada conflicto).

También un “poder pastoral” simultáneamente generador de sumisión (obediencia a la disciplina) y de salvación (mejora personal), lo que concuerda con el doble carácter negativo/represivo (que constriñe) y positivo/productivo (que desarrolla) asociado a la educación y la organización escolar, y concuerda también con el doble carácter de *Curso del 63* como *reality* de encierro (profesorado: rol negativo que quita libertad a los alumnos-participantes) y como *reality* de transformación (profesorado: rol positivo que da saber a los alumnos-participantes). Un “poder pastoral” que, como veremos, el director ejercerá también a través de sus “prefectos” (masculino y femenino) como extensiones disciplinarias del orden establecido (cabe recordar las reminiscencias políticas y religiosas, pero también policiales, del término prefecto) en contacto más directo y permanente con el alumnado.

Dado que el *reality-show* como relato se debate entre lo real y lo ficticio, entre introducir aspectos de la realidad extradiegética e hibridarlos con elementos propios de la ficción, resulta interesante señalar en la presentación de los personajes el contraste entre la introducción de la prefecta y el director del internado en el discurso de bienvenida. El rótulo que ilustraba la lectura del director señalaba sólo impersonalmente que se trataba del “discurso de bienvenida”, mientras que el rótulo que aparece en pantalla al comienzo del discurso de la prefecta la señala personalmente a ella: “Doña Alicia. Licenciada en Arqueología”, en una interpelación que la define como sujeto en la ficción y en la realidad, ya que indica su nombre (el programa no le cambió siquiera el apellido como al director, ni el nombre y apellidos como al prefecto de los chicos) y su titulación real (al parecer, según la cadena, con 20 años de experiencia como profesora).

Don Vicente Pastor, pese a ser como personaje (y narrador intradieгético) el representante y máxima autoridad de San Severo, queda más retratado por el propio relato, y sobre todo por la información extradiegética que circula alrededor del mismo, como un personaje ficticio, totalmente diferente de Vicente Gil, el actor que lo encarna, que resulta ser el único sin experiencia docente previa además de no impartir tampoco ninguna clase en el programa, por lo que su papel de director/narrador puede identificarse más fácilmente como la representación de un actor. En cambio, Doña Alicia es Alicia Flon, sin apellido ni nombre distintos que marquen claramente la diferencia, y de ella sí se recalca frecuentemente en la información extradiegética su (supuestamente) amplia experiencia docente previa al programa, construyéndole una imagen de profesional de la enseñanza real frente a la mucho más evidente imagen de actor profesional del ficticio director.

Así, Doña Alicia (Flon) sería planteada retóricamente por el programa como un elemento de conexión con la realidad, como una profesora real que participa en las prácticas (supuestamente) educativas del programa aportando su saber pedagógico como

en un *coaching-show* o en un *docu-reality* educativo, reforzando la dimensión de tele-realidad, mientras que Don Vicente (Pastor/Gil) con su más abierta dualidad personaje/actor y su profesionalidad dramática (no docente) reforzaría en cambio la dimensión de tele-ficción de *Curso del 63*.

La pretensión de realidad del programa explicaría así retóricamente la mayor aparición de esta docente real (en vez del director ficticio) en intertextos como entrevistas, foros virtuales con espectadores, o, muy significativamente, la intervención de Alicia Flon<sup>283</sup> (como representante del programa y defensora de su pedagogía) en el debate televisivo que siguió al primer episodio de *Curso del 63* con el título de *¿Estamos educando bien a nuestros hijos?*<sup>284</sup>

Tras la presentación de los personajes, una prolepsis avanzaba con sus imágenes la dimensión conflictiva (con su mórbido atractivo escópico) del encuentro-choque entre los jóvenes “de nuestros días” y el severo profesorado que les hace “vivir, con todo su rigor, el curso del 63”. De esta manera, tras las primeras palabras e imágenes de presentación de los personajes (alumnado/profesorado), el espacio-tiempo (de la España contemporánea a San Severo en 1963) y el conflicto-argumento (viaje en el tiempo, internamiento y antagonismo crono-tópico) se sucede un avance-prolepsis con montaje de varias secuencias fragmentadas que muestran distintos momentos críticos del posterior desarrollo del primer episodio del programa. Una selección de imágenes descontextualizadas, con los participantes juveniles ya incorporados al internado (el programa ha sido grabado con anterioridad a su emisión y, por tanto, la acción ha finalizado antes de que el público la

---

<sup>283</sup> Además cabe añadir sobre su gran implicación personal como profesora real-televisiva dos datos, uno previo y otro posterior a *Curso del 63*, antes su experiencia previa en el concurso (*reality*) educativo *El primero de la clase* (TVE, 2006) ejerciendo de profesora-tutora de los participantes infantiles, después el incremento de protagonismo de Doña Alicia en la segunda edición llamada *Curso del 73* (A3, 2010 – producción- Neox, 2012 –emisión) donde tras la ausencia en la misma de Don Vicente ella pasa a ser la directora de San Severo.

<sup>284</sup> Un debate moderado por Roberto Arce, y que pretendía como espacio televisivo actuar retóricamente tanto publicitando el nuevo *reality* como aparentando una seria intervención en el debate social sobre la educación real de los jóvenes (que al final sólo resultaba ser el típico debate-espectáculo).

vea), que sirve retóricamente para enganchar al espectador pre-viendo los conflictos que disfrutará si sigue el programa.

El avance anticipa el conflicto: tanto la resistencia del alumnado a obedecer, a cortarse el pelo, a desmaquillarse, a quitarse los *piercings* (la reacción de los protagonistas en forma de rabietas, insultos y lloros) así como la disciplina férrea de los prefectos y los castigos resultantes. La espectacularización de las reacciones de los jóvenes ante las acciones de transformación a las que son sometidos viene subrayada por el dinamismo fragmentario del montaje, la selección de momentos conflictivos y la utilización de la música extradiegética, que sirve para destacar la tensión que los protagonistas están viviendo.

Este tipo de prolepsis se repetirá a lo largo de todos los capítulos para avanzar los momentos más conflictivos y emocionantes, los que se tiende a ocultar como privacidad en la vida real, buscando atrapar la atención de la audiencia y apelando al goce escópico de ver lo prohibido a partir de un efecto visual que simula el ojo de la cámara, haciendo converger el lugar del espectador con el lugar del dispositivo de visión-grabación y otorgándole, de esta forma, un lugar privilegiado, un lugar identificado con el de la mostración. Esta invitación a mirar cómo se desenvuelven en sus momentos más delicados los participantes en el *reality*, junto con la función específica de la tele-vigilancia en reductos habitualmente privados como los dormitorios, forma parte de la tendencia específicamente posttelevisiva a la sobre-exposición de la intimidad, a la espectacularización de lo oculto-cotidiano, sugiriendo la transformación de cualquier posible elemento de la realidad en objeto de la mirada espectral y, consecuentemente, en objeto de consumo.

Como hemos señalado, en la posttelevisión prima la hipervisibilidad, no hay nada que quede fuera de la captura de la cámara, todo puede y debe verse, todo puede ser

convertido en objeto de la mirada, pues la capacidad retórica de lo telereal consiste en enganchar al espectador, en hacerle adicto al consumo de su producto, en cautivarle. En este esquema, la intimidad, la parte invisible de la vida pública, no puede quedar fuera de la representación, ha de insertarse en el discurso de la postelevisión, un discurso que, con una clara intención mercantilista, convierte la escenificación espectacular de lo privado en mercancía, en un producto de consumo económica y televisivamente rentable. De esta forma, *Curso del 63* participa del espectáculo y la mercantilización de la intimidad mediante determinados recursos propios de los *realities* como el uso de las cámaras de tele-vigilancia o el confesionario.

Utilizo el término confesionario, tomado de *Gran Hermano*<sup>285</sup>, para referirme a un particular espacio de San Severo, el lugar fijo al que acuden los jóvenes participantes de *Curso del 63* (aunque este programa lo deja innominado) para hacer declaraciones, peticiones o expresar sus problemas (que puede escuchar también la audiencia) y para buscar apoyo psicológico o de otro tipo del programa (cuya respuesta en este caso nunca oye el espectador). En *Curso del 63* el espacio no queda tan localizado, definido y clausurado como en *Gran Hermano*, y sólo observamos que se trata siempre del mismo lugar del centro, un rincón abigarrado de trastos (aparentemente improvisado y semejante a un trastero). Del mismo modo tampoco queda tan ritualizado y explícitamente reglamentado su uso por los participantes, no se nos muestra su entrada-llegada-salida cada vez al mismo, ni el control de éste por un “Super”-interlocutor<sup>286</sup> (aunque sólo fuera por voz en *off*) como en *Gran Hermano*.

Al contrario, en *Curso del 63* se crea más bien el efecto (la apariencia prefabricada o sugerencia retórica de un sentido) de que el alumnado eventualmente buscara (sin mostrar nunca la búsqueda o el camino) un rincón discreto y alejado del profesorado

---

<sup>285</sup> Veterano *reality-show*, producido en España por Zeppelin al igual que *Curso del 63*, pero para Tele 5.

<sup>286</sup> El interlocutor habitual –mostrado sólo como voz en *off*– de los participantes en “el confesionario” de *Gran Hermano* era llamado únicamente “el super”, aunque se trataba de la dirección del programa.

(encontrando siempre el mismo rincón), donde confesar sus cosas (eso sí, a la cámara), pero sin mostrar nunca interlocutor alguno (ni siquiera como voz en *off*). Se produce así el relativo efecto de verdad (dentro de la propia ficción) de que el alumnado como personaje del relato necesitara, espontáneamente y tras ciertos conflictos, buscar un lugar improvisado de libertad donde expresarse, y de que lo encontrara en un rincón cualquiera sin más intervención-planificación del programa.

Este efecto de verdad es, por supuesto, un artificio, pero un artificio que, pese a tener sin duda también el referente del confesionario de *Gran Hermano*, recuerda formalmente más a los mecanismos retóricos usados en la ficción audiovisual que incluye modos pseudo-documentales sencillos de declaración a la cámara de los personajes<sup>287</sup>, en vez de parecerse a la más aparatosa puesta en escena de un espectáculo televisivo como el de *Gran Hermano*, cuyo hiper-ritualizado y sobre-reglamentado confesionario (con timbres, puertas cerradas, órdenes de intervención... y un “super” gestionándolo todo) para ser más real o factual se muestra más artificial o prefabricado.

Por ello las miradas y declaraciones a cámara en *Curso del 63*, dentro y fuera de esta especie de no-confesionario<sup>288</sup>, nos recuerdan más los recursos pseudo-documentales como son usados en la ficción que su uso más canónico en el documental o en sus habituales derivas tele-reales (como el *docu-reality*). Pero en este caso la cuarta pared no nos parece que resulte intencionadamente rota por tal práctica, como en (meta)ficciones paródicas o críticas, sino sólo doblada acriticamente para asomarse levemente al otro lado y dejarla después erigida de nuevo para que la ficción continúe.

Este no-confesionario, o confesionario invisible, sencillo, que emula funcionalmente el más visible y aparatoso de *Gran Hermano*, manteniendo a la vez parte

---

<sup>287</sup> Habituales en films como *Take the Money and Run* (1969) o *Zelig* (1983), ambas de Woody Allen, y en series televisivas como *The Office* (2001-2003) o *Modern Family* (2009-2012).

<sup>288</sup> No-confesionario, porque simultáneamente nos evoca al confesionario del *reality* y nos muestra la apariencia de no serlo aunque cumpla parte de sus funciones.

del efecto de transparencia de la ficción, sería un rasgo más, junto a otros muchos como: la presencia de personajes caracterizados, el uso de elementos argumentales fantásticos como el viaje en el tiempo y la ucronía, la estructura episódica de mini-serie y la estructura narrativa de planteamiento-nudo-desenlace, la ausencia de galas en directo y de presentadores extradiegéticos, la inclusión en el relato de insertos documentales pero reciclados y fuera de contexto, etc. que aproximarían al falso docu-*reality* *Curso del 63* a la ficción narrativa audiovisual, más de lo habitual en los típicos *realities*.

No se trataría en todo caso de meta-ficción cuestionadora, que parasita los recursos documentales para combinarlos con los ficcionales y parodiar o problematizar ambos sin dejar de ser ficción, sino más bien de una especie de para-ficción<sup>289</sup> retórica, que parasita los recursos ficcionales para combinarlos con los documentales aprovechándose ideológica y comercialmente de ambos sin cuestionar críticamente ninguno, y sin dejar de ser (un híbrido) tele-realidad-ficción. En *Curso del 63* sí hay crítica y caricatura, pero de la juventud actual (y su mala educación), no de la propia televisión y sus formatos<sup>290</sup>

Don Vicente Pastor, el narrador-director, concluía en la presentación su referencia inicial a los jóvenes diciendo: “y no buscan otro premio que el de demostrar que pueden superar el desafío y vivir una experiencia diferente... y no imaginan cuánto va a serlo”. La alusión negativa al “premio” (destacar el hecho de no buscarlo), parece hacer referencia al formato de *reality-show* del programa, dentro del cual sus responsables desean desmarcarse del arquetípico *docu-game* o concurso -tipo *Gran Hermano*- centrado en competir por el premio material como motivación última, y pretenden en cambio plantear un *docu-reality* (presuntamente) más serio e interesado en la realidad de la experiencia

---

<sup>289</sup> “Paraficción” es un término usado académicamente (en teoría de la literatura, en historia del arte...) con distintos significados, aquí me refiero a un texto (televisivo) que pese a no entrar en la categoría convencional de ficción sí tiene varias de sus características.

<sup>290</sup> Lo que la diferenciaría también de ficciones televisivas propiamente dichas que sí critican y/o se ríen de la tele-realidad que parasitan, como la británica *Dead Set* (E4, 2008; emitida por Cuatro en 2009), o las españolas *Camera Café* (Telecinco, 2005-2009) o *La isla de los nominados* (Cuatro, 2010).



educativa como motivación (como ya hemos planteado el resultado se acercaría mas a un peculiar e híbrido *realiy* de encierro-transformación).

Sin embargo, Pau, uno de los alumnos<sup>291</sup> que abandonó tempranamente el programa, desmentiría tras su marcha que no hubiera premio, y aseguró que el programa, pese a que lo ocultara al público, prometió un viaje para dos personas al “mejor participante”, a modo de concurso encubierto. Quizá el *reality* era más *docu-game-show* de lo que reconocía oficialmente, justificando así la presencia de participantes como Pau, que en la entrevista citada reconocía estar mucho más interesado en aparecer en programas como *Gran Hermano* que en estudiar<sup>292</sup>. Así, no sólo habría discrepancia entre la realidad social - escolar y juvenil- y su representación mediática en el programa, sino entre la realidad mediática del propio programa y la representación o imagen que da de sí mismo.

Además Pau desveló otros detalles del funcionamiento interno del programa que también contradicen el discurso explícito del mismo, como salidas de ocio fuera del centro de las que el programa no informaba a la audiencia, por lo que el internamiento o encierro no era tan total como parecía (algo presente textualmente también como indicio por el desliz de Laura, que comentaremos posteriormente), y que las infracciones no mostradas ni reprimidas por el programa eran muchas más que las castigadas y emitidas (la disciplina férrea o severidad era así una práctica de puesta en escena como discurso ideológico y espectacular dirigido al público exterior más que una práctica real dirigida a la transformación-educación del alumnado interno).

Volviendo a las palabras del narrador-director, la alusión a “superar el desafío y vivir una experiencia diferente...” está más relacionada en este caso con las pruebas y dificultades (recompensadas con más o menos fama y dinero) de un *reality-show* que con

---

<sup>291</sup> Este participante, que abandonó el programa por enfermedad, reveló esto en entrevista concedida -tras su marcha- al programa juvenil de radio *De Otro Rollo* de la emisora on.line Radiointerferencias, además desveló otros detalles del funcionamiento interno real del programa que también contradicen el discurso explícito del mismo, y que mencionaré más adelante.

<sup>292</sup> De hecho años más tarde reaparecería en el *reality* de Cuatro *Un príncipe para Corina* (2013).

ninguna experiencia educativa, y la coletilla final: “y no imaginan cuánto va a serlo”, va dirigida a crear expectativas en los espectadores, anticipando que el “desafío” y la “experiencia diferente” no van a ser otra cosa sino la antítesis entre disciplina autoritaria y hedonismo juvenil como conflicto convertido en espectáculo (por más que simultáneamente lo disfracen de experimento o intervención educativa).

En los *realities* de transformación usuales (Oliva, 2012) abunda la disciplina, el sometimiento a reglas preestablecidas, tanto en el tema como en el texto del relato. Los de transformación física, como *Cambio Radical*, intentan disciplinar los cuerpos femeninos, los de transformación comportamental, como *Hermano Mayor*, intentan disciplinar las conductas juveniles, y todos ellos, más allá de su variedad temática, actúan formalmente como un texto autoritario, que no sólo contiene la representación de intervenciones autoritarias, sino que intenta dirigir autoritariamente también el sentido del espectador, sometiendo retóricamente a disciplina su libre interpretación.

Pero, como ya hemos señalado, *Curso del 63* va más allá que los *realities* de transformación al uso, con el antagonismo cronotópico entre profesorado-pasado y alumnado-presente en su relación con la política y la historia, por lo cual el análisis crítico de su intervención disciplinaria para transformar la imagen y la conducta de los jóvenes requiere profundizar más en su dimensión política, como disciplina ideológica en sentido althusseriano y tecnológica en sentido foucaultiano. La uniformización escolar de los jóvenes recién llegados a San Severo, tras despedirse de sus familias y posar para una foto con su imagen aún intacta, inaugurará el proceso de transformación.

Tras ordenar el posado para la foto previa a la transformación, los prefectos forman marcialmente las filas de chicos y chicas para encaminarse a recoger sus respectivos uniformes. El momento de colocarse en formación para preparar el desfile y la expectativa de los uniformes conectan los discursos y prácticas de San Severo como simulacro de la

disciplina escolar (de la Escuela como un Aparato Ideológico del Estado-AIE) con la emparentada disciplina militar (del Ejército como un Aparato Represor del Estado-ARE), y durante todo el programa se puede observar la huella del doble papel de la Escuela como ARE y como AIE simultáneamente, en el sentido expresado por Althusser.

También podemos analizar tales afinidades entre lo escolar y lo militar, en cuanto a la disposición espacial ordenada de los sujetos en formaciones y su movilización en desfiles, así como en cuanto a su uniformización para el control de la homogeneidad visual y material de los mismos, en términos de tecnologías disciplinarias que producen cuerpos dóciles, en el sentido expresado por Foucault (1990: 140): “cuerpo que se manipula, al que se le da forma, que se educa, que obedece, que responde (...) Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, transformado y perfeccionado.”

Una sucesión de planos nos van mostrando el desarrollo de esta secuencia, en la que vemos no sólo a los prefectos dando sus órdenes cuasi-marciales para formar y hacer desfilar a los jóvenes, sino las risas y musitados comentarios jocosos de éstos últimos ante tal disciplina, que encuentran ostensiblemente chocante y desacostumbrada pero a la cual se someten sin mayor resistencia -por el momento- que sonreír a la cámara e intercambiar cuchicheos. La rígida “fila perfecta” reclamada severamente por Doña Alicia no se corresponderá exactamente con las imágenes de risitas y murmullos del alumnado, más desenfadado que marcial, pero la orden se cumple y el orden se impone, produciéndose desde el escenario el desfile que atraviesa el salón de actos hasta abandonarlo e introducirse en los pasillos del recinto; la relativa marcialidad del desfile –y su potencial sentido para la audiencia de acatamiento de la disciplina por los jóvenes- es acentuada por el programa mediante un fondo rítmico extradiagético con vagas reminiscencias de percusión de marcha militar.

Un cambio simultáneo en el ritmo del fondo musical y en la imagen mostrada por la cámara marca el fin de la secuencia del desfile, y la llegada tras su bifurcación al destino respectivo de las secciones femenina y masculina del mismo: los uniformes. El plano, inicialmente desenfocado, muestra enseguida con progresiva nitidez la aparición de la simbólica imagen, en plano detalle, del escudo de San Severo (con el nombre del centro y el árbol de la ciencia) bordado en amarillo dorado (color tradicionalmente asociado a la sabiduría pero también al poder) contrastado sobre azul marino en el uniforme del alumnado, que se encuentra plegado sobre una mesa en el pasillo esperando ser vestido por los jóvenes para iniciar así visualmente, desde el exterior hasta el interior, su pretendida transformación.

Esta fantasía ideológica de *Curso del 63* adopta pues del *reality* de transformación la pretensión del cambio tele-real de los sujetos participantes, plasmada retóricamente desde el inicio en el planteamiento de una foto de antes y después, un supuesto cambio de los sujetos que comienza con la uniformización de los mismos. La uniformización es una intervención disciplinaria sobre la imagen corporal de los jóvenes (que inmediatamente después en el programa se extenderá al desmaquillaje y corte de pelo) usada para la fabricación de cuerpos dóciles (Foucault, 1990) y para que la ley se inscriba en los cuerpos (De Certeau, 1996). Como plantea Dussel: “Los uniformes escolares son señales y prácticas significantes que llevan consigo significados sobre identidad y diferencia, y que representan la disciplinación del cuerpo por parte de un poder que somete y subjetiviza” (2003: 208)

El uniforme del alumnado en *Curso del 63*, además del leve pero simbólico toque de amarillo dorado en el escudo de San Severo, color tradicionalmente asociado tanto al saber como al poder que conecta la pertenencia-obediencia a la organización disciplinaria representada con la enseñanza-aprendizaje y el dominio-sumisión, combina más extensa y

principalmente en sus prendas los colores azul, gris y blanco: azul marino (de los chalecos y corbatas), gris plomo (de pantalones y faldas) y blanco impoluto (de las camisas). En relación con los uniformes escolares y sus significados (Dussel, 2003: 217), en nuestra cultura occidental el azul y el gris suelen identificarse con el conformismo y conservadurismo de los sujetos educados de clase media, y el blanco con la pureza inmaculada, resultando los tres una combinación harto coherente, convencional y acostumbrada. Un código cromático-ideológico que, desde su mera visualización en plano, da muestra de la pretensión del programa de sustituir la policromía juvenil contemporánea (también convencionalmente construida sólo que desde otros parámetros culturales) por la severa/austera combinación: conformismo-conservadurismo-pureza. Esa es la dirección ideológica de la transformación escenificada por el programa e iniciada, desde el exterior hasta el interior, con la uniformización.

Tras el plano detalle que destacaba el escudo de San Severo como elemento de identidad institucional-organizacional concreto (representando la disciplina como saber pero también como estructura normativa) inscrito en el significante más amplio del uniforme completo, el plano se abría y mostraba el conjunto de los uniformes escolares cuidadosamente plegados y ordenados sobre una mesa en el pasillo (metáfora visual de cómo habrían de plegarse al orden establecido los jóvenes sujetos tras vestirlos), a la espera de ser repartidos por los prefectos y puestos por el alumnado para inscribir en sus cuerpos el discurso de la ley (la estructura disciplinaria de San Severo) e intentar transformarlos en cuerpos dóciles (sujetivados/sujetados por la disciplina).

La intervención disciplinaria sobre la imagen de los jóvenes que muestra el programa tiene una dimensión ideológica (en sentido althusseriano) y tecnológica (en sentido foucaultiano) de interpelación-subjetivación, y parte del discutible presupuesto-prejuicio de la mala imagen de la juventud contemporánea, una mala imagen en el doble

sentido estético-visual (mal aspecto por apariencia inadecuada) y ético-social (mala reputación por mal comportamiento), asociando tal mala imagen a su mala educación. El programa extiende ideológicamente este presupuesto-prejuicio en el planteamiento conjunto del relato para dar una mala imagen del presente, de la educación y la sociedad contemporánea, buscando regresivamente la inspiración para la transformación en tiempos pasados (que no fueron mejores aunque lo pretendan).

El inicio de la intervención autoritaria del programa activa el antagonismo cronotópico, el choque entre la trama escolar y la lúdica, y se producen las primeras situaciones de conflicto causadas por el proceso de forzada adaptación del alumnado al centro y su disciplina. Como ejemplo para el análisis encontramos que la enajenación de los soportes materiales de su identidad personal, cuando se les exige a los jóvenes que entreguen sus equipajes completos, provoca la ira de Deseada que grita a Doña Alicia: “¡yo no sé para qué mierda nos traemos las cosas... es que nosotras también somos personas (...) esas cosas sí que me dan coraje!”. La prefecta le ordena que abandone el dormitorio, y Deseada lo hace furiosa dando un fuerte puñetazo a la puerta, a lo que Doña Alicia responde con firmeza: “¡que sea la última vez que da usted un golpe!”, el tono de ambas sube, se cruzan descalificaciones y la joven se encara a la prefecta, ante lo cual Doña Alicia la amenaza con ir al director y la deja fuera del dormitorio, volviendo con las demás alumnas.

La situación resulta violenta, pero su obscena exhibición es funcional tanto para la ideología neo-liberal como para la neo-conservadora del mismo programa, a la primera le provee de espectáculo morboso para captar audiencia y a la segunda de supuesta legitimidad o motivación para su pedagogía reaccionaria de la mano dura.

Por más que el motivo de la resistencia pueda parecer banal, y los modos resulten tolerables o no, lo importante (contra lo que señala el relato) es que el colérico estallido

dice más del programa que lo provoca y exhibe que de las identidades juveniles, no es un reflejo de la realidad juvenil sino un producto de la tele-realidad, generado por la manipulación y presión situacional típicas en la *contrived reality tv*, artificialmente tramado, inducido, montado y servido a la audiencia.

Tras el conflicto entre Deseada y Doña Alicia, el programa (asociando/reduciendo como siempre la identidad juvenil al problema exhibido) inserta un video de presentación de la joven definiendo su carácter y describiendo su relación con los demás y con la autoridad con las siguientes declaraciones: “yo soy muy impulsiva, soy muy gritona, muy contestona, soy supercabezota, mis ideas son mis ideas, tú no me puedes pasar a mí una cosa de blanco a negro, tienes que ir blanco, gris y negro”. A continuación se muestran declaraciones de su madre en el mismo sentido: “tiene un carácter impresionante, tiene que ser lo que ella diga”, insertando también imágenes cotidianas que pretenden ilustrar su fuerte temperamento (pero ilustrando también que éste no parece ser disfuncional en su entorno donde todos parecen aceptarlo de buen grado).

Las siguientes imágenes vuelven al escenario de San Severo y muestran -en plano medio corto- a Deseada llorosa y compungida en el patio hablando a la cámara (entrevistada por el programa tras el choque):

“No quiero llorar... he venido aquí a pasármelo bien, pero me acuerdo de mi madre, y de mi novio... ¡y ésta que es la Rotermeijer!<sup>293</sup> no tenemos la misma educación que ha tenido ella, no estamos tan amargados como está ella... porque para ser así... yo no sé si fuera de aquí tiene el mismo carácter, pero yo creo que siendo más simpática hasta le harían más caso”

Las imágenes con declaraciones de la joven, tanto las externas y previas a San Severo como las posteriores al conflicto, son usadas por el programa como argumento e ilustración de su temperamento vehemente e inestable, con altibajos que la llevan

---

<sup>293</sup> Señala la influencia del imaginario audiovisual (más probablemente que de la novela suiza original) reflejada en la alusión al personaje de Rottenmeier, la rígida institutriz de la serie japonesa de animación *Heidi* (1974).

fácilmente de la ira al llanto, y que reflejan la necesidad de una educación y disciplina que la ayude a controlarse. Pero esas mismas imágenes y declaraciones de la joven contienen argumentos que cuestionan los métodos autoritarios del programa, así como el (supuesto) carácter positivo-necesario de su intervención-transformación.

En el video de presentación Deseada aparece en su casa y con su imagen contemporánea previa a la transformación, con su propia ropa, maquillada y arreglada, con actitud normal, positiva, serena, en contraste con las imágenes de ella uniformada en San Severo con su nueva (pero rancia) identidad alienada, con su aspecto y su ánimo alterados tras la transformación/viaje en el tiempo del programa. Aunque en su autopresentación la joven se refiere a sus propios defectos de carácter, ello supone un grado de madurez y autocrítica estimables: “yo soy muy impulsiva, soy muy gritona, muy contestona...”, y tras el reconocimiento de sus problemas temperamentales propone además posibles remedios: “soy supercabezota, mis ideas son mis ideas, tú no me puedes pasar a mí una cosa de blanco a negro... tienes que ir blanco, gris y negro...”, una pauta de intervención contemporánea, progresiva y razonable (a través del diálogo), pero incompatible con los métodos reaccionarios, autoritarios y alienantes de la disciplina en San Severo.

Las imágenes posteriores, mostrando ya a la joven alienada y tras el conflicto en San Severo, aportan también elementos interesantes para la crítica al discurso oficial del programa en sus declaraciones: “No quiero llorar... he venido aquí a pasármelo bien, pero me acuerdo de mi madre, y de mi novio...”. Las expectativas de la joven como participante en el *reality* eran de diversión, acordes con un espectáculo lúdico televisivo (la trama lúdica), y no de educación o transformación como en un centro de estudios o en una intervención disciplinaria o terapéutica (la trama escolar). Es el impacto de la acción (relativamente imprevista) de severo rigor del programa la que parece exacerbar los defectos previos de la joven (que en su entorno se muestran como tolerables) en vez de



ayudar a superarlos, provocando reacciones que no contribuyen ni a su diversión ni a su educación (en todo caso contribuyen a la morbosa diversión ajena y a la representación de una educación reaccionaria).

La alumna prosigue: “¡y ésta que es la Rotermeier!<sup>294</sup> no tenemos la misma educación que ha tenido ella, no estamos tan amargados como está ella”. La identificación intertextual de la prefecta de San Severo con el conocido personaje de Rottenmeier, la rígida y amargada institutriz que a su vez amarga las vidas de Clara y Heidi, es harto significativa y apropiada (mientras habla de ella se muestran como ilustración imágenes mudas y a cámara lenta de Doña Alicia con mueca terrible ejerciendo su severa autoridad). Recordemos que, en la ficción aludida, Rottenmeier resulta tan perniciosamente represora que cuando ambas niñas se ven libres de su castrante influencia no sólo recuperan la alegría de vivir, sino en el caso de Clara la misma capacidad de caminar.

Deseada no se refiere explícitamente al franquismo (al menos en las declaraciones que llegan a emitirse), pero sí critica un modelo de educación represiva popularizado por la ficción, asociándolo a la amargura como causa y consecuencia, y defiende abiertamente que los jóvenes como ella no han tenido esa educación (represiva) y por ello no están “tan amargados”. La joven da a entender así que no haber sido sometidos a una educación autoritaria (la de Rottenmeier, la de San Severo o la de Franco) no les hace maleducados sino más libres y felices. Ello quizá no impida calificar razonadamente ciertas conductas juveniles como de mala educación, pero sí contraargumenta el pretender combatir las con otra (mala) educación peor, como la reaccionaria criptofranquista.

Deseada continúa su argumentada crítica de la prefecta: “porque para ser así... yo no sé si fuera de aquí será el mismo carácter, pero para mi gusto, siendo un poquito más

---

<sup>294</sup> Como avanzamos, la novela *Heidi* (1880) de la escritora suiza Johanna Spyri crea originalmente el personaje de Rottenmeier, pero su mayor difusión en el imaginario popular español proviene de la emisión por RTVE en los años 70 de la serie japonesa de animación *Heidi* (1974), posteriormente repuesta varias veces en televisión.

simpática yo creo que la gente le haría hasta más caso”. En ella no sólo plantea la cuestión (casi metatextual) de hasta qué punto la prefecta es así como persona o personaje (sólo como profesora de ficción o también como docente real<sup>295</sup>), sino que la joven vuelve a exponer (como rasgo de coherencia) el mismo argumento educativo que en su video de presentación: la simpatía o empatía, la actitud comunicativa y dialogante como alternativa preferible a la imposición autoritaria, algo que (pese a no resultar una panacea) sí es muy razonable en el presente democrático del que proviene, pero es incompatible con la pedagogía reaccionaria de San Severo.

Así, paradójicamente, los materiales retóricos audiovisuales (video de presentación, entrevista tras incidente) usados por el programa para legitimar su acción disciplinaria, nos muestran que la colérica joven parece saber más de educación (democrática) que la organización escolar del programa. Por ello, sin dejar de considerar el programa un texto autoritario<sup>296</sup> en sus intenciones y formato, encontramos en el mismo texto y en sus contradicciones discursivas elementos significativos y útiles para su crítica.

Mientras Deseada hablaba en el patio, y hacía las declaraciones ya analizadas, cabe señalar también que veíamos aparecer, sobreimpresionada como rótulo en la base de la pantalla, la invitación (postelevisiva-convergente) del programa a sus espectadores para participar en el debate sobre el mismo a través de su web y de Facebook. Invitación a la interactividad de la cultura convergente<sup>297</sup> que parecería querer cuestionar el carácter de texto autoritario del programa, pero que dado el número real mucho menor de participantes interactivos que de espectadores, y el tono de banalidad de la mayoría de las intervenciones leídas en tales foros, tampoco aporta gran cosa al debate crítico del discurso del programa. Como además *Curso del 63* estaba pregrabado por completo y era emitido en diferido

---

<sup>295</sup> Nos referimos antes a esta cuestión, especialmente relevante en el caso peculiar de Doña Alicia.

<sup>296</sup> Que impone su sentido a la audiencia como explicábamos antes.

<sup>297</sup> La convergencia mediática, por ejemplo entre la (pos)televisión e Internet, que tanto celebran gurús como Jenkins.

meses después de su desenlace real, tampoco tal supuesta interactividad podía afectar al curso del relato. En todo caso, sería pertinente cuestionar hasta qué punto la tan alabada interactividad de los nuevos medios, y de la cultura convergente o postelevisiva, no implica más bien una interpasividad (Zizek, 1999) como delegación en otro de la dimensión paciente a cambio de una falsa actividad frenética e im-paciente, en la cual la recepción e interpretación más crítica y reflexiva se ve sustituida por una (inter)actividad continua pero vacía.

Después del tratamiento del conflicto entre Deseada y Doña Alicia, como transición hacia la siguiente secuencia de acontecimientos, vemos una sucesión de planos picados (casi cenitales) del patio interior de San Severo, comenzando con uno desde gran altura que muestra al alumnado que comienza a reunirse alrededor de la fuente central, haciéndolo parecer así diminuto y subrayando visualmente su posición de inferioridad en San Severo. Tal efecto de miniaturización de los jóvenes señala visual y retóricamente cómo, pese a la abundancia de conflictos, el poder siempre superará a la resistencia en el relato de *Curso del 63*.

La intervención disciplinaria más física sobre la imagen corporal y las posesiones materiales de los jóvenes: uniformización, retirada de equipajes y objetos personales, desmaquillaje y corte de pelo<sup>298</sup>, ocupa ampliamente el comienzo del relato, planteando el antagonismo cronotópico y produciendo las primeras situaciones de conflicto, como muestra o indicio de que la trama escolar de *Curso del 63* prioriza, como veremos, el poder (de la organización disciplinaria) al saber (de la didáctica disciplinar). Sólo tras más de media hora de programa, hacia la mitad del episodio, comienzan las primeras clases en San Severo, un retraso considerable teniendo en cuenta el supuesto carácter educativo del *reality*.

---

<sup>298</sup> Analizados ampliamente en la siguiente sección por su conexión entre cuerpo, género e identidad

La voz en *off* del director-narrador, mientras se muestran imágenes de los prefectos guiando al alumnado a las aulas y suena la sintonía del programa, señala al respecto: “llegó la hora de la verdad, ni el hábito hace al monje ni el uniforme hace a nadie buen estudiante, las primeras clases son el mejor modo de calibrar el verdadero nivel de nuestros alumnos”.

En cuanto al tiempo de programa y su carácter pseudo-educativo, resultan significativas las palabras de Don Vicente: “llegó la hora de la verdad”, pretendiendo con el uso de esta expresión que los momentos importantes llegaran ahora con las primeras clases (como si el tiempo anterior de programa hubiera sido accesorio), y que “la verdad” de *Curso del 63* fueran precisamente sus clases, su labor educativa-didáctica; nada más lejos de la verdad, ya que la primera media hora de programa con su presentación inicial de personajes, espacios, temas y conflictos (como contenido), a través de la presentación también de elementos y recursos audiovisuales propios (como formato), sí es una parte fundamental del planteamiento de *Curso del 63* (mucho más que el exiguo tiempo pseudo-didáctico que se dedicará a “las clases” a lo largo del mismo), al no encontrarnos ante un curso/centro escolar real sino ante el crono-topo del relato de un programa televisivo.

El narrador-director continuaba así: “ni el hábito hace al monje ni el uniforme hace a nadie buen estudiante”, pareciendo quitar importancia con ello al proceso de uniformización como transformación disciplinar de la imagen del alumnado, al que tanto tiempo y énfasis había dado realmente el programa. Como si, echando mano del refranero popular y el sentido común, se quisiera negar por un lado la importancia oscura pero real para la escuela (como AIE<sup>299</sup>) del hábito/uniforme como parte del “*habitus*” o estructura social in-corporada (Bourdieu, 1980), como ley inscrita en el cuerpo (De Certeau, 1996), o como tecnología disciplinaria productiva de cuerpos dóciles (Foucault, 1990). Como si, en la misma operación discursiva, se quisiera negar por otro lado también la controvertible

---

<sup>299</sup> Aparato Ideológico del Estado (Althusser, op. cit.).

pero real importancia televisiva (ideológica y comercial) del uso de un proceso agresivo e intervencionista de transformación/uniformización, un recurso importante como generador de un conflicto atractivo y de espectáculo audiovisual sustancial para el relato del programa.

Concluye Don Vicente en la misma línea: “las primeras clases son el mejor modo de calibrar el verdadero nivel de nuestros alumnos”. Se reduda en el campo semántico de la verdad asociado a las clases, con la alusión al “verdadero” nivel (de conocimiento) del alumnado, como si éste fuera el verdadero interés de *Curso del 63* (en vez de la producción de espectáculo e ideología). Esto, junto a lo anterior, parece querer diferenciar entre los dos significados de la palabra disciplina, por un lado como imposición de normas (poder): la uniformización, la retirada de objetos y el corte de pelo como medidas disciplinarias (cuestión de organización), y por otro como fuente de aprendizaje (saber): las materias de estudio como áreas disciplinares (cuestión de didáctica), queriendo en este momento del discurso subrayar y valorar –falazmente- lo segundo (la enseñanza-aprendizaje) como objetivo principal, no sólo de la educación formal sino también de San Severo/*Curso del 63*.

Se acoge aquí el programa a la convención pedagógica según la cual la organización (como ejercicio de poder) es auxiliar de la didáctica (como enseñanza de saber) en la institución escolar. Pero de hecho, poder y saber van imbricados, inseparables del todo como organización y didáctica. Los actos organizacionales de poder disciplinario no sólo reprimen las prácticas contrarias a sus normas, también producen cierto saber afín (como ideología asociada a sus prácticas), y los actos didácticos de enseñanza disciplinar del saber no sólo lo (re)producen, también ejercen cierto poder (reprimiendo a su vez otros saberes). El poder y el saber escolares, en todas sus diversas manifestaciones, dentro y fuera del aula, se articulan en compleja relación de Poder-Saber. Sin olvidar esta íntima

relación, podemos distinguir analítica y operativamente entre acciones escolares organizacionales explícitamente orientadas al poder y acciones escolares didácticas explícitamente orientadas al saber. Ambas son importantes (y ninguna accesoria) en la institución escolar real, pero en la ficción espectacular el poder y su resistencia (dentro y fuera del aula) suelen resultar más atractivos (y representados) que el saber y su enseñanza.

El conjunto de San Severo como centro o institución (ficticia), como simulacro de organización escolar, produce relaciones de Poder-Saber, más allá de la enseñanza en las clases, de los puntuales momentos de didáctica en el aula, y de hecho el programa (como ficción espectacular) muestra muchos más momentos de organización (y desorganización), de imposición de normas (o quebranto de las mismas), que de didáctica o enseñanza-aprendizaje. Esta prioridad de la autoridad disciplinaria (o de la disciplina autoritaria de una organización escolar no democrática) sobre la enseñanza disciplinar (una didáctica de las disciplinas o saberes), más allá del vano intento en este punto políticamente correcto de aparentar lo contrario, obedece a una razón doblemente ideológica: por un lado la ideología neo-conservadora de San Severo (como instituto pos-franquista) para la cual la autoridad disciplinaria es prioritaria (a la enseñanza disciplinar) porque se busca producir obediencia (más que saber o conocimiento), y por otro la ideología neo-liberal de *Curso del 63* (como programa pos-televisivo) para la cual la autoridad disciplinaria es prioritaria también porque busca producir espectáculo (y lo encuentra más en el vistoso y ruidoso choque con la autoridad que en el rutinario discurrir de la enseñanza-aprendizaje).

De este modo, contradiciendo el discurso al respecto del director/narrador como preámbulo de las “primeras clases”, la enseñanza-aprendizaje, la didáctica de cualquier tipo, la docencia o impartición de clases, sea con métodos tradicionales o actuales, no es una prioridad real en San Severo/*Curso del 63*, sólo retórica-ficticia, subordinándose por ello continuamente en el discurrir del texto a la puesta en escena (dentro y fuera del

escenario del aula) de la organización-desorganización, de las relaciones formales-informales de poder-resistencia, como conflicto dramático entre protagonistas-antagonistas.

Mi afirmación sobre el desinterés real del programa por la enseñanza escolar (de cualquier tipo o época) conecta con lo que observan otros autores acerca de *Curso del 63*: “no aparecen menciones destacadas a las formas educativas existentes en la dictadura franquista” (Palacio y Ciller, 2010: 39), o como señala en su propio análisis de este *reality* Rueda (2010: 104):

el sentido experimental con que nació el formato en Gran Bretaña, donde se planteaba probar empíricamente la eficacia de los métodos pedagógicos de los años cincuenta por medio de la realización final de pruebas de nivel, no se llevó a cabo en la adaptación española (...) el aula tendió a convertirse en un pretexto (...)

En efecto, a diferencia del formato original -como ya hemos planteado-, el aula es sólo un pretexto en *Curso del 63*, las clases son sólo un escenario más del conflicto, ya que no se intenta aplicar realmente un método educativo de la escuela franquista de los 60, sino construir un simulacro irreal de la misma que sirva de mero escenario del espectáculo y excusa de la ideología, un cronotopo fantástico para el relato ficticio de un antagonismo político despolitizado.

Tras el discurso (ya analizado) del director/narrador, un plano general rotulado: “primeras clases” nos muestra a Don Luis en su clase de Física y Química<sup>300</sup>, presentando formalmente al nuevo alumno al grupo masculino como “Alejandro Gil”, a lo que el joven inmediatamente (y sonriente) corrige: “Alex”, y el prefecto responde con un semblante serio de desaprobación y la mirada baja (el corte de la secuencia provocado por el montaje alternado, que pasa a mostrar después la clase del grupo femenino, nos impide saber si hubo o no más respuesta).

---

<sup>300</sup> No parece del todo casual que la materia de la primera clase coincida básicamente con el título de la serie juvenil de éxito (*Física o Química*) de la misma cadena, publicitada además por rótulos promocionales sobreimpresos en varios momentos del *reality*, aunque de la materia académica sólo se use (retóricamente) el nombre en ambos textos televisivos.

La diferencia entre el nombre completo en español y el apellido, lo formal-correcto que utiliza el serio profesor en la presentación, y el apelativo abreviado e internacional<sup>301</sup>, lo informal-coloquial que reivindica sonriente el alumno, actúa como metáfora (o metonimia) del contraste entre el discurso del 63 y el discurso contemporáneo, y entre la identidad oficial impuesta institucionalmente y la identidad personal que el sujeto considera propia. Es decir, representación a escala una vez más del doble conflicto: pasado franquista vs. presente posmoderno (*cronos*) y estructura formal vs. cultura informal<sup>302</sup> (*topos*), una nueva sinécdoque del antagonismo cronotópico.

El montaje alternado nos traslada (por corte directo) de la secuencia anterior con el prefecto en el aula de los chicos a la que ocupa el grupo femenino, donde vemos en plano general a Doña Julia (junto al mapa de España que preside todas las aulas) la cual comienza sus clases de Lengua y Literatura Española<sup>303</sup>. Éstas se inician también con una cuestión de presentación, identidad y apelación, pero esta vez la suya como profesora, al escribir en la pizarra que se dirijan a ella como “Doña Julia Gallardo” o “Señorita Julia”. El tratamiento formal sigue representando el discurso del 63, añadiéndose ahora una cuestión de género y lenguaje sexista, ya que el diminutivo femenino indicativo de soltería, tan clásico para las docentes en la escuela, estaría excluído si se tratara de un docente masculino, que sería siempre “Don”, “Señor” o “Profesor”, nunca “Señorito”.

Las imágenes siguientes, consonantes con la prioridad para el programa del poder sobre el saber<sup>304</sup>, nos muestran a Doña Julia disciplinando (en sentido organizacional y no didáctico) a sus alumnas más allá de la materia de Lengua y Literatura, cuando en vez de comenzar a impartirles clase en el aula les dice: “voy a salir por esa puerta y os váis a

---

<sup>301</sup> Evocación del viejo conflicto franquista entre lo español y nacional como orgullo patrio frente a lo internacional y cosmopolita como influencia extranjerizante.

<sup>302</sup> Referido al uso organizacional de tales conceptos.

<sup>303</sup> Aparte del Latín como lengua muerta no hay otras lenguas extranjeras ni vernáculas en el San Severo del 63.

<sup>304</sup> Más allá de su retórica pseudo-didáctica, como analizábamos antes.



levantar”. Ante la cara de sorpresa de las jóvenes (que vemos en un contraplano general del alumnado), la profesora les expone inmediatamente que se trata de: “normas que hay que cumplir y comportamientos que hay que hacer (...) así que vamos a hacerlo, porque si aparece por aquí el director tienen que saltar como muelles”.

Éste es un ejemplo sintomático del área de poder-saber prioritaria para San Severo, ya que por delante de la enseñanza de Lengua y Literatura (o cualquier otro contenido del curriculum abierto) está la instrucción (incluida dentro de la misma clase) señalada por la docente como: “normas que hay que cumplir y comportamientos que hay que hacer”, es decir, las relaciones de autoridad-sometimiento. Se priorizan frente a los contenidos académicos del curriculum abierto o explícito las prácticas autoritarias como curriculum oculto<sup>305</sup>, pero al ser San Severo un simulacro (no un internado realmente cerrado y hermético) y *Curso del 63* un programa pos-televisivo (el colmo de la hiper-visibilidad) el curriculum oculto es exhibido públicamente, produciendo no sólo reaccionaria ideología neo-conservadora sino rentable espectáculo neo-liberal, y no sólo para el reducido grupo-clase de alumnado sino para el mucho más amplio de la audiencia.

Tras la secuencia anterior de rancia disciplina en el aula de las chicas, el habitual efecto transicional del celuloide quemado convierte de nuevo su orificio en un simbólico túnel del tiempo, a través del cual llegan las imágenes en blanco y negro del siguiente inserto documental. Se trata del primer fragmento (dada su permanente vinculación con el relato principal) dedicado ya al tema de la enseñanza, pero como siempre engañoso y falaz. “Estudio, disciplina, constancia... ese era el lema del San Severo... y esos eran los valores que se inculcaban a la juventud de los 60”, afirma la voz en *off* contemporánea que acompaña la nueva tanda de imágenes escolares del NO-DO.

---

<sup>305</sup> En Pedagogía se habla de curriculum oculto para referirse a aquello que se enseña, transmite o reproduce en las prácticas educativas sin que se haga explícito en el curriculum abierto de los temarios y programas académicos.

Ya hemos señalado que el “estudio” sólo va primero (como valor) en la retórica de San Severo (y en la lectura de su lema), no en sus prácticas, y aunque el “árbol de la ciencia” ilustra centralmente su ficticio escudo<sup>306</sup>, la “disciplina” es el valor central (tanto en posición como en importancia) de la tríada, y su evidente prioridad en el relato. Además la “disciplina” como severidad, como rigor del poder (intolerancia autoritaria) y no como rigor en el saber (conocimiento metódico), se encuentra doblemente representada al figurar así también en el propio nombre de la ficticia institución: “San Severo”.

El paradójico elemento santo de tal nombre, contradictorio con la intencionada elipsis del resto de contenido cristiano oficial y explícito (que no del implícito<sup>307</sup>) en el centro, nos lleva además a reinterpretar en clave religiosa el símbolo del árbol en su escudo. Contra la versión laica y políticamente correcta del artículo promocional de la web del programa, que dice: “Su escudo representa el árbol de la ciencia y simboliza la cultura”, podemos en cambio entender: que representa el árbol del conocimiento del bien y del mal, el mismo referente pero en términos radicalmente distintos, morales excluyentes (virtud vs. pecado) en vez de intelectuales comprensivos (saber); que entonces el libro abierto a su base (su raíz) no es cualquier obra de cultura científica, académica o literaria, sino la propia Biblia; y como conclusión, que el conjunto simboliza por tanto, en el contexto de cripto-nacional-catolicismo de San Severo, la moral represiva y la autoridad intolerante, algo más afín a la “disciplina” de la severidad que al “estudio” del saber.

La voz del narrador actual del inserto, tras su alusión a los valores de San Severo y de los 60, prosigue su relato de cómo se inculcaban estos valores a la juventud: “había que aprender, pero sin perder la modestia”, y después de un cierto *collage* previo que acompañaba la lectura del lema de San Severo (rápida sucesión de antiguas imágenes

---

<sup>306</sup> Aparecido por primera vez en el relato del programa en el atril del discurso de bienvenida del director, y que hemos recuperado ahora para analizar el uso retórico del lema de San Severo y su enfoque pseudo-educativo.

<sup>307</sup> Uno de los fantasmas del franquismo ausentes-presentes ya señalados: el cripto-nacional-catolicismo.

escolares con breves fragmentos mostrando sujetos de diverso género y edad), se pretende ilustrar esta última frase con una entrevista del NO-DO a un adolescente de la época, que expresa su humildad pese a recibir un premio académico. Pero el ideológico concepto de “modestia” inculcado en el franquismo nacional-católico<sup>308</sup> iba más allá de la humildad intelectual representada por la entrevista en el fragmento<sup>309</sup>, ya que se encuadraba en la moralista relación entre virtud y pecado, tenía menos que ver con la humildad del saber que con la sumisión al poder, e implicaba la disciplina y la represión del sujeto.

Aún podemos rastrear intertextualmente tal concepto ideológico en la primera acepción de “modestia” de la RAE: “Virtud que modera, temple y regla las acciones externas, conteniendo al hombre en los límites de su estado, según lo conveniente a él”. Debería enmendarse la definición por su lenguaje sexista, ya que como “virtud” ideológicamente construida para ser in-corporada por los sujetos (en su cuerpo) no sólo buscaba imponer reglas a las conductas “conteniendo al hombre” (típico uso del masculino genérico), sino también y especialmente a la mujer, asociándose la llamada “modestia femenina cristiana” a la represión de la imagen, el cuerpo, la sexualidad y la libertad de acción de las mujeres. Por supuesto “lo conveniente a él”, y a ella, era una imposición externa, estructural e ideológica, resultando esta “modestia” de los 60 que se reivindica en el programa una virtud moralista fruto de la educación como poder y represión en vez de, como se pretende, una cualidad personal fruto de la educación como saber y cultura.

Tras la entrevista, la voz en *off* actual continúa su sesgado relato: “también los mayores aprendían... y es que todavía eran necesarias las campañas de alfabetización”, mientras se muestran breves secuencias de hombres adultos (no de mujeres), de clase baja y trabajadora (patente en las imágenes pero no señalado verbalmente), asistiendo a clases

---

<sup>308</sup> Devenido en los años 60 “tecnocrático”, sin dejar por ello de ser nacional-católico.

<sup>309</sup> Anecdóticamente, en el momento de la entrevista del NO-DO el dispositivo publicitario post-televisivo sobreimpresiona en la base de la pantalla una promoción de la serie *Míenteme* (*Lie to me*, FOX 2009-11), cuando precisamente mentirnos es lo que hace tanto el fragmento pseudo-documental como el programa pseudo-educativo en su conjunto.

para acceder a aprendizajes básicos. Sin más explicación al respecto el narrador añade: “el mundo al revés, los mayores en la escuela y los pequeños en la autoescuela”, pasando así, con desparpajo y desenfado indignantes, del delicado tema de la alfabetización y el analfabetismo a las imágenes, más anecdóticas en la época, de la educación vial infantil.

El programa alude así muy breve y superficialmente, pero de forma positiva, a la campaña de alfabetización iniciada en 1963 o “I Campaña Nacional de Alfabetización”, sin mencionar en cambio ciertos aspectos negativos muy relevantes de ésta, que sí planteamos aquí a continuación. Su “sesgo ideológico que culpabilizaba al analfabeto de su situación infravalorando su mundo cultural” (Viñao, 2004: 221). La relativa discriminación femenina en el acceso a la alfabetización que, todavía en el 63, hacía mayor el analfabetismo adulto entre las mujeres, en una situación que sólo desaparecería con el fin de la dictadura. En suma, el papel de esta campaña como intento tardío del franquismo de compensar los problemas agravados por acabar con la escuela republicana, ya que el paso en España de una sociedad de alfabetización restringida a otra de alfabetización generalizada fue un proceso que se intensificó en la breve etapa republicana, y que se vio seriamente perjudicado por la dictadura, no siendo hasta el fin de ésta “cuando se culminaría un proceso que, de no haber mediado la guerra civil y el triunfo del bando nacional, se hubiera culminado unos veinte años antes” (Viñao, 2004: 219).

El narrador extradiegético actual, tras dar su particular y des-politizada versión de los valores de los años 60, del aprendizaje y la “modestia”, y de la campaña de alfabetización del 63, nos habla (sin solución de continuidad) de los experimentos de innovación educativa iniciados en la época, como la educación vial (ilustrando sus anecdóticos comentarios con secuencias escolares de su aplicación), o después, muy significativamente destacado, el que considera (según sus palabras) “el máximo avance de la educación de los 60: la televisión en la escuela”. Tras su enfática presentación, el

narrador del programa cede la palabra al locutor original del NO-DO, que describe unas asépticas imágenes de investigación pedagógica en una escuela primaria: “se ha montado el experimento bajo supuestos científicos, a fin de obtener datos tanto de las ventajas como de los inconvenientes de la televisión como medio auxiliar en las actividades formativas”.

La retórica científicista del locutor de los años 60 se corresponde (como vemos en las imágenes) con la aplicación de cámaras y monitores en el aula bajo una (ideo)lógica del experimento positivista (“se ha montado el experimento bajo supuestos científicos”) y la tecnología educativa (“la televisión como medio auxiliar en las actividades formativas”), totalmente alejada de un enfoque crítico y amplio de la relación entre educación y medios de comunicación. En todo caso la llamada “Televisión Escolar” de los 60, como programación televisiva articulada con la escuela bajo criterios pedagógicos convencionales (con limitaciones y restricciones propias de la época), no se implantaría en TVE hasta 1968.

Masterman (1993: 79), en su capítulo dedicado a “de qué manera no” hacer educación audiovisual, se refiere (entre otros) al paradigma de “los medios como ayuda del aprendizaje”<sup>310</sup>, identificándolo con la visión más convencional e institucionalizada de los tecnólogos educativos (como antitética de la suya propia), y afirmando de este enfoque: “está vinculado a una concepción mítica de los medios como transmisores neutros de ideas e información”. El autor citado, críticamente posicionado respecto a este planteamiento tecnólogo-científicista<sup>311</sup> y su tratamiento despolitizado de los medios de comunicación como recursos neutros, concluye lo siguiente:

si estas fuentes de información no se someten al análisis crítico que defienden los profesores de medios, entonces se habrá pasado clandestinamente a una concepción completamente falseadora de los medios y de los conocimientos, bajo el disfraz del progresismo y de la relevancia educativa (Masterman, 1993: 80)

---

<sup>310</sup> Donde enmarcaríamos “la televisión como medio auxiliar en las actividades formativas”.

<sup>311</sup> Que identificamos con lo acriticamente representado por el inserto del programa como “el máximo avance de la educación de los 60: la televisión en la escuela”.

El narrador extradiégetico del programa (ajeno a matices críticos como los expuestos) concluye el inserto del NO-DO con la siguiente afirmación sobre la televisión en la escuela de los años 60: “una revolución de la que nunca se enteraron en los institutos más tradicionales, como el San Severo”. Afirmación que despolitiza y banaliza el término revolución, usándolo referido a una época aún dictatorial pese a su lenta tendencia aperturista, y referido a una innovación educativa que, pese a poder ser positiva en su acercamiento (embrionario) de la escuela y la televisión, es sobrevalorada como revolución al quedar muy lejos de la (todavía pendiente) educación audiovisual crítica.

En obvia paradoja, el ficticio San Severo al que nunca llegó “la televisión en la escuela”, es en sí, todo él, un producto televisivo, aunque desde luego no es televisión escolar ni educativa. San Severo (el instituto), como simulacro de las escuelas “tradicionales” del 63, no incluye en su oferta “la televisión en la escuela” (su alumnado viendo educativamente la televisión en su escuela). Tampoco *Curso del 63* (el programa), como simulacro de docu-*reality* informativo, incluye en su oferta “la escuela en la televisión” (sus espectadores viendo educativamente la escuela en su televisión), aunque esto último sí entrara en las pretensiones publicitadas.

El programa asume abiertamente que en su instituto no esté “la televisión en la escuela”, por su supuesto carácter tradicional hasta para los 60<sup>312</sup>, y que no haya por tanto televisión escolar en el mismo. Pero, en cambio, sí pretende (falazmente) ser como programa algún tipo de televisión educativa, representando en cierta forma “la escuela en la televisión”, informando a los jóvenes de cómo era la escuela de los 60, informando a los adultos de cómo sería educar a los jóvenes actuales bajo tales condiciones, y contribuyendo así al debate y solución de los problemas educativos actuales.

---

<sup>312</sup> Según su muy peculiar relato de lo que es tradicional y de cómo eran los 60 (y el franquismo) en España.

La combinación ficticia de alumnado actual y escuela del 63 de este doble simulacro (que no es realmente ni escolar ni documental) no representa adecuadamente ni la escuela actual ni la franquista. *Curso del 63* (como texto) no es televisión escolar ni educativa *per se*, y sólo sería educativa su lectura crítica, bien como parte de una recepción activa espontáneamente reflexiva de sus espectadores, de un análisis académico teórica y políticamente cuestionador o de una actividad escolar de educación audiovisual comprometida con la problematización de la representación (por desgracia ninguna de estas tres prácticas críticas, de la audiencia, la academia y la escuela, están suficientemente extendidas).

A continuación, finalizado ya el inserto del NO-DO con las aparentemente invocadoras palabras de su narrador extradiegético (al nombrar el instituto ficticio) y devueltos por ellas al relato de San Severo (mediante el habitual efecto de transición), las imágenes muestran una retórica y fragmentaria selección de errores del alumnado en las primeras clases, que pretenden poner en evidencia sus grandes lagunas en materias como lengua, literatura, geografía y matemáticas. Se montan como parte del relato sólo fragmentos de secuencias en las que los jóvenes cometen errores ostensibles, con la intención de producir un efecto de verdad según el cual la ignorancia es un rasgo generalizado entre el alumnado del programa (y por extensión una característica de la juventud contemporánea).

Pero tal caricatura audiovisual no sólo está basada en un reducido grupo de jóvenes (los participantes del programa) que no es muestra representativa de la población juvenil general, sino que además es doblemente tramposa, porque ni siquiera es una imagen representativa de la propia muestra de jóvenes del programa en cuestión. La realización y el montaje del programa, al seleccionar qué respuestas del alumnado mostrar (y cuáles elidir) así como el modo (de representación) y momento (del relato) para hacerlo, produce

una manipulada y manipuladora impresión general de ignorancia juvenil. Esta impresión general lo es en dos sentidos: por un lado pretende generalizar la ignorancia como rasgo descriptivo estereotipado de toda la población juvenil (impresión generalizadora al tachar de ignorantes a todos –o la mayoría- de los jóvenes actuales), por otro lado pretende persuadir a un público lo más general y amplio posible de que esa ignorancia juvenil como estereotipo es real (conseguir extender esa impresión y lograr su aceptación más general).

Como pruebas (extratextuales) de la efectividad retórica (como texto televisivo) de la sesgada caricatura audiovisual del programa, de su poder para producir una impresión general acerca de la juventud, tenemos por una parte las múltiples intervenciones en los foros de debate de Internet en los que diversos sujetos espectadores plasmaban su creencia de que todo el alumnado de San Severo era un conjunto de ignorantes y de que esa era la misma ignorancia de la mayoría de la juventud del país. Pero sin llegar al extremo de generalización (tanto a los participantes como a toda la juventud) de las opiniones de tales sujetos anónimos, resulta otra prueba significativa del poder retórico del programa para producir sentido intencionadamente distorsionado la siguiente afirmación: “Los jóvenes seleccionados provenían de un marco formativo descaradamente bajo” (Rueda, 2010: 104).

Por supuesto, este académico que analiza el programa no afirma, en absoluto, que ésa sea la misma ignorancia de la mayoría de la juventud española, y realiza en su texto varias críticas lúcidas a *Curso del 63* que comparto (y cito), pero la retórica audiovisual del programa sí parece haberle llevado a generalizar el “marco formativo descaradamente bajo” a todo el alumnado de San Severo. Sin embargo, los datos parecen indicar que, pese a la impresión general producida por los mecanismos del relato, junto al bajo nivel formativo real de varios de los jóvenes también había numerosas excepciones: David estudiaba Ingeniería, Claudia estudiaba Magisterio y tenía intención de seguir con Arte dramático, Silvia quería estudiar Historia del arte e Iván estudiaba un módulo de Gestión



administrativa, entre otros cuyo nivel era al menos medio, eso sí, interesadamente disimulados por el montaje del relato que destacaba (por razones ideológicas y comerciales) las intervenciones más espectaculares y chocantes del alumnado de nivel más bajo.

La retórica sucesión de breves escenas con los errores cometidos durante las “primeras clases” presenta el montaje fragmentario y entrecortado tan habitual en el programa, recurso que permite desde la pos-producción intentar recuperar el férreo control del sentido del texto, parcialmente perdido en ciertos momentos de la grabación por la supuesta espontaneidad de los jóvenes protagonistas. La serie de escenas de errores, breves cadenas de planos generales de cada clase y planos-contraplanos mostrando la pregunta con su respuesta errónea, va saltando inmediatamente entre aulas, materias e interlocutores para evitar, mediante el corte directo del montaje, incluir posibles respuestas correctas, evitando con tal fragmentación también la unidad de sentido e identidad que cada clase integra de una materia pudiera tener como entidad espacio-temporal y educativa, pero logrando más agilidad del relato o rendimiento espectacular y más control del sentido o rendimiento ideológico.

La serie entrecortada de escenas con errores del alumnado, se verá interrumpida y complementada, de forma muy significativa como veremos, por el inserto de la intervención de la madre de una de las alumnas, Ana Julia. La joven, por efecto nada casual del montaje, actúa como alfa y omega de la retórica serie de errores, abriéndola con sus grandes dudas sobre el argumento de la *Odisea* y cerrándola con su escaso dominio de la tabla del siete (representación de una ignorancia que va de las letras a las cifras).

Un fundido en blanco nos traslada de los apuros de Ana Julia en clase de Matemáticas a las declaraciones de su madre en el salón de su casa, intentando justificar la ignorancia de la alumna. El rótulo del programa señala como significativo titular: “El sistema educativo actual falla”, después de habernos identificado como enunciador del

mismo a Julia, la madre de la alumna en cuestión, aunque podemos afirmar también la enunciación del propio programa cuyo discurso ideológico coincide con tal crítica a la política educativa socialista.

Julia es una mujer malagueña, aparentemente de clase media, relativamente joven y atractiva (como lo es su hija, aspirante a modelo), a la que vemos durante su declaración en plano medio, sentada y relajada pero desenvuelta y asertiva. Su discurso es el siguiente: “Supuestamente, dentro de lo que es el estudio de ella... ha salido bien preparada” (en este momento se sustituye la imagen de la madre por planos medios de su hija –como referente del discurso- durante las clases en San Severo), “ha sacado buenas notas, era buena estudiante... ¡todo! Lo que se da aquí es que la educación falla” (en este momento clave que coincide con el titular previo y con el discurso ideológico de oposición al PSOE del programa, reaparece el plano medio de la madre reafirmando como enunciativa) “Es decir: ¡El sistema educativo que hay ahora falla!” (la madre se muestra aquí más firme y asertiva, recalcando el discurso, reforzándolo con más volumen y gestos ostensibles de su mano) “¡A la vista está!”.

La frase final del discurso materno no sólo pretende, en un sentido retórico, calificar de evidente (y por tanto supuestamente innegable) el fallo general del sistema educativo, sino que resulta doblemente retórica al formar parte también del discurso de un programa de tele-realidad, dando a entender además que lo que vemos como espectadores es un reflejo de la realidad (“¡A la vista está!”). Tanto si el discurso de Julia fuera guionizado, inducido o animado por el programa (fuera de campo), como si simplemente es aprovechado e incluido en el montaje final, es sin duda texto y discurso (ideológico) de *Curso del 63*.

La madre justifica a su hija, declara que era estudiosa y sacaba buenas notas, por lo que si, pese a ello, ignora conocimientos básicos ya no es culpa suya como alumna sino del

sistema educativo que falla. Este enfoque del problema educativo apoya el discurso ideológico (neo-conservador/neo-liberal) del programa, ya que asocia directamente la ignorancia y demás supuestos defectos juveniles como problema al sistema educativo que no acierta a resolverlo, y asocia así indirectamente “el actual sistema educativo” (del 2009) con la política del PSOE con la que se identifica (al ser su política educativa la que lo establece desde la LOGSE<sup>313</sup>). Esta triple asociación: juventud problemática – sistema educativo fallido – política socialista culpable (los dos primeros elementos explícitos y el tercero implícito) del discurso del programa encuentra así, en la crítica al sistema educativo, la oportunidad para hacer oposición mediática y desgaste político al gobierno socialista (del 2009), por lo que converge con los intereses (ideológicos y prácticos) del PP.

No afirmamos que las leyes educativas socialistas fueran perfectas, no lo eran, ni era perfecto el diseño y aplicación práctica de su sistema educativo, siendo razonable que surjan críticas al respecto, pero el sentido ideológico de tales críticas varía si provienen de un punto u otro del espectro político. El sistema educativo implantado por el PSOE tenía fallos, indudablemente, pero sí podemos (y debemos) afirmar que supuso un intento de mejora democrática de la escuela desde la reforma educativa que implicaba un progreso político respecto a la escuela franquista (esa de los 60 que *Curso del 63* pretende emular), igual que afirmamos que los intentos del PP de contra-reforma educativa desde la pasada LOCE o la futura LOMCE implicarían un retroceso político bajo su discurso retórico de mejora de “la calidad”.

Julia, como ciudadana y madre, tiene todo el derecho a pensar y expresar que “el sistema educativo actual falla”, pero no es lo mismo, en cuanto a sentido ideológico, afirmarlo según cómo, cuándo y dónde. Decirlo sin precisar o ampliar más los argumentos, como parte de un texto televisivo del 2009 que propone (en un sentido u otro) la vuelta a la

---

<sup>313</sup> Pese al pretérito intento de contra-reforma del PP con la LOCE, detenida por la LOE socialista, y con la amenaza ya en 2013 de retroceso educativo con la LOMCE del PP.

escuela de los 60, y en el cual participa su hija para (supuestamente) mejorar su educación, convierte a la madre como personaje del relato, como recurso retórico del texto (independientemente de los matices en una u otra dirección de su posición como sujeto extratextual), en un atractivo busto parlante<sup>314</sup> (*talking head*) como agradable imagen audiovisual vicaria de la enunciación del programa, que personifica a la misma y que potencialmente genera adhesión a su discurso.

Una representación por tanto retóricamente in-corporada o en-carnada -para resultar a la vez más seductora e inocente- de la enunciación del propio programa, cuyo discurso ideológico de crítica a la política educativa socialista en 2009 beneficiaba tanto a las posturas neo-conservadoras de vuelta a la mano dura o recuperación de viejos valores como a las neo-liberales de todo vale si es negocio o más empresa y menos estado. Ambas posturas ideológicas aplicables en los sectores de educación, de comunicación y en general, y ambas, pese a sus diferencias, aliadas y convergentes tanto en el texto de *Curso del 63* como, extratextualmente, en las filas del PP.

Toda la alusión retórica del programa a las cuestiones didácticas del saber y el estudio (infra-representadas después respecto a la organización autoritaria en el conjunto del relato), y a la supuesta problemática de la ignorancia juvenil (como parte de su más amplia mala-educación), no son más que excusas para la puesta en escena de una representación negativa de la juventud y de la escuela actuales, de la mala educación de ambas. La mala educación que posee la juventud actual argumentada como producto, en buena medida, de la mala educación que proporciona la escuela actual, y todo ello sin mayor interés o intento real de dar, desde el programa, una mejor educación, no es un programa educativo. Sólo se toma como punto de partida para un texto televisivo híbrido

---

<sup>314</sup> La traducción castellana de la expresión anglosajona permite, al resituar la alusión anatómica y por la polisemia de busto, ser resignificada para incluir también una reflexión sobre la instrumentalización televisiva del cuerpo femenino como gancho retórico visual (no sólo en planos generales del cuerpo, o planos detalle de fragmentación más obscena, sino también en planos medios como éste, supuestamente más neutros y verbalmente orientados).

de *reality* de transformación, de encierro-convivencia y serie de ficción, que vehicula la ideología pos-televisiva general de las transformaciones espectacularizadas como (falsa) solución a los problemas públicos, y también la ideología pos-franquista particular de una fantasía reaccionaria de retorno al 63.

Coherentemente con la temprana y significativa intervención de su madre en el programa, tan preocupada por su educación (que la joven no obstante había abandonado ya previamente para intentar ejercer como modelo), Ana Julia resultó ser una de las dos únicas alumnas graduadas “con honores” en el programa –la otra era Claudia que como auténtica buena estudiante pasó desapercibida en el relato-, según argumentó el claustro de San Severo como motivo de la distinción “por su esfuerzo en mejorar” (quien sabe si el esfuerzo enunciativo de su madre no ayudó también).

Sin embargo, contrariando la supuesta intención y efecto educativo de *Curso del 63*, la joven reconoció tras el programa que pese a intentar retomar los estudios después del mismo sus notas no hicieron sino empeorar, nada quedó de la supuesta transformación de San Severo, sólo una fama residual que, junto a la posterior transformación (corporal) real de una operación de aumento de pecho, le hizo ser (después de su compañera Marta) portada erótica de *Interviú*, con el título de: “la madurez de la colegiala rebelde”. Seguramente una “madurez de la colegiala” muy distinta a la que parecía esperar su madre de *Curso del 63*, y a la que las pretensiones educativas de transformación del programa parecían apuntar (más bien en la línea de las habituales sinergias mediáticas con *Interviú* de otros *realities* nada educativos como *Gran Hermano*).

Veamos otro ejemplo de que ni las “primeras clases” (ni las siguientes) tienen otra importancia didáctica en el programa que la de representar (destacada retóricamente) la ignorancia juvenil, ni tampoco la motivación educativa es prioritaria para el programa ni para sus participantes. Tras protagonizar Pau en clase de Lengua el error de escribir vasco

con “b”<sup>315</sup>, se inserta un video con una entrevista de Pau previa a San Severo (se le va a presentar e identificar así, asociado a su ignorancia), reconociendo cuánto le asustaban los libros y el estudio, cómo dejó por ello las clases a los quince años para ponerse a trabajar, lo mucho que le gusta en cambio el gimnasio (se ilustra con múltiples imágenes –más de las precisas- del joven trabajando sus músculos) y lo importante que éste es para su identidad (paradigma espectacularizado y destacado del culto al cuerpo y no a la mente).

Pero, ¿qué hace un joven así, que declara su desinterés por el estudio, en un programa (supuestamente) educativo como *Curso del 63*? Pau es el alumno que dejará poco después el programa, según informa éste por problemas de salud, y que manifestará en posterior entrevista radiofónica que su mayor ilusión en la vida es participar en *Gran Hermano*, siendo para él su participación en *Curso del 63* un mero sustitutivo. Esto es un argumento más que cuestiona la supuesta y oficialmente afirmada motivación educativa de los participantes y sus familias, Pau no se apuntó a un programa educativo, sino a un *reality-show*, como a sus compañeros no le interesa la trama escolar sino la trama lúdica. Sus desleales (en cuanto desveladoras) declaraciones, posteriores a su breve participación, señalan extratextualmente contradicciones y falsedades del programa que también pueden rastrearse como síntomas en el propio texto de *Curso del 63*.

Tanto fuera (declaraciones e informaciones extratextuales) como dentro del texto de *Curso del 63* encontramos, por tanto, las huellas de sus contradicciones. Las clases, presentadas verbalmente por el programa como su componente esencial, como la prueba de su interés por la educación, son en cambio, por el modo de su misma puesta en pantalla, prueba de su desinterés por la enseñanza y el saber, frente a su prioridad real por la ideología y el espectáculo. Las clases funcionan en el texto del relato como elemento más

---

<sup>315</sup> No se explica que pueda deberse a la confusión del alumno catalán con *basc* (vasco en lengua catalana), no interesa ampliar el saber ni conocer la causa del error, sólo destacar el error como tal

bien secundario frente a otros momentos más espectaculares. Son fragmentadas y mutiladas sus secuencias de aula por el montaje hasta perder su hipotético sentido didáctico, y son usados sus retazos para representar especialmente destacada y caricaturizada la supuesta ignorancia juvenil. Y por supuesto son usadas también, como cualquier otro momento o elemento del programa (igual valen para eso las clases, los pasillos, el patio o el dormitorio) para representar la imposición de la autoridad de una organización represiva y disciplinaria.

Pero las clases son por ello también, como los demás momentos de representación de la imposición del poder, partes del texto donde quedan representadas las prácticas de resistencia a ese poder, aunque sea de forma banal, por dos motivos extensibles al resto de elementos del texto. Por un lado, por su especificidad como género televisivo, se trata de un *reality*, y aunque ello signifique, especialmente en este caso plagado de rasgos narrativos de la ficción, que no es realidad sino tele-ficción-realidad, sigue teniendo algo más limitada la dirección de actores que la ficción convencional, por lo que hay un cierto margen de irreductible espontaneidad en la conducta de sus personajes (particularmente los participantes juveniles). Por otro lado, conectando este texto televisivo con su específica doble ideología, está su necesidad de representar tanto el poder como su resistencia, porque la ideología neo-conservadora necesita que se vea la resistencia para justificar el recrudescimiento reaccionario de la imposición del poder, y porque la ideología neo-liberal necesita que se vea la resistencia al poder para incrementar la espectacularidad del producto posttelevisivo (y su lucro).

Así pues, en estas “primeras clases” podemos encontrar también la representación de relaciones de poder-resistencia, dentro del marco despolitizado de la enunciación del programa. Concretamente cuando Doña Alicia, tras impartir su materia con más rigor disciplinario-autoritario que disciplinar-didáctico, se despide de la clase de los chicos y

sale del aula, las imágenes nos muestran en plano general cómo éstos, una vez la profesora ya está ausente pero antes de la llegada de otro docente, se despiden de ella sarcásticamente cantando: “adiós con el corazón”, usando así el humor y la ironía como herramientas subversivas de resistencia al poder. Justo antes de la canción, cuando la prefecta acaba de volverse de espaldas para salir del aula, Héctor le saluda con el brazo derecho en alto y la mano extendida, al modo fascista-falangista, repitiendo el significativo gesto durante la burlesca canción. Este espontáneo saludo franquista subvertido representa otro momento más, entre muchos del texto, en que la política, la dictadura y el franquismo, voluntariamente elididos-reprimidos por el programa, (re)aparecen contra su voluntad como síntomas fantasmáticos.

A continuación, durante la primera clase de Música y mientras ensayan el himno oficial del centro, se producen dos reprimendas distintas que nos sirven para contrastar dos posturas divergentes de los progenitores respecto al conflicto de la disciplina de San Severo con la actitud de sus hijos, pero que son usadas por el programa convergentemente e insertadas en el texto con semejante fin retórico e ideológico.

Primero Don José (profesor de Música) reprende a Héctor por bostezar durante la clase y por su actitud general de desidia, y le dice: “si sus padres estuvieran viendo la manera de hacer el tonto (...) se avergonzarían del hijo que tienen”, a lo que el joven, con altanería, replica: “usted tranquilo que mis padres no se van a avergonzar”. Inmediatamente se inserta un video de entrevista a su madre, que le contraargumenta al afirmar: “la verdad es que mi hijo, la forma que tiene de ser, se cree que todo es Jauja, y a nosotros nos vacila todo lo que puede, a mí me gustaría que se comportara un poquito mejor, debería tener un poco más de disciplina”. Apoyando así la acción disciplinaria del programa.



Generalmente, las madres y padres de los participantes que comentan los acontecimientos del programa suelen manifestar su acuerdo ideológico-pedagógico con el mismo, es decir, con el profesorado del centro ficticio, y más allá de que el grado de fracaso escolar de sus hijos sea mayor o menor, y de que evidencien más o menos lagunas en sus conocimientos, mayoritariamente coinciden en afirmar que necesitan más disciplina y educación. De hecho, ese reconocimiento se supone que representa el argumento público de los padres (dentro de la deseabilidad social o lo socialmente aceptado) para apoyar la participación de sus hijos en el programa, ya que pese a ser jóvenes mayores de edad, el que estén cerca de esa frontera (18-19 años) y la promoción del programa como “experiencia educativa”, requiere del apoyo, autorización y colaboración de padres y madres con San Severo, como si fuera un centro real.

Pero, a diferencia de las organizaciones escolares reales, San Severo no conlleva un coste para las familias de los participantes (como los centros privados de los que es simulacro) ni resulta a lo sumo gratuito (como los centros públicos). Al tratarse de un centro ficticio dentro de un espectáculo televisivo, de una industria cultural que genera beneficios a través de las audiencias, cabe inferir, pese a que no se publicite, que la participación de los jóvenes se vea remunerada económicamente, y que esos ingresos, junto a la efímera popularidad del salir en televisión, sean motivos –inconfesables– tan poderosos o más que la falta de disciplina y educación para padres e hijos. Por ello el carácter del programa como “experiencia educativa” se pone seriamente en duda.

El siguiente incidente en la clase de música que nos muestra el programa, protagonizado por Joshua, y la reacción de sus padres al comentarlo en la entrevista<sup>316</sup>, ejemplifica las grietas en el aparente acuerdo ideológico-pedagógico de las familias con el profesorado. Al hilo de unas bromas generales del alumnado masculino acerca de que las

---

<sup>316</sup> Es la primera vez que se muestra una falta de apoyo de los padres a la disciplina de San Severo

chicas que no canten bien el himno pudieran participar preparando una coreografía, Joshua se refiere a la misma diciendo: “que se vean los pechos”, esto colma la paciencia del profesor que le reprende: “se ha pasado, sabe que no soy una persona muy estricta, pero se ha pasado”<sup>317</sup>, y le expulsa de la clase para que hable con el prefecto.

En la reunión, Joshua mantiene una actitud relativamente desafiante y carente de autocrítica, en la que alude a posibles agravios comparativos respecto a la conducta del resto del alumnado: “la habéis tomado conmigo”, y cuando Don Luis le amenaza: “si sigue usted así lo echo yo, y le llevo de la oreja a la puerta”, el joven le responde: “a mí nadie me va a tocar aquí... a mí no me va a coger usted de la oreja”. El prefecto, sorprendido por la interpretación literal del joven, ya que el castigo físico también está –comprensiblemente– elidido, le contesta: “es usted tan limitado que no entiende las formas de hablar (...) una más y está usted fuera, y por supuesto no va a tener hoy ninguna clase de tiempo libre”.

Se inserta después una entrevista a Joshua en el patio (al cual se presenta por tanto asociado a este primer conflicto), en la que éste afirma que, pese a no ser “un santo” (el programa ha mostrado sus grandes y múltiples tatuajes además de su actitud chulesca), la reprimenda del prefecto le parece injusta. Inmediatamente se inserta también una entrevista a sus padres, una pareja aparentemente de clase obrera, en la que destaca el aspecto más informal del padre (camiseta en vez de camisa, con pelo parcialmente largo y desgreñado). La madre afirma que la alusión a “los pechos” no le parece una falta de respeto (pese a ser mujer no ve en ello una posible ofensa), y que acepta que se considerara así en los años 60 pero sigue pensando que el profesor “se ha pasado un poco con él”. El padre (visiblemente más alterado) considera que el comentario “era a modo de broma, no de falta de respeto” hacia las chicas, y añade que su hijo ha tenido “templanza” ante las palabras de Don Luis, porque, afirma el padre: “si soy yo, le pego dos hostias (al prefecto)... decir que te cojo de

---

<sup>317</sup> La alusión al hecho de que no sea muy estricto, como personaje, puede conectarse con el dato extratextual de que el actor que interpretaba a Don José fuera militante del PSOE, aunque en el programa esté también al servicio general de una ideología reaccionaria.

la oreja y te tiro a la calle...”, ante semejante postura, la madre que le escuchaba asintiendo con la cabeza en todo momento, intenta matizar a favor del programa: “pero es que eran las costumbres del 63”.

En la puesta en escena de este conflicto se evidencian muchas cosas, por un lado la importancia del casting a los participantes, los jóvenes y sus familias, para que pueda haber alguien que, por nivel sociocultural, carácter, ideología, etc. produzca el tipo de conflicto que interese mostrar en pantalla al programa, y por otro lado la confirmación de dicho interés enunciador al editar el texto televisivo de modo que incluya, con el montaje elegido, dicho conflicto. Pese a la pretensión de (tele)realidad del género docudramático, se trata de un texto, un relato en el que si algún elemento aparece en el producto final, no es simplemente porque haya ocurrido ante la cámara, sino que se debe a la voluntad de ponerlo o no quitarlo por parte de la enunciación del programa.

En este caso, tanto la indisciplina del alumno como el apoyo casi incondicional de sus padres al mismo, incluyendo la alusión violenta del padre hacia el profesor, pese a mostrar una resistencia al discurso ideológico-pedagógico del programa, sirven al mismo retóricamente. Le sirven para poner en escena televisiva la representación de dicha problemática en los centros escolares reales (como si fuera uno de los principales problemas escolares y no hubiera otros problemas y necesidades mayores), para pretender justificar así la necesidad de mayor disciplina y de mayor autoridad frente a esos casos (con la peligrosa deriva reaccionaria de tales medidas y como si no hubiera otras soluciones), y para legitimar la pertinencia del propio programa como reflexión sobre las carencias de la educación actual, tanto escolar como familiar (como si no fuera una reflexión-o evasión- totalmente superficial, comercial, parcial e ideológica).

Una música animada y un cambio de escenario por corte directo (tras los últimos conflictos derivados de la clase donde ensayaban el himno) nos sitúan en el patio de San

Severo, con el alumnado colocándose de pie en formación a indicación del prefecto, para posar con el profesorado en la “foto oficial”<sup>318</sup>. Cabe destacar, como detalle visual significativo de exaltación nacional, que los planos previos a que el profesorado tome asiento muestran los colores alternados del tapizado de sus sillas reproduciendo cromáticamente el rojo y gualdo de la bandera de España.

Don Vicente, que supervisa la formación, le señala a Doña Alicia que una alumna – Laura- lleva las uñas pintadas (contraviniendo las normas estéticas) y que “los colores se verán en la foto”, la prefecta se dirige a las alumnas contrariada: “les dije que se quitaran el esmalte de uñas...”, y Laura<sup>319</sup> le responde: (sonriendo ilusionada y buscando complicidad) “para esta noche...”, a lo que Doña Alicia replica tajantemente: “¡para esta noche no quiero ver una uña pintada!”. La misteriosa alusión a “esta noche”, y el deseo de las chicas de arreglarse para la misma, parece revelar uno de los secretos del programa, de su elipsis de contenido en términos audiovisuales, o de su curriculum ausente en términos pedagógicos, es decir, de aquello que no se quiere enseñar (jugando con el doble uso de la palabra enseñar en Cine/TV y Pedagogía/Didáctica), de lo elidido o censurado del discurso.

Según el relato del programa, se mostrará, tras la foto oficial, al alumnado en sus dormitorios hacia las 22.00 horas, para pasar su “primera noche”. No se mostrará en cambio que, como sugiere el desliz (hablar de lo inefable) de Laura<sup>320</sup>, haya habido algún acto especial, fiesta o salida del centro que no grabaran las cámaras, o que no se incluyera en el programa emitido. Pero la ausencia de imágenes de la primera cena en San Severo (dada su supuesta rutina habitual) hace deducir que el acto de la noche para el que se arregló Laura fuera una cena (elidida del relato) en el exterior del recinto. Si ese evento se

---

<sup>318</sup> Tal y como indica el rótulo del programa, que a lo largo del mismo va señalando los eventos destacados.

<sup>319</sup> Participante que abandonará el programa en el siguiente capítulo (el 2º) por ánimo depresivo, o “tristeza de espíritu” como lo calificará ranciamente Doña Alicia.

<sup>320</sup> El desliz consistiría en, tras pintarse las uñas (contraviniendo la uniformidad) y al ser reprendida por ello, aludir ante las cámaras a un evento (esa noche) elidido por el programa, es decir nombrar lo silenciado.

ha producido<sup>321</sup> contribuye a demostrar la falsedad de la apariencia de realidad del formato, y su carácter de relato tan ficticio como las narraciones de ficción audiovisual más explícitas, en ambos casos y con sus diferencias propias, una total puesta en escena.

El programa intenta convencer a los espectadores de que sus participantes se han mantenido recluidos en el falso internado durante toda la experiencia, y de que nada relevante ocurrido durante ese periodo se oculta a sus ojos, ante los cuales discurre la realidad de sus vivencias captada objetivamente por las cámaras. Nada más lejos de la verdad, el programa en sí es un relato de ficción desde la preproducción, producción, realización, grabación, montaje y edición del mismo. La tele-realidad es tan distinta de lo que llamamos realidad, como cualquier otra fantasía culturalmente producida.

Volviendo a la “foto oficial”, tras el incidente con Laura, profesorado (sentados, delante) y alumnado (en pie, detrás) posan mientras recitan sonrientes: “el estudio y la constancia vencerán a la ignorancia”, en clara alusión al lema de San Severo, pero destacando, retórica y falazmente, estudio y constancia (valores positivos) frente a ignorancia (contravalor), y omitiendo la disciplina (auténtico valor central en San Severo). Una vez realizada la foto se simula, a través de un efecto visual de posproducción, su inserto inmediato en el álbum del centro. Esta “foto oficial” contrasta con otras dos fotografías mostradas previamente en este primer episodio del programa, estando las tres conectadas entre sí, pero siendo a la vez diferentes, en significante y significado.

La primera de las fotos mostraba al profesorado sentado en idéntica posición (lugar y postura) que en la “foto oficial”, pero en blanco y negro en vez de en color, y sin el alumnado, además aparecía mucho antes en el texto, al final de la cabecera del programa junto a otras fotos de apariencia antigua y extracción desconocida. La imagen del profesorado era literalmente idéntica en ambos casos, tratándose de la misma foto retocada

---

<sup>321</sup> Dando así la razón a Pau cuando desvelaba, en la entrevista externa ajena al programa y a A3, que había salidas de ocio fuera del centro de las que el programa no informaba a la audiencia

digitalmente para eliminar elementos (alumnado y color) de su significante y cambiar así su significado, lo que incidiría de nuevo en la falsa apariencia de realidad y en la producción de un artificio. El directo reivindicado por otros formatos televisivos obviamente no existe en *Curso del 63*, la imagen de la “foto oficial” (tomada en el minuto 43 del episodio) puede así viajar en el tiempo (también) para ser parte desde el principio de su cabecera (presentada a los 3 minutos del comienzo), previa transformación pos-fotográfica que al erradicar los signos de su contemporaneidad la vuelva mayor simulacro del pasado<sup>322</sup>.

La segunda de las fotos a conectar/contrastar con la “foto oficial” es la que se hizo al alumnado (flanqueado por sus prefectos y a instancia de éstos) con su ropa de calle, justo después de despedirse de sus familias y antes de uniformarse y perder casi al completo su tan apreciada identidad estética. “Vamos a tomar una fotografía para que recordéis cómo erais antes de entrar, y veáis la diferencia de cómo vais a ser cuando salgáis”, dice Don Luis en el momento previo para indicar el sentido de la foto, que en principio no es otro que poder compararla con la “foto oficial” tras su pretendida transformación, a modo de antes y después (del cambio). La voz en *off* extradiegética afirmaba: “Ya no volverán a ser los mismos”, la foto se insertaba en el álbum del centro (como después haría la “foto oficial”) y después añadía dando paso al NO-DO: “acaban de iniciar su viaje a los 60”.

De este modo, la conexión entre las tres fotos actúa como juego de espejos o *mise en abyme*, remitiéndose mutuamente entre sí, como una representación dentro de la representación que podemos tomar, cual sinécdoque de *Curso del 63*, como parte del texto que alude a su sentido total: la primera foto en la cabecera (derivada artificialmente de la tercera) como simulacro cronotópico del pasado franquista y su escuela (previa al regresivo

---

<sup>322</sup> A partir del segundo episodio, como indicamos en la sección previa, la cabecera ya incluirá en esta primera foto al alumnado también formado y uniformado, es decir, la “foto oficial” pero decolorada

viaje en el tiempo del alumnado), la segunda foto como el antes de la juventud del 2009 recién llegada al San Severo del 63 posando junto a sus prefectos (previa al antagonismo y la transformación), y la tercera foto (“oficial”) el simulacro de un después con el alumnado recién institucionalizado junto a los docentes (tras sufrir ya el antagonismo cronotópico y su presunta transformación -más visual que real).

La relación ideológica y ficticia que el texto del programa plantea entre las tres fotografías podemos interpretarla también, en términos dialécticos, como una pretendida tesis-antítesis-síntesis, desde la que podría calificarse entonces como dialéctica reaccionaria de la enunciación del programa. La tesis que plantea *Curso del 63* sería su versión positiva por simulacro ficticio del pasado y la escuela franquista, representada por la foto trucada –sin color ni alumnado- de la cabecera como cronotopo con San Severo y su profesorado, evocando el (viejo) orden. La antítesis propuesta por el programa sería su versión retórica y negativa del presente (un sistema educativo que falla) y la juventud española (maleducada, indisciplinada, ignorante), planteada como manifestación del (nuevo) caos, una problemática a resolver ideológicamente con el ficticio viaje en el tiempo que lleve a la juventud actual al (viejo) orden de San Severo, como representa la segunda foto, en la cual la diversidad de ropas juveniles aún representa el caos de origen pero la presencia de los prefectos limitando los flancos del grupo ya anticipa el orden al que llegan. Por último, la síntesis reaccionaria propuesta por el programa como problema resuelto plantearía su fantasía del pasado franquista vuelto al presente postelevisivo y de la juventud actual vuelta a la educación franquista, representada por la “foto oficial”: ya en color y con los jóvenes como la segunda (el pasado franquista vuelto al presente postelevisivo), pero con la imposición del orden de la primera (la juventud actual vuelta a la educación franquista).

Según esta dialéctica reaccionaria de *Curso del 63*, San Severo y su profesorado posfranquista (tesis) tendrían un valor positivo, mientras que la España actual (de 2009) y su juventud posmoderna (antítesis) tendrían un valor negativo, y el programa pretendería una transformación (síntesis) supuestamente positiva de la juventud (y por extensión de la sociedad) actual imponiéndole el orden escolar (y político) del 63. Desde este enfoque ideológico reaccionario del relato de *Curso del 63* -la que llamo trama escolar- el profesorado autoritario (y su pasado) tendría un valor positivo, y su rol narrativo no sería de antagonista o de villano (en sentido negativo) sino de (co)protagonista como héroe altruista, o bien de dador positivo, o de ayudante del alumnado. En cambio serían los participantes juveniles del *reality* (y su presente) los que tendrían un valor negativo para el enfoque reaccionario, y su rol narrativo quedaría relegado, si no al de antagonista o de villano (como caos: antítesis del orden), al de protagonista imperfecto como anti-héroe defectuoso al que transformar para mejorar y redimir –en contraste con la subordinada trama lúdica en la que los jóvenes son héroes hedonistas y los docentes antagonistas de su diversión-.

Esta sinécdoque del conjunto del programa, planteada a la mitad de su primer episodio por la dialéctica reaccionaria que representa “la foto oficial”, nos permite interpretar ese punto del texto como el cierre de un ciclo. Momento que marca el fin del planteamiento (en sentido narrativo) como exposición o primer acto del relato, y que resume a su vez el planteamiento (en sentido ideológico) como enfoque o discurso del programa sobre el tema. El planteamiento (narrativo e ideológico) que nos ha expuesto su formato y contenido, que ha presentado ya los personajes (protagonistas-antagonistas), el espacio-tiempo (cronotopo) y el conflicto (antagonismo cronotópico), y al que sigue la rutina del conflicto hecho hábito y de la sucesión de las jornadas, una rutina antagónica y



dramatizada pero redundante, rutina en todo caso, como segundo acto o desarrollo de un antagonismo ya totalmente planteado.

### 4.3 Ideología y género. Síntesis.

En esta última sección del análisis nos referimos a la producción de discurso sobre el género desde la ideología en *Curso del 63*, es decir, a la relevante construcción de representaciones ideológicas de la feminidad y la masculinidad, desde el principio hasta el final del relato. Una emergencia temática del género y de la ideología en su particular representación, que funciona como síntesis del antagonismo cronotópico en *Curso del 63*, en la que convergen la tesis expresada en su fantasía ideológica y la antítesis escenificada en su imaginario escolar.

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. Es preciso pues contar para el análisis con un enfoque de género, tanto en la referencia al pasado histórico de la escuela española (VV.AA., 1990) como en el análisis textual propiamente dicho (Colaizzi, 1990, 1993, 2006, 2007), ya que *Curso del 63* se orienta a la construcción de un imaginario escolar que es también “imaginario socio-sexual”. 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).

De Lauretis (2008: 16) identifica el imaginario social producido por la cultura y los medios audiovisuales como “fantasías públicas”, subrayando así la importancia de sus conexiones con las diversas “fantasías privadas” de los sujetos espectadores. La autora plantea en su análisis cómo el imaginario audiovisual puede reproducir en sus textos las fantasías públicas dominantes, en correspondencia con los discursos culturales

hegemónicos sobre el género, pero también cómo puede, desde posturas alternativas, proporcionar una fantasía pública que representa, deconstruye y se reapropia de los discursos sobre el género (De Lauretis, 2007: 141).

Colaizzi (2007), desde la teoría del género y la cultura, hace referencia a la importancia política de la fantasía y al diferente papel que puede jugar en el imaginario cultural. La autora señala:

Lo que la artificialidad radical de la mercancía nos indica es que con y tras todo objeto o imagen no encontramos la verdad (...) sino procesos y relaciones de producción, es decir, el antagonismo social, inevitable e incesantemente mediatizado por la lógica de la visibilidad y la presencia del lenguaje (2007: 164-5)

Las imágenes y textos de la cultura de masas son mercancías de la industria cultural, que representan el antagonismo social pero no de modo transparente sino mediatizado, construyendo a través de sus discursos fantasías que sostienen y regulan el orden establecido. Pero así mismo, como potencialidad crítica que también indica la autora: “las prácticas de producción cultural, movilizandó la fantasía, pueden empujarnos a buscar nuevos modos para articular demandas nuevas” (Colaizzi, 2007: 164-5).

A diferencia de los textos críticos cuyas “fantasías públicas” deconstruyen los discursos dominantes sobre el género, “movilizandó la fantasía” de los sujetos sociales para empujarles a cuestionar el orden establecido, la fantasía ideológica de *Curso del 63* plantea un discurso sobre el género que no sólo reproduce el orden patriarcal dominante, sino que defiende una versión más reaccionaria del mismo, como síntesis de su peculiar representación mediatizada del antagonismo social (en el *cronos* histórico, y en el *topos* escolar).

El género del alumnado es muy relevante en el instituto San Severo del programa. En primer lugar, de modo más estructural, formal y planificado, en el sentido de la

organización escolar<sup>323</sup>, porque “el curso del 63” (representado) implica una reaccionaria segregación de género (menor que la real de la época pero aún así ostensible) frente a la coeducación progresista más generalizada en la actualidad. En segundo lugar, de modo más cultural, informal o espontáneo, porque la presencia en el programa, en la doble dimensión escolar (ficticia) y televisiva (real) del mismo, de participantes de distinto género y su interacción a pesar de la relativa segregación, da lugar a elementos de análisis específicamente significativos.

Como hemos visto, el viaje en el tiempo que realizan los jóvenes implica una transformación, un cambio (supuestamente) positivo del sujeto-objeto intervenido, en este caso la (pretendida) maduración/educación de los jóvenes, que comenzará y se ilustrará (visualmente) con la inicial transformación de su imagen corporal. Así mismo, la forma en que el programa lleva a cabo la intervención sobre los cuerpos de los participantes se encuentra estrechamente relacionada con la noción de disciplina que desarrolla Foucault, descrita como una serie de métodos específicos de control sobre el cuerpo, una “política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus comportamientos, de sus gestos” (1998: 140).

En esta sección del análisis veremos cómo esa política disciplinaria se articula a través de un modelo de género que favorece la división sexual y plantea una representación específica tanto de la feminidad como de la masculinidad que se encuentra estrechamente relacionada con los modelos del franquismo. Resulta destacable que ese modelo franquista anti-democrático no se nombre en ningún momento como tal, sino que se presente a través de la acción sobre los cuerpos, primero mediante la transformación física de la imagen de los participantes y luego a partir de prácticas cotidianas de disciplina, normas de conducta,

---

<sup>323</sup> En este momento uso los términos “estructural” y “formal”, en oposición a “cultural” e “informal”, no refiriéndome al texto o programa televisivo como tal (estructura o forma del texto), sino al instituto representado (estructura formal y normativa de la ficticia organización escolar vs. cultura informal y espontánea de los jóvenes participantes).

acciones sobre los comportamientos y castigos ejemplarizantes sobre el grupo. Así mismo, analizaremos cómo el discurso presentista del programa acaba planteando fisuras que llegan a contradecir el modelo que inicialmente se pretende representar.

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. Comenzaremos analizando la forma en que la transformación de los participantes se plantea como un peculiar regreso a la división sexual bajo el franquismo, una división que produce un discurso centrado en la segregación sexual, pero que intenta eludir (o al menos no explicitar) determinados aspectos clave del discurso de género del franquismo como, por ejemplo, aquellos referidos a la política pro-natalista del régimen. Partiendo de la idea del género como una tecnología social (De Lauretis, 2000) 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.” De Lauretis expone cómo se produce la construcción social del género a partir de la representación de una relación de pertenencia a un grupo o categoría social:

El género es la representación de una relación (...) construye una relación entre una entidad y otras entidades que están ya constituidas como clase, y tal relación es de pertenencia. De esta manera, el género asigna a una entidad, digamos un individuo, una posición en el seno de una clase, y por tanto también una posición respecto a otras clases preconstituidas. (2000: 37-38).

En el franquismo, la feminidad y la masculinidad se erigían desde la división entre dos categorías de individuos: los hombres, por una parte, y las mujeres, por otra. En esta división de los sujetos, las categorías de hombre/mujer se proponían como complementarias pero, al mismo tiempo, excluyentes. El modelo de género que el programa pretende reconstruir se cimenta en el modelo de división sexual propugnado por el franquismo: la mujer dedicada al hogar, a la vida privada y el hombre, al trabajo y la vida pública. Como ha señalado Roca i Girona (1996), la construcción de género bajo el

franquismo promovía una división sexual en la que el hombre se debía encargar de la producción y la mujer de la reproducción.

Como veremos, el programa plantea una política de segregación de los géneros, una política centrada en la división, clasificación y organización de la estructura formal del internado en dos grupos clasificados según el género al que pertenecen (masculino/femenino), liderados a su vez por dos representantes del profesorado: el “prefecto de los chicos” (Don Luis) y la “prefecta de las chicas” (Doña Alicia). Esta dicotomía se subraya desde el primer momento tanto en el prólogo de presentación (donde se destaca el cargo jerárquico que ocupa él pero aún no se indica el de ella) como en el discurso de bienvenida que el director ofrece a los participantes y a sus familias. En el discurso 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 coeducativos 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:

Buenos días. Habéis llegado a San Severo... han llegado ustedes, es un momento importante en la vida de todos los alumnos, van a aprender mucho, tengan en cuenta las familias que se quedan en unas muy buenísimas manos, entran unos niños saldrán unos hombres y unas mujeres, y estarán todos muy satisfechos del resultado, se lo aseguro. Ahora por favor despídanse, díganse adiós, porque estarán unos días sin verse.

En el contexto al que alude la prefecta, la transformación de los participantes supone un retroceso hacia los esquemas de género del franquismo, un modelo social patriarcal que, basado en una estricta jerarquización y desigualdad entre hombres y mujeres, se presenta en su discurso como algo deseable, como un ideal a alcanzar, como la solución de las familias a los problemas de educación y disciplina de los participantes. Las palabras de la prefecta no clarifican a qué se refiere cuando nombra la formación de “hombres” y “mujeres”, no acaban de explicitar por qué esos jóvenes no son considerados como “hombres” y “mujeres” y, lo que es más importante, cuál es el camino para que lleguen a serlo.

El discurso de Doña Alicia introduce la retórica de la sexuación que plantea el programa, una retórica que da por sentada como socialmente deseable una identidad de género unívoca, normativa y heterosexista. Con sus palabras, la prefecta se erige como representante del discurso de género del programa, que es el que define y, por tanto, decide el significado de la feminidad y la masculinidad, nociones que se conciben como complementarias y al mismo tiempo excluyentes. Pero además, está (erróneamente) asegurando la satisfacción general de *todos* (las familias y también los/las jóvenes) con el resultado de tal transformación/maduración. Justo en ese momento, cuando aún suenan estas palabras y como contradicción o sutil respuesta negativa (visual) a las mismas, la imagen nos muestra un contraplano de Kevin Juan, uno de los concursantes que forma parte del auditorio. El joven parece visiblemente contrariado ante la idea de salir hecho un hombre expresada en la reaccionaria retórica de la sexuación del discurso, se muestra inquieto anticipando la transformación disciplinaria que ésta implicará al tener que renunciar a su larga melena rizada y al maquillaje que feminiza su rostro, signos estereotípicos de una imagen convencional de feminidad que él reclamará como propios

(incompatibles, por tanto, con la rígida idea de hombre de San Severo), y cuya reivindicación por parte del joven motivará su abandono del programa, como veremos.

Pero hay algo más que debe ser destacado en esa alusión de la prefecta a la deseada transformación en el internado y, consecuentemente, a la disciplina a la que van a ser sometidos los jóvenes participantes: esa conversión en “hombres” y “mujeres” no es una maduración natural hacia una identidad de género esencial, sino que es fruto de quedar bajo la acción (reaccionaria) de “muy buenísimas manos” (producto de un proceso de manufactura-fabricación), por tanto señala que sería producto de una compleja construcción social. La reaccionaria retórica de la sexuación del discurso reconoce en sus propios términos, no obstante, la manufactura de las identidades de género deseadas y, por ello, señala que éstas suponen un camino a seguir, un “llegar a ser” (Colaizzi, 2007: 26) constreñido por una serie de normas de comportamiento, de formas de vestir, de maneras hablar, de dirigirse y relacionarse con los demás, en definitiva, se revela el carácter de construcción social que tiene el género.

En el esquema de género que propugna la sociedad patriarcal a la que alude el programa, la masculinidad se relacionaba con la vida pública y el pensamiento racional; la feminidad, por su parte, estaba vinculada con la vida doméstica y cotidiana, el mundo de lo privado y la inclinación hacia el universo de las emociones y los sentimientos (Roca i Girona, 1996: 143-148). El programa, sin aludir directamente a esta distinción, reproduce aspectos concretos de estos dos modelos en diversas ocasiones (como veremos más adelante en la distinción de los castigos asignados a los dos grupos, en las diferentes posturas corporales normativas y en el contraste de los ejercicios físicos impuestos).

En el discurso de bienvenida podemos observar cómo esa división de género se establece ya sutilmente en el contraste entre el discurso “oficial” pronunciado por el director y el complementario de la prefecta: el discurso de Doña Alicia, marcado por la



espontaneidad en la alocución (el discurso no está escrito en un papel, sino que es pronunciado de manera aparentemente más improvisada, incluyendo al inicio un titubeo y corrección sobre la marcha del tratamiento), contrasta llamativamente con la lectura ostensible del director. Así mismo, la constante sonrisa con mirada directa al auditorio de Doña Alicia, frente al gesto rígido y tono más serio de Don Vicente, dan una sensación (al menos inicial) de mayor calidez a las palabras de la prefecta, quien efectúa un discurso mucho más centrado en las familias, enfatizando la preocupación por el cuidado de los jóvenes (“tengan en cuenta las familias que se quedan en unas muy buenísimas manos”), un discurso, en definitiva, que está más orientado a la relación y que apela explícitamente a lo personal.

Debemos apuntar, no obstante, que esa (re)presentación inicial relativamente amable de la prefecta, se ve modificada inmediatamente después al presentarla como la encarnación femenina de la norma que rige el centro escolar, y su representante más férrea. En efecto, la función de Doña Alicia durante el programa será la de defender e imponer esa norma patriarcal que rige su propia conducta. Ella será, como prefecta de las chicas, la que impondrá la pauta moral que debe regir el comportamiento femenino del centro. El programa introduce esa faceta de la prefecta y explicita su función disciplinaria ya en el momento de la despedida. Así, mientras se muestran diversos planos de la emotiva separación de alumnos y padres (momento en que se apela retóricamente a la emoción espectacular con una música lenta y conmovedora) escuchamos imponiéndose a los suaves acordes la imperativa voz de Don Luis, el prefecto masculino: “alumnos... suban al escenario... y padres y demás familia, momento de irse”, mandando interrumpir la afectuosa despedida, marcando los límites de la amabilidad y la bienvenida con el trazo firme de la norma disciplinaria. En medio de la pronunciación de su orden verbal, el encuadre cambia para mostrarnos en plano medio a Don Luis como fuente de autoridad y a

su derecha a Doña Alicia, ya muy seria y en silencio pero apoyando con gestos la orden de su homólogo. Cuando la imagen vuelve a mostrarnos a las familias apurando el tiempo de su despedida, escuchamos de nuevo la voz, pero esta vez dura y enérgica, de la prefecta: “¡vayan terminando!”, como señal verbal ya explícita de su papel como delegada femenina de la norma.

Como veremos a continuación, el programa se centra más específicamente en la cuestión de la imagen femenina<sup>324</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 “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 femineidad 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 y, por tanto, toda práctica que supusiese una trasgresión de la norma (la masturbación, las relaciones sexuales fuera del matrimonio...) era catalogada de peligrosa para la salud y para la sociedad, inculcando a las mujeres la necesidad de preservar su cuerpo y su sexualidad (tesoro que había de guardar para el matrimonio).

---

<sup>324</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, que era la Virgen María, 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 mujer consumista, y sobre todo las solteras, empezarían a mezclarse con los hombres en la esfera pública, convirtiéndose en prototipo de la *garçonne* de los felices años veinte”. Frente a esa dinámica, inherente al periodo de entreguerras en el mundo occidental, las españolas de los años cuarenta y cincuenta seguirían representando a las madres de una nación tradicional, que reproducía la retórica del consumo familiar. Para ellas, las mujeres que exhibía el cine contravenían esa racionalidad doméstica, con sus «modas» y deseos de satisfacción individual. Representaban una libertad enfrentada al orden simbólico patriarcal, que las estigmatizaría como adúlteras o «mujeres caídas». De ahí que la dictadura viera necesaria una «domesticación de la fantasía consumista», a través de la disciplina impuesta al cuerpo femenino (Rodríguez López, 2010: 236)

La mujer debía ser casta, honesta, virgen, angelical, etérea y su cuerpo debía estar desprovisto de sexualidad, en contraposición a la “mujer extranjera”, que se veía como un modelo de feminidad negativo ante el que la “mujer nacional” era moralmente superior. 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, especialmente en aquellos ámbitos y eventos cotidianos aparentemente menos marcados ideológicamente: los sentimientos, las acciones, 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 sobre el paso de la niñez a la adultez que destaca su identidad de género, se pretende justificar por la necesidad de modificar sus hábitos y 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. La importancia negativa que el programa otorga a la banalidad y el hedonismo juvenil está planteada como la fuente de otros problemas aparentemente más serios, como la indisciplina y la desobediencia (y la potencial violencia), o la ignorancia y la incultura (por la falta de educación). A lo largo de todo el

programa se plantea esa conexión esencializando y universalizando a la juventud como colectivo social.

Pero hay algo más en este planteamiento que merece la pena atender desde un específico análisis de género, puesto que el programa relaciona claramente el culto a la belleza física (tanto en chicos como en chicas) con la 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 que aparece caracterizado por la búsqueda del ocio, del placer y del culto al cuerpo, un sujeto que, como han señalado Obiols y Di Segni, “busca el consumo, el confort, los objetos de lujo, el dinero y el poder, elementos necesarios para dar respuesta a las necesidades que se le plantean y que definen a la sociedad posmoderna como la apoteosis de la sociedad de consumo” (2008: 59).

El discurso centrado en la exaltación del cuerpo juvenil se encuentra muy presente en los *realities* de transformación en los que, como han señalado Ramirez y Gordillo, se muestra una tendencia al temor ante la pérdida de la belleza o ante el envejecimiento del cuerpo y en los que predomina un discurso especialmente centrado en la feminidad que exalta la esbeltez, la belleza, la banalidad y la juventud como características de éxito social, un discurso que pretende legitimar el consumismo asociado al neoliberalismo:

En el mundo del mercado, donde todo se compra y se vende, la belleza física se ha transformado en un bien de consumo que garantiza estatus, ingresos y reconocimiento. La televisión se ha convertido en una plataforma privilegiada para la promoción de este ideal en el siglo XXI que se promueve incluso en edades cada vez más tempranas. No en vano las muñecas que se venden entre las niñas son cada vez menos bebés y se convierten ya no sólo en las clásicas barbies, sino en nuevas y sexys adolescentes “mini-mujeres” con anchos labios pintados, ropa a la última moda, teléfonos móviles, zapatos de plataforma y coches para salir de noche con su grupo de amigas. (Ramirez y Gordillo, 2008: 177)

Este modelo de feminidad resulta fácilmente reconocible: se encuentra estrechamente relacionado con aquel que promueve la publicidad, un modelo que Walzer (2008) ha definido como el hegemónico en la sociedad postindustrial y que convierte a la mujer en el principal agente de consumo. Pero recordemos que el modelo femenino que *Curso del 63* pretende imponer con la transformación de las participantes, como señalábamos, se fija en los valores reaccionarios del franquismo de una feminidad tradicional y apocada, un modelo femenino que pretendía contrarrestar precisamente el de la “mujer consumista”. Así, el discurso sobre la feminidad que exalta la belleza, la banalidad y la juventud como legitimación del consumismo, propio de los *realities* de transformación corporal habituales y de la publicidad (Ramirez y Gordillo, 2008; Walzer, 2008, 2009), y asociado convencionalmente al neoliberalismo, choca con el discurso neoconservador sobre la feminidad de San Severo, más reaccionario y represivo. Aunque este choque entre neoliberalismo y neoconservadurismo es más aparente que real, y acaba en alianza de intereses, ya que el neoliberalismo integra el contenido ideológico neoconservador como un producto para ampliar su lucrativo mercado, y el neoconservadurismo adopta la forma mercantil neoliberal como estrategia para expandir su empresa, tanto en lo mediático (dentro y fuera de *Curso del 63*) como en lo escolar (dentro y fuera de San Severo).

El modelo de la “mujer consumista” y adicta a la estética corporal se encuentra presente en el programa, a la vez, como modelo negativo del discurso escolar neoconservador y como recurso positivo del discurso espectacular neoliberal, en la representación estereotipada de las jóvenes participantes que se muestran obsesionadas por la belleza, por el cuidado de su cuerpo y por la necesidad de ser potencialmente deseables. Así, vemos una clara referencia a esta cuestión en la secuencia de entrada de los

participantes al internado, cuando la imagen se centra en dos de las chicas -Inma y Marta-, que comentan de forma coloquial y expresiva, entre risas y chascarrillos, lo dependientes que son de sus artículos de belleza, así como lo mucho que sufrirían sin ellos al tener que verse (e implícitamente también mostrarse al público) recién levantadas cada mañana sin poder ponerse guapas. Como refuerzo de las expectativas de espectáculo y diversión (una diversión entre levemente sádica –disfrutar del sufrimiento ajeno- y simplemente escopofílica –disfrutar de la hipervisibilidad) la anticipación, a través del montaje de esta secuencia (entre otras disponibles), de la posibilidad de ver recién levantadas a estas jóvenes más o menos frustradas estéticamente por la severidad del programa, conecta más con el morbo de un *reality-show* o con el entretenimiento de una ficción que con ningún tipo de programa educativo, pero le sirve también a la vez de ejemplificación negativa o ilustración del contra-modelo de la feminidad coqueta a la pedagogía reaccionaria sobre el género de *Curso del 63*.

El programa a pesar de apuntar un cierto paralelismo, tanto masculino como femenino, en la preocupación por la belleza corporal (representación de la relativa feminización que la actual sociedad de consumo produce en los sujetos), establece también una significativa diferenciación entre ambos géneros en ese aspecto (representación de la diferencia en las identidades de género que su discurso desea conservar). De este modo, 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 sexual-matrimonial). Doña Alicia alude despectivamente al exceso de maquillaje de todas y cada una de las alumnas, diciendo que van como “un loro”, “una puerta” o “Tutankamon”, pero pese a los comentarios despectivos, y su actitud prepotente que tanto desagrade a las jóvenes, la prefecta parece conseguir, al menos, una adhesión a su postura por parte de las familias, tal y como nos muestra el programa retóricamente. Así, en medio de la secuencia, el montaje inserta un video cuyo rótulo nos informa de que se trata de “Lola, madre de Silvia” (a la que la prefecta acaba de criticar calificando su peinado y maquillaje de “Tutankamon”), y añade en su nombre: “estoy de acuerdo con Doña Alicia”.

Se trata del primer inserto que vemos en el programa de un video que muestra a la familia del alumnado comentando -desde su casa- los hechos del relato (lo cual implica que se le hayan mostrado previamente al familiar las secuencias grabadas para que su comentario de las mismas pase después a complementar el mismo programa). En este caso la madre de Silvia, una mujer de unos 50 años cuyo aspecto y manera de hablar parecen más propios de la clase media que de la obrera (tratándose de apariencias ya que el programa no da información al respecto), manifiesta un total apoyo a los criterios estéticos



de la prefecta (por lo que parece también a los educativos), y explica que ella también ha intentado corregir (sin éxito) la imagen actual y habitual de su hija diciéndole que ésta la “empeora” y la hace “más bastita”, sancionando positivamente así la acción transformadora del programa. Lo que se muestra (aunque retórica y parcialmente, es sólo una opinión de las muchas posibles) es que la transformación desagrada al alumnado pero agrada a su familia, lo cual actúa como indicador del conflicto generacional que, supuestamente, empareja a progenitores y profesorado en el antagonismo cronotópico.

Mientras tanto (como nos muestra el montaje de la secuencia a modo de contraste) Don Luis, el prefecto de los chicos, sólo tiene en cambio un problema cosmético semejante al de las chicas con uno de sus alumnos, y por ello hace desmaquillarse en los aseos masculinos a Kevin Juan -uno de los tres participantes aparentemente gays<sup>325</sup> – aludiendo despectivamente a su maquillaje como “garabatos”. Este momento es el que aprovecha el programa para identificar al hasta ahora anónimo alumno, informando de su nombre y procedencia con un rótulo: “Kevin Juan Roselló. Valencia”, asociando así su identidad personal a su aparente diferencia (como chico afeminado) y a su discrepancia estética con las normas. Como avanzamos antes, al profesorado se le nombraba e identificaba desde el inicio positivamente asociado a su rol profesional, pero al alumnado sólo de forma paulatina y negativamente asociado a sus sucesivos conflictos o faltas.

Doña Alicia por su parte sigue desmaquillando a las chicas, y sujetando en alto el algodón ennegrecido por los residuos para enseñarlo a la cámara afirma despectivamente: “es patético”. Las imágenes se alternan en un montaje en paralelo que va mostrando el desmaquillaje de las chicas y el de Kevin Juan en los respectivos aseos. Doña Alicia sigue ordenando severamente: “piercings, pendientes, pulseras, anillos, fuera...”. Veremos más adelante, a lo largo del mismo primer episodio cómo varias chicas se maquillan

---

<sup>325</sup> Kevin Juan, Alberto y Alex, éste último incorporado después para sustituir al primero.

ligeramente a escondidas, pese a estar prohibido, lo que formará parte de una representación de la coquetería femenina como fuente de resistencia a la disciplina.

Esta puesta en escena del programa desmontando la estética del alumnado, arremetiendo contra su noción de la belleza y la imagen personal, tras la uniformización generalizada se recrudece ya más en su tono despectivo al referirse al maquillaje. Apunta con este ataque más virulento especialmente hacia el género femenino<sup>326</sup>, haciendo blanco en las chicas e incluyendo significativamente a Kevin Juan como único chico (diferente, cuya aparente homosexualidad-afeminamiento se acompaña en este caso de ir maquillado), por lo que deja de nuevo relativamente indemnes al resto de los chicos<sup>327</sup>. Ello plantea semejanzas, pero también diferencias, con el enfoque general de los *realities* de transformación física o estética (que suelen estar principalmente dirigidos a audiencias y participantes femeninas). En éstos también se pretende buscar una transformación de la imagen que mejore no sólo la estética sino también (supuestamente) al sujeto de forma integral (por fuera y por dentro), partiendo para ello de la crítica radical e incluso agresiva de la imagen previa del mismo, violentándola para lograr un cambio radical, y contando también con el apoyo puesto en pantalla de familiares del sujeto.

Las diferencias principales son que el autoritarismo (disfrazado de criterio experto) del que se parte en estos *realities* de transformación física o estética es el de la dictadura de la belleza en la sociedad neoliberal consumista, y se cuenta (además de con el apoyo de la familia y entorno social) con el deseo de transformarse del propio participante a quien, supuestamente, le agrada el cambio sufrido. En *Curso del 63*, sin embargo, aunque la dictadura del mercado y su ideología neo-liberal está también presente en la estructura

---

<sup>326</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.

<sup>327</sup> A los aparentemente heterosexuales, y en este caso también a Alberto, aparentemente homosexual pero que (como la mayoría) no tiene interés por maquillarse.

general del formato pos-televisivo como espectáculo banal, la dictadura franquista aunque elidida es la que actúa como referente (lejano) de su particular autoritarismo en la intervención-transformación, y aunque ésta parece contar inicialmente con el apoyo mayoritario de los padres que sí desean un cambio (por fuera y por dentro) en sus hijos, se enfrenta a la resistencia general de los participantes que no parecen desear dicho cambio (sólo salir en la tele).

En la posterior secuencia del corte de pelo, perteneciente también al primer episodio, en su generalizada conflictividad por apego a su estética personal, las chicas se representan infantilizadas, caprichosas y lloronas. Algunas se muestran incluso desafiantes, como Inma ante la idea de quitarse las extensiones de queratina. En la secuencia la joven se muestra histérica y acaba gritándole a la peluquera “¡no me cortes el pelo, porque llevo extensiones de queratina que no se tocan!”. Doña Alicia le indica que se ha de quitar las extensiones, y la joven le responde: “no, que venga aquí el director, hablo con él... pero a mí las extensiones no me las quita nadie”. En ese momento de resistencia se inserta un video de presentación en el que la joven sevillana, en su habitación (pintada de rosa) del domicilio familiar, rodeada de sus múltiples peluches, peinada y arreglada a su gusto y vestida con un sugerente escote, explica lo importante que es para ella su apariencia y cómo la cuida. Al final, como a otras chicas, le cortan sólo un poco el flequillo, manteniendo su melena y extensiones, y le peinan con dos coletas, tras lo cual ella comenta contrariada: “para mí el día ha sido horrible, lo peor, han dañado mi imagen que es para mí lo peor que podían hacer”. Inma se lamenta del leve cambio infringido a su melena, y como Marta, otra de las participantes, considera que el peinado impuesto amenaza su identidad, pero de hecho la política sexista de San Severo les permite mantener casi

íntegros sus cabellos largos y permanecer en el programa, cosa inadmisible para la ficticia institución escolar respecto a los varones como Kevin Juan<sup>328</sup>.

Aun así, pese a mostrarse tan amplia y explícitamente las reacciones emocionales de las chicas, a pesar de la exhibición espectacularizada tan rotundamente del supuesto histerismo femenino, el único alumno decidido a priorizar su imagen y su identidad estética a la permanencia en el programa será un chico, aunque diferente. Kevin Juan, mientras sus compañeros masculinos se dejan pelar tranquilamente, pide abandonar el programa, también muy tranquilamente, al negarse a que le corten el pelo, y voluntariamente solicita hablar con el director. En ese momento (antes de su inminente abandono) el programa inserta un video de presentación del joven, en el que bajo su nombre rotula su declaración: “me encanta ser yo mismo” (alegato de autoestima y autoafirmación), y en el cual podemos ver cómo se arregla la melena rizada ante el espejo (satisfecho de su imagen que combina elementos femeninos: melena, rimmel, bisutería, amaneramiento... y masculinos: barba incipiente) mientras explica los múltiples cuidados y cosméticos que le aplica a su cabello, y concluye afirmando: “mi pelo es para mí lo máximo”.

Después, ante el director que le interroga sobre su negativa a pelarse, Kevin Juan sella su participación como alumno en San Severo cuando se reafirma y responde: “sin mi pelo no soy yo”, conectando con el discurso expresado en este inserto y redundando en su consideración del cabello (y por extensión de la imagen) como fuente de identidad, algo por lo que merece la pena sacrificar su presencia en el programa. Este discurso pelo-céntrico del joven nos recuerda las palabras con las que comienza la novela de Alan Pauls, *Historia del Pelo* (2010: 9), pronunciadas por su anónimo protagonista: “No pasa día sin que piense en el pelo”, las cuales representan ya de entrada su obsesión/identificación

---

<sup>328</sup> O Alberto, que también llevaba melena, pero se la dejó cortar completamente con resignación.

capilar, como indica al respecto el autor. Al preguntar a Pauls por el elemento central en esta segunda entrega de su trilogía<sup>329</sup>, que articula para él lo insignificante y lo significativo de una época, éste responde: “el pelo es la imagen, la manera de señalar una identidad”, sobre la conexión entre lo estético y lo político, la imagen del propio cuerpo y el antagonismo social, el autor afirma: “El cuerpo es el máximo punto en el que la política se liga con la intimidad. Efectivamente, en este sentido es un campo de batalla”, y sobre el paralelismo entre el pelo como obsesión estética de su personaje en la novela y la militancia como causa política en la realidad, Pauls concluye:

Sí, toda causa funciona de ese modo. Es algo detrás de lo cual alguien se encolumna y por lo que está dispuesto a sacrificarse por completo. Es algo que lo ocupa todo, que lo desaloja todo, (...) El principio rector es el mismo. Cuando la causa te posee, estás totalmente identificado con ella. En la novela, el personaje es el pelo, esa es su idea, y todo el mundo gira alrededor de ese organizador de experiencia<sup>330</sup>

Como inicio de la conclusión de su participación en el programa vemos un plano general (acompañado de música melancólica de despedida) con la imagen de Kevin Juan<sup>331</sup> portando su equipaje, ya sin el uniforme y vestido con su propia ropa. Sus declaraciones posteriores a cámara, mostradas en primer plano, redundan de nuevo en los motivos de su abandono, llegando al extremo de la identificación metonímica con su cabello: “el pelo es todo sobre una persona... es absolutamente todo sobre mí”. Tras su peculiar afirmación, un fundido en blanco da paso al inserto del video con las declaraciones posteriores de los padres del joven. Ambos dicen apoyar completamente a su hijo en la coquetería que le caracteriza y en su decisión de abandonar el programa antes de cortarse el pelo, coincidiendo en señalar la importancia del cabello para Kevin Juan.

---

<sup>329</sup> Sobre la articulación macrohistoria/microhistoria en la Argentina de los 70, precedida por *Historia del llanto* (2007) y concluida con *Historia del dinero* (2013).

<sup>330</sup> Todas las declaraciones de Pauls están extraídas de la entrevista realizada por Jorgelina Nuñez en *Ñ. Revista cultural* (2010).

<sup>331</sup> Su silueta de espaldas a contraluz mientras camina, combinada con el resonar de los tacones de sus botas, abunda en su apariencia de feminidad.

A continuación del video de apoyo de los padres a la insumisión estética de su hijo, el programa busca compensarla con alguna afirmación de su supuesta valía como experiencia educativa que provenga de las mismas fuentes. Para ello, sobre la imagen (con música que enfatiza dramáticamente el momento de la salida) del ex-alumno caminando con su equipaje hacia la salida, se monta su voz en *off* mientras el joven (a instancia oculta de algún entrevistador) declara: “creo que al irme de San Severo pierdo amigos, experiencias, saber unas normas, unas reglas, cómo vivían... pierdo muchas cosas, pero sin embargo... ¡gano ser yo!”. En la misma línea, se inserta de nuevo un video de los padres, rotulado significativa y retóricamente: “Kevin se arrepentirá de haberse ido”, en el que la madre (elípticamente entrevistada también) declara que sí se pierde el aprender unas normas “que les hacen mucha falta (...) pero... ¡sin su pelo, no!”.

El programa intenta así reconducir las palabras del exalumno y de sus padres, para forzar algún grado de acuerdo y valoración positiva de los mismos hacia San Severo, y compensar de este modo la resistencia y discrepancia mostrada. Por ello el programa actúa, a semejanza de lo que se ha señalado sobre los *realities* de transformación en general (Oliva, 2009; 2012), como un texto autoritario, que no sólo contiene una representación de intervenciones (y estructuras escolares) autoritarias, en este caso con el doble referente neo-liberal y neo-conservador, sino que intenta formalmente (con su propia estructura textual) dirigir autoritariamente también el sentido del espectador, sometiendo a disciplina su libre interpretación. A pesar de tal intento de dirigismo autoritario del sentido, las afirmaciones finales de cada entrevista: “¡gano ser yo!” y “¡sin su pelo, no!”, contradiciendo la valoración de la experiencia pseudo-educativa perdida, siguen marcando la fuerza de la discrepancia, conjuntamente juvenil y familiar en este caso.

Las últimas palabras de Kevin Juan en el programa: “¡gano ser yo!”, parecen representar por tanto una victoria, en su caso, de la autoafirmación ante la imposición

externa de reglas, de la resistencia al poder, por muy superficial que parezca la dimensión estética de dicha resistencia. Pero, pese a la apariencia de fracaso del centro frente al alumno al no lograr transformarlo, la situación híbrida de abandono voluntario-expulsión disciplinaria<sup>332</sup> es también un elemento funcional a la lógica del programa, al permitirle mostrar dicho caso como aislado, motivado caprichosamente por el culto a la imagen exterior en vez de a la educación interior, y de consecuencias ejemplarizantes: si los demás participantes quieren seguir en el centro deberán cumplir las normas.

A no ser, como ya hemos comentado, que sean chicas quienes opongan una resistencia estética, en cuyo caso el programa resuelve la crisis con un levísimo corte y cambio de peinado, salvando las apariencias en un doble sentido, tanto de sus preciadas melenas femeninas<sup>333</sup> como de la supuestamente obligatoria sumisión a las normas. La aparente insumisión de las chicas a la estética más conservadora de San Severo representa así una sumisión a la estética contemporánea más general del estereotipo femenino. En todo caso el programa, en su retórica audiovisual, parece querer dejar claro desde el principio su discurso en relación al superficial culto a la imagen y su posible conflicto con las cosas importantes (como las normas y la disciplina): nadie menos problemático que los varones heterosexuales. Al menos eso parecía representarse en la puesta en escena inicial del cambio de imagen y uniformización del joven alumnado.

La partida de Kevin Juan motiva la incorporación de un nuevo alumno al programa: “Alejandro Gil. Barcelona” (como señala un cartel). Tal novedosa incorporación se produce para que vuelva a haber igualados en número diez chicos y diez chicas en el alumnado, una composición de la participación en el *reality* estructurada intencionadamente por el género de los jóvenes. El hecho de que Alejandro (como se

---

<sup>332</sup> Abandono voluntario porque responde a una decisión del participante, pero también expulsión disciplinaria ya que supone una consecuencia de incumplir con su decisión la normativa de San Severo.

<sup>333</sup> Preciadas para la estética personal de cada chica pero también, y ahí está la clave de que el conflicto sea más aparente que real, para la estética femenina general de la cultura patriarcal.

comprobará más adelante) también sea ostensiblemente gay, como aparentemente era Kevin Juan<sup>334</sup> (al que reemplaza) y es Alberto (al que acompañará), hace pensar que no sólo el criterio (o variable) de identidad de género es significativo para el *casting* del programa –que haya tantos chicos como chicas- sino también el de orientación sexual, al menos para que hayan dos varones aparentemente gais juntos en el internado durante su transcurso. Si la planificación del programa sólo pretendiera equiparar, siguiendo un criterio más tradicional, el número de chicos y chicas, tras el abandono del alumno le habría sustituido otro sin la coincidencia de que ambos aparentaran una orientación sexual alternativa.

Pero ¿cuál es la intención de que haya representación aparente del colectivo gay<sup>335</sup> en el programa? Cabe pensar críticamente, en este caso, que el motivo esté más relacionado con el espectáculo y con la mercadotecnia que con la integración social y la superación de estereotipos sexuales. En todo caso, el control y planificación, a través del *casting* y de las sustituciones, del género y la orientación sexual de los participantes es una muestra más -entre muchas- de *contrived reality TV*, de una fabricación de situaciones e intervención en las condiciones de las mismas opuesta a las pretensiones (incumplidas) de transparencia, espontaneidad o naturalidad de un “docu-*reality*”. Como hemos visto, el programa *Curso del 63*, como falso docu-*reality* no informa de ninguna realidad previa, externa o natural<sup>336</sup>, sino que como *contrived reality TV* fabrica su propia realidad artificial<sup>337</sup> produciendo pseudo-eventos. El entorno cronotópico artificial y ficticio de *Curso del 63* actúa como un experimento mediático<sup>338</sup> (no científico) que manipula sus

---

<sup>334</sup> Kevin Juan podría ser un caso distinto (quizá más complejo) de combinación particular de identidad de género y orientación sexual, pero su ostensible afeminamiento haría que probablemente la audiencia mayoritaria lo categorizara simplemente como chico gay.

<sup>335</sup> No la hay, aparentemente, del colectivo de lesbianas ni de otras orientaciones posibles.

<sup>336</sup> Natural aquí significa realidad socialmente construida (también) pero no por el programa sino por procesos sociales y culturales previos o externos al mismo.

<sup>337</sup> Artificial en cambio se refiere aquí a una construcción *ad hoc* de realidad por y para el programa.

<sup>338</sup> No un “experimento sociológico” como, sólo propagandísticamente, pretendía ser *Gran Hermano*, ni científico de ningún tipo (pedagógico, psicológico...) sino mediático-espectacular.



variables (género, orientación sexual, época...) sin ningún rigor experimental (ni positivista ni de otro tipo, sólo hay rigor como pseudo-severidad), no para producir saber (ni científico, ni informativo), ni tampoco debate social (eso era una excusa publicitaria y un intento de legitimación), tan sólo para producir espectáculo e ideología.

Volviendo a la entrada del nuevo participante, podemos observar cómo se procede a realizarle la transformación, pero esta vez de forma individual. Un montaje alternado<sup>339</sup> intercala las imágenes del resto del alumnado saliendo al patio de recreo con el proceso de transformación de Alejandro. Así, vemos primero a Don Luis en el dormitorio pidiéndole al nuevo alumno todos sus *piercings*, y después asistimos a su obligatorio corte de pelo (usando los primeros planos expresivos también utilizados durante la secuencia del corte de pelo del grupo), tras el cual el nuevo alumno exclama de su aspecto transformado: “¡pepero total, tío que asco!”<sup>340</sup>. Alejandro identifica así la estética impuesta, de manera estereotipada pero circunstancialmente lúcida y crítica, como propia de una ideología conservadora (la del Partido Popular que, por su edad, es el referente más inmediato y conocido del conservadurismo político que puede tener). De este modo, a través de la supuesta espontaneidad de la reacción del joven, la política reaparece en el despolitizado texto del programa (el retorno de lo reprimido), y más allá de la elipsis del contenido expresamente franquista el fantasma del franquismo reaparece también, en los pequeños e ¿insignificantes? detalles, en forma de choque –aunque sea estético y aparentemente banal– entre dos Españas, una alternativa y otra reaccionaria.

El montaje saltará de nuevo a la secuencia del patio para regresar después a cerrar la secuencia del dormitorio, con la entrega de objetos prohibidos de Alejandro a Don Luis (peluche, móvil, etc.). El prefecto, tras despojarle de sus pertenencias, dice al joven que le espere para incorporarse a las clases mientras él guarda “bajo llave” lo retirado, y una

---

<sup>339</sup> Recurso continuado y redundante en el programa, junto a otros de montaje fragmentado, que saltan de una acción a otra, en el espacio y el tiempo.

<sup>340</sup> *Pepero* como alusión coloquial y despectiva directa a los militantes y simpatizantes del Partido Popular.

música melancólica extradiegética acompaña la imagen de Alejandro, tumbado en la cama, llorando la enajenación de los materiales de su identidad personal. Pero tras la partida de Kevin Juan, se producen también las primeras situaciones de conflicto, ocasionadas por el proceso de forzada adaptación del alumnado al centro y su disciplina, y de alienación de sus identidades y hábitos previos.

Como a sus compañeros, a las chicas en su dormitorio se les exige que entreguen sus equipajes completos con todo lo que no van a poder utilizar durante el programa, incluida toda su ropa exterior e interior (antes se les requirieron sólo algunos objetos como prohibidos pero ahora se radicaliza la medida requisándoles todas sus pertenencias), mientras que no se muestra ninguna reacción del alumnado masculino ante tal privación, sí se pone detalladamente en pantalla cómo la medida provoca la ira e histeria de Deseada que espeta (gritando y llorando) a Doña Alicia: “¡yo no sé para qué mierda nos traemos las cosas... es que nosotras también somos personas (...) esas cosas sí que me dan coraje!”. Tras el conflicto, el programa asocia de nuevo la identidad juvenil al problema exhibido e inserta un video de presentación de la joven, definiendo ésta su carácter y describiendo su difícil relación con la autoridad<sup>341</sup>.

La puesta en pantalla tan detallada de la calmada pero irreductible oposición de Kevin Juan antes y de la vehemente reacción de descontento de Deseada ahora, pese a su diferente tono, sirve en ambos casos para representar retóricamente la excesiva dependencia de los jóvenes de su apariencia física y de sus prendas o posesiones materiales, su superficialidad y por tanto su (supuesta) mala-educación. 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

---

<sup>341</sup> Este conflicto y su tratamiento por el programa ha sido analizado más ampliamente en la sección anterior.

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, que son mostradas una y otra vez de forma insistente, abunda formalmente en la función del programa como espectáculo televisivo, en la necesaria articulación de un discurso que pivota sobre sí mismo, pero también abunda temáticamente en la función ideológica de su pedagogía reaccionaria del género.

Una vez el alumnado ya está uniformado y ha finalizado la crisis del corte de pelo, se produce una nueva aportación al tema de las reacciones femeninas ante su disciplinaria transformación estética que un rótulo sobreimpreso del programa anuncia como: “las chicas descubren su nueva ropa interior”, y que tendrá consecuencias posteriores, de tensión creciente entre la prefecta y el alumnado femenino, en el llamado “motín de los sujetadores” del episodio 2, y en el etiquetado como “conflicto del tanga” del episodio 3. Estos tres momentos del relato, destacados por el propio programa, representan cómo las alumnas en general reivindican el uso de su propia ropa interior frente a la reglamentaria y arcaica de San Severo. Aquí se muestra, retóricamente, la importancia de la ropa interior femenina para la identidad de género de las jóvenes, y el modo en que actúa como una fuente (más) de conflicto (femenino) con la disciplina. Se destaca que las chicas quieren llevar ropa sexy, cómoda, actual, libremente elegida -aunque se trate de una libertad regulada por la sociedad, la moda y el mercado contemporáneos-, y por ello se resisten a acatar las normas, mientras que no se muestra, en cambio, ningún conflicto con la ropa interior de los chicos.

Una de las primeras situaciones representadas por el programa cuando “las chicas descubren su nueva ropa interior”, nos muestra a una alumna, Carmen, planteando a la prefecta la posibilidad de intentar llegar a un acuerdo con el director para mantener, al menos, el uso de los sujetadores propios, sorprendiéndola con su particular motivo: “yo tengo un pendiente en el pezón, y se me va a enganchar con las florecitas”<sup>342</sup>. Se plantea en el argumento de Carmen sobre el *piercing* lo que podemos interpretar como la incompatibilidad material, no sólo ideológica o moral, entre presente y pasado, metonímicamente representada por la incompatibilidad material entre el seno contemporáneo de la joven y el anacrónico sostén de San Severo. Incompatibilidad entre el que podríamos calificar de pezón posmoderno (al estar atravesado por un objeto que representa una práctica estético-cultural posmoderna, transgresora no sólo de la integridad/naturalidad del cuerpo antiguo<sup>343</sup> sino del cuerpo moderno más convencional) y el sujetador del 63 (cuyo diseño antiguo y rígido no prevé tales prácticas transgresoras de ornamentación/laceración, resultando más incómodo que los actuales para las mismas). Incompatibilidad por tanto también entre las prácticas de resistencia de los cuerpos rebeldes<sup>344</sup> y las tecnologías disciplinarias que producen cuerpos dóciles (en sentido foucaultiano).

Un conflicto entre el cuerpo femenino posmoderno de Carmen (que se resiste a ser un cuerpo dócil) y la disciplina uniformadora posfranquista de San Severo (que pretende llegar al interior –físico y mental- del alumnado femenino para someterlo) que representa por tanto otra de las múltiples manifestaciones del antagonismo cronotópico en el relato, en su síntesis como ideología reaccionaria de género. Tal situación tiene lugar en este

---

<sup>342</sup> Al decir “florecitas” se refiere al bordado en las copas del sostén.

<sup>343</sup> Me refiero aquí al cuerpo hegemónico en una antigüedad reciente y occidental como la del franquismo, que excluía tales prácticas, no a un cuerpo antiguo más remoto y culturalmente amplio que habría sido referente inspirador de prácticas semejantes (perforaciones, tatuajes, escarificaciones...).

<sup>344</sup> Rebeldía que, no obstante, puede ser con o sin causa, parte de una micropolítica concienciada de la transgresión o mera pose mimética-estética juvenil, pero en mayor o menor grado rebeldía juvenil.

momento del primer capítulo porque, pese a la orden previa de la prefecta de retirar todos los ornamentos corporales contemporáneos, los piercings más íntimos no habrían sido ni detectados ni, obviamente, retirados, por escapar del panóptico televisivo (la hipervisibilidad aún tiene sus límites, al menos en *Curso del 63*).

Ante las negativas a ceder de Doña Alicia (y la pseudo-institución que representa), que darán pie al posterior “motín de los sujetadores”<sup>345</sup>, Carmen (logrando atraer el centro del encuadre) afirmaba: “¡demasiado nos estamos adaptando, pero nos estáis humillando como os está dando la gana!”, y una vez la prefecta (mostrada en el plano general posterior) ya le ha dado la espalda, descolocada por los argumentos tan chocantes para ella de la alumna, la joven (otra vez logrando como resultado el centro del encuadre y mirando al final a la cámara<sup>346</sup>) protesta: “¡esto es un infierno, esto es peor que Rambo, vamos, ni en la Legión!”. Tanto la alusión al ficticio Rambo (de nuevo el imaginario audiovisual omnipresente en la cultura juvenil, con el famoso ex-boina verde cinematográfico<sup>347</sup> más probablemente citado que el de la novela) como a la ya real Legión (cuerpo de élite español que comandó precisamente Franco, cuyo fantasma reaparece así indirectamente en el texto) conectan la disciplina escolar del internado con la disciplina militar del ejército, dos instituciones u organizaciones totales conectadas también en los escritos acerca de sujetos bajo encierro de Goffman (1970) o Foucault (1990).

De hecho, mucho más avanzado el primer episodio, pero motivada por la reaparición de otra manifestación del mismo conflicto estético (la llegada al centro de un experto para retirar los *piercings* más complicados del alumnado), Carmen reacciona con mayor vehemencia y en su resistencia hace unas declaraciones semejantes pero todavía más explícitas: “¿qué estamos en el Líbano? ¿estamos en la guerra? ¡que Franco ya no

---

<sup>345</sup> Etiquetado así por el propio programa.

<sup>346</sup> Contra la convención de “la cuarta pared”, de origen teatral, y prolongada en la ficción filmica y televisiva.

<sup>347</sup> *First Blood* (1982) -y secuelas-, basada en la novela de 1972 del mismo título.

existe, pollas! ¡Franco ya no existe! ¡no me van a venir a mí ahora con esas leyes! ¡porque me paso las leyes por el forro! ¡así de claro te lo digo!”.

Este discurso abiertamente crítico y anti-franquista de Carmen, por más que responda a una resistencia estética y aparentemente banal a despojarse de sus ornamentos corporales, no deja de ser una anti-disciplinaria negativa a volverse cuerpo dócil. Su rotunda exclamación: “¡Franco ya no existe!”, es ya, más que un fantasma, un breve pero contundente lapso de denuncia política (que sabe a poco), aunque sean contradictorios y despolitizados otros aspectos de su conducta (como la sensiblera despedida de la prefecta<sup>348</sup>) y vacíen de sentido tal denuncia, ésta representa la oposición más frontal a la negación elíptica e ideológica del programa de la presencia histórica de Franco en el 63. En efecto Franco ya no existe, pero sí existía en el 63, aunque el programa lo elida, y sí existe aún su espíritu reencarnado en el neo-conservadurismo reaccionario pos-franquista del propio programa.

Volviendo al conflicto por la lencería femenina, durante el primer episodio pero tras casi hora y cuarto de programa, vemos un plano general del dormitorio de las chicas, donde éstas de nuevo revisan y critican su ropa interior “del 63”. Ana Julia (sujetando las grandes bragas con las manos) comenta: “ustedes no lo habéis pillado, esto es para que los muchachos no se acerquen a nosotras, porque tú ves a alguien con esto puesto y dices... ¡niña! ¿qué haces con eso?” (risas), y Deseada (comprobando el sujetador) responde: “no desde luego, ya lo he pillado”. Se pone en escena así de nuevo la importancia de la ropa interior (no sólo por comodidad sino por coquetería) para la identidad femenina (a los chicos no se les muestra haciendo comentarios semejantes), en un tono banal y jocoso.

Pero, como algo totalmente femenino más allá de la banalidad de lo puramente estético, durante el programa las chicas se quejan también de la mala calidad de las

---

<sup>348</sup> O, ya extratextualmente, su banal participación en el *dating-show* de Tele5 *Mujeres y hombres y viceversa*.

compresas antiguas y de los problemas de confortabilidad e higiene que les provocan. Aroa pide en el confesionario una nueva compresa, y describe despectivamente las que les dan como “un cacho de algodón con una gasa”, indicando lo difícil que será poder dormir con ella puesta; mientras habla en el confesionario, el programa ilustra sus palabras con imágenes a cámara lenta de la joven en camisón en el dormitorio, levantándose el mismo para ponerse la falda, mostrando totalmente sus bragas de época.

Aunque la imagen resulta bastante des-erotizada o anti-estética no deja de ser de un exhibicionismo espectacularizado innecesario. La relativa anti-estética de la imagen provendría, entre otras causas, del tamaño y diseño de la propia ropa interior antigua, ya criticada por su falta de atractivo por las chicas instantes antes, y del tema del discurso verbal de fondo de la propia joven sobre las compresas y la regla (generalmente des-erotizador). Aún así, el no mantener la imagen simultánea de la chica como sujeto mientras habla, en un plano medio o primer plano que la represente como *talking-head*, y sustituirla por su innecesaria imagen en bragas mientras se viste, en plano general de cuerpo entero, además espectacularizada y manipulada por la cámara lenta para re-crear(se en) la escena (convirtiendo una imagen cotidiana y des-erotizada en una burda pero artificiosa exhibición), contribuye a sustituirla como sujeto de su discurso verbal, para convertirla en objeto del discurso audiovisual del programa y de la mirada del espectador.

Se sustituye así en esta secuencia la representación del sujeto femenino agente de su propio discurso por la representación de lo femenino como objeto de discurso y mirada ajena, quizá no -en este caso concreto- como objeto de deseo pero sí como objeto de exhibición cosificado en aras de la hiper-visibilidad posttelevisiva. Se sustituye así también, parcialmente, el tema del periodo femenino, más inefable e irrepresentable, por la alusión visual, de nuevo, a la ropa interior, maniobra que banaliza el discurso y parece pretender asimilarlo al tema-conflicto anterior de la mera coquetería femenina. Nada, por tanto, más

alejado de la mostración transparente de lo que ocurre ante la cámara (la falaz pretensión del *reality*).

El posterior “motín de los sujetadores” sucede en el segundo episodio cuando, tras la prohibición de Doña Alicia en el primero, las chicas se reúnen y deciden mantener ocultos sus propios sujetadores, poniéndoselos bajo los antiguos si es necesario. Este “motín” pretende ser instrumentalizado por el programa para mantener su discurso sobre el exceso de coquetería femenina, pero acaba poniendo en evidencia también las contradicciones del discurso, cuestionando quién es más exhibicionista y quién más recatado. El modelo conservador de recato femenino de San Severo, con la prohibición de los sujetadores actuales de las jóvenes y su sustitución forzosa por los sostenes antiguos (que acaban siendo paradójicamente más exhibicionistas por su carencia de copa acolchada) es puesto en entredicho por Carmen: “yo la voy a liar, el sujetador que no me lo toquen... con la camiseta de deporte las tetas se nos notan, los chicos van a estar ahí... ¿qué quieren que pongamos a los chicos así?” (la joven hace un ostensible gesto con el brazo como representación de una erección) “¿es lo que quiere Vicente? (refiriéndose al director)”. La supuesta coquetería juvenil femenina se torna así discreción, frente al supuesto recato conservador del programa que es acusado en cambio de exhibicionista. Al fin y al cabo, la contradicción y la doble moral ya eran típicas del franquismo, y lo son también del programa, que se debate entre la recreación del pasado ideológicamente reaccionaria y el exhibicionismo espectacular propio del *reality* en la postelevisión.

En el tercer episodio acontece uno de los conflictos más espectacularizados por el programa, otro antagonismo relacionado también con la ropa interior femenina: el de Doña Alicia con Marta por su tanga. La secuencia, rotulada por el programa como el “conflicto del tanga”, ha sido avanzada desde el primer episodio mediante una prolepsis<sup>349</sup> que

---

<sup>349</sup> Como ya se ha señalado, las anacronías temporales hacia adelante y atrás son constantes en el programa.



relaciona, a través del montaje, este conflicto con su desencadenante inicial del episodio primero cuando “las chicas descubren su nueva ropa interior”, e indirectamente con el más cercano del “motín de los sujetadores” en el segundo episodio, planteando al espectador cómo el tema de la lencería femenina promete tensión *in crescendo*, y esperando así captar su atención con el morbo del desenlace de la misma.

No obstante, la espectacularización sensacionalista del avance (selección de momentos con gritos y fuertes reacciones sumada a la efectista música de tensión) contrasta con la normalidad serena de las declaraciones previas de la alumna diciendo que, pese a desagradarle, piensa adaptarse a los cambios de otra época. Declaraciones cuyo cierre sigue a la prolepsis en el montaje final pero que cronológicamente vuelven a tratar sobre el mismo momento de inicio del tema en el episodio primero, cuando las chicas descubren su lencería reglamentaria y el conflicto aún no se ha desencadenado del todo y recrudescido. Para entender el sensacionalismo de la prolepsis y su efecto de gancho para la audiencia, con un tono desproporcionado respecto al momento de la diégesis en que se inserta, veamos sintética pero críticamente el desenlace trans-episódico del conflicto de la lencería femenina.

Tras el inicio del episodio primero (“las chicas descubren su nueva ropa interior”) y su continuación (“motín de los sujetadores”) en el segundo, el clímax de esta sub-trama con el “conflicto del tanga” llega en el tercer episodio. Éste muestra la expeditiva decisión de Doña Alicia de cortar con tijeras los tangas que las chicas habían escondido, descalificándolos además como “porquería”, “invento del diablo” y “bragas de Satán” (apelativos que pese a la elipsis de contenido de la religión en el programa resultan de un criptocatólico fundamentalismo que hace reaparecer de nuevo el fantasma del franquismo). Esta acción de la prefecta provoca la airada y fuertemente emotiva reacción de Marta, no sólo por coquetería y por el valor material de la prenda respectiva (manifiesta que el suyo

era de marca) sino por su valor sentimental (declara compungida que era regalo de su novio).

La llamativa réplica de Marta frente al moralismo intransigente de Doña Alicia se prolonga extradiegética e intertextualmente más allá del programa, cuando posa semidesnuda para la revista *Interviú*, que titula precisamente el reportaje: “Marta recupera su tanga” (esta prenda es lo único que lleva puesto en la erótica foto de portada). Esta nueva instrumentalización de la imagen de la chica, abiertamente sexualizada, por otro medio de comunicación distinto (de la misma sociedad patriarcal) parece chocar frontalmente con los supuestos objetivos moralistas del programa, pero no choca tanto si recordamos que, pese a sus pretensiones educativas y su moral aparentemente conservadora (con fijación reaccionaria en el pasado), al final se trata también de un formato de *reality show* contemporáneo, de un espectáculo de la industria cultural amoral<sup>350</sup> como *Gran Hermano*, y son ya varias las ex-participantes de éste veterano *reality* que protagonizan portadas y reportajes semejantes<sup>351</sup>. La sinergia postelevisiva, marcadamente comercial, tendría como prueba la presencia de la noticia del erótico reportaje de *Interviú* en la web oficial del programa de Antena 3 (con fotos de la exalumna semidesnuda incluidas). Frente a la moral neoconservadora peculiar de *Curso del 63*, por su mirada reaccionaria al pasado, la generalidad de los *realities* convencionales como *Gran Hermano* muestran, en cambio, una postura amoral neoliberal más abiertamente presentista y comercial. No obstante, pese al moralismo (patriarcal) escolar de San Severo, *Curso del 63* también forma parte del (no menos patriarcal) *show business*.

---

<sup>350</sup> Industria amoral porque antepone valores económicos de mercado a supuestos valores morales.

<sup>351</sup>No sólo varias de las participantes de *Gran Hermano* han sido portada erótica de *Interviú* (muchas en las sucesivas ediciones del concurso), sino que en *Curso del 63* también se ha producido ya un segundo caso cuando tras la portada de Marta otra compañera, Ana Julia —esta vez una de las dos alumnas graduada “con honores” en el programa—, ha protagonizado también la suya con un reportaje con el título de: “la madurez de la colegiala rebelde”; además otra alumna ya mencionada, Carmen, ha participado en otro *reality* proveedor habitual de portadas de *Interviú*, el *dating-show* de Tele5 *Mujeres y Hombres y Viceversa*.

Volviendo al relato del programa, pese a la amenaza de expulsión de San Severo que le profiere Doña Alicia a Marta por su vehemente reacción, en la posterior conversación con el director éste acaba reconociendo como excesiva<sup>352</sup> la medida disciplinaria-punitiva de la prefecta, mostrando así cómo tanto en la realidad (del franquismo) como en la tele-realidad (del programa) una mujer también puede actuar como un agente inflexible del poder patriarcal, tanto o más que los propios patriarcas –llegando a ser “más papista que el Papa”. Ciertamente, Doña Alicia representa la interiorización de la norma patriarcal, es la agente femenina encargada de vigilar a las chicas e imponerles un modelo de comportamiento social que va surgiendo en el programa a partir de determinadas situaciones, ilustrando cómo tendrían que actuar las mujeres de la época o las actuales siguiendo valores reaccionarios. Resulta sintomática la forma en que se plantea, desde el primer momento del relato, la diferente postura corporal que deben adoptar los chicos y las chicas a la hora de ponerse en fila para encaminarse a recoger sus respectivos uniformes.

Doña Alicia ordena al alumnado femenino que se coloque en formación con las siguientes palabras: “una fila perfecta, de menor a mayor, recuerden su posición porque será la que mantengan durante todo el curso”, palabras que señalan, más allá de la instrucción concreta para esta formación, la intención desde este inicio de imponer un orden al alumnado (no sólo en el sentido estricto de posición en la fila, sino en el más general de disciplina normativa a seguir) que se prolongue durante toda su estancia en San Severo. La prefecta ordena autoritariamente a sus alumnas: “pónganse a la pared, el *pompis* pegado a la pared”, provocando la adopción sumisa por parte de las chicas de una postura rígida y forzada contra la pared (contrastando con la desenvoltura de sus movimientos previos aún al desfilar) que destaca la intención disciplinaria de volver sus

---

<sup>352</sup> En un franquismo de ficción que finge ser una escuela del pasado, pero que es un *reality* del presente dentro de un capitalismo real, la destrucción de la propiedad personal-privada de una alumna-participante resulta una medida más “excesiva” que la propaganda anti-democrática del conjunto del programa.

cuerpos dóciles (incluso antes de uniformarlos), aludiendo además la prefecta de forma directa aunque eufemística a una connotada zona de la anatomía femenina. Aunque las jóvenes no tardan mucho en relajar de nuevo su postura corporal pese a la orden, el exceso disciplinario de la prefecta femenina nos lleva a subrayar el diferente tratamiento de la corporeidad según el género, en éste y otros momentos del programa.

Por su parte, Don Luis ordenaba al alumnado masculino colocándolo en fila tras la formada por las alumnas, situándose él mismo entre las dos, y así ambas filas, encabezada cada una por su prefecto correspondiente, comienzan a desfilar como una sola hasta llegar a un punto de bifurcación donde las filas de chicos y de chicas se separan. Frente a la insistencia de Doña Alicia en la postura corporal que han de adoptar las chicas, Don Luis, en cambio, sitúa a los chicos frente a sus uniformes de forma semejantemente autoritaria, pero aplicando la disciplina sin exigir tanta rigidez postural ni hacer alusión explícita a la anatomía corporal, como si le importaran más sus acciones que sus cuerpos.

En función de la diferencia de género, se muestra desde el principio la necesidad de la prefecta femenina de controlar milimétricamente el cuerpo de las chicas –el cuerpo femenino destacado como objeto (de disciplina) en sí mismo- mientras vemos que el prefecto masculino se limita a controlar las acciones de los chicos por los efectos de las mismas –destacando (disciplinariamente) su carácter de sujeto más que de objeto. En ambos casos se trata finalmente de conseguir cuerpos dóciles, pero destacando de entrada la tradicionalmente mayor atención directa al cuerpo femenino como objeto (de disciplina, de mirada, de deseo). Esta atención mayor a la corporalidad de las chicas quedará representada también en el capítulo tercero, en el que los participantes asisten a un baile organizado por el instituto en el que los prefectos, muy especialmente Doña Alicia, se encargan de vigilar y controlar al alumnado para evitar situaciones de acercamiento pecaminoso entre los jóvenes. De esta manera, la prefecta alecciona a las chicas

previamente al baile, indicándoles las pautas de un comportamiento considerado decente: la distancia corporal que han de adoptar cuando bailen con los chicos y los límites en el contacto corporal que han de imponerles a ellos.

El trato diferenciado del alumnado masculino y femenino, fruto de la pedagogía reaccionaria y sexista de San Severo, nos remite tanto al modelo segregado por género del franquismo como a su aplicación neoconservadora contemporánea. En la peculiar recreación de la época que realiza el programa, la segregación de género se convierte en uno de los aspectos a los que debemos prestar atención en tanto que, bajo la apariencia de mero entretenimiento o espectáculo, consigue conectar pasado y presente, insertándose en un debate reaccionario que cuestiona la efectividad de la educación pública progresista y defiende la necesidad de una educación diferenciada por género. Encontramos en el programa una representación despolitizada, aligerada y banal que ni profundiza en las consecuencias políticas e ideológicas del modelo segregado (un modelo anti-democrático y profundamente sexista) ni plantea las conexiones e implicaciones de dicho modelo con la ideología nacional-católica.

El programa se limita a sustituir los edificios separados propios de la época franquista por las aulas y dormitorios separados de San Severo, a presentar una serie de situaciones de educación segregada totalmente descontextualizadas y, finalmente, a mostrar (junto con la convergente defensa de una educación privada) la necesidad de dicho modelo en la sociedad contemporánea, un modelo que permitiría, según el programa, combatir la interferencia de la sexualidad (heteronormativa) en el aprendizaje escolar. Cuando hablamos de “sexualidad” no estamos aludiendo exclusivamente a la forma anatómica del cuerpo o a su configuración hormonal, sino que nos referimos, como ha señalado De Lauretis a “la representación mental de objetos de deseo, incluyendo nuestro propio cuerpo, y la imaginación de escenas o contextos de fantasía en los que el deseo de

placer o satisfacción sexual puede conseguirse o no” (2008: 315). Como indica la autora, la sexualidad “es un afecto, una excitación que siente el cuerpo pero que no reside simplemente en el cuerpo” (2008: 315). De ahí la importancia en el programa, como hemos visto, no sólo de separar los chicos de las chicas sino de prohibir determinados objetos íntimos que, siendo considerados pecaminosos, otorgan una identidad sexuada al propio cuerpo de las participantes.

Como hemos indicado, el programa plantea una política educativa que se cimenta en 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. Recordemos que, como subraya Viñao (2004), una de las primeras medidas educativas que tomó el régimen franquista para establecer una educación diferenciada fue prohibir la coeducación, 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.

La primera y única labor en el ámbito educativo llevada a cabo en la zona nacional durante el primer año y medio de guerra fue de índole negativa o correctora y represiva: se prohibió la coeducación; se introdujo la religión católica como materia obligatoria en todos los niveles educativos; se restableció el derecho de inspección de la Iglesia católica sobre todo tipo de enseñanzas; se declararon obligatorias, en la escuela primaria, toda una serie de prácticas de devoción y culto (...) Junto al totalitarismo católico se implantó en la enseñanza el totalitarismo nacional y patriótico que, aunando con lo religioso y militar, culminaba con el culto carismático al “caudillo” (2004: 60)

Los principales rasgos de este modelo educativo, como señala el autor, se mantuvieron prácticamente intactos durante las siguientes décadas. Aunque se moderó el tono belicista, el conservadurismo, el nacional-catolicismo, el control ideológico-religioso y el férreo orden disciplinario continuaban su andadura hasta finales de los sesenta. 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 coeducación democrática.

El modelo segregado, defendido en el anteproyecto de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora Educativa) del actual gobierno del Partido Popular<sup>353</sup>, perdura en la actualidad en aquellos contextos educativos de carácter conservador en los que la influencia religiosa resulta significativa, es decir, en muchos centros escolares privados y católicos. Este modelo educativo, profundamente discriminatorio y contrario a los principios igualitarios de la coeducación, parte de una visión heteronormativa e innatista del género, una visión que niega el carácter de construcción socio-cultural del género y lo entiende como una simple derivación del sexo anatómico/biológico, una visión que también estereotipa y universaliza a los jóvenes, intentando explicar su mala-educación, su indisciplina o su fracaso escolar como fruto de la naturaleza, de los procesos hormonales y proponiendo la necesidad de controlar su maduración sexual mediante una educación represiva y firme.

En *Curso del 63* se alude desde el primer momento a la necesidad de instaurar este modelo segregado, con el propósito de conseguir que los jóvenes se centren en sus estudios. Una de las primeras secuencias en las que aparece este discurso está referida al flirteo entre alumnos y alumnas en el patio, concretamente de Héctor con Ana Julia. El programa presenta a Héctor como un joven fornido, arrogante e indisciplinado, y nos muestra una de las primeras situaciones de conflicto en las que será reprendido por el prefecto al faltar a la uniformidad (de nuevo se trata de disciplinar la imagen reprimiendo una resistencia a la uniformización) por ir remangado, llevar el cuello subido y la corbata suelta por fuera:

Don Luis: “Un momentito por favor, venga usted aquí”

Héctor: (*Sonriendo con arrogancia*) “¿Qué quiere?”

---

<sup>353</sup> La llamada “Ley Wert” plantea en el artículo 84 de su anteproyecto (septiembre de 2012) la subvención a la “educación diferenciada” en los centros privados.

- Don Luis: “yo entiendo que haya alumnas, unas niñas muy monas, pero esta mañana habíamos llegado a un acuerdo sobre el vestuario, y usted está disfrazado, si usted necesita disfrazarse para atraer a las señoritas a lo mejor tiene un problema grave de personalidad...”
- Héctor: (*Sonriendo con arrogancia todavía, intenta responderle*) “Yo ninguno...”
- Don Luis: (*Interrumpiéndole*) “¡Ni me conteste! Ahora se va a arreglar usted el vestuario como debe de ser...”
- Héctor: “¡Vale, vale...! Estaba en mi tiempo libre y creía que podía estar como quisiera...”
- Don Luis: (*Interrumpiéndole de nuevo y montando su discurso sobre el del alumno*) “¡Su tiempo libre...! Vamos a ver, para todos, el uniforme es sagrado las veinticuatro horas del día...”

El prefecto reprime el intento de ostentación y liderazgo del joven. Para ello usa las armas formales de la jerarquía y la normativa por un lado, pero también las informales (aunque sostenidas por las primeras) de la crítica mordaz hacia Héctor, incluyendo en ésta la alusión machista a las alumnas como “unas niñas muy monas” (delante de ellas) y el comentario despectivo dirigido al alumno: “usted está disfrazado, si usted necesita disfrazarse para atraer a las señoritas a lo mejor tiene un problema grave de personalidad”, en el que señala además la orientación heterosexual de Héctor. La frase final del prefecto: “el uniforme es sagrado las veinticuatro horas del día”, dirigida ya “para todos”, señala que no hay tiempo (completamente) libre en San Severo, como simulación de una organización total que es.

Finalizado el incidente, el programa monta unas imágenes del alumno en el patio acabando de colocarse correctamente todo el uniforme, mientras suena su voz en *off* justificándose (entrevistado sobre el tema posteriormente) con el argumento-excusa de que hacía “mucho calor”. Un fundido en blanco nos trae el inserto de la entrevista a la madre de Héctor, en el que ésta reconoce que él es “rebelde y pasota”, que se cree “el más guapo”, y en el que justifica la reprimenda y la disciplina de Don Luis, afirmando que su hijo debe “obedecer” y que: “no tiene porqué ser tan presumido... cuando está estudiando”. Es decir, un nuevo caso de legitimación (estratégicamente montada) de la supuesta acción



transformadora del programa, por parte de una madre aparentemente insatisfecha con la educación de su hijo (a la que ella misma debe haber contribuido no obstante) y aparentemente satisfecha en cambio con la disciplina de San Severo (si no con algún otro aliciente más oculto ofrecido por el programa).

Aunque el protagonista de este último conflicto haya sido un sujeto masculino, ciertos elementos del texto montado por el programa apuntan de nuevo al género femenino como culpable directo o indirecto: por un lado, la alusión a las alumnas en plena reprimenda a Héctor del prefecto (“unas niñas muy monas”, “usted necesita disfrazarse para atraer a las señoritas”) como supuesta motivación de la infracción de éste, y por otro lado, las imágenes del alumno tonteando con su compañera Ana Julia en el patio (antes de ser reprendido), que el programa monta como ilustración visual mientras su madre declara que se cree “el más guapo”, y que debería presumir menos para obedecer y estudiar más.

De este modo 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 falaz, sexista y machista 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 etiqueta eufemística de “educación diferenciada”<sup>354</sup>) 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 coeducación democrática.

---

<sup>354</sup> El ministro de educación del actual gobierno del Partido Popular, Ignacio Wert, defiende en 2012 la subvención a la segregación de género de la “educación diferenciada” en centros privados pese al criterio contrario del Tribunal Supremo, así como defiende la segregación en general (social, cultural, económica) en su proyecto de (contra)reforma educativa, que en el diario Público.es califican significativa y acertadamente de: “Una vuelta a las aulas de los 60” (Anna Flotats, 21/09/2012), lo cual conectamos aquí con el tema de *Curso del 63*.

Este modelo segregado, como hemos indicado, 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. Nos referiremos a continuación a dos momentos del primer programa que señalan el comienzo de la rutina de sucesión cíclica de días: la “primera noche” (que concluye la jornada inaugural con más conflicto y reacción disciplinaria que descanso) y el “primer despertar” (que inicia la siguiente jornada con semejante disciplina autoritaria). Aludiremos a estos procedimientos disciplinarios relacionados con estos dos momentos cuya expresión de ideología sexista nos permitirá conectar, tras eludir el análisis de la parte más redundante del relato, con nuestra posterior reflexión crítica acerca del género en el análisis del desenlace del programa.

La primera noche en el internado provoca los primeros castigos de los participantes. Tras varios avisos de Don Ildebrando, la persistencia del jolgorio nocturno ha provocado 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, desde un enfoque de género, que Don Ildebrando 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. Obviamente 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 (desde lo reaccionario) 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. El reloj sobreimpreso en la pantalla nos muestra que ambos castigos han mantenido despiertos a chicos y chicas hasta más de las 2.30 de la madrugada.

Las siguientes imágenes que presenta el programa con el rótulo: “primer despertar”, son las del profesor de Educación física, Don Carl<sup>355</sup>, levantando a chicos y chicas a las 8.00 h. con fuertes voces y el ruido estridente de una campanilla, y poniéndolos inmediatamente a hacer ejercicio físico en sus respectivos dormitorios (pese a las pocas horas de sueño por los castigos), con la consigna: “*mens sana in corpore sano*”, tras lo cual los manda a ducharse y asearse, antes de vestirse y bajar a desayunar. Precisamente la primera clase del alumnado este segundo día será la de gimnasia<sup>356</sup>, por lo que este “primer despertar” tan marcial les sirve de anticipo, además, tanto los castigos físicos<sup>357</sup> (en sentido laxo) del supervisor nocturno como los ejercicios físicos del despertar y los de la clase de Educación física<sup>358</sup> van igualmente dirigidos a que el alumnado incorpore la disciplina, es decir, a disciplinar a los sujetos a través de sus cuerpos, agotándolos y conformándolos a la vez, para volverlos cuerpos dóciles. Recordemos que para Foucault (1990: 140) el cuerpo dócil es un “cuerpo que se manipula, al que se le da forma, que se educa, que obedece, que responde (...) Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, transformado y perfeccionado.”

Previamente a la clase de gimnasia, una desenfadada música de los 60 acompaña la imagen en plano general del alumnado saliendo para reunirse en el patio interior, vestido con los uniformes deportivos del centro (polos y pantalones cortos), y charlando animadamente en ausencia de profesorado. Tanto la música *pop* como los sonrientes jóvenes contrastan con la imagen severa del rostro de Don Carl, que les observa fijamente y con el ceño fruncido desde la altura de una de las ventanas (una posición de mirador

---

<sup>355</sup> Un ex-militar inglés, cuya presencia refuerza las conexiones con la disciplina militar, además de conectar con el origen inglés del programa original.

<sup>356</sup> 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.

<sup>357</sup> No son castigos físicos en el sentido estricto o más duro, como golpes u otras prácticas violentas para infligir dolor (excluidas en San Severo aunque vigentes en el 63), pero sí aplicados físicamente para disciplinar los cuerpos.

<sup>358</sup> Educación Física sexista como veremos, que educa o disciplina los cuerpos según el género de los sujetos.

panóptico del alumnado en el patio que ocupará a menudo en el programa Don Vicente, el director). Vemos después al alumnado ya formado marcialmente en el patio frente a Don Carl<sup>359</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 (más concretamente respecto a 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 arrojarse 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 el color de los uniformes y 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.

---

<sup>359</sup> Un rótulo nos informa de que es entrenador personal y ex-militar, de nuevo la conexión escuela-ejército.

Don Carl, en consecuencia, se dirige a las chicas como “señoritas”<sup>360</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). Para subrayar más el estereotipo de la chica pasiva, el programa inserta una entrevista posterior de Carmen que afirma que no le gusta nada la Educación física, mientras rotulan: “yo no me bajo de mis tacones”.

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. Como expone esta cita acerca de la finalidad de la actividad física en los campamentos falangistas, en palabras de sus propios organizadores fascistas:

Si ellas, la ilusión, son preparadas para regir nuestros hogares –célula fundamental del gran cuerpo del Estado– ellos, la inteligencia y el brazo, han de serlo para la sagrada misión de empuñar los mandos nacionales y conducir a España hacia la meta gloriosa que le fijó el Caudillo y que reafirmaron con sus sacrificios tantos y tantos camaradas entregados en plena juventud<sup>361</sup>

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, como tema significativo transversal que plasma y articula otras temáticas del discurso del programa,

---

<sup>360</sup> Con la misma edad y méritos, para Don Carl ellas son “señoritas” mientras ellos ya son “caballeros”.

<sup>361</sup> “El Frente de Juventudes de Asturias rinde cuentas de su labor en el año que acaba de pasar”. *La Nueva España*, 5 de enero de 1943: 11.

alcanza una peculiar y aparentemente contradictoria 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). Son muchos y variados los elementos del programa, como hemos visto a lo largo de todos sus capítulos, que pueden ser susceptibles de análisis desde un enfoque de género, pero ahora abordaremos 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 nuevo segmento del NO-DO, esta vez especialmente significativo porque incluye, aunque sin identificar la fuente, fragmentos del reportaje *La mujer en la universidad* (1966) de Josefina Molina, realizado para el noticiario (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 argumentadamente 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 desde aquí 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 excluyamos 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 (cerca de lo documental 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 de 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.

Analizaremos ahora una última acción de resistencia de las chicas en el relato del programa, antes de su sujeción-subjetivación narrativa final como graduadas de San Severo. Conectadas con la cuestión de los himnos y los usos ideológicos del poder emotivo o lúdico de la música, que analizamos en la primera sección, encontramos presentes en el relato como reverso ciertas prácticas subversivas del alumnado. Una de las primeras, y ya comentada en la segunda sección del análisis, sería la originada a partir del inicio de las clases, con el uso sarcástico por el alumnado masculino de la canción: “adiós con el corazón” como despedida a la prefecta tras salir ésta del aula, mientras se le saludaba también al modo fascista. Un saludo cuya vinculación falangista-franquista nos permite leer críticamente la canción burlesca como una parodia del “Cara al sol”, aunque tal elaboración crítica no estuviera como intención en la espontánea acción juvenil. Otra práctica musical de resistencia que analizamos en esta sección, extraída ya del último episodio del programa y protagonizada por el alumnado femenino, implicaría la más directa y explícita subversión del himno de San Severo, por más que fuera banal y despolitizadamente.

Tras la expulsión colectiva del alumnado masculino por invertir, literalmente, 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 (subversiva) del himno que ellas (supuestamente, dependiendo del poder real del guión frente a la espontaneidad) han preparado:

Al llegar a San Severo  
nos cortaron toos los pelos,  
nos quitaron las maletas  
Doña Alicia, la prefecta.  
Nos quitaron la pintura  
y llegó nuestra amargura,  
las compresas de la abuela,  
sopa, pescadilla y pera.<sup>362</sup>  
Nos pusieron los zapatos  
que parecíamos dos patos,  
uniformes de paletas,  
no se nos marcan las tetas.  
Nos jodió por la mañana  
con la dichosa campana.  
Somos chicas del futuro,  
no nos vaciláis ninguno.

El alumnado masculino celebra ampliamente la canción de las chicas, cantando a su vez animados: “¡Esto sí que es una chirigota!”. En efecto, el tono lúdico-crítico de la letra resulta “carnavalesco” (Bajtín, 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. Además confirma en su contenido, a través de las referencias paródicas, el carácter secundario y accesorio de las clases (que no aparecen

---

<sup>362</sup> En este punto aparece publicidad sobreimpresa de *Física o Química*, curiosa coincidencia en un momento del programa en el que, como en el conjunto de la teleserie publicitada, la cultura juvenil parece imperar sobre el mundo adulto.

siquiera mencionadas) frente a la permanencia y centralidad de la organización disciplinaria (que se extiende en toda la letra como en todo el relato).

La transformación física y estética, la intervención sobre su cuerpo y su imagen, las tecnologías disciplinarias para volverlas cuerpos dóciles, las acciones de una organización autoritaria imponiéndoles e in-corporándoles su ley (en sus cuerpos), por fuera (afectando a su belleza) y por dentro (afectando a su dieta, su descanso, su higiene íntima), son los temas que ocupan toda su letra. Destacando 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 destacando también la consigna final de rebeldía e identidad (representación de su antagonismo cronotópico con San Severo): “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! ¡San Severo!”. Los vítores, que tan acriticamente cerraban por completo el programa (ya concluida la acción de su relato), mostraban a las chicas en el confesionario 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). 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 texto del relato/programa banaliza y deja vacía de contenido crítico la carnavalesca acción de las alumnas.

Recordemos que dos posiciones despolitizadoras de la cultura juvenil están presentes en *Curso del 63*: la neo-conservadora en el tema del programa, con la estructura escolar autoritaria que reprime la rebeldía juvenil, y la neo-liberal en el formato del programa, como *reality* que banaliza el antagonismo y convierte tanto el orden autoritario como el caos juvenil en productos de consumo y evasión. Lo que está ausente del programa es la representación de la cultura juvenil como potencial crítico y transformador, no la rebeldía sin causa de una juventud despolitizada, ruidosa y molesta pero fiel sujeto sometido al final, sino la posible rebeldía con causa de una juventud repolitizada cuyo caos pudiera generar un nuevo orden. Esto diferenciaría la representación de las puntuales y banalizadas subversiones de símbolos e himnos en el relato elíptico y despolitizado de *Curso del 63*, del tratamiento de acciones semejantes en representaciones abiertamente críticas y políticas realizadas en la transición, como el film *¡Arriba Hazaña!* (1978).

Podemos, desde un enfoque de género, destacar y contrastar (dentro del mismo texto posttelevisivo) un planteamiento inicial del relato con su resultado final. El planteamiento (desde su primer episodio) del discurso del programa sobre la superficialidad juvenil<sup>363</sup>, con su pretendido mayor exponente en la coquetería femenina - ante una (inicialmente proyectada) mayor seriedad y autocontrol masculinos-, contrastado en cambio con el resultado del programa, en el último episodio, de que sean precisamente las chicas las únicas que permanecen en el centro (pese a sus últimas pataletas), porque ellos han sido expulsados al completo por una gamberrada colectiva (un exceso de masculinidad), siendo ellas (con su coquetería, superficialidad, histerismo... su supuesto exceso de feminidad) las únicas finalmente graduadas (algunas con honores) del *Curso del*

---

<sup>363</sup> Como falta de educación, disciplina, profundidad y seriedad.

63. En su ideológico texto, en su tecnología de género, en su maquinaria de interpelaciones cómplices con la sociedad patriarcal, ¿las chicas ganan? Esto quedaría como sólo una de las múltiples contradicciones posibles del programa.

En todo caso, la aparente victoria de las chicas al graduarse en las posfranquistas condiciones del relato, no deja de ser también una representación de su mayor capacidad de sacrificio como sujeto femenino (paciente) y de su sometimiento al poder de la autoritaria institución escolar. Mientras que la presunta derrota de los chicos al ser expulsados de “San Severo”, dado su carácter intradieético de centro autoritario, puede ser leída extradieéticamente en cambio como una representación de la mayor capacidad de agencia y auto-afirmación del sujeto masculino (agente), considerando su acto final de gamberrismo colectivo y carnavalesco cuando acometen la jocosa inversión del cuadro del ficticio fundador del instituto, como un acto de subversión del orden escolar establecido en el relato. Un acto de subversión (literal pero también banal, más lúdico que político) quizá disfuncional para “San Severo” (como disciplinaria organización escolar ficticia) pero funcional para *Curso del 63* (como espectacular programa posttelevisivo real). Por tanto la final graduación/sometimiento de las chicas en “San Severo” sería funcional para el discurso neoconservador-posfranquista, y la final expulsión/subversión de los chicos en *Curso del 63* sería funcional para el discurso neoliberal-posmoderno, por lo que el doble discurso del programa mostraría dos caras de la ideología de género patriarcal.

La representación de la graduación y éxito de las chicas en un centro educativo democrático y progresista – con o sin fracaso escolar de los chicos en el mismo- podría haber supuesto quizá un desafío al discurso patriarcal y conservador, pero la representación de la graduación/sometimiento final de las chicas en el (pos)franquista “San Severo” tiene en cambio el sentido opuesto de legitimar ideológicamente el discurso reaccionario del

centro, incluyendo su defensa de la segregación escolar de género<sup>364</sup> -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 (aunque pueda ser sólo en apariencia y de cara a la galería/pantalla).

Por otro lado, la representación de la expulsión o del fracaso escolar general de los chicos, si la ficción los hubiera situado en un centro educativo democrático y progresista, quizá habría supuesto un desafío hacia el discurso patriarcal de la superioridad del género masculino al contrastar con la graduación de las chicas, pero al situarlos, en cambio, en un orden escolar autoritario abre la posibilidad de su interpretación liberal como una subversión justificada (rebeldía con causa), como una mayor capacidad de resistencia masculina al poder cuando éste es autoritario-totalitario, en contraste con la mayor sumisión femenina representada. Tal relato quizá desafíe en este punto al discurso neo-conservador pero no al neo-liberal, ni a la ideología de género patriarcal -más general y común en ambos-, concluyendo como una fantasía de género con hombres jóvenes finalmente libres y auto-afirmados (aunque sea una libertad espuria y una auto-afirmación banal e infantil).

De hecho, la subversión que en la ficción del programa motiva la expulsión de los chicos se representa como un acto tan banal y despolitizado, tan desconectado de una memoria histórica y de una conciencia política<sup>365</sup>, que pese a contrariar a la autoridad escolar ficticia le puede resultar también funcional a su discurso reaccionario, al no contraponerle un discurso alternativo elaborado y permitirle en cambio mostrar como

---

<sup>364</sup> Contraria a la co-educación democrática.

<sup>365</sup> Al contrario, por ejemplo, que la subversión de los jóvenes alumnos del internado de *¡Arriba Hazaña!* (1978) en la ficción fílmica de la transición, o también al contrario, ya en la realidad, que las protestas de los jóvenes alumnos universitarios contra el franquismo o ahora mismo contra la política del PP.

orden escolar ante el caos la fuerza de su respuesta: la expulsión, que a diferencia de otros regímenes escolares progresistas más blandos actúa resolutivamente ante la indisciplina. 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 posttelevisivo neo-liberal de consumo rápido y ligero, así como coherentes con los estereotipos femeninos y masculinos de una sostenida ideología de género patriarcal.

Como hemos argumentado, la televisión, en su dimensión social e histórica, en su configuración como medio de comunicación, contribuye a la construcción del imaginario, un imaginario que es a la vez social y sexual (Colaizzi, 2006), un imaginario que construye discursos de género normativos, hegemónicos, que tienden a naturalizar lo que no es sino fruto de una compleja construcción social.

La televisión y cada uno de sus programas funcionan como “tecnologías sociales”, como lugares de construcción discursiva que contribuyen a la producción y reproducción

de imágenes, representaciones e ideología. Tecnologías sociales que funcionan también como una “tecnología de género” (De Lauretis, 2000), constituyendo representaciones que definen, articulan y modelizan las nociones de feminidad y masculinidad.

Partiendo de este concepto, ya no podemos seguir considerando el género como algo dado por naturaleza, sino como una tecnología en sí mismo, en su propia definición teórica y en su aplicación sociocultural, pero también simultáneamente como uno de los objetos habituales o temas de otras tecnologías sociales y culturales como la ciencia, la política, la escuela, la literatura, el cine o la televisión.

La televisión se ha constituido, por su omnipresencia en nuestra vida cotidiana, en un agente crucial en la construcción de la realidad social, reforzando determinados comportamientos e identidades, actualizando los estereotipos sociales y produciendo, en definitiva, representaciones de género adecuadas, normativas y beneficiosas para la ideología hegemónica (Capecchi, 2006).

Toda la representación general que *Curso del 63* hace de lo masculino y lo femenino, o más concretamente, su representación de las diferencias de género en la imagen de la juventud contemporánea, funcionan como “tecnologías de género”. No son pues, las que vemos en el relato, representaciones transparentes de la realidad de la juventud actual, ni informaciones neutrales y fiables sobre “los chicos (y las chicas) de ahora”<sup>366</sup>, como pretendía el programa, sino una construcción mediática, retórica e

---

<sup>366</sup> En alusión al texto de presentación oficial del programa en la web de A3, donde entre otras cosas se escribía: “¿Soportarían los chicos de ahora la disciplina de antes?”.



ideológica que, junto a otras prácticas discursivas y no discursivas, junto a otras instituciones sociales como la educación familiar o escolar, contribuyen a construir unas identidades de género y no otras.

## 5. Conclusiones

Como hemos argumentado desde el principio, la diversidad de representaciones académicas de la organización escolar no alcanza nunca una representación transparente de la realidad, el discurso académico de la pedagogía, la psicología o las ciencias sociales sobre la escuela no es un referente de objetividad incuestionable, sino que produce siempre distintos relatos sobre la misma, contribuyendo de diferentes modos a la producción de imaginario escolar. Por otro lado, las representaciones mediáticas y de la cultura de masas sobre la organización social en general y sobre las organizaciones escolares en particular, realizan su propia y específica contribución a dicha producción de imaginario, es decir, sitúan a los *mass media* también como productores de imaginario escolar o imaginario social sobre la escuela. Ello nos ha llevado a explorar la aportación de la postelevisión al imaginario escolar, en el entorno de la comunicación contemporánea, desde las especificidades del imaginario social postelevisivo y también desde sus relaciones intertextuales.

Hemos elegido para esta investigación un texto postelevisivo que produce imaginario social y escolar, el programa de tele-realidad *Curso del 63* (2009) de Antena 3. Para el análisis de la representación e ideología de su relato hemos propuesto el eje teórico al que denomino antagonismo cronotópico<sup>367</sup>, y que señala la puesta en pantalla del conflicto entre dos épocas: pasado franquista/presente posmoderno y entre dos grupos sociales: profesorado adulto/alumnado juvenil. Argumentamos que este texto postelevisivo es sintomático por dos razones: la primera –más general de la postelevisión- es que parte de un formato de *reality-show* pretendiendo un compromiso con la realidad que acaba

---

<sup>367</sup> Para referirme tanto a la dimensión sociopolítica (Mouffe, 2007) como a la narrativa (Bajtin, 1989).

cediendo al entretenimiento más evasivo del mero espectáculo, y la segunda -más específica de *Curso del 63*- es que pretende abordar concretamente la cuestión escolar-educativa con la seriedad de las representaciones mediáticas-informativas<sup>368</sup> pero acaba construyendo una ficción-espectáculo que sólo funciona como fantasía ideológica histórica (posfranquista-posmoderna) y política (neoconservadora-neoliberal).

Nuestra tesis afirma que *Curso del 63* es una fantasía ideológica relacionada con la historia, que conecta temáticamente con la Historia -*history*- entendida como el pasado real de la sociedad española, pero a través de su distorsión tele-real al contarnos una historia -*story*-, una narración ficticia sobre el pasado y el presente en España. El imaginario social sobre la escuela construido por la fantasía de *Curso del 63*, la representación de la educación formal producida por su relato, incluye el simulacro de organización escolar al que llaman San Severo, así como el antagonismo o antítesis que tal representación plantea entre su profesorado y el alumnado del mismo. Una fantasía cronotópica que al construir como marco espacio-temporal de su antagonismo narrativo un crono-topo fantástico: el curso del 63-en San Severo, resulta elípticamente histórica y política. La producción de discurso sobre el género desde la ideología en *Curso del 63*, es decir, la relevante construcción de representaciones ideológicas de la feminidad y la masculinidad, funciona como síntesis del antagonismo cronotópico en *Curso del 63*, en la que convergen la tesis expresada en su fantasía ideológica y la antítesis escenificada en su imaginario escolar.

*Curso del 63* como relato posttelevisivo emprende la producción de un imaginario social y escolar cargado de ideología, en el sentido que Althusser (1978) le daba al concepto de ideología como “representación imaginaria de condiciones reales de existencia”. El programa por tanto construye una representación imaginaria de los sistemas reales de relaciones sociales y escolares que gobiernan la vida de los sujetos, una ficción-

---

<sup>368</sup> o incluso de las representaciones académicas, en cuanto pretende ser experimento pedagógico (como *Gran Hermano* pretendía serlo sociológico).

espectáculo cuya fantasía ideológica sobre la educación y la historia funciona como “mitología” en sentido barthesiano: naturalizada, deshistorizada y despolitizada (Barthes, 1957). En el caso del imaginario posttelevisivo su carácter de mito mediático debe alentar a su análisis ideológico, con especial relevancia en programas como *Curso del 63* donde tal imaginario va más allá de lo cotidiano para dar una versión mediática de lo histórico y de lo político, pero des-historizada y des-politizada.

Podemos entender la televisión a la luz del texto de Althusser (1978) “Ideología y aparatos ideológicos de Estado”, como un aparato que construye y codifica en imágenes la ideología, y cuya finalidad sería perpetuar y mantener los modelos hegemónicos. Althusser propone que la creación de los “sujetos” se da mediante la interpelación ideológica, a través de los distintos AIE (Aparatos Ideológicos del Estado), señala cómo se van configurando los discursos dominantes y cómo las personas (los “sujetos”) quedamos atrapados en ellos y aceptamos la ideología que nos transmiten. Los AIE son instituciones sociales que están presentes a lo largo de nuestras vidas de una forma cotidiana, cercana (la escuela, la familia, la religión, la comunicación social...), lo cual les dota de un mayor poder persuasivo.

La noción de “ideología” planteada por Althusser nos conduce a la idea de que el sujeto va a verse seducido de tal manera que diga “sí” a la interpelación ideológica, a los discursos que le son transmitidos desde los diferentes aparatos. La pregunta, una vez formulada esta relación entre el sujeto y la ideología, es cómo podemos escapar, cómo podemos desarrollar nuestra subjetividad al margen de la interpelación. La respuesta a este problema se encuentra en el hecho de reconocer el carácter ideológico de las prácticas discursivas, de señalar el carácter histórico y construido de tales prácticas y su relación con el poder puesto que, como indica Althusser, no existe una afirmación más ideológica que obviar el mismo carácter ideológico de los discursos.

*Curso del 63*, como hemos visto en este trabajo, ha sido el primer *reality-show* postelevisivo en abordar la cuestión escolar-educativa respecto a la problemática de la juventud contemporánea, construyendo a la vez una fantasía ideológica sobre el pasado franquista y su relación con el presente. Una fantasía con formato de tele-realidad pero funcionamiento como relato de ficción, con su estructura narrativa básica de planteamiento-nudo-desenlace, además de su serialidad<sup>369</sup> semejante a la ficción más convencional. La representación del conflicto entre la juventud (contemporánea) y el profesorado (del 63) marca el *topos* pseudo-escolar del antagonismo cronotópico del relato, pero éste es indisoluble de un *cronos* histórico-fantástico marcado por el conflicto entre el pasado (elíptica o fantasmáticamente franquista) y el presente.

Como hemos analizado, el antagonismo cronotópico del relato, tanto narrativo como ideológico, se plasma en diversos elementos concretos del texto postelevisivo de *Curso del 63*, y en las estrategias específicamente audiovisuales de puesta en escena de todos los elementos. Por un lado, su representación fantás(ma)tica del pasado franquista a través de los personajes antagonistas docentes ficticios, la ambientación escolar y la recreación del 63, o el recurso al NO-DO como documento. Por otro lado, su representación sesgada del presente posmoderno a través de los personajes protagonistas juveniles tele-reales, la fragmentada puesta en pantalla de sus rasgos actuales, o el formato de *reality* del propio programa.

Además ambos grupos de personajes, docentes ficticios y jóvenes (tele)reales, son elementos estructurales de una misma ficción híbrida, de un mismo antagonismo narrativo-espectacular, e intercambian la centralidad protagonista-antagonista según se enfoque ideológica y culturalmente la mirada: desde el espectador neo-conservador de una ficción pos-franquista que hace protagonista al docente severo y modelo social al pasado

---

<sup>369</sup> Compartida con algunos *realities*, pero típica de la ficción televisiva (series y mini-series) y no televisiva (series de novelas, comics, películas –secuelas y precuelas, trilogías...-, etc.), hablándose ya de “post-serialidad” de la ficción televisiva (Brancato, 2011).

autoritario, o desde el espectador neo-liberal de un *reality* pos-moderno que hace protagonista al joven banal y modelo social al presente consumista.

*Curso del 63* también ha sido el primer *reality* de Antena 3 que logra éxito de audiencia en mucho tiempo, un éxito especialmente amplio entre los jóvenes espectadores y paradójico por su representación negativa y estereotipada de la juventud actual<sup>370</sup>, como un chivo expiatorio de los problemas de la sociedad adulta, una representación que habrá circulado así extensamente entre los propios jóvenes, y entre sus familias o educadores. Sobre el papel de la juventud en la proliferación de antagonismos sociales diversos, y cómo esta es planteada ideológicamente desde el nuevo campo liberal–conservador como un exceso de lo social y una amenaza para la sociedad como orden establecido, Laclau y Mouffe (1987) ya afirmaban:

El fenómeno de los jóvenes es particularmente interesante, y no es extraño que ellos constituyan un nuevo eje de emergencia de antagonismos. A fin de crear nuevas necesidades, ellos son construidos crecientemente como categoría específica de consumidor, lo que los impulsa a buscar una autonomía financiera que la sociedad no está en condiciones de acordarles. Por el contrario, la crisis económica y el desempleo tornan difícil su situación. Si a esto se añade la desintegración de la célula familiar y su reducción creciente a puras funciones de consumo, así como la inexistencia de formas sociales de integración de estos «nuevos sujetos» que han recibido el impacto de la puesta en cuestión generalizada de las jerarquías existentes, se comprenden fácilmente las diversas formas que ha adoptado la rebelión de los jóvenes en las sociedades industriales. (Laclau y Mouffe, 1987: 270)

Pero más allá del potencial antagónico de la juventud, que la lleva a ser señalada por los poderes dominantes, ésta quedaría relegada a audiencia pasiva frente al goce mediático si no llegara a escapar a la seducción postelevisiva y su interpelación ideológica. La respuesta en este caso se encuentra, como decíamos, en reconocer el carácter ideológico de las prácticas discursivas de *Curso del 63* y su relación con el poder establecido. Esa exitosa e ideológica recreación postelevisiva de la escuela de 1963, año en el que paradójicamente

---

<sup>370</sup> Juventud a la que el programa caricaturiza y estigmatiza.

se puso en marcha la I Campaña Nacional de Alfabetización (Viñao, 2004)<sup>371</sup>, requiere para garantizar su interpretación crítica por parte de los sujetos espectadores, por lo tanto, de otra alfabetización muy distinta y aún pendiente, la alfabetización audiovisual y mediática.

Por ello sigue siendo de gran relevancia el análisis crítico de los textos mediáticos, como el que abordamos en esta investigación, y la divulgación social y educativa de las conclusiones de dichos análisis, para que contribuyan a una alfabetización mediática (*media literacy*), que tendría como componente fundamental la capacidad de lectura crítica y política de los textos audiovisuales, y debería tener en cuenta la reflexión teórica que Godzich (1994) hizo sobre la “*literacy*”, como conjunto de relaciones históricamente situadas que mantenemos con el lenguaje y su capacidad para interpretar la experiencia.

En el caso de la *media literacy* la relación históricamente situada la mantienen los sujetos espectadores con los textos mediáticos, como representaciones no transparentes que median su interpretación de la realidad. Como señalaba Masterman (1993), el primer principio de la educación audiovisual es el de la no-transparencia, y como apunta Talens (2000, 2002), dada la ilusión de transparencia que la televisión se empeña en sostener y en la que se basa gran parte de su efectividad discursiva, resulta de gran importancia social y política la enseñanza de sus mecanismos retóricos a los espectadores, para que éstos puedan suspender su credibilidad, cortocircuitar su efecto de verdad, y tener una mirada más crítica. Esta investigación y su análisis de la ideología en la representación de *Curso del 63* pretende contribuir a la formación de esa mirada crítica, y poder servir así como recurso para la educación audiovisual de los espectadores jóvenes y adultos.

Además, la emergencia en el relato de *Curso del 63* de la ideología de género como parte de la ideología, como tema significativo que plasma y articula otras temáticas, nos

---

<sup>371</sup> Como intento del régimen franquista-desarrollista, muy tardío e insuficiente, de compensar los problemas educativos que la propia dictadura había agravado con su violenta erradicación de la escuela republicana.

lleva a plantear la aportación de nuestro análisis como recurso crítico válido no sólo desde la necesidad política de una educación audiovisual, sino de una co-educación audiovisual (Belmonte y Guillamón, 2008) entendida como toma de conciencia crítica de la producción mediática del género. Un enfoque que problematice la construcción del “imaginario socio-sexual” (Colaizzi, 1993; 2006), también en los textos mediáticos que producen imaginario escolar, como parte inexcusable de la alfabetización mediática. Esto permite una articulación entre la teoría de género y el análisis del discurso audiovisual que, como señala Colaizzi (2007), pueda dar cuenta de los cambios de la cultura contemporánea y desarrollar una conciencia crítica de los mismos. Así se conecta el funcionamiento de la escuela y de los *media* como “tecnologías de género”, según el concepto acuñado por De Lauretis (2000), el cual permite considerar el género, como instancia de la ideología, una tecnología en sí mismo, a la vez que el contenido de otras tecnologías sociales (Colaizzi, 2002).

En suma, mi análisis muestra el modo del programa *Curso del 63* de plantear su fantasía ideológica neoconservadora/neoliberal, al desarrollar el conflicto narrativo-ideológico al que llamo antagonismo cronotópico. El carácter ideológico de la fantasía propuesta en el relato de *Curso del 63* es doble, ya que argumento que se trata de una fantasía política y despolitizada a la vez. La interpreto como una fantasía política neoconservadora por un lado, en relación con su planteamiento reaccionario del tema de la juventud actual como problema y de la educación franquista como solución, pero simultáneamente como una fantasía despolitizada neo-liberal por otro lado, en relación con su tratamiento consumista-hedonista de dicho tema, con el tono de divertimento de su banalización de la cuestión política que la convierte en mero objeto de consumo mediático, no por ello menos ideológico.





## 6. Bibliografía

Abruzzese, A. (1995) *Lo splendore della TV. Origini e destino del linguaggio audiovisivo*. Genova: Costa & Nolan.

Althusser, L. (1978) “Ideología y aparatos ideológicos de estado” en *Escritos*, Barcelona: Laia.

Anderson, B. (1991) *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Apple, M. W. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid: Akal

— (2001) “¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y neoconservadurismo en educación?”, *Docencia*, 13.

Arribas, S. (2008) “Cornelius Castoriadis y el imaginario político”. *Foro interno: anuario de teoría política*, 8, 105-132.

Ashforth, B. E. (1985) “Climate formation: Issues and extensions”, *Academy of Management Review*, 10 (4), 837-847.

Bal, M. (1985) *Teoría de la Narrativa*. Madrid: Cátedra.

Ball, S. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.

— (1993a) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.

— (1993b) “La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas” en J. Gairín y S. Antúnez (coords) *Organización Escolar: Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.

Barthes, R. (1957) *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI.

Bajtín, M. (1987) *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.

— (1989) *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

Blanco, N. B. (2011). “La película X-MEN III La batalla final: análisis desde una perspectiva filosófica”. *Hermeneutic*, 10.

Belmonte, J. (2012) “Una imagen (pos)televisiva de la educación franquista” en J.C. Seguin y M.H. Soubeyroux (eds.) *Image et education*, Lyon: Le Grinh-LCE.

Belmonte, J. y Guillamón, S. (2008) “Co-educar la mirada contra los estereotipos de género”, *Comunicar*, 31 (XVI), 115-120.

Bergua, J. A. (2007) *Lo social instituyente. Materiales para una sociología no clásica*. Zaragoza: Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza.

Bernstein, B. (1983) “Clase y pedagogías visibles e invisibles”, en J. Gimeno y A. Pérez (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Billig, M. (1995), *Banal Nationalism*, Londres: Sage.

Brancato, S. (2011) *Post-serialità. Per una sociologia delle tv-series. Dinamiche di trasformazione della fiction televisiva*. Napoli: Liguori.

Bugallo, A. C. (2002). “Y la mirada se hizo carne: mujer, nación y modernidad en las comedias cinematográficas de los años setenta”, en R. Medina, y B. Zecchi (eds.), *Sexualidad y escritura (1850-2000)*. Barcelona: Anthropos.

Burch, N. (1987) *El tragaluz del infinito*. Madrid: Cátedra.

Burr, V. (1997) *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: UOC/Proa.

Burrell, G. & Morgan, G. (1979) *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann.

Cabero, J. y Loscertales, F. (1998) *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social?*. Sevilla: Universidad de Sevilla

Cabruja, T. (1998) “Psicología social crítica y Posmodernidad. Implicaciones para las identidades construidas bajo la racionalidad moderna”, *Anthropos*, 177.

Calás, M. B. & Smircich, L. (1991) “Voicing seduction to silence leadership”, *Organization Studies*, 24, 567-602.

— (1999) “Past postmodernism? Reflections and tentative directions”, *Academy of Management Review*, 24 (4), 649-671.

Capecchi, S. (2006) *Identità di genere e media*. Roma: Carocci.

Carbonell, J y Tort, A. (2006) *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata.

Cascajosa, C. (2012) “Un nuevo modelo educativo en la televisión de la transición española: *Segunda Enseñanza* de Ana Diosadado”, en J.C. Seguin y M.H. Soubeyroux (eds.) *Image et education*, Lyon: Le Grinh-LCE.

- Casetti, F., y Di Chio, F. (1999). *Análisis de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (2009) *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Castillejo Cambra, E. (2008) *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo*. Madrid: UNED.
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Jueces para la democracia*, 26, 50-59.
- Chicharro, M. (2011) “La representación del espacio escolar en la ficción televisiva: el caso de *Física y Química*” en I. Bort, S. García y M. Martín (eds.) *Actas del IV Congreso Internacional sobre Análisis Fílmico Nuevas Tendencias e Hibridaciones de los Discursos Audiovisuales en la Cultura Digital Contemporánea*. Madrid: Ediciones de las Ciencias Sociales.
- Colaizzi, G. (ed.) (1990) *Feminismo y teoría del discurso*. Madrid: Cátedra.
- (1993) *La construcción del imaginario socio-sexual*. Valencia: Episteme, col. Eutopías, vol. 18.
- (2001) “El acto cinematográfico: género y texto fílmico”, *Lectora*, 7, V-XII.
- (2002) “Cine e imaginario sociosexual”, en M. Selva y A. Solà (Eds.) *10 años de la Muestra de Filmes de Mujeres*. Barcelona: Paidós.
- (2006) *Género y representación. Postestructuralismo y crisis de la modernidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2007) *La pasión del significante. Teoría de género y cultura visual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Colmeiro, J. (2005) *Memoria histórica e identidad cultural. De la postguerra a la postmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- (2011) “¿Una nación de fantasmas?: apariciones, memoria histórica y olvido en la España posfranquista”, *452°F. Revista electrónica de teoría de la literatura y literatura comparada*, 4, 17-34,
- Cherryholmes, C. H. (1993) “Reading research”, *Journal of Curriculum Studies*, 25 (1), 1-32.
- (1999) *Poder y Crítica. Investigaciones Postestructurales en Educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Chia, R. (2000) “Discourse Analysis as Organizational Analysis”, *Organization*, 7 (3), 513-518.
- Clegg, S. & Hardy, C. (1996) “Conclusion: Representations”, in S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (eds.) *Handbook of Organization Studies*. London: Sage.

- Clifford, J. & Marcus, G. (eds.) (1986) *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Coronel, J. M. (1998) *Organizaciones Escolares*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Costa, C. (2010) “Coaching-shows: Análisis de un nuevo género televisivo”. *Área abierta*, 27, 4
- Cronbach, L. (1971) “Test Validation”, in R. Thorndike (ed.) *Educational Measurement*. Washington: American Council on Education.
- Cronbach, L. y Meehl, P. (1955) “Construct Validity in Psychological Tests”, *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Lauretis, T. (2000) *Diferencias*. Madrid: horas y Horas.
- (2007) *Figures of resistance: Essays in feminist theory*. P. White (ed.) Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- (2008) “Identidades de género y malos hábitos”, en C. Pinyana y A. Gil (coords.) *Identidad de género vs. Identidad sexual*. Castellón: Universitat Jaume I.
- (2008) *Freud’s Drive: Psychoanalysis, Literature and Film*. New York: Palgrave Macmillan.
- Deleuze, G. (1999) *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Di Febo, G. (2003) “Nuevo Estado, nacionalcatolicismo y género”, en G. Nielfa Cristóbal (ed.) *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*. Madrid: Editorial Complutense.
- Dussel, I. (2003) “Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos”, en T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra-García (coords.), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Eco, U. (1977) *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- (1986) *La estrategia de la ilusión*. Barcelona: Lumen.
- (1995) *El superhombre de masas*. Barcelona: Lumen
- Espelt, R. (2001) *Jonás cumplió los 25: la educación formal en el cine de ficción, 1975-2000*. Laertes: Barcelona.
- D’agostino y Tafler (1995) *Transmission: Toward a Post-television Culture*. Thousand Oaks: Sage.
- Da Silva, T. T. (1995) (org.) *Alienigenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.

- (1999) “The Poetics and Politics of Curriculum as Representation”, *Pedagogy, Culture & Society*, 7 (1), 7-33.
- (2001) *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- (2000a) “Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales”, en T. T. Da Silva (coord.) *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: M.C.E.P.
- (2000b) “La deconstrucción del constructivismo pedagógico”, en T. T. Da Silva (coord.) *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: M.C.E.P.
- Di Febo, G. y Juliá, S. (2005) *El franquismo*. Barcelona: Paidós
- Du Gay, P. (2003) “Organización de la identidad: gobierno empresarial y gestión pública”, en S. Hall y P. Du Gay (comps.) *Cuestiones de Identidad Cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferrández, A. (1993) “La Organización Escolar como objeto de estudio”, en J. Gairín y S. Antúnez (coords) *Organización Escolar: Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU
- Feixa, C. y Porzio, L. (2004) “Los estudios sobre las culturas juveniles en España (1960-2003)”, *Revista de Estudios de Juventud*, 64, 9-28.
- Fernández Prieto, C. (2003). *Historia y novela: poética de la novela histórica*. Ediciones Universidad de Navarra. EUNSA.
- Fernández Prieto, C. (2006). “La Historia en la novela histórica”, en *Reflexiones sobre la novela histórica*. Cádiz: UCA. Servicio de Publicaciones.
- Fisher, R., Harris, A. & Jarvis, C. (2008) *Education in Popular Culture: Telling tales on teachers and learners*. London: Routledge.
- Formenti, C. (2000) *Incantati dalla rete*. Milano: Edizioni Raffaello Cortina.
- (2008) *Cibersoviet*. Milano: Edizioni Raffaello Cortina.
- Foster, H. (ed.) (1983) *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*. Port Townsend, WA: Bay Press.
- Foucault, M. (1979) “El sujeto y el poder” en Dreyfus H. y P. Rabinow *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- Foucault, M. (1978). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- (1978b). Espacios otros: utopías y heterotopías. *Carrer de la Ciutat, 1978, núm. 1*.
- (1979) *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- (1973) *El Orden del Discurso*. Barcelona: Tusquets.
- (1990) *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI.

- (1982) *Historia de la sexualidad*, Madrid, Siglo XXI.
- Gairín, J. (coord.) (2003) *Les Relacions Personals en l'Organització*. Barcelona: UAB
- (1993). “El objeto de la Organización Escolar” en J. Gairín y S. Antúnez (coords) *Organización Escolar: Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU
- Galán, E. y del Pino, C. (2010) “Jóvenes, ficción televisiva y nuevas tecnologías”. *Área abierta*, (25), 3.
- García, A (2009) “La hibridación de lo real: simulacro y performatividad en la era de la postelerrealidad” en *Anàlisi*, 38.
- García, F. y Monleón, J. B. (1999) *Retos de la posmodernidad*, Madrid, Trotta,
- Gergen, K. (1992) “Organization theory in the postmodern era” in M. Reed & M. Hughes (Eds.) *Rethinking organizations*. Londres: Sage
- Gergen, K. (1996) *Realidades y Relaciones*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- (2003) *Cine y entretenimiento*, Barcelona: Paidós.
- Godzich, W. (1998) *Teoría literaria y crítica de la cultura*, Valencia: Cátedra.
- Goffman, E. (1970) *Internados*, Buenos Aires: Amorrortu.
- González, M<sup>a</sup>. T. (1993) “Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas” en J. Gairín y S. Antúnez (Coords.) *Organización Escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- González, M<sup>a</sup>. T. y Nieto J. M. (1998) *Modelos teóricos de Organización Escolar*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Goodenough, W. H. (1971). *Culture, language and society*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gordillo, I. (2009) *Narrativa televisiva*. Madrid: Síntesis.
- Gray, J.B. (2005) “Althusser, Ideology, and Theoretical Foundations: Theory and Communication”. *The Journal of New Media and Culture*, 3 (1).
- Guarinos, V. et al. (2010) "Masculinidades de ficción televisiva y retroalimentación online. Jóvenes y adolescentes en-red-ados fuera y dentro de Física o química y El internado" *Actas II Congreso AE-IC" Comunicación y desarrollo en la era digital"*. Málaga, 2010.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.
- Hanke, R. (2001) “Quantum Leap: The postmodern challenge of television as history”, in G. Edgerton & P. Rollins (eds.), *Television Histories: Shaping Collective Memory in the Media Age*. Lexington, KY: The University Press of Kentucky

- Hassard, J. (1993) "Postmodernism and organizational analysis: an overview" in J. Hassard & M. Parker (eds.) *Postmodernism and Organizations*. Londres: Sage.
- Hernández, F. y Sancho, J. (2004) *El Clima Escolar en los Centros de Secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: MEC-CIDE.
- Hollway, W. (1991) *Work Psychology and Organizational Behavior*. Londres: Sage
- Hutcheon, L. (1989) *The politics of Postmodernism*. Londres: Routledge.
- Ibáñez, T. (1996) "Construccionismo y Psicología" en A. J. Gordo López y J. L. Linaza (comp.) *Psicologías, Discursos y Poder*. Madrid: Visor.
- Imbert, G. (2008) *El transformismo televisivo. Posttelevisión e imaginarios sociales*, Madrid, Cátedra.
- (2010) *Cine e imaginarios sociales: El cine postmoderno como experiencia de los límites (1990-2010)*. Madrid: Cátedra
- Jameson, F. (1983) "Postmodernism and Consumer Society", en H. Foster (ed.) *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, Port Townsend: Bay Press.
- (1984) *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- (1988) "Posmodernismo y sociedad de consumo", en Foster, H. (ed.) *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- (1991) *Ensayos sobre el posmodernismo*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- (2012) *El giro cultural*. Buenos Aires: Manantial.
- Jarés, X. (1993) "El lugar del conflicto en la organización escolar". *Revista Iberoamericana de Educación*, 15.
- Jeffcutt, P. (1993) "From Interpretation to Representation", in J. Hassard & M. Parker (eds.) *Postmodernism and Organizations*. Londres: Sage
- Jenkins, H. (2008) *Convergence Culture*, Barcelona: Paidós.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (2000). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro
- Labanyi, J. «History and Hauntology; or, What Does One Do with the Ghosts of the Past? Reflections on Spanish Film and Fiction of the Post-Franco Period», in Joan Ramon Resina (ed.), *Dismembering the Dictatorship: The Politics of Memory in the Spanish Transition to Democracy*, Amsterdam: Atlanta, GA: Rodopi.
- Laclau, E. (1996) *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.



- Larrosa, J. (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Le Diberder y Coste-Cerdan (1990) *Romper las cadenas. Introducción a la post-television*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lerena, C. (1983) *Reprimir y liberar*. Ediciones Akal.
- Linstead, S. y Grafton-Small, R. (1992) "On Reading Organizational Culture" *Organization Studies*, 13, 331-355
- López García, J. R. (2009) "Las verdaderas historias de las muertes de Francisco Franco: para una revisión ucrónica del franquismo", en T. López Pellisa y F. A. Moreno Serrano (eds.) *Ensayos sobre ciencia ficción y literatura fantástica: actas del Primer Congreso Internacional de literatura fantástica y ciencia ficción*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- López, M. (2010) "Ampliación de los horizontes cronotópicos de la novela gótica", *Revista Signa*, 19, 273-292.
- López, T. (2012) "La literatura y el viaje en el tiempo: Los años eternos de Ignacio García May", *Eu-topías: revista de interculturalidad, comunicación y estudios europeos*, 4, 39-50.
- Lyotard, F. (1984) *The Postmodern Condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Maqua, J. (1992). *El docudrama, fronteras de la ficción*. Madrid: Cátedra.
- Martín Gaité, C. (1987) *Usos amorosos de la postguerra española*. Barcelona: Anagrama.
- Masterman, L. (1993) *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mattelart, A. (2002a) "La nueva comunicación" en Ramonet, I. (ed) *La post-televisión: Multimedia, Internet y globalización económica*. Barcelona: Icaria.
- (2002b) "Ideología de la cultura global" en Ramonet, I. (ed) *La post-televisión: Multimedia, Internet y globalización económica*. Barcelona: Icaria.
- Medina, A. (2001) *Exorcismos de la memoria*. Madrid: Ediciones Libertarias
- Monleón, J. B. (1995) *Del franquismo a la posmodernidad*. Madrid: AKAL
- Montesinos, D. (2007) *La juventud domesticada. Cómo la cultura juvenil se convirtió en simulacro*. Madrid: Editorial Popular
- Moran, E.T. and Volkwein, J.F. (1992) The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45 (1), 19-47.

- Mouffe, Ch. (2007) *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Nash, M. (1996) Pronatalismo y maternidad en la España franquista, en Bock, G. y Thane, P. (eds.) *Maternidad y políticas de género*. Madrid: Cátedra.
- Nieto, J. M. (2003) “Perspectivas teóricas de la organización escolar” en T. González (coord.) *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Madrid: Pearson Educación.
- Nóvoa, A. (2003) *Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación*, en: Popkewtz, T.S.; Barry, D. F. Pereira, D.A. (eds.) *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona y México: Pomares.
- Obiols, Guillermo y Di Segni, Silvia (2008) *Adolescencia, postmodernidad y escuela: la crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Oliva, M. (2009) “¡Transfórmame, por favor!: Un análisis semio-narrativo de los realities de transformación”, en A. B. León (ed.) *Telerrealidad: el mundo tras el cristal*. Madrid: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- (2012) “Improving reality: an analysis of Spanish makeover reality television”. *Comunicación y sociedad: Revista de la Facultad de Comunicación*, 25(1), 189-216.
- Parker, I. (1992) *Discourse Dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. Londres: Routledge.
- (1996) “El regreso de lo reprimido: los complejos discursivos y el complejo-psi” en A. J. Gordo López y J. L. Linaza (comp.) *Psicologías, Discursos y Poder*. Madrid: Visor.
- Paz, A. (2012) “Educación universitaria y franquismo: la visión del NO-DO” en J.C. Seguin y M.H. Soubeyroux (Eds.) *Image et education*, Lyon: Le Grinh-LCE.
- Pelegrín, J. (2010) “La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica”, *Proyecto CLIO*, 36
- Piscitelli, A. (1995) *Ciberculturas*. Buenos Aires: Paidós.
- (1998) *Post-televisión. Ecología de los medios en la era de Internet*. Buenos Aires: Paidós.
- (2002) *Ciberculturas 2.0*. Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. (1994) *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Morata.
- (1998) *Los Discursos Redentores de las Ciencias de la Educación*. Sevilla: M.C.E.P.
- (2008) *Cosmopolitanism and the Age of School Reform*. Nueva York: Routledge.

Ramirez, M. y Gordillo, I. (2008) “Tendencias actuales de los realities. El culto al cuerpo”, en B. León (coord.) *Transformar la televisión. Otra televisión es posible*. Sevilla: Comunicación social.

Ramonet, I. (ed) (2002) *La post-televisión: Multimedia, Internet y globalización económica*. Barcelona: Icaria.

Reguillo, R. (2004): “La performatividad de las culturas juveniles”, *Revista de Estudios de Juventud*, 64, 49-56.

Reis, C. y Lopes, A. C. (1995) *Diccionario de narratología*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Reichers, A. E. & Schneider, B. (1990) “Climate and Culture: An Evolution of Constructs” en B. Schneider (ed.), *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey Bass.

Roca i Girona, J. (1996) *De la pureza a la maternidad: la construcción del género femenino en la postguerra española*. Madrid: MEC.

Rodríguez, A. (coord.) (2004) *Psicología de las Organizaciones*. Barcelona: UOC.

Rodríguez López, Sofía (2010) “La Sección Femenina, la imagen del poder y el discurso de la diferencia”, *Feminismo/s*, 16, 233-257.

Rhodes, C. (2000a) “Reading and Writing Organizational Lives”, *Organization*, 7, 7-29.

— (2000b) “Doing Knowledge at Work, Dialogue, Monologue and Power in Organizational Learning” in J. Garrick & C. Rhodes (eds.), *Research and Knowledge at Work*. Londres: Routledge.

— (2009) “After Reflexivity: Ethics, Freedom and the Writing of Organization Studies” *Organization Studies*, 30 (6), 7-29.

Rhodes, C. & Brown, A. (2005a) “Writing Responsibly: Narrative Fiction and Organization Studies” *Organization*, 12 (4), 505-529.

— (2005b) “Narrative, Organizations and Research” *International Journal of Management Reviews*, 7 (3), 167-188.

Rhodes, C. & Parker, M. (2008) “Images of Organizing in Popular Culture” *Organization*, 15 (5), 627-637.

Rousseau, D. M. (1988) “The Construction of Climate in Organizational Research”, in C. L. Cooper & I. Robertson (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. London: John Wiley and Sons.

- Rueda, J. C. (2010) “El pasado con nosotros. *Reality*, nación y memoria televisiva en España” en *International Journal of Iberian Studies*, 23, 2.
- Santos, M. A. (1997) *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- Schneider, B. (1985) “Organizational Behavior”, in M.R. Rosenzweig & L.W. Porter (Eds.) *Annual Review of Psychology*, 36, 573-612.
- Schein, E. H. (1985) *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Scolari, C. (2008) “Hacia la hipertelevisión. Los primeros síntomas de una nueva configuración del dispositivo televisivo”, *Diálogos*, 77.
- Smircich, L. (1983). “Concepts of Culture and Organizational Analysis” *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358
- Smircich, L. & Calás, M.B. (1987). “Organizational Culture: A Critical Assessment”, in F.M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts & L.W. Porter (eds.) *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sproull, L. (1981) “Beliefs in Organizations”, in P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (eds.), *Handbook of Organizational Design*, London: Oxford University Press.
- Stablein, R. (1996) “Data in Organization Studies”, in S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (eds.) *Handbook of Organization Studies*. London: Sage.
- Stablein, R. & Nord, W. (1985) “Practical and Emancipatory Interests in Organizational Symbolism. A Review and Evaluation”, *Journal of Management*, 11, 13-28.
- Schvarstein, L. (1991) *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Buenos Aires: Paidós.
- Sypher, B. D., Applegate, J. L. & Sypher, H. E. (1985) “Culture and Communication in Organizational Contexts”, in W. B. Gudykundst, L. P. Stewart, S. Ting-Toomey (eds.) *Communication, culture and organizational process* Newbury Park, CA: Sage.
- Talens, J. (2000) *El sujeto vacío*. Madrid: Cátedra.
- (2002) *Negociaciones para una poética dialógica*, en S. Díaz (ed.) Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2005) “Políticas y laberintos del imaginario. *Drácula* como síntoma”, en J. A. Baca y A. Galindo (eds.) *El cine y lo siniestro*. Almería: Diputación de Almería
- Talens, M. (1994) «Ucronía», en *Venganzas*, Barcelona: Tusquets.
- Terrén, E. (2003) “Rutina, diversidad e incertidumbre: la organización educativa ante entornos multiculturales”, en N. Carapeto (org.) *A Gestao da Educação na Sociedade*

*Mundializada*. Rio de Janeiro: DP& A

Tranche, R. R., & Sánchez-Biosca, V. (2002). *NO-DO: el tiempo y la memoria*. Madrid: Cátedra.

Torres, C. A. (1999) “Educación, ciudadanía y multiculturalismo: los dilemas de la ciudadanía en las sociedades multiculturales”, en F. García Selgas y J.B. Monleón (eds.) *Retos de la postmodernidad ciencias sociales y humanidades*. Madrid: Trotta.

Usher, R. & Edwards, R. (1994) *Postmodernism and Education*. Londres: Routledge.

VV.AA. (1990) *Mujer y educación en España 1868-1975*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

Varela, J. (2000). “El triunfo de las pedagogías psicológicas”, en T. T. Da Silva (coord.) *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: M.C.E.P.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

— (2004) *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

Vilarós, M. T. (1998) *El mono del desencanto*. Madrid: Siglo XXI.

Virilio, P. (2002) “El *crash* visual”, en Ramonet, I. (ed) *La post-televisión: Multimedia, Internet y globalización económica*. Barcelona: Icaria.

Walkerdine, V. (2000) “La infancia en el mundo post-moderno: la psicología del desarrollo y la preparación de los futuros ciudadanos”, en T. T. Da Silva (coord.) *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: M.C.E.P.

Walzer, A. (2008) *La belleza. De la metafísica al spot*. Barcelona: Octaedro.

— (2009) “Pedagogías del cuerpo. La construcción espec(tac)ular del cuerpo femenino en el *reality show* español”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 203-209.

Wesseling, E. (1991) *Writing History as a Prophet: Postmodernist Innovations of the Historical Novel*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

White, H. (1992) *El contenido de la forma*. Paidós: Barcelona.

— (1999) “El acontecimiento modernista”, en F. García Selgas y J. Monleón (eds.) *Retos de la Postmodernidad*. Madrid: Trotta.

— (2009) “Reflexiones acerca del género en los discursos de la historia”, *Historia y grafía*, 32, 91-107.

Williams, R. (2000) *Palabras Clave. Un Vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Willmott, H. (1993) “Strength is Ignorance; Slavery is Freedom: Managing Culture in Modern Organizations”, *Journal of Management Studies*, 30(4), 515-552.

Zaplana A. (2005) *Profesores en el cine. Entre Pizarras y pantallas*. Badajoz: Diputación de Badajoz.

Zecchi, B. (2002) “Contradicciones del discurso femenino franquista (*El ventanal*)”, en R. Medina y B. Zecchi (eds.) *Sexualidad y escritura (1850-2000)*. Barcelona: Anthropos.

— (2004) “Mujer y cine: Estudio panorámico de éxitos y paradojas”, en B. Zecchi y J. Cruz (eds.) *La mujer en la España actual: ¿evolución o involución?*. Barcelona: Icaria.

Žižek, S. (1992) *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

— (1999) *El acoso de las fantasías*. México: Siglo XXI.