

IMAGINARIOS SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR, ASIMETRÍAS DE PODER E INTERSECCIONALIDAD EN LA SERIE MERLÍ

IMAGINARIES ABOUT SCHOOL VIOLENCE, POWER ASYMMETRIES AND INTERSECTIONALITY IN MERLÍ TV SERIES

Paula Belén Mastandrea; Mar Binimelis-Adell; Diana Morena-Balaguer; Irene Cambra-Badii

* Universidad de Buenos Aires; ** Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya; *** Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género; pmastandrea@psi.uba.ar; mar.binimelis@uvic.cat; diana.morena@uvic.cat irene.cambra@uvic.cat

Historia editorial

Recibido: 09-09-2021
Aceptado: 04-10-2022
Publicado: 05-11-2022

Palabras clave

Violencia; Escuela secundaria; Poder; Desigualdad social; Programa de televisión

Keywords

Violence; Secondary schools; Power; Social inequality; Television serials

Resumen

Las violencias en el ámbito escolar, un fenómeno cada vez más extendido, están basadas en la desigualdad y el abuso de poder, y pueden analizarse a través de los imaginarios de las narrativas de ficción. En este trabajo realizamos un análisis de contenido cuali-cuantitativo de las tres temporadas de la serie Merlí (2015-2018) y exploramos los tipos de violencia escolar representados y su vinculación con las coordenadas de las relaciones de poder y desigualdad. Se identificaron 57 situaciones de violencia escolar distribuidas en el 80 % de los episodios, en su mayoría relacionadas con la violencia psicológica entre docentes y estudiantes y con la desigualdad de jerarquías. Los imaginarios de la violencia escolar en la serie se vinculan con una representación de la violencia enfocada como un problema individual y monofocal, dejando por fuera la complejidad de los elementos interseccionales y la dinámica estructural de poder que se desarrolla en el dispositivo escolar.

Abstract

Violences in the school environment, an increasingly widespread phenomenon, are based on inequality and the abuse of power, and can be analyzed through the imaginaries of fictional narratives. In this work we carry out a qualitative-quantitative content analysis of the three seasons of the series Merlí (2015-2018), we explore the types of school violence represented and their link with the coordinates of power relations and inequality. 57 situations of school violence were identified, distributed in 80 % of the episodes, mostly related to psychological violence between teachers and students and to the inequality of hierarchies. The imaginaries of school violences in the series is linked to a representation of violences as an individual and monofocal problem, leaving out the complexity of intersectional elements and the structural dynamics of power that develops in the school.

Mastandrea, Paula Belén; Binimelis-Adell, Mar; Morena-Balaguer, Diana & Cambra-Badii, Irene (2022). Imaginarios sobre la violencia escolar, asimetrías de poder e interseccionalidad en la serie Merlí. *Athenea Digital*, 22(3), e3241. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3241>

Introducción

Las violencias en el ámbito educativo son un fenómeno que ocurre a nivel global y afectan a un número significativo de niños, niñas y adolescentes. En 2018 un 32 % de estudiantes del mundo sufrió algún tipo de violencia escolar (UNESCO, 2018).

Definimos como violencia escolar a todas aquellas acciones que poseen como principal finalidad provocar daño a algún miembro de la comunidad educativa, que se

gestan y/o ocurren en la escuela (Gutiérrez Ángel, 2019; Pacheco-Salazar, 2018). Éstas son ejercidas principalmente por los propios compañeros, pero, en algunos casos, son perpetradas por los docentes y/o por otro personal escolar (Fernández-Villanueva et al., 2011; UNESCO, 2018). Además, los estudiantes no son los únicos destinatarios de la violencia escolar. También los docentes pueden sufrir situaciones de violencia por parte de sus pares, los mismos estudiantes o sus familias (Zapata Martelo y Ruiz Ramírez, 2015). Con el objetivo de realizar un análisis más detallado sobre estas acciones, la violencia escolar puede clasificarse en distintos tipos (Ver Tabla 1).

Tipo de violencia	Características
Física Directa	Causa daño o dolor a la integridad física de la persona. Por ejemplo: golpes, empujones, patadas, castigos corporales, etc.
Física Indirecta	Causa daño a bienes personales: robos, rotura de objetos, etc.
Verbal	Agredir al otro mediante insultos, gritos, conversaciones que apunten a denigrar su identidad.
Psicológica	Causa daño emocional o disminución de la autoestima, o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal, es decir, atenta contra la salud psicológica y la autodeterminación de la persona. En ocasiones se la presenta como la antesala de la violencia física directa. Por ejemplo: insultos, gritos, celos excesivos, acoso, hostigamiento, humillación, descrédito, chantaje, ridiculización, indiferencia.
Sexual	Causa daño a la integridad sexual de la persona. Por ejemplo: actos sexuales no consensuados, contacto no deseado, acoso sexual, coerción, burlas a través de bromas, comentarios o gestos de contenido sexual.
Conductas disruptivas	Acciones llevadas a cabo por el alumnado que impiden el desarrollo de la labor del docente de manera óptima. Alteran el clima de convivencia en el aula.

Tabla 1. clasificación de las violencias en el ámbito escolar
Fuentes: Álvarez-García et al., 2014, Olweus, 1998

En el caso de España, a pesar de que la legislación sobre educación (actualmente vigente la LOMLOE: Ley orgánica 3/2020 de Educación, 2020) proyecta la convivencia como un objetivo educativo prioritario, los casos de violencia escolar continúan siendo elevados en todos los niveles educativos (Medina-Cascales y Reverte-Prieto, 2019). En el caso de la ESO y el Bachillerato, los tipos de violencia que predominan son la violencia física indirecta, la violencia verbal tanto entre estudiantes como la dirigida hacia los profesores, y la percepción de actitudes negativas del docente hacia el alumnado. Esto podría explicarse porque en la adolescencia existe mayor capacidad crítica de los alumnos, lo que les permite ser más analíticos y conscientes en la relación con sus docentes y en los posibles abusos de poder (Medina Cascales y Revierte Prieto, 2019; Pulido et al., 2010).

La persistencia de los casos de violencia escolar, a pesar de que se ha avanzado en leyes y políticas que exigen a las escuelas mejorar la convivencia escolar, podría deberse a que existen pocos conocimientos por parte de la comunidad educativa acerca de cómo llevar a cabo programas de prevención y tratamiento de la violencia. Al respecto, la literatura internacional enfatiza la necesidad de contemplar las violencias como problemas organizacionales y no meramente individuales, y actuar mediante elementos organizacionales y de gestión (López y Valdés, 2018).

Concepción Fernández-Villanueva et al. (2011) plantean que en la investigación sobre violencia escolar se pueden identificar dos orientaciones principales: una psicoeducativa y otra sociopedagógica. La primera se centra en el análisis de la conducta agresiva y la afectación que esta produce, explicándola a partir de factores vinculados a rasgos psicológicos (impulsividad, hiperactividad, fortaleza psíquica). Por su parte, la línea sociopedagógica se centra en la descripción de las condiciones económicas y sociales del alumnado, el clima escolar, y el exceso o la carencia de disciplina.

Como complemento de estas orientaciones, los autores proponen considerar una orientación que sea interpretativa. Es decir, que analice las representaciones e imaginarios sociales que los estudiantes involucrados en las situaciones de violencia tienen sobre los otros (trabajadores, docentes, institución o la sociedad extraescolar) y sobre sí mismos para evaluar cómo este elemento interviene y las determina.

Los imaginarios sociales son figuras e imágenes que conforman lo que denominamos como realidad social. Estos “esquemas perceptivos construidos socialmente” (Pintos, 1995, p.11) tienen la capacidad de intervenir en las diversas estructuras sociales en tanto deambulan cotidianamente y de manera silenciosa por los contenidos que se ofrecen en los medios de comunicación masivos (Riffo Pavón, 2016). El cine y las series son recursos valiosos para analizar los imaginarios sociales, en tanto producen y reproducen significados morales y estéticos vinculados a distintos temas contemporáneos (Rincón, 2011; Martínez-Lucena y Cambra Badii, 2020).

La representación de la violencia escolar en el cine y las series es recurrente. Las narrativas generalmente se constituyen en torno a un conflicto o problema de violencia física o psicológica, y este suele presentarse como un enfrentamiento (Tonatiuh Ramírez Beltrán, 2019). A partir de la aparición del *streaming* se produce una transformación en el consumo y la producción de las narrativas audiovisuales, privilegiando el lugar de las series tanto por su accesibilidad como por un aumento en la oferta de producciones. La plataforma pionera en este sentido es Netflix, y luego se suman Apple, Amazon, Hulu y HBO Go (Jenner, 2018; Raya et al., 2018).

Merlí (Montanchez, 2015-2018) es una serie catalana de gran alcance y éxito, especialmente a partir de su incorporación en el catálogo de Netflix en el 2016. La misma se define como «comedia-dramática», y la trama tiene como protagonista a un profesor de filosofía, Merlí Bergeron, y a sus estudiantes de bachillerato del Instituto Àngel Guimerà de Barcelona. Merlí es un docente peculiar, ya que se manifiesta abiertamente en contra del sistema educativo, e intenta constantemente romper con los determinantes duros de las escuelas.

La serie fue muy bien recibida por la audiencia desde la primera temporada. El último capítulo emitido en 2018 reunió a 620 000 espectadores en la televisión pública catalana (lo que equivale a un share del 22,2 %), y 23 700 usuarios en directo a través de la web de TV3 (“Merlí’ se despide en TV3...”, 2018). El hecho de que Netflix incluyera la serie en su catálogo aumentó aún más su popularidad, especialmente en Latinoamérica. Por ejemplo, en Argentina *Merlí* fue una de las series más vistas en Netflix en 2018 (Piñeiro-Michel, 2018).

Debido a su gran alcance y popularidad, esta serie ha despertado no solo el interés en los espectadores sino también en la academia. Se ha analizado su contenido en estudios lingüísticos (Martínez-Pérez, 2020), para revisar la manera en que la sexualidad es tratada en la ficción (Alcalá Angiano et al., 2018), o la representación del concepto de libertad que se plantea en la serie a partir de las clases de Merlí (Pascoal y Novaes, 2019). Asimismo, otros estudios han indagado la utilidad de la serie como recurso didáctico (Cambra Badii y Mastandrea, 2020; Leduc y Acosta, 2017), y su impacto social en relación con la valoración de la filosofía entre los adolescentes, que coincidió con un aumento de matrículas y solicitudes para estudiarla en la universidad en los años que era emitida la serie (Martínez-Cantos y Rodó-de-Zárate, 2020).

El presente artículo surge de un proyecto de investigación en el que se analizan los imaginarios sociales sobre las violencias presentes en la serie *Merlí*. Nuestro objetivo es estudiar los imaginarios sociales que *Merlí* construye sobre los tipos de violencia escolar, considerando cómo las desigualdades y asimetrías en los vínculos entre los distintos personajes que aparecen en la serie son determinantes a la hora de representar situaciones de violencia.

Los objetivos de este artículo son:

- 1 Explorar los tipos de violencia escolar que predominan en los imaginarios representados en la serie *Merlí*.

2 Determinar las relaciones de poder e interseccionales presentes y los actores involucrados en los imaginarios sobre violencias escolares a través de la serie *Merlí*.

3 Articular las relaciones de poder con las desigualdades presentes en dichas relaciones, haciendo especial énfasis en las situaciones de violencia escolar entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes.

Marco teórico: relaciones de poder e interseccionalidad

Las violencias están basadas en la desigualdad y el abuso de poder, ya que apuntan a controlar, manipular, imponer o dañar a otros (Pacheco-Salazar, 2018).

Las relaciones de poder presentes en la escuela pueden ser analizadas desde diferentes corrientes de pensamiento y enfoques. Por un lado, están los enfoques que retoman la perspectiva marxista que propone que en toda relación de producción existe un explotador y un explotado. En la escuela estos roles se materializan en el docente y el estudiante puesto que el maestro es quien exige determinados productos de aprendizaje, controla el cumplimiento de actividades, y corrobora el aprendizaje mediante exámenes, entre otras tareas. Este enfoque considera que la posición de los estudiantes no puede cambiar. Su jerarquía está, explícita e implícitamente, establecida en los objetivos del plan de estudios, que respondería a los intereses de la clase dominante (Hernández Méndez, 2006).

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1964, 1970) sostienen que el “sistema escolar” como institución legitima ciertas formas de cultura —aquellas impulsadas por las clases altas— e ignora o deslegitima explícitamente las de las clases bajas. Dicha imposición arbitraria opera a través del poder simbólico que ejercen las instituciones educativas sobre los sujetos, y es posible porque las mismas son reconocidas como legítimas por aquellos a quienes dominan.

Por su parte, el enfoque foucaultiano afirma que el poder no es propiedad exclusiva de los aparatos del Estado, sino que está presente en todas las relaciones sociales, por lo que cualquier sujeto es capaz de ejercerlo.

Sin embargo, Michel Foucault reconoce, al igual que las perspectivas marxistas, que en la relación entre el docente y el estudiante el primero ejerce un saber-poder a través de diferentes estrategias o técnicas disciplinarias, entre las que pueden mencionarse la vigilancia, el control, el discurso y la evaluación (Foucault, 1984). La escuela funciona como un aparato de examen continuo, que combina dispositivos de vigilancia

y sanción normalizadora con el fin de *fabricar* individuos útiles para la sociedad (Foucault, 1977). En este sentido, el docente debe ser consciente del poder que se manifiesta en su labor diaria y cotidiana, así como los efectos que esto provoca en sus estudiantes.

No obstante, la legitimidad del docente muchas veces se ve contrarrestada por el ejercicio del poder de parte de sus estudiantes. Si bien este es considerado ilegítimo, los estudiantes presentan distintas estrategias con el objetivo de doblegar la autoridad docente. Estas estrategias pueden ser desde mostrarse apáticos, ser cordiales con el profesor para obtener su reconocimiento, hasta reírse, mofarse e incluso ser agresivos y/o violentos con el profesor (Hernández Méndez y Reyes Cruz, 2011).

En cuanto a las relaciones entre estudiantes, en muchos casos las situaciones de violencia se producen como hechos puntuales entre personas que mantienen una relación de poder relativamente simétrica.

Es importante mencionar que desde el enfoque interseccional desde el que planteamos este trabajo, las relaciones de poder deben ser vistas como cambiantes y no cristalizadas en función de jerarquías entrelazadas en distintos ejes de desigualdad (Coll-Planas y Solà-Morales, 2019; Rodó-Zárate, 2021; Viveros Vigoya, 2016). Estos ejes se constituyen en relación con el acceso a determinados recursos socialmente valorados (dinero, prestigio, contactos, información).

Habitualmente los análisis de las desigualdades parten de una lógica monofocal, es decir, privilegian el análisis de un eje de desigualdad (género, raza, diversidad sexual, etc.) y lo abordan como si se produjera en el vacío, sin interacción con otros ejes. Desde la perspectiva interseccional se pone énfasis en la interacción y la interdependencia entre líneas de opresión, y en la posibilidad de que las personas se encuentren en posiciones distintas de opresor y oprimido simultáneamente (Collins, 2002).

La identificación de los ejes de desigualdad puede ser diferente, como también el contenido concreto que se le da, lo cual varía en función de los intereses y objetivos de cada estudio. En el presente trabajo consideramos la clasificación de ejes de desigualdad que realiza María Rodó-Zárate (2021):

Género y orientación sexual: comprende diferentes dimensiones que se enmarcan en las normatividades derivadas del sistema cisheteropatriarcal, entre las que se incluyen el sexo —clasificación de las corporalidades según las categorías de “macho” y “hembra”; se patologizan los cuerpos que no encajan ese binomio—, la identidad de género —presupone una correspondencia entre sexos e identidad de género; se patologizan y discriminan identidades trans o no binarias—, la posición de género —atribución

de superioridad a los hombres y lo masculino frente a las mujeres y lo femenino—, la expresión de género —asociación de formas de expresión de roles masculinos y femenino a personas identificadas como hombres y mujeres respectivamente; se estigmatiza a quienes no encajan en esta asociación— y la orientación sexual —establecimiento de la heterosexualidad como norma y todas las otras formas de deseo como desviación—.

Origen, racialización y diversidad étnica, cultural y religiosa: el origen hace referencia al lugar de nacimiento de una persona. La racialización es la voluntad de rechazar el carácter biologicista y de inferioridad que se asocia a la “raza”; implica racismo cuando se considera que un grupo concreto es inferior a otro. La diversidad étnica, cultural y religiosa hace referencia a las costumbres, tradición y cultura de una persona. En el contexto europeo estos ejes suelen estar relacionados entre sí.

Clase social: forma de estratificación social que se relaciona con la propiedad, los medios de producción, los ingresos, el acceso a los recursos y la formación o el capital cultural.

Edad: la sociedad otorga determinados derechos, roles y expectativas a las personas según su edad. El edadismo es el conjunto de creencias, normas y valores sobre diferentes grupos de edad en los que se basa la discriminación.

Diversidad funcional: la diferenciación de las personas en función de su adecuación a la normalidad corporal, psíquica y sensorial genera formas de exclusión que se señalan como capacitismo.

Cánones estéticos: normas sociales en torno a la forma, tamaño, peso y altura de los cuerpos. Este eje incluye formas de discriminación concreta, como la gordofobia.

La maternidad/paternidad: el hecho de tener o no hijos propios también genera desigualdades, presiones sociales y estigma.

Metodología

El presente artículo se constituye como una investigación multiestratégica (Bryman, 2001) que considera herramientas de recolección de datos cualitativas y cuantitativas. Se pretende realizar un proceso inductivo que vaya de lo particular a lo general desde una perspectiva interpretativa (Denzin y Lincoln 1994).

La muestra está conformada por los 40 episodios que integran la serie *Merlí*. En primer lugar, un grupo de cuatro investigadoras expertas llevó a cabo un análisis de contenido (Berelson, 1952) de los episodios de las tres temporadas. Cada episodio fue

revisado en forma independiente para indagar la existencia de situaciones de violencia escolar ocurridas dentro de la institución educativa y buscar elementos significativos de la trama en relación con nuestros objetivos específicos. Los datos sobre las situaciones de violencia escolar ocurridas dentro de la institución educativa, tipo/s de violencia/s y actores institucionales involucrados se resumieron en una tabla que permitiera analizar resultados cuantitativos y cualitativos a partir de un esquema de codificación co-construido por el equipo de investigación de acuerdo con las categorías desarrolladas en el marco teórico (Marradi et al., 2018). Las situaciones fueron delimitadas como tales por las investigadoras en función de la aparición de un evento explícito de violencia dentro de la escuela.

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 2 horas. En segundo lugar, los episodios restantes se analizaron uno a uno: después de cada análisis individual, se verificó y se discutió la codificación y se llegó a un consenso para facilitar la comprensión y el trabajo futuro. Para garantizar la validez y confiabilidad y disminuir los sesgos interpretativos de cada investigador, el análisis incluyó sucesivas revisiones de los demás investigadores del equipo (Cresswell, 2009).

Para interpretar el sentido latente de estos aspectos manifiestos (Berelson, 1952), se clasificó el material en categorías integradas (Finfgeld-Connett, 2014). Para categorizar las violencias, se utilizaron las dimensiones desarrolladas en los antecedentes —física directa e indirecta, verbal, psicológica, sexual y conductas disruptivas—, considerando que a cada situación puede corresponderle más de un tipo de violencia, ya que la violencia escolar es un fenómeno complejo que se manifiesta de formas variadas (Álvarez-García et al., 2014). Para la categorización de los actores involucrados se consideraron los antecedentes del estado del arte (Fernández-Villanueva et al., 2011; Medina-Cascales y Revierte-Prieto, 2019; UNESCO, 2018; Zapata Martelo y Ruiz Ramírez, 2015). Como resultado, se elaboraron seis dimensiones de actores involucrados en las situaciones de violencias —estudiantes, docentes y estudiantes, docentes, directivos y estudiantes, directivos y docentes, familias y docentes—. Para cada situación de violencia relevada se asignó una única dimensión de actores involucrados. A su vez, se categorizaron las violencias según los ejes de desigualdad presentes en la situación, de acuerdo con la clasificación presentada en el marco teórico, entendiendo que en cada situación de violencia puede haber más de un eje de desigualdad implicado.

Es importante mencionar que hemos agregado la categoría “jerarquía” a los ejes de desigualdad, para delimitar situaciones vinculadas al poder que docentes y otros actores institucionales ejercen por el rol que ocupan en la organización escolar.

Resultados

En las tres temporadas de la serie *Merlí* se identificaron, por parte de las investigadoras, un total de 57 situaciones de violencia escolar que acontecen dentro del ámbito educativo o en el marco escolar: 26 (46 %) en la primera temporada, 19 (32 %) en la segunda temporada y 12 (20 %) en la tercera temporada. Estas situaciones se encuentran distribuidas en 32 episodios de toda la serie (80 %), lo cual da cuenta de que la violencia escolar es un elemento central de la trama.

Estas violencias se ejercen principalmente a través de la interacción presencial de los actores institucionales implicados, y en un único caso mediante un dispositivo móvil.

En relación con el primer objetivo de investigación del escrito, que propone indagar qué tipos de violencia escolar predominan en la serie, encontramos que la violencia psicológica está presente en gran parte de las situaciones de violencia (n=28), siendo la más representada. En segundo lugar, aparecen las conductas disruptivas (n=12), la violencia verbal (n=11), y la violencia física directa (n=9). Los tipos de violencia con menor representación en la serie son la violencia sexual (n=4) y la violencia física indirecta (n=3).

En lo que respecta al segundo objetivo de investigación, que consiste en determinar el papel de las relaciones de poder y los actores involucrados en los imaginarios sobre violencias educativas en la serie, se identificaron más situaciones entre estudiantes y docentes (n=28) que entre estudiantes (n=17). El resto de las situaciones (n=12) involucran en menor proporción a directivos y docentes, familias y docentes, directivos y estudiantes, docentes, y familias y estudiantes.

En el caso de las violencias entre docentes y estudiantes, al analizar las relaciones de poder que subyacen a las mismas, encontramos que los tipos de violencias que predominan son la violencia psicológica y las conductas disruptivas. Las primeras se presentan en mayor proporción ejercidas en forma unidireccional desde los docentes hacia los estudiantes, y en el segundo caso desde los estudiantes hacia los docentes. Es preciso destacar que, de las 28 situaciones de violencia entre estudiantes y docentes relevadas, solamente en uno de los casos se presenta una situación de violencia bidireccional entre estos actores.

En el caso de las violencias entre estudiantes, al analizar las relaciones de poder que subyacen a las mismas encontramos que predominan situaciones que se producen como hechos puntuales entre personas que mantienen una relación de poder relativamente simétrica. Los tipos de violencias que se presentan en mayor medida son la violencia psicológica unidireccional, y la violencia física directa, tanto unidireccionales

como bidireccionales. No obstante, del total de estas situaciones de violencias relevadas, 12 son unidireccionales y 5 bidireccionales.

Por otro lado, para abordar el tercer objetivo de investigación, realizamos un análisis de los ejes de desigualdad que operan en el ejercicio de las violencias entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, entendiendo que cada situación de violencia puede estar vinculada a más de un eje de desigualdad. Identificamos 24 situaciones de violencias entre docentes y estudiantes y 10 situaciones de violencias entre estudiantes que pueden analizarse desde una perspectiva interseccional (Ver tabla 2).

Tipo de violencia		Género y Orientación sexual	Origen*	Clase Social	Edad	Diversidad funcional	Cánones estéticos	Maternidad/ Paternidad	Jerarquía
Psicológica	E-D	2	-	4	-	-	4	1	11
	E-E	6	-	-	-	-	2	-	-
Física directa	E-D	-	-	-	-	-	-	-	1
	E-E	2	-	-	-	-	1	-	-
Física indirecta	E-D	-	-	-	-	-	-	-	-
	E-E	-	-	-	-	-	-	-	-
Verbal	E-D	-	-	-	-	-	-	-	5
	E-E	2	-	-	-	-	1	-	-
Sexual	E-D	-	-	-	-	-	-	-	-
	E-E	3	-	-	-	-	-	-	-
Conductas disruptivas	E-D	-	-	-	-	-	5	-	1
	E-E	-	-	-	-	-	-	-	-
Total		15	-	4	-	-	13	1	18

*Origen, racialización y diversidad étnica, cultural y religiosa

Nota: E-D: Entre estudiantes y docentes; E-E: Entre estudiantes

Tabla 2. tipos de violencias y ejes de desigualdad implicados en las situaciones de violencia escolar en la serie *Merlí*

La mayoría de las situaciones corresponde al eje de desigualdad en el que intervienen elementos jerárquicos (n=18) que, como es lógico, tiene lugar entre docentes y estudiantes en la mayor parte de los casos y se trata de violencias de tipo psicológico. En lo que respecta al eje de género y orientación sexual, los destinatarios de la violencia son siempre estudiantes, mujeres cis heterosexuales y hombres cis homosexuales y bisexuales. Los ejes de clase social y maternidad, por su parte, aparecen vinculados a tramas relacionadas con un personaje específico en cada caso: un estudiante que ha re-

petido varios cursos, cuya familia tiene constantes problemas económicos, y una estudiante, madre adolescente.

Discusión

De acuerdo con los resultados presentados, podemos considerar que la manifestación de las violencias en el ámbito educativo se encuentra ampliamente representada en la serie *Merlí*. Esto es congruente con el rol de estas producciones en la reproducción y producción de significados morales y estéticos que se vinculan con temas contemporáneos y pertinentes para la sociedad (Martínez-Lucena y Cambra Badii, 2020; Rincón, 2011), ya que, tanto en el mundo en general, como en España en particular, las violencias en el ámbito educativo son un fenómeno extendido y un tema de preocupación e interés (Medina-Cascales y Reverte-Prieto, 2019; UNESCO, 2018).

En esta serie encontramos que las situaciones de violencia se presentan en la trama de dos maneras diferentes: si bien en algunos casos, tal como lo postula Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán (2019), las tramas se constituyen en torno a un conflicto o problema que deriva en un enfrentamiento o en el ejercicio de la violencia, también hallamos situaciones en las cuales la violencia se figura como un hecho puntual y anecdótico, sin constituir un problema central en la trama.

En relación con los tipos de violencias, llama la atención que la violencia psicológica sea la más representada en la serie, porque no es predominante en España. En la bibliografía consultada (Medina Cascales y Revierte Prieto, 2019; Pulido et al., 2010) se identifica a la violencia verbal y física indirecta como las más predominantes en esta etapa escolar, y esto sí se condice en parte con lo que se presenta en la serie. Así, se identifican varias situaciones de violencia verbal, pero la violencia física indirecta no es realmente significativa.

Las situaciones de violencia psicológica se presentan cuando los docentes hostigan y/o insultan a sus estudiantes por motivos relacionados con la vida privada de los alumnos, por no tener buen rendimiento académico o porque presentan conductas disruptivas en el aula que no solamente entorpecen su tarea como profesores, sino que también cuestionan su jerarquía en el espacio. En el caso de las conductas disruptivas, estas han sido mayoritariamente originadas por el alumnado y percibidas por docentes, y especialmente en el eje de desigualdad de los cánones estéticos, como se abordará posteriormente. Aquí es donde tiene relevancia el enfoque de Foucault (1977), ya que plantea el poder como una relación de fuerzas que establece las condiciones para que sujetos vinculados a instituciones ejerzan el poder desde lugares distintos, pero inestables. Podrían entenderse estas conductas por parte del estudiantado como estra-

tegias de resistencia al poder disciplinario que ejercen los docentes en el marco de la institución escolar. Sin embargo, en el resto de las situaciones predomina una perspectiva marxista en el modo de representar las relaciones de poder entre profesorado y alumnado, siendo los primeros quienes ejercen predominantemente el poder sobre los segundos.

En conexión con esto, el eje de desigualdad vinculado con la jerarquía es el más representado en la serie. Por un lado, encontramos un abuso de poder vertical entre el claustro y el alumnado, potencialmente consecuencia de la conceptualización tradicional de la escuela que denunciaba Foucault (1977). Desde esta perspectiva tradicional de entender el poder, que se manifiesta en las teorías marxistas, la escuela se considera un dispositivo de control y adoctrinamiento de las generaciones más jóvenes. Para que dicho dispositivo sea efectivo se debe establecer una relación de dominación (explotado-explotador) como la que hemos detectado que se representa de forma prioritaria en la serie.

Ahora bien, es relevante mencionar que la representación del poder de inspiración marxista que encontramos en *Merlí* no cuenta con la dimensión grupal tradicional en esta perspectiva porque en la serie se presentan los conflictos de manera individual entre estudiante y maestro y no se aborda una perspectiva macro. Así pues, guionistas y creadores de la serie usan el eje de la jerarquía de poder entre profesores y estudiantes como catalizador del conflicto narrativo, pero pareciera que no existe la voluntad consciente de señalar la dinámica institucional de forma que se valore o se ponga en cuestión, precisamente, que exista dicha posibilidad de violencia en un espacio educativo.

Como segunda tipología de representación de la desigualdad por jerarquía, se muestran las resistencias del alumnado a la autoridad del profesor. Si tenemos en cuenta que el *target* principal de esta serie son adolescentes, podemos establecer análogamente que la serie puede incitar a que los estudiantes cuestionen precisamente los dispositivos del saber-poder en el aula. Sin embargo, debido a que los procesos conflictivos son presentados de manera individual, estas dinámicas quedan finalmente invalidadas en el contexto de la serie.

El eje de desigualdad por razones de género y orientación sexual en las situaciones de violencia que presenta *Merlí* se concreta en situaciones de violencia machista y lgtbfóbica, homofóbica principalmente. Entre las primeras encontramos violencias vinculadas a la posición de género, como el caso en el cual estudiantes hombres comparan entre ellos un video en el que una de sus compañeras se encuentra desnuda, y lo difunden de manera virtual con otros estudiantes de la escuela.

Entre las situaciones de violencia homofóbica destaca que, tanto en el caso de los hombres cis, homo y bisexuales, se presentan situaciones en los que estos reciben bur-las por parte de sus compañeros por considerar su modo de comportarse como “afemi-nados”, o con insultos vinculados a su orientación sexual.

Asimismo, cabe destacar dos tramas vinculadas a la posición de género por el he-cho que intersecciona con otro eje de desigualdad, el de los cánones estéticos. Es inte-resante notar que la única forma de discriminación vinculada a los cánones estéticos que motiva situaciones de violencia en la serie es la gordofobia. Esta forma de discri-minación aparece de forma constante —fundamentalmente entre estudiantes— y desta-ca que se produzca en situaciones que involucran tanto violencia psicológica, como fí-sica indirecta, verbal y sexual.

En este sentido, encontramos que las violencias entre estudiantes también operan para disciplinar a quienes no se ajustan a las normas socialmente establecidas, ya sea en lo que respecta a los roles asignados a mujeres y hombres, la orientación sexual y/o a los patrones estéticos. El enfoque interseccional permite vislumbrar que los roles en-tre opresor y oprimido no son estáticos, sino que dependen de los entrecruzamientos entre los ejes de poder que se experimentan en diferentes situaciones. Por ejemplo, el estudiante que recibe bur-las por su orientación sexual es a su vez quien luego se dirige en forma despectiva a su compañera por considerarla excedida de peso.

En lo que se refiere al eje de desigualdad por clase social, en la mayoría de las si-tuaciones el destinatario de la violencia es un estudiante concreto que ha repetido va-rios cursos y cuya familia tiene constantes problemas económicos. El joven debe divi-dir su tiempo entre el estudio y el trabajo. No obstante, entre los docentes no se con-templa esta situación, sino que constantemente se cuestiona su continuidad en el siste-ma educativo, considerando que el joven no tiene interés ni condiciones para finalizar el bachillerato. Además, en una situación en la que roban el portátil de un compañero, un docente sospecha directamente de él, por considerar que sus bajos ingresos podrían haber motivado el robo. El personaje se presenta, en términos de clase social, práctica-mente como una excepción entre sus compañeros. Su situación socioeconómica parece ser la justificación de su carácter, algo conflictivo con sus compañeros y con dificulta-des para aceptar la autoridad de sus docentes. Como sucede en el caso de la represen-tación de la homosexualidad, el personaje está sometido a una violencia estructural a la que responde con su comportamiento, pero en cambio la serie no trata de explicar esta situación, sino que, contrariamente, presenta como lógicas las justificaciones con-textuales de su comportamiento. Esta deslegitimación del estudiante en tanto repre-sentante de la clase baja constituye una criminalización de la pobreza y opera como violencia simbólica en el sentido de Bourdieu y Passeron (1964).

La desigualdad de clase aparece también en una situación que resulta de interés al presentar, simultáneamente, el eje de desigualdad de maternidad. Merlí le niega el ingreso a clase a una estudiante que lleva a su hijo pequeño, a pesar de que menciona que no tiene posibilidad de dejarlo a cargo de otra persona. Esto genera una discusión entre ellos y la respuesta con insultos por parte de la alumna, quien además acude a otros adultos de la institución para denunciar el abuso de autoridad del docente. En este caso el abuso de autoridad del docente es considerado por sus pares como un accionar válido en función de su posición de poder, dejando a la estudiante sin una terceridad a quien acudir en la dinámica entre opresor y oprimido. A su vez, el contexto de la estudiante es relevante: nació en Ucrania, es adoptada y tuvo un hijo en su adolescencia, cuyo progenitor no aparece en la serie. Estas peculiaridades hacen que la presentación de los conflictos vuelva a ser individual y no grupal o colectiva.

La escasez de conflictos entre estudiantes en el eje de desigualdad de la clase social tiende a invisibilizar gran parte de la sociedad actual, impregnada de esta problemática. Al presentar al único estudiante de clase social trabajadora como una excepción (excepción señalada además únicamente por el claustro docente desde una situación de poder) se especifica intrínsecamente que es una anomalía ante la mayoría del grupo, que no presenta dificultades económicas, y se invalidan las opciones de resistencia del alumno. Así pues, se traslada este sentimiento a la audiencia y se refuerza nuevamente el imaginario del poder del docente en el aula, el encargado de señalar las diferencias económicas individuales y nunca mostrando el problema general.

Conclusiones

Si bien la serie *Merlí* no justifica ni promueve la violencia escolar de modo explícito, el análisis de contenido de sus tres temporadas nos permite extraer diversas conclusiones relevantes dada la abundancia de tramas donde surgen situaciones de este tipo. Por un lado, encontramos primeramente violencia estructural en el centro educativo, puesto que este se presenta como dispositivo de control hacia los estudiantes donde los profesores se imponen al alumnado para aplicar su voluntad. En este contexto, algunos docentes cometen excesos de autoridad —principalmente a través de la violencia psicológica— y los estudiantes presentan conductas disruptivas que, en algunos casos, pueden ser entendidas como resistencias frente a la autoridad. Esto contrasta con lo determinado por diversos estudios en torno a las violencias en entornos escolares que describen cómo lo más frecuente es que se produzcan entre pares (Fernández-Villanueva et al., 2011; UNESCO, 2018). Al priorizar una representación de las violencias de los profesores hacia los estudiantes, la serie adopta una forma de entender el poder que podría relacionarse con la concepción marxista que lo plantea, principalmente, como una

fuerza que se produce en vertical y por quienes están arriba en la jerarquía. Sumada esta perspectiva a la invisibilización de las resistencias del alumnado, se llega a la conclusión que la serie niega parcialmente la capacidad de agencia de los alumnos, a quienes considera supeditados a la voluntad del adulto más sabio y, por ende, con más razón en el conflicto.

El imaginario social sobre la violencia escolar que predomina en *Merlí*, entonces, tiende a individualizar los conflictos y a dejar por fuera la complejidad de los elementos interseccionales que pueden leerse en articulación con la cuestión del poder. Las situaciones de violencia se plantean como motivadas por una cuestión personal de los personajes involucrados, obviando su dimensión estructural. Con ello, queda en gran medida simplificado el papel que los diversos ejes de desigualdad tienen en determinar relaciones de privilegio y opresión, puesto que no se vinculan a las dinámicas sociales que trascienden la dimensión particular e individual de los personajes.

A su vez, llaman la atención determinadas ausencias en estos imaginarios. Por un lado, es relevante destacar que algunos ejes de desigualdad que tienen gran peso en la sociedad catalana como pueden ser las diferencias por origen, racialización, diversidad étnica, cultural y religiosa (Rodó-Zárate, 2021) no se abordan en la serie o lo hacen de forma puntual (como es el caso de la clase social). Tampoco aparecen situaciones relativas a la diversidad funcional. Así pues, se invisibilizan estas problemáticas para considerarlas marginales o residuales en la sociedad que trata de representar la ficción. Si estas producciones se constituyen como productoras y reproductoras de los imaginarios sociales que circulan en la sociedad (Rincón, 2011; Martínez-Lucena y Cambra Badii, 2020), podemos considerar que estas ausencias representan un síntoma de la sociedad que busca invisibilizar la existencia de realidades diversas y complejas.

Por otro lado, la serie no se detiene en casos de violencias jerárquicas entre los alumnos. Cuando se presentan conflictos entre ellos se plantean como simétricos y motivados por sus circunstancias particulares, desvinculadas de elementos determinados por un contexto social, estructural y colectivo más amplio. Con todo, se refuerza la perspectiva psicoeducativa mencionada en el primer apartado de este artículo, la cual propone abordar las violencias a partir de factores determinados por rasgos psicológicos individuales, como la herramienta más útil para trabajar y prevenir la violencia escolar.

Estudiar la representación de los imaginarios y su relación con el poder y las desigualdades es una cuestión fundamental para el entendimiento de las violencias en el ámbito educativo. El panorama de las violencias en la serie *Merlí* se combina además con la ausencia de sanción o reflexión institucional, lo que refuerza el imaginario de la

escuela como dispositivo de control y normalización, mayormente dirigido desde los docentes hacia los estudiantes, y no como un espacio de acciones reflexivas en lo que respecta a la convivencia escolar.

En futuras investigaciones, resultaría interesante poder avanzar en propuestas concretas de intervenciones sobre la violencia escolar a través de ésta y otras series televisivas, a la vez que seguir analizando el contenido manifiesto y latente de las ficciones audiovisuales para una comprensión más allá de la intencionalidad de la narrativa.

Referencias

- Alcalá Anguiano, Fabiola; Rodríguez Morales, Zeyda & Solórzano Tena, Faviola (2018). La sexualidad en la serie TV3 Merlí: una propuesta liberadora. *El ojo que piensa. Revista de cine iberoamericano*, (17), 79-95.
<http://elojoquepiensa.cucsh.udg.mx/index.php/elojoquepiensa/article/view/295>
- Álvarez-García, David; Dobarro, Alejandra; Núñez, José C. & Rodríguez, Celestino (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1*, 17(2).
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11494>
- Berelson, Bernard (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Free Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1964). *Les Héritiers. Les étudiants, et la culture*. Minuit.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproducción*. Minuit.
- Bryman, Alan (2001). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Cambra Badii, Irene & Mastandrea, Paula (2020). Ética en la universidad: una experiencia formativa a partir de la serie Merlí. *Revista Colombiana De Bioética*, 15(2). <https://doi.org/10.18270/rcb.v15i2.2947>
- Coll-Planas, Gerard & Solá-Morales, Roser (2019). *Guía para incorporar la interseccionalidad en las políticas locales*. Ajuntament de Terrassa, European Commission. <https://docplayer.es/161190057-Guia-para-incorporar-la-interseccionalidad-en-las-politicas-locales.html>
- Cresswell, John W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* [3a. ed.]. Sage Publications.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonne S. (1994). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Fernández Villanueva, Concepción; Revilla Castro, Juan Carlos; Domínguez Bilbao, Roberto; Ferreira Salles, Leila & Adam de Paula e Silva, Joyce (2011). Representaciones imaginarias de la interacción y violencia en la escuela. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento e Investigación Social*, 11(3), 51-78.
doi: 10.5565/rev/athenead/v11n3.760

- Fingfeld-Connett, Deborah (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative Research*, 14(3), 341–352. <https://doi.org/10.1177/1468794113481790>
- Foucault, Michel (1977). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1984). *Vigilar y castigar*. Siglo XX.
- Gutiérrez-Ángel, Nieves (2019). Tipos de violencia escolar percibidos por futuros educadores y la relación de las dimensiones de la Inteligencia Emocional. *Interacciones*, 5(2), e150. <https://doi.org/10.24016/2019.v5n2.150>
- Hernández Méndez, Griselda (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 2, 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711005.pdf>
- Hernández Méndez, Griselda & Reyes Cruz, María del Rosario (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. *Perfiles Educativos*, 33(133), 162-173. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13219088010>
- Hill Collins, Patricia (2002). *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Jefatura del Estado, España (29 de diciembre de 2020). Ley orgánica 3/2020 de Educación (LOMLOE). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Jenner, Mareike (2018). *Netflix and the Re-invention of Television*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-94316-9>
- Leduc, Stella Maris & Acosta, Melina Ivana (2017). Las series para pensar los sentidos de la educación, más allá de la pantalla. *Revista del Departamento de Geografía*, 5(9), 200-212. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/view/18945>
- López, Verónica & Valdés, René (2018). Construcción y validación de instrumentos para evaluar prácticas de convivencia escolar en profesionales y padres. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 441-470. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34328>
- Marradi, Alberto; Archenti, Nélica & Piovani, Juan Ignacio (2018). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI.
- Martínez-Cantos, José Luis & Rodó-de-Zárate, María (2020). El efecto Merlí: televisión y elección de grados universitarios relacionados con la filosofía. *Athenea Digital*, 20(1), e2453. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2453>
- Martínez-Lucena, Jorge & Cambra-Badii, Irene (2020). *Imaginarios en los trastornos mentales en las series*. Editorial UOC.
- 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 / Linguistic Change, Standardization and Identity in Catalan* (pp. 26-49). IVITRA Research in Linguistics and Literature. <https://doi.org/10.1075/ivittra.27.02mar>
- Medina Cascales, Jose Ángel & Reverte Prieto, María José (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación

- Obligatoria en España. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 97-110. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837medina9>
- ‘Merlí’ se despide en TV3 con la mejor audiencia de su historia. (16 de enero de 2018). Audiovisual451. <https://www.audiovisual451.com/merli-se-despide-en-tv3-con-la-mejor-audiencia-de-su-historia/#:~:text=La%20serie%20Merl%C3%AD%20se%20ha,del%2022,2%20por%20ciento>
- Olweus, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morat.
- Pacheco-Salazar, Berenice (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Pascoal Mantovani, José & Novaes, Bruno (2019). A representação do conceito de liberdade em “Merlí” – uma práxis pedagógica. *Revista Páginas de Filosofia*, 8(1-2), 3-23. <https://doi.org/10.15603/2175-7747/pf.v8n1-2p3-23>
- Pintos, Juan Luis (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Anagrama.
- Piñeiro-Michel, Guadalupe (2018, 13 de agosto). «Merlí», el nuevo fenómeno español en latinoamérica. https://www.abc.es/play/series/noticias/abci-merli-nuevo-fenomeno-espanol-latinoamerica-201808130111_noticia.html
- Pulido, Rosa, Seoane Martín G. & Diaz Aguado, María José (2010). School Violence Roles and Sociometric Status among Spanish Students. *US-China Education Review*, 7(1), 51-61. <https://eric.ed.gov/?id=ED511214>
- Raya Bravo, Irene; Sánchez-Labela, Inmaculada & Durán, Valeriano (2018). La construcción de los perfiles adolescentes en las series de Netflix Por trece razones y Atípico. *Comunicación y Medios*, 37, 131-143. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2018.48631>.
- Riffo Pavón, Ignacio (2016). Una reflexión para la comprensión de los imaginarios sociales. *Comuni@cción*, 7(1), 63-76. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000100006&lng=es&tlng=es
- Rincón, Omar (2011). Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, contar, ciudadanizar, experimentar. *Comunicar*, 18(36), 43-50. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-02-04>.
- Rodó-Zárate, María (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra Ediciones.
- Tonatiuh Ramírez Beltrán, Rafael (2019). Representaciones y categorías de la violencia en el cine: un recorrido histórico y contextual. *Sintaxis*, 2, 25-46. <https://doi.org/10.36105/stx.2019n2.02>
- UNESCO (2018). *School violence and bullying: global status and trends, drivers and consequences*. <http://www.infocoponline.es/pdf/BULLYING.pdf>
- Viveros Vigoya, Mara (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Zapata Martelo, Emma & Ruiz Ramírez, Rosalva (2015). Respuestas institucionales ante la violencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(4), 475-491. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46142596035>



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)