



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Representaciones sociales de adolescentes en torno a la ESI: análisis de la implementación de la ley en colegios secundarios a 14 años de su sanción tomando como referencia el melodrama “Floricienta”

Autores (en el caso de tesis y directores):

María Macarena Bronzuoli

María Marta Villalba, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2021

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



UBA Sociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Ciencias de la Comunicación Social

Tesina de Grado

*Representaciones sociales de adolescentes en
torno a la ESI.*

*Análisis de la implementación de la Ley en
colegios secundarios a 14 años de su sanción
tomando como referencia el melodrama
“Floricienta”.*

María Macarena Bronzuoli

(28.460.633)

m.macarena1402@gmail.com

Tutore: María Marta Villalba

Bronzuoli, María Macarena

Representaciones sociales de adolescentes en torno a la ESI.

Análisis de la implementación de la Ley en colegios secundarios a 14 años de su sanción tomando como referencia el melodrama "Floricienta". Bronzuoli, María Macarena. 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Carrera Ciencias de la Comunicación, 2021.

*“La confrontación no es pedagógica sino política (...).
Para nosotros, como educadores, la cuestión a afrontar
es cómo trabajar la comunicabilidad,
cómo transformarla en comunicación.
Tarea eminentemente política. Soy optimista.
Repito lo que para mí es una certeza:
cambiar es difícil pero posible.
Paulo Freire - El grito manso - 2003*

*“El aula es un lugar donde los valores se construyen y así también las
posibilidades de pensar de otra manera, lo que necesariamente lleva a un
conflicto generador”.
Judith Butler - 2015*

Índice

Abstract	7
1) Introducción	9
2) Estado de la cuestión	10
3) Marco Teórico	18
4) Objetivos/Hipótesis	26
5) Metodología	26
6) El corpus: “Floricienta”	29
6. 1) Historia	29
6. 2) Los personajes	31
La víctima heroína: Floricienta	31
Las traidoras: Delfina y Malala	32
El justiciero: Federico Fritzenwalden	33
Los demás personajes:	34
7) El vínculo ESI - Floricienta	38
7.1) Descripción ESI	38
7.2) Pertinencia del vínculo para el análisis	48
7.3) ¿Por qué indagar en las representaciones, sentires, sentidos y significados de los adolescentes en torno a estos temas?	48
8) Análisis Semiótico	50
Género y Estilo	53
Nivel Retórico	54
Nivel Temático	57
Motivos temáticos:	58

	5
Destino, moral y sexualidad: Floricienta sueña, Delfina desea.	58
El amor, los celos y la violencia	61
Cosas de hombres vs. cosas de mujeres	62
El amor romántico	63
La homosexualidad masculina	67
Legitimización de la discriminación a partir de los estereotipos convencionales de belleza	68
Nivel Enunciativo. Efecto de sentido	70
9) ¿Qué ven les adolescentes?	76
10) Conclusiones	87
A modo de cierre	91
Anexo	94
Videos presentados a les alumnes	93
Encuestas realizadas	94
Unidad Didáctica presentada a les alumnes	94
Anexo apartado “Análisis Semiótico”	109
Ley de Educación Sexual Integral 26.150	115
Ley de Educación Sexual CABA 2.110	115
Ejes Esi: Diseño Curricular NES - CABA	115
Serie Cuadernos ESI Secundario. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II	120
Capítulos utilizados:	120
Bibliografía	123

Representaciones sociales de adolescentes en torno a la ESI.

Análisis de la implementación de la Ley en colegios secundarios a 14 años de su sanción tomando como referencia el melodrama “Floricienta”.

Abstract

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Sexual Integral 26.150 que coloca al Estado como garante del acceso de todas las niñas, niños y adolescentes (NNyA) a la educación sexual integral. Su implementación a nivel nacional aún hoy, a 14 años de su sanción, presenta distintas problemáticas relacionadas con la moralidad, la formación docente y su implementación real en las aulas. Este trabajo indagará las representaciones sociales de un grupo de adolescentes poniendo en relación un producto cultural dirigido al público infanto juvenil y algunos de los conceptos que surgen de la ESI: violencia, violencia de género, relaciones interpersonales abusivas y discriminación.

La investigación se propone en primer lugar y, a partir del análisis semiótico, dar cuenta de los mensajes cargados de violencia y discriminación que se promueven en el melodrama “Floricienta”. En segundo lugar, la indagación tiene como objetivo explorar si les NNyA reconocen dicha violencia y discriminación a partir del visionado de videos representativos de escenas de celos obsesivos en las relaciones interpersonales, la vigilancia permanente del género masculino sobre el femenino, los mandatos sociales relacionados con el amor romántico, las formas de actuar según el género y la legitimización de la discriminación a partir de los patrones hegemónicos de belleza circulantes en nuestra sociedad. Dicha indagación se llevó a cabo a partir de encuestas semiestructuradas a un grupo de adolescentes de entre 14 y 15 años de edad.

Los resultados de la investigación sugieren que aún hoy y, teniendo en cuenta que les NNYA entrevistados han tenido acceso a la ESI desde su inicio en la vida escolar, tienden a no reconocer la violencia de género si no se presenta de manera explícita y ligada a la fuerza como así tampoco sus mecanismos previos que resultan casi imperceptibles.

Palabras claves:

Educación Sexual Integral (ESI), violencia de género, relaciones interpersonales abusivas, mandatos sociales de género, patrones hegemónicos de belleza.

Abstract

The Integral Sexual Education Law number 26.150 was enacted in 2006, making the Government the entity guaranteeing access to sexual education to children and adolescents. Its implementation at a national level has presented different problems related to morality, teacher training and how to proceed in classrooms. This work will explore the social representations of a group of adolescents, comparing a cultural product directed to a young audience and some of the concepts that emerge from this Law, such as violence, gender violence, abusive or toxic interpersonal relations and discrimination.

The first goal of this investigation is, to be able to identify and discuss, departing from a semiotic analysis, the violent and discriminatory messages promoted by the TV drama "Floricienta". The next objective of this inquiry is to explore if children and adolescents do identify the violence and discrimination contained in spoken messages, using as a tool video clips exposing obsessive jealousy, constant control of males over females, social mandates of romantic love, different reactions determined by gender and the legitimization of discrimination departing from hegemonic ideals of beauty accepted by society. This investigation was carried out by providing semi-structured questionnaires to a group of teenagers between 14 and 15 years of age.

The conclusion of this investigation suggests that even today and, considering the fact that these individuals have had access to the platform

offered by the enacted Integral Sexual Education Law since the beginning of their school days, they still tend to not recognize gender violence unless it is presented in a very explicit and forceful way as well as ignore the mechanisms that make way for it.

Palabras claves:

Integral Sexual Education, gender violence, abusive interpersonal relationships, gender social mandates, hegemonic patterns of beauty.

1) Introducción

En el marco de los estudios de recepción se indagará un consumo cultural específico y las representaciones que se promueven en torno a este. El producto cultural elegido es “Floricienta”, telenovela emitida en el año 2004 que fue acompañada por el público infanto-juvenil obteniendo altos promedios de rating. Hoy, 16 años después, se reemite logrando también altos índices de audiencia a pesar de que ya no es necesario esperar la hora de emisión de un programa. En muchos casos se trata de espectadores que ya conocen la historia y participan activamente en redes estableciendo una diferencia fundamental entre las dos emisiones: el uso masivo de redes sociales.

El contexto de la primera emisión y el de hoy son muy distintos. En un marco donde no sólo las formas de comunicarse se han modificado sino también concepciones como género, diversidad sexual, Ley de Educación Sexual Integral, integración, “nuevas” formas de familia, Cuarta Ola Feminista, Ley de Identidad de Género, Ley de Matrimonio Igualitario, nuevas infancias como sujetxs de derecho, etc. no formaban parte del imaginario social de la época ¿cómo se relee hoy este fenómeno en relación con el contexto? ¿Cómo se representaban estos temas ayer y hoy? ¿cómo intervienen estos en las construcciones de identidades? ¿Cómo se producen lazos afectivos entre el producto cultural y sus lectores 16 años después con prácticas y discursos renovados en los medios y en relación a estos temas? ¿cómo se resignifican?

Las preguntas que guiarán este análisis surgen de los conceptos propuestos por el Programa de Educación Sexual Integral (ESI) Ley 26.150 sancionada en 2006. Se tomarán dos ejes de los “*Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. CABA.*” para nivel medio: a) Eje 1: Adolescencia, sexualidad y vínculos y b) Eje 2: Sociedad, sexualidad, consumo y medios de comunicación.

A partir de estos ejes se llevará a cabo, en primer lugar, un análisis semiótico en el nivel de lo temático y en una segunda instancia se indagará, dentro de las condiciones de recepción, si les adolescentes que hoy miran la serie reconocen los distintos tipos de violencia que se representan, las imágenes del amor romántico como sufrimiento o las concepciones de belleza estereotipadas que legitiman la discriminación en la serie. Cabe destacar que la muestra se ha tomado a adolescentes de 14 o 15 años y que su vida escolar se vio (ya sea en menor o mayor medida) atravesada por la implementación de la ESI. En este sentido la búsqueda está orientada a ver si estos parámetros hoy siguen vigentes en el público infanto-juvenil.

2) Estado de la cuestión

Esta investigación retoma trabajos en dos líneas de indagación en las ciencias sociales que consideramos de relevancia: a) ESI: su historicidad, surgimiento, debate y sanción. Esta línea de investigación documental tiene como objetivo hacer un recorrido sobre los estudios hasta el momento sobre el contexto de sanción, sus debates previos y actuales. En la segunda línea de indagación b) ESI: su aplicación en el ámbito nacional y la indagación de estudios de recepción se recuperan el conocimiento acumulado en cuanto a la relación entre la ESI y su aplicación. El recorte de esta línea estará dado en los estudios en la recepción en particular ya que nos interesa indagar cómo es apropiado por la comunidad educativa, las prácticas que se promueven y las distintas representaciones que se ponen en juego.

a) ESI: Historia, debate y sanción

El trabajo de Zemaitis (2016) "Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud" desarrolla "una indagación conceptual y bibliográfica sobre la cuestión de la sexualidad juvenil y las diferentes perspectivas pedagógicas sobre la formación de la sexualidad (p. 3). Zemaitis acepta a la sexualidad como fenómeno complejo e integral, que involucra la dimensión cultural, la afectividad y el amor además de la biología y la reproducción humana. Esto resulta coincidente con la definición propuesta por la Ley que entiende a la sexualidad de forma ampliada y no ya restringida únicamente a cuestiones vinculadas con la genitalidad y las relaciones sexuales. Realiza un recorrido por los distintos paradigmas pedagógicos que influyeron en la concepción actual de la sexualidad: la concepción moralista, la corriente biologicista, la corriente patologista o del riesgo y el paradigma de los derechos y la integralidad como perspectiva. Luego sitúa su investigación específicamente en nuestro territorio argentino y las distintas normativas que fueron teniendo lugar. Este recorrido resulta un valioso aporte para comprender el fenómeno de manera situada, en contexto y atendiendo a todas las miradas y perspectivas que fueron moldeando la ESI. Plantea, finalmente, cinco líneas para seguir trabajando. "En primer lugar, continuar con la indagación histórica sobre la educación sexual en el espacio escolar, recuperando temáticas poco exploradas como, por ejemplo, discursos sobre el SIDA, construcción escolar del par salud/enfermedad entre otros. En segundo término, avanzar en una perspectiva pedagógica superadora de la biologización de la sexualidad y su enseñanza, donde "...se reconozca a los sujetos de la educación como "sujetos sexuados" y no a la juventud vista como un grupo incontrolable, promiscuo o peligroso" (p. 53). En tercer lugar, pensar una pedagogía de la sexualidad distinta a cómo se la ha concebido hasta la actualidad donde se realice un "pasaje de una moral sexual a una ética sexual" (p. 54). En cuarto lugar, indagar sobre los actuales procesos de socialización de las juventudes, y construir los espacios necesarios para su trabajo. Y finalmente, revolucionar los vínculos pedagógicos, habilitando y habitando las preguntas como motores para la construcción del conocimiento con otros/as. Zemaitis describe la historia de la educación sexual de la juventud situada en la escena educativa, aspecto que también es tomado en este trabajo.

En esta línea retomamos también el trabajo de Lavigne, (2016) “Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil”. Lavigne toma como propuesta central de su trabajo “problematizar, desde una perspectiva etnográfica, un modo de gestionar la sexualidad juvenil a raíz de una política contemporánea de regulación de la sexualidad que establece el Estado y mostrar las formas de este despliegue desde particulares experiencias y prácticas (..) Asume como punto de partida conceptual que las políticas públicas son uno de los principales resortes con que el Estado moderno asume las funciones de control, regulación y normalización de las prácticas e identidades sociales. Estas políticas conforman ciertas maneras de gestionar los modos de intervención social sobre las sexualidades” (p. 15). La investigación se estructura en cuatro capítulos:

Capítulo 1: *“Esta es una disputa cultural”: el proceso de construcción política de la educación sexual integral como gestión de la sexualidad juvenil*”. Aquí se analiza el proceso de construcción política de la educación sexual integral como gestión de la sexualidad juvenil y se examina la formulación normativa de esta política pública —Ley 2.110/06—, considerando el contexto histórico político, en particular los debates parlamentarios y las tensiones, negociaciones y consensos en torno a la ley. Se focaliza en la población joven destinataria de esta política en el nivel medio, para problematizar las concepciones sobre las y los jóvenes y sus prácticas sexuales concebidas como “conductas de riesgo” y “situaciones problemáticas” (p.33) Este apartado concluye en que, “las políticas públicas en torno a la educación sexual generan una diferenciación de conjuntos sociales particulares, recortan los sujetos fragmentando el cuerpo social y se constituyen como un modo de control social en el reconocimiento de derechos individuales, individuales y colectivos” (p. 61).

En el Capítulo 2: *“Como una papa caliente”* se indaga sobre “las resistencias, disputas y resignificaciones frente a la obligatoriedad de la implementación de la ESI” (p. 33). Hace una revisión de las tensiones que produjo la ESI en ámbitos de formación docente y en instituciones de nivel medio de la CABA. Se describen las estrategias y los argumentos involucrados en los procesos de demanda, resistencia y negociación de las/los actores del campo escolar y los

modos en que la población docente vivenció la responsabilidad de la implementación obligatoria de la ESI. También se destacan los procesos contradictorios, las demoras e indefiniciones asociadas a los cambios de gestión política del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se muestra la existencia de posicionamientos personales dispares en relación con la implementación de la ESI para comprender la complejidad de los procesos de transformación en las normativas y su incidencia en las prácticas de las/los docentes” (p. 34)

En el Capítulo 3: *De “locas” y “Kamasutras”*: “se analizan los dispositivos, procedimientos y herramientas específicas diseñadas para el desarrollo e implementación de la ESI para poder identificar un particular modo de intervención institucional y comprender los sentidos y las prácticas pedagógicas desplegadas” (p. 34). En las conclusiones se destaca que “la implementación de la ESI y las prácticas desplegadas para su abordaje en las escuelas, estuvieron condicionadas por la necesidad de capacitación y actualización de las/los docentes porque consideraban tener poca formación y herramientas para desarrollar la temática”. La capacitación, entonces, así como la labor en el marco de un proyecto institucional jerarquizó la actividad de las docentes referentes encargadas de la capacitación y, a lo largo del tiempo, fueron ganando legitimidad y apoyo por parte de la comunidad educativa. Este reconocimiento fue la consecuencia de la implementación de estrategias para visibilizar el trabajo que habían realizado. Estas estrategias eran el producto de una política educativa y, a la vez, de una formación y actualización en ESI que habilitó a dichas docentes tanto desde lo formal como desde lo personal y subjetivo a trabajar las cuestiones relativas a la sexualidad” (p. 151)

Finalmente, el Capítulo 4. *“Trabajo de hormiga” y “ponerse la camisa”*: aborda las trayectorias y los procesos de politización de una docente. Se presenta a la docente que “se transformó en la principal interlocutora de la investigación y se explora su compromiso militante y su posicionamiento político como agente educadora involucrada con las acciones de implementación de la ESI. Comparamos los sentidos y prácticas formuladas antes de la creación de la ESI y las transformaciones producidas a raíz de la implementación de dicha política en su práctica docente y las disputas en torno al saber y la legitimidad para el abordaje de la sexualidad en el campo escolar” (p 34).

Finalmente, Lavigne concluye en que “si bien la ESI es una técnica de poder, de control, regulación y de gestión de la sexualidad juvenil, al mismo tiempo, representa una oportunidad de desarrollar un paradigma de conocimiento respecto de las sexualidades, interpelar, fisurar y/o desarticular concepciones dominantes basadas en la heteronormatividad y promover saberes impulsados por académicas/os y los movimientos feministas/de mujeres y sociosexuales. Dependen de los actores sociales los modos de encarnar las políticas de sexualidad, los modos de significarlas y de desplegar las prácticas pedagógicas en relación con la sexualidad juvenil, como hemos focalizado en este estudio, pero también, de niñas/os y adultos” (p. 211)

Este trabajo constituye un documento valioso ya que se realiza en un momento de inflexión en la ESI y durante la elaboración de los *Lineamientos Curriculares*. Se puede observar una línea de tiempo entre la sanción, los debates que se suscitan en torno a la ESI y su implementación en la escuela. Si bien podría formar parte del siguiente apartado, “aplicación e indagación en la recepción” nos pareció relevante el recorrido en un momento crucial como fue la sanción en 2008 de los Lineamientos Curriculares. Lavigne se mete dentro de los debates y la historia. Al igual que Zemaitis logra captar, abordar e indagar todos los procesos de aplicación y recepción dentro de la escuela.

b) ESI: su aplicación en las escuelas y su indagación en la recepción.

Esta línea de investigación retoma los trabajos más relevantes hasta el momento en materia de recepción. El punto en común que comparten las siguientes investigaciones es la indagación en la aplicación de la ESI en las aulas. Los siguientes trabajos persiguen además, la exposición y visualización de los distintos obstáculos que se encuentran en la aplicación de la Ley y en brindar aportes que colaboren a su implementación. El siguiente recorrido consiste en una selección basada en los trabajos realizados en el nivel secundario de distintas provincias de la República Argentina. Se presentan en orden cronológico para dar cuenta de cómo esta preocupación resulta una constante en el ámbito

académico. El siguiente recorrido se inicia con trabajos de 2014 ya que las implicancias en su sanción y aplicación entendemos son parte de un proceso de adecuación, el cual lleva un tiempo.

-Les autores Medina Álvarez- Guillermin- Barrios (2014) indagan los “Factores que influyen en la desarticulación existente entre los niveles de concreción curricular referidos a la Educación Sexual Integral y su implementación en las aulas” en tres escuelas secundarias de la provincia de Tucumán. El objeto de investigación de este grupo surge de los datos sobre el aumento de embarazos adolescentes en dicha provincia (En el año 2010, sólo en la provincia de Tucumán, de 30.400 niños nacidos vivos, 132 (0.43%) fueron dados a luz por madres menores a 15 años y 5.152 (16.95%) por madres con edades entre los 15 y los 19 años. Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2010). Estos datos indican para ellos, una correlación entre embarazo adolescente desconocimiento “del funcionamiento de su propio cuerpo, no saben cuidarse de infecciones de transmisión sexual (ITS) y no manejan contenidos que les permitan, de manera fehaciente y correcta, llevar una vida sexual que les permita realizar una adecuada planificación familiar” (p. 3). La indagación aborda cómo se implementa la ESI en las escuelas. De la observación y las entrevistas surge, como primera conclusión, que la sexualidad es transmitida bajo el paradigma moralista, que coloca a la sexualidad como sinónimo de genitalidad y que, al abordar estas temáticas y hablar de sexualidad se promueve ideas pecaminosas entre los estudiantes y sancionatorias. Además, los talleres y charlas sobre el tema están a cargo de agentes externos a la escuela y un grupo reducido de docentes, en su mayoría del área de biología, lo cual rompe con uno de los objetivos principales de la ESI que promueve que los y las docentes de la escuela sean los encargados de la transmisión de los contenidos y no que quede reducido a un grupo de especialistas externos que no conocen ni vivencian el día a día con los alumnos. El estudio concluye en la “necesidad del análisis de las concepciones que están presentes en el abordaje de la educación sexual integral, a fin de sugerir nuevas propuestas para su enseñanza, acordes a los principios sustentados en la Ley.” (p. 9) ya que se observó que “las dificultades en la implementación de la Ley son claras y rozan todas clases de conflictos, los cuales versan desde el desconocimiento por parte de algunos docentes de la obligatoriedad de esta

temática dentro de las escuelas hasta la falta de interés y compromiso de directivos, docentes y estudiantes” (p. 4).

-El trabajo de Flores, Micaela (2016) “ESI aportes desde el trabajo social” tiene como objetivo principal: “conocer el modo en que se aborda ESI en los procesos de enseñanza aprendizaje” en una escuela en particular “Juan Galo Lavalle”, ubicada en el departamento de Lavalle, Mendoza. Este trabajo se centra en observar los distintos obstáculos que se presentan en su aplicación real en el aula y en el aporte de posibles alternativas que facilitarían la superación de dichos obstáculos. La indagación concluye en que, los prejuicios y las falsas representaciones en torno de la sexualidad por parte los docentes y directivos obstaculizan la implementación de la ESI”. En segundo lugar, que “la escuela no es solo la que tiene la responsabilidad de dar educación sexual en sus aulas; las familias también cumplen un rol (...). Sin embargo, en algunas familias todavía hoy sigue siendo muy difícil hablar sobre sexualidad, esto se debe a que existe un tabú respecto al tema, hay prejuicios sobre la misma o simplemente optan por no hablar de ello. (...sugiere que se) deberá generar espacios de encuentro e intercambio con familias y tutores de los educandos que acompañan de diversas maneras el proceso de construcción de la sexualidad de NNyA (... teniendo en cuenta que) la ley 26.150, no busca desplazar a la familia de su rol de educador, sino acompañarlos en su proceso de formación”. Para resumir: los principales obstáculos son: la escasa formación de los docentes y los miedos e inseguridades que presentan para su abordaje. A esto se suma el desconocimiento de la ley 26.150 de Educación Sexual Integral, y sus conceptos básicos. Estos obstáculos, sostiene, “son fruto de los prejuicios y representaciones sociales existentes dentro de la sociedad y la escuela no es ajena a la reproducción de ciertos estereotipos y representaciones sexistas, dentro de la práctica docente y a través del currículum explícito y oculto. Por eso, en nuestro país, todavía nos encontramos en el proceso de afianzar su aplicación e implementación, a pesar de cumplirse ya, diez años de la sanción de dicha ley” (p.48). Las propuestas de Flores para sortear dichos obstáculos se centran en “que los/as Trabajadores/as Sociales que ejercen la profesión en el ámbito educativo en conjunto con los demás profesionales que integran los equipos de orientación escolar, lleven a cabo un proyecto institucional donde se trabaje junto a los/as docentes, con la finalidad de reconocer las dificultades, en cuanto a su formación relacionadas con la temática

(ESI) e instalar la perspectiva de género y de diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Convocar desde el equipo de orientación, a talleres opcionales pero necesarios para que cuenten con los conocimientos y herramientas fundamentales, se sugiere, además, brindar opciones de formación después de recibido, a través de capacitaciones, talleres, cursos y/o materias optativas". (p.52)

-El trabajo de Gangli (2018) "Las prácticas de enseñanza relacionadas con la educación sexual en escuelas medias de la Provincia de Santa Fe" tiene un objetivo similar y se centra en comprender cómo abordan la educación sexual en sus prácticas los profesores de Nivel Medio: "esta tesis surge a partir de la escucha de los interrogantes de los docentes confrontados con el problema de la enseñanza de la ESI. (...) Entre las hipótesis, se planteó en un inicio que mitos, prejuicios y creencias erróneas, producto de las experiencias en torno a estos temas y la propia enseñanza sexual recibida u ocultada, han dado como resultado que la educación sexual en las escuelas sea abordada por los docentes desde el tradicional paradigma biologicista o moralista, aún luego de sancionada la Ley de ESI en el año 2006 (p. 142). Se corroboró, en relación a este punto, que la ausencia y el silencio con respecto a temáticas de sexualidad se debe a la ausencia de conocimientos sobre la ESI durante el cursado de sus carreras de grado. Se desprende del análisis que ninguno ha tenido en su formación de grado asignaturas sobre la temática; tampoco ha sido objeto de tratamiento como contenido transversal. Los conocimientos adquiridos, según expresaron los entrevistados, fueron desde el propio interés en la temática. Otro aspecto que resulta similar en las historias vividas por docentes y especialistas, cuyos rangos de edades oscilan entre 40 y 65 años, es la ausencia de conversaciones sobre la temática en el entorno familiar. Concluyen finalmente que, "las diferencias encontradas en cuanto a los modos de implementación de la ESI, resultan determinadas por la formación disciplinar y recorridos posteriores de cada entrevistado. Las docentes con mayor compromiso con la problemática fueron las que adscriben al enfoque de género y el enfoque psicoanalítico en la asignatura Construcción de Ciudadanía e Identidad, quienes permitieron la observación de sus clases. Las mismas dieron cuenta de claridad, seguridad y visión amplia frente a la temática" (p. 142).

Se observa en este apartado que, aún hoy en día, la implementación de la ESI resulta problemática. Uno de los factores predominantes es la capacitación docente en cuanto al tema y los propios prejuicios que juegan un rol determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto además de ser un obstáculo se constituye como un factor de transmisión de conocimientos erróneos hacia los alumnos que se enfrentan al desconocimiento característico de su edad y las enseñanzas cargadas de moralismos. En este sentido, el presente trabajo indaga directamente en los adolescentes sobre concepciones que se desprenden de la ESI y como fueron aprehendidas e incorporadas a sus propias concepciones. Como se mencionó, partimos de la base que al tratarse de alumnos de entre 14 y 15 años de edad su escolaridad estuvo marcada por la implementación de la ESI en la escuela. Nuestra búsqueda se sitúa básicamente en responder la siguiente pregunta: ¿qué y cómo aprendieron estos alumnos algunos de los conceptos básicos de la ESI?

3) Marco Teórico

Este trabajo está estructurado en dos momentos de investigación: en el primero se llevará a cabo un análisis semiótico de la novela "Floricienta" y luego se realizará una indagación sobre un grupo de encuestados y las representaciones que la novela promueve en dicho grupo.

Para analizar el corpus se tomará la perspectiva de Jesús Martín Barbero (1987). Martín Barbero propone un desplazamiento en el análisis dominante de su momento pasando de "los medios a las mediaciones". Sostiene que los análisis de los medios hasta el momento se basaban en la "manipulación" ejercida por estos sobre las audiencias, dejando de lado qué hacen las audiencias, qué mediaciones se producen entre estas y el mensaje. Así, los análisis se basaban en el supuesto de dos polos: el enunciador, dominante y manipulador y el destinatario sumiso, pasivo y dominado por el mensaje. Martín Barbero plantea un giro en la investigación: "la comunicación (es) una cuestión de *mediaciones* más que de medios, cuestión de cultura y, por lo tanto, no sólo de conocimientos sino de re-conocimientos" (p. 10). Se coloca "del otro lado", en la recepción, en la resistencia y en la apropiación por parte de los públicos. Estos no son pasivos,

participan en el proceso de comunicación. En segundo lugar, enraíza el análisis a la cultura popular latinoamericana, piensa en contexto: la crítica y el análisis no pueden estar desligados de la cultura. Su objetivo es “cambiar el lugar de las preguntas, para hacer investigables procesos de constitución de lo masivo por fuera del chantaje culturalista que los convierte inevitablemente en procesos de degradación cultural y para ello, investigarlos desde las mediaciones y los sujetos. Esto quiere decir, desde la articulación entre prácticas de comunicación y los movimientos sociales” (p. 11). Toma los productos culturales despreciados por la crítica del momento: lo popular y lo masivo. Logra alejarse de la visión reduccionista que relacionaba lo masivo con la alienación, la manipulación y no desde una posición de denuncia de la ideología del mensaje. Pensar a la industria como “pura y simplemente como instrumento de dominación (... es) despreciar y desconocer el sistema de representaciones e imágenes con las que las clases populares decodifican los productos simbólicos” (p. 249). Agrega “melodrama y televisión permiten a un pueblo en masa reconocerse como actor de la historia, proporcionando lenguaje “a las formas populares de la esperanza” (p.259). La propuesta entonces, es pasar de la supremacía de los medios de comunicación a las mediaciones sociales, generadoras de comunicación horizontal, como la articulación entre prácticas comunicacionales e identidad social. El melodrama se basa en la exageración de los gestos y rasgos que representan la moral de cada personaje en pos de lograr que el espectador lo sienta como identificación propia. A través de los cuatro personajes principales del melodrama (el Traidor, el Justiciero, la Víctima y el Bobo) busca que el público sienta representada su propia realidad. Martín Barbero concluye que “se podía descubrir la conexión cultural entre la estética melodramática y los dispositivos de supervivencia y de revancha de la matriz que irriga las culturas populares. Una estética melodramática que se atreve a violar la repartición racionalista entre temáticas serias y las que carecen de valor, a tratar hechos políticos como hechos dramáticos y a romper con la ‘objetividad’ observando las situaciones de ese otro lado que interpela la subjetividad de los lectores” (p.243). El análisis del corpus se llevó a cabo desde esta perspectiva.

Seguidamente, se realiza el análisis semiótico del producto cultural Floricienta, tomando como punto de partida que se trata de una transposición semiótica (Steimberg. 1980) operación por la cual una obra o un género cambian

de soporte y/o de sistema de signos. El melodrama Floricienta resulta una transposición del cuento clásico "La cenicienta". Este pasaje implica una resignificación de la obra transpuesta, resignificación determinada. Cuando una obra pasa, como en este caso, de la literatura clásica a la televisión, suele repetirse el relato, hecho que es observable en este caso, esto contribuye a fijar el sentido inicial de la obra.

En el apartado "Análisis semiótico" se tomó como referencia "La Teoría de los Discursos Sociales" de Eliseo Verón. En "La semiosis social. Fragmentos de un tejido" (1977) plantea que la semiosis social es el estudio de los fenómenos sociales en tanto producción de sentido. Parte de una doble hipótesis: toda producción de sentido está necesariamente insertada en lo social y a la vez, todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones, un proceso de producción de sentido. Esto es lo que Verón denomina el "doble anclaje" del sentido en lo social. La semiosis es infinita, por eso es necesario un recorte, un fragmento de la red discursiva "pedazos del tejido de la semiosis, que la fragmentación efectuada transforma en productos. La posibilidad de todo análisis del sentido descansa sobre la hipótesis según la cual el sistema productivo deja huellas en los productos y que el primero puede ser (fragmentariamente) reconstruido a partir de una manipulación de los segundos. Dicho de otro modo: analizando productos, apuntamos a procesos". (Verón. 1987. 124). Agrega que la teoría de la producción social de los discursos "no puede reducirse (...) a un estudio de la producción. En este punto ha de considerarse un problema particularmente decisivo. Hemos hablado de *lecturas*, lo que muestra a las claras que el punto de partida de una descripción de las operaciones discursivas se encuentra siempre y necesariamente del lado de la *recepción*" (p. 19), por lo tanto, todo discurso depende tanto de sus gramáticas de producción como de sus gramáticas de reconocimiento. La "circulación" está dada por las relaciones entre dichas gramáticas. Verón agrega además que existe una relación asimétrica entre las gramáticas de producción y de recepción, las primeras una vez producidas permanecerán para siempre igual, inmutables, sin embargo, las gramáticas de reconocimiento están "condenadas a cambiar" dependiendo de la recepción. Esto justifica las distintas lecturas que se puedan dar sobre un mismo fragmento de sentido social en distintos momentos, así, la historia de un texto consiste en un "proceso de alteraciones sistemáticas, a lo largo del tiempo histórico, del sistema

de relaciones entre las gramáticas de producción y las gramáticas de reconocimiento” (p. 21).

La semiosis social es “la dimensión significativa de los procesos sociales: el estudio de la semiosis es el estudio de los fenómenos sociales en tanto *procesos de producción de sentido*” (p. 124). La producción de sentido siempre tiene “una manifestación material” (p. 126): la materialidad es el punto de partida para el estudio empírico de la producción del sentido. Partimos siempre de configuraciones de sentido sobre un soporte material. Así, “el análisis del discurso no es otra cosa que la descripción de las *huellas* de las condiciones de producción en los discursos, ya sean las de su generación o las que dan cuenta de sus efectos” (p. 127). Un discurso no refleja nada, es sólo un pasaje de sentido, no describimos la realidad social objetiva, el discurso nunca es reflejo de la realidad. Una gramática de producción define “un campo de efectos de sentido posible: pero, la cuestión es saber cuál, es concretamente, la gramática de reconocimiento aplicada a un texto en un momento dado. (...) La red infinita de la semiosis social se desenvuelve en el espacio-tiempo de las materias significantes, de la sociedad y de la historia” (p. 130). En este sentido, el análisis se realizó de manera situada, inserto en el contexto actual.

Sobre la base de la Teoría de la Semiosis Social y siguiendo además las proposiciones sobre el género y estilo sostenidas por Steimberg (1993) en “Semiótica de los géneros discursivos” se realizó el análisis semiótico. Steimberg plantea que tanto el género como el estilo definen las dimensiones temáticas, retóricas y enunciativas. Entiende el género como “clase de textos u objetos culturales, discriminable en todo lenguaje y soporte mediático, que presentan diferencias sistemáticas entre sí y que en su recurrencia histórica instituyen condiciones de previsibilidad en distintas áreas de desempeño semiótico e intercambio social” (p. 45). Estos se definen por sus regularidades generando previsibilidad, actúan como moldes de previsibilidad. Cuando se describen géneros y estilos se describen por estos tres tipos de rasgos: retóricos, temáticos y enunciativos. Los rasgos retóricos “no son un ornamento del discurso, sino una dimensión esencial a todo acto de significación” (p. 48). Lo retórico tiene que ver con lo que tradicionalmente se llamaba lo formal. Para analizar el nivel retórico se tomaron los conceptos básicos de Todorov (1978) para el análisis del relato y sus transformaciones. Todorov establece, a partir de las funciones elementales del

cuento de hadas elaborada por Prop, la distinción entre relato y descripción. Así, el relato “exige el desarrollo de una acción” (p. 68), o sea una transformación, un cambio y en todos los casos, se establecen los dos principios: “el principio de sucesión” y “el principio de transformación” vinculadas con el “equilibrio” y coherencia de la historia. El esquema fundamental del relato exige entonces, como mínimo, la sucesión de una situación inicial de equilibrio/desequilibrio y la transformación de dicha situación.

Los rasgos temáticos son los que tienen que ver con el contenido, de lo que habla o trata el discurso. Para el análisis del nivel temático se tomaron los conceptos de Segre (1988). De todas las huellas y marcas disponibles este trabajo se centrará en los “motivos” y el “tema” que remiten a los aspectos analizados en esta tesina. Esta tesina indaga los procesos de producción de sentido de Floricienta en relación a temas específicos: violencia de género, vigilancia permanente en las relaciones interpersonales, abuso y discriminación. En este sentido la búsqueda se llevará a cabo en las huellas en las que se identifican estos rasgos, cruzando a su vez esta búsqueda en relación con la obra de tres autores primordiales del feminismo: Simone De Beauvoir (1948), Judith Butler (1990) y Marcela Lagarde (1990). Este cruce resulta pertinente ya que los motivos analizados pueden ser vistos bajo los conceptos fundamentales de estas autoras. De Beauvoir representa la primera teórica contemporánea del feminismo. Su obra desmonta la desigualdad entre mujeres y hombres para dar por sentado que esa desigualdad es algo construido, una construcción cultural. Su postulado más conocido “no se nace mujer, sino que se hace” redefine la cuestión patriarcal que vinculaba al género y sus acciones según el sexo. Butler por su parte, la acusa de no haber cuestionado la noción de sujeto cartesiano, la obra de Butler “El género en disputa” constituye una crítica al sujeto esencialista, las identidades de género no tienen arraigo en el sexo. “Las concepciones humanistas de sujeto tienen tendencia a dar por sentado que hay una persona sustantiva portadora de atributos esenciales y no esenciales (...) el género (es) como una “relación” entre sujetos socialmente constituidos en contextos concretos” (p. 61) y agrega “oficialmente, para Beauvoir el cuerpo femenino está enmarcado dentro del discurso masculino, razón por la cual el cuerpo masculino, en su fusión con lo universal, permanece sin marca” (p. 64). A pesar de las críticas posteriores, la obra de Beauvoir constituye una ruptura fundamental en su época, constata que la

feminidad es algo artificial, cultural y no algo natural que se nos viene dado. Marcela Lagarde trabajó en la misma línea: “la situación vital de las mujeres es el conjunto de características que tienen a partir de su condición genérica, en circunstancias históricas específicas” (p. 2). Define a la feminidad como “la distinción cultural históricamente determinada, que caracteriza a la mujer a partir de su condición genérica y la define de manera contrastada, excluyente y antagónica frente a la masculinidad del hombre. Las características de la feminidad son patriarcalmente asignadas como atributos naturales, eternos y ahistóricos, inherentes al género y a cada mujer” (p. 3). En su texto “Identidad femenina” realiza un recorrido por los cambios producidos en el tiempo en la feminidad. Reconoce, finalmente, que “el mundo se feminiza” y el hombre ha disminuido su capacidad genérica, pero “valen igual”. Sin embargo, su conclusión es optimista “mientras más se gana en experiencia vivida en el protagonismo, en la autonomía, en el poder como afirmación, mientras más se toma la vida en las manos, más se define cada mujer como sujeto de su propia vida” (p. 9).

Así, la biología no determina la forma en que se ha de ser “femenina” o “masculina” sino la cultura. Butler agrega, que el género se constituye como una performance y concluye que “la frivolidad de la actuación reside en la aceptación de una contingencia radical” o sea, nadie puede cumplir el mandato, nadie puede con la coherencia entre género/sexo/deseo ya que no hay un modelo a imitar y esta es la paradoja del género. Estos conceptos serán puestos en relación con las huellas temáticas.

En lo que respecta al análisis del Nivel Enunciativo, o sea, el efecto de sentido será analizado como en “el encuentro” entre tres economías: gramática ideológica, gramática de poder y la posición del sujeto. La red de sentido, como mencionamos anteriormente, resulta infinita y “cuando uno se coloca en el nivel de funcionamiento discursivo se encuentra en el plano social: la producción de sentido (...) es enteramente social” (Verón. 1984. 22). Agrega que lo ideológico, no es más que una gramática de producción y en el análisis se explica cómo una gramática ideológica determinada puede investir a las materias significantes. Además, dentro de las gramáticas de reconocimiento (o recepción) analizamos la cuestión del poder, así “para que un discurso tenga poder, debe poner en marcha una creencia” (p.30). Con respecto al lugar del sujeto, Verón agrega que es “el lugar de manifestación de una legalidad que sobrepasa toda ‘conciencia’ que el

sujeto pueda tener sentido” (p. 34). Se retomará además de Verón el texto “El análisis del contrato de lectura” (1985) para dar cuenta de la relación entre el soporte y su lectura, estas dos partes que establecen un contrato que el medio propone. Analizar el contrato de lectura implica analizar “lo que se dice” y las “modalidades del decir”, esto incluye una imagen (siempre construida teóricamente) del enunciador y el enunciatario y en consecuencia un nexo entre ambos. En este nexo se puede describir y analizar dicho contrato.

Finalmente, en el apartado “¿Qué ven les adolescentes?” Tomamos a Freud (1930) y Lacan (1966) y luego a Eco (1968). De Freud tomamos la concepción del sujeto ya que esta rompe con la concepción cartesiana reinante hasta el momento. Ese yo como lugar de la verdad, esencial cambia radicalmente para Freud y se revela como lugar de ocultamiento: no somos dueños de nuestros actos, el sujeto no es ese lugar de verdad absoluta sino que está condicionado por la cultura. La cultura se impone ante los hombres y mujeres para poder lograr una convivencia, sofocando así sus pulsiones sexuales. La cultura se basa en la represión, el instinto sexual es el instinto fundamental que hombres y mujeres tienen que reprimir. Luego de Lacan, quien también tiene una visión descentrada del sujeto y postula que el yo es producido a partir de la imagen del otro, en lo que él nombra como “estadio del espejo”. Así el sujeto termina siendo un constructo. Esto tiene carácter inherente e irreductiblemente traumático en la existencia ya que el yo al ser un constructo, es un efecto. Luego, en “La instancia de la letra...” sostiene que “el inconsciente está estructurado como el lenguaje” y el lenguaje es una estructura preexistente al sujeto. Aunque uno pueda pensar que el sujeto se sirve del lenguaje es en realidad su siervo. El significado se estructura para Lacan en forma de cadena de asociaciones, invierte el signo lingüístico de Saussure para darle supremacía al significante. Así el significado para Lacan insiste en una cadena significante pero ninguno de sus elementos consiste en la significación, es un deslizamiento constante. El desplazamiento es infinito y se detiene en el *point de capiton* para hacer emerger el significado. Lacan sostiene así que no hay una correspondencia unívoca entre significado y significante. El significante y la significación no pueden entenderse sino es en relación a otros, para él no hay significación que no esté encadenada ya que ésta no consiste ni en un elemento ni en la suma de estos. Sin embargo este encadenamiento se produce a partir de un significante vacío, y en esto consiste la

paradoja de la significación: se articulan significantes en torno a un significante vacío, que no significa nada. Justamente la noción de significado de Lacan es la que ponemos en juego en nuestro análisis, estableciendo cadenas significantes o lo que Eco denomina “campos semánticos”.

Así, adentrándonos de lleno en el campo de la semiótica, tomamos los conceptos fundamentales que Umberto Eco despliega en “La estructura ausente” (1968). Eco sostiene que “en la cultura cada entidad puede convertirse en fenómeno semiótico. Las leyes de la comunicación son las leyes de la cultura. La cultura puede ser enteramente estudiada bajo un punto de vista semiótico. La semiótica es una disciplina que puede y debe ocuparse de toda la cultura” (p. 33). Los mensajes en tanto formas significantes se presentan de manera estructurada, no son formas caóticas, sino obedecen a cierta “lógica estructural” Sin embargo, estos mensajes están determinados además por cierta apertura que posibilita más de una lectura. Así, cuanto más ambiguo sea el mensaje, mayor apertura expondrá. La producción del mensaje presenta para el emisor una “doble articulación”: por un lado, por los códigos comunicativos y por el otro, por la combinación de los mismos. Para que un sentido o “unidad cultural” tenga significado este adquiere valor posicional en el campo. Eco plantea la existencia de una dialéctica entre fidelidad al código y libertad de interpretación e iniciativas a nivel del destinatario. Así, a la semiótica le corresponde determinar un campo de libertad más allá del cual “no pueden pasar las lecturas” y un campo de determinación que constituye la fuerza de su diagrama estructural, su capacidad para ofrecer, junto a una forma vacía, las indicaciones para rellenarla ya que el significante llega al destinatario como “vacío” que no le es cualidad propia sino la presencia agobiante de convenciones, nunca es un mensaje transparente.

Eco enuncia la importancia que la circunstancia en la recepción y la coloca como un elemento del proceso de la comunicación. Concluye: si la circunstancia ayuda a individualizar los códigos mediante los cuales actúa la descodificación de los mensajes, en tal caso (la semiología) puede enseñarnos que en lugar de modificar los mensajes o de controlar las fuentes de emisión, se puede alterar el proceso de comunicación actuando sobre las circunstancias de recepción. En este aspecto resulta relevante y revolucionaria la semiología, “contra una ingeniería de la comunicación que se ingenia para hacer redundantes los mensajes, para asegurar su recepción según planes establecidos, se perfila la posibilidad de una táctica de descodificación que instituya circunstancias

diversas para diversas descodificaciones, permaneciendo inalterado el mensaje como forma significativa (... esto) demuestra que incluso una disciplina descriptiva puede convertirse en proyecto activo” (p. 479)

4) Objetivos/Hipótesis

Objetivo principal:

- Analizar semióticamente el melodrama “Floricienta” para dar cuenta de las representaciones de adolescentes (en la actualidad) en torno a los siguientes objetivos específicos:
 - ¿Reconocen los adolescentes de hoy las distintas violencias hacia la mujer que se representan en la serie?
 - ¿Reconocen los estereotipos de género, belleza, orientación sexual?
 - ¿Reconocen los celos como algo dañino en una relación amorosa?

5) Metodología

En primer lugar, se realizará un análisis semiótico de una selección de capítulos que resultan representativos para dar cuenta de la historia. La selección comprende desde el capítulo 1 al 35, capítulos 65 y 66, 156 y 174 - 175. En esta selección se observan los rasgos principales del argumento y los momentos de tensión en la novela. Los mismos serán insumo para analizar las construcciones de sentido en la serie partiendo de los ejes de la ESI Eje 1: *Adolescencia, sexualidad y vínculos* y b) *Eje 2: Sociedad, sexualidad, consumo y medios de comunicación*. El análisis temático, estará orientado a indagar la construcción de sentido en torno a temas que se integran en dichos ejes como ser, “El noviazgo. La pareja. La violencia en los vínculos. Los prejuicios y la discriminación. Sexualidad y medios de comunicación. Modelos hegemónicos de belleza y estereotipos de género” (Diseño Curricular ESI Secundaria CABA).

En segundo lugar, se analizará qué representaciones tienen los encuestados en la recepción a través del visionado de vídeos y cuestionarios al

respecto. El muestreo se tomó a alumnos de 2do. año del nivel secundario del Colegio N° 5 D.E. 2 “Bartolomé Mitre” de gestión estatal en el marco de la materia Lengua y Literatura y dentro de los contenidos propuestos en el programa de la materia. El grupo está compuesto por 30 jóvenes pertenecientes a dos cursos del turno mañana. La indagación se llevará a cabo a través del visionado por parte de las encuestadas de tres videos donde se editan situaciones que viven los protagonistas de maltrato, celos y discriminación. El primero, llamado “Maia” muestra la relación de Maia con su profesor de tenis, mayor que ella y que intentó abusarla. En el segundo, llamado “Florencia y Federico” se muestra la relación signada por los celos de Federico hacia Florencia desde antes de ser su pareja. Finalmente, en el tercero, llamado “Sofía” se muestra como este personaje sufre en carne propia la discriminación por no ajustarse a los patrones hegemónicos de belleza circulante en los medios de comunicación y en la sociedad. Luego del visionado de cada video se les solicitará que completen un cuestionario. Esta tarea fue llevada a cabo a lo largo de dos semanas en grupos reducidos (5 participantes aproximadamente por encuentro). En el contexto actual, atravesado por la pandemia del Covid-19 y las restricciones que implica, los cursos del colegio se encuentran divididos en dos burbujas, con lo cual asisten alrededor de 5 o 6 alumnos por día. Como el visionado de los videos y los cuestionarios fueron realizados en el aula las encuestadas podían opinar y conversar sobre sus apreciaciones de los videos, siempre se aclaró que las respuestas eran anónimas.

Con respecto a la Encuesta consideramos que el cuestionario constituye una técnica adecuada para la producción de conocimiento. El cuestionario está construido a partir de “una temática en particular, una pregunta-problema y unos objetivos de investigación” (Katz-Seid y otros. 2019. 2). Esto implica además, la toma de decisiones teórico-metodológicas en su construcción. En este caso se decidió un cuestionario “semiestructurado” que combina preguntas cerradas y abiertas que permiten indagar con mayor profundidad sobre lo preguntado. Esta decisión se tomó en pos del valor de los datos concretos cuantitativos y el aporte cualitativo que ofrece “la posibilidad de elaborar la respuesta en sus propias palabras”. (p. 4).

Con respecto a las críticas más recurrentes hacia la técnica de la encuesta que se centran en:

- “la imposición de un “problema estructurado previamente por parte del investigador a través de la aplicación de un cuestionario (y la)
- atomización de la realidad, que algunos autores, consideran inherentes a la encuesta
- las posibilidades de la encuesta para el estudio del cambio” (Oliveira-García. 2016. 336);

este trabajo se llevó a cabo teniendo presente que es muy difícil concebir una investigación sin una estructuración previa del planteamiento del problema, por lo que “la actitud crítica y flexible del investigador es indispensable para evaluar con propiedad la especificidad del universo estudiado” (p. 347). Por otro lado, con respecto a la atomización de la realidad, en este trabajo no se persigue un énfasis totalizador, sino la indagación sobre aspectos del problema teórico metodológico planteado en un contexto determinado. Finalmente, en relación al estudio de cambio, coincidimos con las autoras que “no hay que pedirle a la encuesta más de lo que puede dar” (p. 348) y en este sentido, las conclusiones a las que se llegue tendrán siempre carácter parcial no como “verdad absoluta ni afirmación ontológica final”. (Eco. 1968. 244)

El análisis se centrará en ver si lxs adolescentes son capaces de reconocer las representaciones estereotipadas, los vínculos violentos y las distintas formas de discriminación a partir de la imagen de cada personaje. Esta serie, como ya mencionamos, se emitió por primera vez en 2004. Muchas concepciones, prácticas y discursos se han modificado. Buscamos corroborar o refutar la hipótesis de que el producto cultural resulta o no obsoleto. Sus altos índices de audiencia sugieren que quizás para este grupo etario, no resulta tan obsoleto. Sin embargo, teniendo en cuenta el paso del tiempo entre una emisión suponemos, en principio que, los encuestadxs tienen recursos (a partir del contexto y la propia experiencia en las clases, talleres y actividades ESI) para reconocer fácilmente las imágenes cargadas de violencia y discriminación. Las prácticas y sentidos que promueve “Floricienta” se vinculan con: la relación entre Floricienta y su “príncipe azul” basada en la sumisión de ella y las actitudes violentas de él. Este tipo de relaciones se dan en todos los personajes de la tira y por otro lado, se promueven situaciones donde la discriminación se ve legitimada. Lo dicho hasta aquí parece no concordar con el clima actual sobre estos temas y sin embargo, la serie tiene

rating. Esto nos motiva a indagar si nuestro grupo de análisis logra reconocer dichas representaciones.

6) El corpus: “Floricienta”

6. 1) Historia

“Floricienta” es una telenovela destinada al público infanto-juvenil emitida originalmente por Canal 13 y producida por Cris Morena a través de RGB Entertainment que se estrenó el 15 de marzo de 2004 y culminó el 2 de diciembre de 2005. Se emitió nuevamente en televisión por cable, por Disney Channel, en el año 2012. Actualmente está siendo emitida por Telefé (canal de aire), en el marco de la conmemoración de los programas que marcaron los 30 años de historia del canal. El cambio de Canal 13 a Telefé se da ya que en el año 2016 Telefé fue vendido a Viacom, “dueño de las productoras de cine Paramount Pictures y DreamWorks, de los canales por cable y satélite MTV, VH1, BET, y Nickelodeon y de la productora de videojuegos para Internet Neopets, y además desde el 2010, es el quinto conglomerado mediático más grande en el mundo, detrás de Comcast, The Walt Disney Company, Time Warner, y 21st Century Fox”¹.

Durante los años 2004 y 2005 la serie se convirtió en un verdadero éxito de masas logrando picos de 27 puntos de rating y un promedio, en su primera temporada, de 17 puntos. En esos años la serie tuvo su versión teatral en el Gran Rex. En el año 2004 contó con 60 funciones y el récord de 180.000 espectadores. Los protagonistas realizaron giras con dicho show por Perú, Israel, Ecuador, Colombia y Bolivia. Se editó el disco con los temas de la novela y se produjo una amplia gama de productos de merchandising oficial. La serie resultó un éxito en todos los sentidos.

La misma cuenta con dos temporadas. A los fines de este trabajo se tomará para el análisis sólo la primera temporada.

La historia se enmarca en el género melodramático, estableciendo una trasposición (Steimberg. 1980) del cuento clásico “La Cenicienta” a los medios de comunicación masiva. La protagonista, Florencia Fazzarini, de 19 años, vive en una

¹<https://www.telam.com.ar/notas/201611/170466-se-confirio-la-compra-de-telefe-por-345-millones-de-dolares-viacom-mtv-comedy-central-paramount.html>

pensión sola ya que su madre falleció hace tiempo y su padre, como capitán de un barco, (luego se sabrá que no es su padre biológico) se encuentra hace años de viaje, sin tener contacto con ella. A pesar de las dificultades económicas y la soledad, Floricienta, siempre está alegre, tiene un grupo de amigos del barrio con los cuales conforma una banda musical. Además, tiene una relación maternal con Titina, quien fue amiga de su mamá. En su mundo hay un amplio espacio para la imaginación, habla con sus hadas madrinas, una lucecita que también le habla y la guía, le pide consejos a su madre fallecida y esta le contesta de forma afirmativa o negativa enviando “señales” como un soplo de viento, la aparición en escena de algún personaje o un hecho sorprendente. La novela se encuadra en el género melodramático ya que la historia se basa en “los cuatro sentimientos básicos (miedo, entusiasmos, lástima y risa...), personificadas o “vivas” por cuatro personajes: *el Traidor, el Justiciero, la Víctima y el Bobo*” (Martín Barbero. 1987. 128). Bajo esta estructura el melodrama provoca la intensidad propia del género. Para esto utiliza el recurso del exceso a través de una marcada sobreactuación y la transparencia en las emociones de los personajes, “o sea en términos de simplicidad, claridad y economía narrativa”. (Martín Barbero. 1987. 236). La historia se desarrolla a través de la esquematización y polarización. Se presenta el mundo dividido entre buenos y malos, pobres y ricos respectivamente. Floricienta, víctima y heroína, conoce casualmente a “su príncipe azul”, Federico Fritzenwalden, en una situación bochornosa. Federico, a quien ella llamará durante toda la tira “don Freezer” en clara referencia a la frialdad de sus sentimientos, es el mayor de cinco hermanos, Franco y Nicolás (mellizos de 16 años aproximadamente), Maia, de 14 años. Martín de 9 años y Tomás de unos 7 años. La familia forma parte de la aristocracia de la sociedad. Ante la muerte de sus padres, Federico debe viajar de Alemania, donde estaba establecido con su novia Delfina, haciéndose cargo de las empresas familiares radicadas allí para pasar a hacerse cargo de sus hermanos. El día que regresó a su casa, sus hermanos adolescentes habían organizado una fiesta, sin su permiso. En la fiesta se encontraba Floricienta con su banda. Surge un problema con la máquina de espuma y el garage donde se encontraban todos queda inundado de espuma. En ese momento, escuchan la llegada de Federico y salen todos los invitados corriendo del lugar. Nadie advierte que el menor de los hermanos quedó atrapado en la espuma, solo Floricienta que vuelve a entrar para rescatarlo. Luego recuerda que perdió allí también su “nuez de la suerte” y vuelve a entrar.

Cuando logra salir, se encuentra con la mirada inquisidora de Federico. Llena de espuma y con una zapatilla menos, lo mira a los ojos y se enamora inmediatamente. Federico pasará gran parte de la tira buscando a la dueña de la otra zapatilla que quedó en su garaje. Federico tendrá sentimientos encontrados con Floricienta, la mira y la ama profundamente, pero sus obligaciones, su clase y su compromiso con Delfina, le impedirán ver por largo tiempo que Floricienta es el amor de su vida. Floricienta, luego de que el hermano menor se fugue de la casa familiar y luego de algunos malos entendidos que se resuelven, es contratada por la familia Fritzenwalden para trabajar como niñera “cama adentro”. Su llegada significa para los niños una alegría entre tanto dolor. Fácilmente establece lazos amorosos y de complicidad con los niños, adolescentes y personal de la casa.

6. 2) Los personajes

La víctima heroína: Floricienta

Como se mencionó anteriormente, Floricienta, no tiene mamá y su padre está ausente.

Es una joven soñadora, su libro de cabecera es “Los cuentos de Hadas”. Lo tiene siempre consigo. Su tesoro son sus “amuletos”, pequeños objetos que ella identifica como “amuleto para el amor”, “amuleto rompe reglas”, “amuleto sanador”, etc. En un principio nadie cree ni en sus hadas ni amuletos, pero a medida que estos van demostrando eficacia, los demás, también empiezan a creer. Como sostiene Martín Barbero (1987) Floricienta encarna la inocencia. Su motor es el amor por Federico y por esto soportará las humillaciones y maldades de Delfina y su madre, Malala. Su heroísmo está basado en el sufrimiento. Por amor soportará casi toda la tira estoicamente presenciar cómo su príncipe azul convive con Delfina, todos bajo el mismo techo y hasta será la encargada de la realización del vestido de compromiso de Delfina, incluso sigue viviendo allí cuando Delfina cursa su falso embarazo. “Sociológicamente, la víctima, es una princesa que se desconoce como tal. Alguien que viniendo de arriba aparece rebajada, humillada, tratada injustamente” (Martín Barbero.1987. 129). Floricienta está atravesada por el “drama del reconocimiento”, ella no sabe casi hasta el final de la temporada que su padre no es un capitán de barco sino el millonario

recientemente fallecido Alberto Santillán, padre de Delfina y Sofía, sus hermanastras y marido de Malala, madre de ambas. Sin embargo, el dinero no es algo que valore positivamente Floricienta, sus valores están relacionados con el amor sincero, la amistad y la lealtad. Si bien las continuidades con el melodrama clásico son varias existen algunos desplazamientos: en primer lugar, la heroína es un personaje desestructurado, viste siempre colorida y de zapatillas y se caracteriza por ser torpe, lo cual la lleva a ser vista por los demás como un personaje exótico viviendo en una mansión donde no encaja. Además, suele meterse en problemas por ayudar a los niños que terminan en malos entendidos con Federico, que siempre se encuentra oscilando entre el amor y sus responsabilidades. Un segundo desplazamiento se observa en cuanto a la figura del “Bobo”. No hay un personaje que lo encarne completamente, sino que varios comparten esta característica. Hasta Floricienta tiene algunas características de tal: la función cómica está a cargo de ella en muchas ocasiones. También representa una heroína plebeya, “torpe y hasta grotesco, con su lenguaje antisublime (...) burlándose de la corrección y la retórica de los (*demás*) protagonistas, introduciendo la ironía de su aparente torpeza física, siendo como es un equilibrista, y su habla llena de refranes y juegos de palabras” (Martín Barbero. 1987. 130).

Las traidoras: Delfina y Malala

El melodrama exige la conformación de un triángulo amoroso, en este caso encarnado por Delfina, Federico y Floricienta. Delfina es una villana malvada que sólo mantiene una relación amorosa con Federico por su dinero. Siente un profundo rechazo por los niños de la casa. Cumple la función de acorralar y hacer sufrir a Floricienta, sobre todo cuando empieza a notar que ella y Federico están enamorados en secreto. Para la realización de sus planes cuenta con la ayuda incondicional de su madre, Malala. Ambas personifican el mal y también la seducción ya que a través de trampas y engaños logran casi todos sus objetivos. El objetivo principal que las mueve es lograr que Floricienta no llegue a la verdad sobre su identidad. Si pasa un año sin que ella revele su identidad podrán cobrar la fortuna de Alberto Santillán sin compartirla con la legítima heredera. Cuando Federico finalmente reconoce que está enamorado de Floricienta y se decide a romper su relación y compromiso con Delfina, inventa un embarazo para retenerlo, y lo logra por un tiempo, trayendo sólo más decepción y desdicha a

Floricienta, como sostiene Martín Barbero “el *Traidor* es sociológicamente un aristócrata malvado (...) Su modo de acción es la impostura” (p. 129), Delfina se impone a ella misma durante toda la serie la realización de planes malvados en pos no del amor de Federico sino de su fortuna motivada por la frustración de que Florencia le haya robado el amor de su novio y con ello sus planes. La impostura se manifiesta también en la relación invertida con la víctima “pues mientras ella es noble creyéndose bastarda, él es con frecuencia quien suele hacerse pasar por noble” (p. 129). Delfina, quien no tiene acceso a su herencia y vive de la generosidad de Federico se jacta de formar parte de un círculo social que, en definitiva, no pertenece porque no posee fortuna alguna, se encarga además de ocultarle a Florencia su identidad ya que se haría acreedora de la mitad de su dinero inmovilizado por la justicia. En la serie Delfina y su madre Malala representan la personificación del mal se mueven “en lo oscuro, en los corredores del laberinto y del secreto” (p. 129) a través de manipulaciones y falsedades logran mantener el suspenso de la serie.

Los lazos de sangre de Floricienta se completan con Sofía, segunda hermanastra. Sofía no comparte las conductas ni la forma de ser de su madre y hermana. Sofía sufre por un lado el maltrato de su madre y hermana y por el otro la discriminación por su cuerpo ya que no se ajusta a los cánones de belleza hegemónicos. Por último, se encuentra Nilda Santillán, madre de Alberto y abuela de las tres hermanastras. Ni bien aparece en escena forja un vínculo especial con Floricienta. Será la encargada de investigar sobre su nieto no reconocido hasta hallar la verdad que cerrará el vínculo de afecto sincero que siente por Floricienta, Nilda y Sofía.

El justiciero: Federico Fritzenwalden

Federico recibió educación alemana estricta. No se explicita su edad, pero ronda los 30 años. Ante la muerte de sus padres se transforma en tutor de sus hermanos. Ninguno de estos es de carácter tan rígido como él lo que lo lleva a chocar constantemente con estos. Detrás de la coraza de hielo se esconde un personaje tierno y sensible que sólo Floricienta parece ver. Durante toda la serie se debate entre el “deber ser” y “ser” y esto la incluye. En un principio, logra ocultarse a sí mismo los sentimientos que lo unen a ella basándose en la

diferencia de edad y clase. Aunque asegura largo tiempo que no siente nada por Floricienta, no deja de hacerle escenas de celos constantes y hasta limita sus libertades bajo el pretexto de ser su patrón. Floricienta parece reconocer este abuso de autoridad de parte de él, plantea su punto de vista, pero luego se termina diluyendo cuando lo mira a los ojos y avala su comportamiento. Este personaje tiene otra característica que será recurrente en el argumento: suele ser el único que nunca sabe la verdad de los acontecimientos ni con respecto a Flor, ni a su pareja, ni a sus hermanos. Toma decisiones fundamentales, pero siempre es tarde. Sólo se permite ser “él mismo” ante Flor. La mira a los ojos y siente que la ama, pero en un segundo cambia de postura, generalmente, gritándole. El rol de justiciero propiamente dicho llega al final, es el encargado de descubrir el “bunker” donde otro personaje, Lorenzo, que extorsiona a Delfina guarda todas las pruebas de los engaños de esta. Su función es “desenredar la trama de malentendidos y desvelar la impostura haciendo posible que la verdad resplandezca” (p. 130). En este sentido Federico “salva a la víctima y castiga al Traidor” (p. 130) ya que Florencia nunca más sentirá compasión por Delfina, ni siquiera por ser su hermanastra, mandato moral que, por primera vez, no será respetado por Florencia. Martín Barbero agrega además que el justiciero suele ser encarnado por un joven apuesto y de buena posición social. Si bien hacia el final Federico devela la verdad e intenta vivir un final feliz junto a Florencia esto se ve truncado por su muerte accidental. Esta ruptura en cuanto al contenido no marca una ruptura con el género melodramático en sí. Es el momento de exacerbación absoluta de la actuación de los personajes, se plantean escenas desgarradoras alrededor del llanto por su muerte. La situación que deja el justiciero será caótica, casado por civil con Delfina esta resulta dueña del total de la fortuna y tutora de sus hermanos. Esta situación llevará a Florencia de su reciente rol de heroína al de víctima nuevamente y la aparición del Conde Máximo Calderón de la Hoya en la serie marcará también la aparición de un nuevo justiciero que tendrá su historia de amor con Florencia en la segunda temporada de la serie conformando un nuevo triángulo amoroso entre este Delfina y Flor.

Los demás personajes:

Matute: Es el amigo incondicional de Federico y abogado de la familia. Cumple el rol de ser quien escucha las reflexiones de Federico y guiar sus verdaderos

sentimientos. Es su consejero. Sin embargo, tendrá que hacer un gran esfuerzo para que este reconozca su amor por Flor.

Franco y Nicolás: son hermanos mellizos. El primero es jugador profesional de tenis, por lo cual aparece en la serie pasadas los primeros capítulos ya que se encuentra en el exterior. Cuando regresa a su hogar se encuentra con Floricienta viviendo allí. Se enamora de ella perdidamente. Ella no le corresponderá en su sentimiento, desde el primer capítulo le rinde fidelidad a Federico.

Franco y Nicolás no se parecen en nada a pesar de ser mellizos, Franco encarnará al “lindo” de los mellizos y Nicolás al “feo”. Esta situación traerá sufrimiento al segundo ya que le adjudica a esto su falta de suerte en el amor. Su lugar de escape será la banda musical de la que forma parte a escondidas de su hermano mayor.

Maia: es la única mujer entre cinco hermanos. Ella representa la rebeldía en la tira. Es una adolescente de catorce años que siente que no encaja en su familia. Se plantea como la antítesis de Federico ya que se deja llevar ante el amor y hace “locuras” en pos de él. Es impulsiva, hace lo que siente, pero lo hace a escondidas de su hermano ya que éste reprueba todas sus acciones. El mayor conflicto que tendrán en la serie se da cuando ella se enamora de Matute y él de ella. Federico se opondrá enérgicamente acusando a su amigo por la diferencia de edad y sobre todo por haber quebrado su confianza.

Martín, Tomás y Robertita: Martín y Tomás son los menores de los Fritzenwalden. El primero representa su dolor por la muerte de los padres con excesivos miedos y una relación de dependencia con su psicoanalista. Tomás por el contrario expresa su dolor siendo revoltoso y travieso. Ambos se sienten solos y desamparados hasta que aparece primero Floricienta y más tarde Robertita en sus vidas. Robertita es una niña que vive en la calle. Conoce a Floricienta y ésta la lleva a vivir a la mansión, luego de peleas con Federico, logra que Robertita se quede a vivir en la casa. A pesar de que luego aparece la madre, Robertita pasará a vivir allí, siendo como una hermana más de los chicos.

Titina: fue amiga de la mamá de Floricienta. Es una madre para ella. Siempre le brindará apoyo y contención. En el pasado tuvo un altercado con Malala por un

hombre. La rivalidad entre ellas se mantendrá toda la tira. Este personaje se presenta en clara oposición con Malala, distinguida y ella, de barrio.

Greta: Es la institutriz de la familia Fritzenwalden. De severa educación alemana intenta sin éxito llevar el orden de la casa. Establecerá una relación afectiva con Floricienta y será otra de sus cómplices.

El melodrama basa su efectividad en “un modo peculiar de actuación (...), que exige y espera todo el tiempo la reacción del público ya sea en llanto o risa. Produce, además, una correspondencia entre la figura corporal y el tipo moral. Se produce así una “estilización metonímica” que traduce lo moral en rasgos físicos cargando la parte visible del personaje de valores y contravalores éticos”. En Floricienta, a partir de la imagen visual de los personajes, su vestimenta y gestos se establece la visión polarizada que exige el género formando junto a la puesta en escena (recursos técnicos como los primerísimos planos y repeticiones más los recursos musicales) un “espectáculo total” (p. 128)

El melodrama nunca deja de “remitir a la matriz cultural (...) los personajes son convertidos en signos y vaciados de carga” (Martín Barbero. 1987. 128) “Como si en ese "género" se encontraría el molde más ajustado para decir el modo de ver y de sentir de nuestras gentes. Más allá de tantas lecturas ideológicas estrechas (y) también más allá de las modas y los revivales para intelectuales, el melodrama ha sido y sigue siendo un terreno fundamental para estudiar la contradictoria realidad y la no contemporaneidad entre los productos culturales que se consumen y el espacio social y cultural desde el que esos productos son consumidos, mirados o leídos por las clases populares en América Latina” (Martín Barbero. 1983. 67). El melodrama persiste y funciona ya que logra adaptarse, a pesar de ciertos anacronismos, a las pretensiones del público. El melodrama nunca deja de transmitir la reproducción de valores hegemónicos, sin embargo, no es sólo eso. “Da a las clases populares la posibilidad de hacer comunicable su memoria y experiencia” (Martín Barbero. 1987. 110) y es allí donde radica la pertinencia de su análisis.

6.3) ¿Por qué “Floricienta”?

Creemos que el producto cultural seleccionado tiene un fuerte contenido temático que despierta vivencias interiores y reelaboraciones personales. La selección de Floricienta se basa en que:

- es la única novela en la actualidad dirigida especialmente al público infanto-juvenil,
- si bien su emisión fue en 2004 hoy tiene altos índices de audiencia. El 24 de agosto de 2021, día de su reestreno llegó a medir, según IBOPE, 11.6 puntos de audiencia, consagrándose como “lo más visto en el día” y logrando mejor audiencia que los programas del part-time. A enero de 2021 la serie se mantiene en el tercer puesto de lo más visto promediando unos 8 puntos de audiencia.²Cabe destacar que hoy en día ningún programa de televisión logra obtener las marcas históricas de rating de 30 puntos como en las décadas anteriores. En gran parte por la expansión de la oferta on demon en distintas plataformas y por otro porque los jóvenes de hoy no tienen el mismo hábito como televidentes de antes.
- Resulta interesante para el análisis la actividad en las redes sociales que genera la serie tanto por parte de los protagonistas como de sus fans. El día de la primera emisión obtuvo en Twitter uno de los primeros diez trending topic temas vinculados a Floricienta³. Además, por primera vez en su historia la tira tuvo “memes”, la mayoría vinculados a la emoción de los viejos televidentes. Luego, con el correr de los días y con aparición de los demás protagonistas de la historia, la tendencia en redes se mantuvo⁴.

²<https://www.iprofesional.com/actualidad/322137-rating-tv-ibope-lo-mas-visto-de-ayer-lunes-24-de-agosto>

³https://www.clarin.com/espectaculos/tv/huracan-floricienta-numeros-primera-semana_0_bi6RUmiGD.html

⁴<https://telefe.com/floricienta/exclusivos/aparecio-lali-esposito-con-su-personaje-de-robertita-y-los-memes-ar-die-ron/>

<https://www.infobae.com/teleshows/infoshow/2020/08/26/el-dia-que-esmeralda-mitre-causo-sensacion-por-su-actuacion-en-floricienta/>

7) El vínculo ESI - Floricienta

7.1) Descripción ESI

En el año 2004 se inicia en la Legislatura el debate por la Educación Sexual Integral (ESI). El debate estuvo marcado por la polarización entre sectores los sectores que la promovieron y los que se encontraban en contra, con la Iglesia católica como actor principal. Se desplegaron distintas estrategias para frenar la sanción desde debates en los medios de comunicación, editoriales de diarios, movilizaciones que tensaron su tratamiento. En gran medida los debates en torno a la ESI quedaron anclados en una única dimensión: la sexualidad, y más específicamente a las prácticas sexuales de jóvenes y adolescentes limitando el debate en la sociedad. Lemas como “con mis hijos no” promovidos por los sectores antiderechos no sólo desviaron el debate, sino que colocaron a los niños, niñas y adolescentes como objetos tutelares de los padres y no como sujetos de derecho que son.

La ley 26.150 que implementó la ESI fue sancionada en 2004 y promulgada en 2006. La misma establece que todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Esta ley coloca al Estado como garante de hacer cumplir el derecho de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNyA) a recibir Educación Sexual Integral, así como también a los docentes a recibir la formación correspondiente. Un dato llamativo fue la exclusión de la Ley de los contenidos a trabajar en el aula. Recién en el año 2008 se escribieron los lineamientos curriculares para la ESI desde el Ministerio de Educación y comenzaron a distribuirse en los establecimientos educativos a principios de 2009. El debate sobre la ESI en la sociedad aún sigue vigente. El movimiento de mujeres irrumpe en la Argentina en 2015 de manera masiva con el movimiento “Ni una menos” y toma una dimensión histórica en el año 2018 con el tratamiento de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, la cual luego de un intento fallido en la Cámara de Senadores, logra su aprobación a fines del año 2020. Durante estos debates la ESI vuelve a ponerse en el centro del debate sirviendo de argumento

para ambas posiciones en torno al aborto. Así, una discusión que parecía saldada vuelve a escena. Hoy el debate hoy circula alrededor de establecer el tema del aborto como tema transversal de la ESI partiendo de la certeza de que el aborto es un derecho, que si bien figura dentro de los contenidos en los “*Lineamientos curriculares. CABA*” su abordaje está enfocado más que nada a la prevención.

Antecedentes y Contextualización

El tema de la sexualidad estuvo hegemonizado en la educación argentina, desde sus inicios, en una visión científica higienista penetró en los discursos escolares con objetivos vinculados al control de la reproducción, a la normalización de la vida sexual desde el disciplinamiento y la vigilancia. “La impronta del higienismo, tuvo que ver con la moralización de ciertas conductas como prácticas relacionadas con el cuidado del cuerpo propio, los hábitos de higiene, el aseo personal y fundamentalmente todo lo referido a la prevención de enfermedades”. (Zemaitis. 2016. 36) La eugenesia, por su parte, como dispositivo de control social configuró las normas para lo “anormal, patológico, desviado o peligroso” colaborando en “la construcción de los ideales normativos en relación al matrimonio y a la procreación esperadas, es decir a la heterosexualidad conyugal como única forma legítima de sexualidad” (Zemaitis. 2016. 36). Ante el avance de las enfermedades venéreas y bajo el marco higienista y eugenésico, la educación sexual se configura a partir de la profilaxis y la prevención con una marcada carga ético-moral sobre las prácticas sexuales. Recién a mediados del siglo XX, en los años 50 a 70, se comienza a gestar un nuevo paradigma en relación a la educación sexual. La irrupción de los jóvenes en la escena política y el relajamiento con respecto a los preceptos eclesiásticos contribuyen a que se vaya “desplegando en el país un nuevo paradigma sobre el tratamiento y las concepciones sobre sexualidad, y con ello, una nueva mirada sobre los sentidos, las orientaciones y las funciones atribuidas a la educación sexual” (Zemaitis. 2016. 38). Recién en los años 80 y en el contexto de apertura democrática se dan las condiciones para que el tema y la necesidad de una educación sexual para NNyA tome fuerza en la agenda pública. Este período resulta de suma relevancia ya que la sexualidad deja de ser pensada en el terreno de la intimidad para pasar a ser un asunto de Estado. Sumado a esto el “avance de la preocupación mundial por la

propagación del HIV-Sida (hace) emerger un renovado interés de los gobiernos en la implementación de políticas públicas destinadas a la salud sexual y reproductiva”. (Zemaitis. 2016. 43).

“Durante los años 80 comienzan a producirse algunos materiales educativos, especialmente direccionados a la infancia, para responder al interrogante “¿De dónde vienen los bebés?” y otros para la pubertad para dar cuenta de los cambios corporales y puntualmente sobre el ciclo menstrual y en la escuela secundaria, para informar sobre aspectos asociados a la reproducción y, por ende, cómo evitarla. Este proceso no fue uniforme y este tipo de materiales tuvieron más alcance en algunas ciudades e instituciones que en otras.

El interés de la escuela por comenzar a trabajar determinados temas relativos a la sexualidad, junto con la necesidad de colocación de productos de ciertas industrias, coincidió con que empresas como la transnacional Johnson & Johnson, pero también empresas nacionales, se plantearan la realización de materiales audiovisuales y talleres “a cargo de especialistas” para llevar a las escuelas algo de información sobre la menstruación y mucha publicidad sobre productos de “higiene femenina”. (Introducción a la ESI - Material del Curso Autoasistido de la Escuela de Maestros. CABA)

Los avances legales de la década del 80 más importantes fueron: (se agregan en la siguiente línea de tiempo las normas particulares de la Ciudad de Buenos Aires ya que el trabajo se sitúa en dicho distrito)

- **1983 - Ordenanza Municipal** (N° 40.089) que crea el primer curso de capacitación docente en educación sexual en la Ciudad de Buenos Aires.
- **1984 - “Convención sobre la Eliminación Todas las Formas de discriminación contra la Mujer de las Naciones Unidas”** y
- **1986 - la revocación de medidas que limitaban el control de la natalidad.**

“En los 90 y 2000 la pandemia del VIH provocó que la menstruación y la reproducción ya no fueran contenidos suficientes para pensar la educación sexual que las escuelas debían proveer. Fundaciones e instituciones de salud comenzaron a ingresar a las escuelas para hablar de infecciones de transmisión sexual y específicamente de VIH, intentando extender el uso del preservativo. La Ley SIDA (Ley 23798/1990) obligó a pensar los contenidos educativo-preventivos

de cara al VIH, y junto a las Escuelas aparecieron campañas educativas televisivas y gráficas. A esto se suma que, con bastante fuerza desde los años 80 y de forma creciente, los embarazos en la adolescencia y la temprana juventud empezaron a ser problematizados de forma más explícita en la escuela". (Introducción a la ESI - Material del Curso Autoasistido de la Escuela de Maestros. CABA)

En la década del 90 el consenso social, político a nivel internacional para concebir a la sexualidad como un derecho ya es mucho más amplio. Los antecedentes que se detallan adelante serán los que den inicio al debate y, luego de un largo período, a la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral en 2006:

- **1990 - Ley 23.849 Convención de los derechos del niño**
- **1993 - Ordenanza Municipal** (N° 46.508) que establece la inclusión de la "educación sexual en sus aspectos biológicos, sanitarios y psicosociales" en la currícula de las escuelas primarias y secundarias y también de adultos dependientes de la Ciudad de Buenos Aires.
- **1994 - Conferencia Internacional de Población y Desarrollo**
- **1998 - Ley de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires** (N° 114), a partir de la cual se crea el Consejo de los derechos de los NNyA y las Defensorías Zonales en las diferentes comunas.
- **1999 - Programa de Retención escolar de alumnas embarazadas, madres y alumnos padres de escuelas medias y técnicas de la Ciudad de Buenos Aires.**

A partir de la creación de este programa, las escuelas secundarias cuentan con Referentes institucionales de la temática. "Son docentes que hacen un seguimiento y acompañamiento a estudiantes en sus trayectorias educativas, establecen vinculación con el área de salud y derechos, cuando es necesario. Se busca generar las oportunidades necesarias para favorecer la escolaridad" (Introducción a la ESI).

- **2000 - Ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable** (N° 418).
"Esta ley de la Ciudad de Buenos Aires crea el Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable, basado en el reconocimiento de los derechos reproductivos y en el compromiso del Estado de garantizar las necesidades en salud reproductiva de la población".
"Con esta ley en la Ciudad de Buenos Aires, jurisdicción pionera en la formulación e implementación de políticas sobre este tema, se establece,

como política de Estado, la necesidad de prevenir embarazos no planificados, brindar información y acceso a métodos anticonceptivos, promover la participación de los varones en el cuidado de la salud reproductiva y la paternidad responsable, y proveer información y anticonceptivos a las/os adolescentes, entre otros". (Introducción a la ESI)

- **2002 - Ley 25. 673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.** Este programa convoca al sistema educativo como responsable de garantizar el acceso a la información y los recursos en materia de prevención.
- **2005 - Ley 26.061 Ley Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.**
- **4 de octubre de 2006 - Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N° 26.150).**

Tanto la Ley Nacional de ESI como su contraparte en la Ciudad de Buenos Aires (la Ley N° 2.110) instituyen la obligación del Estado de garantizar la Educación Sexual Integral.

- **12 de octubre de 2006 - Ley de Educación Sexual Integral (N° 2.110; CABA).**
- **14 de diciembre de 2006 - Ley de Educación Nacional.**

"Su sanción deroga la Ley Federal de Educación, restableciendo el rol centralizador e indelegable del Estado en materia de educación. Con esta normativa se define a la educación como 'bien público' y como 'derecho social', y se busca, entre otros, recuperar la unidad del sistema educativo, otrora fragmentado" (Introducción a la ESI. CABA).

Para culminar este recorrido es imprescindible dar cuenta de un contexto nacional más amplio en el nivel de los derechos adquiridos y una notable ampliación del Estado en el período que va de 2003 a 2015 con las presidencias de Néstor y Cristina Kirchner respectivamente:

- **2005 - Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673) y el desarrollo de su Programa Nacional** - Hasta su sanción, en nuestro país regía, desde el año 1919, la Ley N° 10.903 de Patronato de Menores, conocida también como Ley Agote. Esta normativa se inscribía en un paradigma de tutelaje estatal sobre la infancia. En cambio, con la sanción de la Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes la perspectiva jurídica

cambia radicalmente. Aquí, niñas/os y adolescentes pasan a ser concebidas/os como sujetos de derecho, y su voz y deseos deben ser escuchados y tenidos en consideración, de acuerdo con un principio de autonomía progresiva (ligado a la edad). Establece con claridad la obligación del Estado de garantizar los derechos de las infancias; y se inspira en los postulados de la Convención Internacional por los Derechos del Niño, sancionada en el año 1989 por Naciones Unidas y ratificada, luego, por la Argentina, el 27 de septiembre de 1990.

- **2008 - Ley de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas - 26.364.**
- **2009 - Ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (26.485), y la incorporación del femicidio al Código Penal (2012).** “Antes, aún si existían normativas que permitían cierta protección de las mujeres cuando sus derechos eran vulnerados, el Estado hablaba de “violencia doméstica” o de “violencia familiar” (como en la ley N° 24.417 del año 1994), diluyendo en estas categorías más amplias la especificidad de la violencia de género.

Además, la Ley de Protección Integral de las Mujeres tiene un carácter “pedagógico” de enorme potencial, pues define con mucha precisión los distintos tipos de violencia (no sólo física) que pueden sufrir las mujeres, tanto como los distintos ámbitos (o “modalidades”) en que la violencia de género puede ocurrir” (Introducción a la ESI. CABA).

- **2010 - Ley de Matrimonio Civil entre parejas del mismo sexo - 26.618 -** También conocida como ley de matrimonio igualitario. Esta ley otorga a las parejas del mismo sexo los mismos derechos que antes sólo tenían las parejas heterosexuales. Su artículo 2 es bien explícito al respecto, pues afirma que “el matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo.
- **2012 - Ley de Identidad de Género - 26743 -** Esta ley establece el derecho de las personas trans a ser llamadas de acuerdo con su nombre y género autopercebidos, independientemente de que hayan realizado (o no) el cambio registral en su DNI. Al mismo tiempo, establece la obligatoriedad para cualquier agente estatal de respetar el nombre y la identidad de género de las personas trans.

- **2015 - Ley Educar en Igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género - N° 27.234** - Esta ley surgió como respuesta, organizada desde el Ministerio de Educación de la Nación, a la primera movilización Ni Una Menos (3 de junio de 2015). Establece la obligatoriedad de dedicar al menos una de las jornadas ESI pautadas por calendario escolar al tema de la violencia en contra de las mujeres.
- **2018 - Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340** - Establece la necesidad de conformar equipos docentes referentes de ESI, por cada escuela, con un enfoque interdisciplinario, que pueda articular sus acciones con el proyecto institucional.

Marco Normativo ESI

- **Ley 26.150 - 2006**

Características conceptuales de la ley:

-Universalidad de la Ley de Educación Sexual Integral.

-Los destinatarios de la ley son todo el conjunto del alumnado (desde la Educación Inicial hasta Nivel Superior de Formación Docente y Educación Técnica No Universitaria).

-Su carácter es Federal por lo cual otorga responsabilidad a los niveles nacional, provincial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

-Su aplicación corresponde a todas escuelas de gestión pública y privada (dentro de ellas las confesionales).

-Tipo de abordaje:

a) Integral: con lo cual supera visiones restrictivas del abordaje biomédico y de discursos morales.

b) Integra perspectivas biológicas, jurídicas, pedagógicas y éticas.

Artículo 1: “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”

- **2006- Ley 2.110. Ley de Educación Sexual Integral. CABA**

Artículo 5: - Los objetivos de la Educación Sexual Integral son:

a. Promover una concepción positiva de la sexualidad que favorezca el desarrollo integral, armónico y pleno de las personas. Educación Sexual en la Escuela

b. Brindar información científica, precisa, actualizada y adecuada a cada etapa de desarrollo de los alumnos/as, acerca de los distintos aspectos involucrados en la Educación Sexual Integral.

c. Fomentar el cuidado y la responsabilidad en el ejercicio de la sexualidad, promoviendo la paternidad/maternidad responsable y la prevención de las enfermedades de transmisión sexual.

d. Prevenir toda forma de violencia y abuso sexual.

e. Promover la modificación de los patrones socioculturales estereotipados con el objeto de eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros. (Segundo párrafo, art. 38 -Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

f. Promover el efectivo cumplimiento de los artículos 11 y 23 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- **2008 - Aprobación unánime de los lineamientos curriculares por parte del Consejo Federal de Educación en mediante la Resolución No 45/08. Se establece como documento vinculante.**
- **2012 - Puesta en marcha del Programa Nacional de Educación Sexual Integral para iniciar la implementación de la Ley No 26.150.**

En los “*Lineamientos curriculares ESI*” (2008) se “enuncian propósitos formativos y contenidos básicos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo de nuestro país. En su contenido, se expresan los acuerdos y los consensos que han sido producto de extensas consultas y profundos intercambios entre expertos y expertas, representantes de las distintas

comunidades religiosas, equipos técnicos jurisdiccionales, organismos de Derechos Humanos, entre otros actores” (10).

Los objetivos que se plantea la ESI se relacionan con los siguientes temas: "asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo"; "garantizar, en el ámbito educativo, el respeto de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley 26.061" ; "brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable", "promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación". (Lineamientos Curriculares. 2008. 13). El documento constituye además “un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país. Tomando como base estas pautas comunes y obligatorias, cada jurisdicción podrá realizar ajustes y/o adecuaciones de acuerdo con sus realidades y necesidades” (14).

En el marco de la Ley 2.110/00 el Ministerio de Educación e Innovación elabora lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para todos los niveles de la educación porteña. Para este trabajo se tomarán los Lineamientos Curriculares ESI del nivel secundario.

Los objetivos que se plantea la ESI se agrupan en cinco puntos:

- *El ejercicio de los derechos:*

“Enmarcar la educación sexual en los derechos humanos es reconocer la importancia que estos tienen en la construcción de la subjetividad, en la constitución de los sujetos en tanto sujetos de derecho; la construcción de la ciudadanía y la reafirmación de los valores de la democracia” (Diseño Curricular CABA. 10). Este eje se propone:

- Brindar un enfoque de los derechos humanos
- Favorecer el respeto por las otras y los otros en las relaciones interpersonales.
- El acceso a conocimientos sobre el cuerpo, expresión de sentimientos y necesidades vinculadas con la sexualidad
- La promoción de aprendizajes de práctica de defensa de derechos.

- *El cuidado del cuerpo y la salud:*

Entendiendo la salud como “un proceso social complejo y dinámico que incluye grados de bienestar físico, psíquico y social, producto de una construcción en la que intervienen factores individuales y del contexto económico, cultural, educativo y político” (Diseño Curricular CABA. 9) y como un derecho de todos se propone trabajar sobre el cuidado de la salud tanto individual como social. Este eje se propone:

- Propiciar conocimiento sobre el cuerpo humano.
- Identificación de partes íntimas
- Hábitos de cuidado sobre uno mismo y los demás
- Reflexión crítica sobre modelos y mensajes de belleza que circulan que pueden influir en la autoestima y en los vínculos interpersonales.

- *El valor de la afectividad:*

“Promueve la construcción de vínculos positivos apoyados en el valor de la solidaridad y el respeto mutuo, la valoración y el respeto por la diversidad; propone la deconstrucción de prejuicios y creencias que sostienen actitudes discriminatorias” (5)

Identificar, reflexionar, relacionar sobre emociones y sentimientos vinculados a la sexualidad.

Promover valores como amor, solidaridad, respeto a la intimidad propia y ajena.

- *Perspectiva de género:*

“Incluir la perspectiva de género como parte de la propuesta de trabajo en educación sexual implica poder reducir los grados de vulnerabilidad por sometimiento a patrones culturales que no respetan la igualdad de trato y de oportunidades para varones y mujeres” (8)

Reconocer que las formas de ser mujeres y varones en nuestra sociedad se han construido social e históricamente.

Identificar prejuicios y prácticas a nociones estereotipadas acerca de las capacidades y aptitudes diferenciadas según género, así como el rechazo a todas las formas de discriminación.

- *El respeto por la diversidad:*

“ayuda a reconocer que existen distintas elecciones y que las mismas forman parte del derecho de las personas; finalmente, permite construir la idea de un “nosotros” junto con la de un “yo”(7)

Reconocimiento y aceptación de las múltiples diferencias entre las personas.

Elemento central para el respeto de la diversidad sexual sin ningún tipo de discriminación.

En el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires los contenidos a abordar se agrupan en los siguientes ejes:

- *Adolescencia, sexualidad y vínculos*
- *Salud y calidad de vida*
- *Anatomía y fisiología de la reproducción humana*
- *Sociedad, sexualidad, consumo y medios de comunicación*
- *Sexualidad, historia y derechos humanos*

7.2) Pertinencia del vínculo para el análisis

Como se mencionó anteriormente Floricienta es un programa creado y emitido por primera vez en el año 2004. El mismo año que comienza el debate en la Legislatura para la sanción de la ESI. En el análisis semiótico se dará cuenta de las representaciones que se promueven en la serie están plagadas de escenas que hoy deberían ser reconsideradas a la luz del nuevo contexto cultural. Sin embargo, el programa se emite con un promedio de audiencia alta. A partir de los ejes de los Lineamientos Curriculares CABA: *Adolescencia, sexualidad y vínculos* y *Sociedad, sexualidad, consumo y medios de comunicación* indagaremos si el grupo de adolescentes encuestados reconocen en dichas escenas la violencia entre pares y en las relaciones de pareja y la discriminación para dar cuenta cómo se van o no modificando los sentidos en el contexto actual.

7.3) ¿Por qué indagar en las representaciones, sentires, sentidos y significados de los adolescentes en torno a estos temas?

El campo de la comunicación/educación se encuentra atravesado por tensiones, desafíos y también por posibilidades de cambio. El primer desafío que

se nos impone, al tomar un producto cultural “frívolo”, “estereotipado”, cargado de clichés y sanciones moralistas es: ¿cómo lograr un análisis crítico a partir de él?, ¿cómo llegar a conclusiones rigurosas? El trabajo con estos consumos nos presenta una disyuntiva: “por un lado, los alumnos se sienten atraídos hacia estos contenidos (...) lo que es un buen punto de partida para la enseñanza. Por el otro, sus múltiples experiencias, modos de vinculación, habilidades, imaginarios (...) hace que el tema de los llamados “saberes previos” deba ser especialmente tenido en cuenta” (Gamarnik. 2011. 86).

Los medios no son simples transmisores de mensajes, sino que condicionan los procesos de construcción o representación del mundo y nuestros sentires. Operan además naturalizando o moldeando prácticas sociales. En este sentido, el trabajo con los medios en el aula constituye un desafío educativo y político ya que a través de ellos se puede favorecer una mirada crítica que les conduzca a una mayor autonomía. Político porque “lo que está en juego es del orden de la formación de los sujetos, de la posibilidad de nominar la realidad, de significarla y de participar activamente de esos procesos”. (Madeo. 2008. 52). No se trata, como sostiene Buckingham, (2005) sólo de “desmitificar” todo mensaje como única posibilidad de analizar los mismos suponiendo que así llegaremos a una verdad escondida de los discursos mediáticos haciendo visible la ideología de la reproducción. Si el análisis se centra solo en la crítica ideológica desmitificadora corremos el riesgo de quedarnos en el borde o incluso de reforzar categorías ya existentes. En este sentido, entendemos a las representaciones como modelos que estructuran el mundo donde dichos productos se inscriben, nos dicen algo del contexto social que los engloba. Reconocer estos mecanismos no es destruir el sentido que construyen sino poder dar cuenta de que justamente dicho sentido está construido. Y si hablamos de representaciones también debemos hablar de estereotipos, como las imágenes que mediatizan nuestra relación con lo real. Estos actúan como filtros o esquemas preexistentes que forman o deforman la realidad. Estos filtros no son individuales, son sociales por lo que representan un imaginario social de época, y permiten relacionarse con lo real pero también con los otros ya que simplifican y recortan lo real, son como filtros deformantes. Siguiendo esta línea, Gamarnik (2008) sostiene que los estereotipos “tienen éxito porque evitan el esfuerzo de pensar en forma compleja. Son simples, fácilmente reconocibles y significan más o menos lo mismo para todos” (2). Estos favorecen determinados aprendizajes sociales, prácticas, sentires

a través de la repetición. Es imprescindible en este punto incluir la relación con el mercado que homogeniza el mensaje, lo despolitiza, lo presenta sin conflictos y sin contradicciones en pos del éxito y la necesidad televisiva de que el mensaje sea fácilmente reconocido. En este entramado toma relevancia la hiperconcentración de medios. La posibilidad de cambio se inscribe entonces en favorecer el desarrollo de “ciudadanos más alertas” a través de la comprensión del funcionamiento y su reflexión, lo que puede llevar a un cambio de prácticas y prejuicios.

En este sentido, la indagación sobre las representaciones adolescentes toma importancia ya que estas representaciones forman parte de sus vidas cotidianas. Floricienta, como se dará cuenta en el análisis semiótico, se trata de un melodrama plagado de estereotipos, prejuicios, lugares comunes y visiones discriminatorias y sin embargo tiene éxito. No se intenta vetar o censurar productos culturales sino de poder favorecer una mirada crítica de estos ya que las significaciones que se promueven en los medios masivos de comunicación tienen lugar en la forma en que les adolescentes imaginan y representan al mundo y a sí mismos. Favorecer la reflexión sobre estos mensajes, cuestionarlos propicia no sólo la crítica sino también la creatividad, la emotividad y la posibilidad de ser productores de mensajes alternativos favoreciendo distintos canales de expresión.

8) Análisis Semiótico

Floricienta:

El melodrama Floricienta se trata, en términos de Steimberg (1980), de un caso de “transposición”. Un cuento de la literatura clásica, “La Cenicienta”, que cuenta con una amplia circulación en la sociedad y que ha tenido versiones en todos los soportes y dispositivos, en este caso, es tomado por la televisión abierta produciendo una transposición y con ello una nueva interpretación, o sea, una transformación. Florencia Fazzarini, (Flor) la protagonista del melodrama, será renombrada por Greta, ama de llaves de la casa como Floricienta en clara alusión

a la historia primaria. Siguiendo a Steimberg, cuando el contenido en sí de la transposición confirma estereotipos de lectura, esta resulta una “reducción” del texto. Puede ocurrir también que, a partir de la obra transpuesta surja una nueva interpretación que sea capaz de destruir el automatismo perceptivo. El automatismo perceptivo indicaría que a un determinado mensaje le corresponde una sola y posible forma de percepción, sin embargo “todo mensaje está afectado “por cierta indeterminación y apertura” (Eco. 1968. 149). El automatismo perceptivo nos llevaría a aceptar “el reconocimiento de una simple espontaneidad y una motivación (...) como una especie de fenómeno irracional de un fenómeno mágico y misterioso” (224) que habilita una determinada lectura en el reconocimiento. El análisis semiótico debe dar cuenta de las distintas posibilidades de apertura (reconocimiento) que puede ofrecer un mismo mensaje a pesar de su estructura estereotipada.

En el caso particular que analizamos notamos que, si bien existen innovaciones en Floricienta, no promueve una innovación interpretativa sino sólo una adecuación, en cuanto a contenido, relacionado con su momento de producción. La transposición “produce una nueva verdad” (Steimberg. 1980. 21). En la obra transpuesta se fijan zonas de sentido conocidas ya integradas al imaginario social. Toda transposición produce un cambio en la materia significativa que siempre va acompañado por un cambio del discurso social. En Floricienta se presenta una heroína, futura princesa adecuada a la época: vestimenta moderna, siempre de zapatillas, es contestataria ante sus rivales, es torpe (en el primer capítulo ya se muestran varias escenas en las que se cae, tira objetos, etc.) agregando una cuota de comicidad nueva pero no deja de ser “sumisa” ante su príncipe. Aunque discuten, siempre él es quien termina las discusiones, con una cuota de violencia verbal y corporal y, ella “al fin” se queda callada (capítulo 3). Es una princesa que sufre casi toda la tira hasta llegar al final feliz. El despojo ante las riquezas materiales (capítulo 3 no acepta el dinero que le ofrece Federico) y el amor, tanto romántico como de amistad representan las cosas más importantes en su vida reforzando la previsibilidad en la interpretación. Se observa, por lo tanto, que Floricienta no disuelve el verosímil de Cenicienta, sino que plantea una reducción del texto cristalizado en el imaginario social. Hacia el final se produce una ruptura con la obra primaria: la princesa, luego de una lucha incansable y dolorosa por conseguir el amor de su príncipe no vive para siempre junto a él

“comiendo perdices” ya que el príncipe muere (capítulo 173). Sin embargo, en este punto podemos hablar sólo de una ruptura a nivel temático ya que no se produce ruptura con el verosímil ni con el “contrato de lectura” (Verón, E. 1985), o sea, en la relación entre un soporte y su lectura. El contrato de lectura fue definido por Verón como “las dos partes, entre las cuales se establece, como en todo contrato, un nexo, el de la lectura. En el caso de las comunicaciones de masa, es el medio el que propone el contrato” (2). Sostiene que para el análisis se deberán tener en cuenta el nivel enunciativo (lo que se dice) y el nivel de la enunciación (los modos del decir) y la relación entre ellos, o sea, el “nexo” que se produce entre ellos. “El análisis del contrato de lectura permite de este modo determinar la especificidad de un soporte, hacer resaltar las dimensiones que constituyen el modo particular que tiene de construir su relación con sus lectores”. (5) El contenido juega un rol pero, de menor importancia ya que en los mecanismos de enunciación se podrán observar las huellas del contrato de lectura que propone el soporte. Para el análisis del contrato de lectura es necesario tener en cuenta “la regularidad de las propiedades descritas, (los elementos invariables), la diferenciación obtenida por la comparación entre los soportes y la sistematicidad de las propiedades exhibidas por cada soporte. En principio y como toda trasposición, Floricienta supone la complicidad en el reconocimiento ya que el lector debe ser capaz de captar el juego de lectura que propone la trasposición. El contrato de lectura plantea además, previsibilidad. Basado en las regularidades, tanto de la actuación exagerada, personajes que no ocultan nada y la mirada descomplejizada de los temas tratados, muestra un mundo dicotómico, dividido entre buenos y malos, pobres y ricos, hombres y mujeres, humildes y soberbios, habilitando una lectura sin contradicciones. El molde del final feliz no se rompe con la muerte del príncipe ya que este hace un pacto con “Dios” y le permite “que un soplo de su ser” viva en el personaje del conde Máximo Calderón de la Hoya, quien será el príncipe en la siguiente temporada. En el capítulo final, se muestra a Floricienta llena de espuma, igual que el primer capítulo y a Máximo, con flores en la mano, y eso marca su primer encuentro, ella le pregunta “y vos ¿quién sos? sonriendo, planteando un guiño hacia el lector de que la historia vuelve a empezar, agregando esperanza en el personaje de Floricienta en medio del dolor por la muerte de Federico.

Se observa una diferencia fundamental entre la primera y segunda edición de la serie con respecto a la “asimetría” entre la producción y el reconocimiento que siempre plantea el medio televisivo. La asimetría de poder está planteada como una relación desigual entre la producción y el reconocimiento ya que el público no participa en la producción del mensaje. En la primera emisión de Floricienta (2004) las redes sociales no tenían la circulación masiva de hoy. En este mismo año se inaugura Facebook, si bien su éxito fue acelerado, a fines de 2005 ya contaba con 6 millones de usuarios (Ticbeat. 2017) la participación del público a través de esta plataforma no era masiva como en la actualidad donde conviven Facebook, Youtube, Instagram, entre otras y los datos indican que al menos el 52 % de la población global las utiliza. En este sentido, la participación del público se encontraba vedada en la primera emisión. Esto cambia radicalmente en la segunda emisión (2020 -2021), el público participa activa y masivamente en redes sociales, ya sea para comentar o plantear nuevas interpretaciones a partir de la producción propia del lector (ver anexo). Si bien esto marca una diferencia en la participación y la retroalimentación esto representa sólo una huella del contexto actual pero no marca una ruptura de importancia ya que el medio televisivo sigue planteando una relación de poder asimétrica con respecto a sus receptores.

Género y Estilo

Con respecto al género, Steimberg (1993) plantea que tanto el género como el estilo son las que definen las dimensiones temáticas, retóricas y enunciativas. Entiende el género como “clase de textos u objetos culturales, discriminable en todo lenguaje y soporte mediático, que presentan diferencias sistemáticas entre sí y que en su recurrencia histórica instituyen condiciones de previsibilidad en distintas áreas de desempeño semiótico e intercambio social” (p. 45). Estos se definen por sus regularidades generando previsibilidad. Las regularidades que presenta Floricienta (analizadas en el apartado “Nivel Enunciativo”) colocan a la tira dentro del género melodramático. El género se articula con los rasgos temáticos y retóricos sobre la base de las regularidades enunciativas. El estilo, por su parte, se organiza en torno a la descripción de un “modo de hacer”. Este modo de hacer está marcado en Floricienta por un estilo de actuación exagerado acompañado musicalmente en pos de la lectura orientada del mensaje.

Steimberg propone diez proposiciones sobre el género y el estilo. En la proposición 3 sostiene que “la vida social de un género supone la vigencia de fenómenos metadiscursivos permanentes y contemporáneos” (p. 67). El género melodramático sigue vigente. Esto implica, además, que cada género construye un tipo de lector a través de los recursos semánticos y pragmáticos. El género postula así, una relación con el lector que determina un tipo de lectura preferencial. El tipo de lector que plantea Floricienta es juvenil, en ambas ediciones (2004- 2020). Cabe destacar que en el momento de reedición de Floricienta en la Argentina regía el Aislamiento Preventivo Social Obligatorio (ASPO) que se instaura en marzo de 2020 en nuestro país debido a la pandemia del Covid-19. Puede leerse en los comentarios de los capítulos iniciales la coincidencia en el público en sentirse “felices” en cuarentena viendo nuevamente la tira. (Ver Anexo), así, en 2020 también se dirige a un público más adulto que lo verá por segunda vez. En términos de Verón esto sería el “contrato de lectura” que abordamos anteriormente.

Nivel Retórico

La dimensión retórica “no es un ornamento del discurso, sino una dimensión esencial a todo acto de significación” (Steimberg. 1993. 42). Para analizar la entrada retórica tendremos en cuenta las nociones que brinda Todorov en “Los géneros discursivos” (1978). Todorov sostiene que la existencia de un relato “exige el desarrollo de una acción” (p. 68), o sea una transformación, un cambio. El relato se diferencia de la descripción ya que cada uno supone temporalidades diferentes. El tiempo (la duración) se opone al tiempo de los acontecimientos, por eso, se hace imprescindible un término que incluya a ambos. Todorov utiliza el término “ficción” ya que este puede incluir tanto el relato como la descripción. Agrega, siguiendo las funciones que establece Propp en su análisis del cuento de hadas (1928) que, en las funciones del cuento de hadas ruso se puede establecer una jerarquía, y que unas son complementarias de las otras pero que en todos los casos se establecen los dos principios del relato “el principio de sucesión” y “el principio de transformación” vinculadas con el “equilibrio” y coherencia de la

historia. El esquema fundamental del relato exige entonces, como mínimo, la sucesión de una situación inicial de equilibrio/desequilibrio y la transformación de dicha situación. Distingue entre tres tipos de transformaciones las “mitológicas”, “gnoseológicas” e “ideológicas”. Estas no son excluyentes una de la otra, pero si se puede determinar una transformación predominante en cada relato.

A partir de la diferenciación de las transformaciones de Todorov podemos sostener que en Floricienta hay relato porque se cumplen ambos principios señalados, el de sucesión y transformación. El desarrollo de la historia se da en una sucesión de hechos que van desencadenando y enlazando uno con el otro. La transformación dominante que se produce en el relato es la mitológica ya que esta supone un pasaje desde la ignorancia hacia el conocimiento. La transformación gnoseológica, en cambio, supone la reinterpretación de un acontecimiento ya conocido, o sea, su afirmación o su reinterpretación. Las transformaciones ideológicas también se producen en el relato de Floricienta como un molde subyacente a las mitológicas. Estas suponen una regla abstracta, un patrón de organización de las acciones de los protagonistas que revelan una misma organización ideológica. En síntesis: en Floricienta la transformación principal es mitológica, el relato en sí se trata de un pasaje desde el desconocimiento al conocimiento en cuanto a su identidad y en cuanto al “darse cuenta” de los engaños de Delfina tanto hacia ella como Federico. En cuanto a la transformación ideológica el relato está marcado por una moralidad ligada a la época y de amplia circulación en el momento de producción (se dará cuenta en el apartado “Nivel Temático”). En todos los casos, los protagonistas actúan sobre la base de una regularidad preestablecida, nunca van a provocar rupturas en sus acciones: el “malo” siempre actuará como tal, el “bueno” siempre actuará como bueno sin pasar nunca esa línea divisoria.

El relato puede resumirse en las siguientes transformaciones predominantes:

- **Situación de equilibrio inicial:**

En el inicio del relato los protagonistas se encuentran en una situación de equilibrio. Floricienta vive en una pensión, trabaja, participa en una banda musical con amigos y vive de forma relajada y feliz. Por otro lado, Federico está de novio con Delfina, la conoce desde la niñez y su posterior compromiso y casamiento parece ser su destino.

- **Degradación del equilibrio:**

Los hermanos Fritzenwalden acaban de quedar huérfanos. Esta situación exige que Federico se convierta en el tutor de los demás por ser el mayor. Los caminos de la familia Fritzenwalden y Floricienta se cruzan y allí comienza la degradación del equilibrio. La vida monótona y sin complicaciones de Federico se ve alterada con la aparición de Florencia. En el principio de la serie Florencia es acusada injustamente por Federico de secuestrar al hermano menor de la familia. Pierde el trabajo y la habitación en la pensión donde vivía. Por otro lado, Federico empieza a entender que ser tutor de sus hermanos no será una tarea fácil. Luego reconoce su error con Florencia y en compensación le ofrece trabajo de niñera en su casa todo el día. Federico, además, se siente atraído por Florencia, generando sentimientos ambivalentes y contradictorios entre lo “debe” sentir y lo que siente genuinamente.

- **Estado de desequilibrio constatado:**

El desequilibrio se constata cuando los personajes se enamoran mutuamente. Esta situación es negada en principio y por largo tiempo por Federico que sigue sosteniendo una relación con Delfina aún sin amarla. Florencia por su parte espera que él le declare su amor, su equilibrio ya no podrá ser el mismo porque ahora el amor no correspondido por Federico es el centro de su vida, provocando un profundo dolor.

- **Búsqueda del equilibrio perdido:**

Finalmente, Federico puede expresar sus sentimientos con Florencia. Sin embargo, esta historia de amor no se concreta fácilmente. Tendrán que superar los obstáculos que le imponen Delfina y Malala.

- **Restauración del equilibrio inicial:**

Luego de una larga historia de engaños y manipulaciones de Delfina para retener a Federico, este logra develar la verdad. Se transforma en el justiciero del relato, logra desnudar las mentiras de Delfina y así, finalmente vivir feliz junto a Florencia por el resto de su vida.

- **Nueva pérdida del equilibrio:**

Cuando parece que todos los obstáculos y conflictos quedan atrás Federico muere en un accidente. Esto provoca una nueva y total pérdida del equilibrio. Delfina y Federico se casaron por civil, Federico no llegó a anular el matrimonio antes de su muerte. Tanto Florencia como los hermanos

Fritzenwalden quedan devastados. Delfina ahora es la tutora de los niños y la dueña de la fortuna que heredó. Además, tiene amenazada a Florencia, si ella no hace lo que le solicita descargara su furia con los chicos. Estos son internados en un colegio pupilo.

- **Restauración parcial del equilibrio:**

Federico hace un pacto con Dios, tiene la posibilidad de volver a la tierra, en el cuerpo de Máximo Calderón de la Hoya por dos horas para intentar ordenar el caos que quedó con su partida. Obliga a Máximo a firmar un poder que lo habilita a ser tutor de sus hermanos, confía en un desconocido, cualquier tutor es mejor que Delfina que ya recluyó a los niños en un internado. Además, provoca un encuentro entre él y Florencia. Este encuentro marca el inicio de una nueva relación de amor de Florencia y la renovación de sus esperanzas que se verá en la temporada número dos.

Nivel Temático

La dimensión temática es definida por Segre como “las acciones y situaciones según esquemas de representatividad históricamente elaborados, previos al texto”. (en Steimberg. 1994. 44). Esto plantea una diferencia entre contenido y tema ya que el tema trasciende al contenido porque está circunscripto a la cultura. Segre (1985) definió al tema como el “material elaborado de un texto, o bien el asunto cuyo desarrollo es el texto, o bien la idea inspiradora” (p.339). En relación a la “idea inspiradora”, Segre destaca su carácter atemporal en contraposición con la temporalidad propia del discurso narrativo. Los temas deben ser lo suficientemente abstractos y generales para adquirir diferentes significados en diferentes momentos. Esto explica, además, la reedición de la serie y su éxito pasados 16 años, el tema sigue vigente. El tema es un “motivo culturalmente cualificado” (Steimberg. 1998. 344). Se puede sintetizar definiendo al motivo como la unidad narrativa más sencilla una “idea fuerza”. Tanto el tema como el motivo son unidades de significado estereotipado “recurrentes en un texto o en un conjunto de textos y capaces de caracterizar áreas semánticas determinantes” (p. 357). Así, el tema es un elemento estereotipado que sostiene al texto. El tema, muchas veces, resulta de la

repetición e insistencia de los motivos. La función de ambos es acelerar la comprensión del texto.

La historia de Floricienta inicia con la pantalla en blanco y la sigla “había una vez...” lo que indica que se tratará de un cuento de hadas. La serie representa una historia de amor entre un “príncipe” de nivel acomodado y una princesa que sólo al final se revelará como tal. Ella es hermanastra de Delfina y Sofía. Delfina será su rival en la lucha por el amor de Federico. Las referencias a “La Cenicienta” se establecen en el nivel temático ya que cuenta una historia similar adaptada al momento de producción. A través de los videoclips que se presentan, donde Flor encarna a la Cenicienta y Delfina, Sofía y Malala a las hermanastras y madrastra respectivamente y Federico al príncipe, se establece un paralelismo explícito con la historia original de La Cenicienta. Esta pareja no durará mucho, no vivirán felices ni comerán perdices ya que el príncipe muere al final de la serie. Sin embargo, como todo cuento de hadas tendrá un final feliz, Federico se encargará de mostrarle a Flor que “está escrito” (Capítulo 175) que ella tendrá un final feliz y pone en su camino a Máximo Calderón de la Hoya quien será el protagonista de la segunda temporada.

Los verosímiles que se representan en la serie están relacionados con la división entre ricos y pobres, buenos y malos, lindos y feos, mujeres y varones, etc. Estas dicotomías, analizadas abajo como motivos temáticos, son las que motorizan la historia representando un mundo donde gobiernan los estereotipos hegemónicos⁵. En este sentido la historia resulta previsible en todos sus aspectos. Como se mencionó en el “Marco Teórico” los motivos temáticos serán puestos en relación con los conceptos de Simone De Beauvoir, Judith Butler y Marcela Lagarde ya que resultan pertinentes a los fines de este trabajo.

Motivos temáticos:

- Destino, moral y sexualidad: Floricienta sueña, Delfina desea.

⁵ Definido en el Apartado 7.3

Como ya se ha mencionado, el mundo de Floricienta se encuentra dividido entre buenos y malos, pobres y ricos. Esta mirada del mundo bipolar se representa en los aspectos visuales (a través de la vestimenta, modales y el estilo de actuación), emocionales, económicos, sociales, culturales y sexuales.

En relación a los sentimientos de los dos grupos se representa la alegría y la música como pertenecientes a los pobres, a Floricienta y su banda. Ellos disfrutaban de bailar, participar en las ferias del barrio y de fiestas con murgas y divertirse. Los ricos sólo disfrutaban de cenas con gente de la alta sociedad o de desfiles de moda.

Floricienta, como es previsible, se encuentra dentro del primer grupo. Es soñadora y cree en el amor (capítulos 2 y 3). Delfina, mayor en cuanto a edad, será su rival y antagonista. Delfina representa la rigidez: su pelo está siempre atado y tirante, su maquillaje es excesivo, vestimenta es formal y siempre viste con zapatos de taco. Beauvoir (1949/2019) sostiene que “la función del ornato es muy compleja (...) consiste, a la vez, en hacerla participar más íntimamente de la Naturaleza y en arrancarla de ella misma” (p.160) y agrega “en la mujer adornada está presente la naturaleza, pero cautiva, modelada por la voluntad humana según el deseo del hombre. Una mujer es tanto más deseable cuanto más se ha expandido en ella la Naturaleza y más rigurosamente se ha esclavizado: es la mujer sofisticada la que siempre ha sido el objeto erótico ideal” (p.161). Floricienta en cambio, viste zapatilla, sus largos rizos parecen libres, también se maquilla, pero de forma menos marcada, su vestimenta nunca es formal, en este sentido Beauvoir agrega “cuando más joven y sana es la mujer (...) menos útil le es el artificio” (p. 161). Floricienta tiene una imagen sencilla en comparación con Delfina porque su edad se lo permite y no porque no haya hecho carne los mandatos de belleza ya que, dentro de su estilo informal, siempre resalta sus atributos físicos como el busto, la cintura, la panza al descubierto, el peinado que, si bien da apariencia de libre no deja de estar intervenido por extensiones, etc.

La frivolidad es representada por Delfina y Malala. Delfina se preocupa principalmente por el dinero y no tiene escrúpulos para conseguirlo. (capítulos 65 y 156). Su vida social pasa por aparecer y mostrarse bella y esbelta en revistas, participar de eventos de la alta sociedad, por los diseños que utilizará en dichos eventos y por lo que comenten en su círculo social (capítulos 1 y 2) Delfina por

otro lado, se relaciona ante los hombres de manera deseante. Desea ser millonaria y tiene una relación amorosa por conveniencia con Federico. Tiene deseos sexuales y mantiene una relación paralela con el chófer, planteando otra oposición entre los personajes: Floricienta como futura princesa se conservará casta y virgen hasta el encuentro con su príncipe, su deseo está condicionado a lo que pase o no con Federico y mientras esta relación no se concrete ella sólo esperará. Su actitud será siempre “sumisa” y fiel. Delfina en cambio, goza de su sexualidad porque está colocada del lado del mal, si la mujer se rebela ante “la moral y la sociedad (...) es mala mujer”. Se establece una oposición moral: el destino de Delfina nunca podrá ser el de una princesa ya que “la civilización patriarcal ha destinado a la mujer a la castidad, (...) la mujer está confinada al matrimonio: para ella, el acto carnal, si no está santificado por el código, por el sacramento, es una falta, una caída, una derrota” (Beauvoir. 1949. 315). Delfina se asume entonces como mujer deseante a Floricienta solo le queda soñar y esperar.

Malala y Titina también representan estas dicotomías. Puede observarse en el lenguaje, la actuación, la vestimenta y la forma de relacionarse con el género masculino de ambas. Titina siempre viste de forma colorida, tiene apliques de colores en el pelo, habla a los gritos y su contextura es robusta. En cambio, Malala viste solo de blanco y negro, siempre esta elegante, al igual que Delfina, siempre viste zapatos y tapados y su pelo el lacio y rígido. Resalta a través de sus escotes, sus implantes mamarios y su actitud ante el género masculino es seductora. Nombrará toda la serie a Titina como “la gorda peluquera”. Ser robusta es visto por ella como un signo más de ser “grasa” o “groncha” como le dice también en repetidas ocasiones a Titina. La sensualidad y la seducción se encuentran del lado del “mal”. Titina y Malala compartieron el amor de un hombre, Raúl. Malala utiliza todos sus medios de seducción para conquistarlo, sin embargo, esa batalla la gana Titina, sin mostrarse en ninguna escena seductora ante él. Su “forma de ser” sencilla, fiel y sumisa le valen más que los artificios. Malala además, seduce a hombres maduros tanto como a jóvenes valiéndose de sus atributos físicos, mostrándose también como una mujer deseante. Así, los pobres vivencian el “amor” y el romanticismo respetando las normas morales, sin rebelarse y los ricos parecen tener una sexualidad más libre aunque no sin consecuencias, ya que sus destinos nunca serán la felicidad eterna, sobre todo, por romper las normas morales.

- El amor, los celos y la violencia:

Federico es el sostén económico de todos y ejerce dicho poder también con Florencia amenazándola frecuentemente con la posibilidad de echarla de su trabajo. En su rol de patrón se toma también la atribución de manejar sus horarios libres y salidas nocturnas (capítulo 30). Además, se toma la atribución de espiar y seguir a Florencia (ejemplo Capítulo 7, 9, 31 y 33). Escenas donde Florencia lo descubre espiandola, o la defiende intempestivamente a los golpes ante un admirador son vistas por Florencia como una demostración de amor y no como un acoso. (ejemplo: capítulo 15 y 18). En muchas ocasiones Federico demuestra su amor por Florencia a través de los celos y la vigilancia permanente. Esta vigilancia resulta una constante en los personajes masculinos. (ejemplos: capítulo 3. Franco interviene para impedir que su hermana Maia se encuentre con Gonzalo. Capítulo 5 Federico también impide un encuentro entre Maia y Gonzalo. Capítulo 12 Nicolás justifica ante Clara que investigó a otra persona que le gusta por las dudas, para asegurarse que no la están engañando, Clara lo toma como un gesto de amistad y no como una forma de control).

El amor se demuestra con celos y los celos justifican la violencia, esta representa otra constante en los comportamientos de Federico. En el capítulo 16 están todos en un bar y un admirador de Flor se acerca y le pide un autógrafo. Federico observa desde lejos esta situación en un estado de nerviosismo absoluto, hasta que se pasan un papel y él no se contiene más, se acerca y sin mediar palabras le pega una trompada al admirador desatando una pelea general en el bar. Luego, cuando habla con Matute de lo sucedido, se justifica “¿¡qué querés que haga!? ¡No piloteo, no salgo a correr! ¡De alguna forma me tengo que descargar!”. Otra característica de la violencia que maneja este personaje se legitima en su “imposibilidad de seguir a su corazón”. Cuando está con Florencia suele relajarse, hablar sincera y tiernamente con ella. Ella logra ver en él algo más que un “freezer o témpano de nieve” (capítulo 8). Sin embargo, estas situaciones suelen terminar siempre igual, él gritándole a Florencia. Por un momento se deja llevar, pero vuelve en sí y en ese momento la maltrata. Se observa un ejemplo de esto en el capítulo 17, cuando piensa que ella está enamorada de Bata. En el capítulo 18 también: él invita a Flor a cenar con la familia, previamente llega Bata

y Federico espía su conversación, reafirma erróneamente que está enamorada de Bata. Se enoja con la situación y vuelve a ser violento transformando la cena en una pesadilla para Flor. Federico la agrede verbalmente delante de todos. La escena culmina con llorando en su cuarto, ante la insistencia de Nico para que lo perdone Fede, volviendo a justificar su violencia, contesta “Más que perdonarlo me gustaría entenderlo” dejando en segundo plano la violencia ejercida por él. En este sentido Beauvoir sostiene que “para todos los que tienen complejo de inferioridad, (la violencia) se trata de un bálsamo milagroso: nadie es más arrogante, agresivo o desdeñoso con las mujeres que un hombre preocupado por su virilidad” (p. 59). Nuestra sociedad ha construido “tres firmes racionalizaciones culturales para justificar la violencia masculina contra las mujeres: el culto al "macho", la glorificación de la competitividad y el principio diferenciador de los "otros". Así, el machismo más rancio glorificaría los atributos de mayor dureza atribuidos a la masculinidad: la imagen del hombre agresivo, implacable, despiadado, seguro de sí mismo y sin concesión alguna a lo sentimental” (Pérez - Bosch Fiol. 2013. 110). Federico encaja perfectamente en este molde. Es despiadado con Flor cuando se enoja. La cela, la sigue y la espía. Se muestra como un ser sin sentimientos, “duro”. Ella de todas maneras, esperará, aún sumergida en la violencia a que él decida sus destinos, tratando de comprender sus maltratos, buscando justificarlos en vez de rebelarse.

- [Cosas de hombres vs. cosas de mujeres.](#)

La serie refuerza los estereotipos de un mundo dividido entre actitudes, prácticas y sentires del mundo masculino y el mundo femenino. Las actitudes de los personajes se corresponden a mundos distintos según el género, comportamientos esperables hegemonícamente y legitimados en la serie. Cuando esta línea divisoria se rompe los personajes son cuestionados. En el capítulo 2 Nicolás le pide dinero a Federico para saldar una deuda, como está enojado, se lo niega y le dice “que se arregle como un hombre” para conseguir el dinero. En el capítulo 3 Tomás le pide a Greta que le lea un cuento para dormir, ella empieza a leer “La Cenicienta”, Tomás se enoja porque ese es un cuento “de nenas”. En el capítulo 7, Gonzalo le confiesa a Maia que por ser hombre no puede hablar de sus sentimientos con sus amigos. Clara le hace un comentario similar a Nico en el mismo capítulo, le confiesa que nunca conoció a “un chico que hable

de sus sentimientos”. Así, como se mencionó anteriormente, el mundo masculino tiene vedada la posibilidad de mostrar sus sentimientos. Por otro lado, los sentimientos de las mujeres pueden ser manejados por los hombres. En el capítulo 12 Facha inventa una relación con Nata para provocar los celos de Maia, cuando Nata le pregunta hasta cuándo van a seguir con la mentira ya que se da cuenta que Maia sufre, él le contesta “hasta que esté amansadita”. Con el paso de los días su plan da resultado legitimando su mentira y manipulación. En otro momento del mismo capítulo Sofía habla con Bata de la relación sentimental que están manteniendo el padre de él con su madre y sostiene: “tu papá por lo menos es un hombre y es libre, mi mamá está viuda hace poco. Lo que hace mi mamá es inmoral y poco femenino”. Federico puede hablar con sinceridad de lo que siente por Florencia por primera vez cuando está bajo efectos del alcohol (capítulo 12), al otro día se olvida de todo y vuelve a mostrarse distante con ella. En el capítulo 19 Federico se entera que Maia está saliendo con Facha, ella tiene 14 años y él 18, los encuentran en su habitación besándose. Federico se descontrola, echa a Facha y castiga a Maia, luego Matute le dice que no sea tan duro con Maia, ella es adolescente, y agrega “¿no te acordás lo que hacíamos nosotros a esa edad?” Federico le contesta enojado “¡eso qué tiene que ver!, ¡nosotros éramos hombres!”

Observamos que el hecho de ser hombres les da vía libre para vigilar y controlar a las mujeres, ya sea en el marco de una relación de pareja o no amparándose en los celos o en la seguridad e integridad de la mujer.

Esta división entre las actitudes, sentires y formas de expresarse divididas según el género se observan como una constante. Siguiendo el texto de Lagarde, (1990) que define la feminidad como esa “distinción cultural históricamente determinada, que caracteriza a la mujer a partir de su condición genérica y la define de manera contrastada, excluyente y antagónica frente a la masculinidad del hombre. Las características de la feminidad son patriarcalmente asignadas como atributos naturales, eternos y ahistóricos, inherentes al género y a cada mujer. Contrasta la afirmación de lo natural con que cada minuto de sus vidas, las mujeres deben realizar actividades, tener comportamientos, actitudes, sentimientos, creencias, formas de pensamiento, mentalidades, lenguajes y relaciones específicas en cuyo cumplimiento deben demostrar que en verdad son mujeres” (p.2). El mundo masculino está representado por la idea de ser racional,

autosuficiente, controlador y proveedor, tener poder y éxito en contraposición del mundo femenino, caracterizado por la sumisión, debilidad y emocionalidad. Al mundo femenino le corresponde el poder expresar sus emociones, pero sin exageraciones y sin salirse de las normas pre establecidas ya que si no son deslegitimadas por “estereotipos rígidos -independientemente de sus modos de vida- y son definidas como equívocas, malas mujeres, enfermas, incapaces, raras, fallidas, locas” (p.3). En cambio, en el universo masculino la fuerza, la violencia, la vigilancia y la imposibilidad de mostrar sus sentimientos resulta también un condicionamiento en su actuar, si estos no respetan dichas normas corren el riesgo de ser tratados de homosexuales. El género sostiene Butler (1990) se configura y construye como una performance y concluye que “la frivolidad de la actuación reside en la aceptación de una contingencia radical” o sea, nadie puede cumplir el mandato, nadie puede con la coherencia entre género/sexo/deseo. No hay un original a imitar, esta es la paradoja del género. La contingencia se apoya en un significante vacío, ser mujer es una cadena de asociaciones de significantes hacen significado en un punto de supuesta densidad, pero donde sin embargo no hay nada. Los personajes de la tira actúan como si estas contingencias no existieran, asignando roles según el sexo genético sin mostrar, en apariencia, contradicciones y dejando por fuera todo lo que no se ajusta a este binarismo.

- El amor romántico.

Las representaciones del amor en Floricienta muestran una relación estrecha entre la organización del amor y el ordenamiento desigual del mundo a partir del género. La relación entre Floricienta y Federico muestra un rol pasivo de ella, que espera y soporta que él se “anime” a mostrar sus sentimientos. A Floricienta, siempre le queda la espera, recién en el capítulo 65 se besan por primera vez, mientras tanto se verá obligada a postergar sus sentimientos. Otro mandato que coloca a la mujer en el rol pasivo y sumiso, a la espera de la reacción del príncipe. El rol de Federico en cambio, es activo económica, social y emocionalmente: él es quien decide cuándo se puede o no mostrar ante los demás la relación amorosa entre ellos (capítulo 173, donde rompe un pacto de silencio con Flor en pos de su deseo de “contarle al mundo que él está enamorado”). A pesar de los abusos y violencias que él ejerce sobre ella, el amor de Flor resulta incondicional. Pase lo que pase en la serie nunca besaré siquiera a

otro hombre. Aceptará salidas tanto con Facundo como con Franco, pero siempre aclara primero que su corazón pertenece a Federico vetando así, la posibilidad de conocer a otra persona. Los modelos que se presentan del mundo masculino y femenino se basan en mandatos largamente aprendidos por nuestra sociedad de cómo ser mujer u hombre. La idea de ser racional, autosuficiente, controlador y proveedor, perteneciente al mundo masculino supone la oposición con el mundo femenino. Dentro del motivo temático anterior, “Cosas de hombres, cosas de mujeres” se señalaron ejemplos que sostienen esta afirmación. Estos modelos del cómo ser hombre y cómo ser mujer pueden definirse como “mandatos sociales”: comportamientos, prácticas, características de actitud y acción de amplia circulación social que se dan en todos los ámbitos de la praxis humana. Existen también mandatos vinculados a la forma de amar, de relacionarse los géneros, de cómo se debe vivenciar el amor. Estos son los mitos que fundamentan el amor romántico, que plantea como ideal y único el amor heterosexual. Dentro de los mitos del amor romántico se encuentran los discursos del amor incondicional y para toda la vida, eterno. Implica, además, que el “príncipe” llegue sólo a conquistarla, y ella no pueda salir a buscarlo, legitimando en este detalle la sumisión y el juicio de valor sobre aquellas mujeres que inician el vínculo afectivo con varones. Todos estos mandatos se ven representados en la relación de Federico y Florencia. El famoso mito de la “media naranja” de la “exclusividad”, “fidelidad”, “el amor monogámico”, etc. Sus almas y destinos están unidos, a pesar de la muerte de él, su “amor es indestructible” sostiene Federico en el capítulo 175, él ya no está y ella seguirá idealizando ese amor. Florencia es fiel aun cuando él espera un hijo con Delfina o cuando se casa por civil con ella. La entrega de Florencia es total y absoluta, tanto que fundamenta su existencia en ese amor. Un ejemplo de la espera y entrega de Florencia se da en el capítulo 155: Federico está comprometido y pronto a casarse con Delfina, Florencia convive con ellos sufriendo por esta situación. Sabe que Delfina es su hermanastra y está enferma, deciden no tener ningún tipo de contacto amoroso entre ellos. Federico es un experto piloto de helicópteros, a través de la manipulación de la situación logra llevar a Florencia a un paseo en helicóptero. Previamente organizó provisiones. Su plan es hacerle creer a Florencia que tuvieron que realizar un aterrizaje forzado y lo lleva a cabo. Florencia se muestra muy asustada, no sabe dónde están. Federico habla con su amigo, le dice que están en una isla del Delta, le confiesa que ella piensa que es una isla desierta y apartada de la civilización y

que va a pasar la noche allí. Finalmente, al caer la noche, Flor se relaja, no sospecha el engaño. Se relajan y él la besa. Ella al principio se resiste, pero termina accediendo. Se besan a orillas del río. Prendieron una fogata, se los muestra besándose, ella acostada en el piso y él encima de ella, suena la canción de siempre, pasa a primer plano la fogata, se sugiere que tuvieron sexo sin mostrar ningún detalle. Luego se muestra el amanecer. Florencia se despierta primero, se reprocha “la guachada” que le hicieron a Delfina. Él se despierta, ella insiste “lo que hicimos está mal”, el sexo para ella representa culpa. Él la consuela. No siente culpa, se muestra contento porque su plan resultó. Esta es la primera y única vez que ellos tienen sexo. Se da casi en el final de la tira y a sólo veinte capítulos de su muerte. La representación que se pone en juego es la del “sexo sólo por amor” para Florencia, la entrega sólo puede darse si realmente lo ama. Federico manipuló completamente a Florencia para llegar allí y para que acceda, pero eso será mostrado como un gesto de romanticismo de su parte. Así, el amor ideal representado en la novela *Floricienta* es el que compromete a dos personas por toda la vida, y más allá de la vida también y le exige sólo ella exclusividad y sacrificio.

Florencia, además, está encargada del bienestar emocional de los chicos, de que ella viva con ellos depende su bienestar emocional. Por eso soportará los desplantes amorosos de Federico y los maltratos de Delfina. Su rol está ligado al “ser para otros” a pesar de sí misma. Federico recurre en varias ocasiones a este “ser para otros” rogándole por ejemplo que se quede cuando ella decide abandonar el hogar porque a “los chicos los destruiría su partida”. “El contenido de la condición de la mujer es el conjunto de circunstancias, cualidades y características esenciales que definen a la mujer como ser social y cultural genérico, *como ser-para y de-los-otros*” (Basaglia, 1983). “El deseo femenino organizador de la identidad es el deseo por los otros” (Lagarde. 1990. 2).

Otros ejemplos de la legitimación en la serie de los mitos del amor romántico se dan en cuanto al concepto de romanticismo que aparece ligado al mundo de las mujeres. Los hombres no lo pueden demostrar, eso pone en juego su “hombría”. El machismo sólo se nombra en relación al romanticismo “ustedes son los dos machistas” sostiene Clara en el capítulo 13 “porque no le gustan las cosas románticas”. Así el mundo machista excluye a la violencia y la vigilancia, sólo

es perceptible en tanto su incapacidad de demostrar sentimientos de manera sincera.

Otra característica representada sobre el amor romántico es que tiene la particularidad de presentarse de repente. A través de una mirada, el televidente sabe cuál será el destino de ese personaje a nivel amoroso, dando por sentado que el amor aparece de repente, casi como un instinto. Ejemplo: Florencia se enamora de Federico en el momento en que lo ve en el primer capítulo. Él le corresponde la mirada, para agregar intensidad se recurre siempre a la misma canción “Porque me quedo muda, perdida en tu mirada...” y el recurso de la cámara lenta. En el capítulo 4, se encuentran bajo la lluvia, discuten, se amigan y se van cada uno por su lado, vuelve sonar la canción, se repite varias veces la imagen del beso en la mejilla. En el capítulo 5 ella toca la puerta de la mansión, abre él, nuevamente suena la canción. Nicolás, en el capítulo 2 se enamora de Clara ni bien la ve, los gestos en la actuación de él orientan al público para que sea capaz de reconocer este “amor a primera vista” sin el uso del lenguaje. Sofía, en el capítulo 9 ve a Damián (Bata) y se enamora. Maia, en el capítulo 11 está decepcionada por un amor fracasado, en una fiesta ve a Facha y se enamora. Así, en la serie existe y se da el amor para toda la vida sólo con una mirada.

- [La homosexualidad masculina.](#)

La preocupación estética masculina aparece ligada a la homosexualidad. Se nombra en varias ocasiones de la homosexualidad masculina y en ninguna ocasión de la homosexualidad femenina. En el primer capítulo ya se marca la diferencia entre los hermanos mellizos Franco y Nicolás. Nicolás, el “feo” se presenta inseguro por esta condición. En el capítulo 10 se anima a hablarlo con Facha “yo soy el único feo, *(de la banda)* a vos te dicen Facha”. Facha queda desconcertado, los hombres no se preocupan por la estética sospecha que Nico es gay. En el capítulo 20 Nico se viste de mujer para hacer caer en una trampa a otras chicas, su hermano Martín lo ve en el cuarto cambiándose, Nico se pone nervioso y lo echa, Martín piensa que es gay y decide hablar con Matute antes que con Fede. Matute se muestra consternado pero comprensivo ante la situación. Va a hablar con Nico. Este, entendiendo que hablaban de la trampa y no se su sexualidad le dice, “nos salió re bien, nos grabamos, ¿querés que te muestre?”

Matute hace arcadas, y grita “¡no no yo no tengo nada que ver con eso! ¡No me interesa!” Martín que está escuchando detrás de la puerta sentencia “Sonamos, otro homofóbico en la familia”. En el capítulo 24, Clara intenta besar a Franco, este no accede. Este comportamiento es interpretado por Clara y Nata como de un chico gay, de otra forma no podría negarse a un beso de una chica. En los capítulos previos al casamiento de Delfina y Federico (70) aparece un diseñador representado de forma payasesca como gay a través de la vestimenta, el maquillaje y los gestos. Federico con sólo verlo lo detesta, imita sus gestos de forma burlona y aprovecha cada ocasión para gritarle y maltratarlo. En definitiva, estos ejemplos nos muestran que el mundo representado en Floricienta se corresponde con los mandatos regidos por la división sexogénérica, imponiendo a la “biología como destino” (Beauvoir. 1949). Esta hipótesis de mundo dividido según la distinción “género-sexo” (Butler. 1990) supone que el sexo es reflejado de manera mimética en el género, “de lo contrario, está(rá) limitado por él” (p. 54). Así, la homosexualidad es invisibilizada y denostada como algo que está “mal”. La heterosexualidad obligatoria se funda sobre la base de la coincidencia entre el ‘sexo biológico’, con la identidad de género y los deseos asignados socialmente. En definitiva, esta coherencia y continuidad son “normas de inteligibilidad socialmente instauradas y mantenidas” (p. 71) que, a su vez, exigen a la “matriz cultural (...) que algunos tipos de identidad no puedan existir” (p 72). Las actitudes y comportamientos de los personajes se adaptan a estos mandatos ya que si no son sancionados con la deslegitimación como personas ya que no se adaptan a la heteronormatividad obligatoria que impone el discurso social dominante.

- [Legitimación de la discriminación a partir de los estereotipos convencionales de belleza](#)

En el melodrama Floricienta se representa también un mundo dividido entre lindos y feos, gordos y flacos. En ambas oposiciones se legitima el patrón de belleza hegemónico. “Los mandatos socioculturales en relación con la corporalidad circulan sin restricciones en revistas, programas de televisión, series y redes sociales. Esos cuerpos que aparecen bajo la construcción de ser los “cuerpos deseables” —aquellos que se presentan como sinónimo de éxito, salud, felicidad y bienestar— son un mismo modelo repetido infinitamente, que presenta una serie de rasgos en clave de clase, género y etnia: cuerpos de varones

blancos, delgados, heterosexuales, de sectores sociales altos o medios. A partir de esta caracterización, se desarrollan una serie de operaciones que invisibilizan o dejan por fuera otro tipo de corporalidades y que, a su vez, limitan las posibilidades de encontrar imágenes que apoyen, interpelen y permitan un lugar posible a esos “otros” cuerpos y deseos, lo que dificulta procesos de identificación saludables, vinculados a la construcción de lo propio”. (2019. ESI: Una propuesta para revisar los mandatos socioculturales. 9).

Los personajes de Nico y Sofía son discriminados por sus condiciones físicas. En ambos casos la discriminación ejercida por el resto repercute en sus sentires, prácticas y autoestima. En ambos casos, además, sus respectivos hermanos representan lo opuesto en cuanto a estética reforzando la visión dicotómica que se representa.

Nicolás, como ya se mencionó, es el hermano mellizo de Franco. Aunque Nicolás es rubio, flaco y de ojos celestes igual que su hermano a él “le tocó la cara de caricatura” (capítulo 7). Cuando se presentan juntos Franco capta las miradas de todas las mujeres a diferencia de Nicolás que suele ser ignorado. Su autoestima resulta afectada al nivel de iniciar el contacto con Clara de forma anónima por miedo al rechazo. A pesar de que los demás personajes suelen alentarlos a no sentirse mal por su aspecto físico siempre terminan legitimando la discriminación. Por ejemplo: cuando habla con Florencia al respecto ella le dice que en vez de ser lindo es “romántico”, que en vez de ser lindo él tiene “belleza interior”. En este detalle se puede intuir, además, que al hombre lindo se le puede permitir “no ser romántico”, en los términos que se manejan en la tira ser amable, comprensivo y demostrativo. Al feo en cambio, le corresponde un mayor esfuerzo la conquista de una mujer. Sin embargo, no son virtudes comparables con los valores de belleza hegemónicos que aseguran el éxito en la conquista. Nicolás, ante la certeza de la imposibilidad de entablar una relación con Clara, se pone de novio con Mirta (capítulo 58). Mirta también es vista por los demás como “fea”. Nicolás termina convenciendo de que por ser feo su destino está ligado a otra fea. Clara es imposible para él ya que no está a su altura dentro de los parámetros de belleza aceptable (capítulo 60). Dentro del grupo de amigos Mirta es menospreciada por su fealdad, Clara la llama “bicho” esté o no Mirta presente (capítulo 58).

Por su lado Sofía debe soportar que su hermana y su madre la humillen por ser “gorda”. Malala le aconseja “que agarre cualquier cosa, porque no va a poder elegir” (capítulo 8), en reiteradas ocasiones la llama “gorda imbécil” (capítulo 7) y aprovecha cada oportunidad para mandarla a hacer dieta. Delfina por su lado se jacta de no ser como su hermana, en el capítulo 7, ante un hombre que cautiva a ambas, Delfina lo seduce. Sofía le pide que se comporte, que está en la casa de su novio y Delfina contesta “yo puedo, tengo con qué”. Además, cuando Sofía conoce a Bata este le pide “ser novios en secreto” y ante sus amigos la niega y destrata (capítulo 28), cuando Facha le pregunta si a él le da vergüenza que salir con Sofía por ser “gordita” él contesta que sí, que por eso simula que no está enamorado de ella (capítulo 36). Lamentablemente Sofía está escuchando. Se entristece y llora a escondidas, pero luego procura hacer dieta para lograr su aprobación.

Dentro de los mandatos que impone la sociedad que mencionamos anteriormente: los relacionados al cómo ser mujer u hombre o cómo amar y expresarlo se imbrican los mandatos del cómo debe ser nuestra imagen corporal. Mencionamos anteriormente el rol del ornamento, las prácticas reguladoras de la sexualidad, etc. En este apartado, el cuerpo es protagonista y víctima de los estereotipos de belleza que se imponen socialmente, tanto a la mujer como al hombre, aunque las mayores exigencias recaigan siempre sobre la mujer. El cuerpo “modelo” o hegemónico es una construcción cultural y social (variable en el tiempo) que implica un determinado tipo corporal que funciona como ideal. El mandato consiste en llegar a ese ideal que se reproduce y repite constantemente en los medios de comunicación masiva. Esto implica, además, que todo desvío del ideal sea expulsado. En la actualidad el cuerpo modelo dominante es extremadamente delgado, de hecho, existe un enorme mercado que va desde las dietas genéricas, productos de cosmética y llega a las intervenciones quirúrgicas en pos de este ideal. El culto por la belleza ha alcanzado al ámbito masculino también y hasta han recibido una nominación relativamente nueva cuando se trata de un hombre que cuida su imagen con obsesión: el metrosexual. Se observa entonces que el modelo de belleza hegemónico puede condicionar nuestros comportamientos. Como se dio cuenta en este apartado tanto Sofía como Nico no encajan en este molde. Sienten angustia y son discriminados por

los demás personajes por estas características. Pero no sólo son discriminados, sino que esta discriminación se encuentra legalizada por los demás, a Facha le resulta casi obvio que Bata sienta vergüenza por su novia “gorda”, a Flor el romanticismo se le muestra como una cualidad que sólo Nico es capaz de desarrollar por “feo”.

Nivel Enunciativo. Efecto de sentido

Finalmente se define como dimensión enunciativa a aquella que produce “efecto de sentido de los procesos de semiotización por los que un texto se construye una situación comunicacional”. (Verón. 1993. p. 44). Verón sostiene en “La semiosis social” (1993) que el punto de partida del análisis semiótico está en la recepción y que en todo discurso el sentido depende de sus gramáticas de producción y de reconocimiento. Allí se encuentra su efecto de sentido. La “circulación” define la relación entre ambas gramáticas. Sostiene que “analizando productos apuntamos a procesos” (p. 121). El análisis de un producto cultural, de un “fragmento del tejido de la semiosis” no se sitúa ni dentro ni fuera de él sino dentro, ya que “son sistemas de relaciones que todo producto significativo mantiene con sus condiciones de generación, por una parte, y con sus efectos, por la otra” (p. 128) y agrega (1984) “todo fenómeno social puede ‘leerse’ en relación con lo ideológico y en relación con el poder”, ya que estas atraviesan el orden de lo social “de un extremo al otro”. En todo texto, discurso se puede reconstruir sus gramáticas de producción al que le corresponden determinadas gramáticas de reconocimiento “asociados a diferentes momentos históricos en los cuales ese texto ha producido efectos” (Verón. 1984. 19). Esta red de sentido resulta infinita y “cuando uno se coloca en el nivel de funcionamiento discursivo se encuentra en el plano social: la producción de sentido (...) es enteramente social” (p. 22), por eso se trata de comprender y analizar la semiosis “invertida en toda forma de organización social” (p. 25). Luego agrega, en relación a lo ideológico, que esta no es más que una gramática de producción y en el análisis se explica cómo una gramática ideológica determinada puede invertir a las materias significantes. Por otro lado, dentro de las gramáticas de reconocimiento (o recepción) analizamos la cuestión del poder, así “para que un discurso tenga poder, debe poner en marcha una creencia” (p.30). Con respecto al lugar del

sujeto, Verón agrega que es “el lugar de manifestación de una legalidad que sobrepasa toda ‘conciencia’ que el sujeto pueda tener sentido” (p. 35), por lo tanto, no resulta un medio “transparente”. El sentido, se puede hallar entonces en “el encuentro” entre tres economías: gramáticas ideológicas, gramáticas de poder y la posición del sujeto. Enmarcado en los postulados de la “Teoría de la Enunciación” (Benveniste. 1966) se puede dar cuenta de esto ya que “el dispositivo de enunciación es esa red de huellas por lo cual lo imaginario de la historia se inserta (siempre de manera fragmentaria, siempre de manera parcial, en cada proceso de producción o reconocimiento) en estructuras determinadas del orden simbólico” (p.38). De acuerdo con Verón (2004), el orden del enunciado es el orden de lo que se dice; en cambio la enunciación corresponde a las modalidades, las maneras de decir. Ambas conforman el ‘dispositivo de enunciación’ que incluye la imagen del que habla (se trata del lugar que el enunciador se atribuye a sí mismo), la imagen del destinatario (el locutor al construir su imagen también define a su destinatario), la relación entre el locutor y el destinatario (se propone en el discurso a través de lo que se dice). Es importante resaltar que tanto enunciador como enunciatario son entidades discursivas, es decir que se constituyen en el discurso. Por lo tanto, un mismo emisor en distintas situaciones puede construir diferentes enunciadores según la audiencia a la que se dirige. Al mismo tiempo, el destinatario construido también será diferente.

Floricienta propone una gerencia de contacto basada en la complicidad en relación a la historia de La Cenicienta, lo cual hace previsible el contenido de la historia de amor que se desarrollará. Se basará en la centralidad absoluta de la protagonista y su historia de amor con su príncipe. Apela a mostrar una princesa moderna que, a pesar de los obstáculos, logra imponerse en el amor. A nivel enunciativo Floricienta plantea un enunciador que sabe más que su destinatario. A través de recursos técnicos, el montaje, la musicalización ordena y organiza la narración. Se anticipa, a través de las regularidades en cuanto a actuaciones, gestos, a nivel musical a lo que sucederá luego en la historia. Se plantea un lenguaje que resulta sencillo para el lector y a la vez cargado de sentimentalismo destinado a conmover, emocionar. Además, la exageración en la actuación apunta a definir claramente quiénes son los buenos y quiénes los malos, quién tendrá una historia de amor, con quién y anticipa cómo se dará esa relación. El enunciador plantea complicidad en relación a los personajes “buenos” a través de

atributos positivos ligados a la moralidad. Privilegia un lector infanto-juvenil: la participación de los más pequeños junto a la historia de amor se dirige a un público amplio que va desde la niñez a la adolescencia capaz de captar rápidamente el formato del mundo que la serie propone.

Con respecto a los personajes Bremond (1974) plantea que estos pueden adoptar distintos roles en pos de convencer a su destinatario, este rol es denominado “influenciador” y puede dividirse en dos tipos: el intelectual, que opera sobre el conocimiento de manera positiva (informando al influenciado o confirmando la información que ya tenía) y por otro lado, el influenciador afectivo, que apela al deseo o el temor del influenciado. Floricienta se coloca en esta segunda categoría. El ejercicio de la influencia exige la participación tanto del influenciador como del influenciado. Dentro de los influenciadores afectivos o emocionales distingue tres diferentes tipos de móviles con los que se apela en pos de conmover y convencer: hedónicos, pragmáticos y éticos. Los móviles hedónicos caracterizan a los personajes por ser motivados a la acción por el placer. En Floricienta observamos que Delfina y Malala actúan según su deseo. Sin embargo, la influencia que plantean es negativa ya que sus acciones están orientadas a generar en el público el rechazo ya que no se ajustan a la moralidad que plantea la serie como positiva. Por otro lado, los móviles éticos, caracterizados por “el deber ser”, por un compromiso moral y ético con los valores y principios considerados positivos hegemonícamente posiciona a Floricienta como guiada por la obligación moral impuesta socialmente, como en el esperar a su príncipe cueste lo cueste y demore lo que demore.

Las gramáticas de producción principales en Floricienta se centran en los discursos referentes a los cuentos de hadas y su lógica de funcionamiento (príncipe y princesa que luchan hasta el final por su amor enfrentando malvados/as poderosos que retrasarán la concreción del mismo), discursos relacionados la división los personajes según el género, discursos relacionados con los estereotipos de belleza hegemonícos en el momento de producción, etc. Estas son las gramáticas ideológicas que se observan como “huellas” (Verón. 1984) sociales. Una ideología que establece un claro paralelismo con la diferenciación sexo-binaria. Como se dijo anteriormente, para que estas gramáticas ideológicas tengan poder en el reconocimiento debe poner en marcha una creencia que

involucra también al sujeto. Sostenemos que, Floricienta toma en la producción gramáticas largamente reconocidas socialmente basadas en los discursos circulantes de manera hegemónica sin provocar rupturas ya que en la lectura sin contradicciones y acorde al clima social es donde la serie promueve su lectura. En este sentido, dentro de las gramáticas de producción encontramos también los discursos sobre la concepción del amor como ideal alcanzable a través del sacrificio, los discursos circulantes del cómo ser mujer u hombre, de cómo debe ser el cuerpo deseable y aceptable, etc. Conceptos como el amor eterno, el sacrificio en pos del amor, el cuento de hadas hecho realidad, etc. Se plantea así, un campo semántico en el reconocimiento que muestra un modo preferencial de lectura, sin generar contradicciones donde el lector se identifique con estos discursos. En la primera emisión, el producto no era cuestionado. Como mencionamos anteriormente, en 2004 es el año que comienza el debate acerca de la obligatoriedad del Estado de ser garante de la Educación Sexual Integral del alumnado en los niveles inicial y medio. En el año 2005, con la sanción de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061) se produce un giro fundamental en la concepción del tutelaje de la niñez. Esta ley coloca a NNyA como sujetos de derecho, sus voces deben ser escuchadas. Se empieza a abrir un camino a través de las normativas, que van desde la sanción de la Ley ESI hacia una ampliación sustancial de los derechos personales. Este camino fue marcado por la discusión mediática sobre los derechos de los NNyA y el rol de padres y madres. El discurso dominante sobre la educación sexual con perspectiva biologicista empieza a hacer evidentes sus fisuras y se encamina hacia una concepción integral de la sexualidad. Si bien la Ley se sancionó en 2006 los debates continúan (aún hoy en día) y su aplicación a nivel nacional no se lleva a cabo en su totalidad. En este sentido, comparando ambas emisiones, observamos en la recepción, diferencias sustanciales en cuanto a los discursos circulantes con respecto a la sexualidad, la heteronormatividad obligatoria, las distintas situaciones de abuso y/o violencia que en la primera edición no eran cuestionadas. Así, el contexto de la primera edición es muy distinto al contexto actual (2020-2021) donde los discursos relacionados con la igualdad de género, la no discriminación, la visibilización de los distintos tipos de violencia en las relaciones interpersonales han cobrado importancia masiva. Cabe destacar cómo se va modificando el tratamiento de los femicidios en los medios de comunicación masiva a lo largo de este período, 2004-2020. “los primeros casos

que han sido estudiados en su dimensión mediática han quedado atrapados en la propia narrativa que los encapsulaban en lo espectacular e individual del hecho. El caso es presentado como disruptivo y por ende merecedor de ser contado, pero invisibilizando la problemática social de la violencia contra las mujeres” (Martinuzz en Pagnone. 2017. 20). El término femicidio es un concepto amplio que abarca los homicidios de mujeres, ocurran tanto en el ámbito privado como en el público y que muchas veces son el resultado de relaciones de violencia que culminan con la muerte. Hasta la primera emisión de Floricienta se nombraba en los medios a los femicidios como “crímenes pasionales”, a la violencia contra las mujeres en el ámbito privado como “violencia doméstica” reduciéndolo a una problemática del ámbito privado y no como un problema social y estructural. Cabe agregar que recién en noviembre del año 2012 se sancionó en nuestro país la ley 26.791, modificatoria del Código Penal Argentino, que incorpora la figura de femicidio, como agravante del delito de homicidio. Se agregan, además, a las gramáticas de reconocimiento de la segunda emisión, la sanción y el debate suscitado por la Ley de Matrimonio Igualitario en 2010 y la Ley de Identidad de Género en 2012. Dentro de las gramáticas de reconocimientos se encuentran dos momentos que causaron una ruptura absoluta en los discursos circulantes: la irrupción del Colectivo de Activistas Feministas Ni Una Menos en 2015 y el debate sobre la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. Las manifestaciones de ambas causas marcaron un hito histórico en el avance de los derechos de las mujeres y cuerpos feminizados y la participación ciudadana. Ambos movimientos fueron absolutamente multitudinarios en todo el país y colocaron los temas en la agenda mediática.

Si bien las gramáticas de producción son invariables, las de reconocimiento sí varían de acuerdo al contexto, estableciendo la posibilidad de varias y diferentes lecturas a un mismo discurso. Sostenemos que las gramáticas de reconocimiento, en la segunda emisión, deberían haber variado sustancialmente con respecto a la primera. El contexto social de la segunda emisión se ve fuertemente atravesado por nuevas concepciones en relación al género, la violencia de género, los NNyA como sujetos de derecho, y la obligatoriedad de la implementación de la ESI en las escuelas, etc. Esta es la hipótesis que guiará el estudio de recepción, donde se indagará si los adolescentes encuestados reconocen dichos conceptos o no.

9) ¿Qué ven les adolescentes?

Análisis de las encuestas

Los videos y encuestas fueron tomados sobre una muestra de 30 alumnos de segundo año del secundario de la Escuela N°5 DE 2 "Bartolomé Mitre", ubicado en el barrio del Abasto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las encuestas fueron tomadas en el marco de la materia Lengua y Literatura y dentro de los contenidos planteados de la ESI. Si bien fueron realizadas en la escuela se planteó como una actividad voluntaria y anónima. Sobre el total de 30 adolescentes, los dos primeros cuestionarios fueron respondidos por 20 alumnos y el tercer cuestionario fue respondido por 19 alumnos. A continuación, presentamos las respuestas:

Video 1: Maia

https://drive.google.com/file/d/1f05i5poavhrZF4HL2YIKW4BbcPZrWmr_/view?usp=sharing

Ante la pregunta: **¿Crees que hay conductas inapropiadas en las conductas de los protagonistas?** la totalidad de los encuestadxs contestó en forma afirmativa.

Ante la pregunta sobre cuáles consideran actitudes inapropiadas contestaron:

- 9 identificaron en el comportamiento de Gonzalo conductas inapropiadas en relación a un abuso por parte de él. Surgen respuestas como: "en cierta forma la está obligando", "es mayor", "es el profesor", "intento de abuso". Así se forma un campo semántico coincidente entre las nueve respuestas afirmativas.
- 4 de los encuestadxs contestaron que las actitudes de Maia resultan inapropiadas. Las justificaciones expresan que Maia "estuvo mal por escaparse de la casa", "Maia sale con alguien que no debería salir", "Maia no piensa con razón" y porque "Maia no debería estar enamorada de su profesor de tenis".
- Por último 5 de los encuestados encuentran comportamientos inapropiados por parte de ambos. Maia por salir con alguien mayor y

Gonzalo por intentar abusar de ella. Unx mencionó que Maia se puso en peligro sola.

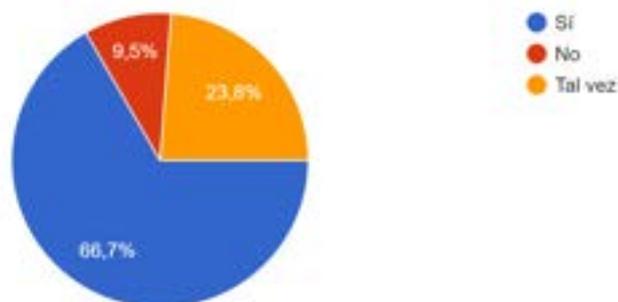
- 3 contestaron N/S N/C

Ante la pregunta **¿por qué?** contestaron:

- 5 culpabilizan a Maia: “ella no debería ir”, “no está bien que una chica salga con un mayor”, “no está bien que salga con su profesor” , “ella no estaba segura” y “ella no lo conoce de verdad, no sabe dónde se metía”
- 1 “Maia puede terminar con traumas”
- 10 fueron categóricxs: “porque es abuso”, “porque no se puede tocar a una chica sin autorización”, “quiso más de lo permitido y la dejó sola”, “se aprovechó”, “usa una fuerza inapropiada y la hace quedar como culpable a Maia”, “va en contra de los derechos de un menor”, “la quería forzar”, “es menor”, “no está bien”, “ella no estaba preparada”
- 1 no vio ninguna conducta inapropiada.
- 1 encontró que los tres personajes se comportaron inapropiadamente: Maia por no denunciar, el profesor por abusar de Maia y la amiga porque piensa que Gonzalo quiere a Maia.
- 2 N/S N/C

Ante la pregunta: Gonzalo **¿tiene alguna ventaja sobre Maia?** Las respuestas fueron las siguientes:

¿Gonzalo tiene alguna ventaja sobre Maia?
21 respuestas



Ante la pregunta **¿Cuál o cuáles?** Respondieron:

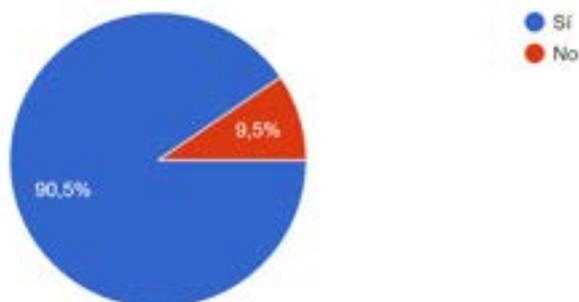
- 15 contestaron que las ventajas son: la fuerza, que la puede manipular y que es mayor.

- 2 contestaron que la ventaja de Gonzalo reside en que Maia está enamorada
- 2 no ven ninguna ventaja de Gonzalo sobre Maia
- 1 contestó “porque él es el amo”

Ante la pregunta:

Gonzalo ¿ejerce violencia hacia Maia?

21 respuestas



Cuando se pregunta **¿cuándo ejerce violencia?** contestaron:

- 19 relacionaron la violencia a la situación en la playa, “cuando ella se negó”, “cuando le tiró la mochila y la dejó sola”, “la presiona”, etc. En este punto se presentan coincidencias en las respuestas.
- 1 contestó que no ejerció violencia.

Ante la pregunta:

En el transcurso del video llama Franco, el hermano de Maia, para impedir el encuentro entre ella y Gonzalo. Para vos esta intromisión ¿está bien?

21 respuestas



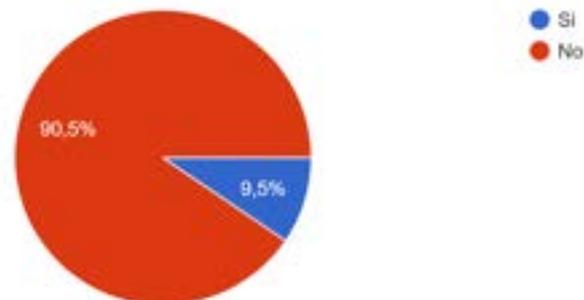
Ante la pregunta **¿por qué?** Contestaron:

- Los 20 contestaron similarmente: “porque es su hermano mayor”, “intenta protegerla”, “conoce más sobre Gonzalo y sus planes con Maia”.

Ante la pregunta:

En el final Maia se reprocha por lo sucedido en el río. ¿Consideras que ella debe pedirle disculpas a Gonzalo?

21 respuestas



Cuando se les pregunta **¿por qué?** Contestaron:

- 19 contestaron que no, las respuestas giran alrededor de que el que debe pedir disculpas es Gonzalo y que ella “no hizo nada”.
- 1 contestó que sí porque ella no debería estar allí.

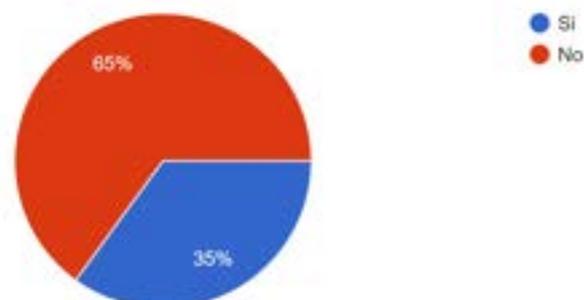
Video 2: Florencia y Federico

https://drive.google.com/file/d/1kNMLIL_iWtNJ_hPZ9KY5ltBBEarm2rc7/view?usp=sharing

Ante la pregunta:

Teniendo en cuenta que Federico y Flor no son pareja: ¿tienen lugar los celos de Federico?

20 respuestas



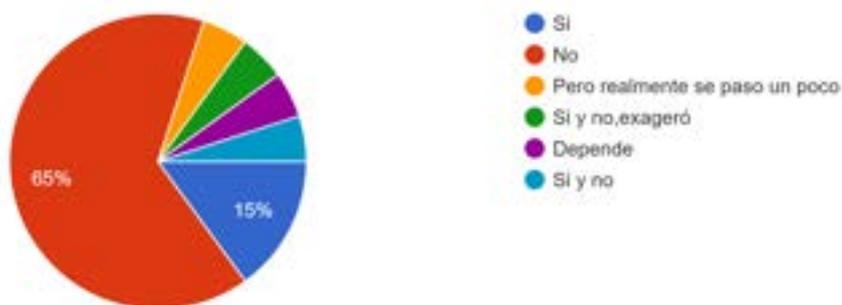
Cuando se pregunta **¿por qué?**

- 16 contestan que no porque, dentro de los cuales 13 hacen mención sólo a que no son pareja, se puede inferir que si fueran pareja tendrían lugar los celos. Dentro de este grupo 3 contestaron “que no tiene derecho”, “que no debe dar explicaciones” y “sentir algo por ella no es suficiente”.
- 4 contestaron que está bien que sienta celos, basándose principalmente en sus sentimientos hacia ella y la intención de “cuidarla”

Ante la pregunta:

Desde tu perspectiva: ¿está bien que Federico le pegue una trompada al chico que está hablando con Flor?

20 respuestas

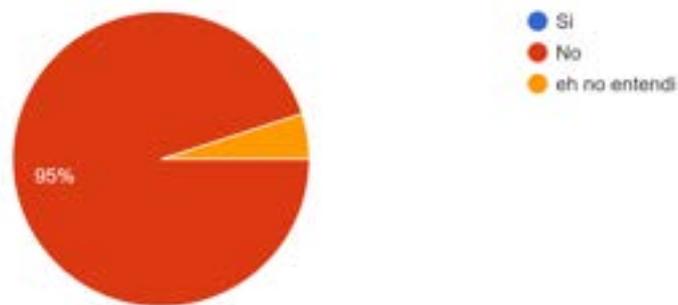


Ante la pregunta **¿por qué?**

- 15 contestaron que no (“no se justifica la violencia”, “no son nada”, “el chico no le estaba haciendo nada” fueron las más recurrentes). Dentro de los cuales uno mencionó que “son celos enfermizos” y 2 sugieren que primero tendría que haberle hablado y si no entendía si estaba bien que se pase a la violencia.
- 5 contestaron que sí porque “la estaba protegiendo” o “ella se sentía incómoda”

Ante la pregunta:

Te resulta adecuada la afirmación de Federico luego de la pelea en la que sostiene que "como no descarga energía ni corriendo ni haciendo deporte tuvo que descargarse pegándole al chico del bar?"
20 respuestas

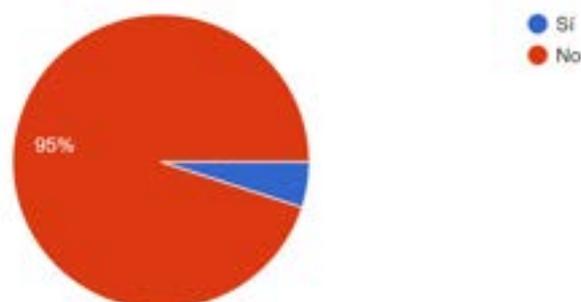


Ante la pregunta **¿por qué?**

- 16 contestan que no, no está bien el uso de la violencia, no es excusa, está mal fueron las respuestas más recurrentes.
- 2 contestaron que reaccionó por celos
- 1 contesto "con mi chica no te metas"
- 1 N/S N/C

Ante la pregunta:

Espiar al otro ¿es correcto?
20 respuestas



Ante la pregunta **¿por qué?**

- 17 contestaron que no, las respuestas más recurrentes son la violación de la intimidad y "no hay que meterse en lo que no te incumbe". De los cuales uno agregó "parece más acoso que espiar" y otro "es acoso"
- 1 "estar celoso no justifica espiar"
- 1 contestó "depende de las circunstancias"

- 1 estar atento por si hay peligro

Ante la pregunta: **¿Qué opinas de la escena donde Federico agrade verbalmente a Florencia?**

20 respuestas:

- 17 contestan que “está mal”, 2 nombran “maltrato”, 1 “violencia verbal”, 2 mencionan el estado “psíquico” de Federico y los más recurrentes “debería haber hablado con ella de lo que le pasaba”
- 3 opinan que solo seguía enojado

Ante la pregunta: **En el final Florencia dice “más que perdonarlo me gustaría entenderlo”, ¿Qué opinas sobre esa frase?**

20 respuestas

Contestaron:

- 16 contestan que está bien “tratar de entenderlo” “para saber el por qué”, “para ayudarlo”, “para poder perdonarlo” son las más recurrentes. Dentro de este grupo 2 contestaron que la pregunta los “dejó reflexionando” o “pensando”, que está bien “entender”
- una contesta “el maltrato no se justifica”
- una contesta “a pesar de que sienta cosas por él es muy controlador y no va”
- 2 contestaron “yo haría lo mismo”

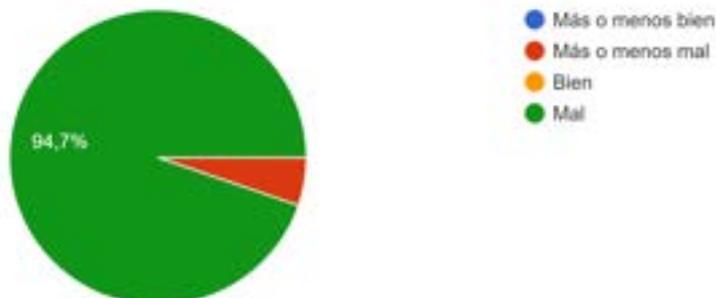
Video 3 “Sofía”

https://drive.google.com/file/d/1D_gym-Zsy0g6hVprHDZS98I0pzL6jJLT/view?usp=sharing

Ante la pregunta:

¿Crees que la mamá trata bien a Sofia?

19 respuestas



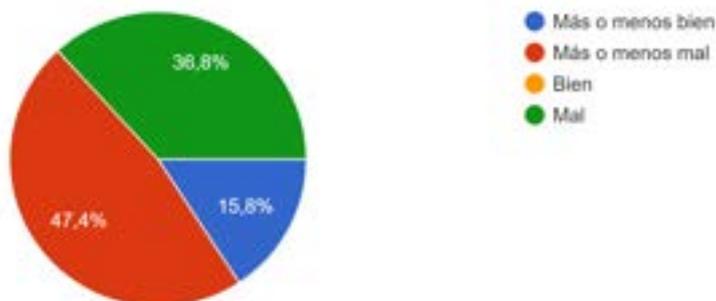
Ante la pregunta **¿por qué?**

- 18 sostienen que “la insulta”, “la maltrata”, “la descalifica”, “la trata con desprecio”, “por su apariencia física piensa que es tonta”
- 1 contesta que a veces la trata bien y a veces mal

Ante la pregunta:

¿Crees que la hermana trata bien a Sofia?

19 respuestas



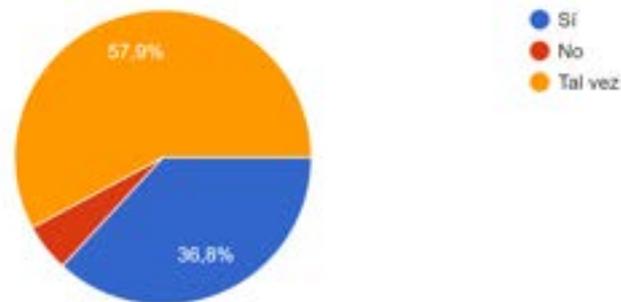
¿Por qué?

- 17 la trata mal por “su apariencia”, “igual que la madre”, “se cree superior porque tiene buen cuerpo”, “se piensa que está bien tratarla así porque es gorda”, “se burla”, “la insulta”, etc.
- 2 N/S N/C

Ante la pregunta:

¿Crees que Bata la quiere a Sofia?

19 respuestas



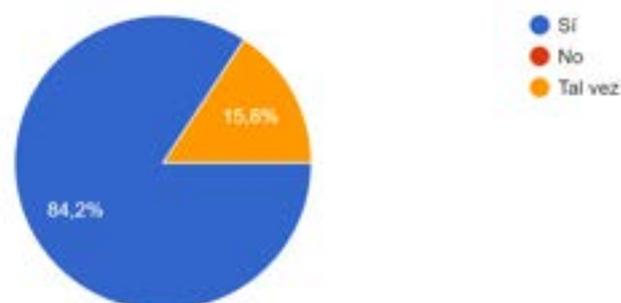
¿Por qué?

- 9 sostienen que si “la quiere, pero le da vergüenza su apariencia”, “en privado se lo dice”
- 5 dicen que la quiere “porque la cuida”, “lo demuestra”, etc.
- 5 sostienen que no, “no lo demuestra”, “eso no es querer de verdad”, “si la quiere no debería tratarla mal”, “él afirma que la quiere”.

Ante la pregunta:

¿Crees que a Sofia le hace daño que la llamen gorda?

19 respuestas



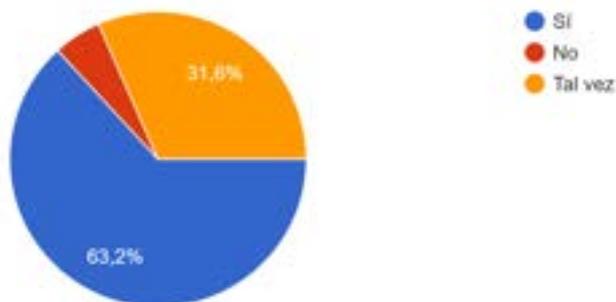
¿Por qué?

- 17 afirman que sí porque, de los cuales 3 sostienen que la “discriminan”, le hace mal a su “autoestima”, “le hace mal”
- 2 coinciden en que tiene que ver con la autoestima de cada uno si le hace mal o no.

Ante la pregunta:

¿Pensas que este trato puede interferir en sus formas de actuar y en su manera de verse a sí misma?

19 respuestas



¿Por qué?

- 13 sostienen que si “daña su mentalidad”, “escuchar lo que te dicen te influye”, “se va a ver a sí misma de mala manera”, “va a querer bajar de peso”, “puede autolastimarse”.
- 3 sostienen que “dependiendo de la personalidad de cada uno”
- 1 “no porque ella está como quiere”
- 2 “tal vez”, de los cuales 1 “aunque no creo” y 1 “se tiene que enfocar en ella misma”.

Observación: La segunda parte del trabajo en el aula (no se incluye en esta tesina) consistió en trabajar con los conceptos de violencia de género, violencia en los noviazgos adolescentes, patrones hegemónicos de belleza. La entrega de esta segunda parte también fue voluntaria y la realizaron 15 estudiantes, dentro de los cuales uno, al final del trabajo destacó como opinión personal el siguiente texto:

“(no estoy de acuerdo con que exclame en todas las definiciones de los diferentes tipos de violencia de género que todas son efectuadas hacia la mujer, ya que, la violencia de género se refiere a ambos géneros, no solo a la mujer. Es estúpido que piensen que la violencia física es solo efectuada en contra de la mujer.)”

Otro cuando se le pide que explique que defina con sus palabras la violencia de género expone:

“La violencia de género es una forma de racismo, pero hacia los géneros femenino y masculino”

La violencia de género es definida claramente, desde el aspecto legal, como toda “violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal” (Ley 26.485, art. 4). Esto expone claramente que existe en la pareja una situación de desigualdad estructural intrínseca a las relaciones entre hombres y mujeres que hace que la violencia que ejercen hombres contra mujeres tenga un agravante. No es lo mismo la violencia de género que la violencia que puedan ejercer en algún momento las mujeres contra los hombres, porque ésta no surge de una posición de poder estructural. Justamente, en la segunda parte del trabajo en el aula se expone con claridad este concepto y es el que abre el apartado teórico de la unidad didáctica. Esto fue trabajado en clase, en forma compartida y oral. En el momento no surgieron voces contradictorias a este concepto, sin embargo, a la hora de expresarse anónimamente sí.

10) Conclusiones

Para este apartado tomaremos de los aportes fundamentales de la Teoría Psicoanalítica de Freud (1930) y Lacan (1966) y luego los relacionamos con conceptos desarrollados por Umberto Eco (1968) en el campo de la semiología.

Freud (1930) hace estallar la concepción del sujeto cartesiano. Si el sujeto cartesiano se basaba en un sujeto centrado el sujeto del psicoanálisis es un sujeto “descentrado” en tanto se encuentra atado al inconsciente y este es un impedimento para ese “hacer lo que yo deseo” que se planteaba anteriormente. De esta manera se desarma la visión autónoma y unitaria del yo. El cogito cartesiano no existe para él ya que el hombre está sometido a la cultura, sujetado. La cultura se impone ante los hombres para poder lograr una convivencia, sofocando así sus instintos. Al introducir la noción de “inconsciente” Freud está

dando por sentado que no todo es razonable, predecible o conocido sobre uno mismo. Siguiendo esta línea Lacan (1966) que también parte de la concepción del sujeto descentrado, sostiene que la identificación siempre se da en relación a la mirada del otro. La relación entre significado y significante no es lineal, no se da de manera progresiva, sino que se da retroactivamente. El significado se estructura para Lacan en forma de cadena de asociaciones, insiste en una cadena significativa pero ninguno de sus elementos consiste en la significación, es un deslizamiento constante. El desplazamiento es infinito y se detiene en el *point de capiton* para hacer emerger el significado. Lacan sostiene así que no hay una correspondencia unívoca entre significado y significante. El significante y la significación no pueden entenderse sino es en relación a otros, para él no hay significación que no esté encadenada ya que esta no consiste ni en un elemento ni en la suma de estos. Sin embargo, este encadenamiento se produce a partir de un significante vacío, y en esto consiste la paradoja de la significación: se articulan significantes en torno a un significante vacío, que no significa nada. El sujeto comienza a desarrollar la subjetividad cuando reconoce su propia imagen en el espejo sin embargo esto genera un conflicto porque lo que ve es su imagen como otro y la generación de ese yo comienza a darse en ese desconocimiento. La supuesta autonomía del yo es una ilusión. Así, el sujeto está atado a la cultura, no existen procesos de significación que no se vinculen a la cultura en que se está inmerso. Dentro del abanico que nos brinda la cultura actual se encuentran los medios de comunicación en general. Esto nos permite a su vez pensar que no hay un afuera de los medios ya que estos se insertan de una u otra manera en la formación de subjetividades actuales.

Surge en el análisis que la violencia no siempre es vista como tal, se observa una dificultad para reconocer los mecanismos previos a la violencia física o verbal, así como los mecanismos más sutiles como ser la vigilancia. Aquí la cadena significativa (Lacan. 1966) o el campo semántico (Eco. 1968) estaría dado por dos líneas opuestas: por un lado, la mayoría asocia la vigilancia y los celos con “no tener derecho”, “no tener que dar explicaciones”, “sentir algo no lo justifica”, etc. En este grupo parece haber un consenso de los límites de las acciones que perjudican la intimidad del otro. Por otro lado, se observa un grupo, menor pero significativo (35% aproximadamente) que asocia los celos y la vigilancia al “cuidado” y “protección” del otro. Se menciona, en relación al espiar no que sea

un acto abusivo sino un acto que puede relacionarse con el “no te metas” dejando en la esfera privada cuestiones sociales como la violencia y el abuso. En el caso específico de la escena de violencia en el bar por parte de Federico se observa la misma constante: la mayoría de las encuestadas sugiere que no es una conducta apropiada, pero al momento de justificarlo se vuelve a repetir esta visión dividida: por un lado, es visto como un “acoso” y por el otro se justifica en relación con el “peligro” y la “incomodidad” de la protagonista. Existe, además, una asociación entre celos y pareja donde estos se terminan justificando dentro de este tipo de relaciones. El ejemplo que justifica esta afirmación se da en la escena donde Federico agrede verbalmente a Florencia, si bien la mayoría contesta nuevamente que es “maltrato”, “violencia” por otro lado hay un grupo que sostiene que solo está “enojado” o “celoso” (15%).

Con respecto al abuso se observa que no siempre resulta reconocible. Aquí tomamos el video “Maia”. Tanto cuando se pregunta si alguno de los dos protagonistas tuvo actitudes inapropiadas o si Gonzalo tiene alguna ventaja sobre Maia, se vuelve a observar una división entre los que opinan que Gonzalo actúa inapropiadamente y tiene ventajas sobre ella (palabras recurrentes: ser “mayor”, “profesor”, tener poder de “manipulación”, “más fuerza”, “se aprovecha”, es un “abuso”) y por otro lado se culpabiliza a la víctima (en la primera pregunta un 50% y en la segunda un 33%) porque “no debía estar allí”, por “estar enamorada”, por “escaparse de la casa” o “no pensar con razón”. En el caso específico que se pregunta sobre la escena que Franco, el hermano mayor de ella, llama por teléfono a un amigo para impedir que Maia se relacione con Gonzalo hubo un consenso casi total: el 95% estuvo de acuerdo en afirmar que Franco actuó bien, dentro de las justificaciones vuelve a surgir el “peligro” y la “protección” como motivos suficientes para ejercer vigilancia y control sobre su hermana. Se puede observar que la violencia es reconocida cuando resulta explícita (en la escena en la playa la zamarrea del brazo, le grita, le tira su bolso y se retira en el auto dejándola sola en el medio de la noche) pero cuando sus mecanismos previos, como, por ejemplo, el cómo se llega a esa situación la mitad de las encuestadas se basa en lo que en el análisis semiótico llamamos performances de género: la mujer “no debe” estar allí culpabilizando de esta forma a la víctima.

Con respecto a la discriminación sufrida por Sofía (video 3) existe un amplio consenso cuando se pregunta si la madre o la hermana la tratan mal (94%), este consenso se repite en las justificaciones donde se sostiene que la “discriminan”, “maltratan”, “se burlan” de su apariencia física. Sin embargo, cuando se pregunta si Bata (su novio) la quiere realmente se vuelve a dividir la opinión: por un lado, un grupo mayoritario (75%) contesta que sí. Lo justifica con frases como “en privado la quiere”, “la quiere, pero se avergüenza” (por su apariencia física) y porque “la cuida”. Sólo el 25% restante cuestionó que esto sea una forma de amor ya que “si la quisiera no la maltrataría”, “eso no es querer” o “no lo demuestra”. Se sostiene aquí que la discriminación resulta más reconocible cuando se da dentro del género femenino, sin embargo, cuando la discriminación está atravesada por una relación sentimental se justifican los tratos inapropiados del varón sobre la mujer. Surge de la relación de Sofía y Bata nuevamente el rol “protector” del hombre (“la quiere porque la defiende”). En este video también hay una escena de violencia verbal de Bata hacia Sofía, la destrata delante de Facha. Esto no es nombrado por ninguna de las encuestadas por lo que volvemos a sostener que la violencia si no está claramente estereotipada resulta más bien imperceptible para las mismas.

Finalmente, dos definiciones de violencia de género surgieron en el trabajo en el aula. Una en un tono más “enojado” (“es estúpido decir que la violencia de género es sólo hacia mujeres”) que la otra, pero ambas igualan el concepto a la “violencia ejercida hacia los hombres también”. Esto resultó llamativo ya que como se mencionó anteriormente, las encuestadas participan de los momentos ESI que propone la escuela, además, según el calendario académico, una de las jornadas ESI anuales deben tratar el tema “Violencia de Género”. Entendemos que la resistencia es mayor que la que se sospechaba al momento de iniciar la investigación a ver con claridad la situación de desigualdad estructural del hombre hacia la mujer, que el sistema patriarcal aún sigue vigente y goza de gran consenso social.

Umberto Eco (1968) sostiene en “La estructura ausente” que el significado es una “unidad cultural” y que un mismo mensaje puede ser decodificado de distintas maneras o por distintos sistemas de convenciones culturales ya que existen condiciones que el mensaje siempre está afectado a cierta apertura. Existen factores que pueden influir en la lectura del mensaje: el universo del

razonamiento, el universo de la ideología y la circunstancia de comunicación. Eco le da un rol importante a la circunstancia ya que esta puede cambiar el sentido del mensaje. Agrega que “el mensaje abierto a la multiplicidad de códigos se nos presenta como una forma vacía. Vacía de todo sentido, pero desde el punto de vista de la lógica de los significantes, con una organización muy precisa. Esta organización es la que orienta la decodificación y la elección de los sentidos, con el mismo derecho de la ideología, las circunstancias u otros factores extrasemióticos” (p. 153). Luego agrega “la lectura oscila entre el descubrimiento de códigos y el intento de una lectura fiel” (p. 208). Si bien el mensaje es intencionado y está cargado de ideología siempre hay una apertura para el interpretante que depende de su propia experiencia y la circunstancia y al cual se intenta ser “fiel”. El grupo de alumnes encuestados tiene una edad promedio de 14 años. La sanción de la Ley ESI cuenta con 15 años de vigencia. Más allá de las irregularidades en su aplicación podemos sostener que este grupo tuvo y/o participó todos los años escolares de jornadas, talleres y clases ESI. En un primer momento de la investigación la hipótesis nos llevaba a suponer que las imágenes mostradas altamente estereotipadas habilitarían una lectura mucho más crítica que la que se observó. Más crítica aquí significa que la ideología del mensaje quedaría al descubierto fácilmente para ellos, no como velo que hay que correr para llegar a la verdad sino como mecanismo de funcionamiento de los mensajes mediáticos, que los vínculos interpersonales cargados de violencia serían reconocidos e incluso criticados. Sin embargo, se observa que, para un grupo importante, sólo cuando la violencia se representa de manera explícita, involucrando la fuerza, es reconocida como tal. En las ocasiones que se pregunta por qué las justificaciones vacilan por ejemplo, invirtiendo los roles de la víctima y el victimario. En la cadena de significantes que expresan los encuestados surge la culpabilidad de la mujer ante los abusos y consecuentemente su revictimización. La experiencia, la circunstancia y la ideología juegan su rol en la lectura, entendemos que la ideología patriarcal que promueve la serie encuentra un punto de coincidencia en la experiencia e ideología de los interpretantes. La circunstancia ha cambiado pero el cambio en la experiencia e ideología demoran más tiempo en estructurar nuestra propia experiencia e ideología. Como se mencionó más arriba, el peso de la circunstancia puede cambiar el sentido, por lo tanto existe la posibilidad de seguir promoviendo una lectura crítica. La semiótica,

sostiene Eco, “puede alterar un proceso de comunicación actuando sobre las circunstancias en que va a ser recibido el mensaje” (p. 478).

A modo de cierre

Uno de los objetivos iniciales de esta investigación fue indagar si los adolescentes, en este caso, el grupo encuestado era capaz de reconocer la violencia y sus distintas formas. La hipótesis inicial, sugería que esto sería constatado de manera afirmativa en la investigación por la totalidad o al menos por su amplia mayoría dado que cuentan con varios años de participación en los distintos momentos ESI que se proponen en el aula. Sin embargo, si bien un grupo logra ver claramente el abuso y la violencia existe otro grupo que no. Las razones no las podemos deducir en este trabajo pero se nos plantea la sospecha en primer lugar y, surgido de la investigación llevada a cabo sobre trabajos anteriores (Estado de la cuestión) que, podría estar vinculado a problemas como: falta de formación docente para encarar los contenidos ESI, relación generacional entre los docentes más adultos y su propia vinculación con los temas vinculados a la sexualidad, falta de equipos especializados en las escuelas (referentes ESI por ejemplo) y la propia experiencia de los alumnos con respecto a sus círculos familiares y el tratamiento de temas de sexualidad y violencia de género. Sin embargo, en este trabajo, no se buscó sentar una norma universal, sino que se concentró en la indagación, en el cómo los adolescentes de hoy se expresan y se representan conceptos claves que surgen de la ESI. Los procesos de identificación están directamente asociados a las formas de pensar y vivir la sexualidad y estos procesos si bien son cambiantes, están imbricados en la realidad social, en los discursos circulantes tanto en los medios de comunicación como en todos los espacios de la vida. En estos espacios la resistencia a hablar de sexualidad, violencia de género y discriminación, a pesar de ser un momento fértil para la renovación, siguen circulando ampliamente discursos de heterosexualidad obligatoria, correlación sexogenerica, performances de actuación según el género y patrones hegemónicos de belleza.

En este sentido, el presente análisis no pretende llegar a una conclusión acabada en la recepción, no intenta llegar a una verdad absoluta, sino que

pretende abrir nuevos interrogantes sobre la forma de enseñar a leer críticamente los mensajes estereotipados, en cómo seguir interviniendo en las circunstancias para brindar nuevas lecturas. La escuela juega un papel preponderante en este "cambiar las circunstancias". En el aula no sólo se aprenden contenidos, la escuela también enseña "todos estos modos de performatividad corporal para aprender cómo ser" (Butler. 2015). Si toda educación es política, también toda educación es sexual y, tomando a las palabras de Paulo Freire sostenemos que "no hay práctica educativa que no sea política, no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños, no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. (...) "cambiar (las circunstancias) es difícil pero no imposible (2003. 51)".

Anexo

Enlaces de los videos proyectados a los entrevistades:

Maia:

https://drive.google.com/file/d/1f05i5poavhrZF4HL2YIKW4BbcPZrWmr_/view?usp=sharing

Florencia y Federico:

https://drive.google.com/file/d/1f05i5poavhrZF4HL2YIKW4BbcPZrWmr_/view?usp=sharing

Sofía:

https://drive.google.com/file/d/1D_gym-Zsy0g6hVprHDZS98IOpzL6jJLT/view?usp=sharing

Enlaces de las encuestas:

Maia y Gonzalo:

https://docs.google.com/forms/d/15vWwutWnPqrDJ1iFlw7pgTHE_q0Vq36JMrDvzZ_VGTm0/edit

Florencia y Federico:

https://docs.google.com/forms/d/18nGol62JkwFE5-KcyAph0M2sY_OZR-aN7oGTpo-6OiU/edit

Sofía:

https://docs.google.com/forms/d/1mOLLwmCUNH7Y_uJof4yI_JhvnNTbj4j6TbIUN0Qozzg/edit

Unidad Didáctica presentada a les alumnes



Desnaturalizando la Violencia de Género y Discriminación en los mensajes mediáticos

Introducción

En esta unidad nos proponemos en primer lugar indagar cómo leen los adolescentes las representaciones sobre el amor romántico y las distintas formas de discriminación que se promueven desde los mensajes mediáticos. En segundo lugar, nos proponemos problematizar y desnaturalizar dichos mensajes a través de la lectura de materiales teóricos elaborados por la Secretaría de Género de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad de La Plata.

Propósitos:

- Promover la reflexión crítica sobre:
 - las representaciones de amor vinculadas a la violencia, los celos y la vigilancia permanente.
 - las regularidades en las representaciones del amor romántico como ideal.
 - las representaciones de legitimización de la discriminación a partir de los patrones hegemónicos de belleza.
- Ofrecer a los alumnos:
 - elementos conceptuales para identificar y reflexionar cómo las representaciones hegemónicas y su circulación pueden naturalizarse en la vida cotidiana.
 - material teórico para deconstruir prácticas de la vida cotidiana.
- Aportar a la reflexión para la vida cotidiana.
- Contribuir al desarrollo de la crítica de las prácticas sociales.

Objetivos:

- Que el alumno comprenda las distintas formas de violencia y discriminación
- Que el alumno se apropie de los conceptos presentados
- Que el alumno comprenda la función de exclusión que cumplen los estereotipos en la vida cotidiana
- Que el alumno construya una mirada crítica

- Que le alumne sea capaz de desnaturalizar las representaciones mediáticas estereotipadas

Contenidos:

- Violencia de género
- Tipos de violencia de género
- Violencia en los noviazgos
- Estereotipos de belleza hegemónicos
- Comunicación como derecho humano
- Reproducción de estereotipos en los medios de comunicación

Materiales:

- Videos
- Encuestas
- Selección de textos teóricos

Primer Momento

¿Qué ven les adolescentes?

En este apartado nos proponemos mediante la visualización de videos de la serie y una encuesta realizada a un grupo de adolescentes indagar en primer lugar, si reconocen las distintas formas de violencia y discriminación que se representan y en segundo lugar, indagar si avalan o no dichas representaciones, si pueden ser puestas en relación con las propias vivencias para identificar finalmente si los patrones representados en los videos interfieren en sus formas de actuar y sentir.

La selección y edición de los siguientes videos surgen del encuentro entre el análisis semiótico de la primera temporada de Floricienta (serie emitida recientemente por televisión abierta destinada al público infanto-juvenil) y los ejes del Diseño Curricular de la ESI para el nivel secundario (Diseño Curricular

para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo Básico. 2014–2020) escogidos para la realización de este trabajo:

En el análisis semiótico se dio cuenta de las regularidades en las representaciones que caracterizan a la serie en cuanto a :

- Las representaciones de amor vinculadas a la violencia, los celos y la vigilancia permanente.
- Las representaciones diferenciadas desde el patrón sexo-genérico de las distintas formas de ser hombre y ser mujer.
- La regularidad en las representaciones del amor romántico como ideal.
- Las representaciones de legitimización de la discriminación a partir de los patrones hegemónicos de belleza.

Los ejes del Diseño Curricular escogidos son:

- [Eje 1 : Adolescencia, sexualidad y vínculos.](#)

“Este eje considera centralmente contenidos que se relacionan con la adolescencia y los vínculos con los pares, la pareja y la familia proponiendo la posibilidad de reflexionar sobre ellos, estimulando los vínculos positivos y ofreciendo herramientas para analizar y saber cómo actuar ante situaciones de maltrato y vulneración de derechos” (pág. 579). Dentro de este eje se abordan, entre otros, los siguientes contenidos:

- Distintos tipos de vínculos. Relaciones de acuerdo y respeto. Relaciones de respeto, afecto y cuidado recíproco. Relaciones equitativas y responsables entre varones y mujeres. Relaciones de dependencia, control, maltrato físico, psicológico. (pág 586)
- La violencia en los vínculos. Formas en que se expresa la violencia. (pág. 586)
- Los prejuicios y la discriminación. (pág. 587)

- [Eje 4 : Sociedad, sexualidad, consumo y medios de comunicación.](#)

Este eje “se centra en una propuesta de contenidos que privilegia el análisis crítico sobre algunos mensajes que transmiten los medios de comunicación en

relación con la sexualidad, relacionados con: los estereotipos de género; (...) y los patrones hegemónicos de belleza que se promueven. Propone detenerse en el análisis de estos últimos para analizar su impacto en el cuidado de la salud y comprender los procesos de exclusión a los que dan origen” (pág. 579). Algunos de los contenidos que aborda este eje son los siguientes:

- Sociedad y cultura de la imagen. Su impacto en la construcción de la identidad (pág. 592).
- Sexualidad y medios de comunicación: modelos hegemónicos de belleza; estereotipos de género. (pág. 593)
- Los mensajes mediáticos y su incidencia en las pautas de comportamiento, gustos, valores, principios e ideología. (pág. 594)

Como se mencionó anteriormente, para la selección y edición de los siguientes videos se tuvo en cuenta el encuentro entre ambos aspectos, el análisis semiótico y los ejes del Diseño Curricular escogidos. A continuación se presentan los videos y su respectiva justificación:

- Video 1: “Maia”

Link video:

https://drive.google.com/file/d/1f05i5poavhrZF4HL2YIKW4BbcPZrWmr_/view?usp=sharing

Encuesta:

https://docs.google.com/forms/d/15vWwutWnPgrDJ1iFlw7pgTHE_q0Vq36JMrDvzZVGTm0/edit?usp=sharing

En este video nos centramos en la relación de Maia, de 14 años, con Gonzalo, su profesor de tenis y mayor de edad. El video inicia con ella, “arreglándose” para ir a su clase. Este arreglo consiste en la elección de la vestimenta y la simulación de tener más busto acomodándose distintos objetos dentro del corpiño. La clase de tenis transcurre en medio de coqueteos entre los

protagonistas, en ese momento llama su hermano, desde el exterior, para impedir dicha clase, conoce muy bien a Gonzalo, lo que lo habilita a interferir en las relaciones de su hermana. Maia y Gonzalo terminan la clase y se dirigen a la costa del río. Charlan y luego se besan. Los besos van subiendo de tono y Maia se incomoda, le pide a Gonzalo que pare y este reacciona violentamente, le revolea el bolso y la abandona en la noche a orillas del río. En la última escena Maia habla con su amiga sobre lo sucedido, no está enojada con él sino con ella por ser “chiquilina” y no saber actuar frente a un hombre mayor.

Este video visualiza la posición de privilegio de Gonzalo sobre Maia por su género y edad y la violencia que ejerce hacia ella. Además se muestra la intromisión de Franco, el hermano de Maia, en la relación entre ambos. Nos referimos a la violencia como problema social ya que la misma se genera y replica en diversos entornos sociales (familia, escuela, instituciones, medios de comunicación, etc.). Jacobson (1993, en Serie Cuadernos ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II. 2012.) define la violencia como “todas aquellas manifestaciones dañinas, producto de relaciones desiguales donde una de las partes maltrata y subordina a la otra” (pág. 74). Los comportamientos y prácticas coercitivas sobre la otra persona tienen como objetivo lograr el sometimiento, la anulación del conflicto y el control sobre el otro a partir del maltrato devenido así en “técnica de dominación” (pág. 74). Resulta importante indagar si los adolescentes encuestados son capaces de reconocer cuándo en una relación se está ejerciendo/sufriendo violencia ya que “el maltrato puede tender a lograr que ella actúe o se comporte en función de los objetivos y necesidades del varón, aunque esto implique la postergación o desestimación de las necesidades, tiempos y decisiones de la joven”. (pág. 88). La identificación y visibilización temprana de los tipos de violencia en la adolescencia resulta esencial para la construcción de relaciones sanas y de igualdad.

La idea fuerza que guía este video es indagar si los adolescentes encuestados reconocen:

- la relación de poder asimétrica de poder entre los protagonistas por tratarse Gonzalo de su profesor y ser mayor que ella,
- si reconocen en la escena del río la violencia ejercida por él,

- quién de los dos protagonistas consideran que actuó de manera incorrecta y que debe disculparse con el otro
- indagar cómo creen/sienten que las distintas formas de violencia pueden o no influir en sus propias decisiones.

Las preguntas la encuesta son las siguientes:

1. ¿Crees que hay conductas inapropiadas en las conductas de los protagonistas? ¿cuáles? ¿Por qué?
2. Gonzalo ¿tiene alguna ventaja sobre Maia? ¿cuál?
3. Gonzalo ¿ejerce violencia hacia Maia? ¿cuándo?
4. En el transcurso del video llama Franco, el hermano de Maia para impedir el encuentro entre ella y Gonzalo, para vos esta intromisión ¿está bien? ¿por qué?
5. En el final Maia se reprocha por lo sucedido en el río ¿considerás que ella debería pedirle disculpas a Gonzalo? ¿por qué?
6. ¿Crees que estas formas de violencia pueden influir en las decisiones que la víctima toma sobre su vida? ¿por qué?

Vídeo 2 : Florencia y Federico

Link de video:

https://drive.google.com/file/d/1kNMLIL_iWtNJ_hPZ9KY5ltBBEarm2rc7/view?usp=sharing

Encuesta:

https://docs.google.com/forms/d/18nGol62JkwFE5-KcyAph0M2sY_OZR-aN7oGTpo-6OiU/edit?usp=sharing

Este video tiene como protagonistas a Florencia y Federico. En el análisis semiótico se dio cuenta de las conductas posesivas y violentas de Federico hacia Florencia. En este video se seleccionó escenas de los primeros capítulos de la serie. El video comienza con una interrupción de Florencia en el despacho de Federico para solicitarle permiso para salir a la noche, él le pregunta a dónde piensa ir y se muestra molesto. Cuando Flor se va, Matute le pregunta a Federico por qué trató mal a Florencia preguntando intimidatoriamente a dónde iba, le

dice si es por que está celoso. Federico lo niega, sólo está molesto porque no le gusta que el personal salga. Luego se encuentran casualmente en un bar, en el video se aclara que sólo los une una relación laboral, hasta el momento. Ante el supuesto acoso de un joven a Florencia, Federico le pega una trompada iniciando una pelea general. Luego, ya en su casa y otra vez con Matute discuten sobre lo sucedido. Matute le reprocha lo sucedido en el bar, Federico le contesta “¿qué querés que haga? ¡No salgo a correr, no piloteo! ¡De alguna forma me tengo que descargar!”. En la siguiente escena Federico está en el living y suena el timbre de la puerta, va a atender y es Bata, el supuesto novio de Flor. Se muestra molesto pero los invita a subir al cuarto de ella para que hablen tranquilos. Luego se dirige él también a la habitación a espiarlos, escucha lo que hablan, piensa que Florencia está enamorada de Bata. Más tarde en la mesa no puede ocultar su enojo, maltrata a Flor delante de todos, le dice que está molesto con ella por tener modales de campesina, por ser desfachatada y por todo de ella. Flor se retira llorando. En el final Florencia llora en su habitación, entra Nico a consolarla, le dice que Federico es una bestia y ella responde, “más que perdonarlo me gustaría entenderlo”.

En este video se muestra claramente una relación abusiva por parte de Federico hacia Florencia. Se escogieron imágenes donde él aún no reconoce estar enamorado de Flor y por lo tanto, no tienen un vínculo amoroso. Se muestra cómo le cuestiona sus salidas, desde el lugar de jefe, aún en horario no laboral, la espía en el bar e interviene sin mediaciones ni diálogo ante un admirador de ella pegándole una trompada, luego se excusa en la falta de descarga física, luego la vuelve a espiar cuando está con Bata y finalmente la maltrata delante de toda la familia. La escena resulta contundente, la vigilancia, los celos y el maltrato verbal resultan evidentes. En este video se busca indagar cómo piensan los adolescentes los celos y el control en las relaciones de amor de pareja ya que nos interesa en primer lugar, propiciar la identificación de señales que puedan dar cuenta de vinculaciones dañinas y abusivas en las relaciones interpersonales. “ Es habitual que los adolescentes confundan los reclamos, los celos, las exigencias de tener relaciones sexuales, la invasión de a intimidad o el control de sus actividades, de sus decisiones y de sus relaciones, como una muestra de interés por parte de sus parejas” (Serie Cuadernos ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II. 2012. 76). En este sentido nos interesa poder evidenciar las

maniobras, a veces sutiles que resultan violentas. Muchas veces también, las representaciones idealizadas del amor romántico limitan la capacidad de relacionar, por ejemplo, los celos con la violencia.

En este video nos interesa indagar:

- La identificación de las reacciones violentas.
- Reconocer el carácter violento de los celos
- Reconocer el control y la vigilancia como forma de violencia.
- Identificar el lugar de la víctima y los sentires contradictorios que puede ocasionar la violencia.

Las preguntas a lxs encuestadxs son las siguientes:

1. Teniendo en cuenta que Federico y Florencia no son pareja: ¿tienen lugar los celos de Federico? ¿Por qué?
2. Desde tu perspectiva: ¿está bien que Federico le pegue una trompada al chico que está hablando con Florencia? ¿por qué?
3. ¿Te resulta adecuada la afirmación de Federico luego de la pelea en la que sostiene que “como no descarga energía ni corriendo ni haciendo deporte tuvo que descargarse pegándole al chico del bar? ¿Por qué?
4. Espiar al otro ¿es correcto? ¿por qué?
5. ¿Qué opinas de la escena donde Federico agrede verbalmente a Florencia?
6. En el final Florencia dice “más que perdonarlo me gustaría entenderlo”, vos ¿qué opinas de esa frase?

Video 3 : Sofia

Link del video:

https://drive.google.com/file/d/1D_gym-Zsy0g6hVprHDZS98IOpzL6jJLT/view?usp=sharing

Encuesta:

https://docs.google.com/forms/d/1mOLLwmCUNH7Y_uJof4yI_JhvnNTbj4j6TbIUNOQozzg/edit?usp=sharing

Este video muestra los distintos vínculos de Sofía y cómo sus vínculos más cercanos la discriminan por ser gorda. En la primera escena se muestra a Sofía con su mamá, caminando por un barrio de Buenos Aires por la noche, se encuentran con un grupo de hombres que las observa, ellas se sienten intimidadas, salen corriendo, Sofía se cae y se embarra, la madre la intenta ayudar y le grita, “ayuda Sofía, imbécil, ¿¡qué te pensás!? ¿¡qué pensás cinco kilos!? Luego se la muestra con su hermana Delfina, en la pileta de la casa del novio de esta. Sofía está vestida, su hermana en bikini. En la pileta se encuentra un empleado de la casa, sin remera. Ambas lo observan con deseo. Aparece la madre, vuelve a agredir a Sofía y se va. Delfina sigue observando al empleado, Sofía le dice que pare, que se va a dar cuenta y que está en la casa de su novio. Delfina le contesta “¿por qué no puedo? Yo no soy vos, yo tengo con qué” refiriéndose a sus atributos físicos. En la siguiente escena se muestra a Bata hablando con un amigo, Facha, hablan de Sofía y Facha se refiere a ella como “la gorda”. Bata la defiende. Luego Facha vuelve a llamar a Sofía gorda y Bata la vuelve a defender. Luego se muestra a Sofía hablando con Bata, ella le cuestiona por qué él tiene una actitud cuando están solos y cambia completamente cuando hay gente. Agrega, “me lastima lo que haces”. Él le contesta que ella le gusta mucho sin embargo, Sofía no entiende sus actitudes. Luego se muestra a Bata nuevamente con Facha. Entra Sofía y saluda cariñosamente a Bata, él reacciona mal, la maltrata y Sofía se va muy angustiada. Bata sigue hablando con Facha, este le reprocha que disimule que gusta de Sofía y le pregunta por qué lo hace, le dice “¿a vos te da vergüenza que ella sea gordita?” Bata responde: “algo de eso hay”. Lamentablemente Sofía está escuchando todo. Se retira de escena llorando.

En este video nos proponemos indagar cómo los patrones hegemónicos de belleza pueden o no repercutir en sus vivencias. Sofía no se encuentra dentro de dicho patrón por ser vista por los demás como “gorda”. Vale aclarar que la perciben de esta forma aún cuando no lo parezca. Esto interfiere en sus relaciones y en sus sentires. Las representaciones sociales estereotipadas actúan como modelos, en este sentido, “las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa” (Araya Umaña en Serie Cuadernos ESI. Educación

Sexual Integral para la Educación Secundaria II. 2012. 101). Decir que forman sistemas cognitivos significa entonces que, las representaciones estereotipadas nos brindan un conjunto de saberes de los que nos podemos servir para explicar lo que ocurre y en consecuencia, muchas veces actuamos y nos expresamos de manera correlativa a dichos estereotipos ya que orientan nuestros actos, nuestras conductas colectivas e individuales, establecen valoraciones, “habilitan o desaprueban comportamientos, maneras de vincularnos con nuestro cuerpo, formas de mostrar o no las emociones y sentimientos en el ámbito de la intimidad y de lo público, entre otras cuestiones” (pág. 101). Resulta imprescindible analizar que en la construcción social de modelos de belleza que orientan conductas tanto personales como colectivas y establecen valoraciones que pueden habilitar o desaprobar comportamiento, maneras de vincularnos con nuestro propio cuerpo y donde se juegan además condicionamientos que pueden afectar la propia autoestima, “puede implicar un limitante a la libertad, a la autonomía y a los márgenes de desarrollo personal” (pág. 79) Sin embargo, estas representaciones no resultan invariables, en este sentido creemos que reflexionar sobre estos estereotipos nos permitirá revisar los prejuicios instalados.

Los objetivos que nos planteamos con este video son:

- Reconocer en los estereotipos de belleza hegemónicos su carácter restrictivo
- Reconocer que dichos estereotipos de belleza hegemónicos que los medios masivos priorizan pueden ser nocivos a nivel personal y/o social.
- Explorar críticamente los estereotipos de belleza y los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación.

Las preguntas a lxs encuetadxs son:

1. ¿Crees que la mamá trata bien a Sofía? ¿por qué?
2. ¿Crees que la hermana trata bien a Sofía? ¿por qué?
3. ¿Crees que Bata la quiere a Sofía? ¿por qué?
4. ¿Crees que a Sofía le hace daño que la llamen gorda? ¿por qué?
5. ¿Pensás que este trato puede interferir en sus formas de actuar y en su manera de verse a sí misma? ¿por qué?

Segundo Momento

Desnaturalizando patrones

En este segundo momento nos proponemos, luego de indagar en las encuestas anónimas realizadas, brindar al alumnx información teórica sobre los temas tratados en los video con el objetivo de desnaturalizar los comportamientos violentos y la discriminación planteada en los videos. A partir del análisis crítico y reflexionando sobre los resultados de las encuestas poder reelaborar las ideas iniciales para llegar a la producción de un nuevo guión donde se extingan dichos patrones.

Bibliografía para el alumnx:



Selección de fragmentos de "Cartilla hablemos de ESI. Una caja de herramientas para trabajar en el barrio". 2019. Amanda Atenea Lozina Torres. Pilar Miguez Iñarra. Secretaria de Género. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicaciones.

[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/97815/Cartilla - Hablemos de ESI .Una_caja_de_herramientas_para_trabajar_en_el_barrio.pdf-PDFA.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/97815/Cartilla_-_Hablemos_de_ESI_-_Una_caja_de_herramientas_para_trabajar_en_el_barrio.pdf-PDFA.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

VIOLENCIAS DE GÉNERO: TIPOS, MODALIDADES, EL "AMOR" Y ALGUNOS MITOS

¿De qué hablamos cuando decimos violencia de género?

En primer lugar, es importante dejar en claro que cuando hablamos de **violencia de género nos referimos a las violencias ejercidas contra las mujeres e identidades feminizadas**. ¿Por qué decimos esto? Porque la violencia de género da cuenta de la relación de poder desigual que existe entre hombres y mujeres, y desde allí se perpetúa la subordinación y la desvalorización de lo femenino frente a lo masculino. **La violencia de género es estructural, por eso es un problema social**. La misma toma diversas dimensiones según el lugar en el que crecemos, donde vivimos y qué cultura nos atraviesa. Es importante tener en cuenta la cultura, y en ella las prácticas concretas y simbólicas que se reproducen y legitiman dentro de un sistema más grande que se llama **patriarcado**. El sistema patriarcal se filtra de diversas maneras, generando inequidad y la violación de los derechos humanos básicos para el desarrollo de una vida sin violencias.

La falta de oportunidades, la desigualdad de trato, el hostigamiento, los mandatos sociales, la maternidad obligatoria y la decisión sobre los cuerpos de las mujeres, se deben específicamente a que son mujeres. La lista es mucho más larga cuando hay que explicitar los marcos en que la violencia de género se expresa, incluso -muchas veces- es casi imperceptible. **Somos educadxs y vinculadxs dentro de un sistema patriarcal, que sostiene la idea de superioridad de los hombres por sobre las mujeres**.

Distintos tipos de violencia

Violencia psicológica: actúa a través de las emociones y agresiones no físicas. Los celos, el control, los insultos, la humillación, la manipulación, el aislamiento y la culpabilización son sólo algunos de los modos de ejercerla, perjudicando el desarrollo personal y generando baja autoestima, depresión, sumisión y hasta el suicidio.

Violencia física: causa daño físico, dolor y hasta riesgo de vida. Es la que se ejerce contra el cuerpo de la mujer cuando se quiere demostrar superioridad y poder.

Violencia económica y patrimonial: busca perjudicar, transformar, destruir, controlar, retener o dañar el trabajo, los bienes y los recursos económicos de la mujer, teniendo como resultado muchas veces la privación de los medios indispensables para vivir una vida digna.

Violencia sexual: toda acción que quebranta, con o sin acceso carnal, el derecho a decidir sobre la propia vida sexual o reproductiva. Se expresa a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco. Contempla la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres.

Violencia simbólica: se presenta a través de patrones estereotipados, mensajes, íconos o valores que transmiten y naturalizan la discriminación, la desigualdad y la subordinación de la mujer en la sociedad. La violencia simbólica se desarrolla en los medios masivos de comunicación a través de la publicación o difusión de mensajes estereotipados que difamen, humillen y/o discriminen a las mujeres; que de manera directa o indirecta promuevan la explotación de mujeres, como así también la utilización de mujeres, adolescentes y niñas en mensajes e imágenes pornográficas, legitimando la desigualdad de trato y la violencia de género.

El amor no mata: ¿Qué es el “amor romántico”?

Cuando hablamos o escuchamos hablar de “amor romántico” se hace referencia al modo de concebir el amor entre parejas -generalmente promovido desde estereotipos heterosexuales- como único, incondicional y necesario a cualquier costo. ¿Qué queremos decir con esto? **Desde que somos chicxs nos enseñan a romantizar la violencia, ¿de qué manera? A través de la literatura clásica, las películas, las novelas y la música nos muestran que las mujeres deben esperar al “verdadero amor”.** Esto implica que el amado -o más conocido “príncipe”- llegue sólo a conquistarla, y ella no pueda salir a buscarlo. En ese detalle se legitiman la sumisión y el juicio de valor sobre aquellas mujeres que inician el vínculo afectivo con varones. Y una vez que el amor llega, todos esos dispositivos culturales insisten en que no podemos dejarlo ir, no importa el costo que implique sostener esa relación. Durante mucho tiempo escuchamos frases como “si te pelea, te quiere”, “es tu pareja, puede controlar tu celular” o “si te cela es porque le importas”, y aunque en los últimos años se ha fortalecido el movimiento de mujeres, y se han hecho campañas para visibilizar estas afirmaciones como violencias, todavía abundan estas frases en hábitos y el último escalón es el femicidio. El llamado amor romántico es el que justifica cualquier situación en una pareja, sin importar si hacen bien o no, con el único fin de sostenerlo. Aparejada a esta obligación de mantener los vínculos de noviazgo o matrimonio, está el estigma a la mujer soltera, la mujer que no es madre o la que no ha formado una familia. Desde la infancia abruman a las niñas con la idea de familia, con el trabajo doméstico, la maternidad obligatoria, una sexualidad pasiva pero siempre dispuesta para el varón que lo demande. **Escuchar y ver estas actitudes desde chicxs, hace que normalicemos conductas violentas y de control.** El sistema capitalista patriarcal nos quiere celosxs, monógamxs -vínculo sexoafectivo entre dos personas-, posesivxs, con complejos e inseguridades. Se fomenta la división y la guerra entre el género masculino y el femenino, donde el lema es que “somos muy diferentes, pero complementarixs”. La reivindicación obsesiva a la norma heterosexual también legitima el orden jerárquico de los vínculos, donde el poder y el control está en manos de quienes poseen, y la sumisión y la subordinación como características de quienes son poseídas. (...)

El desafío es romper las pantallas de lo normado, y comprender que el amor sí existe, pero no con disputas por el poder, con inseguridades, bajo control o con la obligación de que sea eterno. Las relaciones se pueden/deben construir desde el respeto, la confianza y el compañerismo. Los lazos amorosos sanos se gestan desde la solidaridad, la empatía, la cooperación y el goce. Aquí también se relaciona el cuidado del cuerpo, el propio y el de lxs demás. En el amor compañero cabemos todxs, sin exclusiones y sin violencias.

Violencia en los noviazgos

Nos parece importante mencionar las violencias que se viven muchas veces en los noviazgos, y cuánto nos cuesta percibir las con claridad. Por lo general, en la adolescencia empezamos a relacionarnos afectiva y sexualmente con otras personas, constituyéndose como la etapa de aprendizaje en la construcción de esos vínculos. La violencia en los noviazgos aparece muy seguido porque se disfraza de amor, tal cual lo mencionamos en el subtítulo anterior. **Históricamente se naturalizaron actitudes violentas que nos las contaron como “actos de amor”, pero que no lo son. Si te pelea, te cela, te insulta, te hace sentir mal, te hace o te obliga a hacer algo que no querés, no es un juego y no es cariño: es violencia.** Tenemos que aprender a diferenciar estas situaciones para ver el problema. Las relaciones violentas empiezan de a poco: primero no te deja hablar con amigxs, después no te deja salir, cuestiona tu vestimenta, te controla el celular; pueden ser algunos de los indicadores de violencia y maltrato. **Es primordial transmitir que no se debe permitir nunca el maltrato, y que el pedido de disculpas no sirve si no se cambia la actitud.**

¡Importante! Siempre hay que recordar que las personas somos libres, independientemente de si estamos en pareja o no; y que las relaciones se construyen desde la confianza, el compañerismo, el respeto, el deseo y también el goce mutuo. El amor no es violencia.

Actos de violencia en las relaciones de noviazgo:

- Amenaza de abandono.
- Menosprecio y comportamiento de celos.
- Decidir sobre lxs amigxs y actividades a frecuentar.
- Destrucción de pertenencias y bienes.
- Tener que pedir permiso para salir.
- Decidir sobre cuándo y cómo tener relaciones sexuales.
- Decidir sobre la ropa que debe usar la pareja.
- Amenaza de suicidios ante la posibilidad de terminar la relación.

Ante cualquier acto de violencia un NO como respuesta.

La comunicación como derecho humano

Para trabajar sobre la dimensión mediática de las estructuras de la violencia, de qué manera se perpetúan, legitiman y reproducen, es necesario comenzar por la siguiente afirmación: la comunicación es un derecho humano. ¿Qué significa esto? Significa que **todas las personas tenemos derecho a recibir información pero también producirla, por lo tanto podemos participar en el diseño y edición de información para que se transforme en conocimiento y se democratice con lxs demás.** El derecho a la comunicación también contempla la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas en el formato queelijamos (radial, audiovisual, gráfico, fotográfico y digital). En la difusión, pero sobretodo en la construcción de conocimientos y noticias, se debe considerar el respeto a la diversidad, y esa diversidad debe estar representada en la elaboración de dichas informaciones. A partir de la falta de representatividad diversa en las producciones en donde se desencadenan las desigualdades de género, se promueven estereotipos, se vulneran derechos y se legitiman las violencias. Pensar la comunicación de esta manera, nos invita y permite que formemos parte del proceso de producción social de sentidos, y a través de esto nos es posible conocer y también hacer visibles otros derechos, como los que garantizan la educación, la salud, una vida digna y libre de violencias. La posibilidad de crear y recibir información variada toma mayor sentido cuando representa pluralidad y diversidad. Sin embargo, más allá del derecho humano universal e inalienable, la difusión -y por lo tanto la construcción- de informaciones y noticias hace varias décadas está concentrada en manos de unas pocas personas, dueñas de medios con alcance masivo, a los que llamaremos medios monopólicos. Las noticias y nuevos conocimientos circulan en gran medida sobre plataformas audiovisuales y digitales, como en redes sociales y la televisión. Y si en la producción de las informaciones no existe la pluralidad y la diversidad de voces, los conocimientos estarán incompletos y serán autoritarios. Lamentablemente el derecho a la comunicación está siendo vulnerado. Si lo pensamos desde las desigualdades de género, es visible la menor participación de mujeres -y la casi nula de identidades trans o travestis- en la producción, difusión, como fuente, como jefas de área o directoras dentro del espectro de los medios masivos de la información. Y de la misma forma se desencadenan las desigualdades de clase, de etnia y de edad en dichos procesos y lugares de tomas de la palabra y de decisiones.

La construcción y reproducción de estereotipos de género en los medios de comunicación: misoginia, sexismo y cosificación.

Los medios de comunicación constantemente nos están mostrando patrones de conducta y estética que debemos seguir para cumplir con la norma dentro de una sociedad. A través de las publicidades, las películas, los programas de televisión (telenovelas, reality shows, magazines y noticieros), los contenidos específicos para redes sociales, la música hegemónica, la literatura clásica y conservadora, y los múltiples consumos culturales globalizados, **nos van moldeando para continuar reproduciendo los estereotipos del ser varón y del ser mujer. La propagación de estos estereotipos, en su gran mayoría, genera inseguridad e insatisfacción en todxs aquellxs que no cumplen con los requisitos básicos de belleza que se transmiten, como en la corporalidad, la vestimenta, la manera de actuar y hasta en la vinculación con lxs demás.** Sobre esa estética occidental a copiar, son las mujeres y las identidades feminizadas las que más sufren la violencia simbólica por parte de los medios de comunicación. En las tapas de revistas y en las pantallas de televisión se exhiben a las mujeres e identidades feminizadas estereotipadas, y sus cuerpos aparecen por partes, enaltecendo lo sexuado y haciéndolo consumible. En muchas oportunidades las mujeres aparecen subordinadas a un varón que las degrada y las subestima. Y a las personas del colectivo LGTBI (Lesbianas, Gays, Trans, Travestis, Bisexuales e Intersex) las ubican mayoritariamente en escenarios de prostitución y adicciones. **La constante repetición de estas representaciones reproduce mensajes sexistas , y en ellas no varía la posición de quienes son estigmatizadas. Las mujeres gordas no aparecen, y las mujeres estereotipadas aparecen como putas.** (...) El lenguaje sexista también es propio de los medios de comunicación, y este se refleja en el uso genérico del masculino para nombrar a todas las personas, la expresión “crimen pasional” cuando se trata de un femicidio, o el uso del pronombre en masculino (él) cuando se refieren a una persona travesti o a una mujer trans.

Consignas:

Primera Parte :

1. ¿Por qué la violencia de género es un problema social?
2. Define qué es la violencia para vos. Nombra los distintos tipos de violencia y desarrolla al menos dos ejemplos.
3. ¿Qué es la violencia simbólica? ¿Cómo puede expresarse? Nombra dos ejemplos.
4. ¿Por qué la comunicación es un derecho humano?

5. ¿Qué es un mensaje “estereotipado”? Explica con tus palabras y ejemplifica.

Segunda Parte:

1. Vuelve a ver los videos de la primera parte de la unidad y responde:
 - a) ¿Cambiarías alguna de las respuestas que respondiste en los formularios?
 - b) ¿Por qué?
 - c) ¿Qué considerás que aprendiste a partir del texto leído?

2. Elige uno de los videos. Vuelve a mirarlo y luego responde las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué estereotipos se representan principalmente en el video elegido?
 - b) ¿Con qué tipo de violencia se relaciona el video elegido? ¿Por qué?
 - c) Imaginá que sos el guionista del video ¿qué actitudes, palabras, gestos cambiarías o eliminarías para que el video no reproduzca violencia y/o discriminación?

Anexo apartado “Análisis Semiótico”

Producciones de los lectores: Memes que circularon en la segunda edición.

Como me piden que no sea intensa. Si me crie viendo Floricienta



Florencia @FlorLpez_19 · 30min

Yo a los 7 años viendo Floricienta // Yo a los 20 años viendo Floricienta
[#Floricienta](#)



2

510

1 mil



Resumen de Floricienta:

Una tipa de 25 años con mentalidad y actitud de nena de 12 que se enamora de un idiota tóxico que la maltrata , humilla y desprecia pero de vez en cuando le habla como un ser humano. El tipo se muere en el final porque pidió más plata y Cris Morena le dijo que no. Fin.





Comentarios en youtube de los capítulos:

Capítulo 1:

[Karen Luces](#)

Quien empieza a ver floricienta en esta Cuarentena del corona virus

[Saraí Mora](#)

👍 Quién empezando a verla por la cuarentena?

[Abigail Gonzalez](#)

Cuarentena que querés? Que vea floricienta de nuevo? Eso querés? 😊

[pov: no patinas](#)

Que buena novela, de verdad Floricienta marcó mi infancia, y la seguire viendo por el resto de mi vida, hoy me puse contenta con la noticia que Telefe va a dar Floricienta este año, tanto para mi es la mejor noticia que escuche durante el 2020 (...)

[Pricila Morales](#)

Como me gustaba esta novela, y esta cuarentena es la oportunidad de volver a verla

[Rosmery Mamani](#)

Holaa a todos ya volvimos a sonreír por que ya Floricienta ya volvió a la pantalla de telefe

[Angelina Rios](#)

Como amo a flor alguien mitad de año mirando floreciente de vuelta y vuelve a ser igual de emocionante like

[Delfi Argañaraz. S](#)

ES HOY ES HOY vuelve floricientaAAAAAA

Ley de Educación Sexual Integral 26.150

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>

Ley de Educación Sexual CABA 2.110

<https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley2110.pdf>

Ejes Esi: Diseño Curricular NES - CABA

<https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/capitulo-20.pdf>

Sobre la base de dos ejes se hará un recorte de temas a analizar. Se subrayan con amarillo los temas de análisis.

Eje 1: Adolescencia, sexualidad y vínculos

Este eje considera centralmente contenidos que se relacionan con la adolescencia y los vínculos con los pares, la pareja y la familia proponiendo la posibilidad de reflexionar sobre ellos, estimulando los vínculos positivos y ofreciendo herramientas para analizar y saber cómo actuar ante situaciones de maltrato y vulneración de derechos. Introduce asimismo la importancia de abordar el trabajo sobre algunas habilidades psicosociales que se ponen en juego en la vinculación con los otros, y otras como la toma de decisiones que adquiere relevancia al momento de trabajar sobre el inicio de las relaciones sexuales, la maternidad y paternidad responsable.

Contenidos	Sugerencias para la enseñanza
Distintos tipos de vínculos. y Relaciones de acuerdo y respeto. y	Se sugiere trabajar sobre diferentes modos de relacionarse con los pares, la

<p>Relaciones de respeto, afecto y cuidado recíproco. y Relaciones equitativas y responsables entre varones y mujeres. y Relaciones de dependencia, control, maltrato físico, psicológico. y Vínculos virtuales: ventajas, riesgos y cuidados.</p>	<p>pareja y la familia. Se propone trabajar sobre la valoración y el reconocimiento de las emociones y afectos que se involucran en los vínculos interpersonales; identificar la relación entre los modos de vincularnos y la construcción de la autoestima; promover la reflexión para el reconocimiento de situaciones de violencia y vulneración de derechos. Es recomendable abordar estos temas a través de, diálogos, debates, análisis de distintas situaciones, artículos periodísticos, películas, etc. Se recomienda trabajar el tema de vínculos virtuales teniendo en cuenta: y implicancias del uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación sobre el comportamiento individual y las relaciones interpersonales; y el papel de las redes sociales virtuales en la construcción de la identidad juvenil; y el trabajo reflexivo sobre el cuidado de la intimidad, la diferenciación entre lo público y lo privado y el manejo protegido en las redes virtuales; y los riesgos y cuidados para evitar el acoso entre pares, la trata de personas y el abuso.</p>
<p>La violencia en los vínculos.</p>	<p>Se apunta a brindar herramientas sobre aquellos vínculos que tienden a perjudicar la salud de las personas en</p>

	distintos ámbitos: familiar, escolar, al interior de la pareja; y a promover vínculos positivo
- Tipos de maltrato. - Violencia de género, trata de personas, abuso sexual, acoso escolar	En cuanto a las relaciones de maltrato, se sugiere: y Identificar algunos elementos en que se expresa la violencia: desvalorización, burlas, agresiones verbales, gritos, acusaciones, dominación, control, prohibiciones, mentiras, amenazas, sentimientos de miedo y de culpa, golpes físicos. y ofrecer información respecto de los distintos tipos de maltrato. y Trabajar sobre algunos tópicos de violencia en los vínculos que tienen relevancia social, como por ej. la violencia de género, la trata de personas, el abuso sexual, el acoso escolar, entre otros. y Propiciar el trabajo preventivo de situaciones de violencia. y Desarrollar la capacidad para pedir ayuda y expresar lo que sucede, proponer el armado de redes personales e institucionales.

Eje 2: Sociedad, sexualidad, consumo y medios de comunicación

Sociedad, sexualidad, consumo y medios de comunicación Se centra en una propuesta de contenidos que privilegia el análisis crítico sobre algunos mensajes que transmiten los medios de comunicación en relación con la sexualidad, relacionados con: los estereotipos de género; el uso de la sexualidad como estrategia para promover el consumo; el límite difuso que se plantea en

ocasiones entre lo público y lo privado y los patrones hegemónicos de belleza que se promueven. Propone detenerse en el análisis de estos últimos para analizar su impacto en el cuidado de la salud y comprender los procesos de exclusión a los que dan origen

Contenidos	Sugerencias para la enseñanza
Sociedad y cultura de la imagen. Su impacto en la construcción de la identidad , las pautas de cuidado y otros procesos.	Se propone el análisis del culto desmedido por la imagen en nuestra sociedad, transmitida por la cultura y los distintos medios de comunicación que impacta en: y la construcción de la identidad y la subjetividad; y el cuidado del cuerpo; y la construcción de los valores; y las relaciones interpersonales; y los procesos de inclusión social.
Culto desmedido al cuerpo y sus riesgos:	Las distintas intervenciones sobre el cuerpo que se producen para sostener ciertos patrones hegemónicos de belleza: cirugías, desarrollo excesivo de la musculatura, dietas sin acompañamiento médico, etcétera. y Modelos e “ideales” de belleza del cuerpo femenino y masculino. Su impacto en la salud (trastornos en la alimentación). El culto al cuerpo y la promoción de un marcado narcisismo. y El cuerpo como objeto de consumo
Sexualidad y medios de comunicación: y modelos hegemónicos de belleza; y	Los mensajes mediáticos y su incidencia en las pautas de

<p>estereotipos de género; y la sexualidad como estrategia de consumo; y lo público y lo privado.</p>	<p>comportamiento, gustos, valores, principios e ideología. y Mensajes en relación con la sexualidad: El uso de la sexualidad como medio y estrategia para estimular el consumo; estereotipos de género; los modelos hegemónicos de belleza que se promueven; la ausencia de límites entre lo público y lo privado. En relación a este último punto se propone reflexionar sobre su naturalización en las relaciones tanto personales como virtuales. Se sugiere el abordaje de estos mensajes a través del análisis de publicidades y programas televisivos, radiales, filmes, revistas, otros.</p>
<p>Los mensajes mediáticos y su incidencia en las pautas de comportamiento, gustos, valores, principios e ideología. y Mensajes en relación con la sexualidad: El uso de la sexualidad como medio y estrategia para estimular el consumo; estereotipos de género; los modelos hegemónicos de belleza que se promueven; la ausencia de límites entre lo público y lo privado. En relación a este último punto se propone reflexionar sobre su naturalización en las relaciones tanto personales como virtuales. Se sugiere el abordaje de estos mensajes a través</p>	<p>El talle único en la ropa como elemento que contribuye a la anulación de las diferencias. Su incidencia en los procesos de exclusión, discriminación y en los trastornos alimentarios y el impacto social que esto produce en el cuidado de la salud, la construcción de subjetividades y la autoestima. y El conocimiento y análisis de la ley 3330 de Existencia de Talles de la CABA, para ofrecer información respecto de la vulneración de derechos ante la oferta de talles únicos. El trabajo sobre los contenidos de este tema pueden abordarse a través del análisis de</p>

<p>del análisis de publicidades y programas televisivos, radiales, filmes, revistas, otros.</p>	<p>distintos recursos: artículos periodísticos, publicidades, películas, otros. Se intenta fortalecer el trabajo reflexivo, favoreciendo la autonomía y el cuidado de la salud de los adolescentes.</p>
---	---

Serie Cuadernos ESI Secundario. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_cuaderno_secundaria_ii.pdf

Esi: Formación Integral Ciclo Orientado. Una propuesta para revisar los mandatos culturales. 2019. CABA

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fg_co_esi_mandatos_socioculturales_0.pdf

Capítulos utilizados:

- **Capítulo 1**
https://www.youtube.com/watch?v=8K1g_pidkZ0&t=30s
- **Capítulo 2**
<https://www.youtube.com/watch?v=CkaXqidSIMg>
- **Capítulo 3**
<https://www.youtube.com/watch?v=eYIXsjbC1dk&t=13s>
- **Capítulo 4**
https://www.youtube.com/watch?v=BwpSik_3uM0
- **Capítulo 5**
<https://www.youtube.com/watch?v=tiZWmXEEExE>
- **Capítulo 6**
<https://www.youtube.com/watch?v=RuYoSjzYOWI>
- **Capítulo 7**

- <https://www.youtube.com/watch?v=svzGMyJAnAQ&t=1519s>
- **Capítulo 8**
<https://www.youtube.com/watch?v=QB-vz2popPA>
 - **Capítulo 9**
https://www.youtube.com/watch?v=-m_533IAI1M&t=2045s
 - **Capítulo 10**
<https://www.youtube.com/watch?v=9eCWwUWik2s&t=8s>
 - **Capítulo 11**
<https://www.youtube.com/watch?v=Miu4hclcKWw>
 - **Capítulo 12**
<https://www.youtube.com/watch?v=ojcg9qypk28>
 - **Capítulo 13**
<https://www.youtube.com/watch?v=m5DBFhgLTMA>
 - **Capítulo 14**
<https://www.youtube.com/watch?v=ouV3vl3yXlk>
 - **Capítulo 15**
<https://www.youtube.com/watch?v=6HWTsz0IMi8>
 - **Capítulo 16**
<https://www.youtube.com/watch?v=h2MbvbxHeul&t=912s>
 - **Capítulo 17**
https://www.youtube.com/watch?v=Z3_DeuxwF6E&t=1834s
 - **Capítulo 18**
<https://www.youtube.com/watch?v=n8TkgD4-jpU&t=2313s>
 - **Capítulo 19**
<https://www.youtube.com/watch?v=8kUuDUE6izl>
 - **Capítulo 20**
<https://www.youtube.com/watch?v=E-BSVIAOBjs>
 - **Capítulo 21**
<https://www.youtube.com/watch?v=qIGJT7skc2E>
 - **Capítulo 22**
<https://www.youtube.com/watch?v=J9LDfCnTRQM>
 - **Capítulo 23**
https://www.youtube.com/watch?v=WfHA7_iCJyk
 - **Capítulo 24**
<https://www.youtube.com/watch?v=XjmgXYJETLY&t=1064s>
 - **Capítulo 25**
<https://www.youtube.com/watch?v=j8IU1HUbtzM&t=2277s>
 - **Capítulo 26**
<https://www.youtube.com/watch?v=fWplUIF-uBc&t=1766s>
 - **Capítulo 27**
<https://www.youtube.com/watch?v=8KuU2xOX2Kw&t=1965s>
 - **Capítulo 28**
<https://www.youtube.com/watch?v=6uVaK6S9uLQ&t=1657s>
 - **Capítulo 29**
<https://www.youtube.com/watch?v=EoNZUqtSYfA>

- **Capítulo 30**
<https://www.youtube.com/watch?v=ON7IjU1BZz8>
- **Capítulo 31**
<https://www.youtube.com/watch?v=4z43yDg1-5w&t=1059s>
- **Capítulo 32**
<https://www.youtube.com/watch?v=B85eOFGFg80&t=2122s>
- **Capítulo 33**
<https://www.youtube.com/watch?v=tvfayF9BYI0&t=3s>
- **Capítulo 34**
<https://www.youtube.com/watch?v=JF3KOHUg36Y&t=212s>
- **Capítulo 36**
<https://www.youtube.com/watch?v=zYPjMTW-qJU&t=1714s>
- **Capítulo 65**
<https://www.youtube.com/watch?v=pcQM6QciV8w&t=14s>
- **Capítulo 66**
<https://www.youtube.com/watch?v=biEqQ0EpC1Q>
- **Capítulo 70**
<https://www.youtube.com/watch?v=rtytL7TzfTs>
- **Capítulo 156**
<https://www.youtube.com/watch?v=GJ8lglW4U0Q>
- **Capítulo 174**
<https://www.youtube.com/watch?v=R2cVLq43gbY>
- **Capítulo 175**
<https://www.youtube.com/watch?v=xL7USTidgL4>

Bibliografía

- Beauvoir, Simone de. 1949. El segundo sexo. 19° Edición. Debolsillo. 2019. Buenos Aires.
- Bremond, Claude, «El rol de 'influenciador'», en VV. AA., Investigaciones retóricas II, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1974.
- Buckingham David. Educación en medios. Ediciones. Paidós. Primera edición: 2005.
- Butler, Judith. 1990. El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós. Barcelona.
- Da Porta, Eva . *Comunicación y Educación: algunas reflexiones para la búsqueda de nociones estratégicas* en Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico. Da Porta compiladora. Córdoba. 2011.
- De Olivera, Ordandina - García, Brígida. 2016. Encuestas, ¿hasta dónde? Author(s): Orlandina de Oliveira and Brígida García Source: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 49, No. 1, Método y Teoría del Conocimiento un Debate pp. 335-351. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Eco, Umberto, 1968. La estructura ausente. 1ra. Edición Debolsillo. Argentina. 2013.
- Freire, Paulo. 2003. "El grito manso". Grupo Editorial Siglo XXI. Argentina.
- Gamarnik, Cora - Evangelina Margiolakis coordinadoras. La Crujía Ediciones. 2011
- Katz, Magalí Katz, Gonzalo Seid y Federico Luis Abiuso. 2019. La técnica de encuesta: Características y aplicaciones. Metodología de la Investigación. Cátedra: Moreno. Carrera de Sociología – UBA
- cuaderno de cátedra n° 7
- Lagarde, Marcela. 1990. Identidad Femenina. Universidad Nacional Autónoma de México, México,
- Martín Barbero, Jesús. "De los medios a las mediaciones. Comunicación , cultura y hegemonía". 1987. Barcelona.

- Martín Barbero, Jesús: "Memoria Narrativa e industria cultural", en *Comunicación y cultura*, Nro. 10, México, agosto 1983.
- Segre, Cesare (1985). "Tema, motivo" en "Principios del análisis del texto literario". Editorial Crítica. Barcelona.
- Steimberg, Oscar (1980), "Producción de sentido en los medios masivos: las trasposiciones de la literatura" en "Lenguajes: producción y verdad". Pellerano . Buenos Aires.
- Steimberg, Oscar (1993), "Género, estilo, género: diez proposiciones comparativas" en "Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares". Atuel. Argentina.
- Todorov, Tzvetan. *Los géneros discursivos*. 1978. Editions du Seuil. Caracas, Venezuela.
- Traversa, Oscar . (2001). Aproximaciones a la noción de dispositivo. *Signo Y seña*, (12), 231-247.
- Verón, Eliseo. (1985) El análisis del "Contrato de Lectura", un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media, en "Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications", IREP, París.
- Verón, Eliseo. El análisis del "Contrato de Lectura", un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media, en "Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications", IREP, París, 1985.

Trabajos consultados:

- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>
- Giuliano, Facundo. "(Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre filosofía y educación". *Propuesta Educativa*, núm. 44, noviembre, 2015, pp. 65-78. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403044816008.pdf>

- Gamarnik, Cora. "Estereotipos sociales y medios de comunicación: un círculo vicioso". *Questión*; vol. 1, no. 23. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. 2009. Disponible en: <https://alertacontraelracismo.pe/sites/default/files/archivos/investigacion/Estereotipos%20y%20medios%20de%20comunicacion%20UBA.pdf>
- Ferrer Pérez, Victoria; Bosch Fiol, Esperanza. Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 105-122. Universidad de Granada. España. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350008.pdf>
- Pagnone, Melina A. 2017. Del "crimen pasional" al "femicidio". Análisis sobre el abordaje de tres crímenes de mujeres en los medios de comunicación gráficos. Tesina para la obtención de la Licenciatura en Sociología. https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1177/1/TLIC_IDAES_2017_PMA.pdf
- Educación Sexual Integral: aportes desde el trabajo social. 2016. Flores, Micaela S. Universidad Nacional de Cuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8837/tesina-micaelaflores.pdf
- Gangli, Maria Inés. 2018. "Las prácticas de enseñanza relacionadas con la educación sexual en escuelas medias de la Provincia de Santa Fe". Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes. Escuela de Posgrado. <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/15517>
- Medina Álvarez, Pamela M, Guillermin, M. Ángela Barrios, Rubén J. (2014) "La Educación Sexual Integral y su implementación en las aulas" Facultad de Ciencias Naturales e IML. UNT 2 Facultad de Filosofía y Letras. UNT. <https://docplayer.es/148875996-La-educacion-sexual-integral-y-su-impleme>

[ntacion-en-las-aulas-medina-alvarez-pamela-m-l-l-guillermin-m-angela-l-barrios-ruben-j.html](#)

- Lavigne, Luciana (2016) Una etnografía sobre sexualidades, género y educación La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil. Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología
http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/5989/uba_ffyl_t_2016_45999.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Notas periodísticas

- Madeo, María Gabriela. “¿Patito feo va a la escuela? Una mirada crítica de los consumos infantiles televisivos”. Novedades Educativas. N° 216/217. Diciembre 2008 - Enero 2009.
- Tikbeat. La historia de Facebook desde 2004 hasta hoy. 2017
<https://www.ticbeat.com/socialmedia/la-historia-de-facebook-desde-2004-hasta-hoy/>