

ESTRÉS ACADÉMICO, GÉNERO Y VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA UNIVERSIDAD

Academic Stress, Gender, and Symbolic Violence in the University

Montevilla Castillo, Irma

U.E. "Calama"- Director
irmamontevillacastillo@gmail.com
La Paz, Bolivia

Resumen

Este artículo presenta un análisis crítico sobre la forma en que el estrés académico, frecuentemente entendido como una respuesta individual ante la sobrecarga de trabajo, está atravesado por relaciones de poder y desigualdad de género en la educación superior. A partir de una revisión teórica y empírica, se exponen los planteamientos de diferentes autores que señalan la legitimación de prácticas competitivas y la normalización de la violencia simbólica. Se argumenta que la estructura académica reproduce roles y expectativas de desempeño asociadas con la hegemonía masculina, lo cual coloca a las mujeres y las disidencias en desventaja al enfrentar mayores niveles de autocuestionamiento y cargas de cuidado. Asimismo, se discuten estrategias de afrontamiento y redes de apoyo que intentan contrarrestar estas presiones, enfatizando la necesidad de repensar las políticas institucionales con perspectiva de género. Entre los resultados más relevantes, se destaca la urgencia de visibilizar el carácter estructural del estrés en la universidad, que va más allá de la esfera individual, y la importancia de fomentar espacios de reflexión y acción colectiva. Finalmente, se plantea que la academia tiene el potencial de transformarse en un lugar más equitativo si se reconocen las dinámicas de poder que inciden en el bienestar y la trayectoria formativa del estudiantado.

Palabras Clave: Estrés académico, género, violencia simbólica, educación superior, hegemonía masculina.

Abstract

This article presents a critical analysis of the way in which academic stress, often understood as an individual response to work overload, is crossed by power relations and gender inequality in higher education. Based on a theoretical and empirical review, it presents the approaches of different authors who point out the

legitimization of competitive practices and the normalization of symbolic violence. It is argued that the academic structure reproduces roles and performance expectations associated with male hegemony, which places women and dissidents at a disadvantage as they face higher levels of self-questioning and care burdens. It also discusses coping strategies and support networks that attempt to counteract these pressures, emphasizing the need to rethink institutional policies with a gender perspective. Among the most relevant results, we highlight the urgency of making visible the structural nature of stress in the university, which goes beyond the individual sphere, and the importance of promoting spaces for reflection and collective action. Finally, it is suggested that the academy has the potential to become a more equitable place if the power dynamics that affect the well-being and the formative trajectory of the student body are recognized.

Key words: Academic stress, gender, symbolic violence, higher education, male hegemony.

Introducción

El estudio del estrés académico en la universidad cobra especial relevancia al considerar que, más allá de una reacción individual a la carga de trabajo, este fenómeno se enmarca en relaciones de poder y en lógicas de reproducción cultural. La perspectiva de Foucault (2002), al señalar la instauración de mecanismos de vigilancia y normalización en las instituciones modernas, aporta un panorama para analizar cómo las exigencias académicas se convierten en pautas interiores que el estudiantado asume como incuestionables. Al mismo tiempo, Bourdieu y Passeron (2018) describen cómo las instituciones educativas legitiman y perpetúan jerarquías simbólicas, contribuyendo a la consolidación de élites y a la desvalorización de quienes no se ajustan a la norma. Este punto de partida coincide con la idea de Butler

(2007) sobre la performatividad, donde el género se construye mediante actos reiterados que moldean la vivencia del espacio académico, y dialoga con las nociones de masculinidades hegemónicas propuestas por Connell (1987, 2005). Desde este entramado teórico, se observa que la distribución desigual de obligaciones, la validación de prácticas competitivas y la reproducción de estereotipos refuerzan brechas de género que se expresan en niveles diferenciados de estrés y precariedad emocional.

El presente artículo aborda también la contribución de autoras como Segato (2016) y Federici (2004), quienes visibilizan la doble jornada académica y de cuidados que recae de manera asimétrica en las mujeres, generando condiciones de precarización emocional. Asimismo, se retoman los aportes de Lazarus y Folkman (1984/1991) sobre



las estrategias de afrontamiento, puntualizando la necesidad de articular los enfoques psicológicos individuales con la lectura crítica de los fenómenos estructurales de inequidad. En sintonía con Fraser (1997), se resalta la importancia de atender tanto las injusticias distributivas (por ejemplo, el acceso a becas o la disponibilidad de tiempo) como las injusticias de reconocimiento (la subestimación de las investigaciones feministas o la escasa valoración de la perspectiva de género). La referencia a Gill (2009) permite comprender cómo la cultura neoliberal refuerza la autoexplotación y la meritocracia, mientras que Scott (2008) invita a interpretar el género como una categoría de análisis histórico que incide en la formación de identidades y en la organización del conocimiento. Finalmente, la revisión de Martínez y Marques-Pinto (2005) orienta la discusión hacia los impactos del agotamiento y la ansiedad en el estudiantado, proponiendo la necesidad de trazar puentes entre la teoría crítica y la investigación empírica.

Desarrollo

La disciplina en la academia puede comprenderse a partir de diversas perspectivas que destacan cómo la formación de subjetividades se vincula con la reproducción de jerarquías culturales. Foucault (2002) señala que las instituciones modernas establecen una microfísica del poder, basada en procedimientos de vigilancia que fijan conductas y generan una aceptación tácita de exigencias constantes.

Bourdieu y Passeron (2018) añaden que la imposición de valores legitima la consolidación de élites, en un proceso que articula la perpetuación de un habitus predispuesto a someterse a las normas institucionales. Butler (2007) contribuye a esta discusión al subrayar el carácter performativo de las identidades, puesto que la repetición de actos conforma una realidad social donde la persona adopta roles y asume su posición en la estructura académica como algo natural. Estas líneas teóricas confluyen en la idea de que la educación superior encarna relaciones de poder que normalizan prácticas de autoexigencia y sobrecarga, al punto de condicionar la autopercepción del estudiantado y su vínculo con el logro educativo.

La forma en que el poder circula en la universidad involucra un proceso de asimilación que facilita la reproducción de posiciones dominantes y la exclusión sistemática de quienes no encajan en el modelo imperante. Foucault (2002) destaca la intensidad con que se observa el rendimiento individual y se orienta la conducta colectiva hacia la eficiencia, en un contexto donde el escrutinio constante define la valía académica. A la vez, Bourdieu y Passeron (2018) explican que esta dinámica de legitimación desemboca en la interiorización de estructuras simbólicas, generando un consenso tácito que refuerza las desigualdades y otorga sentido a las prácticas que demandan un alto nivel de estrés. Butler (2007) completa este marco teórico al enfatizar que los actos repetidos en la academia apuntalan la norma dominante, sin que el

estudiantado cuestione los criterios de excelencia y las implicaciones subjetivas de cumplirlos.

La idea de la performatividad del género parte de la premisa de que los roles y las identidades se construyen mediante actos reiterados, los cuales establecen normas de comportamiento y moldean la forma en que cada persona se desenvuelve en espacios institucionales. Butler (2007) subraya que dichas representaciones no provienen de una esencia inmutable y que emergen de una serie de conductas y discursos repetidos, lo cual adquiere especial relevancia en ámbitos académicos con altos niveles de competitividad y exigencias permanentes. Connell (1987, 2005) profundiza en la existencia de masculinidades hegemónicas que se consolidan a partir de esquemas de liderazgo y dominación, con énfasis en la validación de conductas asociadas con la búsqueda de prestigio y la agresividad intelectual. Segato (2016) complementa esta perspectiva al situar la violencia contra las mujeres en un sistema de control que trasciende lo corporal e incluye un entramado cultural y simbólico, donde la reiteración de prácticas y discursos legitima la subordinación de lo femenino y refuerza el poder ejercido sobre sus cuerpos y trayectorias vitales.

La confluencia de estos planteamientos revela una dinámica en la que la hegemonía masculina se reproduce en el entorno universitario a través de discursos normativos y acciones cotidianas que profundizan las brechas de género. Butler (2007)

emplea la noción de la performatividad para subrayar que las identidades de género no son estáticas, lo que abre la posibilidad de cuestionar y reconfigurar patrones opresivos que suelen pasar inadvertidos. Connell (1987, 2005) describe de forma detallada la manera en que la hegemonía masculina se arraiga en las estructuras institucionales, incluyendo aquellas vinculadas con la producción y distribución del conocimiento, y destaca que la validación de ciertos rasgos competitivos fomenta la exclusión de quienes no se ajustan a ese ideal. Segato (2016) profundiza en el carácter estructural de la violencia y propone que las agresiones simbólicas forman parte de un continuum que comprende conductas aparentemente menores, aunque determinantes en la permanencia de estereotipos discriminatorios.

La denominación de estrés fue introducida por Selye (1974) como una respuesta fisiológica desencadenada ante presiones externas, centrada en el organismo individual y en la forma en que este se adapta a estímulos percibidos como amenazantes. Las propuestas de Lazarus y Folkman (1984/1991) ampliaron ese marco al incluir la teoría del afrontamiento, donde se contempló la relevancia de las evaluaciones cognitivas y emocionales que realiza cada persona al interpretar dichas presiones. En ese planteamiento se incluyó la idea de que los recursos personales juegan un papel decisivo en la gestión de situaciones estresantes. Se ha descrito que la perspectiva psicológica adoptada en estos trabajos se concentra en el papel del individuo



y en sus estrategias de coping, lo cual derivó en la elaboración de modelos de intervención orientados a la promoción de la resiliencia y la prevención de daños asociados a la sobrecarga mental.

El estudio del estrés con un enfoque sociológico y feminista ha sido complementado por Segato (2016) y Federici (2004), quienes exponen el carácter colectivo y estructural que afecta de manera diferenciada a las mujeres por la doble jornada asociada con el cuidado y la actividad académica o profesional. Se ha indicado que dichas autoras ubican la precarización emocional en la intersección entre desigualdad de género y lógicas económicas que valoran la competitividad permanente. La noción de violencia simbólica subyace en estas discusiones y posibilita una lectura de la sobrecarga como resultado de formas de organización social que refuerzan la inequidad, situación que no siempre se registra en los modelos de afrontamiento individuales. Ha sido planteado que esta tensión teórico-empírica evidencia la necesidad de integrar enfoques que reconozcan la complejidad del fenómeno, pues los factores fisiológicos, cognitivos y culturales confluyen en la experiencia de estrés dentro de un sistema que privilegia ciertas identidades y distribuye de manera desigual las obligaciones y los recursos disponibles.

Las expectativas de desempeño en entornos universitarios han sido descritas como factores que incrementan la presión sobre el estudiantado, especialmente cuando se entrecruzan con condiciones de desigualdad de

género. En investigaciones basadas en Martínez y Marques-Pinto (2005), se ha documentado una tendencia a la autocrítica elevada y al temor al fracaso en mujeres, situación asociada con un aumento significativo en los niveles de ansiedad. Esa aproximación resalta la dimensión personal del estrés, en línea con el planteamiento de Lazarus y Folkman (1984/1991), quienes proponen que la evaluación cognitiva y el afrontamiento se construyen de manera individual. Se ha señalado que tal perspectiva se centra en el modo en que cada estudiante procesa la exigencia académica y gestiona las presiones, sin atender el origen cultural y estructural de dichas demandas. Fraser (1997) planteó que las injusticias distributivas, expresadas en la asignación desigual de becas o recursos, se superponen con injusticias de reconocimiento, donde la investigación realizada por mujeres suele ser subestimada, lo cual revela la complejidad de las presiones que enfrentan las estudiantes.

La necesidad de integrar los aportes críticos y feministas emerge ante la evidencia de que la estructura patriarcal de la academia incide de manera directa en las expectativas de desempeño. Fraser (1997) indicó que las inequidades no se limitan al acceso a oportunidades, pues se entrelazan con la desvalorización de saberes vinculados con enfoques feministas. Federici (2004) identificó una carga adicional de tareas de cuidado que se suma a la actividad intelectual, generando un entorno que exacerba la presión. Algunos trabajos sugieren que la dimensión estructural identificada por Fraser y Federici

contrasta con la tendencia a focalizar el estrés de forma individual (Lazarus & Folkman, 1984/1991). Se ha propuesto que esta visión crítica facilita comprender los efectos desiguales de la sobrecarga académica, en tanto vincula las vivencias de ansiedad o agotamiento con las condiciones históricas e institucionales que refuerzan la brecha de género y consolidan expectativas de desempeño que operan en detrimento de las mujeres.

La noción de violencia simbólica, expuesta por Bourdieu y Passeron (2018), describe un mecanismo de legitimación institucional que desvaloriza a quienes no se ajustan a la norma y consolida estructuras culturales donde el trato desigual se asume como legítimo. Foucault (2002) propuso que la normalización se interioriza de modo que el estudiantado considera el estrés un componente inevitable de la formación, y dicha asimilación promueve la reproducción de comportamientos orientados al mantenimiento de expectativas dominantes. Butler (2007) amplió la comprensión de estos procesos al señalar la reiteración de actos que responden a normas, y la configuración de subjetividades alineadas con dichas exigencias, lo cual confirma que las personas no siempre detectan la opresión que reproducen mediante sus prácticas cotidianas.

La cultura académica se ha descrito como un espacio regido por la lógica neoliberal, en el que la autoexplotación y la meritocracia son factores que intensifican el estrés (Gill, 2009). Esta caracterización coincide con los análisis de Fraser (1997), donde se

planteó la necesidad de examinar tanto las injusticias distributivas como las de reconocimiento para comprender la complejidad de las presiones ejercidas sobre el estudiantado. Se ha observado que dichos sistemas de recompensas fomentan la competencia individual y la búsqueda constante de logros, en sintonía con las evaluaciones cognitivas del estrés propuestas por Lazarus y Folkman (1984/1991). Aquellas prácticas arraigadas en la productividad personal, además de ignorar las circunstancias estructurales que reproducen la desigualdad, imponen el autogobierno y la optimización del desempeño como requisitos tácitos para la validación académica.

Las posibilidades de subvertir esas normas han sido planteadas por Butler (2007) y Scott (2008), quienes resaltaron la capacidad de la reflexión crítica y la acción colectiva para reconfigurar los significados hegemónicos en la academia. El desarrollo de redes de apoyo, la formación de colectivas feministas y la instauración de tutorías colaborativas conforman ejemplos concretos de prácticas que reducen la competencia individualista y promueven la participación igualitaria. En consonancia con Federici (2004), se ha insistido en que estas estrategias apuntan a la redistribución de la carga de cuidados, el reconocimiento de las condiciones materiales y la desconstrucción de estereotipos de género que legitiman la explotación emocional. Se considera que la resistencia no se limita a la esfera individual y que sus manifestaciones colectivas tienen el potencial de cuestionar el orden institucional, al



tiempo que aportan alternativas más equitativas y sostenibles para afrontar el estrés.

Las observaciones empíricas en entornos universitarios muestran diferencias significativas en los niveles de estrés reportados por mujeres que cursan carreras tradicionalmente ocupadas por hombres (Connell, 2005), lo cual evidencia la manera en que la estructura académica reproduce sesgos y expectativas basadas en la hegemonía masculina. Se han documentado prácticas informales que perpetúan la subvaloración del trabajo femenino, como la asignación cotidiana de labores de cuidado y de acompañamiento a otros estudiantes, lo que se añade a la dedicación requerida para el estudio formal (Federici, 2004). Ese patrón se vincula con el marco ofrecido por Bourdieu y Passeron (2018), quienes describen el papel de las instituciones educativas en la legitimación de jerarquías simbólicas que desalientan la participación de grupos que no se adaptan con facilidad a la norma cultural vigente. Se ha planteado que, cuando se combinan el alto grado de competitividad universitaria y la carga de trabajo no remunerado, las mujeres enfrentan presiones que se suman a la exigencia formal, lo cual incrementa los niveles de ansiedad y reduce las posibilidades de conciliación entre la vida académica y la personal.

Las propuestas para construir un ambiente universitario más equitativo incluyen la implementación de políticas con un enfoque de género, como el establecimiento de cupos, el diseño

de tutorías diferenciadas y la creación de protocolos orientados a prevenir el acoso, en consonancia con el análisis de Fraser (1997) acerca de la importancia de abordar injusticias distributivas y de reconocimiento. Se ha sugerido que la corresponsabilidad constituye otro elemento relevante, pues la distribución equitativa de tareas en el hogar y la sensibilización sobre el impacto de la doble jornada contribuyen a atenuar la sobrecarga, tal como señalan Segato (2016) y Butler (2007) al examinar el papel de las prácticas cotidianas en la reproducción de desigualdades. La articulación con redes de apoyo y la consolidación de colectivos dirigidos a la contención emocional también han sido identificadas como estrategias eficaces para reducir la presión que caracteriza la cultura académica (Gill, 2009), ya que estos espacios posibilitan la creación de vínculos solidarios y la promoción de modelos de colaboración que cuestionan los patrones meritocráticos y permiten que el estudiantado se aproxime a la formación universitaria con menos temor al fracaso.

Asimismo, es pertinente considerar que la vivencia del estrés académico, aun cuando se expresa de forma individual, se configura dentro de un entramado institucional donde las normas tácitas y las expectativas no escritas desempeñan un papel decisivo. La presión constante por cumplir estándares de excelencia, participar en actividades extracurriculares, sostener un rendimiento estable y proyectar una imagen de compromiso incondicional con la formación genera una cultura del perfeccionismo que puede derivar

en aislamiento, culpa y desgaste emocional. Esta cultura, tal como lo sugiere Gill (2009), se inscribe en el modelo neoliberal de autoexplotación, donde el valor de la persona se mide por su productividad, y la falta de descanso o vulnerabilidad se perciben como señales de debilidad. En este contexto, la competitividad se naturaliza, y la colaboración se limita a espacios de mínima reciprocidad, lo cual refuerza la lógica de mérito individual como única vía legítima de reconocimiento.

La dimensión simbólica de esta presión no puede ser subestimada, ya que opera mediante la reiteración de discursos y prácticas que, como indica Butler (2007), moldean la subjetividad de manera persistente. El estudiantado internaliza así una visión del fracaso como falla personal, desconectada de las condiciones estructurales que dificultan el desempeño. Esta internalización produce un tipo de violencia que no requiere de agresión explícita, pues actúa desde la autopercepción y la autoexigencia, replicando los criterios dominantes bajo una aparente voluntad individual. Desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron (2018), esta forma de violencia simbólica se sostiene porque quienes la padecen también la reproducen, al sentirse responsables únicos de su malestar y al aceptar como naturales las reglas del juego académico.

Por otro lado, la invisibilización de las emociones como parte legítima de la experiencia universitaria contribuye a profundizar este escenario. Se espera que las estudiantes gestionen sus

afectos de forma privada, sin interferir en el ritmo institucional, lo que impide una articulación colectiva del malestar y refuerza la fragmentación. Esta despolitización del sufrimiento académico se traduce en una menor capacidad de agencia, ya que la interpretación individualizada del estrés debilita los posibles vínculos entre experiencias compartidas. Frente a ello, como lo sugieren las autoras feministas consideradas, las redes de contención emocional y los espacios de reflexión grupal representan no solo estrategias de resistencia, sino también prácticas de reapropiación del tiempo, del cuerpo y del conocimiento.

Conclusiones

El examen de los distintos enfoques en torno al estrés académico pone de relieve la profundidad con la que las desigualdades de género estructuran la experiencia universitaria. Las reflexiones de Bourdieu y Passeron (2018) y Foucault (2002) aclaran que los procesos de legitimación y normalización generan una aceptación, casi incuestionable, de los niveles de exigencia y competitividad. Al mismo tiempo, la perspectiva de Butler (2007) y Connell (1987, 2005) muestra cómo el género se reitera y refuerza, dando lugar a un modelo hegemónico que condiciona tanto el modo de producir conocimiento como las aspiraciones individuales de quienes participan en la vida académica.

Butler (2007) y Connell (1987, 2005) mencionan la importancia de



reconocer cómo estos mecanismos de reproducción de género no solo afectan las relaciones sociales, sino que también tienen un impacto profundo en las oportunidades de aprendizaje, en la creación de conocimiento. En este sentido, la violencia simbólica, ya sea explícita o sutil, juega un papel crucial en la reproducción y perpetuación de patrones de exclusión que afectan de manera diferenciada a las mujeres y las disidencias. Este tipo de violencia no solo se manifiesta en actos evidentes de discriminación o agresión, sino que también está presente en los pequeños gestos, discursos y normas que, aunque invisibles a simple vista, consolidan un sistema de poder que marginaliza a aquellos que no se ajustan a las normas dominantes de género y sexualidad.

Los hallazgos del estudio evidencian de manera clara la necesidad urgente de implementar políticas institucionales que integren un enfoque de género, capaz de reconocer y abordar las diversas formas de violencia simbólica que operan dentro del entorno educativo. Asimismo, es esencial fomentar la creación de redes de apoyo que no solo visibilicen la violencia simbólica, sino que también trabajen activamente en la construcción de un entorno seguro y equitativo, en el que se promueva el bienestar integral de todo el estudiantado en este sentido es necesario que, al abordar el estrés académico, se reconozca la complejidad de este fenómeno, considerando cómo las desigualdades de género y la violencia simbólica estructural influyen en las experiencias de las personas afectadas.

Referencias

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2018). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M.ª A. Muñoz, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Stanford University Press.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). University of California Press.
- Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria* (V. Hendel & L. S. Touza, Trads.). *Traficantes de Sueños*.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores Argentina.
- Fraser, N. (1997). *Justicia interrumpida: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"* (M. Holguín & I. C. Jaramillo, Trads.). Siglo del Hombre Editores / Universidad de los Andes, Facultad de Derecho.



- Gill, R. (2009). Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. En R. Ryan-Flood & R. Gill (Eds.), *Secrecy and silence in the research process: Feminist reflections* (pp. 228–244). Routledge.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca. (Obra original publicada en 1984)
- Martínez, I. M., & Marques-Pinto, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, (21), 21–30.
- Scott, J. W. (2008). *Género e historia* (C. Vila Boadas, Trad.). Universidad Autónoma de la Ciudad de México / Fondo de Cultura Económica.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. J. B. Lippincott Company.