



1er Congreso Internacional  
en la Red sobre  
Interculturalidad y Educación  
Internet  
1 al 21 marzo 2010

## COMUNICACIONES


### UNIFORMIZACIÓN CULTURAL Y METAFORIZACIÓN HISTÓRICA: DIDÁCTICA SOBRE LA DIDÁCTICA EN LA OLA Y CURSO DEL 63

**José Carlos Rueda Laffond**

Universidad Complutense de Madrid (España)

#### **I. Representación histórica audiovisual y pedagogía explicativa**

Hace más de treinta años Marc Ferro (1995 [1976], 21-27) enunciaba diversas líneas relevantes en la interrelación entre cine e historia que podrían resumirse en tres axiomas:



entender el relato fílmico como "agente de la historia", presuponer su capacidad para movilizar fórmulas narrativas comprensibles, y atender a su potencialidad sociocultural e ideológica, tanto ante los imaginarios de pasado como frente a modalidades culturales propias del tiempo presente. Desde los años centrales del siglo XX se han multiplicado los estudios interesados por interpretar el film como una herramienta eficaz en la evocación y recreación de situaciones pretéritas. Este aspecto estaría ligado a su carácter como espejo del contexto donde se produce, gestiona, negocia y recibe el propio relato. La narración audiovisual puede hablar, pues, del pasado, pero también constatar perspectivas explicativas del presente.


A partir de aquí es posible establecer diversos asuntos iniciales. El más obvio se refiere a la correspondencia entre audiovisual y conocimiento histórico. Es decir, a su adecuación instrumental al discurso historiográfico, entendido como "atribución osteológica del tiempo humano" y como elaboración intelectual de aspiraciones objetivas (Aróstegui, 2004, 25-26). Suscitar esta relación conlleva reflexionar sobre las posibilidades explicativas y la historicidad del relato cinematográfico o televisivo. Asimismo plantea la cuestión de los modos en que este tipo de representaciones pueden ser formalizadas, "empaquetadas" y recibidas (Reese, Gandy & Grant, 2001; Van Gorp, 2005). O define, por supuesto, conexiones con la "memoria colectiva", entendida como construcción derivada de la funcionalidad social de los medios (cfr. Edy, 1999). Y más aún. Vicente Sánchez-Biosca (2006, 87-93), Alejandro Baer y Francisco Sánchez (2004, 35-55) han subrayado, a partir del ejemplo concreto de la recreación cinematográfica del Holocausto, los problemas que suscita como reconstrucción: ¿Es posible evocarlo cuando ontológicamente constituye el paradigma de lo no representable, dado que disuelve *per se* cualquier capacidad enunciativa de reflejar adecuadamente el extraordinario potencial connotativo del propio acontecimiento?

## **II. Discursos audiovisuales sobre la pedagogía histórica**

### **II.1. La escuela dentro de la escuela audiovisual**

Shlomo Sand (2005, 18) ha indicado que el cine ha supuesto el más formidable banco para la memoria transcultural del siglo XX. Gary R. Edgerton (2001, 1-4) ha recordado que la pequeña pantalla ha actuado como el aula más importante en la socialización de contenidos históricos, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. A su vez, los relatos audiovisuales centrados en el entorno escolar han constituido un subgénero con rasgos más o menos precisos y notable continuidad en el tiempo. En ellos, la ficcionalización del aprendizaje ha tendido a presentarse como alegoría del tránsito hacia la madurez y como plasmación de la toma de conciencia individual o colectiva. En *La lengua de las mariposas* (J. L. Cuerda, 1999) se retrataba el arco de evolución de un niño gracias a su contacto con un maestro veterano en el convulso 1936. En cambio, en *Esta tierra es mía* (J. Renoir, 1943), la conciencia de libertad y justicia finalmente se imponía a los miedos de un profesor pusilánime, gracias a la seguridad de que dichos ideales sobrevivirían encarnados en sus pupilos. Una dinámica similar de transformación es observable en el ejemplo de Alicia, la profesora protagonista de *La historia oficial* (L. Puenzo, 1984), a lo largo de su toma de conciencia sobre los horrores cotidianos de la dictadura militar argentina.

La televisión también ha servido como escaparate para la recreación de praxis pedagógicas, en clara relación con



diferentes coyunturas políticas o socioculturales. Una buena muestra la encontraríamos en España, a partir del ejemplo de dos producciones de un mismo realizador para una misma cadena (Antonio Mercero y TVE): *Crónicas de un pueblo* (1971-74) y *Verano azul* (1981). En la primera de ellas se evocaba el escenario idílico de una comunidad rural donde convive la modernidad con la persistencia de unas redes de solidaridad incólumes. La escuela es retratada en esta serie como espacio primario de socialización, como su ámbito institucionalizado natural, así como escenario privilegiado para el adoctrinamiento político directo desde el corpus legislativo franquista (el Fuero de los Españoles). En *Verano azul*, por el contrario, un grupo de jóvenes convive durante sus vacaciones en la costa con dos adultos que ejercen una intensa potencialidad formativa al margen de sus padres. En este caso estamos, pues, ante un marco de aprendizaje alternativo e informal (la no-escuela) donde se manejan valores y tópicos congruentes con el imaginario simbólico de la Transición, mediante un discurso mítico que rehuye las alusiones directas a la historia más inmediata (Herrera-De La Muela, 2009, 157-172).


Las siguientes páginas centrarán su atención en dos ejemplos más, que asimismo pueden incluirse en este subgénero de la escuela dentro de la pantalla: el largometraje alemán *La ola* (D. Gansel, 2008), y el *reality coach* español *Curso del 63*, una producción de Zeppelin TV que fue emitida por la cadena Antena 3 en el otoño de 2009. La película trasladaba el conocido experimento realizado por Ron Jones en 1967, en un instituto de Palo Alto, en el que interiorizó el ideario nazi entre sus alumnos como estrategia de aprendizaje sobre los factores que hicieron posible la pasividad de la población alemana ante el Holocausto. Esta misma experiencia fue objeto, a su vez, de una adaptación literaria por parte de Todd Strasser (1981). Por su parte, *Curso del 63* readecuaba a la audiencia española dos realizaciones televisivas anteriores: la británica *That 'll Teach 'Em* (Channel 4, 2003-

2006) y la francesa *Le pensionnat de Chavagnes* (M6, 2004). El pretexto básico del que arrancaban las tres producciones se basaba en subrayar las dificultades de acomodo de un grupo de jóvenes actuales en un entorno reglado por normas de autoridad y disciplina severas. Este objetivo se sustentaba mediante el encierro del grupo en un plató, reconvertido en un internado ambientado en mediados de siglo.

Estamos, por tanto, ante planteamientos comunes, apoyados en la premisa de proponer una suerte de viaje al pasado construido como ejercicio de experimentación pedagógica interactiva. En ellos la historia no es un simple relato externo, no es algo sencillamente contado, sino que se convierte en circunstancia directa que rodea y determina al sujeto, forzándole a un proceso de adaptación que choca con el universo de valores contemporáneos. El film o el *reality* se convierten, de este modo, en aparentes máquinas del tiempo, y los relatos que desarrollan en documento con pretensiones antropológicas. Estaríamos, por tanto, ante la sustentación práctica de la literalidad de la noción de "interaccionismo simbólico".

## **II.2. Visiones históricas desde la escuela interactiva: *La ola* y *Curso del 63***

El género y el formato audiovisual pueden generar determinadas percepciones de fiabilidad sobre el pasado. Ha de recordarse el intenso efecto-realidad que los espectadores tienden a otorgar a las imágenes de archivo típicas en los formatos documentales por el mero hecho de tratarse de filmaciones de época, obviando las operaciones de selección o manipulación de las mismas para adecuarlas a su reactualización discursiva. No obstante, tanto la gran pantalla como el receptor televisivo pueden constituirse también en



sutiles catalizadores de imaginarios históricos a través de otros géneros que apelan a la realidad múltiple de lo posible (White, 1996), por ejemplo por medio de discursos híbridos que intercalen estrategias de realismo ficcional junto a la dramatización de retóricas documentales.


*La ola* y *Curso del 63* trabajaron con una intensa evocación especular. Este aspecto alude a la dimensión de lo imaginado, a la fabricación de la ilusión de re-temporalidad. No obstante, en ambos casos existió un empeño claro por subrayar el carácter realístico de los relatos. Dennis Gansel, realizador y guionista de *La ola*, ha insistido en la vocación documental de esta ficción cinematográfica. El film intentó reflejar adecuadamente los valores y actitudes de la juventud alemana, y su *casting* estuvo definido por el objetivo de plasmar un auténtico fenotipo distintivo de actitudes y esquemas relacionales de este sujeto colectivo. Por su parte *Curso del 63* se presentó como “docu-reality”. Adecuaba a un pretexto específico –el encierro como plasmación de ese viaje en el tiempo– el componente de “discurso sobre lo real” característico en la telerrealidad (Kilborn, 1994; Biressi & Nunn, 2005; Murria & Oulette, 2009). Es decir, enlazaba con una serie de registros que pretendían dar forma a la sensación de “autenticidad” asociada a este tipo de formatos (filmación potencial durante veinticuatro horas, aparente ausencia de guión, carencia de interpretación, protagonismo de personajes anónimos, plasmación de situaciones banales...).

En ambos casos el reto de la adaptación y la supervivencia constituía el detonante argumental. *La ola* arrancaba como demostración de que los elementos subyacentes del nazismo subsisten en la normalidad de todos los días, aunque puedan aparecer recubiertos por otras particularidades ideológicas distintas a la de los años veinte o treinta. Desde este supuesto, el argumento fuerza a los personajes a posicionarse, a integrarse en el grupo o a quedar radicalmente excluidos. *Curso del 63* pretendía implicarse en

el debate social sobre la ineficacia relativa de los estándares educativos actuales frente a las lógicas normativas de la exaltación de la cultura del esfuerzo y de la sumisión. En definitiva, pues, ambas realizaciones partían desde el presente para cuestionar, mediante la apariencia de una inmersión en la historia, categorías universales propias de la cultura europea occidental impostadas en el ordinario cotidiano: la afirmación de la individualidad, la práctica de la libertad, la eficacia democrática de lo participativo, la tolerancia, la madurez y la capacidad crítica.

Su sentido como discursos mediáticos conlleva cuestionar su eficacia en términos de historicidad, su potencial explicativo y, a partir de ahí, su posible aprovechamiento como discursos historiográficos. En los dos ejemplos estamos ante metáforas históricas. En *La ola* apenas si existen referencias directas al III Reich o a los factores que precipitaron la crisis de la República de Weimar y el encumbramiento del Partido Nazi. En *Curso del 63* se plantea un ejercicio de contextualización mediante la reutilización de insertos con material documental o a través de algunos testimonios sobre experiencias personales vividas en los años sesenta. Desde esos presupuestos, se enfatiza su presumible carácter como recreación televisiva capaz de reconstruir un entorno fidedigno del sistema educativo español en esa época.

Sin embargo, su capacitación como relatos historiográficos es muy distinta. En *La ola* es posible establecer una lectura donde la metaforización se trastoca en "ensayo histórico", en pretensión de ofrecer al espectador un "discurso histórico pleno" (Monterde, 2001, 145), aún prescindiendo de referencias precisas a los eventos históricos singulares de la Alemania hitleriana. En efecto, el film reduce su trama al espacio de una semana. En ella se va conformando una sucesión de claves que van pautando los *plots* históricos del ascenso del nazismo, ilustrando así una lógica causal que



permite el encadenamiento argumental y el historiográfico, simultaneando “compresión” y “comprensión” históricas. Esta alegoría reactualiza entonces aspectos como la exaltación del orgullo, la uniformidad, la definición de una conciencia inclusiva agresiva, la capacidad de captación de desarraigados sociales, el recurso a la violencia, la anulación de la crítica, el discurso trascendente sobre la colectividad y, finalmente, el liderazgo indiscutible o el culto a la personalidad. El final trágico del film coincide, por su parte, con una concepción propia de “la historia moral del nazismo”, que ha sido determinante, desde los años sesenta en la creación de percepciones comprensivas de gran alcance sobre el mismo (Evans, 2003, XVII-XIX).

Isabelle Veyrat-Masson (2008, 88-91) ha señalado que el formato que reproduce *Curso del 63* puede ser entendido como un encuentro –original y polémico– entre telerrealidad e historia. Sin embargo, el programa español no estableció una articulación historiográfica equiparable a la que ofrece *La ola*, y su evocación del pasado se redujo a una reinterpretación epidérmica de las relaciones de poder y autoridad en el seno de la escuela franquista. Ésta fue vaciada de señas de reconocimiento precisas, y su esquema de socialización pedagógica se redujo a una serie de estereotipos culturales y actitudinales (vestir de uniforme, alzar la mano antes de hablar, cantar las tablas de multiplicar, aprenderse la lista de los reyes godos, situar correctamente en el mapa las provincias españolas...). Es decir, el *reality* simplificó los mecanismos de diseño formativo, adoctrinamiento y funcionalidad social del medio escolar de antaño, y los ofreció como elementos extraños y hostiles frente al sistema cultural actual. Extirpó cualquier explicación comprensiva acerca de los condicionantes sociales que sirvieron de basamento al modelo de escuela de posguerra, caricaturizó a sus autoridades –ya fuesen políticas o morales– en el esquema de producción de capital simbólico, y anuló sus contradicciones y contestaciones internas. “Deshistorizó”, por tanto, la




relevancia de todo el instrumental de producción y reproducción de relaciones de aprendizaje, hegemonía, y respuesta, en una coyuntura de cambio como fue la de la España de inicios de los años sesenta.

### **II.3. Imaginación, inclusión cultural y afirmación nacional**

Pero tanto en la representación que desarrolla *La ola* como en la recreación más simplificadora que dibuja *Curso del 63* es posible hablar del reflejo mediático de una "comunidad imaginaria" (Anderson, 1993). Ésta es formulada mediante la combinación entre marcas de identidad cultural de presente y dramatización de la noción de "identidad histórica nacional". Dicha noción se fundamenta en criterios de afinidad colectiva, congruentes con la sensación y la percepción generalizable de pasado (cfr. con Castelló, Dhoest & O'Donnell, 2009). Asimismo puede acoplarse a los parámetros de lo que se ha llamado el "nacionalismo banal" (Billig, 1995), entendido como conciencia (y sentido común) sobre la pertenencia y lo reconocible como propio, y que puede expresarse de múltiples formas. El propio Michael Billig (174) recuerda, por ejemplo, cómo la información meteorológica está fuertemente adscrita a formas de representación y percepción "naturalmente" nacionalizadas. En estos mismos parámetros cabría situar la apelación a una memoria histórica sobre lo colectivo nacional igualmente genérica, definida por claves vagas sobre el pasado, pero que son pertinentes en su relación con aspectos de actualidad o rememoración nostálgica.

Estas "comunidades imaginarias" son, en los ejemplos que comentamos, la resultante del proceso de gestión de la realidad social por parte de los medios y, al tiempo, de la mediatización de esa misma realidad (cfr. Bechelloni, 1995,




103-110). Ello conlleva el reflejo ante las cámaras de actitudes y moldes relacionales comunitarios contemporáneos, pero también la reinención de lo que podríamos definir como rituales superlativos de integración, formalmente inscritos en unas coordenadas de no-presente. En ambos casos, los relatos operaron con una sensación de simultaneidad entre ambos planos. Tal y como ha indicado Bernardino Riego (2001, 147) ante otros ejemplos mediáticos, ello permitiría a los espectadores posicionarse ante un flujo de situaciones indistintamente enmarcadas en el pasado o en el presente (y en la verdad o la falsedad), pero que terminaban por acoplarse gracias a la percepción de "coincidencia temporal" y de unicidad del discurso.

*La ola* establecía un espacio sociocultural cerrado, de fuerte densidad simbólica, acerca de la sociedad alemana actual. La trama del film se emplazaba en un lugar geográfico indeterminado, en una suerte de intersección socioterritorial ideal. El film se centraba en una localización urbana integrada exclusivamente por colectivos de clase media acomodada, donde se practica una cultura cotidiana de convivencia ciudadana, constatada, por ejemplo, en la proximidad entre profesores y alumnos, en la programación de materias docentes cívicas o en el elevado grado de participación de los estudiantes en las actividades académicas. En semejante contexto, las líneas de conflicto no aludieron a las posibles diferencias territoriales Este/Oeste, como, esencialmente, a los hiatos generacionales presentes en el marco familiar, o al etiquetaje dispar de los jóvenes que los distribuía en subgrupos ("tribus urbanas") durante su tiempo de ocio.

Estamos, por tanto, ante el diseño mediático de una estructura social homogénea, pero que ofrece también disparidades y divergencias internas. El experimento de constituir un grupo organicista y jerarquizado como trasunto actualizado del Partido Nazi disipa progresivamente las diferencias en el grupo juvenil, tendiendo a conformar un conglomerado nucleado en la reafirmación identitaria. Pero

ello no conlleva la exclusión automática por motivos de raza o género. En ningún momento del metraje se alude al antisemitismo nazi, ni ninguno de los personajes muestra señas raciales heterogéneas. La única excepción en este sentido estaría protagonizada uno de los personajes, de origen turco, pero que es asimilado sin tensión ninguna dentro del colectivo. De esta forma, este trasunto grupal del nazismo no discute la realidad del mestizaje cultural en la Alemania actual: es más, la incorpora de modo natural, al tiempo que el guión invisibiliza la existencia de referencias a la desigualdad social o a la discriminación de los colectivos inmigrantes. Esta cuestión desfigura radicalmente el sentido histórico del nacional-socialismo, pero al mismo tiempo evita que el film se implique en alusiones xenófobas o en la cuestión del recuerdo sobre la responsabilidad civil ante el Holocausto.

*Curso del 63* adopta unos indicadores sociales relativamente equiparables a los ofrecidos por ese fenotipo de sociedad alemana moderna. El programa español evidenció la presencia de ciertos valores genéricos (la individualidad, la autoafirmación, la libertad, la tolerancia). Presentó un abanico de "alumnos" también claramente estereotipado, en este caso nutrido por jóvenes de clase media o clase media baja, que ofrecen un claro perfil de fracaso escolar. Entre ellos se percibían especificidades de carácter territorial, evidenciadas por el uso de acentos regionales, si bien el programa ni muestra (ni menos aún polemiza) la cuestión de los nacionalismos periféricos. Planteaba un grupo caracterizado como agrupación homogénea, y en esa marca estribaba su diseño como sujeto coherente. No obstante, este sesgo era excluyente también, ya que en él no tuvo cabida ningún representante de las comunidades de inmigrantes mayoritarias en España (rumanos, latinoamericanos o magrebíes).



La progresión ritual del *reality* tendió a reforzar las líneas de identidad grupal. La interacción dentro del grupo conllevó a una creciente disolución de las diferencias surgidas desde la individualidad y la clarificación de personalidades, hasta el punto de que el grupo de alumnos varones será expulsado del programa por un acto colectivo de rebeldía que puso a prueba la solidaridad interna. Complementariamente, la identificación se fue sedimentando a partir de la superación de los retos impuestos por la ambientación del pasado. Estos retos se materializaron en las pautas regladas de sumisión a la autoridad, en la necesidad de afrontar una cotidianeidad pretecnológica, en la uniformidad en el vestuario o, incluso, en la propia comida tradicional que era servida a los concursantes.

Tanto *La ola* como *Curso del 63* exhibieron, pues, colectivos cerrados que presentaban nítidos rasgos de inclusión y homogeneidad cultural. Ambas producciones deben ser analizadas como representaciones mediáticas históricas, pero, sobre todo, como discursos mediatizados sobre la sociabilidad contemporánea. Cabe recordar, al respecto, la tipificación de elementos apuntada por Víctor Sampedro (2004, 142-144). En este sentido ha de señalarse que la dimensión mediática identitaria estuvo condicionada por la adscripción de los relatos en los parámetros de la televisión comercial generalista y el cine de consumo, y, por tanto, en las lógicas del mercado y la cuantificación de la audiencia. Sus evocaciones sobre el "nosotros" tendieron a construirse por medio de un juego de oposiciones binarias (amigos frente a extraños, alumnos frente a profesores, padres frente a hijos, pasado frente a presente). Pero todo ello desde una praxis de invención rememorativa que conectaba con una percepción selectiva y consensual de otra colectividad, más vasta y compleja, que llamamos "nación".

### III. Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Aróstegui, J. (2004). "Retos de la memoria y trabajos de la historia". *Pasado y memoria*, 3, 5-58.
- Baer, A. & Sánchez, F. (2004). "La metodología biográfica audiovisual. El Proyecto Survivors of the Shoah". *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, 7, 35-55.
- Bechelloni, G. (1995). *Televisione come cultura. I media italiani tra identità e mercato*. Nápoles: Liguori Editori.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. Londres: Sage.
- Biressi, A. & Heather, N. (2005). *Reality TV. Realism and revelation*. Londres: Wallflowers Press.
- E. Castelló, A. Dhoest & H. O'Donnell (Eds.). *The nation on screen. Discourses of the national on global television*. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.
- Edgerton, G. R. (2001). "Television as historian. A different kind of history altogether". En G. R. Edgerton & P. C. Collins (Eds.). *Television histories. Shapping collective memory in the media ages*. Kentucky: Kentucky University Press, 1-31.
- Edy, J. A. (1999). "Journalistic uses of collective memory". *Journal of Communication*, 71-85.
- Evans, R. (2003). *The Coming of the Third Reich*. Nueva York: Penguin Press.
- Ferro, M. (1995 [1976]). "Pautas para una investigación". En M. Ferro. *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel, 21-27.
- Herrera de la Muela, T. (2009). "Algo se mueve en el alma: nostalgia y mitos transicionales de sobremesa en Verano Azul". En F. López, E. Cueto & D. R. George (Eds.). *Historias de la pequeña pantalla. Representaciones históricas en la televisión en la España democrática*. Madrid: Vervuert Iberoamericana, 157-173.
- Kilborn, R. (1994). "How real can you get? Recent developments in "reality" television". *European Journal of Communication*, 1994, 9, 421-439.
- Monterde, J. E. y otras autoras (2001). *La representación cinematográfica de la historia*. Madrid: Akal.

- Murray, S. & Oullette, L. *Reality TV. Remaking television culture*. Nueva York: New York University Press, 2009.
- Reese, S. D., Gandy, O. H. & Grant, A. E. (2001). *Framing public life. Perspectives on media and our understanding of the social world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Riego, B. (2001). *La construcción social de la realidad a través de la fotografía y el grabado informativo en la España del siglo XIX*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Sampedro, V. F. (2004). "Identidades mediáticas e identificaciones mediatizadas". *Revista CIDOB D'Afers Internacionals*, 66-67, 135-149.
- Sánchez-Biosca, V. (2006). *Cine de historia, cine de memoria. La representación y sus límites*. Madrid: Cátedra.
- Sand, S. (2005). *El siglo XX en la pantalla. Cien años a través del cine*. Barcelona: Crítica.
- Thompson, J. B. (1998). *Los Media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Paidós: Barcelona.
- Van Gorp, B. (2005). "Where is the frame? Victims and intruders in the Belgian press coverage of the asylum issue". *European Journal of Communication*, 20 (4), 484-507.
- Veyrat-Masson, I. (2008). *Télévision et histoire, la confusion des genres: Docudramas, docufictions et fictions du réel*. París and Louvain-la-Neuve: De Boeck Université.
- White, H. (1996). "The modernist event". En V. Sobchack (Ed.). *The Persistence of History. Cinema, television and the modern event*. Londres/Nueva York: Routledge, 17-38.

---

Este trabajo se inscribe en los Proyectos de Investigación "La mirada televisiva. Evocación histórica y representación de la cultura política en España (1977-2007)" (Comunidad Autónoma de Madrid y Universidad Complutense de Madrid, ref.: CCG08-UCM/HUM-4017), y "El relato histórico televisivo: narrativas, representaciones culturales y proyecciones identitarias" (Subprograma Proext-MICINN, Ministerio de Ciencia e Innovación, ref.: PR2009-0035).