



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.
<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: V Número: 2 Artículo no.42 Período: Octubre, 2017 – Enero 2018.

TÍTULO: Entre educación y televisión: discursos ideológicos en la representación de la juventud.

AUTOR:

1. Dr. Jorge Belmonte Arocha.

RESUMEN: Este artículo analiza los discursos sociales, educativos y televisivos sobre la juventud desde una perspectiva interdisciplinar que articula los *Cultural Studies* con la Pedagogía Crítica, adentrándose en el imaginario televisivo de la educación y la juventud en el contexto español del siglo XXI. El corpus se centra en las ficciones narrativas que Antena 3 (A3), cadena privada de inclinación conservadora y neoliberal ha producido en la última década: series como *El Internado* (2007-2010), *Física o Química* (2008-2011) o el *reality Curso del 63* (2009), que representan buen ejemplo de ello. La hipótesis que defiende esta investigación plantea una convergencia entre la ideología de la cadena y la representación que se construye en la misma sobre la juventud y la educación.

PALABRAS CLAVES: educación, televisión, juventud, ideología, representación.

TITLE: Between Education and Television: Ideological discourses in the representation of youth.

AUTHOR:

1. Dr. Jorge Belmonte Arocha.

ABSTRACT: This article analyses the social, educational and televisual discourses about youth from an interdisciplinary perspective, which articulates Cultural Studies and Critical Pedagogy. It studies the televisual imaginary of education and youth in the Spanish context of the 21st century. The corpus is focused on the narrative fiction that Antena 3 (A3), a conservative and neoliberal-inclined private channel has produced in the last decade: television series as *El Internado* (2007-2010), *Física o Química* (2008-2011) or the reality show *Curso del 63* (2009) are significant and symptomatic examples. The hypothesis of the research states that there is a convergence between the ideology of the channel and the representation of youth and education in the television texts mentioned above.

KEY WORDS: education, television, youth, ideology, representation.

INTRODUCCIÓN.

Este artículo plantea un análisis de los discursos sociales, educativos y televisivos sobre la juventud. Para ello se sigue una aproximación interdisciplinar a partir de perspectivas teóricas plurales; por una parte, los denominados *Cultural Studies* (de origen anglosajón) con una larga tradición en el análisis crítico de los productos audiovisuales que aplicaremos al discurso televisivo y su contexto, y por otra parte, la corriente también plural llamada Pedagogía Crítica¹, que nos permitirá abordar desde un principio la tematización de las dimensiones educativas, tanto en la representación de la didáctica y la organización como en la representación de la juventud.

El artículo se adentra en los discursos televisivos sobre la educación y la juventud que han sido puestos en circulación en el siglo XXI en el contexto español, constatando la presencia recurrente de ficciones narrativas sobre este tema en Antena 3 (A3), una cadena española privada de inclinación conservadora y neoliberal que cuenta en su haber con series de gran éxito de público, tales como *El Internado* (2007-2010) o *Física o Química* (2008-2011), pero también con un

¹ Que en nuestro enfoque incluiría aportaciones de las teorías críticas y pos-críticas como recomienda Da Silva (2001).

reality serial tan destacable como *Curso del 63* (2009). La hipótesis de partida que contempla esta investigación plantea una convergencia entre la ideología de la cadena y el imaginario que se construye en la misma sobre la juventud y la educación. A lo largo del artículo abordaremos la discusión sobre determinados conceptos sociales, políticos, culturales y educativos, para analizar su presencia en las narraciones televisivas señaladas y su articulación en relación con la representación de la juventud.

DESARROLLO.

Desde un enfoque crítico de la ‘organización escolar’ como campo académico y teórico, que se sitúa disciplinarmente en la pedagogía pero que remite también a la teoría organizacional, 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 macrosocial).

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.

Se diferencia entre ‘estructura’ y ‘cultura’, pero también se les relaciona íntimamente. 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 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.

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. La ‘cultura organizacional/escolar’, aunque se nombre en singular, siempre es plural, por más que entre las diversas ‘subculturas’² una pueda erigirse en cultura dominante. 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.

² 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.

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 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.

La micropolítica con sus luchas, alianzas, desacuerdos y negociaciones, con su microfísica 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 (1993) sigue desarrollando su perspectiva micropolítica, enriqueciéndola con aportaciones del posestructuralismo, concretamente de las obras de Foucault, para mostrar el carácter de “tecnologías de poder” y “régimenes 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.

Desde un enfoque crítico y abierto de la teoría organizacional, Rhodes y Parker (2008) plantean el interés de analizar, además, las imágenes o representaciones de las organizaciones en los textos mediáticos de la “cultura popular”³, apuntando a otra dimensión de la 'cultura' en un campo interdisciplinar donde convergen los *Organization Studies* y los *Cultural Studies*, al cual nos aproximamos ahora.

Curso del 63 (Antena 3, 2008) es un *reality show* posttelevisivo⁴, que sustituyendo el pretexto habitual de concurso por el de experiencia formativa con mirada al pasado, ofrece una representación espectacularizada de una versión ficticia de la escuela franquista de los años 60. El programa compone su narración conjugando los personajes de jóvenes participantes *amateurs* (usual en los *realities*) como alumnado del presente, y en contraste, los de actores y actrices profesionales (usual en la ficción) caracterizados como docentes de los años 60. Se plantea de esta forma 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 son introducidos como alumnado en un contexto extraño para ellos: un internado ficticio de 1963 denominado simbólicamente “San Severo”, una institución escolar total (Goffman, 1970) que pretende abarcar, por tanto, toda la vida (las 24 horas) de los jóvenes como encierro disciplinario y biopoder (Foucault 1990, 1998), con estrictos profesores y rígidas normas de comportamiento/vida a las que no estaban acostumbrados.

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

³ En este artículo se usa la expresión "cultura popular" en el sentido anglosajón (*popular culture*) habitual en los *Cultural Studies* de origen británico, entendida como la 'cultura de masas' de consumo popular (por ej. programas de televisión), no como el folclore o la cultura autóctona y producida por el pueblo.

⁴ Ver Belmonte (2012, 2015).

que cabe incluir para su análisis algunos conceptos extraídos del campo discursivo académico de la organización escolar.

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’⁵, reduce la ‘dimensión estructural’ a su ficticia representación de un instituto y su profesorado (pseudo)franquista⁶ como elemento formal y disciplinario, y reduce la ‘dimensión cultural’ a su también ficticia representación de un alumnado (pseudo)real/actual⁷ como elemento informal y rebelde, despolitizando al máximo la puesta en escena básicamente espectacular, superficial y meramente instrumental de lo que llamo su "antagonismo cronotópico"⁸. Aplicar argumentos teóricos críticos y poscríticos a tal "cultura como pedagogía" (Da Silva, 2001) puede contribuir a denunciar la despolitización de la representación, repolitizando nuestra lectura de ella. *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 desorden y su indisciplina ‘naturales’⁹. Tanto la ‘estructura’ escolar como la ‘cultura’ juvenil se plantean despolitizadas, naturalizadas, (casi) deshistorizadas; la primera se hace corresponder con el 63, pero elidiendo el franquismo, la política del momento

⁵ Lo contrario a lo que hizo, por ejemplo, el film *¡Arriba Hazaña!* (1977) en su alegoría escolar sobre el conflicto entre dictadura y democracia.

⁶ 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).

⁷ 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.

⁸ Conflicto doble de pasado vs. presente y profesorado vs. alumnado, ver Belmonte (2015).

⁹ Más bien naturalizados/deshistorizados –como mito en sentido barthesiano–.

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 países¹⁰ (franquismo aparte), y no aparece acompañada 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 poscrítico 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).

¹⁰ 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 premoderna 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 contradictorios¹¹ 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’¹² 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 despolitizadora¹³. 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...”¹⁴, 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*), que cede paso a la necesaria seriedad adulta para asumir la responsabilidad del trono (en *Enrique V*). Montesinos (2007) prosigue: “Desde el rígido

¹¹ A la manera de particular crítica de la educación y la cultura, Lerena (1983) planteaba como “reprimir y liberar”, más allá de su aparente oposición, podían ser dos caras de la misma moneda.

¹² En su doble acepción organizacional y general.

¹³ A lo que Montesinos (2007) llama “la juventud domesticada”.

¹⁴ 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 (Belmonte, 2012).

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 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.

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 juvenil¹⁵ que pretende desafiar el orden establecido para cambiarlo desde una política alternativa a la impuesta, y que se plasma internacionalmente en los 60¹⁶, 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 mercado¹⁷.

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 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,

¹⁵ Cultura juvenil aquí como “contracultura” en sentido general y fuerte de oposición militante.

¹⁶ 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*.

¹⁷ 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.

dejando las responsabilidades políticas en manos de otros, el segundo momento supone así una desactivación política del primero¹⁸.

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 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 neoconservadora del ficticio

¹⁸ La “juventud domesticada” o “simulacro de cultura juvenil” en palabras de Montesinos (2007).

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 neoliberal 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 neoconservador ‘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 neoconservadora 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 exclusivo o fundamentalmente de la escuela, sino de la sociedad contemporánea en su conjunto: “temo que en nuestras sociedades tardointerindustriales 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” (2007: 168). Nada que ver tampoco esta aspiración compartida –de Montesinos y de Eco¹⁹- 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.

La misma cadena televisiva A3 ha puesto en pantalla ese mismo año 2009 otras representaciones 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 el año 2009, *El Internado* (2007-2010) y *Física o Química* (2008-2011).

De hecho, A3 parece haberse especializado en la representación de exitosas y diversas ficciones sobre jóvenes-educación-escuela, iniciando su andadura con la serie *Compañeros* (1998-2002), y logrando mantener una continuidad en esa línea hasta hoy, al seguir su estela de éxito alrededor del tema con las ya citadas series *El Internado* (2007-2010) y *Física o Química* (2008-2011), 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.

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

¹⁹ La original de Eco manifestada en su obra *Apocalípticos e integrados* (1977).

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”.

Esta representación en *Física o Química* de “una relación crecientemente igualitaria entre profesor y alumno” no tiene la función de apoyar la llegada de un ‘nuevo orden democrático’, 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.

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 título²⁰, 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 ‘superpoderosos’-. 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

²⁰ Comparte así con *Curso del 63* el carácter de institución total de la organización escolar representada.

Negra’²¹ –como de 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 serie²², 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)²³.

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).

Podríamos matizar 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 franquismo²⁴ que se ve desplazado claramente en el ‘imaginario del mal’ de la serie por el nazismo alemán, una opción mucho menos

²¹ 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’.

²² Del cuarto episodio de la primera temporada (2007).

²³ Traducción propia del original en inglés.

²⁴ Si bien no tan obvia o descarada como la realizada en *Curso del 63*.

arriesgada dada la mayor y más habitual identificación de este último con ‘el mal’ en el imaginario cultural internacional²⁵, así como la menor y no tan delicada conexión del mismo –comparado con el franquismo- con la historia y la política española.

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 3.0²⁶ (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 junto a las webs y blogs oficiales de otros oficiosos, 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

²⁵ Con el cine de Hollywood como claro ejemplo.

²⁶ Que heredarían los programas posteriores de A3, incluido *Curso del 63*.

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 multimediática de *El internado* (Galán y del Pino, 2010; Guarinos et al., 2010), un carácter multimedia alineado con la posttelevisión, ya aludida previamente, y con los relatos “cross-mediáticos” o “trans-mediáticos” 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-ingiería, 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.

El relato de *El internado* supone un doble enfrentamiento²⁷; 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.

²⁷ Comparte así con *Curso del 63* lo que llamo "antagonismo cronotópico" (Belmonte, 2015).

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 reeducación radical basada en el encierro y la tortura, abiertamente ilegal y ajena a lo realmente institucional aunque con consentimiento paterno ‘no informado’. 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 reeducación; 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 Kubrick²⁸, 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 ‘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 reales acaecidos en 2006 en la zona rural de Gerona, donde una masía fue 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*.

La consideración del argumento de la miniserie, como problematización de la juventud al servicio del espectáculo en la postelevisión española, conecta no sólo en la misma A3 con *Curso del 63*, sino en diferentes cadenas privadas con otros *realities* de ‘coach-show’ directamente enfocados a

²⁸ Basada en la novela homónima de Burgess de 1962.

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 Cuatro²⁹.

No obstante, su inclusión en el conjunto de discursos de las televisiones españolas –y concretamente de A3- sobre la educación y la juventud ‘como problemas’, *El castigo* como ficción audiovisual en sentido estricto, con tratamiento de *thriller* en el que los jóvenes protagonistas no son representados como víctimas inocentes ni héroes sino como ‘monstruos morales’ tanto o más reprobables que sus captores, conecta con la tradición del cine de Hollywood 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 norteamericanos más independientes como representaciones más que discutibles de ‘la juventud’, Giroux (2003) -desde su propia combinación de *Cultural Studies* y Pedagogía Crítica- plantea a partir de la independiente *River's edge*³⁰ (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 sociales más amplias en las que está enmarcada la juventud (...) un comentario social acerca del ‘capitalismo en punto muerto’” (2003: 80-81).

²⁹ 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 diferencial y exclusiva como ‘fantasía pos-franquista’ de *Curso del 63*.

³⁰ Film de Tim Hunter, titulado en España *Instinto sádico*, y cuya trama tiene puntos de contacto con la posterior *Historias del Kronen* (Montxo Armendaritz, 1995) española. 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.

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.

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, 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. Es la eterna cuestión de la conversión forzada de la diferencia en identidad; en el marco de las relaciones de poder totalizadoras, la diferencia ha de ser reconducida a la identidad o destruida.

Esto se puede aplicar a cualquier enfoque político reaccionario, tanto a la justificación de la guerra civil española como a la reivindicación del (pos)franquismo y de la vuelta a la ‘mano dura’ en política y educación. El ‘otro peligroso’, lo diferente, puede ser la república, 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 en el año 2012, tras la victoria del Partido Popular (PP) 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 como si en vez de protestar contra los recortes del PP en el presupuesto de la educación pública estuvieran cometiendo un delito o atacando al Estado. Estos jóvenes (rebeldes con causa) han sido definidos en declaraciones públicas por el discurso del jefe de policía como “enemigos”³¹, lo cual representa una ideología que justifica la represión y que provoca un antagonismo destructivo como el que critica Mouffe (2007)³².

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 antisociales, cuando 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).

³¹ El jefe de policía se refiere a los estudiantes como "el enemigo" (Titular de El País-Comunidad Valenciana, 21-2-2012).

³² 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-.

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’ (Belmonte, 2015), que habita el programa, cuya presencia-ausencia aparece de la mano cómplice del omnipresente capitalismo global y su industria cultural³³.

CONCLUSIONES.

Fisher, Harris y Jarvis (2008), interesados por la representación de la “educación en la cultura popular”, 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.

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 acepta el proceso de escolarización al que está sujeto, tanto los medios de comunicación como la cultura popular enfocada al entretenimiento representan el mundo educativo, acentuando sus facetas más polémicas. Sus análisis ilustraban una tendencia bipolar 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 encuentran también dos representaciones contrarias: 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

³³ En una ‘buena relación’ que precisamente evoca el franquismo desarrollista de los 60, tan libremente versionado en *Curso del 63*.

profesorado y la sociedad adulta en general, identificándose con sus pretendidas preocupaciones y miedos.

En este contexto internacional, tanto el europeo que incluye el británico³⁴ como el más particular español, se sitúan las ficciones comentadas y el relato posttelevisivo de *Curso del 63*, que es también, 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'.

La ideología-fantasía está servida televisivamente en la ficción-narración como una representación de la (supuesta) necesidad de 'mano dura' para tratar a esos 'monstruos' potencialmente 'delincuentes' (enemigos) que para algunos componen 'la juventud'. La realidad, en cambio, de los jóvenes estudiantes españoles, con su práctica política contrahegemónica, le daba la vuelta a ese uso ideológico y reaccionario del discurso de 'la representación de la mala-educación como rasgo juvenil'; como ejemplo, la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas (CREUP) en febrero de 2012 subvierte 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 a veces sean 'monstruos', pero pueden serlo también en el sentido positivo que le da al término Antonio Negri (2007) cuando plantea la "monstruosidad biopolítica", como una potencia creativa desde la multitud para resistir a los biopoderes del omnipresente Imperio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.

³⁴ En el que surge el *reality* original *That'll Teach 'Em* (2003, 2004, 2006) cuyo formato adapta tan peculiarmente al 'franquismo de ficción' *Curso del 63*.

2. Ball, S. (1993). La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.), *Organización Escolar: Nuevas aportaciones* (pp. 195-226). Barcelona: PPU.
3. Bates, R. (1989). Burocracia, educación y democracia: hacia una política de participación. En: R. Bates et al. (1989). *Práctica crítica de la administración educativa* (pp. 190-205). Valencia: Universidad de Valencia.
4. Belmonte, J. (2012). Una imagen (pos)televisiva de la educación franquista. En J.C. Seguin y M.H. Soubeyroux (Eds.) *Image et éducation* (pp. 219-228). Lyon: Le Grinh-LCE.
5. Belmonte, J. (2015). Ficciones audiovisuales y políticas posttelevisivas de la (des)memoria histórica en la cultura española. *Revista F@ro*, 21, 53-71.
<http://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/385/272>
6. Brancato, S. (2011). *Post-serialità. Per una sociologia delle tv-series. Dinamiche di trasformazione della fiction televisiva*. Napoli: Liguori.
7. Buonanno, M. (1999). *El drama televisivo: identidad y contenidos sociales*. Barcelona: Gedisa.
8. Buonanno, M. (2008). *The age of television: Experiences and theories*. Chicago: Intellect Books.
9. Chicharro, M. (2011). La representación del espacio escolar en la ficción televisiva: el caso de *Física o Química*. En I. Bort, S. García y M. Martín (Eds.), *Nuevas Tendencias e Hibridaciones de los Discursos Audiovisuales en la Cultura Digital Contemporánea* (pp. 798-804). Madrid: Ediciones de las Ciencias Sociales. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/978-84-87510-57-1.2011.65>
10. Coronel, J. M. (1998). *Organizaciones Escolares*. Huelva: Universidad de Huelva.
11. Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
12. Eco, U. (1977). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.

13. Fisher, R., Harris, A. & Jarvis, C. (2008). *Education in Popular Culture: Telling Tales on Teachers and Learners*. London: Routledge.
14. Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
15. Foucault, M. (1998). *La historia de la sexualidad. 1 La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
16. Galán, E. y del Pino, C. (2010). Jóvenes, ficción televisiva y nuevas tecnologías. *Área abierta*, (25), 3. <http://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/view/ARAB1010130003A/4082>
17. Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento*. Barcelona: Paidós.
18. Goffman, E. (1970). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
19. 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*. Comunicación presentada en el II Congreso AE-IC Comunicación y desarrollo en la era digital. Málaga, 2010.
20. Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Madrid: Ediciones Akal.
21. Montesinos, D. (2007). *La juventud domesticada. Cómo la cultura juvenil se convirtió en simulacro*. Madrid: Editorial Popular.
22. Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
23. Negri, A. (2007). El monstruo político. Vida desnuda y potencia. En G. Giorgi y F. Rodríguez (Eds.), *Ensayos sobre biopolítica: excesos de vida* (pp. 93-140). Buenos Aires: Paidós.
24. Rhodes, C. & Parker, M. (2008). Images of Organizing in Popular Culture. *Organization*, 15 (5), 627-637.
25. Smith, P. J. (2010). When Spanish Cultural Studies Met TV Studies: Travelling Narratives and Life Strategies. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 11(3-4), 305-314.

DATOS DEL AUTOR.

1. Jorge Belmonte Arocha. Doctor en Comunicación con Premio Extraordinario, Máster en Ciencias del Lenguaje y Relaciones Humanas, Licenciado en Psicología con Premio Extraordinario y Diplomado en Magisterio por la Universidad de Valencia. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (España). Correo electrónico: Jorge.Belmonte@uv.es

RECIBIDO: 28 de septiembre del 2017.

APROBADO: 19 de octubre del 2017.