

Violencias de género e intervenciones en la escuela en la serie *Merlí*

PAULA BELÉN MASTANDREA* | MAR BINIMELIS-ADELL** | GERARD COLL-PLANAS*** | DIANA MORENA-BALAGUER**** | IRENE CAMBRA-BADII*****

En el presente trabajo se analizan las violencias de género en el ámbito escolar a través de la serie catalana *Merlí* (2015-2018). Se realiza un análisis de contenido de las tres temporadas de la serie con el fin de describir sus tramas narrativas y estudiar cuáles son los imaginarios sociales que se muestran sobre las violencias de género y las intervenciones que hace la escuela para abordar estos episodios. Se identifican siete tramas de violencias de género, ejercidas por distintos miembros de la comunidad educativa, y un abordaje institucional tradicional, mayoritariamente individual y punitivo-correctivo. Solamente en un caso hay un enfoque preventivo. Se concluye que los imaginarios sociales presentes en la serie brindan una aproximación a lo que ocurre en la realidad escolar, por lo que *Merlí* se presenta como un recurso valioso para pensar actividades educativas con docentes y estudiantes para tratar las violencias de género.

The following article analyzes gender violence in a school environment within the Catalan series Merlí (2015-2018). We analyzed the content of the series' three seasons so as to describe its plot and study which social archetypes show up in its gender violence and the school's interventions intended to address these episodes. We identified seven gender violence plots, carried out by different members of the education community. These were addressed via a traditional and institutional approach, mostly individually and punitively-correctively. Only one case shows a preventative approach. In conclusion, the social archetypes present in the series give us an approximation of what happens in the reality of school. Therefore Merlí constitutes a valuable resource to plan educational activities addressing gender violence with teachers and students.

Palabras clave

Violencia
Violencia de género
Diversidad
Medios audiovisuales
Papel de la escuela

Keywords

Violence
Gender violence
Diversity
Audiovisual media
Role of school

Recepción: 8 de noviembre de 2021 | Aceptación: 5 de septiembre de 2022
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.60946>

- * Investigadora y docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Magíster en Psicología Educativa. Líneas de investigación: cine y series televisivas; psicología educativa; modelos sobre formación en ética profesional. CE: pmastandrea@psi.uba.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4177-0688>
- ** Profesora agregada y directora de la Unidad de Igualdad en la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (España). Doctora en Comunicación. Líneas de investigación: discriminación de grupos sociales y el papel de los medios de comunicación y el cine; interseccionalidad y género. CE: mar.binimelis@uvic.cat. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2746-4326>
- *** Profesor titular de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (España). Doctor en Sociología. Líneas de investigación: interseccionalidad; diversidad sexual; género. CE: gerard.coll@uvic.cat. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2294-2707>
- **** Doctoranda en el Programa de Estudios de Género: Cultura, Sociedad y Política de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (España). Magíster en Estudios Internacionales sobre Medios, Poder y Diversidad. Líneas de investigación: violencias machistas en la comunicación, especialmente en el ámbito audiovisual y de las redes sociales. CE: dianamorenalabaguer@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4934-0439>
- ***** Investigadora y docente de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (España). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: cine y series televisivas; bioética; innovación docente en el ámbito universitario. CE: irene.cambra@uvic.cat. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1233-3243>

INTRODUCCIÓN

Las violencias de género designan a un conjunto de violencias que se derivan del sistema patriarcal (Ibarra *et al.*, 2019). En contraste con la aproximación mayoritaria a la violencia de género que se centra en las agresiones en el marco de relaciones de parejas (o exparejas) heterosexuales, la denominación de violencias de género, en plural, es más amplia e incluye actos o amenazas que son perpetradas como resultado de normas o estereotipos de género, y reforzadas por dinámicas de poder desiguales (UNESCO-UNGEI, 2015).

Estas violencias de género se despliegan en diversos espacios y ámbitos, entre ellos, en los centros educativos. Esto comprende cualquier acción de ese tipo que ocurra y se geste en la escuela, que dificulte su finalidad educativa y lesione la integridad de alguna persona de la comunidad escolar, por lo que también incluye aquella que se produce entre docentes y entre las familias y docentes, así como entre docentes y directivos (Ayala-Carrillo, 2015; Pacheco-Salazar, 2018). Si bien las violencias de género en la escuela afectan a millones de estudiantes, gran parte de su magnitud y alcance permanecen ocultos. No existen datos comparables a nivel mundial sobre las diversas formas que adoptan estas violencias en la escuela, ya que la información de distintos países, e incluso de distintas zonas de un mismo país, es desigual e incompleta (UNESCO-UNGEI, 2015). En el caso de España, esto se observa en el hecho de que no existe un registro preciso sobre situaciones de violencias de género en los centros educativos, sin embargo, según algunas investigaciones (Blanco-Castilla y Cano-Galindo, 2019), 25 por ciento de estudiantes sufre alguna forma de violencia en las aulas.

Frente a un fenómeno de tal magnitud se debe de poner énfasis en contemplar los casos de violencia de género como problemas sociales y no meramente individuales. Esto implica propiciar abordajes institucionales en los cuales el conjunto de las personas que conforman la

comunidad escolar, particularmente la población adulta responsable de la escuela, articulen sus acciones de manera coherente y consistente (López y Valdéz, 2018). Es necesario que las escuelas abandonen un modelo punitivo o correctivo, que consiste en sancionar la conducta violenta a través de castigos, suspensiones y expulsiones, y adopten medidas preventivas a través de políticas de convivencia (Aroca Montolío *et al.*, 2015; López y Valdéz, 2018; Mora y Villalobos, 2019). Los enfoques preventivos han demostrado que, si bien su complejidad es mayor, los resultados son mejores, ya que impiden que las conductas violentas aparezcan o se reproduzcan (Carro y Gutiérrez, 2020).

En este contexto, el tratamiento que los audiovisuales de ficción hacen de las violencias de género es relevante dado el lugar prominente que ocupan entre las producciones culturales. Actualmente, dentro del marco de transformación en el consumo y producción de las narrativas audiovisuales, las series aparecen como un formato privilegiado (Raya *et al.*, 2018). Estas producciones devienen prismas para observar las dinámicas contemporáneas de los imaginarios sociales y tienen también la capacidad de proyectar e influir en los comportamientos sociales, al reproducir o transformar lógicas preexistentes (Binimelis-Adell, 2015; Gómez-Ponce, 2018). Esto se explica en tanto estos contenidos informan sobre la realidad social, al mismo tiempo que se constituyen como una caja de resonancia de lo que sucede en el mundo —lo que se ve— y de la parte invisible, inconfesable de la realidad social, vinculada al inconsciente colectivo y los imaginarios sociales —lo que no se ve— (Imbert, 2006).

El enfoque de este trabajo se basa, entonces, en considerar a las ficciones televisivas como fuentes importantes de información en tanto reflejan los imaginarios de la época. Si bien existen múltiples antecedentes sobre la representación de las violencias de género en las series (Cambra-Badii *et al.*, 2019; Garland *et al.*, 2018; Stuart Joy, 2019; Wakeman, 2018), la contextualización de este problema en el

espacio escolar no ha sido suficientemente abordada. Precisamente, el objetivo de este artículo es analizar cuáles son los imaginarios sociales sobre las violencias de género en la serie catalana *Merlí* (Montánchez, 2015-2018). En particular, nos interesa centrarnos en describir las violencias de género representadas en la serie y articularlas con los abordajes que se proponen desde el centro educativo para cada situación.

Merlí es una serie dirigida especialmente al público juvenil. Desarrolla su trama en torno a la vida de Merlí Bergeron, profesor de filosofía interpretado por Francesc Orella, y el vínculo que se produce con un grupo de estudiantes del Instituto Àngel Guimerà de Barcelona: “Los peripatéticos”. La serie fue muy bien recibida por la audiencia desde la primera temporada. El último capítulo, emitido en 2018, reunió a 620 mil espectadores en la televisión pública catalana (lo que equivale a un *share* de 22.2 por ciento) y 23 mil 700 usuarios en directo a través de la web de TV3 (Redacción AV451, 2018). El éxito de la serie, que en total superó el millón de espectadores, hizo que, a finales del 2016, la plataforma Netflix se interesara por el contenido y comprara los derechos para incluirla en su catálogo. Esto aumentó aún más su popularidad, especialmente en Latinoamérica (Piñeiro-Michel, 2018).

Encontramos antecedentes que han analizado el contenido de *Merlí* para realizar estudios lingüísticos (Martínez-Pérez, 2020), revisar la manera en que la sexualidad es tratada en la ficción (Alcalá-Anguiano *et al.*, 2018) o la representación del concepto de libertad que se plantea a partir de las clases de filosofía representadas en la serie (Pascoal y Novaes, 2019). Asimismo, otros estudios han indagado su utilidad como recurso didáctico (Leduc y Acosta, 2017) y su impacto social en relación con la valoración de la filosofía entre los adolescentes (Martínez-Cantos y Rodó-de-Zárate, 2020). Sin embargo, como se ha mencionado, no han

sido analizados los imaginarios sociales sobre las violencias de género en el marco del espacio escolar que proyecta la serie, tarea que resulta especialmente pertinente en el contexto actual, dada la trascendencia del audiovisual y las amplias repercusiones de este tipo de violencias.

MARCO REFERENCIAL

Las violencias de género representan en la actualidad un grave problema que afecta a todos los países y a millones de personas, sobre todo a mujeres y niñas, aunque no exclusivamente. Pueden producirse en cualquiera de los ámbitos de la vida cotidiana y, aunque suele ser más frecuente en las relaciones familiares y de pareja, también pueden manifestarse en otros espacios sociales como el ámbito laboral o las instituciones escolares (Águila Gutiérrez *et al.*, 2016).

Estas violencias se presentan en formas diversas. Una clasificación posible sobre sus manifestaciones involucra a la violencia física, verbal, psicológica y sexual. En la violencia física se compromete la integridad de la persona al causarse daño o dolor en el cuerpo o en sus bienes personales; mientras que en los actos de violencia verbal se agrede mediante insultos; la violencia psicológica, por su parte, causa daño emocional y perturba el desarrollo personal; mientras que la violencia sexual causa daño a la integridad sexual. En ambos casos a menudo vienen acompañadas de manifestaciones físicas o verbales (Álvarez-García *et al.*, 2014; Olweus, 1998).

Todas estas manifestaciones de las violencias de género pueden producirse en las cinco dimensiones que adoptamos en este análisis para clasificar los imaginarios de violencias de género presentes en *Merlí* y que se recogen en la Tabla 1. En la segunda y tercera columna se presentan, a modo de descripción de dichas dimensiones, las normatividades que las configuran y las formas de opresión que implican (Coll-Planas *et al.*, 2020).

Tabla 1. Clasificación de las violencias de género

Dimensión de la violencia de género	Normatividades que configuran el estereotipo de género	Formas de opresión
Sexo	Clasificación de la corporalidad en las categorías de macho o hembra	Se niegan y patologizan las corporalidades de las personas intersexuales
Identidad de género	Correspondencia entre sexo e identidad de género	Se patologizan personas trans o no binarias
Posición de género	Se atribuye una posición de poder y privilegio a los hombres y lo masculino en contraposición a las mujeres y aquello femenino	Desigualdades de género Violencia machista
Expresión de género	Se asocian formas de expresión y de roles masculinos y femeninos a las personas identificadas como hombres y mujeres respectivamente	Se estigmatiza a las personas que no se adecuen a estas identificaciones
Orientación sexual	Se considera como norma a la heterosexualidad (y la supuesta complementariedad masculino/femenino)	Se discrimina a las personas no heterosexuales o no monosexuales

Fuente: Coll-Planas *et al.*, 2020.

La escuela en general —y el profesorado en particular— tienen un papel fundamental en la construcción social del género en tanto transmiten normas y valores que influyen en el imaginario social respecto de éste (Pinedo González *et al.*, 2018). Por tal motivo, las escuelas tienen un rol estratégico en la superación del sexismo y las violencias de género en la sociedad, en tanto que pueden potenciar y desarrollar en los estudiantes valores que favorezcan la educación en igualdad y, de igual modo, desarrollar programas educativos que contribuyan a eliminar prejuicios y estereotipos sexistas, prevenir y erradicar la violencia de género y promover la igualdad real y la no discriminación (Gallardo-López y Gallardo-Vázquez, 2019; Heras-Sevilla *et al.*, 2021).

Asimismo, es importante que el profesorado y los equipos directivos estén capacitados para detectar situaciones de desigualdad o incluso violencias entre los estudiantes dentro de las escuelas y prestar especial atención a situaciones encubiertas y sutiles que pasan fácilmente desapercibidas ante un análisis que no tenga en cuenta la perspectiva de género (Pinedo González *et al.*, 2018).

Este artículo se enfoca en analizar los imaginarios sociales en tanto significaciones

creadas por un colectivo, grupo o sociedad que producen organizaciones de sentido, concretizadas en las instituciones, la cultura, los sistemas simbólicos, mitos, creencias, concepciones y valores que constituyen la realidad y regulan las relaciones sociales. Estos imaginarios no sólo generan representaciones del mundo, sino que influyen en los comportamientos y emociones sociales (Castoriadis, 1975; 1997). Como hemos mencionado previamente, los audiovisuales de ficción producen, reelaboran y difunden imaginarios sociales, en tanto trazan cartografías cognitivas sobre el mundo y recogen, de maneras no lineales, elementos de su inconsciente político (Moguillansky, 2018). La representación audiovisual fabrica un mundo y un punto de vista sobre ese mundo puesto que propone temas, historias, asuntos, personas o cosas que se consideran pertinentes o anodinos, dignos de ser narrados o, por el contrario, ignorados (Aguilar, 2010; 2015).

En este sentido, el cine y las series se constituyen como recursos valiosos para reflexionar y conocer cómo se perciben ciertos aspectos de la realidad (Cuevas, 2020). Estas producciones encuentran una oportunidad en sus argumentos narrativos para atraer la atención de la audiencia sobre distintas temáticas que

pueden ser complejas de abordar a través de otros medios. Las imágenes tienen una gran importancia en la configuración de nuestro universo simbólico, imaginario y afectivo. La ficción audiovisual crea un mundo en el que todo parece justificado, coherente y real. Esto sucede porque el lenguaje audiovisual es fundamentalmente emotivo y resulta difícil oponer filtros racionales. Las nuevas generaciones se educan ante múltiples pantallas que brindan información, pero ésta es dispersa, deshilvanada, contradictoria, sobrecargada de emoción y, por lo mismo, interceptora de la reflexión. Por lo tanto, resulta central proponer una educación audiovisual que enseñe a leer críticamente y de manera autónoma estos materiales (Aguilar, 1996; 2010; 2015). El análisis de una ficción audiovisual no sólo permite conocer una obra concreta, sino que ofrece la posibilidad de racionalizar la información que se maneja en la narración al establecer correlaciones sociales para la comprensión de la vida cotidiana de forma innovadora y atractiva (Lozano *et al.*, 2018).

METODOLOGÍA

La elección de la serie *Merlí* como estudio de caso único se basó en los siguientes criterios: 1) es una serie juvenil que tiene la mayoría de sus localizaciones en la institución educativa, donde transcurren la mayor parte de las historias; 2) es una serie que tiene tres temporadas completas y que ha terminado su narrativa central, lo cual permite analizarla como un corpus cerrado; 3) ha sido muy bien recibida por el público en España y Latinoamérica y ha llegado a altos niveles de audiencia, tanto en televisión como en Netflix, donde aún puede verse en forma *online*; 4) cuenta ya con un *background* de artículos especializados que permiten considerar su calidad y utilidad en términos académicos; y 5) luego de una exploración inicial se determinó que contenía un número suficiente de tramas que articulan violencias de género e intervenciones educativas, objeto de estudio de nuestra investigación.

La muestra estuvo conformada por todos los episodios de las tres temporadas de la serie, es decir, 40 episodios de aproximadamente 50 minutos de duración.

El enfoque de análisis fue eminentemente cualitativo, ya que nos interesó indagar en profundidad en las representaciones de los imaginarios sociales en las tramas de la serie que retrataran episodios de violencias de género. Un equipo de cuatro personas expertas en educación, género y medios audiovisuales llevó a cabo un análisis de contenido con este enfoque (Berelson, 1952). Se recogieron datos sobre las tramas narrativas de violencia de género ocurridas dentro de la institución educativa y los modos de abordaje institucional producidos por la escuela, de acuerdo con las categorías desarrolladas en el marco teórico.

Se categorizaron las violencias de género a partir de las dimensiones recogidas en la Tabla 1: sexo, identidad de género, posición de género, expresión de género y orientación sexual. Para el abordaje institucional se consideraron dos dimensiones: destinatario de la intervención (individual u organizacional) y modalidad de abordaje (punitivo, correctivo o preventivo).

Cada episodio fue revisado en forma independiente y los datos se resumieron en la Tabla 2, con el fin de analizar resultados cuantitativos y cualitativos a partir del esquema de codificación (Marradi *et al.*, 2018). Para armonizar los criterios de codificación se realizó un estudio piloto sobre los primeros cinco episodios de la primera temporada y se llevaron a cabo tres sesiones de entrenamiento de dos horas. Posteriormente, los episodios restantes se analizaron uno a uno: después de cada análisis de un episodio se verificó la codificación, se discutió el esquema de codificación y se llegó a un consenso para facilitar la comprensión y el trabajo futuro. Para interpretar el sentido latente de estos aspectos manifiestos (Berelson, 1952), el material se clasificó en categorías integradas (Finfgeld-Connet, 2014). Para garantizar la validez y confiabilidad, así

como disminuir los sesgos interpretativos de cada investigador, el análisis incluyó sucesivas revisiones de los demás integrantes del equipo (Cresswell, 2009).

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Se identificaron siete tramas sobre violencias de género en el centro educativo (Tabla 2) que se dirigen especialmente a estudiantes mujeres

cis,¹ y en menor medida a estudiantes hombres cis, homo y bisexuales. En un único caso la destinataria de la violencia es una profesora trans. En cuanto al lugar que ocupan estos personajes en la trama, en seis de las situaciones se trata de personajes protagónicos de la serie a partir de los cuales se desarrollan múltiples tramas. Por el contrario, en el caso de la profesora trans se trata de un personaje que se presenta por primera vez en la trama para dar

Tabla 2. Tramas de violencias de género identificadas en la serie *Merlí*

Nº de trama	Principales personajes implicados, temporada y episodios de la serie	Breve descripción	Dimensión implicada en la violencia de género	Abordaje institucional
1	Tania - Pol (1x04, 3x08)	Una estudiante recibe insultos y burlas por parte de sus compañeros porque la consideran excedida de peso. Uno de ellos dice que nunca tendría una relación sexual con ella porque “lo aplastaría”.	Posición de género	Ausente
2	Berta - Coralina (2x03, 2x04, 2x05)	Una profesora critica reiteradamente el modo de vestir de una estudiante por considerarlo provocativo y no apropiado para el ámbito educativo. Acusa a la joven de no hacerse respetar por sus compañeros y la hostiga en público y en privado.	Posición de género / expresión de género	Ausente
3	Mónica (1x08)	Se viraliza un video íntimo de una estudiante bailando sin ropa, grabado cuando la joven tenía 14 años y su novio 18. La joven recibe críticas de sus compañeros por haber permitido que la grabaran de esa manera.	Posición de género	<i>Intervención individual.</i> <i>Abordaje correctivo:</i> El director, Toni, habla en todos los cursos indicando que no se permitirá la viralización de estos videos y que hablarán con sus familias. El docente de filosofía conversa con la joven y pide en su clase a los estudiantes que se disculpen por haber compartido el video. Algunos de ellos se sacan las camisetas en clase para solidarizarse con la joven. <i>Intervención individual.</i> <i>Abordaje preventivo:</i> El docente de filosofía aborda el tema en una clase sobre la era de las pantallas.

¹ Cis: persona que se identifica con el género asignado al nacer en función de su sexo.

Tabla 2. Tramas de violencias de género identificadas en la serie *Merlí* (continuación)

Nº de trama	Principales personajes implicados, temporada y episodios de la serie	Breve descripción	Dimensión implicada en la violencia de género	Abordaje institucional
4	Joan - Mónica - Gerard (2x08, 2x10)	Un estudiante manifiesta celos a su pareja respecto de su amistad con otro estudiante y las salidas que ella hace sin él. Los dos hombres discuten y llegan a peleas físicas. Ella termina la relación de pareja. Cuando, tiempo más tarde, discuten sobre esto fuera de la escuela, su expareja le grita y ella le pega una bofetada.	Posición de género	<i>Intervención individual.</i> <i>Abordaje punitivo-correctivo:</i> La intervención docente surge a raíz de una pelea física entre los dos hombres dentro del ámbito educativo. El docente frena la pelea y, aprovechando que las familias de los estudiantes estaban en la institución, les informa sobre lo ocurrido.
5	Bruno - Pol (1x03, 1x04, 1x09, 1x10)	Bruno, uno de los estudiantes de la clase, oculta su orientación sexual. Cuando uno de sus amigos, Pol, se queda a dormir en su casa, lo acaricia y éste se molesta, rechazando en adelante su compañía. Bruno, desencajado, discute con su mejor amiga, y ésta le dice: "eres un marica reprimido". Posteriormente, Bruno y Pol mantienen relaciones sexuales, pero Pol decide tomar distancia y le dice que eso no ha significado nada y que lo hizo porque le producía "morbo".	Orientación sexual	<i>Ausente:</i> Si bien las situaciones de violencia (insultos) ocurren dentro de la institución educativa, los docentes no están presentes y nadie interviene.
6	Óliver (1x11, 1x12)	Óliver es un nuevo estudiante y en su presentación comunica al resto de sus compañeros que es gay. Dos compañeros comienzan a burlarse de él por su forma de hablar y gesticular, ya que les parece "afeminado". En otra ocasión un compañero le dice "marica" de forma despectiva.	Orientación sexual	<i>Intervención individual.</i> <i>Abordaje punitivo-correctivo:</i> El docente de filosofía llama la atención a estos jóvenes y les hace disculparse con su compañero. Dice que será inflexible al no tolerar esas actitudes en clase.
7	Quima - Coralina - Merlí (2x07)	Se incorpora Quima, una docente trans al instituto para realizar una suplencia. La directora, Coralina, no aprueba su transexualidad, sanciona la apariencia de la docente, se refiere a ella con el nombre oficial (masculino) y acelera el retorno de la docente titular.	Identidad de género	<i>Intervención individual.</i> <i>Abordaje correctivo:</i> El docente de filosofía organiza con los estudiantes un partido de fútbol en apoyo de Quima, con la consigna de que los hombres deben ir vestidos con prendas "femeninas" y las mujeres con ropa "masculina".

Fuente: elaboración propia.

lugar al conflicto sobre su identidad de género. Su participación consiste en este único episodio de la segunda temporada y en pocos episodios de la tercera temporada, donde regresa en un rol secundario hacia el final de la serie.

Es interesante remarcar que dos tramas de violencias se desarrollan en un único episodio y que constituyen el conflicto central del mismo (tramas 3 y 7), mientras que las cinco tramas restantes se suceden en varios episodios de la serie. Por otra parte, las distintas tramas incluyen situaciones de violencia que se producen una única vez (tramas 1 y 6) y situaciones de violencia que se reiteran en distintos episodios de la serie, con los mismos personajes (tramas 2 y 4). En el caso de las tramas 3, 5 y 7 podemos ver una combinación entre hechos aislados y violencias sostenidas en el tiempo. Como se puede apreciar, no se observa una correlación entre la dimensión implicada en la violencia de género y la forma narrativa que le da la serie.

Es necesario mencionar que en cada trama pueden encontrarse distintas dimensiones de las violencias de género, ya que consisten en situaciones complejas que pueden analizarse desde múltiples perspectivas. Con base en estas complejidades, las violencias de género presentes en la serie contemplan las siguientes dimensiones: cuatro tramas involucran violencia en relación con la posición de género; una trata la expresión de género, otras dos la orientación sexual y una la identidad de género. No se registraron tramas que aborden la dimensión del sexo en las violencias de género.

En cuanto al abordaje institucional, en cuatro tramas se produce una intervención individual, es decir, motivada por uno o varios miembros de la institución, sin articulación entre sí o con otros agentes educativos. En tres tramas no se observa ningún tipo de abordaje institucional. Asimismo, en cuatro tramas se registra una modalidad de abordaje punitiva-correctiva de la violencia y en una de ellas hay, además, un abordaje de enfoque preventivo. Es interesante señalar que, aparte de una intervención realizada por el director de

la institución, Toni, el resto de las intervenciones tienen como protagonista al propio Merlí.

En el siguiente apartado se discuten las tramas seleccionadas en función de la/las dimensiones de género que implican y se ponen en relación con el abordaje institucional cuando éste se produce.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados presentados a partir del análisis de contenido de las tramas de *Merlí*, comprendemos que las violencias de género se encuentran ampliamente representadas en la serie.

Posición de género: el resguardo de “lo femenino”

En la mayor parte de las tramas sobre violencias de género retratadas en *Merlí*, la violencia se ejerce en torno a la posición de género. Encontramos aquí que los imaginarios responden al control sobre el cuerpo de la mujer en sentido amplio. Se trata de una violencia machista, perpetrada tanto por hombres como por mujeres, que pone de manifiesto las desigualdades a las que se somete al género femenino y la reducción de pensar a una mujer solamente en relación con su cuerpo —lo que se conoce como objetivización sexual— (Bartky, 1990; Fredrickson y Roberts, 1997).

En la trama 1, el argumento central es la gordofobia. Tania es la única de sus compañeras que no ha mantenido aún relaciones sexuales —hecho que la atormenta especialmente— y su peso corporal es utilizado como una característica para presentarla como poco atractiva para sus compañeros. Esto se condice con el hecho de que las mujeres deben someterse a un aspecto que el patriarcado exige con el fin de contentar y satisfacer los deseos masculinos, reduciéndolas a un objeto sexual. El ideal normativo del cuerpo perfecto, propuesto por los medios y la publicidad, resulta una meta ilusoria e inalcanzable, por lo cual la apariencia física de las mujeres es

sometida a un juicio constante (Balseca, 2018). La “solución” que presenta la serie a la trama es vincular a Tania sexo-afectivamente con Pol —quien, de hecho, es el estudiante más deseado por sus compañeros y compañeras— y que en el pasado se ha burlado de ella con la intención de negar que estaba enamorado de una joven con un cuerpo no normativo. La joven se presenta de pronto como una gran privilegiada; no sólo no vuelve a recibir comentarios sobre su aspecto físico, sino que todas sus preocupaciones y malestares sobre el tema desaparecen frente al nuevo amor. Esto reproduce la idea de que es a partir del vínculo con un hombre que una mujer puede sentirse completa. Este vínculo aparece en la trama como un trampolín para la joven, quien de pronto se presenta empoderada y deseable para otros compañeros.

En la trama 2, otra de las jóvenes es objeto de violencia por su apariencia, aunque en este caso Berta es violentada por otra mujer que, siendo su profesora y con la excusa de advertirle sobre ser considerada como un objeto de deseo para el género masculino, ejerce control sobre su cuerpo. Este control de Coralina queda ligado a la expresión de género al despreciar y culpabilizar a la adolescente por su modo de vestir y por las reacciones de los hombres (Pacheco-Salazar, 2018), mediante la expresión del binomio “virgen-puta” como lo aceptable y lo inaceptable (Lagarde, 2015), particularmente en las escenas donde señala el escote de sus camisetas como adecuado o inadecuado.

El discurso de Coralina es engañoso, ya que se enfoca en culpabilizar a Berta por las reacciones de los hombres a partir de cómo va vestida (Pacheco-Salazar, 2018). La gravedad del hecho es aún mayor si consideramos que la docente hace uso de su jerarquía y poder para descalificar constantemente a la joven. Este abuso de autoridad se encuentra claramente en el hecho de que la docente nombra a la joven como *Roberta*, suponiendo que es su nombre completo y desoyendo los señalamientos que ésta le hace al respecto. Esta

asimetría responde a que Coralina se considera como una mujer garante de los valores patriarcales y, por lo tanto, ubicada en un lugar de superioridad respecto a aquellas otras mujeres que no se ajustan al rol tradicional femenino (Villanueva y Adam, 2020).

En el caso de la trama 3, el foco de la serie está principalmente puesto en si es justa o no la culpabilización de la joven por permitir que la graben con un video íntimo, y no en el accionar violento de su expareja, quien difunde las imágenes (Bonavitta y De Garay-Hernández, 2019). Mónica es considerada desde el inicio como una joven que parece mayor y más madura que sus compañeras, argumento que distintos personajes utilizan para señalar, una y otra vez, que ella debería haber sido más cuidadosa y anticipar que algo así podría ocurrir al consentir ser filmada.

De esta forma, se pierde de vista que el consentimiento corresponde a situaciones específicas y es también reversible. El consentimiento es parte y garante del ejercicio del derecho a la libertad sexual, ya que involucra la integridad corporal, el control sobre el propio cuerpo, la autodeterminación y el placer sexual. No obstante, desde la pretensión jurídica formal y universal muchas veces esto es utilizado para descargar total responsabilidad en quien “autoriza”, sin considerar las acciones de quien recibe, pide o vulnera el consentimiento (Pérez Hernández, 2016). Además, el hecho de que Mónica sea menor y su pareja mayor de edad es un elemento fundamental para considerar que, aunque hubiera consentido la situación, se trata de una clara vulneración de sus derechos que permite analizar las relaciones de poder que se encuentran detrás del consentimiento.

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) tienen un innegable impacto en la sociedad actual y son ampliamente utilizadas por los adolescentes. A pesar de sus considerables ventajas, estas herramientas pueden utilizarse también para ejercer control y comportamientos abusivos hacia la pareja o expareja, principalmente desde hombres hacia mujeres

(Rodríguez-Domínguez *et al.*, 2018). *Merlí* ofrece un claro posicionamiento al centrar la historia en Mónica y no en quienes difunden el video. Rita Segato (2018) postula que en toda agresión de género se cruzan dos ejes de interlocución: un eje vertical, desde el agresor hacia el/la agredido/a y un eje horizontal que corresponde a la interlocución entre el agresor y sus pares. Desde esta perspectiva, el exnovio de Mónica busca castigarla por su desacato con el orden patriarcal, pero también dedica la exhibición de la toma de posición y el acto de control sobre su cuerpo a sus pares. A su vez, los compañeros de Mónica reproducen el “pacto entre caballeros” al viralizar el video sin sancionar o cuestionar a quien lo difunde.

En la trama 4 la violencia se produce porque Joan, siendo pareja de Mónica, considera que ella no se comporta de la forma en que debería “por ser su novia” y que no es apropiado que mantenga un vínculo de cercanía con Gerard. Joan representa, así, lo que se conoce como el “mito de los celos”, a partir del cual se considera que los celos son parte del verdadero amor y se los utiliza como medio para justificar conductas injustas, egoístas, represivas o violentas (Ferrer-Pérez *et al.*, 2010), como cuando el joven se enoja con Mónica porque ella decide reunirse con sus amigas sin invitarlo, o le reclama que no pasan suficiente tiempo juntos. En concordancia con la trama anterior, uno de los recursos que el joven utiliza para controlar y manipular a Mónica es revisar las conversaciones que mantiene con Gerard en el teléfono móvil, lo cual implica otro modo de ciberagresión hacia la pareja. De esta forma, Joan representa los efectos de la crianza bajo el modelo patriarcal, en tanto sus padres son representados como una pareja en donde el padre tiene el poder de decisión final sobre cada situación, y aunque Joan manifieste algunos procesos de rebeldía adolescente, tiende a parecerse a él continuamente. A su vez, se remarca la supuesta incontrolabilidad de los celos o la envidia bajo la justificación del amor, tanto en la relación filial

como de pareja. Llama la atención que la serie se enfoque más en Joan que en Mónica, dado que se menciona brevemente que ella ya había sufrido abusos con su anterior pareja, pero no se detalla el impacto subjetivo que tienen estas situaciones y su personaje tampoco se desarrolla más allá de la trama amorosa que la vincula con esos dos personajes.

Es interesante destacar que, en todas las tramas de la dimensión de posición de género, el imaginario social muestra que las mujeres aparecen como subordinadas a los hombres: necesitan su validación respecto de la posibilidad de sentirse apreciadas, como en el caso de Tania; cosificadas, como en el caso de Berta; o directamente como objetos sexuales para su recreación, como a partir de la situación del video de Mónica. Esta subordinación las deja en un rol de víctimas a merced de las miradas o las acciones machistas, que no sólo son llevadas a cabo por hombres, como en el caso de las críticas de Coralina hacia Berta. Aun cuando se pueden vislumbrar espacios o acciones de resistencia (como la renuencia de Mónica a sentirse culpable por haber grabado el video, o la conducta violenta de Tania al estrellarle un pastel en la cara a su objeto amoroso, que se burla de ella delante de otros compañeros), la serie insiste con el imaginario de dominación machista.

Orientación sexual y expresión de género: más allá de las etiquetas del “armario” o la “pluma”

Respecto a las tramas en donde la violencia se produce por la orientación sexual y expresión de género de los personajes involucrados, la serie muestra matices interesantes. En la trama 5 aparece el primer personaje masculino que muestra un deseo hacia personas del mismo sexo. Bruno es presentado con una expresión de género masculina: el hecho de recibir clases de ballet es el único elemento que transgrede esta expresión normativa. La serie rompe el estereotipo del gay afeminado (Llamas y Vidarte, 2001), pero cabría el riesgo de promover una imagen de que la homosexualidad fuera

aceptable en la medida en que no haya una ruptura de la expresión de género normativa. Este riesgo se sortea con la llegada de Óliver, que se define como gay y que tiene “pluma”, es decir, una expresión de género no normativa, de la que no se esconde ni avergüenza. Por su parte, un tercer personaje, Pol, consolida a lo largo de la serie el deseo hacia chicos y chicas y renuncia a cualquier etiqueta, incluso la de bisexual; no obstante, su expresión de género permanece como normativa sin ninguna excepción.

De los tres personajes, es Óliver quien recibe la mayor cantidad de insultos homofóbicos (trama 6), por lo que la serie muestra que la expresión de género no normativa, entendida como indicador de homosexualidad, es lo que activa la homofobia (Coll-Planas *et al.*, 2009). A su vez, la orientación sexual no normativa con expresión de género normativa permite la invisibilidad/*passing* (en el caso de Pol, con su resistencia a identificarse con la etiqueta identitaria que le daría la homosexualidad) o una mayor aceptación (en el caso de Bruno).

Es interesante notar que en la primera temporada Bruno tiene muchas dificultades en compartir su orientación sexual: cuando Óliver llega y la explícita abiertamente, Bruno la niega, rechaza estar con Óliver e incluso lo maltrata verbalmente por su orientación sexual. Con ello se explicita la posibilidad de que las personas se encuentren en posiciones de opresor y oprimido simultáneamente (Coll-Planas y Solà-Morales, 2019). Esta dificultad se observa también en el caso de Pol, ya que el deseo del personaje hacia chicos y chicas es vivido de forma diferente: mientras que el segundo es público, el primero es vivido a escondidas y no es hasta el último capítulo de la última temporada que el personaje muestra públicamente su vínculo afectivo-sexual con Bruno. De esta forma, se muestra que este deseo hacia personas del mismo u otro sexo no tiene el mismo reconocimiento social y que la homofobia se traduce en la necesidad de esconder una parte de este deseo (Butler, 2001).

Por último, resulta interesante que, teniendo estos tres personajes masculinos, en la serie no esté presente la diversidad sobre la orientación sexual de los personajes femeninos con lesbianas o bisexuales. En el episodio 2x05 dos compañeras se besan, pero esto es presentado como una exploración sexual puntual entre adolescentes heterosexuales. El imaginario social sobre la orientación sexual y la expresión de género insiste en una visión que refuerza las identidades heteropatriarcales con respecto a los personajes femeninos. Sin embargo, también permite negociar nuevas significaciones respecto de la bisexualidad o la homosexualidad masculina.

Identidad de género: una docente no arquetípica

La trama 7 se inicia cuando Quima, una docente transexual, se incorpora al instituto para sustituir a otra profesora, temporalmente de baja. Desde el primer momento se presenta una situación que muestra articulaciones entre la identidad de género y la violencia institucional: el departamento envió al instituto la documentación de la docente con un nombre masculino. En esta temporada Coralina se ha convertido en la directora del centro educativo, reemplazando al director anterior. Desde su posición, se escuda en este hecho para oponerse a la profesora y pedirle que no vaya a trabajar “vestido de mujer”, ya que en su documentación figura un nombre masculino. Esto da cuenta de las dificultades burocráticas que el cambio de la documentación legal de las personas trans puede generar en sus vidas, y con ello dificultar su transición de género en espacios públicos como, en este caso, el laboral (Couch *et al.*, 2007; Coll-Planas y Missé, 2018). Por otro lado, al concretarse el rechazo hacia la persona transgénero, principalmente por parte de la directora, por extensión se construye un discurso que muestra a la institución educativa como no respetuosa.

Coralina encarna la posición transfóbica al mostrar abiertamente sus prejuicios y una

visión estereotipada. Esto último se concreta cuando afirma que tener una profesora transgénero no es positivo para los estudiantes. Aunque no argumenta su postura, se siente con la legitimidad de enunciarla, lo que es una forma de insistir en el cumplimiento de los valores normativos asociados a hombre/mujer y masculino/femenino. Esto implica plantear la transexualidad como algo no natural y que entronca con estereotipos patologizadores que deslegitiman al colectivo al considerarles, por ejemplo, mentalmente inestables (Howansky *et al.*, 2019).

La relación Quima-Merlí es más compleja en este sentido, pero también permite observar el modo en el que operan distintos estereotipos. Merlí apoya desde el primer momento a Quima. Ambos establecen rápidamente conexiones al ser personajes marginados en la institución por distintos motivos en cada caso. Sin embargo, el posicionamiento de Merlí en favor de la nueva profesora abona el enfrentamiento que éste tiene con la dirección; representan formas muy distintas de entender la educación y los valores sociales vinculados a ella. Sin embargo, Quima no quiere ser terreno de batalla en esta disputa y cuestiona en diversas ocasiones a Merlí: le acusa de ser igual que la directora y verla, simplemente, como “un hombre disfrazado de mujer” igual que hace aquélla. Así, al personaje de Quima se le da espacio —en términos narrativos— para expresar su subjetividad y complejizar la representación de una persona trans cuando cuestiona la naturaleza de la empatía inicial de Merlí hacia ella al criticar el modo en que la defiende ante la institución. En esta línea, en un primer momento, Quima tampoco recibe bien el acto público en su apoyo organizado por Merlí en el que los estudiantes hombres se visten de mujeres y las mujeres lo hacen con ropa tradicionalmente masculina. Quima le hace saber a Merlí que le parece denigrante y estereotipado; sin embargo, finalmente, acepta lo que de solidario hay en él y participa.

El acto se representa audiovisualmente como un momento emotivo, y lo mismo ocurre con el episodio que muestra el viaje de estudios en el que ambos docentes acompañan a los alumnos a un alojamiento rural. El tiempo que pasan allí se muestra como un paréntesis de libertad para todos y permite a los jóvenes estudiantes (y a los espectadores de la serie) conocer un poco más a Quima. Tanto las reacciones de Quima al cuestionar a Merlí, como la emotividad con que se representan ambas situaciones mencionadas, permiten que el discurso evite estereotipos y se aliente a una conexión emocional entre la representación transgénero de Quima y la audiencia.

El discurso que construye la serie se inscribe en una línea crítica de la representación de personas transgénero que permite crear imaginarios sociales más diversos sobre qué significa ser transgénero (Phillips, 2006; Platero-Méndez, 2014), sobre todo al presentar a un personaje que rompe con los arquetipos habituales de representación de mujeres transgénero. Estos arquetipos, propuestos por Julia Serano (2007), son “la impostora”, que se muestra como una “mujer auténtica”, lo que se percibe como una suerte de estafa o treta por parte de las personas cis de su entorno; y “la patética”, aquélla cuyas representaciones dejan ver en todo momento que se trata de una persona trans, a menudo representadas de forma grotesca y como objeto de burlas. La representación de Quima elude ambos arquetipos; no se somete a una operación de cambio de género, con lo que su expresión de género no es estereotípica como “impostora”, y no se la presenta en ningún momento como ridícula o risible, con lo cual sortea el segundo arquetipo y los estereotipos asociados a éste cuando se reivindica como mujer trans desde su particular expresión de género. En definitiva, en esta trama se ve cómo se puede sumar un personaje trans a una serie juvenil desde un discurso que resignifique estereotipos de género.

Abordaje institucional de las violencias de género

Llama la atención que en tres tramas de la serie *Merlí*, la institución educativa no realice ninguna intervención, e incluso no perciba las situaciones de violencia. Dos de estas tramas se refieren a violencias por posición de género. Lo mismo sucede en la trama de Bruno y Pol con respecto a los insultos sobre la orientación sexual. Como hemos señalado, en las cuatro tramas en las que sí se produce una intervención desde la escuela, ésta es individual y punitiva-correctiva. Sólo en una trama se incluye además un enfoque preventivo, pero no existen acciones articuladas entre distintos miembros de la comunidad educativa. A su vez, la propia institución educativa aparece en algunas tramas como fuente de la violencia, encarnado principalmente en el personaje de Coralina, su directora.

Esta combinación, entre la ausencia de intervención institucional y la predominancia de intervenciones individuales de tipo punitivo-correctivas, dan cuenta de imaginarios que se sustentan en modelos tradicionales de intervención sobre la violencia. Si bien esto no se ajusta a lo que actualmente promueven los distintos organismos internacionales, aún forma parte de la realidad de muchas escuelas (López y Valdéz, 2018; Mora y Villalobos, 2019). Además, la ausencia de intervención representada en la serie puede estar vinculada a que la violencia cobra con frecuencia modalidades que dificultan considerarla como tal, ya que se ejercen de formas sutiles o se han naturalizado a través de su cotidianidad, lo cual da como resultado que no reciban la atención debida (Mingo, 2010; Mingo y Moreno, 2015).

La figura principal en donde recaen las pocas intervenciones sobre la violencia que presenta la serie es justamente su protagonista, Merlí. Esto refuerza el imaginario del abordaje individual de las violencias y nos pone sobre aviso acerca del tipo de imaginarios asociados con este personaje en particular. Caracterizado como un profesor irreverente,

que desafía el poder institucional, Merlí genera devoción en sus estudiantes y en algunos colegas. Sin embargo, el personaje también es visto como paternalista y dominante, en torno a lo cual existe un cierto debate social (por ejemplo, Marín, 2018). En las tramas de Quima y el video de Mónica, Merlí parece actuar para salvar y aconsejar a las dos mujeres, y no desde su rol profesional como colega o como docente. Esto es algo que Quima le señala en sus primeros intercambios, ya que Merlí quiere preparar a los estudiantes para su llegada y ella le reclama que no necesita de su ayuda. A su vez, el partido de fútbol que organiza en defensa de Quima parece estar motivado por su enemistad con Coralina y su necesidad de mostrarse rebelde y desafiante frente a la autoridad.

Finalmente, a pesar de que Merlí se presenta como confidente de sus estudiantes a lo largo de la serie, en varias de las tramas sobre violencias de género observamos que estos jóvenes no encuentran ni en Merlí ni en ningún otro adulto de la institución educativa un referente a quien acudir. Este imaginario se da también en aquellas tramas que tienen como protagonista a Coralina. Llama la atención la ausencia de una intervención posible frente al abuso de poder de la directora. Si bien en el caso de Quima se hace mención a las autoridades educativas, finalmente no se produce ninguna intervención desde este organismo y el conflicto permanece puertas adentro del instituto.

La serie presenta a Coralina como garante y reivindicadora del sistema patriarcal. No obstante, el resto de los personajes pone de manifiesto mecanismos violentos cotidianos que dan cuenta, en forma más o menos explícita, de la tensión presente en la sociedad actual vinculada al quiebre de lo normativo y al respeto por las diversidades de género.

En relación con las tensiones sociales que refleja la serie, si bien cabe destacar la poca diversidad étnica-racial de los personajes, futuros estudios pueden abordar las violencias de género —o incluso las violencias en general— que tienen

lugar en el centro educativo de *Merlí* con base en los diferentes ejes de desigualdad desde un enfoque interseccional. Cabría evaluar dichas violencias en su intersección con otros ejes de desigualdad, como pueden ser la clase social o la edad.

Específicamente, en lo que a la diversidad de género y sexual de los estudiantes se refiere, diferentes autores han señalado la necesidad de que los diseños de programas educativos y de formación de futuros docentes incluyan enfoques que la incorporen (Heras-Sevilla *et al.*, 2021; Kellinger, 2019). Esto puede hacerse a través de la inclusión de este tipo de audiovisuales en asesorías o capacitaciones en escuelas para poder repensar los imaginarios sobre las violencias de género y las intervenciones que pueden hacerse desde la escuela. A su vez, el análisis de este tipo de ficciones permite pensar e intercambiar experiencias, miedos y dudas, al tiempo que se preserva la intimidad de quienes hayan padecido algún tipo de violencia (Aguilar, 2010). En este sentido, este trabajo sobre la serie *Merlí* aporta distintas tramas narrativas y ejes teóricos para pensar actividades educativas con docentes y estudiantes para tratar las violencias de género. Las tramas aquí señaladas, su análisis y la evaluación de cómo se plantea el abordaje institucional ante las situaciones de violencia de género pueden servir como material de discusión en ese sentido. Estos materiales permiten trabajar sobre creencias emotivas profundamente ancladas y que resisten a todas las argumentaciones racionales (Aguilar, 2010).

En resumen, los hallazgos de este estudio se enfocan en la representación de los imaginarios sociales sobre las violencias de género (en su mayoría violencias por posición de género, dado que consolidan la representación de las mujeres subordinadas a la lógica machista) y el hecho de que estos imaginarios producen y reproducen la realidad circundante. Por otra parte, los imaginarios sobre las intervenciones de la institución educativa en estas tramas de la serie aportan materiales interesantes para analizar el rol de la escuela

en este tipo de situaciones, así como pensar futuras intervenciones que aborden de manera crítica las representaciones de la serie. El hecho de presentar a una institución educativa de una forma limitada, dado que las intervenciones frente a las situaciones de violencias de género son nulas o están encarnadas únicamente por un profesor carismático, debería ser una señal de alarma para poder repensar estas prácticas en las instituciones educativas.

Las limitaciones de este estudio se pueden vislumbrar en relación con la elección de la serie, emplazada en una determinada época y contexto, sin poder pretenderla universal. Sin embargo, futuras investigaciones pueden considerar otras series de otros contextos, o aplicar esta serie en intervenciones educativas y hacer hincapié, mediante una retroalimentación con estudiantes, docentes y directivos, acerca de cómo es que se configuran sus propios imaginarios, sus semejanzas y diferencias con las representaciones de la serie y la posibilidad de tener una mirada crítica tanto de la realidad cotidiana como de la ficción presentada en *Merlí*.

En conclusión, este estudio nos permite aportar conocimiento sobre los imaginarios actuales de las violencias de género, las representaciones de sus distintas dimensiones y las intervenciones que realiza la escuela secundaria (12 a 16 años), y nos pone sobre aviso de la importancia de este tema en la etapa escolar, así como de la necesidad de un abordaje urgente que contemple el problema en toda su complejidad. En futuras investigaciones podría ser interesante sumar al análisis de las violencias de género en *Merlí* (o de las violencias en general) un enfoque interseccional que permita apreciar distintas coordenadas de desigualdad además del género, como pueden ser factores de diversidad étnica, cultural y religiosa, clase social, edad, entre otras; así como indagar sobre los imaginarios sociales representados en la serie con jóvenes de distintos contextos, con la idea de confirmar la producción y reproducción de imaginarios a través de la serie.

REFERENCIAS

- ÁGUILA Gutiérrez, Yaíma, Vicente Enrique Hernández Reyes y Vicente Higinio Hernández Castro (2016), “Las consecuencias de la violencia de género para la salud y formación de los adolescentes”, *Revista Médica Electrónica*, vol. 21, núm. 5, pp. 697-710, en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242016000500005&lng=es&tlng=es (consulta: 20 de agosto de 2022).
- AGUILAR, Pilar (1996), *Manual del espectador inteligente*, Madrid, Fundamentos.
- AGUILAR, Pilar (2010), “El análisis audiovisual: un puente entre los valores pensados y los valores sentidos”, *Tabanque: Revista Pedagógica*, núm. 23, pp. 69-82, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3829796> (consulta: 29 de agosto de 2022).
- AGUILAR, Pilar (2015), “La ficción audiovisual como instrumento de educación sentimental en la Modernidad”, en Almudena Hernando (ed.), *Mujeres, hombres, poder. Subjetividades en conflicto*, Madrid, Traficantes de sueños, pp. 25-50, en: <http://www.acuedi.org/ddata/11420.pdf#page=26> (consulta: 21 de agosto de 2022).
- ALCALÁ-Anguiano, Fabiola, Zayda Rodríguez-Morales y Faviola Solórzano-Tena (2018), “La sexualidad en la serie TV3 *Merlí*: una propuesta liberadora”, *El ojo que piensa*, núm. 17, pp. 79-95, en: <http://elojoquepiensa.cucsh.udg.mx/index.php/elojoquepiensa/article/view/295> (consulta: 24 de octubre de 2021).
- ÁLVAREZ-García, David, Alejandra Dobarro, José Núñez y Celestino Rodríguez (2014), “La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado”, *Educación XXI*, vol. 17, núm. 2, pp. 337-360. DOI: <http://doi.org/10.5944/educxxi.17.2.11494>
- AROCA Montolío, Concepción, Concepción Ros Ros y Cristina Varela Portela (2015), “Programa para el contexto escolar de prevención de violencia en parejas adolescentes”, *Educar*, vol. 52, núm. 1, pp. 11-31. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.673>
- AYALA-Carrillo, María del Rosario (2015), “Violencia escolar. Un problema complejo”, *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4, pp. 493-509. DOI: <http://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.36.ma>
- BALSECA, Ana Patricia (2018), “La presión estética: una manifestación más de violencia contra las mujeres”, *Revista Ciencias Sociales*, vol. 1, núm. 40, pp. 277-285, en: <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CSOCIALES/article/view/1270> (consulta: 15 de octubre de 2021).
- BARTKY, Sandra Lee (1990), *Femininity and Domination: Studies in the phenomenology of oppression*, Nueva York, Routledge.
- BERELSON, Bernard (1952), *Content Analysis in Communication Researches*, Illinois, Glencoe III, Free Press.
- BINIMELIS-Adell, Mar (2015), “Perspectivas teóricas en torno a la representación de las mujeres en el cine: una breve aproximación histórica”, *Secuencias*, núm. 42, pp. 9-34. DOI: <https://doi.org/10.15366/secuencias2016.42.001>
- BLANCO-Castilla, Elena y Juan Cano-Galindo (2019), “El acoso escolar y suicidio de menores en la prensa española: del tabú al boom informativo”, *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 74, pp. 937-949. DOI: <https://doi.org/10.4185/rllcs-2019-1365>
- BONAVITTA, Paola y Jimena de Garay Hernández (2019), “La casa de papel, Rita y Merlí: entre nuevas narrativas y viejos patriarcados”, *Investigaciones Feministas*, vol. 10, núm. 2, pp. 207-221. DOI: <https://doi.org/10.5209/infe.66490>
- BUTLER, Judith (2001), *Mecanismos psíquicos del poder*, Madrid, Cátedra.
- CAMBRA-Badii, Irene, Paula Belén Mastandrea, María Paula Paragis y Delfina Martínez (2019), “Big Little Lies: una serie contemporánea sobre la representación de la subjetividad femenina y la violencia hacia la mujer”, *Comunicación y Medios*, vol. 28, núm. 39, pp. 14-25, en: <https://comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/view/51522> (consulta: 16 de octubre de 2021).
- CARRO, Adriana y José Alfonso Gutiérrez (2020), “Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 28, núm. 107, pp. 314-334. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701955>
- CASTORIADIS, Cornelius (1975), *La institución imaginaria*, tomo II, Buenos Aires, Tusquets.
- CASTORIADIS, Cornelius (1997), *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, Eudeba.
- COLL-Planas, Gerard y Miquel Missé (2018), “Identificación de los factores de inserción laboral de las personas trans. Exploración del caso de la ciudad de Barcelona”, *OBETS, Revista de Ciencias Sociales*, vol. 13, núm. 1, pp. 45-68. DOI: <https://doi.org/10.14198/OBETS2018.13.1.02>
- COLL-Planas, Gerard y Roser Solá-Morales (2019), *Guía para incorporar la interseccionalidad en las políticas locales*, Terrasa, Ajuntament de Terrasa, European Commission, en: <https://docplayer.es/161190057-Guia-para-incorporar-la-interseccionalidad-en-las-politicas-locales.html> (consulta: 23 de agosto de 2022).

- COLL-Planas, Gerard, Gemma Bustamante y Miquel Misse (2009), *Transitant per les fronteres del gènere. Estratègies, trajectòries i aportacions de joves trans, lesbianes i gais*, Barcelona, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria de Joventut, en: https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT_documents/arxiu/publicacions/col_estudis/ESTUDIS25.pdf (consulta: 26 de agosto de 2022).
- COLL-Planas, Gerard, María Rodó-Zárate y Gloria García-Romeral (coord.) (2020), *Mirades polidèdriques: Guia per a l'aplicació de la interseccionalitat a la prevenció sobre violències de gènere amb joves*, Barcelona, UVic-UCC.
- COUCH, Murray, Marian Pitts, Hunter Mulcare, Samantha Croy, Anne Mitchell y Sunil Patel (2007), *Tranznation: A Report on the Health and Wellbeing of Transgender People in Australia and New Zealand*, Melbourne, Australian Research Centre in Sex, Health and Society, en: <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2007-01/apo-nid3849.pdf> (consulta: 6 de septiembre de 2023).
- CRESSWELL, John W. (2009), *Research Design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Nueva York, Sage Publications.
- CUEVAS Romo, Julio (2020), "Imaginaris sociales sobre uso de tecnología y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios a través del cine de ficción como recurso didáctico", *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 28, pp. 165-184. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.06>
- FERRER-Pérez, Victoria Aurora, Esperanza Bosch-Fiol y Capilla Navarro-Guzmán (2010), "Los mitos románticos en España", *Boletín de Psicología*, núm. 99, pp. 7-31, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3282206> (consulta: 3 de noviembre de 2021).
- FINFGELD-Connott, Deborah (2014), "Use of Content Analysis to Conduct Knowledge-building and Theory-generating Qualitative Systematic Reviews", *Qualitative Research*, vol. 14, núm. 3, pp. 341-352. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468794113481790>
- FREDRICKSON, Barbara L. y Tomi-Ann Roberts (1997), "Objectification Theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks", *Psychology of Women Quarterly*, vol. 21, núm. 2, pp. 173-206. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>
- GALLARDO-López, José Alberto y Pedro Gallardo-Vázquez (2019), "Educar en igualdad: prevención de la violencia de género en la adolescencia", *Hekademos: Revista Educativa Digital*, año 12, núm. 26, pp. 31-39, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985275> (consulta: 26 de octubre de 2021).
- GARLAND, Tammy S., Nickie Phillips y Scott Vollum (2018), "Gender Politics and The Walking Dead: Gendered violence and the reestablishment of patriarchy", *Feminist Criminology*, vol. 13, núm. 1, pp. 59-86. DOI: <https://doi.org/10.1177/1557085116635269>
- GÓMEZ-PONCE, Ariel (2018), "Instintos en serie", *Ética y Cine*, vol. 8, núm. 3, pp. 43-57. DOI: <https://doi.org/10.31056/2250.5415.v8.n3.22773>
- HERAS-Sevilla, Davinia, Delfín Ortega-Sánchez y Mariano Rubia-Avi (2021), "Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad", *Perfiles Educativos*, vol. 43, núm. 173, pp. 148-165. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>
- HOWANSKY, Kristina, Leigh Wilton, Danielle M. Young, Samantha Abrams y Rebekah Clapham (2019), "(Trans)gender Stereotypes and the Self: Content and consequences of gender identity stereotypes", *Self and Identity*, vol. 20, núm. 4, pp. 478-495. DOI: <https://doi.org/10.1080/15298868.2019.1617191>
- IBARRA, María Eugenia, Susana Matallana, Alba Nubia Rodriguez y Stephania Recalde (2019), "Violencias basadas en género: percepciones con base en un ejercicio de cartografía social", *Nómadas*, núm. 51, pp. 155-171. DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a9>
- IMBERT, Gérard (2006), "Violencia e imaginarios sociales en el cine actual", *Versión*, núm. 18, pp. 27-51, en: <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/276> (consulta: 20 de octubre de 2021).
- KELLINGER, Janna Jackson (2019), "Queer(y)ing Teacher Education: Ignorance, insecurity, and intolerance", en Cris Mayo y Nelson M. Rodriguez (eds.), *Queer Pedagogies. Critical Studies of Education*, Handel (Suiza), Springer, pp. 109-126. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-27066-7_8
- LAGARDE y de los Ríos, Marcela (2015), *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- LEDUC, Stella Maris y Melina Ivana Acosta (2017), "Las series para pensar los sentidos de la educación, más allá de la pantalla", *Cardinalis*, vol. 5, núm. 9, pp. 200-212, en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardinalis/article/view/18945/18848> (consulta: 15 de octubre de 2021).
- LLAMAS, Ricardo y Paco Vidarte (2001), *Extravíos*, Madrid, Espasa-Calpe.
- LÓPEZ, Verónica y René Valdés (2018), "Construcción y validación de instrumentos para evaluar prácticas de convivencia escolar en profesionales y padres", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 18, núm. 3, pp. 441-470. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34328>

- LOZANO Treviño, David Fernando, Alberto Alma-guer Rocha, Lauro Maldonado Maldonado y Blanca Yarely Cantú Martínez (2018), “Cómo las series de televisión comerciales ganan nichos de mercado en el sector educativo. Caso de estudio: *The Big Bag Theory*”, *Daena. International Journal of Good Conscience*, vol. 13, núm. 1, pp. 82-96, en: [http://www.spentamexico.org/v13-n1/A7.13\(1\)82-96.pdf](http://www.spentamexico.org/v13-n1/A7.13(1)82-96.pdf) (consulta: 25 de agosto de 2022).
- MARÍN, Esther (2018, 28 de noviembre), “Lo que Merlí te esconde”, *Pikara. Magazine*, en: <https://www.pikaramagazine.com/2018/11/lo-que-merli-te-esconde/> (consulta: 18 de agosto de 2022).
- MARRADI, Alberto, Néida Archenti y Juan Ignacio Piovani (2018), *Manual de metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- MARTÍNEZ-Cantos, José Luis y María Rodo de Zárate (2020), “El efecto Merlí. Televisión y elección de grados universitarios relacionados con la filosofía”, *Athenea Digital*, vol. 20, núm. 1, pp. e2453, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7270893> (consulta: 3 de noviembre de 2021).
- MARTÍNEZ-Pérez, Antoni V. (2020), “El model de llengua de Merlí i els peripatètics”, en Hans-Ingo Radatz (ed.), *Canvi lingüístic, estandardització i identitat en català*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 25-50.
- “Merlí se despide en TV3 con la mejor audiencia de su historia” (2018, 16 de enero), *Audiovisual451*, en: <https://www.audiovisual451.com/merli-se-despide-en-tv3-con-la-mejor-audiencia-de-su-historia/#:~:text=La%20serie%20'Merlí%20C3%AD%20se%20ha,del%2022,2%20por%20ciento> (consulta: 22 de agosto de 2022).
- MINGO, Araceli (2010), “Ojos que no ven... Violencia escolar y género”, *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 130, pp. 25-48 DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.130.20573>
- MINGO, Araceli y Hortensia Moreno (2015), “El ocio intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148, pp. 138-155. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49318>
- MOGUILLANSKY, Marina (2018), “Cine, identidades y comunidades. Reflexiones metodológicas a partir de una investigación sobre cine e imaginarios sociales en el Mercosur”, *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, vol. 7, núm. 9, pp. 231-251. DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.792809>
- MORA, Lisbeth Mora y Marietta Villalobos (2019), “Manifestaciones violentas en contextos educativos: prevención y acciones participativas”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 19, núm. 1, pp. 78-103. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35254>
- OLWEUS, Dan (1998), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- PACHECO-Salazar, Berenice (2018), “Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 1, pp. 112-121. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- PASCOAL, José y Bruno Novaes (2019), “A representação do conceito de liberdade em Merlí – uma práxis pedagógica”, *Revista Páginas de Filosofia*, vol. 8, núm. 1-2, pp. 3-23. DOI: <https://doi.org/10.15603/2175-7747/pf.v8n1-2p3-23>
- PÉREZ Hernández, Yolínzli (2016), “Consentimiento sexual: un análisis con perspectiva de género”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 78, núm. 4, pp. 741-767, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032016000400741&script=sci_abstract (consulta: 21 de agosto de 2022).
- PHILLIPS, John (2006), *Transgender on Screen*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- PINEDO González, Ruth, María José Arroyo González e Ignacio Berzosa Ramos (2018), “Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos”, *Contextos Educativos. Revista de Educación*, núm. 21, pp. 35-51. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.3306>
- PIÑEIRO-Michel, Guadalupe (2018, 13 de agosto), “Merlí, el nuevo fenómeno español en Latinoamérica”, *ABC Play*, en: https://www.abc.es/play/series/noticias/abci-merli-nuevo-fenomeno-espanol-latinoamerica-201808130111_noticia.html (consulta: 15 de octubre de 2021).
- PLATERO-Méndez, Raquel (2014), *Trans*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*, Barcelona, Bellaterra.
- RAYA, Irene, Inmaculada Sánchez-Labela y Valeriano Durán (2018), “La construcción de los perfiles adolescentes en las series de Netflix *Por trece razones* y *Atípico*”, *Comunicación y Medios*, vol. 27, núm. 37, pp. 131-143, en: <https://comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/view/48631> (consulta: 5 de noviembre de 2021).
- RODRÍGUEZ-Domínguez, Carmen, Mercedes Segura y Roberto Martínez-Pecino (2018), “Ciberagresores en el noviazgo adolescente y su relación con la violencia psicológica, el sexismo y los celos”, *Health and Addictions*, vol. 18, núm. 17, pp. 17-27. DOI: <https://doi.org/10.21134/haaj.v18i1.329>
- SEGATO, Rita (2018), *La guerra contra las mujeres*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- SERANO, Julia (2007), *Whipping Girl: A transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*, Nueva York, Seal Press.

- STUART, Joy (2019), "Sexual Violence in Serial Form: *Breaking Bad* habits on TV", *Feminist Media Studies*, vol. 19, núm. 1, pp. 118-129. DOI: <https://doi.org/10.1080/14680777.2017.1396484>
- UNESCO-UNGEI (2015), "La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos", Documento de política 17, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232107_spa/PDF/232107spa.pdf.multi (consulta: 18 de agosto de 2022).
- VILLANUEVA, Concepción y Joyce Mary Adam (2020), "Violencias en la escuela: protagonismo, género y desigualdad", *Cadernos CEDES*, vol. 40, núm. 110, pp. 58-73. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc220197>
- WAKEMAN, Stephen (2018), "The 'One Who Knocks' and the 'One Who Waits': Gendered violence in *Breaking Bad*", *Crime, Media, Culture*, vol. 14, núm. 2, pp. 213-228. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741659016684897>