

El reconocimiento de la violencia simbólica y la pertinencia de su abordaje en la formación en Comunicación Social¹

Manuel Javier Castrillón Medina²; Alejandro Agudelo Calle³

Recibido: 20 de junio de 2023 / Evaluado: 4 de octubre de 2023 / Aceptado: 15 de noviembre de 2023

Resumen. La violencia simbólica es una forma de dominación que se ejerce contra poblaciones vulnerables y se reproduce a través de distintos contenidos que circulan en las plataformas de comunicación. Identificar estas violencias requiere de una educación mediática que difícilmente se logra en los ámbitos universitarios. Este artículo expone la incidencia de la formación profesional en Comunicación Social en la identificación de violencias simbólicas por parte de los estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó, sede Medellín. Se trata de un estudio cualitativo, de alcance exploratorio, que concluye que la formación de los estudiantes de comunicación tiene una incidencia incipiente en la identificación de estas violencias. Es a través de las redes de apoyo más cercanas, como amigos y familiares, que los universitarios discuten, reflexionan y evidencian narrativas audiovisuales estereotipadas y discriminatorias.

Palabras clave: formación profesional; enseñanza de los medios de comunicación; medios audiovisuales; violencia; estereotipo.

[en] The Recognition of Symbolic Violence and the Relevance of its approach on Social Communication Training

Abstract. Symbolic violence is a form of domination exercised against vulnerable populations and perpetuated through various contents disseminated on communication platforms. Identifying these violences requires a media literacy, a goal often challenging to achieve within university contexts. This article examines the impact of professional training in Social Communication on the recognition of symbolic violence by students at Luis Amigó Catholic University, Medellín campus. Conducted as a qualitative, exploratory study, the research concludes that communication students' training minimally influences their ability to identify such violences. It is within their closest support networks, like friends and family, where students engage in discussions, reflections, and expose stereotypical and discriminatory audiovisual narratives.

Keywords: professional training; media literacy; audiovisual media; violence; stereotype.

Sumario. 1. Introducción. 2. Antecedentes. 3. Violencia simbólica, comunicación y educación 4. Metodología. 4.1. Enfoque. 4.2. Técnicas e instrumentos 5. Resultados. 5.1. Caracterización. 5.2. Percepciones sobre las violencias simbólicas y su identificación en los contenidos. 5.3 Incidencia del proceso formativo 6. Conclusiones

Cómo citar: Castrillón Medina, M. J.; Agudelo Calle, A. (2023). El reconocimiento de la violencia simbólica y la pertinencia de su abordaje en la formación en Comunicación Social. *Revista Mediaciones Sociales*, e89807.

1. Introducción

La violencia es un fenómeno sociocultural que ha sido ampliamente estudiado desde las ciencias sociales y que debería ser abordado a partir de las relaciones de poder que se dan en los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales (Minayo, 2007). Incluso, se podría afirmar que la violencia es el mayor problema que enfrentan los seres humanos en la actualidad (Jiménez Bautista, 2019). Algunas personas son más vulnerables a ser víctimas de la violencia que otras. Sobresalen las mujeres, las personas *LGTBIQ+*, negras, afrodescendientes, pobres y personas con determinadas filiaciones políticas y creencias religiosas (Comisión de la Verdad, 2022).

¹ Artículo derivado del informe de investigación del Grupo Urbanitas, presentado en 2023 por Manuel Javier Castrillón Medina para optar al título de Sociólogo por la Universidad de Antioquia, con la asesoría de Alejandro Agudelo Calle.

² Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
E-mail: manuel.castrillonme@amigo.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8088-1546>

³ Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
E-mail: alejandro.agudeloca@amigo.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0834-7909>

La violencia puede darse de manera física, estructural o simbólica (Galtung, 1990, 2016). Se entiende también que el ejercicio de la violencia hacia una persona se da de tres formas (Calderón Concha, 2009): como un *suceso* de expresión explícita de cualquier tipo de daño (violencia directa); como un *proceso* de relaciones de desigualdad del sistema social y sus relaciones políticas y económicas (violencia estructural); y como una *legitimación* de formas implícitas de discriminación (violencia cultural), a través de lo comunicativo y lo simbólico.

Galtung (citado en Calderón Concha, 2009) sugiere que la violencia cultural y la violencia simbólica son conceptos homólogos. Se entiende a la violencia simbólica como: “cualquier poder que logra imponer significados como legítimos disimulando las relaciones de fuerzas que residen en el fundamento de su fuerza” (Bourdieu y Passeron, 2018, p. 57).

Se trata de un tipo de violencia mimetizada y poco evidente que es ejercida “con la complicidad tácita de quienes la padecen y también, a menudo, de quienes la practican en la medida en que unos y otros no son conscientes de padecerla o de practicarla” (Bourdieu, 1996, pp. 21–22). Esta forma de violencia se encarna en relaciones asimétricas de dominantes y dominados, presentando una suerte de complicidad o sutileza desde la cual se da un ocultamiento de los estereotipos, las relaciones de poder y de fuerza que la originan y sostienen (Bourdieu, 1996).

Plantea Bourdieu (1996) que la violencia simbólica es interiorizada y naturalizada en elementos del lenguaje verbal y no verbal, constituidos en los diversos esquemas de pensamiento y en las estructuras cognitivas de los sujetos a lo largo de su ciclo vital, en tanto agentes de diversos campos o espacios de juego (social, cultural, educativo, científico, entre otros). Esto es, desde el habitus, entendido en tanto conjunto de disposiciones o categorías de percepción que orientan las acciones y prácticas del espacio social, y que se adquieren en diversos procesos de socialización (Bourdieu, 2012).

2. Antecedentes

Existe un amplio abordaje de la violencia simbólica en América Latina. En una revisión de los estudios que usaron este concepto entre 2009 y 2019, se encontró que los campos más abordados han sido los del género y del feminismo (Dávila et al., 2020). Dichos estudios permiten ver la relación estrecha entre la violencia simbólica y los asuntos de género, a través de imposiciones culturales que se transmiten en los mensajes televisivos y publicitarios.

Otros estudios muestran que además de la televisión, la internet se ha configurado como un espacio donde se ejerce la violencia simbólica hacia las mujeres, en especial las redes sociales (Blanco Ruiz, 2014; Flores y Browne, 2017, Blanco-Alfonso et al., 2022). Allí se evidencia cómo internet configura los modos en que los jóvenes construyen sus identidades de género y sus relaciones interpersonales desde una cultura patriarcal que naturaliza la dominación masculina.

A pesar de que otros estudios registran las diversas formas en que se ejerce la violencia simbólica contra las mujeres (Berardi, 2013; Galarza Fernández et al., 2016; Plaza Velasco, 2007; Tiscareño García y Miranda Villanueva, 2020), es relevante aclarar que para muchas de ellas no es fácil percibirla, e incluso no la reconocen como un problema (Pinzón Estrada et al., 2019). Lo anterior indica la efectividad de este tipo de violencia como mecanismo reproductor de las diferencias de género (Segato, 2003) y de las relaciones de fuerza (Bourdieu, 2000).

A propósito de la relación género – feminismo, precisa Varela (2020) que las formas de reivindicación simbólica son necesarias para deconstruir la opresión sexista. Para ello, plantea una necesidad de fortalecimiento del movimiento mediante la difusión de mensajes musicales, de medios audiovisuales, material publicitario e impreso. En este sentido, se entiende que hay asuntos estructurales que hacen del feminismo un tema interseccional, que responde principalmente a críticas y demandas de problemas estructurales (como la precariedad, la pobreza y la feminización de sus formas de vida, la violencia de género, el machismo, el racismo, entre otros).

Además de la violencia simbólica contra la mujer, donde más se concentran las reflexiones, los estudios sobre este tipo de violencia se enfocan en otros actores, como la población *LGTBIQ+* (Gomes Dantas & Pereira Neto, 2015), las comunidades afrodescendientes y negras (Bustos Martínez et al., 2019), las comunidades vulnerables económicamente (Moncada Landeta, 2013; Pardo Abril, 2013; Resende, 2015) y las personas con determinada filiación política o religiosa (Betancourt Maldonado, 2020; Bustos Martínez et al., 2019).

3. Violencia simbólica, comunicación y educación

Uno de los escenarios en los que se reproduce la violencia simbólica es en los ecosistemas de comunicación modernos. Estos ecosistemas están compuestos por los medios masivos tradicionales (como la radio o la televisión) y los medios digitales (internet). Al respecto, de acuerdo con la Comisión de Regulación de

Comunicaciones (2021), en cada hogar colombiano hay 3,4 dispositivos disponibles para el uso. El teléfono móvil, la televisión inteligente, la televisión tradicional y el computador portátil son los dispositivos más utilizados. El tiempo que invierten los niños, niñas y jóvenes en los ecosistemas digitales cada vez es mayor, siendo las redes sociales y las plataformas *streaming* las que más sobresalen (Comisión de Regulación de Comunicaciones, 2021).

En este sentido, como afirman Civila et al. (2020), se asume que en las sociedades contemporáneas, las conductas, percepciones y comportamientos de las personas están cada vez más influenciados por los contenidos que circulan en dichos ecosistemas. Lo anterior precisa de competencias comunicativas que permitan a los usuarios mediáticos acceder, comprender y producir información desde una mirada crítica (Lee & So, 2014).

Como una forma de lograr una educación mediática que brinde las competencias comunicativas que se requieren en la sociedad actual, surge la educomunicación. Ésta ofrece instrumentos para identificar el funcionamiento de las estructuras de poder (García Mantilla, Citado en Aparici, 2003) en las que pueden estar presentes las formas de violencia simbólica que se ejercen contra los grupos sociales más vulnerables. La educomunicación permite la reflexión (Barbas Coslado, 2012) y la recepción crítica de medios (Aguaded, 2012; Aparici, 2011; Civila et al., 2020), aspectos clave para visibilización de discursos segregadores y de odio.

Desde la educomunicación, Ferrés y Piscitelli (2012) proponen el concepto de competencias mediáticas a partir de 6 dimensiones: lenguaje, estética, tecnología, procesos de producción y difusión, procesos de interacción, ideología y valores. Éstas permiten fortalecer capacidades y destrezas para desenvolverse con actitud crítica en los diferentes entornos comunicativos.

Con base en dichas dimensiones, al exponer necesidades formativas para la población joven, Ferrés (2013) enfatiza en el propósito de plantear la gestión adecuada de las emociones como un objetivo transversal de la educación mediática. Al respecto, una investigación desarrollada en España (Ferrés, 2011) demuestra que la mayoría de profesionales del campo de la comunicación no tiene ningún tipo de conocimiento sobre la interacción de las pantallas con su cerebro emocional y su inconsciente.

Sobre la dimensión del lenguaje, un estudio que profundiza en las competencias mediáticas de estudiantes universitarios de Colombia, Ecuador, Argentina y Bolivia (Ríos Hernández et al, 2022) precisa que un 58.7 % del alumnado refiere la existencia prevalente de un tono de comunicación coloquial entre los creadores de contenido de Youtube e Instagram; mientras que un 0.8 % asume que en el lenguaje verbal de youtubers e instagramers existe una prevalencia de expresiones violentas, malsonantes o discriminatorias.

Al profundizar la indagación sobre las competencias mediáticas en estudiantes universitarios de Colombia, se encuentra que éstos presentan un nivel intermedio, con la particularidad de que su apropiación de las redes sociales digitales está más vinculada con fines de entretenimiento que educativos (Arenas Fernández et al., 2022). Según este estudio, si bien el nivel general de estas dimensiones es intermedio, la dimensión ideológica y de valores, relacionada con la lectura crítica de los mensajes y la identificación de contenidos discriminatorios (racistas, sexistas, xenófobos, entre otros), tuvo un valor medio-bajo; es decir: a los estudiantes se les dificulta identificar estereotipos y elaborar productos para cuestionarlos. Aún más inferior es la dimensión de procesos de interacción, que evalúa el autorreconocimiento como audiencia activa.

De otro estudio desarrollado en Colombia, Perú y Venezuela (Romero-Rodríguez & Aguaded, 2016) se puede precisar que, si bien el alumnado expone un consumo alto de contenidos audiovisuales, su formación en competencias mediáticas es pobre. En esta misma línea se puede mencionar que existen dificultades respecto a la actitud crítica frente a las pantallas (Fajardo Cabrera, 2020), dado que los estudiantes tienen poca participación en medios para la construcción de ciudadanía o el tratamiento de temas prosociales.

Una situación similar atraviesan los profesores universitarios de Colombia. Un estudio evidenció que su competencia mediática se encuentra en un nivel medio (Arenas Fernández et al., 2021). Una de las conclusiones del estudio plantea un riesgo sobre las limitaciones de los educadores para cumplir su rol de dinamizadores de la formación ciudadana de sus estudiantes, así como de la competencia mediática de los mismos.

Con lo anterior se precisa la necesidad de profundizar en las formas de socialización de los centros de enseñanza – aprendizaje, siendo espacios de reproducción cultural en los que se hace indispensable la visibilización de las formas simbólicas de la violencia. De dicha necesidad parte el estudio de Linares et al. (2021), quienes en una universidad pública de Colombia indagaron sobre la cotidianidad de 200 docentes y sus mecanismos de producción de violencia simbólica y cultural, desde la estructura organizacional y las relaciones laborales. En esta investigación se precisa que la violencia simbólica en el contexto de las instituciones de educación superior se ejerce principalmente en las restricciones de la libertad de cátedra y opinión, las limitaciones para reconocer la diversidad de ideologías, el tratamiento diferencial por sexo y la subvaloración de ciertos campos de estudio.

4. Metodología

4.1. Enfoque

Este estudio cualitativo y de alcance exploratorio se llevó a cabo en la Universidad Católica Luis Amigó (sede Medellín, Antioquia, Colombia) con 227 estudiantes de Comunicación Social, matriculados entre el tercer y el décimo nivel, y 5 profesores. Como criterio de inclusión para los estudiantes, se definió que debían haber cursado los 2 primeros cursos de cada uno de los 3 componentes formativos vinculados de manera más directa con el ejercicio de deconstrucción de la violencia simbólica: Comunicación – Educación e Investigación Formativa, Periodismo y Producción Audiovisual. Asimismo, los profesores fueron invitados al estudio por hacer parte de uno de los componentes en mención.

4.2. Técnicas e instrumentos

Encuesta. Se aplicó una encuesta que contó con la participación voluntaria de los 227 estudiantes. Ésta constaba de 27 preguntas distribuidas en 4 dimensiones: 1) entorno y formación, 2) consumo audiovisual, 3) representación de estereotipos y formas de discriminación en los contenidos audiovisuales y 4) proceso formativo en comunicación e identificación de formas de discriminación y estereotipos en los contenidos audiovisuales. La encuesta no buscaba una representatividad respecto al universo general de los estudiantes, sino una identificación y caracterización de las 4 dimensiones mencionadas.

Grupos focales. Se realizaron 4 grupos focales. La asignación de participantes para los grupos focales fue aleatoria y voluntaria, teniendo como criterio de inclusión haber participado en la aplicación de la encuesta de caracterización. En total participaron 21 estudiantes en los grupos focales (15 mujeres y 6 hombres). En esta fase se propuso identificar las percepciones sobre 4 contenidos con cargas de violencia simbólica (Tabla 1) y un contenido distractor.

Para reducir sesgos procedimentales –de predisposición de discursos- durante la aplicación de los grupos focales se utilizó un formato digital para el registro individual de percepciones. Dicho recurso fue diseñado con base en las 5 dimensiones planteadas por Fueyo y de Andrés (2017) para la deconstrucción de la violencia simbólica en los medios desde un enfoque feminista. Se asumieron las 5 dimensiones, definiendo preguntas para cada una (Tabla 2).

Tabla 1. Caracterización de los contenidos proyectados con cargas de violencia simbólica

#	Fuente	Temáticas	Descripción del contenido
1	Revista Hola (citada por Fundación Gabo)	Estereotipos de color de piel y clase social	El titular hace referencia a las mujeres poderosas de Cali, Colombia. En la fotografía se encuentran las mujeres mencionadas, de piel blanca y vestidas de blanco; al fondo trabajan sus dos empleadas domésticas (negras).
2	ValenGamer (video de cámara oculta, YouTube)	Estereotipos de tipo religioso y de lugar de origen	Diversas personas reaccionan al ver a hombres, con vestuario árabe, abandonar maletas con aparentes bombas en espacios públicos.
3	Noticias Caracol (pantallazo de noticia)	Violencia de género y violencia contra la mujer	El titular hace referencia a una mujer que fue quemada por su pareja porque “se negó a lavar los platos”. En el fotograma que se aprecia del video de contexto, se puede ver el rostro sano de dicha mujer.
4	Canal RCN (video: escena de serie Chepe Fortuna)	Estereotipos de género y masculinidad heteronormativa	Hombre homosexual que asume la paternidad de la hija de una amiga suya, defiende su rol de padre y plantea que todavía no conocen su “lado masculino”.

Fuente. Elaboración propia a partir de los contenidos de Revista Hola (citada por Fundación Gabo, 12 de abril de 2012), Canal RCN (24 de noviembre de 2020), ValeN GameR (8 de julio de 2016) y Noticias Caracol (10 de octubre de 2021)

Tabla 2. Guía de registro individual de percepciones

Dimensión	Preguntas
Emisión	¿Cuál cree que es la intención comunicativa de ese contenido?
Recepción	¿Percibe algún tipo de prejuicio – estereotipo o violencia en el contenido? / ¿Contra quién(es) se ejerce ese estereotipo o violencia?

Representación	¿Qué sectores de la población piensa usted que están representados en el contenido?/ ¿Los sectores de la población representados en el contenido son representados en igual importancia?
Tematización	¿Cuáles son los temas que considera usted se abordan en el contenido?
Creación	Si usted fuera el realizador/productor de este contenido, ¿qué cambios le realizaría a la historia / narrativa y por qué?

Fuente: elaboración propia a partir de las dimensiones propuestas por Fueyo y de Andrés (2017)

Posterior a este ejercicio, los estudiantes socializaron sus percepciones y comentaron, a partir de preguntas orientadoras, los posibles aportes de sus procesos formativos (en la universidad y en otros escenarios) en la identificación de la violencia simbólica de los contenidos abordados. En estas conversaciones se indagó sobre los contenidos y ejemplos que recordaban de las clases, relacionados con las temáticas vistas, las asignaturas, los abordajes de los docentes y la posible relación con autores.

Entrevista grupal. Mediante una invitación abierta a la planta docente de los 3 componentes priorizados, se realizó una entrevista grupal con 5 profesores (cuatro mujeres y un hombre). Las preguntas desarrolladas con los profesores estuvieron orientadas a la definición del concepto de violencia simbólica y la pertinencia del abordaje directo del concepto en los cursos.

5. Resultados

5.1. Caracterización

De los 227 estudiantes encuestados, el 88.5 % son menores de 26 años. De esta población, el 70 % son mujeres. Sobre la identidad sexual y de género, el 83.1 % se identifica como población heterosexual, el 14.2 % afirma hacer parte del sector *LGBTIQ+* y el 2.7 % prefiere no revelarlo. En cuanto al estrato socioeconómico⁴, los niveles 1 y 2 representan una relación del 30.8 % de los estudiantes; el estrato 3 es el más común, con un 48.9 %; mientras los 4 y 5 suman un 20.3 % y el 6 no tiene representación.

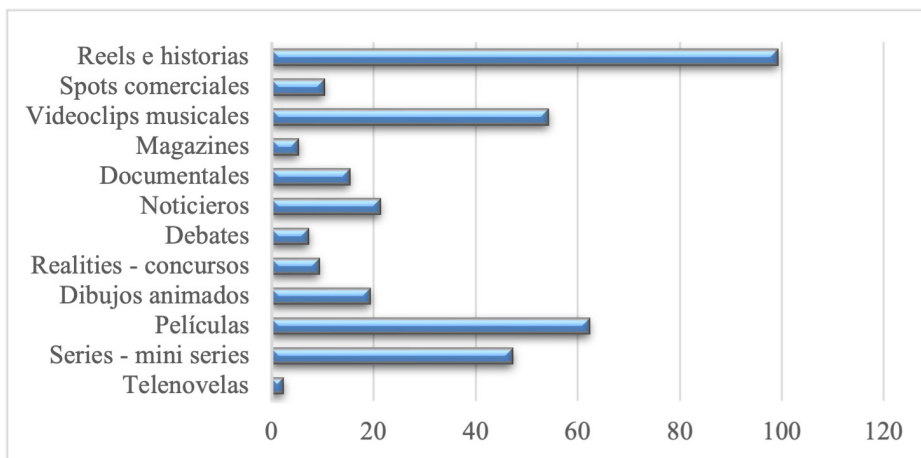
Se encuentra que el consumo y la percepción están atravesados en un alto grado por la condición de juventud y la identidad sexual y de género, en tanto lugares de enunciación y de instauración del habitus, siendo éste un producto de asuntos relacionales y de nivel socioeconómico (Bourdieu, 2012).

Los dispositivos más utilizados son el teléfono móvil (100 %) y la laptop (90.37 %). Las plataformas más consumidas son las redes sociales, con una relación del 93 %, seguido de las aplicaciones por suscripción (como Netflix, HBO, Disney +, entre otras). Solo un 0.8 % de la población analizada refiere una preferencia por el consumo de medios de comunicación alternativos, o de productos de comunicación realizados en colectivos y círculos sociales cercanos.

Respecto al hábito de comentar los contenidos que se visualizan, el 34.8 % refiere hacerlo algunas veces, el 35.2 % casi siempre y el 13.7 % siempre. Solo un 3.5 % de los estudiantes de Comunicación Social plantea nunca disponerse a retomar las discusiones de los contenidos. De este total de 227 participantes, el 37 % visualiza los audiovisuales en compañía de otra persona. Lo anterior demuestra una disposición de apertura de parte de los estudiantes para trascender las percepciones de sus experiencias de consumo audiovisual al ámbito de la opinión pública.

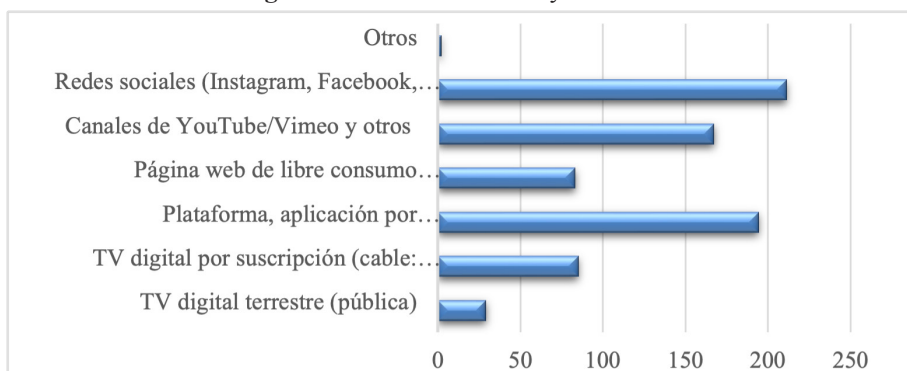
De otro lado, respecto al tiempo de visionado, ningún participante refiere consumir contenidos por una hora o menos entre semana. El 50.7 % afirma consumir audiovisuales más de 5 horas de lunes a viernes. Sobre el consumo específico de formatos audiovisuales en este lapso de la semana, se encuentra que los más comunes son *reels* e historias de redes sociales, con una relación de 75.34 %; seguido de *videoclips* musicales, 51.85 %; películas, 39.27 %; noticieros, 37.16 %; y documentales, 34.52 %. Asimismo, de los fines de semana (sábado y domingo) se destaca que los contenidos menos vistos son las telenovelas y magazines y los más vistos son *reels* e historias de redes sociales.

⁴ El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) define los estratos socioeconómicos así: 1. Bajo-bajo, 2. Bajo, 3. Medio-bajo, 4. Medio, 5. Medio-alto, 6. Alto. Fuente: <https://www.dane.gov.co/>

Figura 1. Formatos audiovisuales que siempre consumen los estudiantes los fines de semana

Fuente: elaboración propia

Como se precisa en las estadísticas de caracterización de consumo, siendo las redes sociales y la televisión por suscripción las plataformas de mayor consumo (figura 2), conviene tener en cuenta que en la lógica de oferta y de demanda de contenidos a la carta, las valoraciones positivas o negativas de los contenidos que se consumen no corresponden necesariamente a temas coyunturales o recientes (siendo los contenidos de opinión pública una fuente determinante para el análisis de la naturalización de la violencia desde las dimensiones de actualidad y proximidad contextual). Al contrario, dichas valoraciones dependen de la voluntad y la autorregulación de los estudiantes, en tanto consumidores de contenidos, en su mayoría de narrativas de ficción y contenidos no informativos o periodísticos (como memes, series y películas).

Figura 2. Plataformas de mayor consumo

Fuente: elaboración propia

5.2. Percepciones sobre las violencias simbólicas y su identificación en los contenidos

De la encuesta de caracterización se evidenció que 3 de cada 4 estudiantes (74.9 %) no conocen el término de violencia simbólica. Si bien la mayoría desconoce el término desde lo teórico, las descripciones de los participantes dan cuenta de una intuición y sensibilización frente al mismo (ver figura 3).

Para abordar la correlación de los formatos de mayor consumo con las percepciones sobre la violencia, se tuvo en cuenta la indagación de la encuesta por las tipologías de formato en las que más se identifican patrones estereotipados o formas de discriminación. Los resultados muestran que para los estudiantes tienen más carga de violencia simbólica las telenovelas y películas; seguido de *videoclips* musicales, *reels* e historias de redes sociales. Cabe mencionar que las telenovelas, siendo el formato de mayor carga de violencia, son las de menor consumo entre semana. De lo anterior podría interpretarse que los estudiantes prefieren visionar otro tipo de contenidos, dado que en su condición de nativos digitales no lo encuentran atractivo. Lo anterior coincide con la preferencia de los ecosistemas digitales, referida desde la Comisión de Regulación de Comunicaciones (2021).

Figura 3. Categorías de descripciones sobre el término de violencia simbólica

Fuente: elaboración propia

De otro lado, en la exploración detallada sobre formatos audiovisuales e identificación de violencias simbólicas se encontró que en documentales, noticieros, series y miniserias son los formatos en los que la violencia simbólica no es identificada fácilmente. Lo anterior, pese a que los estudiantes reconocen algunas narrativas que refuerzan la legitimación de estereotipos y formas de discriminación.

Respecto a la no identificación de formas de violencia simbólica en contenidos audiovisuales, la categoría que es menos identificada es la discriminación hacia el hombre, sin distinciones de su orientación sexual. Asimismo, la discriminación hacia la mujer es la forma de violencia que más se ubica en la escala de percepción, seguida de las categorías de discriminación política y de profesiones o roles laborales.

Sobre la identificación de violencias en los grupos focales realizados se encontraron las siguientes generalidades y temas emergentes:

Estereotipos de color de piel y clase social. Son comunes las atribuciones a las “personas de color”, “mujeres de color” y “chicas morenas”. Del mismo modo, aunque algunos valoran de manera negativa este contenido y cuestionan el cómo actualmente se refuerzan asuntos de esclavitud, las relaciones de dominación patronas – trabajadoras no son enunciadas directamente en la socialización del contenido, y se refieren a las empleadas domésticas como “las que ayudan en la casa”.

Adicionalmente, todos los participantes comentan que, en caso de ser los productores, harían ajustes de forma y fondo sobre este contenido. Al respecto, comenta una estudiante:

La intención no es solamente incluir a las personas negras, también es saber cómo incluirlas. No es incluirlas por su mera presencia en la imagen, sino en la forma en que están presentes en la imagen para generar una verdadera inclusión (Comunicación personal, estudiante de Comunicación Social, 2022).

En consonancia con los estereotipos mencionados, se destaca de la encuesta que la categoría de clase social es en la que los estudiantes afirman identificar más narrativas que promueven, sugieren, refuerzan o legitiman discriminación.

Estereotipos de tipo religioso y de lugar de origen. Frente a la intención comunicativa de este contenido, los estudiantes reconocen que se refuerzan allí estereotipos y generalizaciones de terrorismo, xenofobia e incluso clasismo. La mitad de los participantes de los grupos focales reconocen al humor de corte religioso y de lugar de origen como una forma de rechazo que refuerza una serie de negaciones sobre la condición de extraño.

Violencia de género y violencia contra la mujer. En esta categoría, el 66.67 % (14 participantes, 3 de ellos hombres) considera que el hecho noticioso está bien narrado desde su titulación. Cabe mencionar que el titular de la noticia proyectada presenta una narrativa violenta de causa - efecto, en la cual se justifica un hecho de agresión física de un hombre hacia una mujer ante la omisión de la acción de lavar los platos.

Frente a este contenido no se enunció explícitamente la percepción sobre el efecto revictimizante de la noticia. Los temas emergentes en la socialización de este contenido son machismo y violencia intrafamiliar, como puntos emergentes de uno de los límites más graves de la violencia contra la mujer como forma de violencia física: el feminicidio.

Estereotipos de género y masculinidad heteronormativa. Cerca de la mitad de los estudiantes reprochó la normalización de las imágenes estereotipadas del hombre homosexual dramático y de ademanes delicados, y la del hombre “macho”, fuerte y heteronormativo. Una tercera parte de los participantes identificó en el contenido la representación del sector poblacional *LGBTIQ+* bajo el sustantivo de “comunidad”, ubicando de manera genérica a la diversidad sexual y de género dentro del estereotipo del personaje cuestionado.

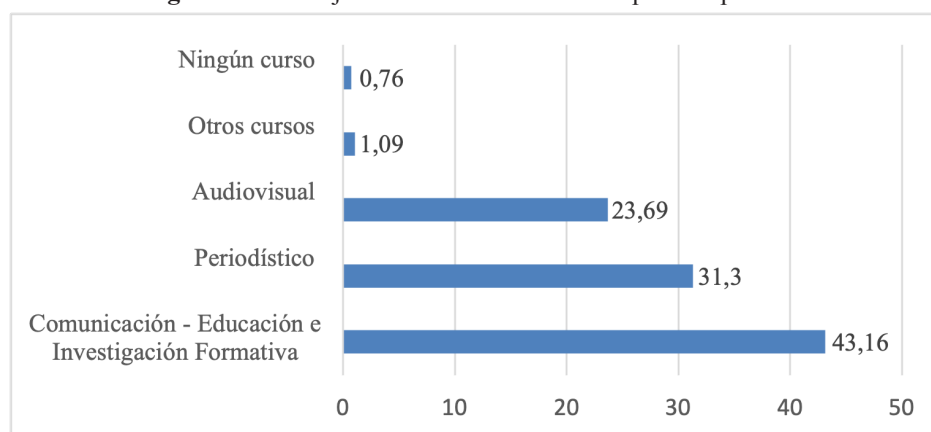
De este contenido, los temas emergentes son la conformación de la familia y los derechos de paternidad. Adicionalmente, la discriminación de clase y la violencia psicológica hacia el hombre y la mujer son referidos en la lectura del audiovisual como temáticas que incitan a una cuarta parte de los comunicadores en formación a sugerir algún ajuste en el contenido, mientras que el resto de la población no sugiere ajustes o plantea que no son necesarios al tratarse de un contenido de humor.

5.3. Incidencia del proceso formativo

Del diagnóstico realizado se encontró que, entre los 3 componentes formativos explorados, en ninguno se aborda de manera explícita la noción de violencia simbólica. La mayoría de los estudiantes no conoce el término ni recuerda haberlo visto en las clases; sin embargo, a pesar del desconocimiento del concepto, sí logran identificar diferentes tipos de violencia simbólica asociados a múltiples formas de discriminación, saben conceptualizar los estereotipos y logran identificar cuándo y cómo se materializan.

Al respecto, los estudiantes manifiestan que en algunos cursos del programa de Comunicación Social hay un abordaje explícito de temáticas asociadas con la identificación y sanción de discriminaciones y estereotipos. La caracterización de cursos de los 3 componentes formativos más asociados a la desnaturalización de las violencias arrojó que el 43.92 % corresponde al componente articulado de Comunicación - Educación y e Investigación Formativa, y en un grado más bajo se encuentran el componente de Periodismo, con 31.3 %, y de Producción Audiovisual, con 23.69 %, como se precisa en la siguiente figura.

Figura 4. Abordaje de la violencia simbólica por componentes



Fuente: elaboración propia

Los cursos de Pedagogía de los Medios y Modelos Pedagógicos, y Comunicación Educación y Cultura, del componente articulado de Comunicación – Educación e Investigación Formativa, son los más reconocidos por el estudiantado. Le siguen los cursos de Teoría de Imagen y Lenguaje de Televisión y Cine, del componente Audiovisual; y Periodismo y Medios Alternativos, del componente Periodístico. Esto se precisa en la siguiente tabla:

Tabla 3. Relación porcentual de curso por componente y nivel formativo en el abordaje de la violencia simbólica

Nivel	Comunicación - Educación e Investigación formativa		Audiovisual		Periodístico	
	Distribución porcentual por curso					
1	Comunicación, Educ. y Cultura	29.72	Teoría de la Imagen	28	Int. al Periodismo	16
2	Pedagogía de los Medios y Modelos Pedagógicos	21.41	Fotografía	21	Géneros Periodísticos	19
3	Teorías de la Comunicación	16.37	Iluminación	10	Inv. Periodística	24
4	N/A		Diseño y Diagramación	3	Producción de Prensa	20
5	Hist. de la Soc. y Modelos Comunic.	13.85	Leng. Radial	10	Periodismo Virtual	0
6	Epistemología de la Comunicación - Educación	7.30	Leng. de TV y Cine	20	Prod. de Inf. Radial	8
7	Teorías Cognitivas y del Aprendizaje	7.05	Edición y Producción	8	Prod. de Inf. de TV	0
8	Semiótica de la Educomunicación	4.28	N/A		Periodismo y Medios Alternativos	13
Total	100 % (397 menciones)		100 % (288 menciones)		100 % (218 menciones)	
Relación total de otras menciones						
1 - 10	Otros cursos: 10 menciones		Otros cursos: Legislación de Medios (4), Literatura y Periodismo (1), Comunicación Corporativa (1), Hermenéutica (1), Apreciación Cinematográfica (1), Social Media (1), Electivo no especificado (1)			
	Relación %	1.09				
	Ningún curso: 7 menciones					
	Relación %	0.76				

Fuente: elaboración propia

Los datos anteriores, en los que los estudiantes expresan que se tratan temas asociados a discriminaciones y estereotipos en las aulas de clase, contrastan con lo encontrado en los grupos focales. Allí, los participantes manifestaron, en su mayoría, que en el programa de Comunicación Social se abordan de manera “débil” dichos temas:

Nosotros hemos visto este tema [violencia simbólica]... más desde la Educomunicación. Ese es el enfoque en el que yo lo he visto, pero realmente nosotros no nos sentamos en una clase de Edición y Producción, de Televisión o de Radio a revisar ese tipo de contenidos. Nunca se ha hecho, y yo creo que es un enfoque que se debe abordar con nuevas temáticas que no son abarcadas, como la violencia de género y el acoso sexual. Hoy, por ejemplo, los procesos de acá de la universidad son débiles con ese tema y no se trabaja a fondo (Comunicación personal, estudiante de Comunicación Social, 2022).

No obstante, las veces en que los estudiantes recuerdan haber tratado la temática de la violencia simbólica en los cursos, es debido más a iniciativas de algunas profesoras (mujeres) que como lineamiento curricular del programa. Lo anterior, afirman los estudiantes, a pesar de tener el énfasis de “Educación”, o mejor de Comunicación - Educación:

Acá se trabaja el tema porque (...) hay profesores que apoyan mucho eso, pero así que la universidad directamente tenga un enfoque en esos temas, no. Y sería muy bueno porque acá el enfoque es la Educación [Comunicación-Educación] y sería muy bueno uno salir con ese conocimiento de poder hacer esos contenidos [sin cargas de violencia simbólica] y apoyar esos enfoques sociales (Comunicación personal, estudiante de Comunicación Social, 2022).

Si bien no se reconoce la educación formal como espacio formativo para la identificación de violencia simbólica en los contenidos audiovisuales que consumen los estudiantes, sí se identifican otros espacios de aprendizaje en los que se discute y se analiza el tema. Los espacios familiares, laborales y de ocio fueron los más señalados. Padres, amigos, compañeros de la universidad y del trabajo son los actores con los que más aprende sobre violencia simbólica.

Otra fuente importante de aprendizaje es la “experiencia” de violencia simbólica que han padecido, en especial las mujeres estudiantes. “Piropos”, comentarios sobre el cuerpo o la forma de vestirse, chistes “sexistas”, “memes” que reciben en sus dispositivos móviles son los modos que refieren en los que más han vivenciado este tipo de violencia. También la perciben y la denuncian cuando se ejerce sobre otras mujeres.

Finalmente, los docentes que participaron de la entrevista grupal coinciden en gran medida con las reflexiones realizadas por los estudiantes. Afirman que el concepto de violencia simbólica no se aborda de manera explícita en sus clases, incluso algunos no habían escuchado el término hasta ese momento. Sin embargo, mencionaron que tratan temáticas asociadas a la violencia de género, el racismo y el clasismo. Desarrollan estos tipos de violencia de manera “transversal” en sus cursos y “aprovechan las coyunturas” mediáticas para analizar algunos casos. También direccionan a sus estudiantes a diversos contenidos alojados en las diferentes plataformas digitales, que tratan de manera directa o indirecta la violencia simbólica.

Dos profesoras expresaron que el tema de la violencia simbólica les interesa de manera particular, en especial lo concerniente a la violencia simbólica que se ejerce contra las mujeres. Afirman que se han venido “formando” desde el “feminismo” para generar estrategias pedagógicas de afrontamiento de este tipo de violencia, tanto para ellas mismas como para sus estudiantes. Incluso se propuso diseñar un curso electivo enfocado en reflexiones sobre la “perspectiva de género”.

Yo sí pienso que es importante, o no sé si sea por mis intereses, puede que haya algún curso con perspectiva de género. No tendría que ser obligatorio, considero que sí podría ser una electiva... que sea con perspectiva de género. Porque, claro, no somos sociólogos, ni filósofos, pero pienso que toda esta formación del contexto va a permitir que a través de la comunicación nosotros podamos transformar la sociedad. El tema de género me parece urgente (Comunicación personal, docente Comunicación Social, 2022).

6. Conclusiones

A partir de este estudio es posible concluir que la formación profesional en Comunicación Social incide incipientemente en la identificación de violencias simbólicas por parte de los estudiantes indagados en la Universidad Católica Luis Amigó, sede Medellín. Los componentes y cursos que deberían abordar y reflexionar sobre este tema, no logran entregar los elementos conceptuales necesarios para identificar los tipos violencia simbólica que los estudiantes consumen cotidianamente a través de los diversos contenidos y formatos audiovisuales.

Esto se evidencia, en buena medida, en el desconocimiento de la noción de violencia simbólica por parte de la mayoría de los estudiantes. Así mismo, los profesores y profesoras indagados aceptan que en sus clases no se aborda de manera explícita tal noción, incluso algunos la desconocen. Tampoco se menciona el concepto de manera directa en las cartas descriptivas y proyectos docentes, documentos que contienen los objetivos, alcances, justificación y metodología de los cursos, según lo expresaron los docentes indagados.

No obstante, los docentes abordan esta noción de manera “indirecta”. Sobresalen algunas iniciativas pedagógicas desarrolladas por mujeres profesoras con experiencias de formación personal y académica en temas de feminismo y violencias de género. Este conocimiento les ha posibilitado el planteamiento de discusiones en clase sobre la naturalización y desnaturalización de las violencias, mediante el uso de contenidos audiovisuales y multimediales. Con estos recursos didácticos le aportan a la apropiación por parte de sus estudiantes de categorías para hacer más consciente la caracterización de narrativas y discursos estereotipados, así como la crítica a la reproducción de formas explícitas de violencia. Los estudiantes reconocen que este tipo de reflexiones de algunas profesoras les ha permitido identificar algunos tipos de violencia simbólica, sin que lleve precisamente este nombre.

Ahora bien, a pesar de que los estudiantes señalan que no conocen la noción de violencia simbólica, sí logran identificarla (en algunos casos) en los contenidos que consumen, específicamente las violencias de género que se presentan en algunos contenidos. Afirman que aprendieron a reconocer dichas violencias gracias a las interacciones comunicativas que tienen en sus redes más cercanas, como lo son los familiares, los compañeros y amigos. Es en estos grupos primarios donde se conversa, visibiliza y reflexiona sobre lo incómodo, lo injusto y poco común de la vida cotidiana que merece ser revaluado. También indican que las experiencias personales, vividas u observadas, sobre este tipo de violencias les ha permitido ponerlas en evidencia y rechazarlas.

Lo anterior indica que la educación informal tiene un peso mayor en la identificación de la violencia simbólica que la educación formal. En este sentido, a partir de este caso, se puede concluir que en los programas de Comunicación Social urge la integración de esta temática en los contenidos curriculares. Es de

toda la pertinencia, pues así los comunicadores en formación podrían asumir, desde su ética y responsabilidad social, la importancia de comprender el papel central que juegan los *mass media* en la difusión de símbolos y mensajes victimizantes y revictimizantes. También les permitiría tener una mejor formación ciudadana, y analizar de manera crítica las cultura mediáticas, además de no reproducir este tipo de violencias en los distintos escenarios en los que se ejerce la comunicación.

6. Referencias

- Aguaded, J. I. (2012). La educomunicación: una apuesta de mañana, necesaria para hoy. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 1(2), 259–261.
- Aparici, R. (2003). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. UNED.
- Aparici, R. (2011). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Aran-Ramspott, S., & Rodrigo-Alsina, M. (2013). The notion of violence in television fiction: Children's interpretation. [La noción de violencia en la ficción televisiva: la interpretación infantil]. *Comunicar*, 40, 155-164. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-06>
- Arenas Fernández, A., Aguated Gómez, I.; Sandoval Romero, Y. (2021). Competencia mediática en docentes universitarios en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII (3). <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i3.36769>
- Arenas Fernández, A., Sandoval Romero, Y. & Andrade Vargas, L. D. (2022). Competencia mediática entre estudiantes universitarios en Colombia. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1(149), 113–130. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v1i149.4684>
- Barbas Coslado, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 14, 157-175. <http://bit.ly/3Zdnnbu>
- Berardi, L. (2013). Violencia simbólica en programas juveniles de televisión abierta en Chile. *Discurso & Sociedad*, 7(4), 685–698.
- Betancourt Maldonado, A. N. (2020). Twitter como escenario de violencia simbólica: mujeres líderes de opinión pública en Colombia víctimas de los estigmas y estereotipos. [trabajo de grado de pregrado. Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Javeriana. <http://bit.ly/3EsC02F>
- Blanco-Alfonso, I., Rodríguez-Fernández, L., & Arce-García, S. (2022). Polarización y discurso de odio con sesgo de género asociado a la política: análisis de las interacciones en Twitter. *Revista de Comunicación*, 21(2), 33–50. <https://doi.org/10.26441/rc21.2-2022-a2>
- Bourdieu, P. (1996). *Sobre la televisión*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2012) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Bustos Martínez, L., De Santiago Ortega, P. P., Martínez Miró, M. Á. & Rengifo Hidalgo, M. S. (2019). Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. *Mediaciones Sociales*, 18, 25–42. <https://doi.org/10.5209/meso.64527>
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81. <http://bit.ly/3lmskb5>
- Canal RCN. [Canal RCN] (24 de noviembre de 2020). Lucky y su show de 'macho alfa' | Chepe Fortuna [Video]. Youtube. <http://bit.ly/3leQQLe>
- Caracol Noticias. (10 de octubre de 2021). *Aberrante: mujer fue quemada por su pareja porque se negó a lavar los platos*. Noticias Caracol. <http://bit.ly/3IJSANT>
- Civila, S., Romero-Rodríguez, L. M. & Aguated, J. I. (2020). Competencia mediática contra el odio, la violencia discursiva y la confrontación: Análisis documental y de teoría fundamentada. *Temas de Comunicación*, 41, 92–109.
- Comisión de la Verdad. (2022). *Hay futuro si hay verdad*. República de Colombia.
- Comisión de Regulación de Comunicaciones. (2021). *Infancia y medios audiovisuales en Colombia. Apropiación, usos y actitudes*
- Dávila, L. F., Moreno Quirós, C., Arias Acevedo, C., Vallejo, J. D., Fajardo Puerta, L., Rivera, L. A. & Durán Suárez, P. (2020). Violencia simbólica: Revisión de los estudios que acuñan el concepto en América Latina (2009-2019). *Novum Jus*, 14(2), 45–82. <https://doi.org/10.14718/novumjus.2020.14.2.3>
- Fajardo Cabrera, S. P. (2020). Competencias mediáticas de los estudiantes de comunicación social. Énfasis en Comunicación, Educación y Desarrollo, Universidad de Cartagena (Colombia). [TFM]. Universidad Internacional de Andalucía. <http://bit.ly/3SkWtvT>
- Ferrés, J. (2013). La competencia mediática y emocional de los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud* (101). <https://bit.ly/3EvsTON>
- Ferrés, J., García, A., Aguated, I., Fernández, J., Figueras, M. & Blanes, M. (2011) *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Gobierno de España, Ministerio de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas, Consell de l'Audiovisual de Catalunya.

- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 4(7), 72–79. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Flores, P. & Browne, R. (2017). Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 147-160. <http://bit.ly/3YU6SkG>
- Fueyo, A., & de Andrés, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19(2), 81-93. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.06>
- Galarza Fernández, E., Cobo Bedía, R.; Esquembre Cerdá, M. (2016). Medios y violencia simbólica contra las mujeres. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 818–832. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1122>
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. <http://bit.ly/3YTG7gb>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. Cuadernos de Estrategia, 183, 147 - 168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- García-Núñez-de-Cáceres, E. (2005). Children, TV and violence: a media literacy approach. [Niños, televisión y violencia: una propuesta de educación para la recepción]. *Comunicar*, 25. <https://doi.org/10.3916/C25-2005-185>
- Gomes Dantas, M. L. & Pereira Neto, A. de F. (2015). O discurso homofóbico nas redes sociais da internet: uma análise no facebook “Rio sem Homofobia - Grupo Público.” *Cadernos Do Tempo Presente*, 19, 27–41.
- Jiménez - Bautista, F. (2008). Cultura de paz, educación y valores. En: Cortés Romero, E; Vásquez González, N; Díaz Pérez, G.; Arzuaga Magnoni, J. (Eds.). *Comunicación, Educación y Cultura de Paz*. Universidad Autónoma del Estado de México. Miguel Ángel Porrúa.
- Lee, A.; So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar*, 21(42), 137–146.
- Linares Giraldo, M.; Avendaño Castro, W. R.; Morales Mosquera, M. E. (2021). Violencia simbólica en instituciones de educación superior. Experiencia de docentes en una universidad pública. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), 140-164. <http://bit.ly/3YTajIw>
- Minayo, M. C. de S. (2007). Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. In K. Njaine, S. Gonçalves de Assis; P. Constantino (Eds.), *Impactos da violência na saúde*. Rio de Janeiro (pp. 21–42). Editora Fiocruz.
- Ministerio de Educación República de Colombia (Marzo 1, 2022). Resolución 00279 de 2022. Por la cual se renueva la Acreditación en Alta Calidad al Programa de Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó.
- Moncada Landeta, R. (2013). Violencia simbólica en la música rocolera y tecnocumbia. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 123, 82–90. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i123.57>
- Muñoz Rodríguez, L.F. (2016). Violencia simbólica y dominación masculina en el discurso cinematográfico colombiano. *Revista Colombiana de Sociología*, 39(1), 103-122. DOI: <https://doi.org/10.15446/rcs.v39n1.56343>
- Pardo Abril, N. G. (2013). Violencia simbólica, discursos mediáticos y reproducción de exclusiones sociales. *Discurso & Sociedad*, 7(2), 416–440.
- Pinzón Estrada, C., Armas Guzmán, R. C., Aponte Valverde, M. V., & Useche Morillo, M. L. (2018). Percepción de la violencia simbólica en estudiantes universitarias: Análisis desde la categoría de género. *Anfora*, 26(46), 89–110. <https://doi.org/10.30854/anf.v26.n46.2019.554>
- Plaza Velasco, M. (2007). Sobre el concepto de “violencia de género”. Violencia simbólica, lenguaje, representación. *Extravío. Revista Electrónica de Literatura Comparada*, 2, 132–145.
- Red Ética. (12 de abril de 2012). *Llueven críticas a revista española Hola por fotografía calificada de racista*. Fundación Gabo. <http://bit.ly/3ZbbxYr>
- Resende, V. de M. (2015). Violência simbólica: representação discursiva da extrema pobreza no Brasil - relações entre situação de rua e vizinhança. *Discurso & Sociedad*, 9(1–2), 106–128.
- Ríos Hernández, I. N., Albarello, F., Rivera Rogel, D., & Galvis, C. A. (2022). La competencia mediática en Latinoamérica: usos de YouTube e Instagram por parte de estudiantes universitarios en Colombia, Ecuador, Argentina y Bolivia. *Revista de Comunicación*, 21(2), 245–262. <https://doi.org/10.26441/rc21.2-2022-a12>
- Romero-Rodríguez, L. M.; Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Convergencia*, 23(70), 35–57. <https://doi.org/10.29101/crcs.v23i70.3806>
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la Antropología, el Psicoanálisis y los DD. HH*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Tiscareño García, E.; Miranda Villanueva, O. M. (2020). Víctimas y victimarios de feminicidio en el lenguaje de la prensa escrita mexicana. *Comunicar*, 28(63), 51–61.
- ValeN GameR. [ValeN GameR] (8 de julio de 2016). La Broma del Terrorista. [Video]. Youtube. <http://bit.ly/3ILSntE>
- Varela, N. (2020). El tsunami feminista. *Nueva sociedad*, (286), 93-106.