

Mariacarla Marti Gonzalez

¿Un problema de rosa y azul?
Análisis de la construcción social
del género en estudiantes de
Bellas Artes

Departamento
Psicología y Sociología

Director/es
Barrasa Notario, Ángel
López Granero, Caridad

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

¿UN PROBLEMA DE ROSA Y AZUL? ANÁLISIS DE
LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO EN
ESTUDIANTES DE BELLAS ARTES

Autor

Mariacarla Marti Gonzalez

Director/es

Barrasa Notario, Ángel
López Granero, Caridad

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Psicología y Sociología

2020

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**¿UN PROBLEMA DE ROSA Y AZUL? ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN
SOCIAL DEL GÉNERO EN ESTUDIANTES DE BELLAS ARTES.**

Doctoranda: Mariacarla Martí González

Directores:

Dr. Angel Barrasa Notario

Dra. Caridad López Granero

Zaragoza, 2019

Dedicatoria

A la memoria de Manuel López Pérez,

por ser y estar siempre, aun hoy.

A Nicolás, porque eres la razón de todas mis aventuras,

desde que eras un sueño,

una ilusión en clave de sol tan cierta como tu presencia, hijo mío.

Agradecimientos

A mi familia de origen, por el amor incondicional, por la presencia que es la mejor de las formas del amor, por la belleza, la ternura y la sabiduría; porque todo lo que soy es vuestro y porque creo en el ser humano gracias a la vida que me mostraron como posible: todo en el laberinto de los fieles y los mágicos, los que miran el orden de las sucesiones...la utopía.

A Sergio Buitrago, mi compañero de este tiempo intenso y verdadero, gracias por ser mi fuerza cuando ni yo misma creí que sería posible, y gracias por llegar para convertirte en una de las decisiones más importantes de mi vida.

A Marialys Perdomo, por el vuelo compartido, y porque sin tu mano junto a la mía la tristeza es insoportable y la alegría no se disfruta igual.

A Julián, René y René, por los abrazos, por la alegría, los aprendizajes compartidos, y los viajes nuevos y buenos que están por venir, por la amistad que es uno de los mejores regalos y por ser la familia que somos.

A Alba, Lázaro y sus bellos hijos por la armonía, por todo lo que somos cuando estamos juntos, por los encuentros y los saberes que construimos, por el ánimo, la confianza y la sonrisa.

A Ángel Barrasa y Caridad López-Granero, por la paciencia, la serenidad, la energía y el tiempo, y por la posibilidad infinita que es el aprendizaje.

Índice

Resumen	1
Abstract.....	4
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL	15
2.1 Del Tíbet a WallStreet: La construcción social de la realidad.....	16
2.2 El género como construcción social.	30
2.2.1 Monodimensionalidad Vs bidimensionalidad: El Bem Sex Role Inventory	65
2.3 Estudios de género aplicados en la enseñanza de las artes	72
2.3.1 Psicología, Arte y Enseñanza Artística.....	73
2.3.2 Género en la enseñanza artística: roles masculino y femenino en estudiantes de actuación.....	97
CAPITULO II: MARCO EMPÍRICO	108
2.1 Introducción.....	108
2.2 Variables	118
2.3 Muestra	120
2.4 Instrumentos de medición y técnicas.....	121
2.5 Procedimiento	129
2.6 Hipótesis.....	132
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	134
3.1 Análisis de resultados del instrumento aplicado.....	136
3.1.1 Análisis de la relación entre la construcción social del género, la autoestima y la satisfacción con la vida en estudiantes de Bellas Artes.....	138
3.1.2 Análisis de la relación entre construcción social del género y autenticidad en estudiantes de Bellas Artes.....	153

3.1.3	Comparación entre los resultados del análisis de la construcción social del género, autenticidad, autoestima y satisfacción con la vida en sendas muestras de estudiantes de Bellas Artes y Psicología.....	162
3.2	Análisis de resultados de las entrevistas.....	166
3.2.1	Análisis de las entrevistas.....	173
	Sujeto 1. Hombre. 20 años.....	173
	Sujeto 2. Hombre. 22 años.....	180
	Sujeto 3. Hombre. 23 años.....	185
	Sujeto 4. Mujer. 21 años.....	190
	Sujeto 5. Mujer. 20 años.....	198
	Sujeto 6. Mujer. 21 años.....	205
3.2.2	Análisis integrador de las entrevistas.....	211
3.3	Conclusiones.....	223
	Bibliografía.....	¡Error! Marcador no definido.
	Anexos.....	252

Resumen

Existe una tradición de investigación desde la Psicología que tiene como objeto el fenómeno artístico y sus componentes, especialmente el sujeto creador como elemento esencial del proceso de creación en el arte (Freud 1906a, 1906b, 1907, 1908; Marty, 1999; Martí, 2013; Vigotsky, 1971). Sin embargo, no han emergido de aquí abordajes del sujeto creativo en formación en el campo artístico desde una perspectiva de género. Los estudios de aspectos del aparato psíquico del sujeto creativo en formación en el arte, tuvieron un auge hacia los años '50 e incluso las décadas del '60 y '70 del siglo pasado (Borg, 1952; Csikszentmihalyi y Getzels, 1973, 1978; Drevdahl y Cattell, 1958); posteriormente se sucedió un declive acompañado de un incremento de los estudios del sujeto creativo ya consagrado (ej. Csikszentmihalyi, 1998; Gardner, 1993a, 1993b, 1994a, 1994b; Tovar, 2007). La presente investigación analiza desde la perspectiva de género (Cucco, 2007; Lorber, 1994; Pujal, 2010; Unger, 2010) la construcción social del género en su relación con otras variables (satisfacción con la vida, autoestima y autenticidad), en muestras de estudiantes de Bellas Artes de dos universidades.

Se ha definido como objetivo general analizar la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes a partir de la caracterización de esta variable en relación con la satisfacción con la vida, la autoestima y la autenticidad para contribuir a la problematización y abordaje de la variable género en el ámbito de la enseñanza de las artes. Las hipótesis de trabajo iniciales fueron las siguientes: H1: Existe relación entre la construcción social del género y la satisfacción con la vida en estudiantes de Bellas Artes. H2: Existe relación entre la construcción social del género y la autoestima en estudiantes de Bellas Artes. H3: Existe relación entre la autenticidad y la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes. H4: La construcción social del género más tradicional correlacionará con bajos valores de autoestima y satisfacción con la vida tanto en mujeres como en varones. H5: Las puntuaciones de la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes no se diferencian de las puntuaciones obtenidas en población general.

Para cumplir este objetivo y someter a contrastación empírica las hipótesis de partida, se diseñó un estudio mixto de corte explicativo secuencial (DEXPLIS) que permitiera el análisis de datos e información tanto cuantitativa como cualitativa. Se aplicó un instrumento compuesto por 4 cuestionarios: Bem Sex Role Inventory (BSRI) (40 ítems, $\alpha=0.810$), Test de Ideología de Género (11 ítems, $\alpha=0.677$), Test de Satisfacción con la Vida (5 ítems, $\alpha=0.68$) Test de Autoestima (10 ítems

$\alpha=0.809$) y se realizaron entrevistas semi-estructuradas en profundidad. Se trabajó con muestras de las facultades de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Zaragoza (Campus Teruel), además se empleó una muestra para el contraste de estudiantes de Psicología de la Universidad de Zaragoza.

Los resultados muestran que una mayor progresía en términos de ideología de género, estará relacionada con altas puntuaciones en las variables de autoestima y satisfacción con la vida para ambos sexos (0.226**). En cuanto a los rasgos de feminidad/masculinidad del BSRI, las mujeres con altas puntuaciones en el rasgo de masculinidad presentaban altas puntuaciones en las variables de autoestima y satisfacción con la vida (autoestima=,270** y satisfacción con la vida=,221*). Se ha podido establecer una relación positiva y estadísticamente significativa entre la autenticidad y el rasgo de masculinidad del BSRI para la muestra total (,233**), así como en la muestra específicamente de hombres (,437**). En el caso de las mujeres, una ideología de género más progre correlaciona con alto niveles de autenticidad (,208*). Se aprecia que no existen –para la mayoría de las variables- diferencias de medias estadísticamente significativas entre las muestras totales de estudiantes de Psicología y Bellas Artes. Se puede afirmar que -en términos generales- los resultados del procesamiento de las entrevistas, apoyan los resultados del instrumento aplicado en cuanto a la presencia de indicadores de progresía de manera más acentuada en las mujeres que en los hombres y una construcción social del género que aún no se caracteriza por la elaboración de modelos alternativos del desempeño de los roles masculino y femenino. Lo anterior ha permitido confirmar todas las hipótesis de partida.

Estos resultados devienen elementos de análisis para el diseño e implementación de programas de innovación docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje del arte, al tiempo que se contribuye a los desarrollos de las investigaciones desde la perspectiva de género en el ámbito específicamente artístico. Una de las principales limitaciones del estudio es la falta de bibliografía específica sobre el tema de investigación, ya que su novedad no permite que se cuente con textos y estudios empíricos que puedan servir de referentes claros para el abordaje del tema. Dentro de las necesarias líneas a futuro de esta investigación, podría referirse la realización de las entrevistas a un mayor número de estudiantes y replicar el presente estudio en el momento actual, luego de los últimos acontecimientos derivados del fortalecimiento y reorganización de la agenda feminista a nivel mundial. Asimismo, sería importante abrir espacios de reflexión crítica en las aulas universitarias para problematizar los roles asignado-asumidos de hombre y mujer, donde el dispositivo del Grupo Formativo podría desempeñar

un papel fundamental por su gran potencia diagnóstico-transformadora. La construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes es todavía un escenario por descubrir y que podrá brindar muchos elementos de análisis para la comprensión del sujeto ideológico de la postmodernidad, y las vías para conducir los procesos de salud desde el contexto docente.

Palabras Clave: Bellas Artes, Género, Construcción social, Masculinidad, Femenidad.

Abstract

There are studies from Psychology (Vigotsky, 1971; Freud 1906a, 1906b, 1907, 1908; Marty, 1999; Martí, 2013) that have as their object the artistic phenomenon and its components - especially the creative subject as an essential element of the creation process in arts-. However, approaches to the creative subject in training in the artistic field from a gender perspective do not emerge in bibliographic searches. The studies of aspects of the psychic apparatus of the creative subject in training in arts, had a boom towards the '50s and even the '60s and '70s of the last century (Borg, 1952; Csikszentmihalyi and Getzels, 1973, 1978; Drevdahl and Cattell, 1958); However, there was a decline accompanied by an increase in the studies of the already established creative subject (Csikszentmihalyi, 1998; Gardner, 1993a, 1993b, 1994a, 1994b; Tovar, 2007, among others). In this research, we analyze from a gender perspective (Cucco, 2007; Lorber, 1994; Pujal, 2010; Unger, 2010) the social construction of gender in its relationship with other variables (satisfaction with life, self-esteem, and authenticity), in Fine art student samples from two universities. Thus, it has been defined as a general objective to analyze the social construction of gender in students of Fine Arts based on the characterization of this variable concerning life satisfaction, self-esteem and authenticity to contribute to the problematization and approach of the gender variable in the field of arts education. The initial working hypotheses were the following:

- H1: There is a relationship between the social construction of gender and life satisfaction in students of Fine Arts.
- H2: There is a relationship between the social construction of gender and self-esteem in students of Fine Arts.
- H3: There is a relationship between authenticity and social construction of gender in students of Fine Arts.
- H4: The social construction of the more traditional genre will correlate with low values of self-esteem and satisfaction with life in both girls and boys.
- H5: The scores of the social construction of gender in Fine Arts students do not differ from scores obtained in the general population.

To meet this objective and to test the initial hypotheses empirically, a mixed sequential explanatory study (DEXPLIS) was designed to allow both quantitative and qualitative data and information analysis. An instrument consisting of 4 questionnaires was applied: Bem Sex Role Inventory (BSRI) (40 items, $\alpha = 0.810$), Gender Ideology Test (11 items, $\alpha = 0.677$), Life Satisfaction Test (5 items, $\alpha = 0.68$) Self-Esteem Test (10 items $\alpha = 0.809$) and in-depth semi-open interviews were conducted. We worked with samples from the Fine Arts faculties of the Complutense University of Madrid and the University of Zaragoza (Teruel

Campus), besides, a sample of Psychology students from the University of Zaragoza was used. The results show that greater progress in terms of gender ideology will be related to high scores in the variables of self-esteem and life satisfaction for both sexes (0.226 **). Regarding the femininity/masculinity traits of the BSRI, women with high scores in the masculinity trait had high scores in the variables of self-esteem and satisfaction with life (self-esteem =, 270 ** and satisfaction with life =, 221 *). It has been possible to establish a positive and statistically significant relationship between the authenticity and masculinity trait of the BSRI for the total sample (, 233 **), as well as in the sample specifically for men (, 437 **). In the case of girls, a more progressive gender ideology correlates with high levels of authenticity (, 208 *). It is appreciated that there are no - for most of the variables - statistically significant mean differences between the total samples of students of Psychology and Fine Arts. It can be affirmed that, in general terms, the results of the interview processing support the results of the instrument applied in terms of the presence of progress indicators in a more pronounced manner in women than in men and a social construction of gender that It is not yet characterized by the elaboration of alternative models of male and female role performance. This has allowed us to confirm all the starting hypotheses.

These results become elements of analysis for the design and implementation of teaching innovation programs in art teaching-learning processes while contributing to the development of research from a gender perspective in the specifically artistic field. One of the main limitations of the study is the lack of specific bibliography on the research topic since its novelty does not allow for empirical texts and studies that can serve as clear references for addressing the issue. Within the necessary future lines of this research, it could refer to conducting interviews with a greater number of students and replicating the present study at present, after the latest events derived from the strengthening and reorganization of the feminist agenda at the level world. Likewise, it would be important to open spaces for critical reflection in university classrooms to problematize the assigned-assumed roles of men and women, where the Formative Group device could play a fundamental role due to its great diagnostic-transforming power. The social construction of gender in students of Fine Arts is still a scenario to discover and that can provide many elements of analysis for the understanding of the ideological subject of postmodernity and the ways to conduct health processes from the teaching context.

Keywords: Fine Arts, Gender, Social Construction, Masculinity, Femininity.

INTRODUCCIÓN

La construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes¹ es un tema especial novedad desde las coordenadas de investigación. El género es una categoría de las ciencias sociales que ha tenido un amplio desarrollo en términos teóricos y empíricos. Existen estudios (Auster y Ohm, 2000; Bain, 2004, 2007; Berkowitz, 2010; Cucco, 2013; Gartzia y Lopez-Zafra, 2014; González Ravé, 2007; Guardera, 2016; Sheppard y Mayo, 2013; Odhiambo, 2012; Wenzlaff, Briken y Dekker, 2018; entre otros) que se plantean el abordaje, interpelación y elucidación crítica del género desde múltiples referentes teórico-epistémicos. Asimismo, el género como variable de investigación ha sido analizada en investigaciones desde la ciencia psicológica (Bluiett, 2018; Burt 1998; Dasli y Tuggut 2018; Giménez-Nadal, Mangiavacchi y Piccoli, 2019). La enseñanza de las artes, por su parte -si bien cuenta con un recorrido menor- también ha sido objetivo de estudio de la psicología y otras disciplinas afines. En particular, existen estudios que han abordado determinadas variables psicológicas y personológicas en estudiantes de enseñanza artística (Csikszentmihalyi y Getzels, 1972, 1973; Drevdahl y Cattell, 1958; Borg, 1952). Sin embargo, hasta donde se ha podido investigar, no se cuenta con investigaciones científicas con sustento empírico que se propongan

¹ El título de la presente tesis doctoral constituye una referencia explícita al artículo **Hombres y mujeres, ¿solo un problema de rosa y azul?** La formación del sujeto que somos. Capitalismo, relaciones sociales y vida cotidiana, de Mirta Cucco (2013), el cual es uno de los principales referentes epistémicos y teóricos del estudio.

examinar sea la construcción social del género en estudiantes de arte. Igualmente ocurre con el análisis de la construcción social del género en esta población, en su relación con otras variables asociadas al desempeño social y al bienestar subjetivo como pueden ser la satisfacción con la vida, la autenticidad y la autoestima.

Los vínculos entre Psicología y Arte tienen una historia tan amplia como los desarrollos propios de estos dos ámbitos del saber y el hacer humanos. Existen estudios (Martí, 2013; Marty, 1999; Vigotsky, 1957,1982; Freud 1906a, 1906b,1907,1908 entre otros) que desde la ciencia psicológica han abordado el fenómeno artístico y sus componentes –especialmente el sujeto creador como elemento esencial del proceso de creación en el arte-. Sin embargo, hasta donde se ha podido indagar, no se han encontrado investigaciones que analicen desde una perspectiva de género el sujeto creativo en formación en el campo artístico. Se trata, sin dudas, de un importante ámbito de investigación en áreas diversas de la vida cotidiana; siempre a partir de la necesidad de nutrir el paradigma de la equidad desde lo epistémico y conceptual.

Por todo lo anterior -a saber, la novedad del tema- precisamente una de las principales limitaciones del estudio tiene que ver con la escasez de bibliografía actualizada –y existente en general- del tema en particular. Sucede que los estudios de diferentes aspectos del aparato psíquico del sujeto creativo en formación en el ámbito del arte, tuvieron un cierto auge hacia los años 50 e incluso las décadas del 60 y 70 del siglo pasado (Csikszentmihalyi y Getzels, 1973, 1978; Drevdahl y Cattell, 1958; Borg, 1952); sin embargo, luego se produjo un declive dado por un incremento de los estudios del sujeto creativo ya consagrado. De tal

suerte, en la presente tesis se busca realizar un análisis desde el enfoque de género (Pujal, 1993, 2010a, 2010b; Unger, 1976, 2010; Cucco, 2006, 2013; Lorber, 1992) de las características emergentes y diferenciales en la construcción social del género, y de otras variables que detallaremos a continuación, en una muestra de estudiantes de Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza y de la Universidad Complutense de Madrid. Asimismo se llevarán a cabo análisis comparativos de la muestra de Bellas Artes de Teruel, con estudiantes de otras titulaciones. La pertinencia de este estudio está dada por la necesidad de ampliar los estudios desde la perspectiva de género a otras poblaciones que no han sido tan ampliamente estudiadas, para problematizar elementos de la construcción social del género, instituidas y naturalizadas pero que cobran altos costos en salud y bienestar a las personas.

El estudio de la construcción social del género en el caso específico de estudiantes de arte adquiere relevancia científica por varias razones. La primera de ellas tiene que ver con el conocimiento de las características sujeto creativo en el arte, tema que ha sido examinado en diferentes investigaciones (Martí, 2003, 2013; Córdova, 2001, 2007; Tovar 2003; Gardner, 1993a, 1993b, 1994a, 1994b; Csikszentmihalyi y Getzels, 1973; Devdahl y Cattell, 1958); varios de estos trabajos se han centrado en estudiantes de Bellas Artes u otras manifestaciones artísticas. El conocimiento del sujeto creativo en formación, en el ámbito de las artes, adquiere particular importancia si se consideran los elementos de análisis que pueden obtenerse para la implementación de planes, programas y proyectos

de innovación docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y/o docente-educativo en dicho campo específico.

¿Cómo enseñar mejor a través de vías más eficientes y eficaces? ¿Cómo potenciar en los estudiantes valores humanistas, teniendo en cuenta el rol social que estarán llamados a desempeñar como críticos por excelencia de la vida cotidiana? ¿Cómo educar no solo el talento artístico, sino también los valores universales que podrían enaltecer y potenciar con su arte? Son algunas de las interrogantes que suelen emerger entre los maestros de la enseñanza artística en sus diferentes niveles y, al propio tiempo, devienen elementos que configuran la necesidad de estudios que indaguen en las particularidades del sujeto creativo en formación.

En otro sentido y más específicamente en el caso de la importancia de la construcción social del género en estos estudiantes, se debe referir que, su relevancia está dada –en primer lugar- por la necesidad de continuar las investigaciones que tributen a un desarrollo en el tema del género y de la igualdad de oportunidades, que solo será posible cuando se alcance una construcción social consensuada de la problemática que se corresponda con una elaboración saludable del tema del género. En segundo lugar, resulta interesante el estereotipo existente con respecto a los estudiantes de Bellas Artes, el cual contempla rasgos como la independencia, la desinhibición, extroversión, rebeldía, entre otros. Se llega a afirmar incluso que son personas que pueden llegar incluso a “coquetear con la locura”. De modo que la investigación también podría contribuir a desmitificar – o no- tal estereotipo y aportar más datos en cuanto a la

construcción social de los roles masculino y femenino y -en función de ello- las peculiaridades de los vínculos que se establecen entre chicas y chicos. Una hipótesis de partida es que no existirán diferencias estadísticamente significativas entre la construcción social del género de los estudiantes de enseñanza artística, con respecto a estudiantes de otras titulaciones y/o población en general; ya que la construcción social del género se erige a partir de contenidos instituidos socialmente desde un orden hegemónico que se corresponde con la formación económico social capitalista. Si bien existen diferencias en relación a las especificidades en que ese orden hegemónico se materializa en las diferentes culturas, regiones e idiosincrasias; pero existen –como se verá en el cuerpo de la tesis- elementos comunes: formaciones imaginarias sociales que construyen unos modos de ser hombre y mujer que sujetan lo humano a la lógica del capital para perpetuar el sistema. Por lo tanto, los estudiantes de enseñanza artística no estarían exentos de esta realidad y reproducirían estos instituidos no saludables.

Al abordar los retos del feminismo en la actualidad, Lagarde (2014) llama la atención en cuanto a construir un lenguaje de paz para desmontar la misoginia, y plantea que ello solo es posible problematizando los vínculos entre hombres y mujeres. Subraya la importancia de este aspecto de la agenda feminista y, además, coloca la mirada en el hecho de que la estética es el correlato de una ética, de modo que cuidar el lenguaje y la estética de la vida, implica brindarle un lugar a una ética de vida. En esta labor tienen un lugar primordial los artistas, sobre todo los artistas plásticos y visuales. Por lo cual, adquiere una gran significación el estudio de los roles de género asignado-asumidos por los

estudiantes y sus grados de criticidad en cuanto a los mismos; de modo que puedan contar con elementos argumentativos sólidos en el camino de la transformación de la estética que le dará un lugar a una nueva ética humana, a saber- la ética de los instituyentes transformadores y creativos de la vida cotidiana. Otro elemento importante es que dentro de los estudiantes de enseñanza artística, también se ha determinado trabajar en específico con estudiantes de Bellas Artes ya que era la muestra se encontraba más accesible en el momento de iniciar el proceso de elaboración de la tesis.

En síntesis, desde los resultados de la tesis, se podría contribuir a la sustentación de programas –como los de la Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios (ProCC) (Cucco, 2006, 2013)-, enfocados en el contraconsenso ante lo establecido no saludable. Esta Metodología –uno de los referentes que configuran el marco teórico conceptual de la investigación- emplea los conceptos de Supuestos Falsos y Expropiaciones para explicar cómo, desde un orden hegemónico establecido a nivel global, se construyen roles a partir de un “deber ser” de lo masculino y lo femenino que contribuyen a la perpetuación del sistema y su dominio, y que generan altos costos en salud y bienestar de las personas. Siendo el género, la construcción social que se erige a partir de lo que viene dado biológicamente, pareciera –como queda dicho- que tal construcción trasciende las fronteras del tiempo y el espacio, y se fundamenta en una socialización que pauta unos modos de ser hombre y mujer que no resultan saludables para el crecer humano. El planteamiento de una crítica a esos modelos y el cuestionamiento de los roles referenciales de las nuevas generaciones son

pasos hacia el contraconsenso, pasos hacia el cambio, pasos hacia la transformación de la realidad en función de la salud humana.

El objetivo general de la tesis, en consecuencia, es analizar la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes a partir de la caracterización de esta variable en relación con la satisfacción con la vida, la autoestima y la autenticidad para contribuir a la problematización y abordaje de la variable género en el ámbito de la enseñanza de las artes.

El objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Describir el estado del arte de los estudios de género en el ámbito de la enseñanza artística, en particular en las Bellas Artes.
- Analizar la relación entre la construcción social del género, la autoestima y la satisfacción con la vida en estudiantes de Bellas Artes.
- Analizar la relación entre construcción social del género y autenticidad en estudiantes de Bellas Artes.
- Comparar los resultados del análisis de la construcción social del género, autenticidad, autoestima y satisfacción con la vida en sendas muestras de estudiantes de Bellas Artes y Psicología.

Además de la revisión bibliográfica de la cual también se esperan resultados emergentes desde el punto de vista teórico; se aplicará un instrumento de evaluación de las variables construcción social del género, satisfacción con la vida, autoestima y autenticidad a una muestra de 257 estudiantes, de los cuales 101 pertenecían a la Facultad de Bellas Artes del Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza, 68 a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad

Complutense de Madrid, y 88 estudiantes de Psicología de la Universidad de Zaragoza. El instrumento estaba integrado por los siguientes cuestionarios: Bem Sex Role Inventory (Bem, 1974) para medir construcción social del género, Test de Ideología de Género (LucasThompson y Goldberg, 2012), la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener et al.,1985; Atienza et al., 2000; Pons et al.,2002), la Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg,1965; Atienza, Balaguer, y Moreno, 2000) y la Escala de Autenticidad (Wenzel y Lucas-Thompson, 2002, 2012).

Así, la tesis se estructura en tres capítulos. En el Capítulo I se presenta un marco teórico referencial general, en el cual se aborda la derivación del tema de investigación, se sistematizan los principales antecedentes investigativos y se describe el estado de la cuestión.

En el Capítulo II se define el diseño metodológico empleado, así como las técnicas e instrumentos que se utilizaron para operativizar el diseño. Se describen la muestra y el procedimiento seguido para dar cumplimiento a los objetivos de investigación.

En el Capítulo III se analiza la relación entre la construcción social del género, la autoestima, la satisfacción y la autenticidad, a partir de los resultados de la aplicación del instrumento antes citado en dos muestras de estudiantes de Bellas Artes de diferentes universidades. Asimismo, aborda la relación entre construcción social del género y autenticidad en estudiantes de Bellas Artes, en virtud de los resultados de la aplicación del instrumento antes citado en dos muestras de estudiantes de Bellas Artes de diferentes universidades. A continuación se

comparan los resultados del análisis de la construcción social del género, autenticidad, autoestima y satisfacción con la vida en sendas muestras de estudiantes de Bellas Artes y Psicología de la Universidad de Zaragoza. Se analizan las entrevistas desarrolladas para profundizar en algunos aspectos desde el punto de vista cualitativo y se finaliza el capítulo con un análisis integrador que supone una discusión general de todos los resultados expuestos. En esta discusión, además, se plantean nuevas perspectivas y retos de análisis de cara a próximas investigaciones.

Para concluir se explicitan las conclusiones de la tesis, las cuales esencialmente muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la construcción social del género en los estudiantes de Bellas Artes y Psicología. Asimismo, los resultados muestran una relación entre la construcción social del género y la satisfacción con la vida y autoestima en estudiantes de Bellas Artes, en este caso, una construcción de género más tradicional correlaciona con bajos valores de autoestima y satisfacción con la vida. Por otro lado, altas puntuaciones en la variable de autenticidad correlacionará con altas puntuaciones con una construcción social del género más progre.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL.

Somos deudores de nuestro pasado. O quizás “deudores” no es el mejor vocablo que pudiera emplearse en este contexto. No se trata de alguna suerte de adeudo que se asume inexorable y fatídicamente con aquellos que nos antecedieron, con los hechos que se gestaron antes, con las ideas que crearon los mundos, las cosmovisiones de aquellos que hoy son nuestros referentes. Más bien, resulta un compromiso, incluso más que con nosotros, con nuestra generación, y también un compromiso con los que están por venir porque -sin pretender teorizar acerca de la Historia como disciplina ni irrumpir en los senderos de la sociología del conocimiento o cualquier otro ámbito que escapa al humilde saber que aquí atañe, ocurre que el pasado tal cual lo observamos hoy, construye subjetividad en nosotros, construye corrientes de sentido, magmas de significaciones al decir de Castoriadis (1993); lo cual quiere decir que nuestro presente, será el pasado que cimentará nuevos sentidos y significantes, nuevas connotaciones sociales, culturales, políticas, históricas y científicas en el futuro. Crear un presente comprometido, supone potenciar un futuro mejor para los seres que poblamos este planeta. Tal vez ello nos coloque como deudores de una dimensión mayor, como somos deudores de nuestro futuro.

Así, que en el primer acápite de la presente tesis doctoral –en el cual se brindan elementos para sustentar epistémica y teóricamente la presente investigación- se impone una revisión del pasado donde se encuentran los elementos de lo que hoy

pauta nuestras formas de sentir, vivir, pensar y ser gracias, precisamente, a la noción de construcción social de la realidad –en particular del género- que sirve de eje rector en los tres estudios que conforman esta tesis. De este modo, a continuación, se presentará una síntesis de la revisión bibliográfica realizada en el santuario donde al decir de Hegel “todas las generaciones humanas, han ido colgando con alegría y gratitud, cuanto le ha sido útil en la vida, lo que han arrancado a las profundidades de la naturaleza y el espíritu”. Tal revisión –como queda dicho-, tiene como objetivo definir los elementos esenciales que conforman el marco teórico-referencial, lo cual constituye el emplazamiento epistémico y conceptual de la tesis.

2.1 Del Tíbet a WallStreet: La construcción social de la realidad.

La noción de construcción social de la realidad constituye el objeto de estudio de varias disciplinas en el ámbito de las ciencias sociales. Uno de los análisis clásicos y también más agudos y pertinentes en función de los objetivos de la indagación que se realiza, tiene que ver con la propuesta de Berger y Luckmann (1986/1995) en su texto –precisamente titulado- “Construcción Social de la Realidad”. Se ha considerado entonces que, si bien el emplazamiento de análisis debe sustentarse desde la Psicología Social, se tomará como eje esencial dicho enfoque, al cual se le integrarán otras propuestas de diversos autores.

Un ejemplo que pudiera resultar irrelevante constituye la quintaesencia de los planteamientos realizados por estos autores: “Lo que es ‘real’ para un monje del Tíbet, puede no ser ‘real’ para un hombre de negocios norteamericano” (Berger y Luckman, 1986, pag. 3). Y como ellos mismos expresan, las acumulaciones sociales y específicas de “realidad” y “conocimiento” pertenecen a contextos sociales particulares, de modo que los sentidos y significantes que establecen las pautas del ritmo, el tiempo, el espacio, las normas de convivencia social; en las distintas sociedades emergen de la construcción que se hace de la realidad en dicha sociedad (Berger y Luckmann, 1986/1995).

Se pudiera emplear una parábola a partir de conceptos que nos regala la Estética. Desde una mirada kantiana: la denotación de un objeto tiene que ver con lo que es el objeto en sí; otro asunto -no necesariamente derivado directamente de esa denotación- es la connotación que este objeto adquiere de acuerdo con lo que de él se dice en las corrientes de significantes sociales. Así entonces la construcción que se hace de ese objeto, de su relevancia a nivel social tiene que ver precisamente con la connotación que se le otorga socialmente.

En sintonía con lo anterior, se encuentra –por ejemplo- la propuesta de Cornelius Castoriadis, para quien los *otros* que rodean al sujeto, desde sus primeros momentos de vida (entre los cuales, la madre tiene un lugar primordial); portavocean y transmiten las significaciones sociales que participarán en la construcción de dicho sujeto: las connotaciones de los objetos, las costumbres, la

cultura, las rutinas (Castoriadis, 1993). Así, plantea que los participantes de ese primer medio en que el sujeto crece son entonces los guardianes de la perpetuación del orden socialmente establecido que deviene formación discursiva para la vida y las relaciones sociales. Discurso que a su vez emerge como producto de lo que para Castoriadis (1993) constituyen las significaciones imaginarias sociales: corrientes de sentido que definen un mundo, una cosmovisión, un universo de relaciones inter e intra subjetivas. La creación de estas significaciones son productos del imaginario social; el cual no surge “naturalmente”, no resulta inherente al humano al momento de su nacimiento. Es construcción social *purus et simplex*.

Lo anterior se concreta, por ejemplo, en las instituciones sociales: espacios contruidos y consensuados socialmente en los cuales se materializan las corrientes de sentido y las formaciones imaginarias sociales. Se configuran desde elementos “naturales”, “biológicos” pero devienen formaciones que pautan la vida en sociedad. Bleger (1996) brinda dos acepciones de institución, aunque luego reserva el concepto de institución solo para la primera y toma el de organización para la segunda.

la institución es un conjunto de normas, pautas y actividades agrupadas alrededor de valores y funciones sociales” y luego señala “también se define como organización en el sentido de disposición jerárquica de

funciones que se realizan dentro de un edificio área o espacio determinado (Bleger, 1996, pag. 77).

En esta misma línea se inserta la definición que propone Castoriadis (1993) –la cual permite ilustrar la dimensión funcional de la institución:

La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario. La alienación es la autonomización y el predominio del momento imaginario en la institución; que implica la autonomización y el predominio de la institución relativamente a la sociedad. Esta autonomización de la institución se expresa y se encarna en la materialidad de la vida social, pero siempre supone también que la sociedad vive sus relaciones con sus instituciones a la manera de lo imaginario, dicho de otra forma, no reconoce en el imaginario de las instituciones su propio producto. Esto lo sabía Marx cuando hablaba del fetichismo de la mercancía y mostraba su importancia para el funcionamiento efectivo de la economía capitalista, superaba con toda evidencia la visión simplemente económica y reconocida el papel de lo imaginario. (...) El valor transforma cada producto del trabajo en un jeroglífico social” (pag.227)

Así, Kaës (1996) agrega que la institución es “el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regula nuestras

relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros. Se inscribe en la permanencia.”
(pag.22)

La segunda perspectiva (nivel microsocia) focaliza el análisis en los procesos y los micromecanismos a través de los cuales desde este espacio se introduce al individuo en el orden de la subjetividad. De modo muy clarificador Kaës (1996) señala que la institución precede al individuo singular y lo introduce en el orden de la subjetividad, predisponiendo las estructuras de simbolización desde la introducción de la ley, mediante el lenguaje articulado, y a través de la disposición y los procesos de adquisición de las pautas de referencias identificatorias. Abre con esto un espacio de análisis acerca de cómo la vida psíquica supone la institución y esta es parte de la psique (Cucco, 2006).

Cada recién nacido, agrega, "debe cargar al conjunto como portador de la continuidad y recíprocamente en esta condición el conjunto sostiene un lugar para el elemento nuevo" (Cucco, 2006, pag.27). Es decir, cuando llega al mundo el cachorro humano el grupo primario, la familia, primera matriz social en la que deberá desarrollarse el sujeto, asume ese espacio (el espacio familiar) como lugar de génesis de la subjetividad, donde deberán brindarse las pautas de crianza necesarias para que se trascienda la condición homínida y se alcanza lo propia y específicamente humano. Así, el grupo se enviste con la responsabilidad de ayudar a crecer al cachorro y ofrecerle los elementos de análisis necesarios para que vaya alcanzando la autonomía correspondiente a cada etapa. Ello supone que

el grupo reconoce al recién nacido como portador de la continuidad de la familia y de su alcance social. En consecuencia, el grupo crea un espacio de sostén que constituirá su matriz de génesis y que sentará la base de sus matrices de neogénesis aprendizajes ulteriores.

Por tanto, la vida psíquica no está centrada en una especie de punto de partida de un sujeto singular. Es decir, que desde el inicio el cachorro humano está incluido en una matriz institucional que situará su lugar referencial de génesis, y modelará la posibilidad de desarrollo en tantos seres históricos socialmente determinados. Será luego lugar de sucesivas matrices articuladoras o posibilitadores de neogénesis que van dando lugar a la espiral del desarrollo. Moviliza cargas y representaciones que contribuyen a la realización endopsíquica y asegura los procesos de identificación del sujeto a lo social instituido (Cucco, 2006, pag.115).

Asimismo, es importante rescatar la doble función psíquica de la institución, de estructuración y de receptáculo de lo indiferenciado. En este sentido, Kaës dice (1996) que el sujeto oscila entre dos ilusiones, una que la institución está hecha para cada uno a imagen y semejanza para cubrir los más caros deseos, y la otra que es propiedad de un "amo anónimo, mudo y todopoderoso". Haciendo referencia a un nuevo golpe narcisista a la humanidad, señala que se debe admitir la no propiedad privada del sujeto singular, ya que su identidad se juega en la constelación e interjuego dinámico en estas matrices, en la que una parte de él

mismo que lo afecta en su identidad, no le pertenece en propiedad, sino a las instituciones que en él se apuntalan y que se sostienen sobre ese apuntalamiento.

Así, si tomamos el sexo como elemento con un sustento natural en tanto viene biológicamente, se puede identificar cómo la sociedad -de acuerdo con las confluencias de unas condicionantes económicas, sociales, históricas-; da lugar y estructura a una configuración a la que llamamos realidad y que se instituye como conjunto de significaciones imaginarias. Lo que permite pensar la sociedad particular en un tiempo y un espacio específicos es precisamente ese universo de significaciones imaginarias, su imaginario social. Son las significaciones imaginarias las que crean la existencia, el modo de ser de las cosas y los individuos y, curiosamente, estas devienen vías no solo para el conocimiento de la sociedad, para la perpetuación de sus instituciones, sino también, para la transformación de dicha realidad. El mundo, la realidad “es así” por naturaleza; en última instancia se presenta según condiciones “naturales” pero no está determinada por ellas.

De tal suerte para analizar la construcción social de la realidad, sirva como vórtice el espacio en el cual se manifiesta dicha construcción social: la vida cotidiana.

Según Berger y Luckman (1986) “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos [los hombres] tiene el significado

subjetivo de un mundo coherente”. En este sentido Pampliega de Quiroga y Racedo (1998) asumen que la cotidianidad es:

- El espacio y el tiempo en el que se manifiestan, de forma inmediata, las relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza en función de sus necesidades, configurándose así sus condiciones concretas de existencia.
- La manifestación inmediata, en un tiempo, en un ritmo, en un espacio, de las complejas relaciones sociales que regulan la vida de los hombres en una época histórica determinada. A cada época histórica y cada organización social, corresponde un tipo de vida cotidiana, ya que en cada época histórica y cada organización social se dan distintos tipos de relaciones con la naturaleza y con los otros hombres.
- El modo de organización social y material de la experiencia humana, en un contexto histórico-social determinado.
- La forma de desenvolvimiento que adquiere día tras día nuestra historia individual. Implica reiteración de acciones vitales, en una distribución diaria del tiempo.

Estos autores también reconocen que la particular organización temporo-espacial en el modo de vivir que supone la vida cotidiana, deviene mecanismo irreflexivo que, al instalarse en la cotidianidad, hace que los hechos y fenómenos del día a día se presenten como algo que no tiene sentido cuestionar ni problematizar,

mucho menos interpelar, que no requiere examen ni verificación, ya que constituyen lo real por excelencia. En este propio sentido, Berger y Luckman (1986) refieren que entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia y es la que acontece en la vida cotidiana. De hecho, a los efectos de este estudio, esta dimensión de realidad adquiere una especial connotación en tanto es el espacio-tiempo donde se desarrolla el vivir del día a día y donde se gestan todo lo que pudiere afectar -en un sentido u otro- la existencia humana. Incluso los autores antes citados llegan a expresar que su ubicación privilegiada le da derecho a que se la llame la suprema realidad (Berger y Luckman, 1986/1995). Y es entonces, la que concierne a la presente investigación y donde se centra la mirada indagatoria.

Berger y Luckman (1986/1995) identifican los siguientes elementos de esta realidad:

- La vida cotidiana se experimenta en estado de plena vigilia y precisamente ese estado con respecto a existir y aprehender la realidad deviene “lo normal”, la actitud “natural”.
- La realidad cotidiana se aprende de manera ordenada. Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que emergen como independientes.
- Se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que sean aprendidos y

aprehendidos como tal. El lenguaje usado en la vida cotidiana brinda dichas objetivaciones y dispone el orden desde el cual estas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana se significa. Así el lenguaje marca las coordenadas de la vida en sociedad y llena esa vida de objetos significativos.

- La vida cotidiana se organiza en torno al “aquí y ahora” Este es el *realissimum* de la conciencia. Sin embargo la vida cotidiana no se agota en las presencias inmediatas y abarca fenómenos que no pertenecen al presente sino que esta se experimenta en grados diferentes de proximidad y alejamiento.
- La realidad de la vida cotidiana se presenta como un espacio intersubjetivo, es decir, una realidad que se comparte con otros. Esto la relativiza, relativiza su construcción en tanto el “aquí” para unos, es el “allí” para otros, con los que me relaciono en mi cotidiano vivir. Pero, al propio tiempo, todos viven en un mundo que les es común, compartiendo significantes, sentidos y significados universales, que luego se particularizan de acuerdo a la diversidad cultural. La conciencia natural, es la conciencia del sentido común, aquel que se comparte en las rutinas auto-evidentes de la vida cotidiana.
- La realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia y más allá de ella. Está allí, sencillamente, como facticidad evidente de por sí e imperiosa.

El mundo de la vida cotidiana se impone por sí solo y desafiarlo implica un esfuerzo deliberado y nada fácil. (pag. 35)

Para Pampliega de Quiroga y Racedo (1988) vida cotidiana es la forma de desenvolvimiento que adquiere día a día la historia vital. Implica reiteración sistemática de acciones vitales en una unidad de tiempo; por ello se dice que la vida cotidiana es espacio, tiempo y ritmo. Uno de los rasgos de lo cotidiano es, entonces, que las cosas se aceptan como parte de un todo conocido, autoevidente, como lo que simplemente es. Los hechos y fenómenos en los que nos sumergimos día a día se nos presentan como algo que no tiene sentido cuestionar ni problematizar.

Esta valoración de lo cotidiano como autoevidente e incuestionable surge de un sistema de representaciones e ideologías que interpreta lo cotidiano y desde esa forma de interpretarlo como “lo natural” se muestra como “la realidad”, como lo que no tiene sentido alguno cuestionar. Lo cotidiano, así, se mitifica desde el sistema social de representaciones y desde determinados intereses se oculta su esencia social, su carácter de manifestación concreta de las relaciones sociales (Pampliega de Quiroga y Racedo, 1988).

Esta distorsión tiene lugar a través de un mecanismo típico de las ideologías dominantes: la naturalización.

La vida cotidiana constituye desde esa ideología, desde el mito, un orden natural, preestablecido e inmodificable que no debe ser cuestionado, que no debe ser interrogado. Nosotros vivimos lo cotidiano como una familiaridad acrítica, con una ilusión de conocimiento de lo cotidiano que

solo es desconocimiento. Lo que nos es familiar, cercano, inmediato, no se constituye por esa mera cercanía en lo más conocido. Desde esta familiaridad acrítica es que no nos interrogamos, por ejemplo por el fútbol, la prensa, el consumo, porqué esta organización familiar y no otra. Desde allí la apariencia se identifica con lo ideal absoluto y lo esencial suele quedar oculto.

Podríamos decir que en la cotidianidad las relaciones sociales se manifiestan y se ocultan. Se manifiestan en los hechos y se ocultan en la representación social de los hechos (Pampliega de Quiroga y Racedo, 1988, pag.12).

La crítica de la vida cotidiana es, entonces, un análisis objetivo de la realidad, que supone la interpelación de los hechos y problematizarlos. Una consecuencia de la crítica es la desmitificación y la ruptura de los mitos, pues criticar la vida cotidiana supone interrogar a los fenómenos y las relaciones en la búsqueda de sus leyes internas (Pampliega de Quiroga y Racedo, 1988).

En análisis de esta realidad, entonces, solo será posible a partir de la propia investigación, de la sistematización de conocimientos y saberes y de la construcción de cuerpos teóricos organizados y coherentes, sustentados empíricamente. En este sentido Ibáñez (2001) defiende que, en tanto las luchas sociales siempre han sido, en último caso, luchas ideológicas es en la práctica teórica una herramienta fundamental para desmontar ideologías y sistemas de dominio o elementos del orden hegemónico que se concretan en el escenario de la vida cotidiana para afianzar dicho dominio. Para Ibáñez (2001) la práctica

teórica no es una actividad sofisticada del mundo académico, es una de las principales y más poderosas herramientas (municiones para disidentes) para el debate y la confrontación política –que es decir ideológica-. Las concepciones hegemónicas acerca de las principales tramas de relación que articulan la vida cotidiana y los vínculos que en ella se establecen) son el resultado de un trabajo sistemático y bien financiado de personas y grupos vinculados a importantes instituciones académicas y científicas.

Los hechos devienen argumentos recurridos por las lógicas hegemónicas de la dominación, el discurso imperante se sostiene en los hechos. Pero para Ibáñez (2001), los hechos nos son argumentos en sí mismos, no hablan por sí solos, y pueden leerse desde aristas que permitan la problematización de los hechos y el desmontaje de las lógicas de dominio. Los hechos no hablan por sí mismos, no argumentan en sí mismos, los hechos deben ser interrogados, cuestionados, estudiados, siempre desde referentes otros. “Pensar la libertad exige, como condición obligada, la libertad del pensamiento y es, para empezar, en el marco de la propia actividad del pensar donde se manifiesta y concreta esa “exigencia de libertad” a la que nos hemos referido” (Ibáñez, 2005, pag. 204). Así, el autor subraya:

En efecto, pensamiento crítico significa ejercer un pensamiento capaz de evidenciar sus propias ataduras, para así poder eventualmente disolverlas; capaz de percibir aquello mismo que lo constituye, para poder cuestionarlo y para así cambiar eventualmente lo que define. En definitiva, un pensamiento crítico es un pensamiento capaz de modificarse a sí mismo y

capaz de salir de los caminos que tiene trazados por aquello mismo que lo constituye para intentar inventar, literalmente, nuevos caminos. En otras palabras, el pensamiento no puede ser simple restitución de lo ya pensado, no puede ser absorbido por lo ya existente (Ibáñez, 2005, pag. 204-205).

Por todo ello, el análisis de la construcción social de la realidad de la vida cotidiana resulta de crucial importancia. Es precisamente desde el estudio de lo que ocurre a nivel de realidad en el cotidiano vivir que se puede ejercer la crítica de aquello que dentro de lo consensuado y socialmente construido e instituido como realidad, no resulta saludable para el desarrollo humano, para la existencia plena de mujeres y hombres.

Todo lo que apunte a un conocimiento científico de la vida cotidiana y sus instituidos contribuye a un mejor entendimiento de las condiciones en las que mujeres y hombres crecen y se vinculan, las formas que adquieren su crear y destruir, sus potencialidades y limitantes y de las razones por las que surgen malestares a los que no se les coloca nombres y que terminan siendo o bien patologizados y enclaustrados precisamente en patologías inespecíficas, o bien desestimados en el supuesto de tipificaciones estereotipadas -como que las mujeres, los hombres, niños, ancianos "son así"-; cuando mucho de ello es un producto de instituidos no saludables construidos y consensuados socialmente como reales. Entonces, se considera fundamental contribuir al conocimiento científico de la realidad suprema de la vida cotidiana, que es decir a la construcción social de la realidad de esa vida cotidiana que pauta y significa los modos de ser y hacer, de sentir y existir de los seres humanos.

Así, esta tesis se centra en el análisis de realidades construidas socialmente como primer paso para interpelar los hechos, develar lo que pudiera significar más un supuesto falso que una realidad “natural” y que impacta negativamente en las relaciones y subjetividad humanas.

2.2 El género como construcción social.

En el espacio de la vida cotidiana, se encuentran principios, sentidos, términos, cánones y significaciones construidas socialmente. Dentro de los conceptos más discutidos a lo largo de su historia se encuentra el género como construcción social.

La historia del término género está ineludiblemente unida a la historia de la teoría feminista, a la tradición de los movimientos de las mujeres por su liberación y de la búsqueda incesante por la igualdad. Aunque sea –como alerta Amorós (2005)- para la utilización de la idea del género como eufemismo del feminismo. Por lo tanto, sin ánimos de realizar un recorrido demasiado exhaustivo lo cual trascendería los objetivos del presente capítulo, considero importante esbozar muy someramente, algunos elementos de la historia de la teoría feminista y sus aportes a una teoría del género en tanto construcción social.

La categoría de género en la actualidad sigue usándose, muy frecuentemente, de forma inespecífica, como un término cajón de sastre, o

un término paraguas que es construido mediante lugares comunes o confusos. Las consecuencias que se derivan de ello podrían, a nuestro entender, generar confusión más que posibilitar nuevas miradas y, por otro lado, reducir su potencial a lo descriptivo, positivista y complementario del sexo, restringiendo su potencial para aumentar la inteligibilidad sobre las relaciones de poder al uso en las relaciones sociales contemporáneas. Esto, a su vez, puede llevar al abandono de la categoría por considerarla mantenedora de un dualismo subyacente a la distinción sexo/género, por un lado, e incapaz de dar cuenta de la multiplicidad de las relaciones de opresión, por otro (Pujal y García Dauder, 2010, pag. 133).

Según Lamas (1986) y Fernández (2000), el inicio de la utilización del término para definir la diferenciación con respecto al sexo dado socialmente, se puede ubicar en el psicólogo y sexólogo neozelandés, John Money. De hecho el mismo se autoatribuye la paternidad del concepto de género en este sentido, y lo empleaba en sus investigaciones sobre "identidad de género y rol de género". En su libro *Gay, Straight and In-Between: The Sexology of Erotic Orientation*, Money establece una dicotomía entre naturaleza y cultura, entre lo innato y lo adquirido, entre lo biológico y lo social, lo psicológico y fisiológico (Lamas, 1986).

Posteriormente fue empleado por Stoller (1968) en la década de los '60. En *Sex and Gender*, Stoller analizaba las diferencias entre sexo y género en casos

relacionados con transexuales para distinguir entre la identidad sexual (gender) y el sexo biológico (sex).

Ashmore (1990), por su parte, identifica y describe seis períodos en el estudio del sexo y el género:

(1) 1894-1936: Diferencias de sexo en inteligencia.

Durante este período, la meta principal fue determinar empíricamente si los hombres eran intelectualmente superiores a las mujeres. A partir del desarrollo de los test y de las medidas de cociente intelectual, que tuvo lugar durante esta época se hizo posible que a principios de la década de 1930 se contara con el suficiente aval empírico como para afirmar que no existían diferencias de inteligencia general entre sexos.

(2) 1936-1954: Masculinidad-feminidad como un rasgo general de personalidad.

En este período se asume que la familia es el medio social básico en el que los niños y las niñas se socializan en sus roles naturales: masculino y femenino. Así, a partir del modelo de los test de inteligencia se introduce la medida del autoinforme de masculinidad-feminidad. Comienzan entonces a desarrollarse instrumentos y escalas para medir masculinidad-feminidad que se introdujeron en las baterías de evaluación de personalidad. En este

período se considera que masculinidad y feminidad correlacionan de manera negativa. , representando los extremos opuestos de una categoría general bipolar.

(3) 1954-1966: Desarrollo de los roles sexuales.

En este período el interés fundamental giraba en torno al proceso mediante el cual niños y niñas se convierten en hombres y mujeres. La psicología adoptó de la sociología el concepto de rol sexual, el cual postula que la sociedad tiene un conjunto de prescripciones acerca de cómo deberían comportarse los miembros de cada sexo. Aprendizaje que tiene lugar no solo en la familia sino también en otros espacios de socialización como la escuela.

(4) 1966-1974: Nuevas teorías de la tipificación sexual.

Durante esta época destaca la publicación de Maccoby (1966) “The Development of Sex Differences”. En esta obra, además de exponer y valorar las diferencias entre chicos y chicas en diversas tareas experimentales, destaca la inclusión de algunas de las teorías más importantes de la identidad sexual y del aprendizaje de la conducta sexualmente diferenciada, como la del desarrollo cognitivo y la del aprendizaje social.

(5) La androginia como un rol sexual ideal.

En este período destaca la aportación de Sandra Bem, con el constructo de androginia, que se consideró como el resultado de la fusión de masculinidad y feminidad. La androginia entonces se consideró como más saludable que la masculinidad que la feminidad porque permitía adaptarse mejor a las demandas de la situación. En esta época se publicaron dos nuevas medidas de masculinidad-feminidad: el Bem Sex Role Inventory (BSRI) y el Personal Attribute Questionnaire (PAQ), que permitieron a los psicólogos afirmar que la masculinidad y la feminidad, tal y como eran medidas por esos cuestionarios eran constructos independientes. Así, masculinidad y feminidad ya no se consideraban como los opuestos de un continuum, sino como dimensiones ortogonales en el sentido de que la posición en una no permitía predecir la posición en la otra.

(6) Desde 1982: El sexo como una categoría social.

Esta época se inaugura con la publicación de Sherif de *Needed Concepts in the Study of Gender Identity*, en el que argumenta que el análisis psicológico del sexo y el género debe reconocer que el género es un sistema de categorías sociales. También se dieron algunos cambios importantes en los paradigmas existentes, como la teoría del esquema de género de Bem, en la que propone que los conceptos de feminidad

masculinidad, son meramente las construcciones de un esquema cultural que polarizan el género. Esta autora plantea que, dado que el concepto de androginia centra mucho más la atención en si el individuo es femenino y masculino que en la cultura que ha creado los conceptos de masculinidad y feminidad, pasa al concepto de esquema de género, ya que le permitiría argumentar que masculinidad y feminidad son meramente la construcción de un esquema cultural, -o lo que es lo mismo-, una construcción social.

Worell (1993) señala que las diferentes conceptualizaciones de sexo y género son relevantes en la práctica, ya que el énfasis popular en el género como ·"diferencias sexuales" lleva a políticas que apoyan los estereotipos de género como prevalentes y separan el tratamiento de los sexos, mientras que, si se considera el género como un conjunto de actitudes y creencias, serán más relevantes las intervenciones centradas en la educación y en la prevención. Así, dentro de las implicaciones políticas la autora (Worell, 1993) identifica tres conceptos relevantes.

(1) El género como una diferencia esencial.

Parte de una concepción organicista de que las mujeres y los hombres son esencialmente diferentes. Desde esta perspectiva se considera el género como la identidad social de hombres o mujeres y se usa para explicar las diferencias en las respuestas entre grupos. Así el sexo y/o el

género se entienden como variables independientes, o variable del sujeto que determina y explica las diferencias individuales en respuesta a las situaciones.

(2) El género como sistema de creencias.

Se trata de una mirada que enfatiza la construcción social del género y se centra en la representación de las relaciones de género dentro de una cultura y un período histórico concreto. Desde esta perspectiva, se postula que las verdaderas diferencias entre hombres y mujeres son indeterminadas y se considera al género como un sistema de clasificación social, usado para construir e interpretar la interacción social.

(3) El género como expresión de las relaciones de poder.

Esta perspectiva podría cumplir el efecto de bisagra entre las dos anteriores y considera que las relaciones de género están estructuradas en asimetrías de poder, estatus social y acceso a los recursos personales y sociales.

Curiel (2007) defiende que es desde el feminismo el género como concepto cobra mayor importancia en tanto categoría analítica. Su utilización teórica, epistemológica y política ha servido para desnaturalizar lo que significa ser mujer, concebida como “lo otro” en relación con el paradigma masculino y explicar que las desigualdades entre los sexos no es una cuestión natural sino social e

histórica. El aspecto de la desnaturalización de los roles asignado-asumidos a la feminidad y la masculinidad será un tema que se tratará más adelante con mayor profundidad.

Lagarde (2006) explica que al hombre se le construye socio-histórica y culturalmente como sujeto, se le coloca como centro de su vida; mientras en la médula del “ser mujer”, está que se le prepara como objeto, se le construye para otros. De hecho, también Varcárcel (2010, 2015) propone lo que ella ha llamado, “la teoría del agrado”, cuando explica que en la propia condición del ser mujer se incluye desde lo social-hegemónico el “deber ser” agradable.

No obstante -como queda dicho-, el feminismo asume la categoría género como elemento de análisis en sus desarrollos teóricos y epistémicos. Así, Margaret Mead (2001) en *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, texto publicado en 1935, recoge los resultados de un estudio llevado a cabo en Nueva Guinea, en el cual se proponía analizar la “personalidad social” –clara referencia a los roles asignado-asumidos desde lo social y cultural en la estructura subjetiva- a través de los temperamentos de ambos sexos. Varias autoras (Varcárcel, 2010, 2015; Cucco, 2013; Curiel, 2007) coinciden en que este ha sido probablemente uno de los textos fundacionales sobre este tema. Mead (2001) analizó cómo la división sexual del trabajo y las estructuras de parentesco explicaban los distintos roles de género en las diferentes etnias que estudió. Los resultados reflejaban que la vida cotidiana tenía una organización diferente a las sociedades occidentales,

de manera que ello brindaba elementos de valoración muy útiles en cuanto a si las diferencias temperamentales tenían carácter innato o adquirido socialmente.

En 1949, Simone de Beauvoir, publica su obra *El Segundo Sexo*, texto pionero para el feminismo, hito de la teoría y la práctica feministas; cuyo análisis se ha sintetizado en su frase más conocida “La mujer no nace, se hace”. Algunas estudiosas (Butler, 2006; Varcárcel, 2015), han encontrado matices a la significación que se le ha dado a dicha síntesis, en tanto la traducción más exacta al español hubiera sido “La mujer no nace, deviene”, por la relevancia que tiene. Desde esta perspectiva, Beauvoir analizó cómo la mujer fue considerada lo “Otro”, como un no sujeto que aparece como un a priori de la especie humana desde una estructura dual: lo mismo y lo otro. Lo masculino se ha auto-denominado “lo mismo” mientras que ha ido construyendo a las mujeres como el “Otro absoluto”, lo que llevaba a la opresión de las mujeres (Beauvoir, 1987).

En la segunda ola en los años setenta, un texto central para el feminismo lo fue, sin dudas, *Sexual Politics* de Kate Millet (1970) quien afirmaba entre otras cuestiones, que las diferencias entre hombre y mujer eran sociales, siguiendo así los análisis de Beauvoir (1987).

Desde los comienzos del uso del vocablo para referirse a la connotación social del sexo dado biológicamente y los atributos que identifican a lo masculino y lo femenino, mucho se ha debatido en la comunidad científica (sociológica,

psicológica e incluso filosófica) acerca de su operatividad, pertinencia, complejidad y veracidad. De modo general, se ha conocido y consensuado que el sexo viene dado por la naturaleza (hombre-mujer, varón-hembra) mientras que el género se corresponde con la construcción que de dicho sexo tiene lugar desde lo social. Como queda dicho, lo que desde la estética implicaría el vínculo denotación-connotación. Sin embargo, esta noción ha dado lugar a importantes controversias.

En este sentido, West y Zimmerman (1987) en *Doing Gender*, realizan un recorrido por la historia de ambos términos y analizan críticamente el fenómeno en toda su complejidad. De manera que proponen un entendimiento del género como rutina presente en la realidad e interacción del ser humano en el día a día. Para ello realizan una evaluación de las perspectivas existentes en su momento acerca de la distinción entre sexo, categoría sexual y género.

Vale la pena apuntar que, este trabajo tiene una gran relevancia en los estudios sobre género pues encontramos citas en numerosas artículos y estudios más contemporáneos. Los autores analizan el contrapunteo sexo-género partiendo de la idea de que el sexo es lo dado biológicamente a través de la genitalidad y la estructura hormonal, mientras que el género es algo signado desde lo social, por lo que tiene que ver con una construcción que parte de la dinámica de las relaciones humanas y la integración de los niveles macro, meso y micro en las sociedades. Sin embargo –como queda dicho- a partir de este planteamiento analizan los cuestionamientos presentes en la comunidad sociológica del

momento con respecto a esta noción. Así, llaman la atención en cuanto a la complejidad de la conceptualización de las categorías sexo y género y a la amalgama de interrelaciones que se establecen y derivan entre ellas y con otras construcciones sociales.

Por un lado, asumen que la relación entre los procesos biológicos y culturales es mucho mayor de lo que hasta el momento se había supuesto. Asimismo plantean que se ha descubierto que los “arreglos” estructurales, por ejemplo, entre el trabajo y la familia producen, en realidad, algunas capacidades -como la maternidad-, que se había relacionado anteriormente solo con la biología. Ello interpela la noción tradicional de género, descrita al inicio.

El propósito en este artículo es proponer un informe ético-metodológico, y por lo tanto claramente sociológico, acerca de la comprensión del género como un producto de la rutina, lo metódico y lo recurrente. Se sostiene que el "hacer" del género es desempeñado por las mujeres y los hombres cuya competencia como miembros de la sociedad los hacen constructores y rehenes en dicha producción.

Hacer el género implica un complejo de percepción social guiada, actividades interactivas y micropolíticas que proyectan acciones particulares como expresiones de la naturaleza de lo masculino y lo femenino.

El género se ve como un logro privado y ello desplaza la atención de los asuntos internos de la conducta individual y se centra en la interacción y, en última

instancia, en las arenas institucionales. En cierto sentido, por supuesto, son los individuos los que hacen el género. Pero se trata de un hacer situado, llevado a cabo en presencia virtual o real de otros también orientados a su producción. Más que como una propiedad de los individuos, el género se concibe como un emergente de las funciones y situaciones sociales: tanto como un resultado y una justificación de diversos acuerdos sociales; como un medio de legitimar una de las mayores divisiones fundamentales de la sociedad.

Aunque no llegan a señalar este término, las reflexiones anteriores derivan a la noción de una suerte de “arreglo” signado socialmente y cargado de sentidos simbólicos asociados a la aceptación social (“Serás una buena mujer/hombre en tanto que...”). En este propio sentido, se pueden encontrar referencias en trabajos anteriores (Goffmann, 1977), en los mismos se parte de afirmar que en la sociedad industrial moderna -y al parecer en todas las demás- el sexo se constituye en la base como un código fundamental según el cual las estructuras e interacciones sociales son construidas; un código que también plantea concepciones particulares acerca de la naturaleza humana.

Goffmann (1977) plantea que en realidad no se trata de una cuestión del sexo tal cual nos es dado biológicamente, sino, de la connotación y significación que la sociedad industrial moderna le ha dado a esa diferencia entre los sexos. De manera que se trata de un “arreglo” social que deviene mecanismo de dominación

tanto para hombres como para mujeres. Este arreglo ha sido cuidado y perpetuado a través de las instituciones sociales.

Defiende el sexo como una construcción social posterior al nacimiento pero cuyas raíces se encuentran en los códigos sociales transmitidos por las instituciones de la sociedad de generación en generación.

Este argumento también aparece en West y Zimmermann (1987), quienes examinan cómo en las sociedades occidentales, la perspectiva cultural de género define unos atributos para lo masculino y lo femenino que se corresponden necesariamente con el ser hombre y mujer a partir de su "definición natural". A partir de dicha asignación de roles, la sociedad plantea una división social del trabajo y de la organización de la vida cotidiana. Se plantea desde lo consensuado socialmente que las cosas son como son en virtud del hecho de que los hombres son hombres y las mujeres son mujeres, de modo que esta división es percibida como natural y enraizada en la biología, produciendo a su vez una profunda huella psicológica, a nivel comportamental y de relaciones sociales. Se hacen eco de los planteamientos de Stacey y Thorne (1985) en el sentido de que la reducción del género a un conjunto fijo de rasgos psicológicos o a una "variable" unitaria impide una seria consideración de las formas en que se utiliza para estructurar distintos dominios de la experiencia social.

De tal suerte analizan la teoría de los “roles de género”, la cual imprimía en su momento, nuevos aires a lo estudiado hasta entonces. En este caso se asistía a planteamientos que explicaban la construcción social de los roles de género y a los modos en los que estos se aprendieron, promulgaron y perpetuaron.

West y Zimmerman explican que a partir de Linton (1936) y continuando a través de las obras de Parsons (1951, 1955) y Komarovsky (1946, 1950), la teoría de roles ha hecho hincapié en la dinámica social y en aspectos de la construcción social de los papeles a desarrollar en la vida cotidiana. Pujal y García Dauder (2010) sintetizan las miradas a la categoría género de la siguiente manera:

Efectivamente, un intenso, productivo y controvertido recorrido, aunque corto en el tiempo (poco más de medio siglo de forma más intensiva), caracteriza a los “Estudios de género”, “Estudios de las mujeres”, “Estudios feministas” o “Women’s Studies”, según las distintas denominaciones recibidas. En éstos, partiendo de la polémica idea de la/s “diferencia/s sexual/es” (que puede ser anclada en distintas teorías feministas, pero sobre todo en la mayoría de teorías científicas modernas androcéntricas), se ha pasado desde la creación del concepto de género (70”) para dar cuenta de su naturaleza construida socialmente, al análisis de sus múltiples y polémicos usos; hasta el cuestionamiento de la categoría de sexo como separada de la de género y la generización del sexo (90”); llegando al concepto de performatividad de género y de sexo en la actualidad, que

problematiza la noción de identidad como estable, coherente y natural o esencial a través de la vida; para acudir a renovados conceptos de subjetividad, multiplicidad, prácticas y reiteración de normas e intersubjetividad, etc. (Pujal y García-Dauder, 2010, pag. 8)

A continuación, se hacen eco de Platero y Solà (2010) y plantean que en la actualidad se perfila lo que se ha denominado perspectivas transfeministas e interseccionales, lo cual se configura con la “finalidad de poder dar cuenta de las discriminaciones múltiples y poder abordar las interacciones entre los distintos ejes de desigualdad en cada contexto de estudio (género, clase social, etnia, edad, sexualidad, etc.)” (Pujal y García-Dauder, 2010, pag. 8).

De modo que se puede hablar de un cierto consenso, o cuando menos una predominancia (Berkowitz, 2010) –matices epistémicos y controversias teóricas aparte- en cuanto a la condición del género como construcción social. De hecho, es posible incluso encontrar enfoques más actuales como el de Yancey (1990, 2004) donde se aboga por analizar el género como institución social y como tal, construido socio-históricamente. Esta autora anima a los sociólogos a estudiar el género como institución social. Según la autora, los estudiosos aplican el concepto institución a fenómenos muy dispares, de modo que repasa la historia del concepto en la sociología del siglo XX para examinar argumentos que sostienen su propuesta (Yancey, 2004).

Yancey (2004) reconoce que la característica que define más comúnmente a la institución social es la resistencia (o persistencia en el tiempo), mientras que los usos actuales destacan las prácticas, los conflictos, la identidad, el poder y el cambio.

La autora se identifica con doce criterios para decidir si un determinado fenómeno es una institución social y si el género cumple con los mismos. Así, considera que la única idea común a todos los usos del término institución es la de una especie de establecimiento de relativa permanencia en las fuentes sociales.

Los doce criterios tienen que ver con el hecho de que las instituciones:

- son profundamente sociales, son características de los grupos.
- persisten en el tiempo y la zona geográfica.
- implican distintas prácticas sociales que recurren, se repiten o se reciclan por parte de los miembros del grupo.
- tanto reprimen como facilitan comportamientos /acciones por parte de los miembros de las sociedades/los grupos.
- tienen posiciones sociales y relaciones que se caracterizan por expectativas particulares, reglas, normas y procedimientos.

- son constituidas y reconstituidas por agentes personificados
- son internalizadas por los miembros del grupo como identidades y son proyectadas como personalidades.
- tienen una ideología legitimada
- son inconscientes, contradictorias, y el conflicto les es inherente
- cambian continuamente
- se organizan de acuerdo con lo permitido por el poder
- las instituciones y los individuos se constituyen mutuamente, no son separables en macro y micro fenómenos (Yancey, 2004).

Asimismo Yancey (2004) incluye otros dos criterios: el carácter independiente de las instituciones y que estas habitualmente están interrelacionadas con el estado.

De esta manera, se clasifica el género en tanto institución social, proveniente de una construcción social por parte de los individuos en su relación con las sociedades.

Se concluye que tratar el género como institución mejoraría los estudios sobre el tema, así como la teoría social en general, y se contribuye a aumentar la conciencia de profunda sociabilidad de género, lo cual ofrece un medio para vincular diversos trabajos teóricos. De igual modo se lograría que las dinámicas invisibles del género y las complejas intersecciones con otras instituciones se hagan más evidentes y que todo ello es una interrelación de fenómenos, sujetos a la necesidad de realizar análisis críticos constantes por su esencia de cambio.

Concretamente Yancey (2004) refiere las siguientes utilidades al analizar el género como institución social:

- Afirma el carácter social del género.
- Direcciona la atención hacia las prácticas.
- Resalta el poder.
- Reinstaura el cuerpo material.
- Resalta las disyuntivas, los conflictos y el cambio.
- Desafía la separación micro-macro.

En otro sentido, uno de los enfoques que emerge como esencial para el marco teórico-referencial de la presente tesis es la propuesta de Lorber (1992), el cual, se encuentra sintetizado en *Night to this Day: The social construction of gender*.

En el citado artículo, la autora reflexiona acerca de la construcción social del género. Para ello muestra varios ejemplos de la vida cotidiana utilizados como pretextos para el análisis. Reconoce que el género se encuentra tan presente en las rutinas cotidianas que se encuentra naturalizado el pensar que viene dado genéticamente. De hecho, se requiere de una problematización y desorganización deliberada de las estructuras sociales, de un desequilibrio en las expectativas de cómo se supone que actúen mujeres y hombres, para tomar conciencia de cómo se produce y reproduce el género. Asimismo, es tan obvio que su existencia llama la atención solo cuando este falta o es ambiguo.

Lorber (1992) defiende que el género cambia y se transforma, es una construcción social que se mueve de acuerdo a los cambios sociales y culturales. En la actualidad, mientras algunos grupos se esfuerzan por mantener los cánones establecidos históricamente para cada género, en muchos otros estos roles están cambiando.

Comparte la conceptualización del género como una institución social, y ello supone que sea una de las formas más importantes a partir de las cuales los seres humanos organizan la vida y las diversas actividades de la cotidianidad.

Se explica cómo en las ideas del “sentido común” presentes en el imaginario social occidental se valora el género como algo que viene dado fisiológicamente.

Pero sexo y género no son equivalentes. El género como constructo social no fluye directamente de los genitales y órganos reproductivos. No está adjunto a un sustrato biológico, lo tiene como base pero se construye a partir de realidades culturales, sociales, históricas, grupales, etc. Como institución social tiene una base material, pero las prácticas sociales y culturales transforman esa base en algo cualitativamente diferente.

Tomando como ejemplo casos de transexualidad, concluye que el género no es un adjunto de un sustrato biológico, pues los límites de este son difusos, organizados individual y socialmente.

Señala en un segundo análisis que las prácticas de género de todos los días reproducen la mirada social de cómo deben comportarse y ser hombres y mujeres. Cita a Gramsci (1971) y Foucault (1972) y se hace eco de sus planteamientos en cuanto a que los arreglos sociales referidos al género están justificados por la religión y las producciones culturales y, al mismo tiempo, respaldados por la ley. Pero el significado más poderoso de la sustancia de la hegemonía moral referida a la ideología de género dominante, es que el proceso es invisible; cualquier alternativa posible es inimaginable y, por lo tanto, sancionable socialmente.

La perversión del género como método de control social se sustenta en que los géneros se encuentren claramente diferenciados.

Como institución social, el género es un proceso de creación de status sociales claramente distinguibles a través de la asignación de derechos y responsabilidades. En tanto parte de un sistema de estratificación que clasifica

estos status de desigualdad, el género es una pieza fundamental en las estructuras sociales construidas sobre estos status de desigualdad.

Como proceso, el género crea las diferencias sociales que definen "mujer" y "hombre". En la interacción social durante la vida, las personas aprenden lo que se espera de ellas, ven lo que se espera de ellos, aprenden a actuar y reaccionar de la forma esperada, y así construir - y simultáneamente mantener- el orden de género: El mismo precepto de ser un género determinado se lleva a cabo a través de vías discursivas: para ser una buena madre, para ser un objeto heterosexual deseable, ser un trabajador en forma, en suma, para significar una multiplicidad de garantías en respuesta a una variedad de diferentes demandas a la vez (Butler, 2006). Los miembros de un grupo social no constituyen el género a medida que avanzan ni replican exactamente de manera rutinaria lo que se hizo antes. En casi todos los encuentros, los seres humanos producen el género, comportándose de la forma que aprendieron que sería apropiado según la situación, estatus, entre otros.

Normas y expectativas de género se hacen cumplir mediante sanciones informales de comportamiento inapropiado en el género por sus compañeros y por el castigo formal o amenaza de castigo por quienes tienen autoridad. Nada debe desviarse demasiado lejos de las normas impuestas por la sociedad para las mujeres y los hombres.

Al ser parte de un sistema de estratificación, el género coloca a hombres por encima de las mujeres de la misma raza y clase social. Desde el punto de vista de la sociedad, uno de los géneros resulta ser la piedra de toque, el normal, el

dominante, y el otro es lo diferente, desviado, y subordinado, en la sociedad occidental, "hombre" es A, "mujer" es no-A.

En tanto estructura, el género divide el trabajo en el hogar y en la producción económica, legitima las autoridades, y organiza la sexualidad y la vida emocional (Connell, 1996). Como figuras primordiales las mujeres influyen significativamente en el desarrollo psicológico de los niños en el proceso de la reproducción del género.

Connell (1996) concluye que la desigualdad de género, la subordinación de las mujeres y la dominación social de los hombres tiene funciones sociales y una historia social. No es el resultado de las relaciones sexuales, la procreación, la fisiología, la anatomía, las hormonas, o la predisposición genética, es por el contrario producido y mantenido por los procesos sociales de identificación – identitarios- y construido deliberadamente en la estructura social general y de las identidades individuales. Afirma entonces que el cometido de género en tanto institución social moderna es construir a las mujeres como un grupo para ser las subordinadas de los hombres como grupo, lo cual garantiza el funcionamiento del sistema.

Por su parte, Pujal (2010) también defiende la noción del género como construcción social. Sobre todo, en el sentido de los medios a través de los cuales la sociedad occidental ha dicotomizado las construcciones discursivas que se integran en la realidad cotidiana. Así, reconoce que el pensamiento crítico feminista ha puesto de manifiesto cómo el sujeto occidental ha sido fundado en base a un pensamiento dicotómico que se ha caracterizado por disimetrías a

saber: racional-emocional, instrumental-afectivo, público-privado, impersonal-personal, abstracto-concreto, universal-particular, identificando el primero de sus términos como lo masculino y el segundo con lo femenino. Disimetrías que han sustentado y reproducido las interpretaciones culturales de las prácticas sociales llevadas a cabo por hombres y mujeres, en virtud de una división social del trabajo público-privado (Pujal, 1993).

La propia autora explica cómo estas disimetrías, a través de su anclaje en el saber de sentido común (magma de significaciones que contiene las corrientes de sentido según Castoriadis, 1993), han escindido la experiencia humana en dos mundos mutuamente excluyentes, que se corresponden con los universos “masculino” y “femenino”. Esta polaridad atraviesa la forma de pensar, la cosmovisión de los sujetos “generizados” como masculinos o femeninos. Por lo tanto, estas disimetrías emergen de un proceso de construcción histórico-social y cultural las que marcan las pautas entre dominantes y dominados y de cómo la subjetividad de los dominantes (universo masculino desde lo social) deviene intersubjetividad legitimada y válida, *facto* no negociable e inapelable.

Asimismo, Pujal (1993) llama la atención en cuanto a que la categoría mujer ha sido históricamente conformada en relación a, y de forma dependiente y derivada de la masculina. Se la ha asociado como “más cercana a la naturaleza humana” atribuyéndole a lo femenino valores de emocionalidad, afectividad, delicadeza, entre otros; sin embargo ello la ha guiado a ser exaltada y excluida simultáneamente (Pujal, 1993). De modo que la categoría mujer –se podría decir que tanto como la categoría hombre- corresponde a un proceso de construcción y

significación socio-históricamente situado, y no a algo dado desde lo biológico y que ha estado allí desde siempre.

La categoría social de mujer, entonces, se configura a través de una práctica socio-discursiva doble: de naturalización –por una parte- e instrumentalización de esa naturaleza –por otra-. El resultado de este proceso socio-discursivo supone la naturalización de las desigualdades sociales.

Con respecto a la categoría género, Pujal (2010) ha dicho que en la actualidad sigue usándose, muy frecuentemente, de forma inespecífica, como un término cajón de sastre, o un término paraguas que es construido mediante lugares comunes o confusos. Las consecuencias que se derivan de ello podrían, a nuestro entender, generar confusión más que posibilitar nuevas miradas y, por otro lado, reducir su potencial a lo descriptivo, positivista y complementario del sexo, restringiendo su potencial para aumentar la inteligibilidad sobre las relaciones de poder al uso en las relaciones sociales contemporáneas. Todo lo cual, a su vez, puede llevar al abandono de la categoría por considerarla mantenedora de un dualismo subyacente a la distinción sexo/género, en un sentido, e incapaz de dar cuenta de la multiplicidad de las relaciones de opresión, en otro.

Aunque sobre este particular se volverá más adelante, es necesario precisar aquí el debate presente en la comunidad de estudiosos del género en cuanto al contrapunteo entre monodimensionalidad y bidimensionalidad. Es decir, la discusión en torno a si en el caso del género se habla de dos polos de un mismo *continuum* o si se trata de dos ejes diferenciados, uno referido a la feminidad y

otro paralelo relativo a la masculinidad. Este análisis marca un posicionamiento ético, axiológico y epistémico.

Según varios estudios (Pujal, 2010; Adan, 2006; Nicholson, 1994), existen dos maneras básicas de hacer uso del término género. Por una parte se considera se género el conjunto de aspectos culturales que se establecen en un sexo determinado; por otra parte se define como un término que da cuenta de los constructos sociales de la relación masculino/femenino, incluyendo aquellos que hacen referencia a la construcción del propio sexo.

Fernández (2000) explica que desde las primeras concepciones desarrolladas aproximadamente entre los años 1935 a 1955 parecía lógico afirmar que a un dimorfismo sexual biológico determinado -mujer o varón- le correspondiesen unas dimensiones psicológicas igualmente determinadas -feminidad para la mujer y la masculinidad para el varón-. Se presuponía, desde esta perspectiva, que la masculinidad y la feminidad se podían representar como un continuum bipolar opuesto, que suponía los sujetos que mostraban un alto grado de masculinidad necesariamente tendrían que carecer de feminidad y a la inversa, como sucedía con la realidad física.

De todo lo presentado hasta aquí se derivan tres conclusiones:

1. La relevancia y pertinencia del análisis de las construcciones sociales de la realidad particularmente en lo concerniente a la vida cotidiana, espacio de la suprema realidad.
2. La noción del género en tanto construcción social, más allá de si se habla de escalas independientes o de un continuum, se trata de una institución

social, incluso pudiera destacarse su carácter performático (Butler, 2006) construido desde corrientes de semantizaciones -significados y sentidos- de origen socio-histórico, cultural, económico.

3. El género puede suponer una herramienta para la dominación, si se le asume acrítica e irreflexivamente, tal cual es asignado a la masculinidad y la femineidad desde el imaginario social.

De tal suerte, lo dicho hasta aquí pudiera integrarse en la propuesta de Mirtha Cucco (2006, 2013) quien desde la Metodología de los ProCC propone una crítica de la vida cotidiana y de los instituidos (roles asignados-asumidos del género incluidos) sociales, emergentes de construcciones sociales que tomados desde su naturalización van en contra del desarrollo y crecer sanos tanto de mujeres como de hombres.

Cucco (2006) sintetiza los laberintos del orden social instituido en la actualidad y sus consecuencias a nivel de la subjetividad de la siguiente manera:

En el marco del nuevo orden mundial, el capital con su inexorable lógica de maximizar las ganancias se moviliza viajando por todo el mundo, se posa y desmantela economías nacionales de la periferia, no escatima costos sociales o medioambientales, se plantea la producción y distribución a gran escala con una apertura asimétrica de las economías, y subsume los desarrollos tecnológicos a la complejidad del mercado (Cucco, 2006).

Del mismo modo, (Cucco, 2006) reconoce las consecuencias que dicha realidad tiene a nivel de construcción de subjetividades, al devastar la vida cotidiana y derivar en importantes grados de precariedad narcisista.

Asistimos a los mayores niveles conocidos de fragmentación social, con el extrañamiento del sujeto y la suplantación de redes socio-afectivas por redes cibernéticas. La gran industria de producción de subjetividad global y masificada, ejerciendo violencia simbólica, corroe lazos identitarios y de pertenencia (Cucco, 2006, pag. 22).

Ciertamente, desde lo instituido hegemónico global se convoca a una cultura de la distancia y la negación entre los seres humanos. Los nuevos espacios de “encuentro” entre las personas emergen desde una virtualidad que nos expropia las sensaciones y vivencias de la mirada, los gestos, del sentir y el saber al otro en su plena presencia; vedando la potencialidad infinita que otorga compartir un mismo espacio y tiempo. Sobre los lenguajes de la nueva era –redes sociales, por ejemplo- pudiera estudiarse hasta la perpetuidad. Temas interesantes en este sentido serían la emergencia de una expresividad sin matices, de un vínculo en blanco y negro, de océanos de ausencia en el contacto corporal -esencial cuando se habla de afectos, sentimientos, emociones y lo que junto a la razón habita la psique-. No se niega la necesidad o el valor de nuevos lenguajes que se adecuen a los cambios e innovaciones científico-tecnológicas; pero es importante tener presente lo que subyace y al propio tiempo se potencia desde esa transformación. Tampoco debiera ocurrir –como sucede- que dichos lenguajes suplanten el vínculo humano que se construye desde la presencia, no desde lo virtual. Las palabras se acortan, signos muchas veces vacíos de sentido las sustituyen, los

emoticones intentan salvar el llanto, la alegría, la duda, la pena, el dolor... Pero, ¿cómo se “emotiquea” el desenfreno, la pasión desmedida y absoluta del odio o el amor, el clamor de la ayuda, la sutileza de una duda amorosa, la ansiedad, la angustia callada y secreta... la esperanza, la ternura? ¿Cuál es el emoticón de la ternura? Y tal escisión del lenguaje, da cuenta también de una grieta en el vínculo interpersonal, social, e incluso intrapersonal; y de una dificultad que cada día se agudiza más, para construir tejido social, red humana, comunidad potenciadora de revolución, crecimiento y salud para todos, mujeres y hombres.

Y es ese un mecanismo de dominación, un “BIG BROTHER” naturalizado y cargado de sentido fancy, chic, avec glamour, güay. Los centros de poder no quieren encuentro, necesitan desencuentro para dominar, y lo enmascaran justamente como nuevas formas de encuentro. La interacción es la nueva interrelación. La dominación se glamouriza, deviene *on vogue*: se interactúa en el supuesto de que es interrelación de la nueva ola, *c’est avant-garde*.

De modo que, ante este escenario que pretende protagonizar la lógica del capital, para impactar avasalladoramente el futuro de las sociedades; se impone una ruptura desde una mirada crítica y lúcida que permita desentrañar los mecanismos a través de los cuales dicha lógica opera y el capitalismo se erige. Ello a partir de la visualización de las naturalizaciones alienantes no saludables que el sistema instituye, en función de su perpetuidad como formación económico-social dominante.

Así, la Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios (ProCC) (Cucco, 2006) deviene así, alternativa de indiscutibles valores y rigor científicos que

permite enfrentar la complejidad actual a partir de la intervención sobre los malestares de la vida cotidiana, los que habitualmente se sufren pero que las personas no se detienen a analizar y cuestionar por considerarlos normales o naturales. Esto tributa aún más a la cultura de la queja, no se visualiza interlocutor válido y no existe para ellos un campo de acción específico. Por lo tanto las respuestas usuales a las distintas formas en que estos malestares emergen tienen lugar desde enfoques que tienden a psiquiatrizarlos o –por el contrario- a incluirlos en acciones preventivas inespecíficas. Por estos derroteros los malestares del cotidiano vivir quedan velados y generan altos costos de salud-bienestar en la población.

De tal suerte el foco de atención de la Metodología está en el escenario de la vida cotidiana. Asimismo se considera como elemento medular para la visibilización de los malestares cotidianos, el ejercicio de la crítica de las condiciones concretas de existencia y de las complejas relaciones sociales que regulan la vida de los hombres en una época histórica determinada. Pampliega de Quiroga y Racedo (1998) definen este ejercicio crítico como el análisis científico y objetivo de las vías a partir de las cuales cada formación social concreta organiza materialmente la experiencia de los sujetos. Las propias autoras sitúan al arte como una de las herramientas para la crítica de la vida cotidiana, pues el mismo “es una forma de conocimiento, de exploración y transformación de la realidad en tanto plantea modificaciones a aquellos que se comunican con la obra de arte”. (Pampliega de Quiroga y Racedo, 1988, pag.12). sobre este aspecto volveremos más adelante.

Para la Metodología Procc, los estudios de género tienen como escenario de intervención la vida cotidiana a partir del concepto de Normalidad Supuesta Salud el cual designa los malestares que se sufren y no se analizan ni cuestionan porque se consideran normales, no generan demanda explícita, ni tienen interlocutor profesional válido y sin embargo cobran altos costos de salud y bienestar de la población (Cucco, 2006).

Así, adquiere una especial relevancia en las diferentes áreas de la cotidianidad, el análisis de estos malestares en los roles masculino y femenino, ya que es a partir de mujeres y hombres y los vínculos que se fundan humanamente en los grupos e instituciones -en lo familiar, lo laboral, lo socio-político, entre otros- que se construyen subjetividades reproductoras de lo instituido o transformadoras hacia lo instituyente. El eje de toda potencialidad de transgresión creativa de la realidad está en las personas y las relaciones mutuamente transformadoras que entre ellas y con el mundo se establecen; esto es, en el grupo: ese espacio de desarrollo humano que esconde la posibilidad infinita de la existencia, espacio de génesis y neogénesis, patria de la creación, la transformación.

La Metodología Procc emplea el concepto de Supuestos Falsos y Expropiaciones que, desde lo hegemónico capitalista derivan en roles asignados-asumidos masculino y femenino y tienden a la perpetuación de la dominación del sistema y generan los altos costos en salud y bienestar ya referidos.

Desde la Normalidad Supuesta Salud y a partir de una amplia experiencia de trabajo, la Metodología plantea la conceptualización de los Supuestos Falsos -

esquema de gran potencia explicativa y sumamente operativo-. Cucco (2006) lo expone de la siguiente manera:

¿Por qué su nombre? Porque como objetivación de significación imaginarias sociales son reales, pero “falsos” si los consideramos construcción social que es intrínsecamente historia y por tanto sujeta a la acción de nuevos procesos instituyentes.

¿Por qué hablamos de ventaja-desventaja como punto de partida? Porque partiendo de las significaciones imaginarias sociales instituidas a los papeles propios de la construcción hegemónica capitalista, observamos que se adjudica al papel de la mujer el lugar de la desventaja, frente al del hombre al que se le adjudica la ventaja. Nos centramos por tanto en estos conceptos (“ventaja”-“desventaja”-V/D) como herramienta explicativa facilitadora (Cucco, 2006, pag.5).

En cuanto al Supuesto Falso de la mujer, la autora reconoce el lugar de desventaja –desde la sociabilidad capitalista- que se le adjudica, el cual visualiza una situación de inferioridad que deriva en las siguientes expropiaciones:

- Comprensión de lo hermoso que es ser mujer.
- Capacidad para la valoración de la fecundidad de su útero y una vagina.
- Capacidad para valorar que el placer es su derecho sin la estrechez como consigna.
- Capacidad de apropiarse de lo intelectual que también le pertenece.

- Posibilidad de acceder a otros espacios sociales más allá de la familia. (Lo público)

Así, para obtener una clausura en el papel instituido de la mujer, se le adjudica un poder centrado en hacer de su casa un feudo, de sus hijos propiedad privada y del hombre su posesión; en lugar de vivir una casa en tanto lugar de contención, participar del proceso de crecimiento de los hijos y compartir la vida con un hombre.

La situación anterior implica junto al beneficio secundario de arrogarse un poder, un nivel de peso y agobio, frente al cual la queja emerge y se legitima como atributo muy femenino.

Las salidas frente a esta situación pueden oscilar entre una salida de círculo vicioso, en la cual se queja del peso en tanto síntoma, pero sin cuestionar el supuesto falso; una propuesta de cambio centrada en hacer lo que antes le envidiaba al hombre asumiendo su papel como modelo (que también está sujeto a la lógica de la sociabilidad capitalista); o la satisfacción por el avance desde la participación de ambos en el trabajo asalariado, doméstico y de cuidados, en la autosuficiencia de la mujer, etc., pero sin poner en cuestión la propuesta capitalista y la igualdad en la diferencia.

En cuanto a lo que ocurre con el rol asignado-asumido del hombre, la autora explica que al mismo tiempo que se le coloca en una situación de superioridad (Supuesto Falso) –paradójicamente- se operan importantes expropiaciones. Esto es lo que se ha denominado “superman con pies de barro”.

Estas expropiaciones serían las siguientes:

- Capacidad de aprender en tanto “hasta el valor se le supone”.
- Capacidad de manejarse en el espacio privado y de articular los movimientos de la vida cotidiana.
- Capacidad para conectar con los pliegues de su subjetividad (trabajar los afectos, expresar sentimientos, etc).
- El ejercicio pleno de la paternidad.
- Capacidad para el disfrute pleno de su sexualidad.
- El cuerpo (enajenación y disociación).

Para compensar el grado de enajenación que supone ser hombre=trabajador=mercancía, respondiendo a los fines capitalistas, se le otorgan privilegios que lo colocan en una situación de poder respecto a las mujeres. De modo que su inserción en el mercado de trabajo con el rol asignado de proveedor de la vida familiar le acarrea un fuerte peso y deterioro. Ante esto el hombre tiene vedada la queja tanto desde la fortaleza que se le adjudica como desde la culpabilidad frente a sus privilegios. Ello sienta las bases de su problemática silenciada.

En el caso del hombre, Cucco (2006) explica la oscilación de las salidas entre:

- Callar y aguantar sin cuestionar el Supuesto Falso.
- Asumir una propuesta de cambio donde no reclama nada, más bien se siente reclamado a hacer lo que la mujer antes le reprochaba, encargándose de nuevas responsabilidades, sin una lectura crítica de su problemática, lo cual deriva en niveles mayores de omnipotencia.

- Consideración de un avance al participar junto a la mujer compartiendo trabajo asalariado, doméstico y de cuidados a pesar de sentirse confuso, perdido y silenciado en su problemática.

Finalmente la autora indaga en los orígenes históricos de este arreglo que mutila tanto a mujeres como hombres, limitando su crecer pleno y colocándolos como mitades condenadas a juntarse para ser completos, y plantea que con el surgimiento de la burguesía y en los albores de la construcción capitalista, el hombre “libre” despojado de su pertenencia a la tierra, de los lazos comunitarios y de sus instrumentos de trabajo, deberá vender su fuerza de trabajo al mercado, siendo él mismo mercancía. Queda a su vez a expensas de nuevas significaciones imaginarias sociales articuladoras de una subjetividad que permita construir y reproducir el nuevo orden en ciernes: las propuestas por el individualismo metodológico, y las propuestas por la lógica del capital que necesita un “hombre-trabajador” que enajene su “ser humano” en su “ser trabajador asalariado”. Como decíamos más arriba “la relación capitalista es a condición de estar mediada por personas y cosas capitalistas”.

Pero también hacía falta que ese “hombre-trabajador-eficaz” invierta las migajas recibidas como salario, que en nada representan el producto de su trabajo, para que pueda regresar “comido y planchado” nuevamente al mercado. Sin embargo, la extenuación de su jornada y la alienación del trabajo llevaban a este hombre a “malgastar” su salario en el “barril” (cerveza). Situación peligrosa también por la posibilidad de que hombres juntos pudiesen alimentar gérmenes de rebelión. Este hombre debería ir de

casa al trabajo y del trabajo a casa. Pero ¿Cómo lograrlo? Se hizo necesario buscar alguna solución. Y allí está la creación del “ama de casa”, que cual policía al interno de “lo privado” sabrá administrar “ese sobre” para que su hombre mantenedor vaya dignamente comido y vestido a venderse, y para a su vez preparar a los “futuros asalariaditos”, los hijos (Cucco, 2006, pág.13)

Esta burda realidad material, que en palabras de Marx constituye hoy “el terror civilizado”, necesitaba de un soporte de significaciones imaginarias sociales que digan que las cosas son como son atribuyendo una entidad a lo real para conseguir un grado de clausura en los papeles instituidos al hombre y a la mujer (Cucco, 2006) Para ello fue preciso:

- Crear el modelo de “las medias naranjas” para dulcificar esta realidad de dos al servicio de la reproducción del capital, que los mantenga unidos desde un conflicto larvado por la dependencia a su vez asignada a ambos.
- Se necesitó crear una conciencia de necesidad de esa dependencia (ella administrará un sobre que “no gana”-trabajo invisible- y él ganará un sobre que no deberá administrar en lo cotidiano; ella necesitará un hombre que la mantenga, él una mujer que “lo recoja” articulándole los movimientos de su vida cotidiana; ella cuidará del hogar, será su feudo y ella su reina, él vivirá el mundo del trabajo para ser un buen proveedor; ella estará en el ámbito privado, él en el ámbito público, etc.) (Cucco, 2006, pág. 14)

Esta dependencia debería quedar a su vez sujeta a una narcisización que emule la autoestima de cada uno. Léase “es una buena mujer porque es decente, limpia,

hacendosa, de buena familia, religiosa, sumisa, discreta, de su hogar, una madre que dará todo por los hijos”; “es un buen hombre porque es trabajador, sin vicios, que ya tuvo sus experiencias”. Era necesario invisibilizar la alienación y generar resignación naturalizando estas formas de relación. Todas las restantes expresiones de riqueza humana quedarán supeditadas bajo la forma de mercancía.

Las reflexiones anteriores remiten al hecho de que aún queda mucho por trabajar en cuanto a la construcción social del género. Es, sin dudas, uno de los temas que merece estudio y análisis por las consecuencias que impactan la vida cotidiana y los vínculos que establecen mujeres y hombres en sus diferentes esferas de acción. Así, la pertinencia y relevancia de continuar estudiando este tema resulta evidente, si se quiere tributar un ser humano autónomo, cooperador, con conciencia crítica de sí, del nosotros y de la realidad y capacidad instituyente transformadora y creativa. Es por ello que la presente tesis ha centrado la indagación dentro de la construcción social de la realidad en la vida cotidiana, en el análisis de las formaciones imaginarias que existen en torno al género – precisamente- en tanto construcción social.

2.2.1 Monodimensionalidad Vs bidimensionalidad: El Bem Sex Role Inventory

Llegado este punto, es necesario presentar algunas referencias a las escalas de masculinidad y feminidad y –en virtud de ello- comentar el empleo del Bem Sex Role Inventory (Bem, 1974, 1975, 1981), uno de los cuestionarios más utilizados

para medir estas escalas –sobre todo en el mundo anglosajón-, pero al mismo tiempo, uno de los más debatidos y controversiales.

Fernández (2000) llama la atención en cuanto a que el vocablo género –en su acepción psico-sociológica comienza a ser empleado por Money (1955) cuando necesitó encontrar una nueva terminología que le posibilitara explicar y hacer entender a los demás la vida sexual de los sujetos hermafroditas que trataba e investigaba. Así surge la nueva palabra, que a partir de entonces devendría el complemento estrella del término sexo (Fernández 2000, Money 1985).

De esta forma, el género, o para ser más precisos como alerta Fernández (2000), el rol de género se constituiría según expresión literal de Money (1985), en una especie de "gran paraguas" bajo el que cobijar todos los múltiples componentes heterogéneos presentes en la vida de los hermafroditas, incluido el de su papel (rol) sexual genital.

Tras años de elaboración, redimensionamiento, estudios e investigaciones (Stoller, 1968; Archer y Lloyd, 1985) el término género se instituyó como la dimensión social, que se funda sobre el sexo como base, pero que la trasciende y complejiza debido a las corrientes de semantización social. Género como institución, como *performance*, que toma como punto de partida para su construcción lo dado biológicamente pero pudiere incluso no llegar a corresponderse con él.

Luego de la "second wafe" feminista en la que se afianzó el carácter social del término, Bem (1974) intentaría demostrar, mediante la creación de unas nuevas escalas de feminidad y masculinidad, que no se trataba de un continuum de extremos masculinos y femeninos en una suerte de escala bipolar (sobre todo

ponderando el rol social de la mujer, y en la búsqueda de legitimar su condición de poder y derrumbar los cimientos sobre los cuales se erigía y validaba la dominación de un género sobre otro). Para ello planteaba –como queda dicho- que estas dos dimensiones psíquicas son independientes -no se podían representar como un continuum bipolar opuesto-, además de ser independientes del dimorfismo sexual biológico. Según Fernández (2000) su inspiración fundamental para esta nueva concepción la encuentra en los trabajos de Parsons y Bales (1955) sobre los dominios de lo "instrumental" y lo "expresivo". Así, Bem (1974) intentará materializar esos dominios, definidos muy vagamente en su origen, mediante elementos muy concretos que son los que constituirán las nuevas escalas de masculinidad (independiente, competitivo, ambicioso,..) y feminidad (afectuoso, entusiasta de los niños, gentil,...).

Desde entonces se aprecian dos corrientes en la comunidad científica. Una que cuenta con trabajos empíricos llevados a cabo con estas escalas que sustentan tanto la independencia de las escalas entre sí -nulas o bajas correlaciones- como con respecto al dimorfismo sexual biológico, aunque no se esclarece si debería hablar de una bidimensionalidad o de una multidimensionalidad (Fernández, 1983; Mateo y Fernández, 1991). Otra corriente coloca la mirada en las contradicciones que emergen de los posicionamientos epistémicos y teóricos de dichos instrumentos, sobre los que existen fuertes cuestionamientos en cuanto a si efectivamente en la actualidad miden con eficacia las dimensiones de lo masculino y lo femenino.

Asimismo, mucho se ha estudiado sobre el carácter bidimensional o multidimensional de las escalas de masculinidad y feminidad y su correspondencia con el dimorfismo sexual biológico (Fernández, 1983; Fernández, Quiroga, Del Olmo, y Rodríguez, 2007, entre otros).

En este sentido, uno de los estudios más relevantes al respecto podría citarse el de Fernández, Quiroga, Del Olmo y Rodríguez (2007). Este artículo recoge los resultados de tres investigaciones que buscaban evaluar las escalas de masculinidad y feminidad.

Como marco de análisis y comprensión, los investigadores parten del modelo de la doble realidad de sexo y género. Estas dos realidades muestran escaso solapamiento entre ellas y no se presenta una identificación literal de la realidad del sexo con lo biológico y la realidad del género con lo social. El desarrollo del sexo a lo largo de la vida implica necesariamente una evolución psicosocial.

Las hipótesis que se pusieron a prueba -utilizando el Bem Sex Role Inventory (BSRI) y el Personal Attributes Questionnaires (PAQ)-, fueron las siguientes:

- 1) Estos instrumentos materializan más una multidimensionalidad que la supuesta bidimensionalidad, incluso en sus versiones más reducidas y pulidas, como es el caso del BSRI —12 ítems— (Mateo y Fernández, 1991).
- 2) La estructura factorial debiera representar la máxima comunalidad posible, de forma que la proporción de varianza explicada pueda resultar satisfactoria (superior al menos al 50%), aunque los trabajos realizados en España no invitan al optimismo al respecto (García-Vega, Fernández y Rico, 2005).

3) El análisis conjunto del BSRI y del PAQ debiera proporcionar soluciones factoriales equiparables, dado que pretenden valorar los mismos constructos: M y F o, más específicamente Inespresividad y Expresividad (Spence y Buckner, 2000; Stake, 1997).

A partir de lo anterior, se realizaron tres estudios.

Primer estudio:

La muestra estuvo formada por 618 estudiantes universitarios de diferentes titulaciones. Se utilizó el Bem Sex Role Inventory (Bem, 1974) se descartaron los 20 elementos que no valoran masculinidad o feminidad quedando reducido a 40 ítems.

Segundo estudio:

La muestra estuvo constituida por un total de 200 estudiantes universitarios de la titulación de Magisterio de la Universidad Complutense. Se utilizó el Personal Attributes Questionnaires (PAQ).

Tercer estudio:

La muestra estuvo constituida por 287 estudiantes universitarios. Se cumplimentó el PAQ de 12 elementos y el BSRI de 12 ítems

Se concluye que las tres hipótesis del estudio reciben apoyo empírico de modo que la bidimensionalidad tiene que dejar paso a la multidimensionalidad. Asimismo la proporción de varianza explicada no es precisamente la que se desearía para instrumentos supuestamente válidos empleados en estos contextos. Estos instrumentos evalúan varias dimensiones difíciles de enmarcar en un modelo dual.

En este mismo sentido, se encuentra la investigación de Ferrer-Perez y Bosch-Fiol (2014) donde se parte del hecho de que el Bem Sex Role Inventory (BSRI) es un cuestionario ampliamente utilizado para la medición de la construcción de la masculinidad-feminidad, y se propone

como objetivo analizar su idoneidad como una escala de medida de la variable de género.

La versión completa de 60 ítems de este instrumento se administró dos veces a una muestra de 99 estudiantes universitarios: el primero para determinar la asignación del sexo de los hombres y mujeres participantes y el segundo para determinar el grado en que se consideran los elementos BSRI como características de hombres y mujeres.

Los resultados muestran que, independientemente del género y la asignación del sexo, la mayoría de las personas consideran que solo algunos de los artículos de la BSRI describen hombres o mujeres, mientras que el resto podría aplicarse por igual a ambos. Estos resultados sugieren la necesidad de buscar instrumentos alternativos para medir la variable de género de manera más adecuada y precisa.

En este mismo sentido, emerge que en otros estudios de principios de la pasada década (Auster y Ohm, 2000) se buscaba evaluar a partir de los cambios sufridos en la sociedad estadounidense en términos de género, el impacto en las calificaciones de los encuestados masculinos y femeninos de los rasgos de la personalidad que comprenden las dimensiones masculinas y femeninas del Bem Sex-Role Inventory (BSRI). En este estudio, se perseguía:

- (1) determinar si las calificaciones de conveniencia de los rasgos masculinos y femeninos que comprenden el BSRI seguían siendo válidos;
- (2) evaluar el grado en que las puntuaciones medias de deseabilidad de los rasgos masculinos y femeninos podían haber cambiado desde 1972 hasta 1999; y
- (3) evaluar la importancia de los rasgos masculinos y femeninos para los encuestados.

La muestra estuvo compuesta por 133 estudiantes de una universidad privada de artes.

En relación a la primera pregunta de investigación, resultó que usando la misma escala de calificación de la conveniencia de los rasgos y los mismos criterios por los que se consideró un rasgo masculino o femenino para el instrumento original (Bem, 1974), 18 de 20 rasgos femeninos siguen calificados como femeninos, pero sólo 8 de 20 rasgos calificados como masculinos (actuar como un líder, agresividad, ambición, dominación, fuerza, habilidades de liderazgo, independencia y masculinidad).

También se encontró que las calificaciones medias de deseabilidad por parte de los encuestados femeninos "para un hombre" fueron bastante similares tanto para los rasgos masculinos como para los femeninos. Por otro lado, mujeres y hombres en las calificaciones de deseabilidad "para una mujer" difirieron en nueve rasgos.

Entonces, luego de estas consideraciones acerca del instrumento, cabría preguntarse ¿por qué emplearlo en la presente investigación? Aunque este punto atañe más a valoraciones de orden metodológico, el BSRI, hasta donde se ha

podido indagar nunca ha sido aplicado en una muestra con estas características, con lo cual esto sumaría un importante aporte empírico a las corrientes de aplicación y análisis que han sido descritas con anterioridad. Además, se hace necesario regresar a la idea inicial, este cuestionario sigue siendo uno de los más empleados en los últimos treinta años para medir masculinidad/feminidad.

Dicho esto, resulta de interés brindar unos elementos en cuanto a la justificación de la muestra. ¿Por qué estudiantes de Bellas Artes principalmente? ¿Por qué identificar elementos diferenciales con respecto a otras titulaciones? Se procederá entonces a responder estas preguntas.

2.3 Estudios de género aplicados en la enseñanza de las artes

La Psicología en tanto ciencia estudia la psique como propiedad humana, objeto de naturaleza compleja, que supone abordajes desde aristas bien diversas, que tienen que ver con la subjetividad en sus diferentes manifestaciones. Así, constituyen dimensiones de análisis psicológico lo individual y lo grupal, lo consciente y lo inconsciente, lo afectivo–valorativo y lo cognitivo-conductual, de lo cual se derivan a su vez, múltiples posibilidades de praxis profesional. Constituye un ámbito sumamente abarcador que deviene referente de otros campos del saber y el hacer humanos con los cuales comparte fronteras y, al propio tiempo, se enriquece con los resultados que se derivan de sus estudios.

De esta manera, entre la Psicología y el arte se tejen múltiples y diversos caminos de ida y vuelta, de constantes y fértiles retornos, entre otras razones por ese azar común que los enlaza y que es, sin lugar, a dudas lo humano en su posibilidad

infinita, lo humano en sus ansiedades, angustias, desgarros y placeres mundanos. Y es que tanto la Psicología como el arte encierran en sí el júbilo del descubrimiento, del reconocernos y al propio tiempo extrañarnos un tanto, distanciarnos de nosotros mismos para descubrirnos -y redescubrirnos-; visitarnos -y revisitarlos-; en fin, para ser, en esa espiral de las eternas sucesiones que es, o debe ser, el crecer en la existencia. Así que tanto la Psicología como el arte constituyen dos escenarios de lo humano que, desde su surgimiento y cada día con mayor intensidad, se conjugan, tentando siempre más, sus límites y fronteras.

2.3.1 Psicología, Arte y Enseñanza Artística

En tanto saber y profesión, la Psicología ha pretendido descifrar los enigmas de la creación. De hecho, todas las escuelas de pensamiento psicológico –excepto el conductismo, que por las peculiaridades de su objeto de estudio se resiste a este tipo de análisis- han dedicado un espacio, en ocasiones considerable y medular, de sus elaboraciones teóricas y aportes metodológicos, a indagar en áreas vinculadas con el hecho artístico y las implicaciones subjetivas, personológicas y psicológicas del arte. Las problemáticas abordadas resultan de muy diversa índole y, por supuesto, están en concordancia con la intencionalidad de la ciencia psicológica a partir de las leyes del devenir socio-histórico y cultural. Pero quizás los intentos siempre persiguen ese objetivo último del hombre que reside en la develación del misterio, en el descubrimiento –o reconocimiento- de lo aparentemente incognoscible, en la revelación de las verdades de su propia humanidad.

Y es que, ciertamente, el arte adquiere una particular relevancia para los estudios e investigaciones desde la Psicología, si tenemos en cuenta la posibilidad que brinda el hecho artístico en tanto síntesis de síntesis de la realidad, construcción intersubjetiva –que es decir social- que brinda la oportunidad de reconocer y develar la verdad humana más absoluta, de identificarnos a partir de nuestras más auténticas imágenes, de volcarnos hacia nosotros mismos y descubrir, poco más, que las esencias de mujeres y hombres en sus conflictivas, problemáticas y contradicciones.

Uno de los espacios en los que se puede visualizar mejor la relación ciencia-arte en la actualidad es la Psicología del Arte. No obstante, estos múltiples acercamientos al arte desde la Psicología, aun cuando no brindan verdades absolutas ni conclusiones acabadas, sí presentan interesantes aproximaciones a este universo fértil e inmenso. Ocurre que cada escuela de pensamiento psicológico ha enfocado su mirada al fenómeno artístico de acuerdo con sus principios teóricos, conceptuales, epistémicos, axiológicos y metodológicos. Así, cada referente aporta elementos de análisis sumamente valiosos al estudio del proceso y hecho artístico, al tiempo que su propio aparato categorial y sus dispositivos de análisis, limitan los abordajes desde otras aristas y puntos de reflexión en el propio objeto. De ello se deriva la importancia de un análisis interdisciplinar, donde se integren referentes y resultados investigativos. En este sentido pudieran tomarse los siguientes ejemplos.

El psicoanálisis, constituye una de las escuelas que ha contribuido en mayor medida a los estudios desde la Psicología hacia el arte. Baste citar como aportes

los numerosos trabajos de Freud, que pretendían realizar lecturas psicológicas de las obras artísticas; o las seminales elaboraciones de Enrique Pichón Rivière en “Conversaciones con Zito Lema sobre el Arte y la Locura”. Sin embargo, al poner el acento en la personalidad humana y en la motivación inconsciente, lo cual le daba una profundidad de la que carecía tanto la psicología académica como el conductismo, quedaba limitada en cuanto al análisis de la dimensión consciente del fenómeno artístico (Marty, 1997).

En cuanto a la mirada de la corriente cognitivista, Gisèle Marty en su texto *Hacia una Psicología del Arte* (1997) comenta:

Con la llamada revolución cognitiva –vinculada a la metáfora de la computadora- llegó, por fin, el reconocimiento de que se podían y debían tomar en serio los procesos mentales del hombre. El estudio de la mente recobró su estatus científico. Pero el precio pagado por ello fue muy alto; el hombre pensante no podía aprender, ni desarrollarse; no tenía emociones, ni particularidades culturales. Por no tener, no tenía ni tan siquiera cerebro; solo funcionaba mecánicamente. La imaginación se solía limitar a cosas como la tarea de hacer rotar mentalmente una figura geométrica, para que los psicólogos pudieran cronometrar el tiempo empleado en tal ejercicio. (pag. 35)

Sin embargo, a la escuela cognitiva se le debe mucho de lo alcanzado en materia de estudios acerca de la creatividad, en tanto se concibe como la capacidad de solucionar un problema en sus diferentes variantes: encontrar una solución nueva a un problema ya existente, la determinación de nuevos problemas, etc.

Luego, desde el Enfoque Histórico-Cultural, encontramos ese texto magistral titulado precisamente Psicología del Arte, que nos legara Liev Semionovich Vigotsky donde el autor parte de analizar los estudios experimentales de Fechner –también cimientos de la Psicología del Arte-. No obstante, en este, como en sus estudios de las funciones psíquicas superiores, Vygotsky examina fundamentalmente el plano de la consciencia y solo un minucioso y más profundo análisis permite develar que, para él el arte es un reflejo de la transformación de los procesos inconscientes en manifestaciones conductuales y cognitivas con forma y significados sociales. Esta transformación solo ocurre bajo la influencia de mecanismos semióticos específicos que distinguen un género artístico de otro y le otorgan a cada uno un valor estético (Marty, 1997).

Así, estas limitantes pueden mostrarse no solo en el plano epistémico sino también en cuanto a los contenidos que se estudian. Cabe mencionar el ejemplo del Humanismo, cuyos aportes al estudio del sujeto creativo en el arte adquieren una gran relevancia en el desarrollo de la Psicología del Arte, al relegar de sus análisis otros elementos del arte; o también se puede comentar la contribución de la Gestalt al conocimiento sobre los fenómenos relativos a la percepción humana, elemento esencial para la comprensión del proceso de recepción artística, pero cuyos aportes quedaron fundamentalmente limitados a ese ámbito.

Es así que, los diferentes terrenos de la Psicología ofrecen visiones acerca de los fenómenos ya citados, relacionados con el arte, desde sus referentes particulares. Sirva de ejemplo la creatividad artística y sus abordajes, temática se ha analizada y estudiada desde perspectivas psicológicas -al centrar el enfoque en las

conflictivas inherentes a este proceso y colocando la mirada fundamentalmente en lo referido a la psicología del creador, las posibles características personológicas de los individuos creativos, et al-; cognitivistas -al orientar la exploración hacia las problemáticas y consecuentemente, presentar análisis de las estrategias posibles para entrenar o potenciar la creatividad en los sujetos- entre otros muchos casos. Definitivamente esta disciplina se gesta desde enclaves referenciales muy diversos.

En este sentido Marty (1997) afirma:

Optar por este punto de partida tan abierto y no por otro puede ser discutible, y probablemente sería más correcto al optar por algo así hablar de “una Psicología del Arte” en lugar de “la Psicología del arte”. Otras alternativas a las que aquí planteamos podrían salir sin más que cambiar el enfoque. En algunas podría restringirse tanto (conductismo, funcionalismo) que la Psicología del arte casi desaparecería. En otras (Gestalt), sería un enfoque tan holista que podría confundirse casi con la propia Estética. Pero esta objeción se puede de hecho plantear, como decimos en cualquier área de la Psicología. (pag.7)

En conclusión Arnheim (1987), plantea:

La Psicología, como ciencia humanista, está comenzando a nacer de un inestable acercamiento entre las interpretaciones filosóficas y poéticas del hombre, por un lado, y las investigaciones experimentales sobre los músculos, nervios y glándulas, por otro. Y apenas hemos llegado a acostumbrarnos a lo que pudiera ser tal ciencia de la mente, cuando nos

vemos enfrentados con la tentativa de abordar, científicamente, la más delicada, la más intangible, la más humana de las manifestaciones humanas. Ensayamos una Psicología del Arte. (pag. 137)

Así, las principales salidas investigativas con que cuenta hoy la Psicología del Arte, podrían integrarse en cuatro líneas:

1. Una primera línea de corte psicopedagógico, especialmente centrado en la enseñanza de las artes tanto como parte de los programas educativos regulares, como en la enseñanza especializada de las artes. En este sentido, vale mencionar los aportes desde la Universidad de las Artes de Cuba, institución donde existe una línea de investigación permanente en el Departamento de Pedagogía y Psicología del Arte, centrada en la indagación en torno a las tres instancias y procesos citados, fundamentalmente en lo concerniente al sujeto creativo en el arte y el proceso de creación artística; dada la implicación que tiene los resultados de estas investigaciones para la práctica artístico-pedagógica que tiene lugar en el centro. Asimismo, merece destacarse las investigaciones de Tovar (2003) y Córdova (2001, 2007); Rebollar y Borroto (2015); todas enfocadas en las líneas presentadas con el objetivo de contribuir al desarrollo de las prácticas psicopedagógicas y pedagógicas en el arte.
2. Una segunda línea de corte neuropsicológico. Se incluyen estudios neuropsicológicos y psicofisiológicos de los mecanismos y procesos de creación y percepción artística.

3. Una tercera línea que sería un espacio de corte gnoseológico general, pues en él se incluyen las miradas desde los diversos referentes axiológicos y epistemológicos dentro de la ciencia psicológica, así como los estudios desde las diferentes escuelas de pensamiento psicológico. Solo a modo de ilustración general, puede comentarse que en este grupo se insertan los aportes ya citados como los estudios de la Escuela Humanista el conocimiento del sujeto creativo, de la Gestalt a la percepción, del Psicoanálisis al proceso creativo y al análisis de la obra artística o de la corriente cognitiva a los procesos de creación y percepción.

4. Una cuarta línea de salida psicoterapéutica y/o de desarrollo psicológico, donde se encuentran las arte-terapias en sus diferentes manifestaciones, pero no es exclusivo de estas. En él también se encuentran las experiencias de aplicación de diferentes manifestaciones artísticas a la promoción de salud en la población en general, -no necesariamente con un fin terapéutico-. Aún cuando resulta más extendido hablar en términos del arte como terapia que del arte en función del crecimiento, el desarrollo o al potenciación de determinadas condiciones humanas, se trata de dos situaciones diferentes.

Las arte-terapias (musicoterapia, grafoterapia, psicodrama -en su variante netamente psicoterapéutica pues como escuela supone una praxis mucho más abarcadora-, la dramaterapia, el psicoballet, entre otros) tienen lugar en un espacio terapéutico con un objetivo, un encuadre de trabajo y una metodología claramente definidos en el propio sentido terapéutico.

Debe desarrollarla un profesional –preferiblemente de la Psicología aunque no es excluyente- formado y calificado en la metodología de la especialidad de la que se trate, creando todas las condiciones éticas para el eficiente desenvolvimiento de las sesiones.

Sin embargo, existen otras modalidades que no se desarrollan dentro de un encuadre terapéutico, pero constituyen experiencias en las que el arte se emplea con el objetivo de contribuir al crecimiento humano a través de determinados aprendizajes -derivados de la potenciación de la capacidad crítica, la autonomía, la capacidad de cooperación con y por otros, la creatividad et al-; lo cual supone una ganancia en términos de salud. Si bien según Pichón-Rivière (1997), todo aprendizaje -en tanto implica unos niveles de desarrollo para la persona- tiene un valor terapéutico; en estas prácticas no se trabaja desde encuadres de este tipo y por lo tanto no se incluyen en el grupo de las arte-terapias. En este caso podemos citar intervenciones sociocomunitarias en las que se emplea el arte como recurso central.

Hasta aquí se ha intentado describir -brevemente y de modo muy general pues, como ha quedado evidenciado es un tema sumamente abarcador- el estado de los vínculos entre la Psicología y el arte.

Como queda dicho, Pampliega de Quiroga y Racedo (1998) definen el ejercicio crítico acerca de las corrientes de sentido social, de las construcciones imaginarias de la sociedad, como el análisis científico y objetivo de las vías a partir de las cuales cada formación social concreta organiza materialmente la experiencia de los sujetos. De tal suerte, las propias autoras sitúan al arte como

una de las herramientas para la crítica de la vida cotidiana, ya que el mismo “es una forma de conocimiento, de exploración y transformación de la realidad en tanto plantea modificaciones a aquellos que se comunican con la obra de arte” (Pampliega de Quiroga y Racedo, 1988).

La producción artística alude a las múltiples formas de la realidad, con un código, con un lenguaje que le es propio y que provoca en quien se acerca a esa producción artística un tipo particular de vivencia que es la vivencia estética. El arte alude a lo real y desde su lenguaje particular, ilumina la realidad (Pampliega de Quiroga y Racedo, 1988).

Con lo cual, el arte constituye una importante herramienta para la ruptura con la familiaridad acrítica de nuestra vida cotidiana, para interpelar lo instituido no saludable y promover transgresiones creativas hacia nuevos derroteros en virtud del crecimiento y desarrollo humanos. Es por ello que resulta relevante, su estudio desde la ciencia y, en particular, desde la Psicología Social.

De tal suerte, aunque está claro que no pueden extrapolarse las leyes del devenir y desarrollo de los grupos a las leyes que explican la sociedad –tratándose de dimensiones distintas-; pudiera emplearse como metáfora la idea de que, si bien a nivel grupal Pichón Rivière (1997) sitúa la mirada en el rol de portavoz como aquel del cual el grupo se sirve para hacer manifiesto lo latente grupal, de igual forma, los artistas son los portavoces de las conflictivas, problemáticas y contradicciones del momento histórico en el que les toca vivir, incluso a veces, de los momentos históricos que están por venir. Por lo tanto, analizar la cosmovisión que les sirve para existir en el mundo y a partir de la cual desarrollarán su obra artística, brinda

elementos en cuanto a lo que ocurre y a lo que pudiera ocurrir a nivel social e incluso en los procesos de construcción del conocimiento.

Ciertamente el universo de los estudiantes de Bellas Artes ha atraído la mirada psicológica desde hace algunos años. Y, aunque llama la atención el hecho de que hacia las décadas de los 50'-60' este era un ámbito más estudiado que en la actualidad; existen varias investigaciones que resultan de interés y que brindan valiosos resultados en cuanto a las características psicológicas y –en particular– la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes.

Así, por ejemplo, Borg (1952), aborda las características de personalidad en estudiantes de Bellas Artes. El autor plantea que en el ámbito artístico suelen existir pocos concesos, en términos incluso de lo que se determina que tiene un valor artístico y aquello que no. Una de las clases de estudio que intenta integrar las miradas hacia el arte, lo son las investigaciones acerca del arte a través del artista en sí mismo. Aunque menos directo, este acercamiento tiene la ventaja de un ataque más amplio en las zonas donde las medidas objetivas están disponibles.

Su estudio perseguía examinar la personalidad artística. El autor no buscaba el "tipo artístico", sino simplemente indagar en las relaciones que pueden ayudar a descubrir mejor, comprender y orientar artísticamente a las personas con talento en la sociedad y en especial en las escuelas.

Borg (1952), estudió así ochenta estudiantes universitarios de arte, y no encontró diferencias significativas entre las puntuaciones de los estudiantes de arte con respecto a los de otras titulaciones.

En otro sentido, Spiaggia (1959) determinó puntajes comparados de cincuenta estudiantes de arte de sexo masculino con cincuenta hombres adultos, empleando el Test de Personalidad Minnesota y encontró algunas diferencias interesantes. Los estudiantes de arte obtuvieron puntuaciones más altas que los del grupo control en la media de puntuaciones en depresión, desviación psicopática, paranoia, esquizofrenia y escalas hipomaníacas.

El problema de la investigación realizada por Borg (1952) se sintetizaba de la siguiente manera:

- 1) ¿Las puntuaciones medias de los estudiantes de arte de la universidad en las características de personalidad, difieren significativamente de las puntuaciones de un grupo de la norma de estudiantes universitarios?
- 2) ¿En qué medida los estudiantes de arte de la universidad tienen medidas en los rasgos de personalidad homogéneas, sobre todo en comparación con otros estudiantes?
- 3) ¿Los estudiantes de arte puntúan en los extremos indeseables en la misma extensión de la norma?

La muestra estuvo constituida por 121 estudiantes que tenían como asignatura principal Artes Aplicadas en la Universidad de Texas.

Se les aplicó la batería de test del Guilford-Martin Personal Inventory, y el inventario de los factores STDCR.

Las calificaciones realizadas por este grupo en la batería de pruebas de personalidad se compararon con las puntuaciones de 325 estudiantes de otras escuelas y facultades de la Universidad de Texas.

Una comparación de las puntuaciones medias de los estudiantes de arte de la universidad y otros estudiantes universitarios en los trece rasgos de personalidad medidos reveló sólo dos en los que existía una diferencia estadísticamente significativa.

Los estudiantes de arte mostraron significativamente mayor tendencia hacia la depresión y la disposición cicloide que el grupo control, pero las puntuaciones medias de los dos grupos se encuentran cerca de la norma para la universidad estudiantil.

En comparación con el resto de los estudiantes universitarios que fueron evaluados, los estudiantes de arte tuvieron un mayor porcentaje de casos en extremos indeseables de todos los rasgos excepto G (actividad general) y A (ascenso-presentación). Se muestran mayores porcentajes de los puntajes marcados en los extremos indeseables de la Disposición Ciclémica, Cordialidad, Cooperación, e Introversión-Extroversión.

Los estudiantes de arte mostraron significativamente mayor tendencia hacia la depresión y la disposición cicloide en comparación con la norma del grupo, aunque estas diferencias no son grandes.

Borg (1952) concluyó que las desviaciones estándar de las puntuaciones de los grupos probados de los estudiantes de arte no eran más homogéneos en las medidas de las características de la personalidad que otros estudiantes universitarios.

Posteriormente, y partiendo de los resultados de los estudios de Borg (1952), Drevdahl y Cattell (1958) realizaron la validación de las escalas de Cattell en muestras de estudiantes de arte.

La necesidad de los estudios de creatividad y de los métodos de selección de sujetos creativos había sido ampliamente reconocidos y discutido en artículos anteriores de estos autores. Las medidas comúnmente aceptadas de inteligencia parecían haber sido de poca ayuda en la identificación de personas creativas y estudios previos habían sugerido que, teniendo un mínimo de nivel intelectual, la creatividad dependía primariamente de otros factores intelectuales únicos, como los sugeridos por Guilford (1950) o de características de la personalidad o la combinación de estos dos.

Este estudio en particular devenía una continuación de las investigaciones del propio Cattell (1970, 1986, 1994) acerca de las personas creativas o de “alto nivel” y se centraba en la identificación de similitudes y diferencias entre varios subgrupos de personas creativas y su comparación con la “población normal o estandarizada”.

La muestra estuvo integrada por 153 artistas y escritores de reconocido prestigio.

Se midió a través del Inventario de los 16 Factores de Personalidad de Catell.

Como resultado se encontró que la población experimental (los artistas y escritores) diferían significativamente de la población general en 11 de los 16 factores y varios de los subgrupos diferían significativamente en otros 4 factores.

La población experimental difería de la norma en ser algo más inteligentes, emocionalmente maduros (ego fuerte), dominantes, aventureros, emocionalmente

sensibles, bohemios, radicales, auto-suficientes, etc. Son además menos ciclotímicos, menos sujetos al control o signados por estándares de grupo.

Entre los subgrupos experimentales, se muestra que los artistas son más bohemios y menos ciclotímicos e inteligentes que los escritores.

Los autores destacan entre los resultados más significativos de los estudios que los artistas y escritores difieren de la población general en una gran cantidad de características de personalidad.

Más adelante, hacia los '70, Getzels y Csikszentmihalyi (1972, 1973) desarrollaron varios estudios encaminados a analizar las características del sujeto creativo en formación en el ámbito de las artes.

En el primero de ellos se intentaba definir los roles artísticos en la estructura social y presentar algunos datos empíricos relevantes para comprender los roles.

Se tomó como referente teórico, las categorías del modelo de sistémica parsoniano. El propósito principal de estas categorías, tal como se formuló originalmente, fue clasificar las funciones de los sistemas sociales, pero las dimensiones de clasificación pueden extenderse propiamente a la diferenciación entre los roles sociales. Se consideró que se podía pensar en las diferentes clases de "artistas" que constituyen un sistema de individuos que comparten las técnicas más comunes y la superposición de objetivos expresivos, pero que despliegan en la estructura social sus prácticas en roles sustancialmente diferentes en la estructura social. De esta manera, se aprecian cuatro grandes distinciones en los artistas visuales, comúnmente representadas por los programas académicos; estos serían: artistas industriales, artistas de publicidad, artistas de bellas artes,

educadores por el arte, y ello se corresponde con las cuatro categorías funcionales dadas por el modelo: externo-instrumental, externo-consumatorio, interno-instrumental e interno-consumatorio.

Se tomó como referente la conceptualización de Merton (1938) en su esquema de los modos alternativos de trabajo artístico. En este sentido, Merton (1938) describe características del rol social del artista de acuerdo a si este se desarrolla como “innovador”, “recreador”, “ritualizador”, o “rebelde”. Estas categorías dependen del grado en el que los artistas aceptan, rechazan o reconstruyen y redimensionan los significantes, significados y objetivos artísticos culturalmente aceptados, es decir, instituidos.

Se perseguía determinar la existencia de una desviación significativa de las siguientes variables en los estudiantes de arte; de carácter diferencial con respecto a estudiantes de otras titulaciones: valores estéticos, teóricos, económicos, sociales, políticos y religiosos. Se controlaron la edad, el sexo, y otras medidas como la inteligencia y los grados cursados, de modo que no existieran diferencias significativas.

Las cuatro preguntas fundamentales del estudio fueron:

- (1) ¿Estos futuros artistas, como grupo, poseen patrones característicos de valores apropiados para el rol genérico de “artista”?
- (2) Los subgrupos preparados para roles diferenciados, representados por sus campos de especialización (arte industrial, arte publicitario, bellas artes, educación por el arte, ¿poseen valores distintivos congruentes con sus respectivos roles como se define por los patrones de variables?

- (3) ¿Está la naturaleza de los valores que ellos sostienen, asociada con el desempeño en sus roles?
- (4) Específicamente en relación con las Bellas Artes, ¿existe alguna evidencia en la orientación del trabajo de los futuros artistas para las diferentes adaptaciones que hemos postulado?

La muestra estuvo conformada por 179 estudiantes de segundo y tercer año (86 hombres y 93 mujeres). A todos se les aplicó el Allport-Vernon-Lindzey Study of Values. Y además se le realizaron entrevistas a profundidad -indagando en la naturaleza de su trabajo- a 31 de los 35 estudiantes de arte.

Los resultados demuestran que los valores de los estudiantes de arte como grupo difieren significativamente de acuerdo con la edad, sexo, las normas de educación y con el grupo artístico en sí mismo. Los individuos sostienen valores diferentes de acuerdo con los requerimientos de su rol en sus diversos campos de especialización.

En el caso de la primera pregunta, se encontró que se presentaba una desviación significativa ($p < 0.001$) en el caso de las chicas para los valores teóricos, económicos, estéticos, sociales y religiosos; con respecto a estudiantes de otras titulaciones del mismo sexo. En este sentido, los chicos mostraron en relación con otras titulaciones, desviaciones significativas de la misma magnitud en los valores económicos, estéticos, sociales y políticos.

Para la segunda pregunta se mostraron desviaciones significativas en los valores económicos ($p < 0.001$), estéticos ($p < 0.01$) y sociales ($p < 0.05$) de acuerdo al perfil artístico.

En relación con la tercera pregunta, los investigadores concluyen que durante el período de aprendizaje, al menos, hay un razonable "ajuste" entre las necesidades de las funciones internas, -como se propone en los análisis teóricos- y los valores reales en poder de aquellos exitosos en los roles. Sin duda, las correlaciones observadas, aunque estadísticamente significativas, no son de gran magnitud. No obstante, sí se advierte que se trata de variables extraordinariamente complejas - valores y logros artísticos-, de modo que los datos obtenidos no deben ser ignorados. Por lo menos, ellos sugieren que esta es un área prometedora para su posterior investigación teórica y empírica. Y dicho sea de paso, los datos son una interesante demostración de la relación entre los valores y el rendimiento cognitivo (por lo menos según lo medido por las calificaciones en la escuela de arte).

Los autores comentan cómo los futuros artistas tienden a rechazar los valores económico y social, a partir de lo cual se podría inferir una orientación general rebelde. Sin embargo, se argumentó que, dado que los datos provienen de la medida Allport-Vernon-Lindzey, la puntuación muy alta en el valor estético implica necesariamente el aparente rechazo a los otros valores. Esto es efectivamente así, pero habría que destacar que el rechazo de los otros valores no fuera resultado del azar. Fueron los valores económico y social los que fueron rechazados por artistas hombres y mujeres. Así, los autores destacan para concluir que, al menos en principio, las personas que se preparan para una carrera en el arte se identifican más o menos con el rol rebelde —el cual parece más prometedor en términos de logros en el trabajo creativo.

Un segundo estudio (1973) realizado por los mismos autores perseguía determinar la existencia de una desviación significativa de las siguientes variables –factores psicológicos- en los estudiantes de arte; con carácter diferencial con respecto a estudiantes de otras titulaciones: ciclotimia, inteligencia, fortaleza del ego, dominación, insurgencia, superego, astucia, culpa, radicalismo, autosuficiencia, autoconfianza, entre otras. También en este caso se controlaron la edad, el sexo, y otras medidas como la inteligencia y los grados cursados, de modo que no existieran diferencias significativas.

Los autores partían esta vez de los estudios de Kris (1952), Roe (1946), Anderson (1959) y Barron (1969) pero comentaron que estos trabajos anteriores analizaban a profesionales o artistas eminentes que ya contaban con amplios desarrollos en sus carreras y que, además, los datos no eran de carácter cuantitativo. Por ello este trabajo pretendía responder a la necesidad de investigar a jóvenes estudiantes de arte, desde una perspectiva cuantitativa de análisis.

Las dos preguntas principales que se intentaban responder eran:

- (1) ¿la imagen paradójica del artista –desequilibrado que necesita equilibrio para crear- tiene alguna base en la realidad? Y si así fuera
- (2) ¿son los factores “negativos” en la personalidad del artista, necesarios para el desarrollo de su tarea de artista o son solamente productos residuales y accidentales de su vocación?

La muestra estuvo constituida por 205 estudiantes de segundo y tercer año.

Se aplicó el Cattell's 16 Personality Factor Questionnaire, y además se aplicaron 179 protocolos del Allport-Vernon-Lindzey Study of Values.

Se encontró una desviación significativa en 11 de los 16 factores. ($p < 0.05$, $p < 0.01$, $p < 0.001$). Así, por ejemplo, en el caso de los chicos: ciclotimia ($p < 0.001$), fortaleza del ego ($p < 0.01$), insurgencia ($p < 0.001$), superego ($p < 0.01$), culpa ($p < 0.01$), radicalismo ($p < 0.05$), autosuficiencia ($p < 0.001$). El resto de los factores no mostraron desviaciones significativas.

En las chicas, por su parte, las desviaciones fueron las siguientes: ciclotimia ($p < 0.01$), inteligencia ($p < 0.05$), dominación, insurgencia, superego, ($p < 0.001$), astucia ($p < 0.01$), radicalismo, autosuficiencia, ($p < 0.001$) autoconfianza ($p < 0.01$). El resto de los factores no mostraron desviaciones significativas con respecto a estudiantes de otras titulaciones.

Hasta aquí, se puede apreciar un interés por el estudio de las características psicológicas de estudiantes de arte o artistas consagrados quizás en un intento de dilucidar “qué pasión, qué melodía, tocó el corazón humano para conducir la mano del sueño a la poesía” al decir del cantor². Dicho de otro modo, las investigaciones intentaban, no solo determinar posibles características diferenciales con respecto a la población general, sino también en qué medida estas características influyen en el desarrollo de la creación artística.

Por otro lado, podemos citar investigaciones centradas en el estudio del proceso de construcción del sujeto creativo en el arte desde una perspectiva cualitativa de análisis y partiendo fundamentalmente del enfoque histórico-cultural (Martí, 2005, 2013; Tovar, 2007) o desde las características psicológicas necesarias para el

² Canción de Silvio Rodríguez: Del sueño a la poesía. Álbum Rodríguez (1994)

desempeño en determinadas manifestaciones artísticas (Wong, 2002, 2008, 2013).

Tovar (2007), por ejemplo, propone nuevas interpretaciones del concepto vigotskyano de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para la Psicología del Arte y la Creación, así como para la Enseñanza Artística. Línea de trabajo que el propio L.S. Vigotsky en el decursar de su obra inconclusa dejó abierta para volver a ella desde una comprensión más profunda de la subjetividad artísticamente creadora y de su propio desarrollo.

Los resultados obtenidos (Tovar, 2007) permitían arribar a un conjunto de regularidades sobre esta importante categoría propia de la psicología histórica cultural, en este caso para el estudiante-creador. Se partió de un enfoque cualitativo y se desarrollaron entrevistas abiertas a profundidad para luego analizarlas desde la metodología de análisis del discurso.

Así, si se entiende por ZDP la distancia entre lo que el sujeto puede hacer solo y lo que puede hacer en compañía de otros, -ya sean maestros o compañeros más aventajados- y en consonancia con la concepción de sujeto creativo asumida, se pueden identificar las especificidades de la ZDP, que es necesario potenciar en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las artes. Serán especificidades:

- Las características del universo o dominio simbólico a aprehender. No son iguales los procesos que es necesario transitar para ser creativo en las diferentes especialidades artísticas, si bien comparten rasgos comunes.
- Las cualidades de los propios sujetos partícipes de estos vínculos desarrolladores y sus historias personales de desarrollo. Son precisamente estas cualidades las señaladas como características de sus configuraciones subjetivas.
- La potenciación del aprendizaje creativo (Córdova 2007). Se debe brindar un espacio que cree las condiciones para la emergencia de lo nuevo, no solo en el sentido de novedoso para el sujeto que crea sino como propuesta artística, es decir para los otros.
- Las relaciones vinculares que se establecen en esta ZDP, entre maestros y estudiantes, y entre los mismos estudiantes, que pueden ser de muy diverso carácter, desde la rivalidad, pasando por la competencia constructiva, hasta la solidaridad y la ayuda mutua.
- La ambigüedad y tensión fuertemente vivenciadas por los sujetos creativos, también por una reflexión muy particular, niveles de metacognición muy variados y por altos niveles de exigencia (Tovar, 2007).

Por lo tanto, los espacios a trabajar en esta ZDP deben hacerse desde el proceso mismo de creación e incluyen:

- La cualidad de la motivación profesional, su amplitud y profundidad
- La riqueza de competencias tanto generales como específicas. En particular aspectos no siempre referidos que se relacionan con la capacidad comunicativa y para trabajar en y con grupos.
- La permanente facilitación del desarrollo de la apropiación estética de la realidad.
- La adecuación de la autovaloración, los recursos para reconocer y solucionar conflictos (Tovar, 2007).

Desde este interjuego pueden construirse los diferentes niveles de ayuda o apoyo necesarios para instrumentar este aprendizaje desarrollador en la práctica docente (Tovar, 2007).

Otra línea de investigación quizás menos visibilizada sería el estudio de las diferencias, identidad de género en los creadores en el arte. Las investigaciones indagan en la posible existencia de características diferenciales entre la producción artística, identidad de género de los artistas mujeres y hombres. La

mayor parte de estos estudios pueden encontrarse en las corrientes feministas, entre los que se destaca el análisis psicológico de las mujeres artistas.

Así, Greenacre (1960) realizó un trabajo en el que reflexionaba en torno a las causas por las que las mujeres aparecen menos visualizadas como seres creativos en las ciencias o en las artes. Señalaba que en el estudio de las causas se debe lidiar con dos elementos esenciales: (a) existen diferencias entre los sexos estructurales y funcionales reales que expliquen este hecho, y (b) podrían determinadas condiciones neuróticas solapar el desarrollo de la creatividad en mayor medida en mujeres que en hombres.

La autora defiende que los sexos no tienen diferencias representativas en cuanto a las capacidades creativas sino, en las condiciones que se requieren para que esa capacidad se potencialice, desarrolle y despliegue. Asimismo se ofrece una explicación psicoanalítica a las condiciones en las que las mujeres y los hombres potencializan o no sus capacidades creativas en su desarrollo psicológico.

En cuanto a los aportes desde la Psicología a la enseñanza de las artes se debe decir que este es no solo un espacio de gran fertilidad para la praxis, sino también un escenario privilegiado para la investigación.

El papel de la Psicología como herramienta en las prácticas pedagógicas de las artes resulta indiscutible, sin embargo, la sistematización de estas prácticas es más bien reciente (Tovar, 2003; Córdova, 2001, 2007; Martí, 2010; Rebollar y Borroto, 2015) Cuando se trata de cultivar el talento artístico, se contribuye también a formar críticos de la vida cotidiana –si pensamos el arte, como lo hizo

Pichón-Rivière (1996), como un instrumento medular en el ejercicio de problematización de la realidad. Es decir, que se educa en las aulas de la enseñanza artística, además, a los futuros promotores de libertad, de solidaridad y de transformación de los vínculos que construyen y en los que a la vez son contruidos.

En tal sentido, los espacios en los cuales se puede aportar, desde la Psicología, a la Pedagogía de las Artes son infinitos; y no solo al transcurrir y acontecer del proceso de enseñanza aprendizaje, sino, -y esto es muy importante- a la potenciación del desarrollo personalógico/psicológico y profesional de estos estudiantes. Ello, si nos concentramos en una búsqueda de la verdadera aplicabilidad de nuestra ciencia a cada una de las manifestaciones artísticas, en una coordinación e integración, desde la inter/multidisciplinariedad. Un elemento fundamental en la psicopedagogía de las artes en sus distintos niveles, es transformar las modalidades de impartición de la Psicología desde miradas más amplias y abarcadoras, en un intento por trasgredir creativamente los esquemas de enseñanza de esta disciplina, utilizando los lenguajes y metáforas propios de las artes y la propia enseñanza artística. Sería importante subrayar entonces que esta tríada –ciencia psicológica-arte-enseñanza artística- constituye una relación muy compleja que amerita indiscutiblemente reflexiones y elaboraciones rigurosas.

2.3.2 Género en la enseñanza artística: roles masculino y femenino en estudiantes de actuación.

Uno de los estudios que ha servido como antecedente investigativo directo de la presente investigación, son los estudios desarrollados en la Universidad de las Artes de La Habana por Martí (2013) en los cuales se empleaba el dispositivo del Grupo Formativo como recurso integrativo de intervención y diagnóstico. El Método de Grupo Formativo, otro dispositivo grupal objeto de nuestro estudio, fue creado por Cucco (2006) para cumplir una función diagnóstica y correctora-transformadora en el ámbito de la de intervención comunitaria, como dispositivo principal de la Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios.

El Grupo Formativo es un método grupal particularmente diseñado para abordar los malestares de la cotidianidad. Su finalidad específica apunta a generar transformaciones, a partir de conseguir grados de independencia de lo imaginario social instituido. Es decir, trabaja para la conquista de la autonomía del sujeto, para lo que se constituye en condición desarrollar la capacidad de reflexividad, que implica la posibilidad de la puesta en cuestión de sí mismo. En esta puesta en cuestión, es importante que la interpelación vaya más allá de los interrogantes autorizados por el sistema instituido. Esto naturalmente incidirá en los comportamientos concretos que materializan su vida cotidiana (Cucco, 2006, pag. 200-201).

El método del Grupo Formativo pone en el centro la contradicción, planteada operativamente en términos de problemas y conflictos.

El equipo de coordinación del Grupo Formativo brinda elementos de análisis sobre aspectos temáticos y dinámicos que pueden estar bloqueando el aprendizaje de los participantes y utiliza diferentes recursos didácticos para cooperar con el grupo en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas, en un proceso de mutua retroalimentación que permite el crecimiento conjunto en una acción transformadora de la realidad. Implica una especial capacitación ya que coordinadores/as y observadores/as están incluidos en el imaginario que desean transformar.

El grupo, al superar paulatinamente la resistencia y las ansiedades del proceso de aprender, elabora en una espiral dialéctica la contradicción planteada, en un movimiento que va desde lo implícito a lo explícito, de lo concreto sensible a lo concreto pensado y de ahí a la modificación de su práctica personal-social.

El Método del Grupo Formativo cuenta con un importante repertorio de técnicas para operar aunque su recurso privilegiado es el Juego Dramático, donde se engloban:

(...) juegos y dramatizaciones, ambos con técnicas dramáticas, que permiten habilitar el espacio del “como sí” en relación a expresiones del imaginario social instituido, presentándose como recurso especial para

conseguir niveles de movilización, elaboración e insight específicos...
facilita la expresión de los emergentes para la construcción o contrastación de los Indicadores Diagnósticos de Población, y contribuye a través de la elaboración de lo común que se juega en lo instituido, a la cooperación para el cambio. (Cucco y Sáenz, 2013, pag. 30)

El Grupo Formativo como dispositivo grupal genera un proceso dinámico que se inicia con un trabajo dirigido a visualizar, a partir de la experiencia de los propios participantes pero sin entrar en lo íntimo – personal, los conflictos que genera lo asignado – asumido de los roles, durante el desarrollo histórico - cultural; continua con la reflexión conjunta que se desarrolla poniendo en juego los referentes que traen los miembros del grupo y los elementos de análisis que brinda la coordinación, pasando por lo vivenciado desde la distancia del juego dramático; finalmente se realiza un cierre a manera de síntesis con vistas a la toma de decisiones que promueva nuevas formas de actuación frente a las contradicciones iniciales.

Cada reunión consta de objetivos, contenidos y metodología. Los momentos de una reunión son (Cucco y Sáenz, 2013, pag. 26-27).

- Momento Inicial (MI): Implica el caldeamiento inicial para centrar la tarea. Tiene una parte informal (MII): llegada, saludos, primeros comentarios; y

una parte formal MIF): ejercicios de caldeamiento y recogida de emergentes iniciales. Técnicas utilizadas: la rueda inicial, caldeamientos.

- Momento de planteamiento temático específico (MPT): Supone la presentación del tema a trabajar. Técnicas utilizadas: Juegos dramáticos que traen a escena el perfil de un indicador, tarea de subgrupos, lectura guiada, exposición, otros.
- Momento de elaboración propiamente dicho (ME): Implica desarrollar un punto de elaboración grupal. Técnicas utilizadas: debate abierto, reflexión por subgrupos, devolución de elementos de análisis que permiten la articulación de criterios y el planteamiento de alternativas.
- Momento de integración y cierre (MIEC): Implica la reflexión final que permite integrar lo trabajado y situar un punto de conclusiones. Técnicas utilizadas: la rueda final.

Desde el punto de vista metodológico la primera y última sesiones, implican algunas especificidades.

- En el caso de la primera reunión, en el Momento Inicial se procede a las presentaciones y a exponer las primeras expectativas, que giran en torno al encuadre de la tarea.

- En cuanto a la última sesión, el procedimiento a seguir, no incluye ningún tema nuevo, aunque lo “nuevo” sería la integración lograda. La elaboración grupal está dirigida a lograr el mejor nivel de integración posible con relación a todo el proceso de intervención psicosocial, investigativo y/o educativo y a evaluar dicho proceso tanto al nivel grupal como individual. La devolución, que corresponde siempre al coordinador y eventualmente al observador, tiene una dimensión tanto temática como dinámica. El cierre pone punto final a esta etapa de trabajo y deja abierto un nuevo proyecto si lo hubiere. Dentro de la metodología ProCC esta evaluación es punto de partida hacia las tareas de seguimiento y evaluación permanentes.

La Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios, como queda dicho, tiene como escenario de intervención la vida cotidiana a partir del concepto de Normalidad Supuesta Salud el cual designa a los malestares que se sufren y no se analizan ni cuestionan porque se consideran normales; no generan demanda explícita, ni tienen interlocutor profesional válido y, sin embargo, cobran altos costos de salud y bienestar de la población (Cucco, 2006).

Así, adquiere una especial relevancia en las diferentes áreas de la cotidianidad, el análisis de estos malestares en los roles masculino y femenino, ya que es a partir de hombres y mujeres y los vínculos que se fundan humanamente en los grupos e instituciones -en lo familiar, lo laboral, lo socio-político, entre otros- que se construyen subjetividades reproductoras de lo instituido o transformadoras hacia lo

instituyente. El eje de toda potencialidad de transgresión creativa de la realidad está en las personas y en las relaciones mutuamente transformadoras que entre ellas y con el mundo se establecen; es decir, en el grupo: ese espacio de desarrollo humano que esconde la posibilidad infinita de la existencia, espacio de génesis y neogénesis, patria de la creación, la transformación, la revolución. Es por ello que el presente estudio tiene como objetivo esencial la identificación de los Supuestos Falsos y expropiaciones que, desde lo hegemónico capitalista derivan en roles asignados-asumidos masculino y femenino y que tienden al mantenimiento de la dominación del sistema y que generan los altos costos en salud y bienestar ya referidos.

Se impone, entonces, la presentación de una síntesis de los conceptos de la Metodología empleados.

Desde la Normalidad Supuesta Salud y a partir de una amplia experiencia de trabajo, la Metodología plantea la conceptualización de los Supuestos Falsos - esquema de gran potencia explicativa y sumamente operativo-. Mirta Cucco (2006) lo presenta de la siguiente manera:

¿Por qué su nombre? Porque como objetivación de significación imaginarias sociales son reales, pero “falsos” si los consideramos construcción social que es intrínsecamente historia y por tanto sujeta a la acción de nuevos procesos instituyentes.

¿Por qué hablamos de ventaja-desventaja como punto de partida? Porque partiendo de las significaciones imaginarias sociales instituidas a los papeles propios de la construcción hegemónica capitalista, observamos que se adjudica al papel de la mujer el lugar de la desventaja, frente al del hombre al que se le adjudica la ventaja. Nos centramos por tanto en estos conceptos (“ventaja”-“desventaja”-V/D) como herramienta explicativa facilitadora (Cucco, 2006, pag. 5)

Supuesto Falso de la mujer:

La autora plantea que el lugar de desventaja –desde la sociabilidad capitalista- que se le adjudica a la mujer, se visualiza como una situación de inferioridad que deriva en las siguientes expropiaciones:

- Comprensión de lo hermoso que es ser mujer.
- Capacidad para la valoración de la fecundidad de su útero y una vagina.
- Capacidad para valorar que el placer es su derecho sin la estrechez como consigna.
- Capacidad de apropiarse de lo intelectual que también le pertenece.

- Posibilidad de acceder a otros espacios sociales más allá de la familia.
(Lo público)

Así, para obtener una clausura en el papel instituido de la mujer, se le adjudica un poder centrado en hacer de su casa un feudo, de sus hijos propiedad privada y de su hombre su posesión; en lugar de vivir una casa en tanto lugar de contención, participar del proceso de crecimiento de los hijos y compartir la vida con un hombre.

Tan consideración supone junto al beneficio secundario de arrogarse un poder, un nivel de peso y agobio, frente al cual la queja emerge y se legitima como atributo muy femenino.

Las salidas frente a esta situación pueden oscilar entre un círculo vicioso, en el cual la mujer se queja del peso en tanto síntoma, pero sin cuestionar el supuesto falso; una propuesta de cambio centrada en hacer lo que antes le envidiaba al hombre asumiendo su papel como modelo (que también está sujeto a la lógica de la sociabilidad capitalista); o la satisfacción por el avance centrado en la participación de ambos en el trabajo asalariado, doméstico y de cuidados, en la autosuficiencia de la mujer, etc., pero sin poner en cuestión la propuesta capitalista, y la igualdad en la diferencia.

Supuesto Falso del hombre:

En cuanto a lo que ocurre con el rol asignado-asumido del hombre la autora explica que al mismo tiempo que se le coloca en una situación de superioridad – paradójicamente- se operan importantes expropiaciones. Esto se ha denominado “superman con pies de barro”.

Estas expropiaciones serían las siguientes:

- Capacidad de aprender en tanto “hasta el valor se le supone”.
- Capacidad de manejarse en el espacio privado y de articular los movimientos de la vida cotidiana.
- Capacidad para conectar con los pliegues de su subjetividad (trabajar los afectos, expresar sentimientos, etc).
- Ejercicio pleno de la paternidad.
- Capacidad para el disfrute pleno de su sexualidad.
- El cuerpo (enajenación y disociación).

Para compensar el grado de enajenación que supone ser hombre=trabajador=mercancía, respondiendo a los fines capitalistas, se le otorgan privilegios que lo colocan en una situación de poder respecto a las mujeres. De

modo que su inserción en el mercado de trabajo con el rol asignado de proveedor de la vida familiar le acarrea un fuerte peso y deterioro. Ante esto el hombre tiene vedada la queja tanto desde la fortaleza que se le adjudica como desde la culpabilidad frente a sus privilegios. Ello sienta las bases de su problemática silenciada.

En el caso del hombre, Cucco (2006, 2013) refiere la oscilación de las salidas entre:

- Callar y aguantar sin cuestionar el Supuesto Falso.
- Asumir una propuesta de cambio donde no reclama nada, más bien se siente reclamado a hacer lo que la mujer antes le reprochaba, encargándose de nuevas responsabilidades, sin una lectura crítica de su problemática, lo cual deriva en niveles mayores de omnipotencia.
- Considerar de un avance al participar junto a la mujer compartiendo trabajo asalariado, doméstico y de cuidados a pesar de sentirse confuso, perdido y silenciado en su problemática.

Desde este referente teórico-metodológico se diseñó un proceso de asesoramiento psicológico para estudiantes de actuación en la Universidad de las Artes de Cuba, el cual constituye uno de los antecedentes inmediatos de la presente investigación. En el mismo se trabajaban temas como el autoconcepto, la

autoestima y la construcción social de los roles masculino y femenino, etc. Los registros de las sesiones fueron sometidas a un análisis de contenido desde la metodología del análisis del discurso, de lo cual se derivó como resultado principal que la construcción social de los roles masculinos y femeninos no difiere de lo encontrado cuando se ha empleado este mismo dispositivo en otro tipo de grupos de población general. Todo lo anterior coincide con lo hallado en el proceso de asesoramiento psicológico a estudiantes de actuación de la Universidad de las Artes de La Habana.

Así, en los capítulos que siguen se analizará la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes, en su relación con las variables, satisfacción con la vida, autoestima y autenticidad.

CAPITULO II: MARCO EMPÍRICO

2.1 Introducción

La pregunta de investigación que se plantea en la presente tesis doctoral es la siguiente:

- ¿Qué características tiene la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes, en su relación con variables del bienestar subjetivo como la satisfacción con la vida, la autoestima y la autenticidad?

Para responder a esta pregunta de investigación se definió como objetivo general:

- Analizar la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes a partir de la caracterización de esta variable en relación con la satisfacción con la vida, la autoestima y la autenticidad para contribuir a la problematización y abordaje de la variable género en el ámbito de la enseñanza de las artes.

Este objetivo general –a su vez- se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Describir el estado del arte de los estudios de género en el ámbito de la enseñanza artística, en particular en las Bellas Artes.
- Analizar la relación entre la construcción social del género, la autoestima y la satisfacción con la vida en estudiantes de Bellas Artes.
- Analizar la relación entre construcción social del género y autenticidad en estudiantes de Bellas Artes.

- Comparar los resultados del análisis de la construcción social del género, autenticidad, autoestima y satisfacción con la vida en sendas muestras de estudiantes de Bellas Artes y Psicología.

En términos de diseño metodológico, Hernández, Fernández y Baptisa (2014) definen que el enfoque cuantitativo utiliza la obtención de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, a fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías. Por lo tanto, el enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “saltar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Se parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis.

Según estos autores, el enfoque cuantitativo tiene, entre otras, las siguientes características:

1. Refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación: ¿cada cuánto ocurren y con qué magnitud?
2. El investigador o investigadora plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno, aunque en evolución. Las preguntas de investigación versan sobre cuestiones específicas.

3. Una vez planteado el problema de estudio, el investigador o investigadora considera lo que se ha investigado anteriormente (la revisión de la literatura) y construye un marco teórico (la teoría que habrá de guiar su estudio), del cual deriva una o varias hipótesis (cuestiones que va a examinar si son ciertas o no) y las somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados. Si los resultados corroboran las hipótesis o son congruentes con estas, se aporta evidencia a su favor. Si se refutan, se descartan en busca de mejores explicaciones y nuevas hipótesis. Al apoyar las hipótesis se genera confianza en la teoría que las sustenta. Si no es así, se rechazan las hipótesis y, eventualmente, la teoría.
4. Así, las hipótesis (por ahora denominémoslas “creencias”) se generan antes de recolectar y analizar los datos.
5. La recolección de los datos se fundamenta en la medición (se miden las variables o conceptos contenidos en las hipótesis). Se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Para que una investigación sea creíble y aceptada por otros investigadores, debe demostrarse que se siguieron tales procedimientos. Como en este enfoque se pretende medir, los fenómenos estudiados deben poder observarse o referirse al “mundo real”.
6. Debido a que los datos son producto de mediciones, se representan mediante números (cantidades) y se deben analizar con métodos estadísticos.

7. En el proceso se trata de tener el mayor control para lograr que otras posibles explicaciones, distintas o “rivales” a la propuesta del estudio (hipótesis), se desechen y se excluya la incertidumbre y minimice el error. Es por esto que se confía en la experimentación o en las pruebas de causalidad.
8. Los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría). La interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente.
9. La investigación cuantitativa debe ser lo más “objetiva” posible. Los fenómenos que se observan o miden no deben ser afectados por el investigador, quien debe evitar en lo posible que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados del estudio o interfieran en los procesos y que tampoco sean alterados por las tendencias de otros.
10. Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado (el proceso) y se debe tener presente que las decisiones críticas sobre el método se toman antes de recolectar los datos.
11. En una investigación cuantitativa se intenta generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (universo o población). También se busca que los estudios efectuados puedan replicarse.
12. En definitiva, con los estudios cuantitativos se pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales

entre elementos. Esto significa que la meta principal es la formulación y demostración de teorías.

13. Para este enfoque, si se sigue rigurosamente el proceso y, de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento.

14. Esta aproximación se vale de la lógica o razonamiento deductivo, que comienza con la teoría, y de ésta se derivan expresiones lógicas denominadas “hipótesis” que el investigador somete a prueba.

15. La búsqueda cuantitativa ocurre en la “realidad externa” al individuo. Conviene ahora explicar cómo se concibe la realidad con esta aproximación a la investigación.

Todo lo anterior resulta de alta pertinencia y utilidad para dar respuesta a la pregunta inicial de investigación. Además se trata este de uno de los enfoques más empleados en las investigaciones en psicología en las cuales se han analizado las variables que se abordarán en el presente estudio.

Por otro lado, el enfoque cualitativo utiliza la obtención y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. Este enfoque se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden

desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primeramente, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Así, la perspectiva cualitativa se presenta hoy, por diversas razones, como una modalidad metodológica particularmente útil para la investigación de, en, desde y para los procesos relacionados con el desempeño artístico. Los apuntes y reflexiones que siguen pretenden examinar y resumir estas posibilidades, y así, fundamentar la necesidad de un posicionamiento metodológico de este carácter para el caso específico del presente estudio.

En su libro, Álvarez y Ramos Rico (2003) reflexionan acerca de cómo el empleo de métodos cualitativos para la investigación en el ámbito artístico –enseñanza de las artes incluido- supone, ante todo, la adopción de un paradigma epistemológico alternativo, diferente del que se da por sentado en el enfoque positivista. Los métodos cualitativos no son medios neutrales para obtener información sobre la realidad, y, en consecuencia, la opción del empleo de una metodología cualitativa implica, de antemano, la aceptación de un conjunto de presupuestos meta-teóricos sobre dicha realidad.

En el propio texto, se cita a Castro (1996) quien ofrece, basado en el positivismo, una comparación entre el enfoque cualitativo y la perspectiva de análisis cuantitativa. El autor sistematiza algunas peculiaridades del método cualitativo-interpretativo, y enfatiza que en este enfoque se analiza el origen de la conducta humana y se da un sentido interpretativo al componente subjetivo de la acción, al asumir una caracterización de la realidad social, con una mirada semejante a un gran teatro o juego.

De este modo, la definición del científico social implica ejercer la función de narrador que forma parte de su propio relato en el que, finalmente, los recursos y métodos de investigación adoptados, así como la interpretación de los resultados de la información obtenida a través de ellos, constituirán metáforas de las humanidades, alejándonos de los instrumentos legitimados y estandarizados en las ciencias duras y asumidos por las humanidades desde el enfoque positivista (Castro, 1996).

La metodología cualitativa implica un carácter interpretativo hacia su objeto de estudio; lo cual, supone estudiar la realidad en su contexto natural, de igual forma a como tiene lugar en la propia dinámica vital. Se determina la interpretación de acuerdo con el sentido y significados que adquieren los fenómenos, acontecimientos y relaciones para las personas implicadas, en el grupo de análisis. Por otra parte, como se apuntaba con anterioridad, se trata de conseguir una visión más abarcadora del problema, toda vez que la recogida de datos tiene lugar desde una gran diversidad de métodos, que incluso se redimensionan y

recontextualizan a partir de instrumentos ya existentes en la metodología cuantitativa (Castro, 1996).

Taylor y Bogdan (1986) sistematizan algunas características generales de la investigación basada en la metodología cualitativa, que resultan esenciales para este estudio:

1. Es inductiva
2. El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a las variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas
7. Los métodos cualitativos son humanistas
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.

9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

10. La investigación cualitativa es un arte.

A partir de lo anterior y para darle cumplimiento a los objetivos de investigación y responder a la pregunta principal, el planteamiento inicial fue diseñar un estudio cuantitativo de corte transversal; pero en el transcurso de la investigación surgió la necesidad de complementar los resultados obtenidos a partir de la aplicación de instrumentos cuantitativos con información cualitativa. Así, se llevó a cabo un proceso de entrevista semi-abierta a profundidad en sujetos de la muestra inicial, seleccionados de manera aleatoria.

Por lo tanto, se concluye que se realizó un estudio mixto de corte explicativo secuencial (DEXPLIS).

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014):

El diseño se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos. Cabe señalar que la segunda fase se construye sobre los resultados de la primera. Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio. Se puede dar prioridad a lo cuantitativo o a lo cualitativo, o bien otorgar el mismo peso, siendo lo más común lo primero (CUAN). Un propósito frecuente de este

modelo es utilizar resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos. Ha sido muy valioso en situaciones donde aparecen resultados cuantitativos inesperados o confusos. Cuando se le concede prioridad a la etapa cualitativa, el estudio puede ser usado para caracterizar casos a través de ciertos rasgos o elementos de interés relacionados con el planteamiento del problema, y los resultados cuantitativos sirven para orientar en la definición de una muestra guiada por propósitos teóricos o conducida por cierto interés.

Por lo tanto, se consideró que este modelo resultaba el más adecuado para darle cumplimiento a los objetivos de investigación y una respuesta satisfactoria a la pregunta principal de la tesis; para lo cual se siguió un proceso que constaba de las siguientes etapas:

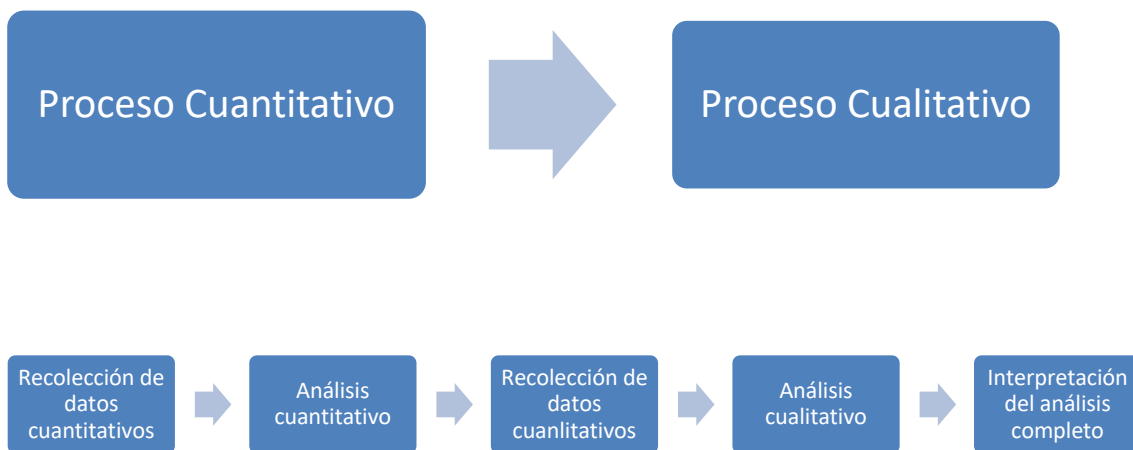


Figura No. 1 Etapas del diseño de investigación

2.2 Variables

Las variables analizadas son:

Construcción social del género: se ha decidido emplear una definición operativa de la construcción social del género en tanto variable. Así, se ha concebido la construcción social del género como el conjunto integrado de contenidos de origen social asociados al sexo biológico. Da cuenta entonces de los roles asignados-asumidos desde lo social a hombres y mujeres. En este sentido, se analizaron dos dimensiones fundamentales: roles del género asignados-asumidos para ello – como se desarrollará más adelante- se aplicó el Bem Sex Role Inventory (BSRI) (Bem, 1974) e ideología de género para lo cual se aplicó el Test de Ideología de Género.

Satisfacción con la vida: Un proceso de juicio mediante el cual los individuos valoran la calidad de sus vidas sobre la base de su propio conjunto único de criterios (Pavot y Diener, 1993, pag. 164) Son los mismos individuos quienes, ponderando según sus prioridades personales diferentes aspectos de su vida (salud, relaciones interpersonales, vida laboral, nivel adquisitivo y otros), la juzgan en conjunto como más o menos satisfactoria. La satisfacción con la vida es, por consiguiente, un juicio cognitivo sobre la calidad de la vida en el que los criterios de juicio son propios de cada individuo (Pavot y Diener, 1993).

Autoestima: Actitud positiva o negativa hacia sí mismo. Tiene dos connotaciones diferentes: alta autoestima o baja autoestima. La autoestima alta se relacionaría

con una actitud positiva mientras que una actitud negativa daría cuenta de una baja autoestima (Kernis, 2003).

Autenticidad: Kernis (2003) define la autenticidad como el resultado del funcionamiento del verdadero yo básico, no obstruido, en la vida diaria. Según el autor, está integrado por cuatro componentes:

- Autoconciencia, es decir, conectar con el auténtico yo, incluyendo los propios pensamientos, emociones, valores y metas.
- Procesamiento no-sesgado de la información autorrelevante, que considera la apertura a la realidad interna y externa.
- Congruencia entre los propios valores o necesidades y las propias conductas, es decir, tendencia a actuar en formas que sintonizan o son consistentes con el auténtico yo, por ejemplo, autodeterminadamente.
- Orientación interpersonal tendente a la apertura, la sinceridad y la honestidad en las relaciones.

El propio autor, defiende que cuando estamos en contacto con nuestro auténtico yo nuclear, tendemos a un funcionamiento más pleno y satisfactorio, que considera:

- La congruencia entre el auténtico yo y las propias conductas, incluyendo la aproximación a nuestras verdaderas metas (congruentes con el yo real).

- La autenticidad en las relaciones, que implica desarrollar vínculos seguros con personas próximas, que faciliten la expresión genuina del yo nuclear, sin temor a efectos adversos, como las críticas, el rechazo o las represalias.

Así, en su opinión el ser humano tiende a estar en contacto consigo mismo y a actuar en formas que expresan y satisfacen sus necesidades básicas; pero la autoestima frágil, en cualquiera de sus formas, funciona como una barrera que impide un funcionamiento auténtico y saludable (Kernis, 2003).

2.3 Muestra

La muestra estuvo compuesta por 257 estudiantes de los Grados de Bellas Artes y Psicología de la Universidad de Zaragoza (Campus Teruel) y del Grado de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid; los cuales se distribuían por sexo y edad como se muestra en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Descriptivos de la muestra

		Grado			Total
		Bellas Artes Teruel	Psicología	Bellas Artes UCM	
Género	Masculino	33	20	31	84
	Femenino	68	68	37	173
Total		101	88	68	257

Tabla 2. Estadísticos descriptivos: Edad de la muestra.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica.
Edad	257	17	53	21,54	4,033

Para las entrevistas, se seleccionaron de manera aleatoria 6 estudiantes (3 hombres y 3 mujeres) de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

2.4 Instrumentos de medición y técnicas.

Se aplicó un instrumento compuesto por cuatro cuestionarios, los cuales se detallan a continuación.

- (1) Bem Sex Role Inventory (Bem, 1974) ($\alpha=0.810$) Cuestionario tipo Likert de 40 ítems que se emplea para medir características del rol de género. Las respuestas van “Total acuerdo” (1) a “Total desacuerdo” (7). Este cuestionario consta de dos subescalas: feminidad y masculinidad. Se ha utilizado el Bem Sex Role Inventory (Bem, 1974), descartando los 20 elementos que no valoran masculinidad o feminidad, por lo que quedó reducido a 40 ítems (BSRI —40 ítems—). Esta forma es la más presente a lo largo de estos últimos treinta años (Holt y Ellis, 1998; Konrad y Harris, 2002; Maznah y Choo, 1986). Se aplicó la traducción al español realizada por Fernández (1980) la cual a su vez había sido traducido al inglés por dos personas bilingües, una nacida y criada en Estados Unidos y la otra en España. El resultado final fue un consenso pleno de los tres investigadores en la versión castellana utilizada en la presente tesis. Los participantes

debían manifestar en qué grado estaban de acuerdo con el contenido de cada ítem, referido a sí mismo (Ver Anexo, 1).

(2) Escala de Ideología de Género (Lucas-Thompson y Goldberg, 2012), Cuestionario de 11 ítems tipo Likert, que emplea para medir las características de la ideología de género. Las respuestas van desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5). Este cuestionario consta de seis subescalas: empleo, roles domésticos, maternidad/paternidad, toma de decisiones, participación política y religiosa, división del trabajo. Al calcular la media de la escala, se determina que puntuaciones altas indican una ideología de género más progresista, mientras bajas puntuaciones determinan una ideología de género más tradicional. En la investigación original de Lucas-Thompson y Goldberg (2012) la fiabilidad expresada en el alfa de Cronbach era de .72. El cuestionario fue traducido al español por un traductor hablante nativo. (Ver Anexo, 1).

(3) Escala de Satisfacción con la Vida: Cuestionario de 5 ítems tipo likert (Diener et al.,1985; en su validación al español, por Atienza et al., 2000; Pons et al.,2002). Las respuestas van de “Muy en desacuerdo” (1) a “Muy de acuerdo” (5). La consistencia interna de este instrumento en su versión original ($\alpha = .84$) se ha confirmado en varias muestras españolas (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Extremera, Durán y Rey, 2007) e investigaciones internacionales (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Vitterso, Biswas-Diener y Diener, 2005). Esta escala tiene una adecuada fiabilidad test-retest (Wu, Chen y Tsai, 2009). Esta escala tiene una

adecuada validez de constructo (Pavot y Diener, 1993), validez convergente (Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991) y validez discriminante relacionada con varios indicadores emocionales (Cabañero, Richard, Cabrero, Orts, Reig y Tosal, 2004). Correlaciona negativamente con medidas de soledad, estrés percibido, sintomatología depresiva, y conducta violenta entre adolescentes (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Estévez, Murgui, y Musitu, 2009) y positivamente con participación comunitaria comunicación familiar, clima social familiar y autoestima social (Martínez, Buelga y Cava, 2007). (Ver Anexo, 1).

- (4) Escala de Autoestima Global (Rosenberg, 1965; Atienza, Balaguer, y Moreno, 2000) (10 ítems $\alpha = 0.809$). Las respuestas van de “Muy en desacuerdo” (1) a “Muy de acuerdo” (5). En cuanto a la fiabilidad, la escala ofrece un adecuado índice de consistencia interna, medida con el alfa de Cronbach con valores comprendidos entre .74 y .88 (Davies, DiLillo y Martínez, 2004; McCarthy y Hoge, 1982; Shahani, Dipboye y Philips, 1990). La versión española también presenta una elevada consistencia interna (α de Cronbach entre .80 y .87) y una fiabilidad test-retest de .72 (Atienza, Moreno y Balaguer, 2000; Baños y Guillén, 2000; Vázquez, Jiménez y Vázquez, 2004). Presenta correlaciones positivas con otras medidas de autoestima como el Health Self Image Questionnaire (Silber y Tippet, 1965), el Coopersmith's Self –Esteem Inventory (Coopersmith, 1967) y con la medida de autoestima global del Harter's Self Perception Profile for Adolescents (Hagborg, 1993). (Ver Anexo, 1).

(5) Test de Autenticidad: Esta escala es una variación del Authenticity Inventory-3 (AI-3) (Kernis y Goldman, 2006). El inventario original incluye 45 ítems correspondientes con cuatro subescalas de autenticidad. Esta versión tiene una consistencia interna adecuada y una validez convergente. Para esta investigación se empleó la versión de 12 ítems de Lucas-Thompson y Goldberg (2012) en la cual también se representan adecuadamente las cuatro subescalas del test original. Las respuestas van de “Muy en desacuerdo” (1) a “Muy de acuerdo” (5). Altas puntuaciones en este test indican mayores niveles de autenticidad. El cuestionario consta de cuatro subescalas: Autoconciencia, Autenticidad en las propias conductas, Autenticidad en las relaciones y Procesamiento objetivo de la información autorrelevante. (Ver Anexo, 1).

(6) Entrevistas semi-abiertas a profundidad.

La entrevista como instrumento consiste en explorar en detalle el esquema de significados del entrevistado, llegando más allá de la superficie del tema de discusión. Tiene como requisitos la confidencialidad, no ser muy directo en las preguntas y el aseguramiento del control por parte del entrevistador.

La entrevista es una de las técnicas más conocidas en la investigación y desde la perspectiva metodológica y epistemológica de que se parte en este trabajo, desempeña un papel muy importante.

Como es conocido, esta técnica no supone una mera conversación, ni basta con unas cuantas reglas prácticas para comprender su verdadero sentido y alcance.

La entrevista es, ante todo, la posibilidad de registrar un comportamiento a través de un proceso comunicativo que incluye los siete elementos fundamentales de dicho proceso: remitente, destinatario, mensaje, canal, código, contenido y situación comunicativa.

De manera que una entrevista investigativa puede definirse muy sucintamente como un acontecimiento verbal en el que una persona A extrae una información contenida en la biografía de una persona B. Asumiendo la biografía no como la secuencia cronológica de una persona, sino como el conjunto de representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por B. En este caso, hay que considerar el concepto de representación, más bien, como la vivencia, que se concibe desde la perspectiva teórica del enfoque histórico-cultural. Es decir, que se habla de representaciones en términos de la vivencia; presuponiendo así que la vivencia puede entrañar modificaciones derivadas del punto de vista y la internalización y personalización que, desde una realidad psicológica y personalológica particular, única e irrepetible hace el informante de la realidad objetiva y subjetiva, del contexto en el cual se desarrolla y desenvuelve.

En este sentido, hay que destacar que, desde el punto de vista cualitativo, es de suma importancia que el investigador pueda captar y valorar la subjetividad que forma parte de la información obtenida en la entrevista. Esta subjetividad se proyecta en una determinada emotividad, y refleja, de uno u otro modo, la actitud del informante frente al tema en cuestión; dicho de otra manera, este componente de la entrevista cualitativa revela, desde un enfoque más comunicacional, las

relaciones internas entre el mensaje y su autor. Lo cual no quiere decir que al investigador no le interese el lenguaje referencial, sino que atiende también, y en gran medida, a la perspectiva emocional del informante sobre el tema que se está tratando.

El informante, en este tipo de entrevista, no es solo un mero emisor lingüístico, sino también se manifiesta como un individuo social, capaz de reflejar una actitud personal sobre su entorno y, de alguna manera, a través de su cosmovisión, sus interpretaciones sobre ella y su personal emotividad, refleja el contexto socio-histórico, cultural, político y, en nuestro caso particular, los procesos de creación artística, poética; en los cuales desempeñan un rol tan importante los componentes emocionales, los factores de identidad cultural (nacional o regional) y de gusto estético en general. Este informante funciona ante todo como un narrador, que incluye su propia experiencia y emotividad, en tanto partes del significado del relato. Hay diversas maneras de identificar la proyección de emotividad en el discurso oral; una de ellas es el hecho palpable de que, muy a menudo, la emotividad se traduce en factores objetivos perceptibles de la comunicación oral.

Por todo lo anterior, resultaba de sumo interés desde el punto de vista investigativo complementar la información obtenida a través de la aplicación de los cuestionarios con información cualitativa que permitiera profundizar en los sistemas de significantes asociados a la categoría género. Para ello, se realizaron tres entrevistas piloto a personas de población general que cumplieran la

condición de ser estudiantes universitarios. Estas tres entrevistas piloto se sometieron a análisis de contenido y se definieron categorías para la configuración de las preguntas de la entrevista que se realizaría a los estudiantes sujetos de estudio. Las categorías fueron: Conceptualización del género, Valoración social de la feminidad/masculinidad, Relevancia del análisis de la construcción social del género, Autoconcepto asociado al género, Autoestima asociada al género, Rol de la formación académica en la construcción social del género, Género como categoría social de control.

Para la realización de las entrevistas se siguió la siguiente guía³:

1. Presentación de la investigadora y descripción de los objetivos y características del estudio.
2. Preguntas guía
 - a. ¿Qué es para ti el género? ¿Te has sentido a pensar el género como categoría alguna vez?
 - b. ¿Qué es para ti la feminidad/masculinidad? ¿Qué supone ser un/a buen/a hombre/mujer?
 - c. ¿Consideras que es importante pensar esta categoría? ¿Te aporta pensar tu propia masculinidad/feminidad?
 - d. ¿Te consideras más masculino/a o femenino/a?
 - e. ¿En qué consiste? ¿Qué te hace ser más masculino/femenino?

³ Estas preguntas solo constituyeron una guía para la exploración de las categorías previamente definidas y así organizar desde un hilo lógico coherente el desarrollo de las entrevistas y propiciar respuestas que siguieran un hilo discursivo coherente y lógico.

- f. ¿Cómo te hace sentir? ¿Quisieras ser de otra manera? ¿Qué te impide expresarte de esa otra manera?
- g. ¿Te sientes más cómodo/a siendo más tradicional o más progre en lo que al género se refiere?
- h. ¿Consideras que estudiar Bellas Artes ha influido de alguna manera en la forma en la que asumes el género?
- i. ¿Consideras que pensar el género como polos opuestos masculino Vs femenino, podría ser un mecanismo de dominación? ¿Por qué?
- j. ¿Alguna otra cosa que quisieras comentar?

El principal referente para el análisis de las entrevistas fue la metodología de análisis del discurso, de manera que se concibió como eje central para el análisis de una formación discursiva: *identificación de los elementos que caracterizan la construcción subjetiva discursiva e interdiscursiva de la categoría género.*

Así, se ha tomado como referencia los elementos que tiene en cuenta Pujal (1993) a la hora de analizar las formaciones discursivas de su estudio acerca del discurso de género en un grupo de estudio de mujeres:

- El sujeto que habla no muestra un discurso genuino, sino que construye su discurso y su identidad discursiva a través de un trabajo de relaciones (explícito-implícito) sobre las alternativas disponibles en un momento socio-histórico determinado. Es lo que Foucault denomina condiciones de producción del discurso.

- Se refiere a la relación del intradiscurso con elementos que se generan en el exterior, pero de los que el sujeto de enunciación se apropia para convertirlos en objetos del propio discurso, a través de una relación determinada (polémica, plagio, negación, comentario, ironización, etc.).
- Esta relación con los otros permite ampliar o constreñir las alternativas disponibles en una época y lugar determinados. Constreñir las posiciones alternativas disponibles crea un efecto discursivo de objetivación. De exterioridad del discurso. Y ampliarlas supone el efecto contrario, un efecto de subjetividad diferenciada con respecto a la intersubjetividad disponible.
- El sujeto discursivo surge de la distancia marcada por quien habla entre lo que se dice y la forma en la que se dice. Cuanto más pequeña es esa distancia más se responsabiliza el sujeto de aquello que enuncia. Una distancia grande entre enunciador y enunciado supone una no responsabilización y un recurso a una voz universal normativizada. (pag. 206)

Para el procesamiento de datos cuantitativos se empleó el SPSS Statistics Versión 20.0. Para el procesamiento de los datos cualitativos se empleó el Atlas.Ti Qualitative Data Analysis Versión 7.0.

2.5 Procedimiento

El proceso de investigación de la presente tesis se inició con la revisión bibliográfica correspondiente sobre los referentes teóricos y los antecedentes investigativos del tema.

A continuación, se aplicó el instrumento (Anexo 1) compuesto por los cinco cuestionarios a la muestra de estudiantes de Bellas Artes y Psicología del Campus de Teruel en espacios ofrecidos por profesores de distintas asignaturas.

La aplicación del cuestionario a la muestra de estudiantes de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid tuvo lugar unas semanas después, también gracias a la colaboración de profesores de distintas asignaturas.

Se diseñó un protocolo de aplicación que comprendía los siguientes pasos:

1. Explicación de las características e intencionalidad de la investigación:

Se explicitaba que se trataba de una investigación cuyo objetivo era estudiar características de personalidad y relacionarlas con variables de desempeño social.

2. Solicitud de firma del consentimiento informado: Se explicaban los aspectos éticos y de protección de datos que se tendrían en cuenta en el estudio y se solicitaba la firma del consentimiento informado.

3. Instrucciones para la aplicación del cuestionario: Se explicaba que era necesario que contestaran a todas las preguntas sin excepción con la respuesta que mejor se adecuara a su opinión personal.

Los estudiantes completaron los cuestionarios y se les agradeció su participación en el estudio.

Posteriormente, la información se sometió a análisis estadístico con el programa SPSS.

A partir de los resultados obtenidos, surge la necesidad y la posibilidad de aplicar entrevistas semi-abiertas a profundidad, para lo cual se contactó nuevamente con la Facultad de Bellas Artes de la UCM y se le comunicó a los estudiantes –los cuales fueron seleccionados aleatoriamente- una nueva fecha para su realización. Las entrevistas duraron entre 40 minutos y 1 hora.

La información obtenida en las entrevistas se sometió a análisis de contenido, para lo cual se empleó el software de análisis Atlas. Ti.

En la figura 3 se muestran las fases que se han seguido con sus correspondientes tareas de investigación:

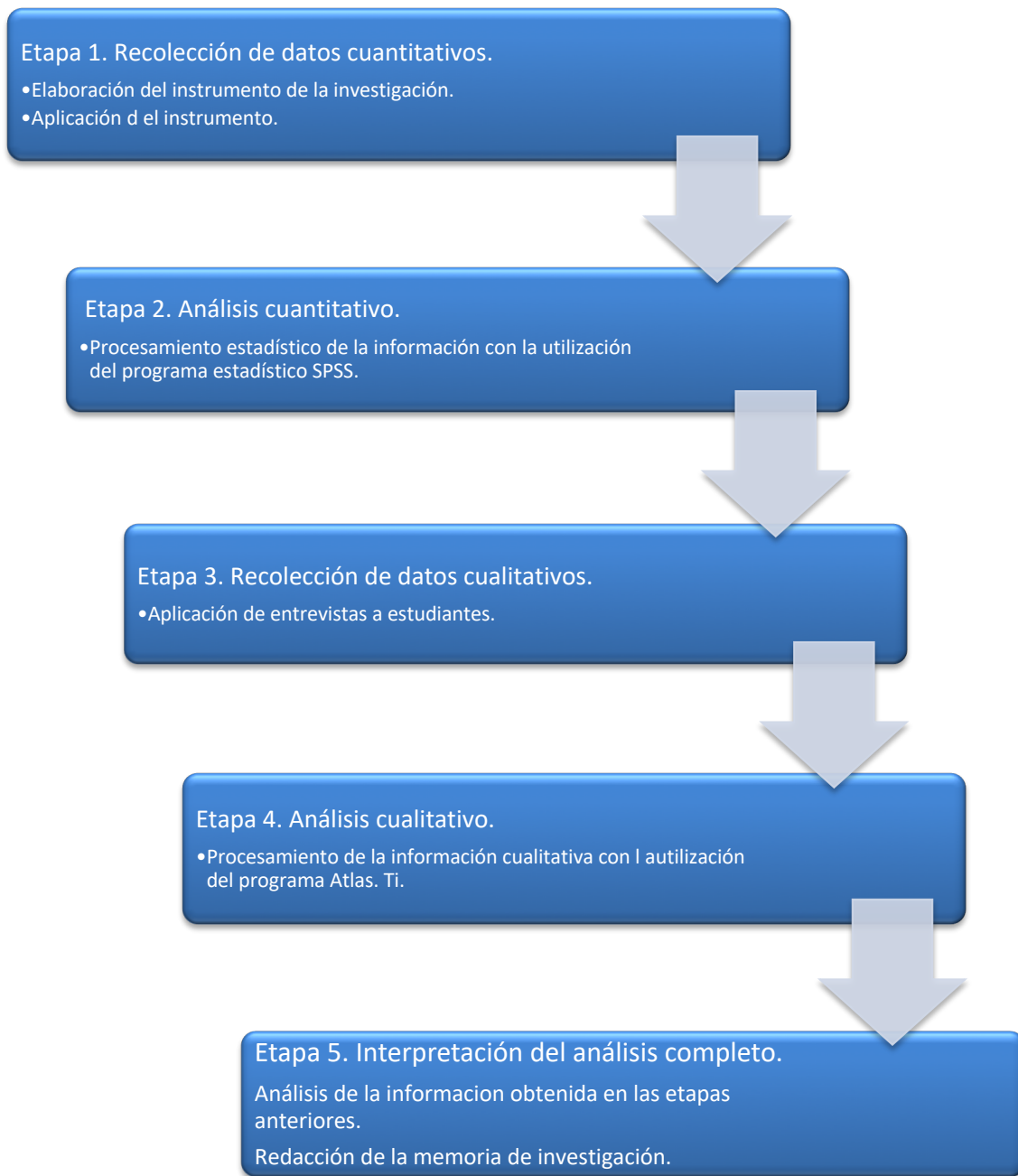


Figura 2. Proceso de investigación.

2.6 Hipótesis.

Las hipótesis de trabajo iniciales fueron las siguientes:

- H1: Existe relación entre la construcción social del género y la satisfacción con la vida en estudiantes de Bellas Artes.
- H2: Existe relación entre la construcción social del género y la autoestima en estudiantes de Bellas Artes.
- H3: Existe relación entre la autenticidad y la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes.
- H4: La construcción social del género más tradicional correlacionará con bajos valores de autoestima y satisfacción con la vida tanto en chicas como en chicos.
- H5: Las puntuaciones de la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes no se diferencian de la puntuaciones obtenidas en población general.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

En el presente capítulo se analizarán los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos y técnicas de recopilación de datos descritos en el capítulo anterior. Para ello, se ha estructurado el capítulo en tres epígrafes:

- En el primer epígrafe se presentan los resultados del procesamiento estadístico de los datos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento cuantitativo. La presentación de esta información se realiza siguiendo el orden de los objetivos de investigación y las correspondientes hipótesis de trabajo.
- En el segundo epígrafe se realiza el análisis de la información obtenida a en las entrevistas a estudiantes. En este caso se examina de las entrevistas de manera individual y luego se presenta una discusión general e integradora de toda la información.
- En el tercer epígrafe se presenta una discusión global e integradora de los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos y técnicas de recopilación de datos. En este epígrafe, además, se conecta con el marco teórico y con estudios recientes sobre el tema. Asimismo se concluye abordando el cumplimiento del objetivo general y respondiendo a la pregunta de investigación.

Así, partiremos de lo que constituye la guía organizadora de la presente tesis doctoral –a saber- la pregunta principal, objetivos de investigación e hipótesis de

trabajo. Si bien estos elementos ya han sido presentados, conviene recordarlos de manera organizada.

La pregunta de investigación que se plantea en la presente tesis doctoral es la siguiente:

- ¿Qué características tiene la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes, en su relación con variables del bienestar subjetivo como son la satisfacción con la vida, la autoestima y la autenticidad?

Para responder a esta pregunta de investigación ha definido como objetivo general:

- Analizar la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes a partir de la caracterización de esta variable en relación con la satisfacción con la vida, la autoestima y la autenticidad para contribuir a la problematización y abordaje de la variable género en el ámbito de la enseñanza de las artes.

Este objetivo general –a su vez- se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Describir el estado del arte de los estudios de género en el ámbito de la enseñanza artística, en particular en las Bellas Artes.
- Analizar la relación entre la construcción social del género, la autoestima y la satisfacción con la vida en estudiantes de Bellas Artes.
- Analizar la relación entre construcción social del género y autenticidad en estudiantes de Bellas Artes.

- Comparar los resultados del análisis de la construcción social del género, autenticidad, autoestima y satisfacción con la vida en sendas muestras de estudiantes de Bellas Artes y Psicología.

Las hipótesis de trabajo iniciales –derivadas de los objetivos específicos- son las siguientes:

- H1: Existe relación entre la construcción social del género y la satisfacción con la vida en estudiantes de Bellas Artes.
- H2: Existe relación entre la construcción social del género y la autoestima en estudiantes de Bellas Artes.
- H3: Existe relación entre la autenticidad y la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes.
- H4: La construcción social del género más tradicional correlacionará con bajos valores de autoestima y satisfacción con la vida tanto en chicas como en chicos.
- H5: Las puntuaciones de la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes no se diferencian de la puntuaciones obtenidas en población general.

3.1 Análisis de resultados del instrumento aplicado.

Para iniciar el procesamiento estadístico de datos se realizó un análisis de fiabilidad de los cuestionarios para la muestra en concreto con la que se había trabajado. En un principio las escalas de satisfacción con la vida y autoestima presentaban una fiabilidad adecuada (Autoestima: $\alpha = .809$); Satisfacción con la Vida: $\alpha = .688$); también fue correcto el resultado del Bem Sex Role Inventory $\alpha = .829$) y el de la escala de Ideología de Género ($\alpha = .677$). Sin embargo en la escala de Autenticidad la consistencia interna era baja ($\alpha = .431$), con lo cual se procedió a estudiar a través del propio test de fiabilidad, la media, varianza y A de la escala para cada uno de los ítems. De lo anterior resultó la decisión de eliminar el ítem 2 (“A menudo he usado mi silencio o el mover la cabeza para expresar acuerdo con la afirmación o posición de otra persona a pesar de no estar de acuerdo”) con lo cual la fiabilidad aumento considerablemente ($\alpha = .607$), y permitió realizar los análisis correspondientes de esta variable (Autenticidad). Se piensa que el ítem en cuestión podía tener una interpretación ambigua por parte de la muestra, tal vez derivado de una mala comprensión del mismo, por ello afectaba tanto la fiabilidad de la escala.

Asimismo, otro punto de partida fue realizar la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para garantizar que las diferentes variables seguían una distribución normal. Para la muestras en cuestión el resultado fue $P \leq .005$ por lo que pudieron realizarse las pruebas paramétricas.

3.1.1 Análisis de la relación entre la construcción social del género, la autoestima y la satisfacción con la vida en estudiantes de Bellas Artes.

Para llevar a cabo el análisis de la relación entre la construcción social del género, la autoestima y la satisfacción con la vida en las muestras estudiantes de Bellas Artes, se procedió a realizar una Correlación de Pearson para la ideología de género, la satisfacción con la vida, autoestima y las puntuaciones en los rasgos de femininidad y masculinidad del Bem Sex Role Inventory para la muestra general de estudiantes de Bellas Artes por facultades. Es decir, en este primer análisis estaban incluidos tanto hombres como mujeres de cada facultad de Bellas Artes (Universidad de Zaragoza, Campus Teruel y Universidad Complutense de Madrid)

En la Tabla 3.1 se muestra la correlación de Ideología de Género, satisfacción con la vida y autoestima en el caso de la muestra de Bellas Artes del Campus de Teruel.

Tabla 3.1 Correlación de Pearson de las variables Ideología de Género, Satisfacción con la Vida, Autoestima de la muestra de Bellas Artes del Campus de Teruel.

	Autoestima_M	Satisfacción_Vida_M	Ideología_Género_M
Autoestima_M	.089		
Satisfacción_Vida_M	,579**	.688	
Ideología_Género_M	,226*	,175	.677

Alpha de Cronbach en la diagonal

Como era de esperar, se encontraron correlaciones significativas entre satisfacción con la vida y autoestima (.579). Del mismo modo podemos hablar de una correlación positiva significativa (aunque muy pequeña) en el caso de las

variables ideología de género y autoestima (0.226). Aquellos participantes que puntuaban alto en ideología de género (más progres) tendían a presentar puntuaciones más altas en autoestima. Este elemento podría apoyar la teoría en cuanto a que un sujeto tenderá a alcanzar mayores grados de salud psicológica en la medida en la que tienda a ser más autónomo, cooperador, con conciencia crítica del yo y el nosotros y capacidad instituyente. De modo que la interpelación y problematización de los roles asignados-asumidos desde lo social podría encontrarse relacionada con una alta autoestima.

Tabla 3.2 Correlación de Pearson de los rasgos de feminidad/masculinidad del Bem Sex Role Inventory, Satisfacción con la Vida y Autoestima de la muestra de Bellas Artes del Campus de Teruel.

	BEM_MF	BEM_MM	Autoestima_M	Satisfacción_Vida_M
BEM_MF	.829			
BEM_MM	-,193	.829		
Autoestima_M	,210*	,025	.809	
Satisfacción_Vida_M	,305**	-,034	,579**	.688

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Alpha de Cronbach en la diagonal

Sin embargo, en la tabla 3.2, se muestran correlaciones significativas (0.305) entre los rasgos de feminidad del Bem Sex Role Inventory y la satisfacción con la vida. Asimismo se aprecia una correlación significativa (0.210) entre el rasgo de feminidad del BSRI y la variable autoestima. Se debe subrayar el hecho de que lo

que hasta aquí se está midiendo son las puntuaciones en los rasgos de feminidad-masculinidad de los sujetos, independientemente de su género.

Tabla 3.3 Correlación de Pearson de los rasgos de feminidad/masculinidad del Bem Sex Role Inventory, Satisfacción con la Vida, Autoestima de la muestra de Bellas Artes de la UCM.

	BEM_MF	BEM_MM	Autoestima_M	Satisfacción_Vida_M	Ideología_Género_M
BEM_MF	.829				
BEM_MM	-,455**	.829			
Autoestima_M	-,038	-,246*	.809		
Satisfacción_Vida_M	,003	-,250*	,719**	.688	
Ideología_Género_M	,509**	-,531**	,216	,077	.677

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Alpha de Cronbach en la diagonal

En la muestra de Bellas Artes de la UCM aparecen resultados interesantes. Por un lado se repite la correlación positiva altamente significativa entre autoestima y satisfacción con la vida (0.719) lo cual es coherente con los estudios de referencia y consistente con el hecho de que ambas variables se corresponden con el constructo de bienestar subjetivo. Por otro lado se repite la correlación negativa significativa entre estas variables (satisfacción con la vida y autoestima), los rasgos de masculinidad del BSRI (autoestima/BSRI_MM= -,246* y satisfacción con la vida/BRSRI_MM= -,250*). Aunque como en el análisis anterior, aun no se ha realizado la división por género; esto supone que las personas que asumen un rol social con características que desde la construcción social del género se le asigna a lo masculino tienden a tener bajas puntuaciones en las variables de satisfacción con la vida y autoestima. Este elemento podría apoyar la teoría de la llamada

“problemática silenciada del varón”. Es decir, desde la construcción social de la masculinidad se asigna un rol al cual se le expropia la capacidad de aprendizaje, la posibilidad de conectar con los pliegues de su subjetividad, el ejercicio pleno de la paternidad, el desempeño pleno en el espacio privado y en la sexualidad; todo lo cual supone un coste importante en términos de salud y bienestar subjetivo. Lo interesante es que incluso las mujeres que asumen rasgos masculinos en su desempeño social, podrían cumplir con lo anterior. Para ello justamente el análisis siguiente divide la muestra por géneros.

Ocurre otro tanto con el caso del rasgo de masculinidad y la ideología de género (correlación negativa significativa $-,0.531^{**}$). De manera que las personas que puntúan alto en el rasgo de masculinidad son aquellas cuya ideología de género se corresponde con lo tradicional. Del mismo modo, se observa una correlación positiva ($0,509^{**}$) entre el rasgo de feminidad y la ideología de género.

Un elemento significativo es que aparece una correlación negativa ($-,455^{**}$) entre los rasgos de masculinidad y feminidad del BSRI.

Seguidamente se realizó un análisis de los resultados de estas variables en mujeres y hombres de ambas universidades. En las tablas 3.4 y 3.5 se muestra los resultados obtenidos en chicos y chicas en la Facultad de Bellas Artes de Teruel.

Tabla 3.4 Correlación de Pearson de los rasgos de feminidad/masculinidad del Bem Sex Role Inventory, Satisfacción con la Vida, Autoestima e Ideología de Género de la muestra de Bellas Artes del Campus de Teruel. (Hombres)

	BEM_MF	BEM_MM	Autoestima_M	Satisfacción_Vida_M	Ideología_Género_M
BEM_MF	.829				

BEM_MM	-.281	.829			
Autoestima_M	,077	-,155	.809		
Satisfacción_Vida_M	,440*	-,347*	,446**	.688	
Ideología_Género_M	,064	-,389*	,391*	,354*	.677

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Alpha de Cronbach en la diagonal

En los hombres resultó significativa la correlación positiva entre la satisfacción con la vida y el rasgo de feminidad del BSRI (0.440*). Es decir, que los hombres que puntuaban alto en el rasgo de feminidad, desmarcándose del rol de la masculinidad hegemónica, tenían una mayor satisfacción con la vida. En el propio grupo de la muestra, se apreció una correlación negativa significativa (-0.347) entre el rasgo de masculinidad y la satisfacción con la vida. Como ha ocurrido en análisis anteriores (en los que aún no se había realizado la discriminación por género), estos resultados muestran que los hombres que asumen un rol social con características, que desde la construcción social del género se le asigna a lo hegemónico-masculino, tienden a tener bajas puntuaciones en las variables de satisfacción con la vida y autoestima. Este elemento podría apoyar la teoría de la llamada “problemática silenciada del varón”. Es decir, desde la construcción social de la masculinidad se asigna un rol al cual se le expropia la capacidad de aprendizaje, la posibilidad de conectar con los pliegues de su subjetividad, el ejercicio pleno de la paternidad, el desempeño pleno en el espacio privado y en la sexualidad; todo lo cual supone un coste importante en términos de salud y

bienestar subjetivo. Del mismo modo, existe una correlación negativa significativa (-,389*) entre la ideología de género y el rasgo de masculinidad del BSRI, ello indica que aquellos hombres que asumen un rol más cercano a lo masculino social hegemónico -como es de esperar- expresan una ideología de género más tradicional.

También se encontraron correlaciones significativas entre la ideología de género y la autoestima (,391*) y entre la primera variable y la satisfacción con la vida (,354*) lo cual indica que los chicos que puntuaban alto en satisfacción con la vida y autoestima son aquellos que siguen una ideología de género progre, desmarcada de lo tradicional.

Tabla 3.6 Correlación de Pearson de los rasgos de feminidad/masculinidad del Bem Sex Role Inventory, Satisfacción con la Vida, Autoestima e Ideología de Género de la muestra de Bellas Artes del Campus de Teruel. (Mujeres)

	BEM_MF	BEM_MM	Autoestima_M	Satisfacción_Vida_M	Ideología_Género_M
BEM_MF	.829				
BEM_MM	,222	.829			
Autoestima_M	,199	,434**	.809		
Satisfacción_Vida_M	,178	,386**	,616**	.688	
Ideología_Género_M	-,202	,104	,057	,019	.677

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Alpha de Cronbach en la diagonal

En las correlaciones en la muestra de mujeres, se encontraron correlaciones significativas entre los rasgos de masculinidad y las variables de autoestima (,434**) y satisfacción con la vida (,386**). Este es un resultado interesante ya que

indica que las chicas que asumen en sus roles sociales niveles rasgos asignados desde lo social a lo masculino presentan mayores puntuaciones en variables del bienestar subjetivo como son –precisamente- satisfacción con la vida y autoestima. Esto indicaría que desmarcarse de lo tradicional aumenta la autoestima.

Tabla 3.7 Correlación de Pearson para rasgos de feminidad/masculinidad del BSRI, Autoestima, Satisfacción con la Vida e Ideología de Género para la muestra total de estudiantes de Bellas Artes.

(Hombres)

	BEM MF	BEM MM	Autoestima M	Satisfacción Vida M	Ideología Género M
BEM_MF	.829				
BEM_MM	-,408**	.829			
Autoestima_M	-,033	-,010	.809		
Satisfacción_Vida_M	,138	-,153	,584**	.688	
Ideología_Género_M	,302*	-,369**	,107	,018	.677

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Alpha de Cronbach en la diagonal

Cuando se analiza la muestra total de estudiantes de Bellas Artes por géneros, se reiteran los resultados más significativos y generales encontrados en las muestras independientes de ambas universidades. En este caso –como se aprecia en la tabla 3.7- existe una correlación significativa positiva (,302*) entre la ideología de género y el rasgo de feminidad del BSRI. Es decir que los hombres que puntúan alto en el rasgo de feminidad también puntúan alto en ideología de género, con lo cual a una ideología más progre se corresponderán altos puntajes en el rasgo de feminidad. Asimismo y en coherencia con lo anterior se repite la correlación

negativa significativa (-,369**) entre la ideología de género y el rasgo de masculinidad del BSRI.

Tabla 3.8 Correlación de Pearson para rasgos de feminidad/masculinidad del BSRI, Autoestima, Satisfacción con la Vida e Ideología de Género para la muestra total de estudiantes de Bellas Artes.

(Mujeres)

	BEM_MF	BEM_MM	Ideología_Género_ M	Satisfacción_Vida_ M	Autoestima_ M
BEM_MF	.829				
BEM_MM	-,130	.829			
Ideología_Género_M	-,038	,212*	.677		
Satisfacción_Vida_M	-,044	,221*	,105	.688	
Autoestima_M	-,092	,270**	,169	,639**	.809

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Alpha de Cronbach en la diagonal

En las mujeres ocurre otro tanto, es decir, también se reiteran los principales resultados encontrados en las muestras de mujeres en el análisis realizado por universidades. Se identificaron correlaciones positivas significativas entre las variables del bienestar subjetivo (autoestima=,270** y satisfacción con la vida=,221*) y el rasgo de masculinidad del BSRI. Asimismo se encontraron –como en los análisis por universidades-, correlaciones positivas significativas (,212*) entre la ideología de género y el rasgo de masculinidad el BSRI. Es decir, como es de esperar y de manera consistente con respecto a los análisis anteriores, las mujeres con una ideología de género más progre también tienen más acentuado el rasgo de masculinidad, en el sentido de que asumen características pertenecientes al rol de hombre asignado-asumido desde lo social hegemónico.

Tabla 3.9 Correlación de Pearson para rasgos de feminidad/masculinidad del BSRI, Autoestima, Satisfacción con la Vida e Ideología de Género para la muestra total de estudiantes de Bellas Artes.

	Autoestima_M	Satisfacción_Vida_M	Ideología_Género_M
Autoestima_M	.809		
Satisfacción_Vida_M	,623**	.688	
Ideología_Género_M	,174*	,185*	.677

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Alpha de Cronbach en la diagonal

En la relación entre variables, en la muestra total de estudiantes de Bellas Artes se mantienen los resultados de las muestras de hombres y mujeres de ambas universidades. Lo más interesante es que existe una correlación positiva significativa entre la ideología de género y las variables de autoestima ($,174^*$) y satisfacción con la vida ($,185^*$). Así que de manera general, en el caso de esta muestra, desmarcarse de una ideología de género más tradicional y asumir una más progre se relaciona con un mayor bienestar subjetivo. En este caso no se correlacionaron los rasgos de feminidad/masculinidad del BSRI, ya que en la muestra global este resultado podría suponer dificultades desde el punto de vista interpretativo.

Luego de los análisis de las correlaciones, se procedió a estudiar las medias de los instrumentos aplicados en ambas universidades. Llegado este punto es importante comentar que, una vez aplicados los instrumentos en la Carrera de Bellas Artes del Campus de Teruel se valoró que sería interesante utilizar una muestra de otro contexto socio-económico y psico-social, pues era posible que los

resultados en la muestra de estudiantes turolenses estuviesen mediados por el contexto rural. Fue así que se decidió aplicar el mismo instrumento en las mismas condiciones en una muestra de estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes. Desde esa perspectiva el análisis estadístico ofrece resultados interesantes.

Tabla 3.10 Estadísticos de grupo. Autoestima, Satisfacción con la Vida e Ideología de Género para la muestra total de estudiantes de Bellas Artes.

	Carrera	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media.
Ideología_Género_M	Bellas Artes Teruel	101	3,5891	,70269	,06992
	Bellas Artes UCM	67	3,9029	,48252	,05851
		t=1,345	p=,180		
Autoestima_M	Bellas Artes Teruel	101	3,4376	,76718	,07634
	Bellas Artes UCM	67	3,6265	,60239	,07305
		t=-3,279	p=,001		
Satisfacción_Vida_M	Bellas Artes Teruel	101	4,1386	,48610	,04837
	Bellas Artes UCM	67	3,9987	,70811	,08587
		t=-1,747	p=,083		

($P \leq 0.05$)

La tabla 3.10 ilustra los resultados de comparación de medias en estudiantes de ambas universidades en cuanto a las variables de ideología de género, autoestima y satisfacción con la vida. Como se puede apreciar, no se evidencian diferencias estadísticamente significativas en las medias de las respuestas de las escalas de ideología de género y autoestima. Sí existe una diferencia para la variable autoestima, pero este resultado no es relevante teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis de trabajo del presente estudio.

Tabla 3.11. Estadísticos de grupo. Rasgos feminidad/Masculinidad del BSRI, Autoestima, Satisfacción con la Vida e Ideología de Género. Comparativa estudiantes de Bellas Artes de UNIZAR y UCM. (Hombres)

	Carrera	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media.	
BEM_MF	Bellas Artes Teruel	33	4,2576	,74405	,12952	
	Bellas Artes UCM	31	4,4903	,94396	,16954	
			t=-1,353	p=,181		
	<hr/>					
BEM_MM	Bellas Artes Teruel	33	5,3515	1,02229	,17796	
	Bellas Artes UCM	31	5,1129	1,04211	,18717	
			t=1,011	p=,316		
	<hr/>					
Autoestima_M	Bellas Artes Teruel	33	3,3970	,74435	,12957	
	Bellas Artes UCM	31	3,8355	,49163	,08830	
			t=-2,895	p=,005		
	<hr/>					
Satisfacción_Vida_M	Bellas Artes Teruel	33	3,2000	,53619	,09334	
	Bellas Artes UCM	31	3,6129	,69654	,12510	
			t=-3,415	p=,001		
	<hr/>					
Ideología_Género_M	Bellas Artes Teruel	33	3,8595	,47948	,08347	
	Bellas Artes UCM	31	3,6452	,87963	,15799	
			t=1,235	p=,222		
	<hr/>					

(P≤0.05)

Del mismo modo, cuando se comparan las medias de respuesta entre los sujetos hombres de ambas universidades, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas para las variables relacionadas con la construcción social del género.

Sí existen diferencias en las variables relacionadas con el bienestar subjetivo,

(teniendo tanto autoestima como satisfacción con la vida medias más elevadas en el caso de los sujetos de la UCM) pero una vez más no se valoró este resultado como relevante teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis de trabajo de la tesis.

Tabla 3.12 Estadísticos de grupo. Rasgos feminidad/Masculinidad del BSRI, Autoestima, Satisfacción con la Vida e Ideología de Género. Comparativa estudiantes de Bellas Artes de UNIZAR y UCM.

(Mujeres)					
	Carrera	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media.
BEM_MF	Bellas Artes	68	4,7860	,70879	,08595
	Teruel				
	Bellas Artes	36	4,9338	,36743	,06041
	UCM				
		t=-1,698	p=,092		
BEM_MM	Bellas Artes	68	4,2551	,66401	,08052
	Teruel				
	Bellas Artes	36	3,3878	1,66789	,27420
	UCM				
		t=3,423	p=,001		
Autoestima_M	Bellas Artes	68	3,6824	,66735	,08093
	Teruel				
	Bellas Artes	36	3,9595	,47402	,07793
	UCM				
		t=-2,240	p=,027		
Satisfacción_Vida_M	Bellas Artes	68	3,5529	,83657	,10145
	Teruel				
	Bellas Artes	36	3,6378	,52034	,08554
	UCM				
		t=-,292	p=,771		
Ideología_Género_M	Bellas Artes	68	4,2741	,43115	,05228
	Teruel				
	Bellas Artes	36	4,2948	,30106	,04949
	UCM				
		t=-,495	p=,622		

(P≤0.05)

En cuanto a las mujeres, resultó significativa la diferencia entre el rasgo de masculinidad el BSRI, ($P=,001$) al tener las chicas de la muestra turolense una media mayor ($M=80,8000$) que las de las chicas de la muestra de la UCM ($M=65,9042$). Lo anterior indica que las estudiantes de Bellas Artes de Teruel se desmarcan más –con respecto a las chicas de la UCM-, en términos de roles sociales asignado-asumidos desde lo tradicionalmente pautado para la feminidad.

Asimismo es significativa la diferencia de media ($P=,027$) en la variable de autoestima entre las mujeres de la UCM ($35,8778$) con respecto a las chicas de la muestra de Teruel ($33,3426$). Como se ha comentado en anteriormente, esta variable en sí misma no es objeto de análisis en el presente estudio pero si tenemos en cuenta la diferencia de medias con respecto al rasgo de masculinidad del BSRI, podrían emerger hipótesis interesantes que -a su vez- podrían derivar en próximas líneas de investigación.

Así, se observa que la muestra que puntúa más alto en el rasgo de masculinidad, obtiene puntuaciones más bajas en la variable autoestima. Si bien este es un elemento sobre el que regresaremos en la discusión general, resulta interesante presentar algunas consideraciones iniciales. Este resultado podría estar indicando una relación entre una feminidad más tradicional respecto a la variable autoestima, por el hecho de no imponerse a lo instituido, legitimado y valorado socialmente como bueno. Seguir la corriente quizás podría suponer un costo psíquico y, en términos de bienestar subjetivo, de menor alcance que el hecho de interpelarla. Si se analiza este resultado desde la teoría, se podría explicar a partir de toda la

carga afectiva que lleva ser “una buena mujer”. No se trata de rasgos externos vacíos de contenido afectivo, sino que la sociedad le asigna una carga de sentido psicológico a estos rasgos, de modo que el seguir una feminidad tradicional narcisiza a la mujer y, de hecho, este es uno de los elementos que hace el cambio en los roles tradicionales un asunto tan complejo; a saber: no se trata solo de romper con estereotipos signados socialmente sino de todas las historias individuales a partir de las cuales a lo largo de la vida se les ha cargado de sentido, significado y afecto al asumir lo que implica “ser una buena mujer”. Son atravesamientos emocionales de muy distinto tipo que dan cuenta de los vínculos con las figuras primordiales, de las relaciones de pareja, etc.

Tabla 3.13 Estadísticos de grupo. Rasgos de Masculinidad/Feminidad del BSRI, Autoestima, Satisfacción con la Vida e Ideología de Género para la muestra total de estudiantes de Bellas Artes.

	Género	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media.
BEM_MF	Masculino	64	4,3703	,84809	,10601
	Femenino	104	4,8381	,61271	,05979
			t=-3,801	p=,000	
BEM_MM	Masculino	64	5,2359	1,03074	,12884
	Femenino	104	3,9495	1,19177	,11630
			t=6,971	p=,000	
Autoestima_M	Masculino	64	3,6094	,66731	,08341
	Femenino	104	3,7800	,61837	,06035
			t=-1,662	p=,098	
Satisfacción_Vida_M	Masculino	64	3,4000	,64832	,08104
	Femenino	104	3,5829	,73908	,07213
			t=-1,746	p=,083	
Ideología_Género_M	Masculino	64	3,7557	,70490	,08811
	Femenino	104	4,2814	,38888	,03795
			t=-5,422	p=,000	

(P≤0.05)

En el caso del comportamiento según el género, de las variables masculinidad/feminidad, autoestima, satisfacción con la vida e ideología de género para la muestra total de estudiantes de ambas universidades, existen diferencias significativas en las variables ideología de género (Hombres $M=38,4432$ /Mujeres $M=42,9598$; $P=,000$), y masculinidad/feminidad ($P=,000$ en ambos rasgos). La existencia de diferencias en los rasgos era –por supuesto- de esperar y su comportamiento coherente con la construcción social del género. Es decir, los chicos presentan medias superiores de masculinidad con respecto a las chicas en el rasgo de masculinidad ($M= 99,3602$; $P=,000$) y las chicas –por su parte- alcanzan puntuaciones significativamente más altas que los chicos en el rasgo de feminidad ($M= 92,1447$; $P=,000$). Este resultado sí que llama la atención en cuanto a la importante diferencia existente entre los rasgos socialmente asignado-asumidos para hombres y mujeres; lo cual resulta coherente con la teoría que se ha expuesto y defendido en el marco teórico de la presente tesis.

Para el caso de la variable ideología de género –como queda dicho- existe una diferencia estadísticamente significativa de medias ($P=.000$) entre hombres y mujeres para la muestra total de los estudiantes de Bellas Artes. Las chicas presentan medias ($M=42,9598$) más elevadas que las de los chicos ($M=38,4432$), lo cual indica que, en términos de ideología de género, las primeras resultan más progres que los chicos. Estos datos también resultan consistentes con los elementos teóricos presentados, ya que efectivamente son las mujeres las que han protagonizado los movimientos sociales en busca de la igualdad de género en cuanto a derechos y oportunidades.

Todo lo anterior permite confirmar las dos primeras hipótesis de trabajo, las cuales recordamos a continuación:

- H1: Existe relación entre la construcción social del género y la satisfacción con la vida en estudiantes de Bellas Artes.
- H2: Existe relación entre la construcción social del género y la autoestima en estudiantes de Bellas Artes.
- H4: La construcción social del género más tradicional correlacionará con bajos valores de autoestima y satisfacción con la vida tanto en chicas como en chicos.

De manera general, una mayor progresía en términos de ideología de género, estará relacionada con altas puntuaciones en las variables de autoestima y satisfacción con la vida para ambos sexos. En cuanto a los rasgos de feminidad/masculinidad del BSRI, las mujeres con altas puntuaciones en el rasgo de masculinidad presentaban altas puntuaciones en las variables de autoestima y satisfacción con la vida. Mientras que en los hombres no se presentaron correlaciones significativas entre los rasgos de feminidad/masculinidad del BSRI y satisfacción con la vida y autoestima.

3.1.2 Análisis de la relación entre construcción social del género y autenticidad en estudiantes de Bellas Artes.

La autenticidad es una variable que se ha analizado en un número importante de estudios acerca de la construcción social del género, la ideología del género y el desempeño de los roles de género (Lucas-Thompson y Goldberg, 2012; Theran, 2010; Jasser, 2008; Kernis y Goldman, 2006; Goldman y Kernis, 2002; Wenzel y Lucas-Thompson, 2002; Harter, 1997; Pavot y Diener; 1993). Existen estudios teóricos y empíricos que llaman la atención en cuanto a la importancia de la comunicación y actuación genuinas en las diferentes esferas de la vida cotidiana como elementos que contribuyen a la salud mental. (Wenzel y Lucas-Thompson, 2012; Kernis y Goldman, 2006). Según Wenzel y Lucas-Thompson, (2012), la autenticidad resulta más importante para la salud mental de las mujeres debido a las expectativas depositadas en el rol de género tradicional relacionadas con el sacrificio y la dependencia, en contraposición a las expectativas de los hombres vinculadas a la independencia y la asertividad. Asimismo, investigaciones relativamente recientes (Theran, 2011) demuestran que la autenticidad en las relaciones interpersonales y el bienestar subjetivo son variables relacionadas tanto para hombres como para mujeres. Sin embargo, si bien las diferencias de género en esta variable o la relación entre ideología de género, construcción social del género o rol de género y autenticidad no constituyen un terreno inexplorado, lo cierto es que requiere de mayor aval investigativo. Es por ello que se consideró interesante incluir esta variable en el análisis.

Tabla 3.14 Correlación de Pearson para rasgos de feminidad/masculinidad del BSRI, Autenticidad e Ideología de Género para la muestra total de estudiantes de Bellas Artes.

BEM_MF	BEM_MM	Ideología_Género_M	Autenticidad_M
--------	--------	--------------------	----------------

BEM_MF	.829			
BEM_MM	-,349**	.829		
Ideología_Género_M	,266**	-,410**	.677	
Autenticidad_M	-,076	,233**	,070	.607

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Alpha de Cronbach en la diagonal

En la tabla 3.14 se muestra la correlación para rasgos de feminidad/masculinidad del BSRI, Autenticidad e Ideología de Género para la muestra total de estudiantes de Bellas Artes. En este caso resulta significativa la relación estadística entre autenticidad y el rasgo de masculinidad del BSRI (,233**), pero como se trata de la muestra total de estudiantes de Bellas Artes, este era un dato en el que necesariamente habría que profundizar. En términos generales, aquellas personas que con altas puntuaciones en autenticidad también presentaban altos valores en el rasgo de masculinidad del BSRI; lo cual podría relacionar la autenticidad con la construcción social de la masculinidad.

Tabla 3.15 Correlación de Pearson para rasgos de feminidad/masculinidad del BSRI, Autenticidad e Ideología de Género para la muestra total de estudiantes de Bellas Artes (Hombres)

	BEM_MF	BEM_MM	Ideología_Género_M	Autenticidad_M
BEM_MF	.829			
BEM_MM	-,408**	.829		
Ideología_Género_M	,302*	-,369**	.677	
Autenticidad_M	-,184	,437**	,083	.608

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Alpha de Cronbach en la diagonal

Como se muestra en la tabla 3.15 existen relaciones significativas entre la autenticidad y el rasgo de masculinidad para el caso de los hombres. De manea que se confirma para la muestra de chicos la relación entre esta variable y el rasgo de masculinidad. Los chicos con una masculinidad configurada desde rasgos más tradicionales también resultan más auténticos.

Tabla 3.16 Correlación de Pearson para rasgos de feminidad/masculinidad del BSRI, Autenticidad e Ideología de Género para la muestra total de estudiantes de Bellas Artes. (Mujeres)

	BEM_MF	BEM_MM	Ideología_Género_M	Autenticidad_M
BEM_MF	.829			
BEM_MM	-,138	.829		
Ideología_Género_M	-,035	-,219*	.677	
Autenticidad_M	,135	,035	,208*	.607

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Alpha de Cronbach en la diagonal

También encontramos resultados interesantes. En este caso, resulta significativa la relación entre la ideología de género y la autenticidad. Así las chicas que presentaban una ideología de género más progre, desmarcada de lo tradicional, resultan también más auténticas. No se encontraron diferencias significativas en la variable autenticidad entre hombres y mujeres.

Con el objetivo de profundizar en el comportamiento de la autenticidad con respecto a las otras variables analizadas, se examinaron las cuatro subescalas de la variable que se medían en el cuestionario (Autoconciencia, Autenticidad en las propias conductas, Autenticidad en las relaciones y Procesamiento objetivo de la

información autorrelevante) con el resto. Los resultados se presentan en la tabla 3.17.

Tabla 3.17 Correlación de Pearson entre las subescalas de Autenticidad, los rasgos de Masculinidad/Feminidad del BSRI e Ideología de Género.

	Auto Conciencia	Procesamiento objetivo de la información autorrelevante	Autenticidad en las propias conductas	Autenticidad en las relaciones	BSRI_MF	BSRI_MM	Ideología_ Género
Autoconciencia	.607			*			
Procesamiento objetivo de la información autorrelevante	-,078	.607					
Autenticidad en las propias conductas	,223**	-,031	.607				
Autenticidad en las relaciones	,123	-,133	,452**	.607			
BSRI_MF	-,020	-,280**	,024	,052	.829		
BSRI_MM	,153*	-,020	,267**	,305**	-,319**	.829	
Ideología Género	,011	-,096	,022	,132	,336**	-,437**	.677

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Alpha de Cronbach en la diagonal

Así, resultaron significativas las correlaciones entre el rasgo de feminidad del BSRI y el Procesamiento objetivo de la información autorrelevante (-,280**). Esta subescala da cuenta de la capacidad del sujeto para analizar toda la información (ya sea autorreferencial o del medio) de una manera objetiva y lúcida. En este sentido las personas que puntuaban alto en los rasgos asignado-asumidos desde

lo social a lo femenino también puntuaban alto en esta subescala, con lo cual, los rasgos de la feminidad tradicional se relacionarían con la capacidad de análisis lúcido y objetivo de la información por parte del sujeto.

Del mismo modo resultaron significativas estadísticamente las correlaciones entre los rasgos de masculinidad del BSRI con la subescala de Autenticidad en las propias conductas ($.267^{**}$) y con la subescala de Autenticidad en las relaciones ($.305^{**}$). Lo anterior indica que los rasgos tradicionalmente asignado/asumidos por los hombres estarían relacionados con la capacidad de actuar de manera genuina y auténtica tanto en los diferentes comportamientos de la vida cotidiana de manera general como en las relaciones interpersonales. Para identificar el comportamiento de estas variables para cada género se procedió a desarrollar la misma prueba en cada caso.

Tabla 3.18 Correlación de Pearson entre las subescalas de Autenticidad, los rasgos de Masculinidad/Feminidad del BSRI e Ideología de Género. (Hombres)

	Auto Conciencia	Procesamiento objetivo de la información autorrelevante	Autenticidad en las propias conductas	Autenticidad en las relaciones	BSRI_MF	BSRI_MM	Ideología _Género
Autoconciencia	.607			*			
Procesamiento objetivo de la información autorrelevante	-.033	.607					
Autenticidad en las propias conductas	.245	.127	.607				
Autenticidad en las relaciones	.090	-.115	.287*	.607			

BSRI_MF	-,026	-,483**	,062	,218	.829		
BSRI_MM	,188	,306*	,210	,066	,419**	.829	
Ideología							
Género	,114	,222	,074	,418**	,430**	-,458**	.677

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Alpha de Cronbach en la diagonal

En la tabla 3.18 se presenta la correlación negativa significativa entre el rasgo de feminidad del BSRI y la subescala de Procesamiento objetivo de la información autorrelevante (-,483**). Esto indica que la capacidad de realizar lecturas lúcidas de la información que se recibe relacionada con la propia identidad estaría relacionada de forma negativa –para el caso de los hombres de la muestra- con la asunción de rasgos tradicionalmente asignados a lo femenino. Es decir, cuanto menor sean los rasgos tradicionales femeninos, mayor capacidad de procesamiento objetivo de la información autorrelevante.

Asimismo, se encontró una correlación positiva significativa entre los rasgos tradicionalmente asignados a la masculinidad y la propia subescala de procesamiento objetivo de la información autorrelevante. Esto indica que la capacidad de realizar lecturas lúcidas de la información que se recibe relacionada con la propia identidad estaría positivamente relacionada –para el caso de los hombres de la muestra- con la asunción de rasgos tradicionalmente asignados a lo masculino.

Otro elemento significativo es la correlación positiva entre la ideología de género y la subescala de Autenticidad en las relaciones ($,418^{**}$). De manera que los hombres más progres serían aquellos con mayor capacidad para ser auténticos en su desempeño social.

Tabla 3.19 Correlación de Pearson entre las subescalas de Autenticidad, los rasgos de Masculinidad/Feminidad del BSRI e Ideología de Género. (Mujeres)

	Auto Conciencia	Procesamiento objetivo de la información autorrelevante	Autenticidad en las propias conductas	Autenticidad en las relaciones	BSRI_MF	BSRI_MM	Ideología _Género
Autoconciencia	.607			*			
Procesamiento objetivo de la información autorrelevante	,130	.607					
Autenticidad en las propias conductas	,212*	,160	.607				
Autenticidad en las relaciones	,164	-,152	,541**	.607			
BSRI_MF	-,030	-,091	,015	,043	.829		
BSRI_MM	,196*	-,242*	,328**	,399**	-,060	.829	
Ideología _Género	-,176	,045	,008	,098	-,051	,164	.677

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

. Alpha de Cronbach en la diagonal

En el caso de las mujeres, encontramos varios elementos interesantes. En primer lugar se presentan correlaciones positivas significativas entre el rasgo de masculinidad del BSRI y las subescalas de Autoconciencia ($,196^*$), Autenticidad

en las propias conductas ($,328^{**}$) y Autenticidad en las relaciones ($,399^{**}$). Lo anterior indica que las mujeres que asumen a nivel psicológico rasgos tradicionalmente asignados a la masculinidad también muestran mayores capacidades en los términos medidos por estas subescalas.

En segundo lugar, existen correlaciones negativas entre los propios rasgos de masculinidad del BSRI y la subescala de Procesamiento objetivo de la información autorrelevante ($-,242^*$). Este es un resultado interesante pues sería la única subescala que no se relaciona de manera positiva con el rasgo de masculinidad. De modo que las mujeres que asumen características típicamente masculinas presentan mayor capacidad de autoconciencia de su mismidad, mayor capacidad para desarrollar autenticidad en el comportamiento en general y en el desempeño en las relaciones interpersonales en particular; sin embargo, muestran poca capacidad para la lectura lúcida y objetiva de la información autorreferencial.

De acuerdo con lo anterior –en términos generales- se confirma la hipótesis referida a la relación de la autenticidad con la construcción social del género.

Recordemos que la hipótesis planteada en este caso era la siguiente:

- H3: Existe relación entre la autenticidad y la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes.

Se ha podido establecer una relación positiva y estadísticamente significativa entre la autenticidad y el rasgo de masculinidad del BSRI para la muestra total ($,233^{**}$), así como en la muestra específicamente de hombres ($,437^{**}$). En las chicas, una ideología de género más progre correlacionará con alto niveles de autenticidad

(,208*). Asimismo, como ya se ha referido pormenorizadamente, pueden establecerse diferentes correlaciones para algunas subescalas del Test de Autenticidad con respecto a elementos constitutivos de la construcción social del género como son los rasgos asignados-asumidos socialmente para la masculinidad y la feminidad y la ideología del género.

3.1.3 Comparación entre los resultados del análisis de la construcción social del género, autenticidad, autoestima y satisfacción con la vida en sendas muestras de estudiantes de Bellas Artes y Psicología.

Una vez realizados los análisis anteriores, se procedió a la comprobación de la hipótesis siguiente y última:

- H5: Las puntuaciones de la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes no se diferencian de las puntuaciones obtenidas en población general.

Para ello se realizó una comparación de medias con T de Student para muestras independientes para las variables ideología de género, satisfacción con la vida, autoestima y los rasgos de masculinidad/feminidad del BSRI en muestras de Psicología y Bellas Artes del Campus de Teruel. No se empleó la muestra de estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid para que el contexto geográfico y psicosocial no deviniera variable extraña que pudiera sesgar los resultados.

Tabla 3.20 Estadísticos de grupo de las variables ideología de género, satisfacción con la vida, autoestima y los rasgos de masculinidad/feminidad del BSRI para las muestras totales de Bellas Artes y Psicología.

	Carrera	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media.
Ideología_Género_M	Bellas Artes	101	4,1386	,48610	,04837
	Psicología	88	4,2190	,34887	,03719
		t=-1,431	P=,155		
Satisfacción_Vida_M	Bellas Artes	101	3,4376	,76718	,07634
	Psicología	88	3,5682	,64319	,06856
		t=-,877	P=,382		
Autoestima_M	Bellas Artes	101	3,5891	,70269	,06992
	Psicología	88	3,9307	,76103	,08113
		t=-2,657	P=,009		
BEM_MM	Bellas Artes	101	4,6134	,94705	,09423
	Psicología	88	4,4778	,59344	,06326
		t=1,139	P=,256		
BEM_MF	Bellas Artes	101	4,6134	,75881	,07550
	Psicología	88	4,8193	,55400	,05906
		t=-1,687	P=,094		

(P≤0.05)

En la tabla 3.21 se presentan los estadísticos de grupo de las variables ideología de género, satisfacción con la vida, autoestima y los rasgos de masculinidad/feminidad del BSRI para las muestras totales de Bellas Artes y Psicología. Así, se aprecia que no existen –para la mayoría de las variables– diferencias de medias estadísticamente significativas entre las muestras totales de estudiantes de Psicología y Bellas Artes. La única diferencia significativa corresponde a la variable autoestima (,009), al presentar los estudiantes de Psicología una media superior (M=35,2109), con respecto a los estudiantes de Bellas Artes (M=32,4871). Sin embargo, como ya se ha referido y explicado en

análisis anteriores esta variable -en sí misma y por sí sola-, no es objeto de estudio de la presente tesis.

Para profundizar en este resultado y confirmarlo teniendo en cuenta el género, se realizó el mismo procedimiento estadístico anterior (prueba T de comparación de medias para muestras independientes) para chicas y chicos.

Tabla 3.22 Estadísticos de grupo de las variables ideología de género, satisfacción con la vida, autoestima y los rasgos de masculinidad/feminidad del BSRI para las muestras de Bellas Artes y Psicología. (Hombres)

	Carrera	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media.
Ideología_Género_M	Bellas Artes	33	3,8595	,47948	,08347
	Psicología	20	4,1273	,43087	,09634
		t=-2,045	P=,064		
Satisfacción_Vida_M	Bellas Artes	33	3,2000	,53619	,09334
	Psicología	20	3,2400	,48384	,10819
		t=,347	P=,730		
Autoestima_M	Bellas Artes	33	3,3970	,74435	,12957
	Psicología	20	4,0400	,70367	,15735
		t=-2,896	P=,006		
BEM_MM	Bellas Artes	33	5,3515	1,02229	,17796
	Psicología	20	4,9375	,45765	,10233
		t=1,226	P=,227		
BEM_MF	Bellas Artes	33	4,2576	,74405	,12952
	Psicología	20	4,6100	,48194	,10776

($P \leq 0.05$)

Como se aprecia en la tabla 3.22, una vez más, la única variable que tiene diferencias significativas entre Psicología y Bellas Artes para la muestra masculina, es la autoestima ($P=,006$). Las medias del resto de variables no presentan diferencias significativas.

Tabla 3.23. Estadísticos de grupo de las variables ideología de género, satisfacción con la vida, autoestima y los rasgos de masculinidad/feminidad del BSRI para las muestras de Bellas Artes y Psicología. (Mujeres)

	Carrera	N	Media	Desviación típica.	Error típico de la media
Ideología_Género_M	Bellas Artes	68	4,2741	,43115	,05228
	Psicología	42	4,2460	,31961	,03876
		t=-,203	p=,480		
Satisfacción_Vida_M	Bellas Artes	68	3,5529	,83657	,10145
	Psicología	42	3,6647	,65512	,07945
		t=-,747	p=456		
Autoestima_M	Bellas Artes	68	3,6824	,66735	,08093
	Psicología	42	3,8985	,77911	,09448
		t=-1,137	p=258		
BEM_MM	Bellas Artes	68	4,2551	,66401	,08052
	Psicología	42	4,3426	,56240	,06820
		t=-,259	p=,796		
BEM_MF	Bellas Artes	68	4,7860	,70879	,08595
	Psicología	42	4,8809	,56191	,06814
		t=-,892	p=,374		

(P≤0.05)

En el caso de la muestra femenina, tampoco emergen diferencias en las puntuaciones medias de las variables estudiadas, por lo que, de manera general, quedaría confirmada la hipótesis en cuanto a que no existen diferencias en la construcción social del género entre estudiantes de Bellas Artes y los de Psicología.

Los resultados de los estudiantes de Bellas Artes fueron contrastados con otros estudios (Lucas-Thompson y Goldberg, 2012; Theran, 2010; Jasser, 2008; Kernis y Goldman, 2006; Goldman y Kernis, 2002; Wenzel y Lucas-Thompson, 2002; Harter, 1997; Pavot y Diener; 1993); en los que se había aplicado el mismo

instrumento y tampoco se hallan diferencias significativas en las puntuaciones, con lo cual, se confirma la quinta y última hipótesis de partida.

3.2 Análisis de resultados de las entrevistas.

Como ha quedado explicitado en el diseño metodológico, de entre las técnicas de investigación cualitativa existentes para la recogida de datos, se optó por la entrevista con preguntas semi-estructuradas. Con el fin de estimular respuestas que proporcionaran nueva información y matices sobre el objetivo de la investigación (Caven, 2012; Ozols y Fortune, 2012), se intentó dar a los /las entrevistados/as el mayor grado de libertad posible. Para ello, se diseñó un guion que posibilitó el desarrollo de una entrevista flexible y dinámica que no dejara fuera ninguno de los asuntos principales que se deseaba investigar. Un elemento interesante es que la formación académica de la investigadora (como crítica teatral), así como el hecho de haber trabajado durante más de 8 años en una universidad de arte, facilitó tanto la comprensión del lenguaje, de los términos y del vocabulario empleado por los participantes durante las entrevistas, como las vivencias descritas y su connotación social en el ámbito de las artes. Las seis entrevistas se realizaron en las zonas de descanso de la universidad con una duración media de 40 minutos.

Cada entrevista comenzó con una introducción acerca del objetivo de la investigación, A continuación se le aseguraba al participante la confidencialidad de sus datos y se le informaba de que toda la entrevista se iba a grabar en soporte

digital, mostrándole el programa de transcripción. Asimismo, se le animaba a preguntar cualquier duda que tuviera sobre las cuestiones planteadas. Se decidió no tomar notas durante la entrevista para evitar distraer a la persona entrevistada o correr el riesgo de interrumpir el ritmo normal de la conversación.

En cierta medida, el lugar donde la entrevista tenía lugar pudo afectar a la calidad de las mismas, pues hubo algunas interrupciones por parte de amigos o conocidos que se acercaban por diferentes asuntos. En algún caso, esto hizo que sus respuestas fueran de menor extensión y los/las entrevistados/as se encontraran menos relajados/as. No obstante, -en general y contrario a lo que se podría pensar en la mayoría de los casos el nivel de concreción fue bastante alto.

Se empleó un Diario de Campo que consistió en un simple cuaderno de notas con espiral de tapa dura y hojas cuadriculadas. En él se registraron las incidencias emergentes en el proceso de toma de datos, los correos electrónicos enviados, las fechas de concertación de las entrevistas, las ideas, los problemas, las impresiones y elementos de interés que surgieron durante las entrevistas. Al finalizar las mismas se dedicaba un momento para reflexionar sobre todo lo anterior y se redactaban anotaciones con los aspectos más significativos y destacados. Durante la fase de análisis, las anotaciones en este cuaderno de campo constituyeron una valiosa fuente de información que se empleó en el estudio de las transcripciones.

Las entrevistas se grabaron y transcribieron directamente empleando la aplicación para Android Speechnotes de Google Commerce Ltd, con lo cual se redujo

considerablemente el tiempo de trabajo que podía suponer la transcripción manual.

La codificación y recuperación de datos fue el primer proceso realizado en la fase de análisis a fin de poder separar, reducir, clasificar y sintetizar toda la información de manera que pudiera ser manejada más fácilmente. Trabajando sobre los archivos de texto se detectaron los fenómenos relevantes asignándoles códigos que fueron sugeridos por los propios datos durante el proceso de análisis. Las palabras, frases y párrafos (unidades semánticas) asociados a los códigos permitieron realizar posteriormente un minucioso examen para encontrar los aspectos comunes, las diferencias existentes, los patrones y las estructuras.

Como queda dicho, la herramienta empleada fue el ATLAS.ti. para generar unos archivos de texto que contuvieran todas las citas y memos asociados a cada uno de los códigos. La fase de análisis donde se interrelacionaron los códigos, generando categorías, conceptos y modelos se hizo con un procesador de textos, realizando un uso combinado de técnicas manuales y electrónicas.

En análisis de las entrevistas se realizó desde dos dimensiones. Por un lado se desarrolló un análisis de contenido en base a las categorías que se habían definido previamente en el procesamiento de las entrevistas piloto y, a además, se examinó el discurso de las entrevistas teniendo en cuenta el estudio de Pujal (1993) en el que la autora, desde la metodología de análisis del discurso propone un acercamiento socio-construccionista para el estudio de las subjetividades de género. La autora parte de planteamientos provenientes de la epistemología

feminista postmoderna, los cuales hacen un énfasis especial en el análisis del discurso como mediatizador, regulador y modelador de la subjetividad y el género desde una perspectiva de relaciones de poder y regulación de subjetividades.

Pujal (1993) describe la presencia en el discurso femenino de dos formaciones discursivas: una naturalizadora reproductora de los estereotipos de género tradicionales y las relaciones de poder derivadas de los mismos y, otra desnaturalizadora y transformadora de la realidad en el escenario de la vida cotidiana.

Los procesos enunciativos descritos para la formación discursiva naturalizadora serían los siguientes:

1. *Relaciones de comparación.* Son un recurso muy utilizado por esta formación. Con estas relaciones se establece una asimilación entre dos enunciados. La equivalencia entre los dos términos permite que el primero asimile las connotaciones, sean del tipo que sean asociadas a un segundo término que pertenece a un discurso preestablecido o normalizado. Con frecuencia a través de estas comparaciones se establece una relación de equiparación, superioridad o carencia de la mujer con respecto al hombre. Pero estas relaciones comparativas están atravesadas por una dicotomía clásica, de sello liberal: la separación radical entre el ámbito público y privado. A través de ellas se establece una carencia pública de la mujer y una diferenciación positiva en el ámbito privado. Estas comparaciones por otra parte, van acompañadas de descripciones de estados y atribuciones

fijas de cualidades y existencias que no son delimitadas ni contextualizadas, sino generales y estáticas con respecto al otro género disponible. Lo que configura un mundo estático alrededor de los géneros (Pujal, 1993, pág.207).

2. *Obligaciones internas/externas.* En el caso de las mujeres, son más frecuentes las obligaciones internas con respecto a las externas, lo que da cuenta de una fuerte sujeción con respecto a las normas sociales (Pujal, 1993).

Las obligaciones señalan cómo las acciones del agente se doblegan ante factores que él no controla. Las obligaciones internas se manifiestan en forma de necesidad interna o a través del auxiliar “tener que” (Pujal, 1993, pág. 208)

3. *Expresiones generales de emociones.* En ocasiones la definición de mujer va acompañada de valoraciones afectivas generales y descontextualizadas, que apuntan a conseguir una implicación emotiva (Pujal, 1993, pág. 209). Esto también se manifiesta en el caso de la definición de hombre.

4. *Las justificaciones.* A través de ellas se refuerza un enunciado propio en virtud de una norma consensuada, perteneciente a una voz universal o evidencia situacional. De esta forma se establece una relación de interdependencia entre dos enunciados no relacionados previamente, cuyo

efecto es legitimar un enunciado propio en virtud de una evidencia cultural (Pujal, 1993, pág. 209)

Los procesos enunciativos descritos para la formación discursiva desnaturalizadora serían los siguientes:

1. *Relaciones polémicas.* Se refiere al análisis de cómo un texto determinado mantiene un diálogo con otras voces disponibles en ese momento y de los efectos que ese diálogo particular conlleva. Este diálogo con el exterior se presenta aquí, la mayoría de las veces, como controvertido, a través de negociaciones polémicas de voces pertenecientes a discursos normalizados. Si en las justificaciones se afirmaba algo y se legitima a través de una voz universalizada, aquí se construye la identidad discursiva como fruto de la diferenciación y polémica del sujeto discursivo de las voces normativas. En una negación polémica se concede la palabra a la norma social en un primer momento, para negarla posteriormente, a través del “pero”, “sino” y conseguir así el efecto contrario al perseguido por la norma (Pujal, 1993, pág. 209).
2. *Experiencia personal como base de la resistencia.* Aquí el sujeto discursivo no justifica sus afirmaciones a través de una voz procedente del exterior, sino que lo hace desde la propia experiencia. La experiencia constituye la base para resistirse a lo normativo y permite intervenir el mundo (Pujal, 1993, pág. 210).

3. *Mostrar propósitos*. Este recurso está estrechamente relacionado con las negaciones polémicas, y su característica principal es que pone de manifiesto cierta intencionalidad o voluntad de acción, cuyo efecto es el de dibujar un sujeto discursivo con voluntad de intervenir (Pujal, 1993, 2010).
4. *Contextualización*. Se refiere a un rechazo a las afirmaciones globales o generales en virtud de una delimitación (personal, situacional, condicional, etc.) de aquello que se dice. La contextualización permite que aparezcan en el texto contradicciones e incoherencias. Esta heterogeneidad discursiva viene a mostrar un sujeto discursivo unitario para mostrar cómo este interactúa con el entorno y es capaz de modificar su propio mundo (Pujal, 1993, 2010).

Aunque el análisis de Pujal (1993) se realizó en una muestra de mujeres, se han tomado como referencia los elementos antes citados para el procesamiento de las entrevistas del presente estudio, teniendo en cuenta que resultaría interesante definir si estos procesos enunciativos y familias de enunciados también se presentaban en los discursos masculinos y así explorar los posibles matices o variaciones.

En conjunto, fue un proceso interactivo, dinámico y no lineal que obligó a volver a leer y releer las citas, las entrevistas, los códigos, etc., con el fin de profundizar en las ideas, conceptos y relaciones que iban surgiendo.

Así, los resultados del procesamiento cualitativo de las entrevistas se integraron con los resultados del procesamiento cuantitativo del instrumento aplicado, con lo cual se consiguió una mirada holística de las variables analizadas.

3.2.1 Análisis de las entrevistas.

Sujeto 1. Hombre. 20 años

La entrevista se inicia estableciendo el rapport adecuado. Se explicitan los objetivos de la entrevista y se le manifiesta que ha sido seleccionado al azar como sujeto de análisis cualitativo.

En cuanto a la conceptualización propia que hace el sujeto de la categoría género se puede decir que se observa una falta de elaboración en cuanto al tema. Se aprecian ideas inconexas, que no se encuentran suficientemente argumentadas, lo cual implica que su construcción social del género resulta básica y elemental. El mismo sujeto refiere que nunca se había puesto a pensar en este particular, que en realidad nunca se lo había planteado, al menos no de manera consciente. En este sentido comenta:

“El género entiendo yo que es lo que define la diferencia...a ver, es mucho más que eso evidentemente, pero podría empezar diciendo que nos define como hombres o como mujeres. Podría ser primero la definición tal cual, - que es mucho más que eso- y es todo un mundo de identidad y de comportamiento -por tanto- y de forma de relacionarse en el mundo”.

Ante la pregunta de si alguna vez se había detenido a pensar el género o su propia identidad de género, más allá de lo propiamente sexo-erótico, sino en términos identitarios, el estudiante explica que *“aunque es una palabra que está muy presente en los medios, en los discursos actuales, en las problemáticas de hoy día no es una cosa a la que haya dedicado demasiado tiempo”*.

En lo relativo a la valoración social de la feminidad/masculinidad, se reitera la falta de elaboración emergente en la pregunta anterior. En este caso, el estudiante expresa:

“Para todos la feminidad y la masculinidad tiene que ver con... la feminidad es lo que define el conjunto de rasgos, de costumbres, de herencias culturales, de formas de relacionarse con el mundo en general con la gente, entre las personas. Y en la masculinidad pasa lo mismo, aunque es lo contrario a la feminidad”.

De manera que se plantea como proceso enunciativo en este caso, el género en su carácter binario y en él se visualizan los elementos constitutivos de los estereotipos de género tradicionales.

En cuanto a los criterios de valor social asociados a ambos géneros, el estudiante intenta desmarcarse de lo tradicional y aquí genera un discurso mejor hilvanado y con algunos indicadores de elaboración personal.

“Para mí una buena mujer es una mujer que sea feliz con aquello que desempeña en el mundo del tipo que sea como madre y al mismo tiempo

responsable, coherente con los problemas que nos son comunes a todos y la misma respuesta te la voy a dar si me haces una pregunta qué es para mí ser un buen hombre: ser feliz con su trabajo, su familia, etc.”

Sin embargo, a pesar de que existe un intento evidente por trascender lo que serían los modelos más tradicionales de feminidad/masculinidad sorprende el hecho de que el primer rol asociado a la feminidad es la maternidad; lo cual reitera lo tradicional en tanto desde lo socialmente construido: la mujer se completa en la maternidad y es solo a través del desempeño de este rol en el que se puede encontrar una realización plena, incluso –en muchos casos- en detrimento de otros roles vinculados a espacios más allá de lo interno familiar. Por otro lado, cuando se trata de elaborar lo masculino, aparece ineludiblemente el rol de hombre trabajador y la realización familiar se presenta como conjunto sin referencia al desempeño de la paternidad. Pareciera entonces un proceso enunciativo de reproducción de los roles masculino/femenino tradicionales. Es importante subrayar la idea de que el estudiante intenta desmarcarse del discurso tradicionalista en lo referido al desempeño de los roles de género, sin embargo, debe señalarse que los contenidos asociados a estos roles son fácilmente reproducibles en el discurso del sujeto.

En cuanto al autoconcepto asociado al rol de género, el estudiante valora como muy positivo y relevante pensar la propia construcción del género en el proceso de configuración de la identidad. Incluso en este caso el estudiante brinda algunas referencias a diferentes momentos en su historia de vida en los que esta “palabra”

ha aparecido como un configurador de identidad y que ha contribuido al desarrollo de su autoconcepto. Así, apunta:

He tenido diferentes etapas de mi vida en las que pasé un poco por lo femenino y esto tuvo una importancia vital. En mi caso particular no hay un... no soy un monolito; siempre tengo necesidad de cambiar. Ahora mismo me siento, para mí... yo me siento más masculino; lo que pasa que también no interpreto la masculinidad como lo interpreta la sociedad, yo quiero ser un hombre en muchos sentidos diferente. Yo creo que tendremos que inventar de nuevo lo masculino y lo femenino. Pero todo esto depende de la herencia cultural y los referentes...por ejemplo mi mamá desde que nací me incentivaba cosas del varón, que parece que necesariamente tienen que estar relacionadas con el patriarcado y el machismo, son conductas o comportamientos que a mí me hacen sentir mal o incómodo... en mi caso particular van desde algo tan trivial o tan cotidiano como es qué palabra utilizar, etc. Sin embargo, yo me siento más masculino, porque disfruto cosas del ser hombre, no lo sé, afeitarme como lo hace un hombre en el mundo occidental... me siento cómodo con ello”.

En el texto anterior subyace un proceso enunciativo configurador de universos estáticos en relación con los géneros. Pareciera que lo asignado socialmente a lo femenino lo es “naturalmente”, y por lo tanto exclusivo de las mujeres y vedado en el desempeño del rol masculino. Ello tributa a un malestar derivado del conflicto semiconsciente entre ejercicio de un rol de hombre signado por lo hegemónico y la

exploración, descubrimiento y performance de una masculinidad “otra”, alternativa, diferente, que se permita la incorporación de cualidades tradicionalmente femeninas que son, en definitiva, cualidades humanas, no exclusivas de un solo género. También se observa un proceso enunciativo relacionado con la intencionalidad de mostrar propósitos. Sirva de ejemplo ilustrativo la frase: “Yo creo que tendremos que inventar de nuevo lo masculino y lo femenino.”

En cuanto a la Autoestima asociada al género, el sujeto refiere sentirse muy a gusto con su forma de vivir la masculinidad ya que trata de hacerlo de una manera “diferente”, siendo “tradicional en algunas cosas y más progre en otras” intentando guardar un equilibrio entre estos dos polos. Por lo tanto, según lo anterior, se manifiesta el conflicto ya descrito a nivel cognitivo desde el autoconcepto, expresado aquí en términos de afectividad.

Para el sujeto, estudiar Bellas Artes ha sido fundamental para tener una mirada más allá de lo tradicional en la construcción social del género. Ve los estudios de Bellas Artes como “el vehículo fundamental, esencial” para “encontrarse” y “encontrar a los demás e intentar entender un poco mejor al otro en muchísimos temas.”

En cuanto al binarismo de género como categoría social de control/poder se aprecia también poca elaboración, se trata de temas que no ha desarrollado y fundamentado lo suficiente. Propone ideas contradictorias que intenta integrar en el ánimo de brindar una respuesta que plantee el tema desde diferentes aristas,

pero al no estar suficientemente fundamentadas las ideas resultan, como queda dicho, contradictorias. Así, expone:

“Bueno, ahí está la frase famosa y trillada de que los polos opuestos se atraen, yo creo que tiene que ver con que a veces me da miedo cuando dices ‘no existen las diferencias’ y eso se sostiene con mucha vehemencia. A mí las vehemencias siempre me dan qué pensar y me da un poquito de miedo. Sin dudas en el género puede haber un mecanismo de dominación oscuro que responde a leyes de mercado y la cuestión es que no trascienden, que me parece que deben ser superados con la educación y la constante búsqueda de respuestas”.

En este caso, resulta interesante, el hecho de que aunque a nivel explícito, en su discurso se expresa un reconocimiento de las consecuencias no saludables del binarismo de género como instrumento de control/poder social; en su narrativa subyace un cierto temor en cuanto a lo que podría significar ese reconocimiento. (Y si no es el binarismo lo “bueno”, entonces ¿qué lo será?). Regresemos a la frase “a veces me da miedo cuando dices ‘no existen las diferencias’ y eso se sostiene con mucha vehemencia”; en este caso se aprecia un temor a lo que puede suponer reconocer que lo hegemónico se configura a partir de construcciones sociales que obstaculizan y mutilan el desarrollo y crecer pleno de hombres y mujeres y abrir el camino para el descubrimiento de nuevas formas de ser hombre y mujer en la vida cotidiana. Se podría hablar entonces de un proceso enunciativo de resistencia ante la posibilidad de ruptura de las construcciones

sociales y la organización de la vida cotidiana derivadas del binarismo de género. Asimismo, podría coincidir con un proceso enunciativo de contextualización (Pujal, 1993) que “se refiere a un rechazo de las afirmaciones globales o generales en virtud de una delimitación (personal, situacional, condicional, etc.) de aquello que se dice” (Pujal, 1993, pág. 212). Este proceso da cuenta de la posibilidad de que emerjan en el discurso contradicciones e incoherencias y, precisamente, esta heterogeneidad y este sentido de crítica manifiesta, contribuye a la negación del sujeto discursivo presente y una oportunidad -si bien aún primitiva- para la transformación de su realidad.

Al finalizar la entrevista, cuando se le pregunta si tendría algo más que añadir, el estudiante realiza interesantes reflexiones que hacen hipotetizar que esta entrevista ha servido para abrir muchas preguntas que podrían servirle para su propio desarrollo. En este sentido realiza una cierta revisión por diferentes etapas y escenarios de su vida y de cómo la categoría género ha emergido y cómo esas diferentes experiencias y escenarios han contribuido a construir la conceptualización que hoy tiene. Así, el estudiante comenta:

“Creo que es muy importante pensar en qué es lo que tú vas a asumir como masculino o femenino. Por ejemplo, a lo largo de la vida, desde que soy un niño, mi madre veía que me llamaba la atención un muchacho mayor que yo y mi madre no quería ni hablar del tema, y lo que yo estaba tratando expresar, es que lo miraba... ¿sabes?, en realidad era muy niño para tener un deseo sexual explícito así, era una manera de admiración, de

curiosidad. Cuando entendí eso, me conocía un poquito más, pero sobre todo me sentí mucho más tranquilo con el mundo, porque vivimos en sociedad patriarcal, donde decir que un hombre es atractivo, ya quiere decir que eres gay. Recuerdo la primera vez que vi a dos hombres besarse, eso me impactó mucho y ahora me alegro que eso esté normalizado en mí. En estos últimos años, de hecho, creo que he podido entender con un nivel de apertura diferente a como lo había asumido en el pasado”.

El sujeto no presenta un cuestionamiento del supuesto falso de masculinidad/feminidad y, por lo tanto, no hay una conciencia de lo expropiado a lo masculino, aunque sí emerge el malestar derivado de estas expropiaciones. Existe un intento por desmarcarse de lo tradicional a nivel discursivo pero, en términos actitudinales, la tendencia es más hacia lo tradicional; el sujeto no llega a situarse en el modelo progre. Lo tradicional como categoría validada emerge 25 veces en la entrevista, mientras que lo progre solo aparece en 7 ocasiones.

Sujeto 2. Hombre. 22 años

La entrevista se inicia estableciendo el rapport adecuado. Se explicitan los objetivos de la entrevista y se le manifiesta que ha sido seleccionado al azar como sujeto de análisis cualitativo.

En cuanto a la conceptualización del género, se puede decir que el sujeto la estructura a partir de elementos más bien básicos, lo cual se evidencia en la expresión de ideas inconexas, aisladas, que adolecen de elaboración personal.

Así, explica que el género sería lo que en términos de herencia biológica que le corresponde a cada género humano. Manifiesta que la categoría género puede expresarse como lo femenino y masculino. Refiere que es una palabra que está constantemente presente en la vida cotidiana y que de alguna u otra forma siempre nos encontramos en relación con ella. Así que se podría afirmar que no existe una elaboración clara del término.

En coherencia con lo anterior, el estudiante define lo masculino/femenino como “el conjunto de cosas que hace a un hombre, que hace a una mujer”. De manera que en este caso emerge también una falta de elaboración. Más adelante, intenta brindar otros elementos desde una mirada abierta e integradora del género. Así, su discurso da cuenta, en este aspecto, de un cierto nivel de progresía. El estudiante expone que un buen hombre/mujer para él sería más o menos lo mismo y lo argumenta de la siguiente manera:

“Creo que eso tiene que ver con ser fiel a tus principios y a tus creencias y a las cosas que te hacen feliz. Es una pregunta complicada, porque puede incluir muchas cosas.”

En este caso se manifiesta el conflicto en términos de proceso enunciativo, entre lo que está signado y pautado desde lo hegemónico y lo que él quisiera que se expresara en la vida cotidiana. Sin embargo, sí reconoce como necesario pensar el género:

“Sí es importante pensar en la categoría género, porque a mí, por ejemplo, me hace tomar conciencia de mi lado femenino y aprovecharlo, incluso para ser más masculino. Eso muchas veces no está bien visto en nuestra cultura -lamentablemente patriarcal- en la que existe tanta gente con pensamientos todavía prehistóricos; y aunque nuestro ámbito sea más permisivo y libre nosotros también tenemos otros espacios de desarrollo que nos impactan”

En cuanto al autoconcepto asociado al género, el estudiante se reconoce como “en equilibrio”. Se identifica tanto con elementos masculinos como femeninos y así lo suscribe:

“No lo sé, depende, a veces soy más masculino, otras soy más femenino. Me siento cómodo en los dos polos, depende del contexto, depende de con las personas con la que me encuentre en ese momento, me gusta y disfruto el equilibrio que yo vivo entre lo masculino y lo femenino. Aunque así de modo global sí me considero que soy más masculino que femenino como generalidad”.

A partir de la idea anterior también se aprecian sentimientos de valía personal y una valoración positiva asociada a esta vivencia de equilibrio entre los elementos masculinos y femeninos de su identidad, de manera que podría decirse que a su autoconcepto también más progre se asocia una autoestima positiva. En este propio sentido, el estudiante explica:

Yo es que me siento cómodo más con lo progre que con lo tradicional, aunque a veces disfruto mucho ser tradicional. Disfruto y me gustan cosas que son de toda la vida, creo que muchas están muy bien y son muy buenas pero hay muchas cosas que cambiar y creo que los jóvenes estamos para cambiar el mundo. Yo quiero ser un hombre que explote más su feminidad, entonces en ese sentido soy un poco más femenino que la media, porque seguramente no todos los hombres sienten así.

En cuanto al rol de la formación académica en la construcción social del género, el estudiante reconoce que, aunque su ámbito no es tan liberal “como lo pintan” y uno puede *“llevarse sorpresas importantes y heavys”*, sí que es cierto que *“encuentras una apertura de miras mayor y más libertad para expresarte más auténticamente”*.

Para finalizar la entrevista se le pregunta acerca del binarismo de género como categoría de control social, a lo que el estudiante responde con una sola frase: *“sin dudas es así, como se dice ‘divide y vencerás’.*” De manera que coincide con la noción del binarismo de género como un elemento de control social en tanto, desde el discurso y las corrientes de sentido hegemónicos, se sitúa la masculinidad/feminidad en unos estándares que no abren el camino a otras formas de construcción y expresión del género, tanto en sus manifestaciones tradicionales masculino/femenin, como en las formas emergentes que encontramos en la actualidad.

En este caso, resultan interesantes procesos enunciativos como las relaciones polémicas, cuando el estudiante reflexiona acerca de su propia masculinidad. Así, plantea que aunque se considera muy tradicional en muchos aspectos: *“Yo quiero ser un hombre que explote más su feminidad, entonces en ese sentido soy un poco más femenino que la media, porque seguramente no todos los hombres sienten así.”* Con lo cual, se expresan claramente descripciones de estados y atribuciones fijas, generales y estáticas para el otro género disponible. Le gustaría ser de otra manera; le gustaría desarrollar más las cualidades históricamente asignadas a la mujer; sin embargo, reconoce que no serían estas cualidades masculinas y que eso lo desmarcaría de la norma ya que *“no todos los hombres sienten así”*. Cuando se explora más a profundidad este elemento, se manifiestan las justificaciones como proceso enunciativo. Ante la pregunta *“¿Sientes que algo te impediría desarrollar más tu feminidad?”*, el estudiante responde haciendo referencia a los obstáculos sociopsicológicos presentes en la vida cotidiana. En este sentido resulta interesante porque hace referencia no solo a condicionamientos internos psicológicos como externos sociales: *“si es que yo quisiera ser diferente, a mí el rollo malote guaperas nunca me ha ido, ese macho machote me molesta, pero cuando trato de ser más suave, de ser más tierno, no sé, pasan muchas cosas...es que a las chicas tampoco les gusta que seas tan suave y yo mismo, no sé cómo explicarlo, quiero ...pero es que tampoco se trata de convertirme en mi mamá...es que no lo sé, es muy complicado”*.

En este propio sentido el estudiante toma la experiencia personal como base de la resistencia cuando comenta: *“pero mira, en una cosa en la que yo me siento muy*

bien es en casa, quiero decir, que yo sé hacer de todo; desde que me vine a estudiar vivo solo (se refiere a piso compartido con otros chicos) y eso de poder valerte por ti mismo, jo, da subidón, te hace sentir como poderoso, ¿sabes?, y yo digo, todo esto que estoy aprendiendo luego lo aplicaré y es como que eres más libre". Por lo tanto, se definen unos indicadores de progresía y se va definiendo una formación discursiva desnaturalizadora.

Sujeto 3. Hombre. 23 años.

La entrevista se inicia estableciendo el rapport adecuado. Se explicitan los objetivos de la entrevista y se le manifiesta que ha sido seleccionado al azar como sujeto de análisis cualitativo.

En cuanto a la conceptualización del género, el sujeto ofrece una mirada que, aunque *a priori* pudiera parecer que demuestran una elaboración personal de mayor nivel, aún resulta una conceptualización muy superficial del tema. El estudiante emplea frases que podrían valorarse como disuasorias y también emergen ideas que no concretan un concepto específico. Así, el estudiante comenta:

"El género es ...es complejo porque es pensar en lo que no cambia, pensar una vida que no cambia, que no está en constante cambio búsqueda, en constante evolución, en contante cuestionamiento, en constante enfrentamiento y en constante encuentro, entonces lo que llamamos lo

masculino y lo femenino, es lo que somos. Es decir, somos humanos, y tenemos una diferencia y que somos divinos en esa diferencia y nos complementamos y eso es el género.

De hecho, el propio sujeto reconoce que antes de la entrevista nunca se había sentado a pensar conscientemente sobre qué era el género, aunque también explica que sería muy importante que las personas se sentaran a pensar mejor eso que llamamos género.

En lo relativo al autoconcepto asociado al género, se define como un hombre más masculino en tanto hombre, pero también reconoce y es capaz de identificar sus elementos de feminidad. El sujeto comienza analizando lo que para él sería el polo feminidad/masculinidad y plantea:

“Feminidad podría definirse como lo que es propio del género femenino y la masculinidad por otra parte lo que es propio del masculino, pero se sabe muy bien que un hombre puede sentirse femenino y eso puede tener muchos matices. Por ejemplo, puede sentirse femenino y no tener una orientación sexual hacia las mujeres; puede ser una persona que, por el contrario, sí sea un hombre heterosexual aunque tenga su lado femenino. Pero yo creo que también como me dijo alguien una vez -y que fue muy interesante-: necesitamos de palabras y de maneras de definir las cosas y a veces toca borrar las etiquetas y ampliar los márgenes o borrar las fronteras y los límites. Y yo me veo como un hombre masculino pero de alguna manera femenino a la vez. ¡Y heterosexual, eh!”

En el párrafo anterior tenemos varios elementos interesantes. El estudiante es capaz de definir intuitivamente la diferencia entre la identidad de género y la orientación sexo-erótica, de manera que podemos hablar de una elaboración de cierto nivel de complejidad, aunque no totalmente consciente. No obstante, se evidencia el contenido vinculado a una construcción social sustentada en el mismo patriarcado cuando al final de esta reflexión que intenta presentar a nivel discursivo, un punto de vista más abierto y alternativo, concluye afirmando categóricamente su heterosexualidad, con lo cual se manifiesta una necesidad de mantener una construcción social según lo hegemónico establecido. En este sentido, entonces volvemos a encontrar el conflicto entre lo normativizado y las propias necesidades de desarrollo y realización personal. Se aprecian relaciones de comparación con el otro género y resulta interesante porque su discurso subyace la noción de todo lo valioso que también puede tener lo femenino y que a lo masculino, por elementos socio-históricos y culturales propios de occidente, le están vedados. Sin embargo, igualmente se evidencian relaciones polémicas con la identificación y expresión de su “lado femenino”, lo cual se aprecia en la reiterada intención de marcar su heterosexualidad como elemento validador de los desarrollos de “*su feminidad*”. Lo interesante en este caso es que la relación conflictiva se establece con su propia voz. Se trata de un diálogo polémico consigo mismo, o más bien, con las voces normativizadas que han sido internalizadas por el sujeto. Lo tradicional deviene aprendizaje social que se internaliza en el aparato psíquico y emerge como voz de censura ante las trasgresiones de la performance del género en la vida cotidiana. Asimismo, en el propio texto anterior también se

aprecia un proceso enunciativo de contextualización, lo cual se concreta más adelante cuando comenta que:

“Aunque a veces me puede dar es un poco de miedo, eso de difuminar los límites, porque yo sí creo que hay límites y fronteras, sí hay márgenes y son buenos y a veces son buenas las etiquetas. Las etiquetas pueden hacer mucho daño, pero también nos identifican”.

En cuanto a la autoestima asociada al género, parece que existen indicadores de una adecuada autoestima con elementos narcisizantes en el hecho de sentir *“su lado más femenino florecer día a día”*

El estudiante considera que en esta mirada ha influido mucho su formación artística y en ese sentido comenta: *“Pues claro, el haber estudiado arte y haber sentido siempre el arte me ha permitido abrirme a la búsqueda y al disfrute de la vida en general y de las diferentes manifestaciones del género en particular”*

Sobre el género como categoría social de control, el estudiante refiere que aunque nunca se lo había planteado:

Sí, puede ser...digo, como otros muchos hay, pero sí..., es como un intento de separar y hacernos ver que entre los hombres y las mujeres no hay una conexión. Están los hombres que tienen...que son más femeninos, los hombres femeninos... y qué es ser femenino...¿por qué hay cosas femeninas y masculinas que el otro género no puede asumir? Es que es incompatible que hayamos llegado a la Luna, que haya tanto desarrollo

tecnológico y tanta gente que haya llegado a descubrir y lograr cosas increíbles, que el mundo haya cambiado tanto y, sin embargo, hay cuestiones que se repiten y se mantienen a lo largo de tiempo. Ahora que lo dices mi teoría es que aquello que se mantiene a lo largo del tiempo es porque le interesa a alguien o a algo que se mantenga. Y ahora que lo dices me da qué pensar...quizás nos quieren controlar ...no lo sé, pero sí, tiene pinta...de control social digo. Creo que deberíamos plantearlo más en serio y pensarlo”.

En el texto anterior también se manifiestan elementos interesantes, a pesar de la falta de elaboración que subyace y que se aprecia a lo largo de toda la entrevista. Esta pregunta en particular brinda al sujeto la oportunidad de reflexionar más allá de lo conocido y de cumplir con la oportunidad, posibilidad infinita que brinda el proceso de elaboración del discurso como configurador de realidad. El sujeto discursivo se construye en el proceso de elaboración de sus ideas y de la interdiscursividad. Este elemento, que ya se va reiterando en las diferentes entrevistas, resulta interesante en términos de investigación-acción que, si bien no es la metodología que se ha seguido en el presente estudio, constituye una intencionalidad última que debe atravesar todo proceso de investigación de la realidad: la posibilidad de influir en las personas y tributar a la construcción de un sujeto psicológico más saludable que es decir, más autónomo, cooperador, crítico y transformador.

Asimismo, se manifiestan procesos discursivos de contextualización (cuestionamiento del *status quo*) en ese intento –si bien aún básico- de rechazo a las afirmaciones normativas y globales, lo cual deriva en una delimitación de propósitos, que se expresa en el final de frase (*Creo que deberíamos plantearlo más en serio y pensar*)

En cualquier caso, no se manifiesta un cuestionamiento del supuesto falso masculinidad/feminidad y ello complejiza en grado sumo la definición e identificación de modelos paradigmáticos alternativos.

Sujeto 4. Mujer. 21 años

La entrevista se inicia estableciendo el rapport adecuado. Se le explicitan los objetivos de la entrevista y que ha sido seleccionada al azar como sujeto de análisis cualitativo.

La estudiante asocia el género como categoría más con una conceptualización biologicista que social. Reconoce que para ella el género *sería “como sinónimo de ‘especie’, como las características que determinan un conjunto y lo diferencian de otros”*. No obstante, a continuación, resalta cómo es una palabra que cada vez se escucha más y cuyo concepto ha ido evolucionando en los últimos años y se ha situado cada vez mejor, visualizando las problemáticas asociadas al concepto. Así, la estudiante comenta:

“En los últimos años, la palabra ha ido ganando en protagonismo y frecuencia de uso, en la vida social, en las noticias, en la literatura y ello ha incidido en que me plantee el género como una categoría, no solamente de lenguaje, como marca de femenino o masculino, sino social, e incluso, cultural”.

También reconoce que no se ha detenido mucho a pensar el género, que si no fuera por esta entrevista, sería una palabra que emplea por *“inercia social”*. Se reitera, en este caso, la confirmación de la entrevista como una herramienta sumamente útil en su doble condición de instrumento diagnóstico y de intervención a diferentes niveles, de acuerdo con sus características.

En cuanto a la feminidad/masculinidad como conceptos, la estudiante vincula la feminidad como relativa al sexo femenino.

“Reúne las características de la mujer y define un prototipo –socialmente instaurado o afianzado– de las cualidades físicas, comportamientos morales y espirituales de la mujer. A partir de ahí, se crea una escala de +/- femenina, según se esté más o menos próximo a este prototipo. Esta caracterización parte de una base biológica pero considero que tiene un trasfondo sociocultural. Desde un punto de vista biológico, prototípicamente, la feminidad suele relacionarse con un rostro determinado por la simetría y la belleza, con una figura definida por la curva, etc.; desde un punto de vista social, se suele asociar con la gracilidad y la delicadeza,

se confunde con la debilidad, con unas normas de comportamiento más rígidas.”

Así, introduce los estereotipos que reconoce en el imaginario social relacionados con las categorías femenino/masculino:

“Se tiende a considerar femenina a una mujer bonita, inteligente y dulce, educada y con buenos modales, que muestre sutileza en sus formas o fragilidad. Este prototipo es el que aún predomina en el mundo publicitario y de la moda, aunque en los últimos años parece hablarse de la mujer en su diversidad y sin etiquetas. Por oposición, la masculinidad se entiende como relativa a los hombres, como el conjunto de características físicas y valores que constituyen fundamentalmente la virilidad. Anatómicamente, se suele asociar con la fortaleza física, con un torso torneado (un pecho fuerte), con una figura determinada por la línea, etc.; desde un punto de vista social, se ha relacionado con el valor, con cierta rudeza en los ademanes, con la insensibilidad, etc. También es la imagen que se sigue proyectando en los medios de comunicación y en internet, al menos aún es predominante. En las márgenes del prototipo femenino o masculino, se encuentran expresiones para definir a ‘hombres femeninos’ o ‘mujeres masculinas’, lo cual es una soberana tontería. Y es interesante, porque lo que se salga de esos prototipos necesitamos ‘encajarlo’ en otros y ya ahí comienzas a cuestionarte la sexualidad, la orientación sexual de las personas que se salen de esos prototipos”.

Un elemento muy interesante es que la estudiante identifica un componente afectivo que configura también esa construcción social de las categorías feminidad/masculinidad; en el sentido de que esa construcción discursiva y cognitiva que es el género lleva asociada una carga afectiva que le otorga un valor social. Así, refiere que *“tanto la feminidad, como la masculinidad podrían considerarse un sentimiento”*. Con lo cual, se reconoce un proceso enunciativo de expresiones generales de emociones. Resulta interesante cómo esto es algo que emerge en el discurso femenino, no así, o no de manera tan clara y explícita, en el discurso masculino. Ello da cuenta de la afectividad inherente a la construcción social del género femenino y que se manifiesta en el discurso de las entrevistadas. Se aprecia también un proceso enunciativo de contextualización en esta interpelación de las afirmaciones globales normativizadas relacionadas con los estereotipos de género.

Asimismo, reconoce el peso y la relevancia social de ser “buen hombre/buena mujer”; ya que este es un elemento que sitúa en determinado estatus social.

“No se mira de la misma manera al que cumple la norma social que a quien la viola o a quien se desmarca de ella; y es interesante porque al mismo tiempo lo que te excluye de unos grupos más ‘mainstream’ te incluye en otros quizás más minoritarios. La pregunta es... ¿dónde quieres estar, porqué y para qué?”

En este caso se manifiesta un proceso enunciativo que podría leerse desde varios ángulos pero que apunta esencialmente a las relaciones polémicas. En la

pregunta final de este fragmento se expresa un conflicto subyacente la propia entrevistada, una ruptura con lo hegemónico en términos de construcción social, pero por otro lado el cuestionamiento de dónde apuntar, qué modelo seguir y en virtud de qué. En este propio sentido, y desde una perspectiva un tanto idílica y una mirada hasta cierto punto ingenua, la estudiante afirma que:

“Ser buen hombre o ser buena mujer supone tener un comportamiento sobre todo ético. Lo podría resumir en ‘amar y respetar al prójimo’, respetar el derecho a la libertad de pensamiento del otro, ser solidario y compasivo; se trata en definitiva de ser una buena persona, y esto no está reñido con el sexo.”

En cuanto a la necesidad de pensar la categoría género, la estudiante señala que en realidad esta es una vía de autoconocimiento y que es precisamente ese autoconocimiento una forma de repensar y reconfigurar la masculinidad/feminidad como conceptos y resituar los contenidos que habitualmente asociamos a lo femenino y a lo masculino, al hombre y a la mujer. En este caso se aprecia también un proceso enunciativo de expresiones generales de emociones, ya que la estudiante equipara la construcción social paradigmática de lo femenino/masculino con lo ético, lo cual supone definir el performance de género saludable como una expresión humanista y ética. Así, la estudiante comenta:

“A la luz de los tiempos que corren, es necesario pensar en esta categoría como una vía para el conocimiento y también para el reconocimiento de uno mismo. Por tanto, sí me aporta pensar en lo que representa y ha

representado tanto uno como otro concepto. Ello contribuirá a redefinir la feminidad y la masculinidad.”

Cuando se inicia la exploración del autoconcepto asociado al género, la estudiante se autodefine como mujer y, por tanto, se considera un ser más femenino que masculino, -en términos de lo que se designa desde el punto de vista social como masculino/femenino-; aunque desde esa misma perspectiva, reconoce que la caracterizan cualidades asociadas más a lo masculino como la seguridad y el deseo de conquistar espacios más allá de la familia.

Cuando se indaga en cuanto a lo que la convierte en femenina la estudiante expresa:

“Quiero decir que, aunque reflexione en la categoría feminidad/masculinidad, en realidad no me detengo a pensar hasta qué punto soy femenina o masculina. Si sigo la concepción social explicada antes, aun siendo femenina físicamente, en mi manera de vestir y de comportarme, sería también masculina porque soy independiente, soy fuerte, resolutiva. Por ello rehúyo de las etiquetas, soy mujer y me considero sencillamente una mujer.”

Una vez más, en este caso, encontramos un texto que puede leerse desde diversas aristas, sin embargo, se apunta esencialmente a relaciones de comparación y contextualización. Así, se está marcando unos contenidos configuradores del otro género disponible como propios y exclusivos del mismo.

Lo cual implica la distinción de los géneros como universos independientes, compartimentos estancos sin relación de continuidad. Subyace un sentimiento de transgresión de la norma, de lo hegemónico establecido. Asimismo, este propio texto configura un proceso enunciativo de contextualización, cuando explicita su necesidad de rehuir de las etiquetas. La estudiante se siente satisfecha con el ser mujer/femenina y –según declara- asumirse como femenina no le genera conflictos. Es importante destacar que durante toda la entrevista la estudiante intenta marcar muy bien lo que sería la construcción social del género “de la sociedad” y “la propia”. Sin embargo, aunque a nivel discursivo intenta desmarcarse de lo socialmente construido y validado como bueno, en la práctica se evidencia una tendencia a situarse dentro de las corrientes de sentido predominantes. El concepto de feminidad/masculinidad se corresponde con lo socialmente establecido y así también ocurre con las expectativas asociadas al desempeño del rol social. Incluso se llega a explicitar como proyecto para un futuro mediato ser madre porque ello supone el completamiento de la feminidad.

En relación a lo anterior, la estudiante afirma que no se considera tradicional en cuanto al género se refiere, que está a favor de todo lo que una al ser humano, y en contra de aquello que pueda dividirlo. Sin embargo, -como queda dicho- en todos los contenidos que declara como propios asociados al género se corresponden con lo tradicional. Asimismo, un análisis de las respuestas brindadas en los cuestionarios, la sitúan con altas puntuaciones en la subescala de feminidad del BSRI, bajas en la subescala de masculinidad y, sin embargo, presenta altas puntuaciones en el Test de Ideología de Género.

Considera que estudiar Bellas Artes ha influido en su propia construcción social del género ya que es *“carrera humanística, que fomenta la sensibilidad, la flexibilidad, la apertura mental y emocional.”* Sin embargo, sus puntuaciones en los cuestionarios no presentan diferencias estadísticamente significativas con respecto a la población general.

En cuanto a la problematización de la categoría género como una herramienta de control/dominación, la estudiante refiere que, efectivamente, concebir el género como dicotomía supone una intención de dominación social. Así, manifiesta que:

“Detrás de toda dicotomía hay una jerarquía. En este caso particular, el género masculino históricamente se ha planteado como superior. Lo ideal sería sustituir la noción de ‘polos opuestos’, por ‘polos complementarios’. Pero eso no interesa porque con ello se solucionarían tantas cosas que no serían necesarias muchas de las que nos venden como soluciones que en realidad son parches.”

Para cerrar la entrevista, la estudiante manifiesta que *“los estudios sobre género deberían tener mayor difusión porque muchas opiniones,-incluso-, de miembros del movimiento feminista, son fruto de una gran ignorancia en lo que al género se refiere y plantan un discurso contestatario, pero también por oposición”.*

Entonces, en sentido general, emerge una construcción social del género más tradicional (la categoría tradicional se ha asociado a 25 citas en la entrevista) aún

cuando a nivel discursivo se evidencian algunos indicadores de progresía (15 citas asociadas a la categoría progre).

Sujeto 5. Mujer. 20 años

La entrevista se inicia estableciendo el rapport adecuado. Se le explicitan los objetivos de la entrevista y que ha sido seleccionada al azar como sujeto de análisis cualitativo.

La estudiante define como su concepción de género la siguiente:

“Para mí el género es algo que la sociedad se inventa a partir de un elemento biológico que tiene que ver con nuestros genitales, entonces, se inventa una serie de contenidos de consenso social, que están asociados a una determinada sexualidad”.

De manera que se reitera la identificación con lo reconocido socialmente como género, como un referente propio, aunque en el tono con el que se expresa la respuesta se evidencia una necesidad de desmarcarse de lo establecido socialmente: “el género para la sociedad es esto...pero yo pienso que debiera/pudiera ser de otra manera” – esta parece ser la frase que describe la intencionalidad subyacente al mensaje que pretende transmitir. Por lo tanto, subyace un proceso enunciativo de relaciones polémicas.

En cuanto a la elaboración de la construcción social del género, la estudiante plantea que:

“Yo realmente -ahora que lo dices- yo nunca me hubiera sentado a pensar en el género. Creo que han sido pocas las veces en que lo he pensado como categoría y que me he pensado en mí misma, como quiero ser y así ¿no? Es decir, en qué tipo de mujer quiero ser, pero no realmente así como analizarlo como categoría, no es algo que yo me había planteado conscientemente antes”.

Así, ante una falta de elaboración consiente y propositiva de la categoría y de lo asumible en su caso, resulta muy complejo oponerse de manera crítica –que es decir de manera lúcida- a la construcción social presente en las corrientes de sentido del imaginario social. En cuanto a la conceptualización específica de lo masculino y lo femenino, la estudiante comenta:

“Me pasa como en la pregunta anterior. Creo que tiene que ver con lo que se asocia según los genitales con los que nacemos; entonces el ser femenina tiene que ver más o se asocia más a la delicadeza, la dulzura, la ternura y lo masculino se asocia más a la valentía, el coraje y la fuerza. Entonces –repito- que eso a mí me parece que son construcciones, no sé si ‘construcciones’... es que la sociedad nos forma, nos impone cosas y que no tienen que ver directamente con lo que viene dado biológicamente porque quién dice que una mujer no puede ser fuerte valiente y tener decisión.”

En consecuencia, se reitera el proceso enunciativo de relaciones polémicas, en tanto se brinda voz a la norma social para luego negarla con el final de frase “*porque quién dice que una mujer no puede ser fuerte valiente y tener decisión*”. Más adelante, en cuanto al valor social/carga afectiva asociado a las categorías feminidad/masculinidad, señala que:

“Y por eso para mí una buena mujer... bueno eso depende porque: ¿qué es ser una buena mujer? ser una buena mujer desde el punto de vista social es ser una mujer dulce, cariñosa y hasta cierto punto sumisa, aunque gracias a los movimientos sociales en los últimos años las mujeres se han empoderado muchísimo. Pero se sigue mirando como que debe ser un poco más sumisa, callada, que debe atender a su casa y a su esposo, que debe ser madre. Es como si la feminidad no se completa si tú no eres madre, una persona que decide no ser madre es como si no fuera una mujer. Entonces un buen hombre, un hombre masculino se asocia al hecho de ser fuerte, valiente, que sea la persona que trae el dinero a la casa; o sea que todavía eso sigue siendo la manera en la que se ve a hombres y a mujeres y se les evalúa socialmente en función del cumplimiento de cualidades muy tradicionales.”

Se reitera el proceso de relaciones polémicas y emerge como complemento en este texto un proceso enunciativo de relaciones de comparación. Un *leiv motiv* de las entrevistas, tanto en el caso de las mujeres como en el caso de los hombres, parece ser este contrapunteo interno psicológico, que se expresa claramente en

las formas discursivas resultantes, entre lo instituido y lo instituyente, entre el reconocimiento de que los paradigmas existentes tienen unos puntos importantes de disfuncionalidad y la necesidad de configurar modelos alternativos. Resulta interesante que la estudiante –después de un silencio reflexivo- concluya su reflexión en torno a esta pregunta diciendo:

“Y lo triste es que uno también hereda eso, es decir, que tratamos de ser más rebeldes, más proactivos en el cambio, que las mujeres tratamos de empoderarnos y sin embargo por una lado o por otro terminamos cayendo en esas redes y le hacemos caso a las marcas y las seguimos comprando y seguimos poniéndonos cremas antienvjecimiento y vamos al gimnasio para estar en forma por cumplir con determinados cánones estéticos y no por salud...y eso sin hablar de los tratamientos estéticos...es que es muy difícil salir de esos moldes porque aparecen por todas partes”

En este caso, entonces, se aprecia incluso más que una intención a nivel discursivo por desmarcarse de lo socialmente establecido desde lo hegemónico, - es algo que, por ejemplo, se manifiesta claramente en la entrevista anterior-; se aprecia una cierta autocrítica en el sentido de reconocer que por mucho que se intente, resulta sumamente complejo romper con los estereotipos de género asociados a la construcción social del género, porque está muy entronizado en todos los niveles sociales. Incluso en un momento de la entrevista la estudiante reconoce que a veces no se es consciente, ni siquiera, que se está “actuando” desde una concepción social tan tradicional. Asimismo, se manifiestan las

obligaciones internas como proceso enunciativo cuando se hace referencia a la perentoriedad de cumplir con los estereotipos de género como una vía casi ineludible para conseguir el éxito en el desempeño social y en el establecimiento de vínculos en la vida cotidiana.

Por todo lo anterior, la estudiante reconoce la importancia de pensar el género, problematizarlo e interpelar lo socialmente establecido. Así, expone:

“Sí, yo sí considero que es importante pensarlo porque es que eso es lo que nos va a permitir –digamos- cerrar una identidad determinada que pase también por el género; sí porque todo lo que tenga que ver con uno mismo es importante. Entonces, pensar la masculinidad y la feminidad también es importante para uno, en un proceso de crecimiento personal que yo creo sinceramente que no concluye en ningún momento de la vida que uno siempre está creciendo y desarrollándose.”

Expresa de esta manera un proceso enunciativo dirigido a la identificación de propósitos. Así, cuando se le pregunta con respecto a su propia feminidad/masculinidad, la estudiante declara:

“Yo creo que yo soy femenina lo que pasa es que yo soy una femenina un poco rara, en el sentido de que a mí me parece que yo no quiero ser mi madre ni mi abuela; yo quiero ser alguien diferente que también se me respete por mi valentía y por mis capacidades para desempeñarme en determinados sitios distintos de la familia y quiero ser alguien que sea autónoma e independiente, y que sea una serie de cosas que realmente

nunca se han asociado a la feminidad o no se han asociado tanto a la feminidad. Pero sí, sí, yo creo que soy una persona femenina. A ver, me hace femenina cumplir con esos estándares sociales de lo femenino y además lo disfruto. A mí me gusta ser dulce y cariñosa, lo que pasa es que también me gusta hacer otras cosas”.

En este caso, resulta relevante el diálogo que establece la estudiante entre su feminidad y su masculinidad:

“A veces yo quisiera ser de otra forma, quisiera ser más masculina, pero igual yo misma me autocensuro porque es como que ya eso que te impone la sociedad lo he aprendido y me lo creo. No sé bien cómo explicarlo, pero sí, a mí me gustaría incluso tener un proyecto de vida diferente a tener hijos tan pronto, pero de alguna manera cuando pasas los 30 como que te empiezan a mirar así con cara de -bueno ¿y tú para cuándo?, entonces es como un techo. Si ahora que tengo 20 años y digo, -bueno, hay que aprovechar ahora-, es un como una carrera contra el tiempo el tiempo y tengo la sensación como de que el tiempo se me acabará, porque a los 30 ya tengo que haber logrado unas cosas que me permiten ser mamá: tener una pareja... Y aunque hoy por hoy eso no es tan importante porque existen otras formas para hacer una maternidad independientemente pero sí quisiera que mi hijo pudiera tener su papá también. ¿Y qué vas a hacer?, es lo que toca...o lo tomas o lo dejas.”

La estudiante comenta que realmente ser tradicional aporta más seguridad y comodidad, aunque para su vida prefiere la libertad que brinda el progreso. Lo anterior resulta en cierto sentido contradictorio pues no se trata de una persona que resalte por mostrarse especialmente progre o rebelde; además de que todo su discurso se ha caracterizado por validar lo progre pero apostar a nivel personal por lo tradicional.

El texto anterior, en términos de formaciones discursivas presenta varios elementos de interés. Se puede hablar así, de la presencia de enunciados afirmativos de relaciones polémicas, ya que en reiterados momentos se va mostrando el conflicto con lo social (“yo quisiera...pero...”), acompañado de justificaciones en torno a los “permisos” que se otorga o los comportamientos normativizados que desarrolla en la vida social. La mujer debe justificarlo todo, la decisión normativizada que toma, debe justificarla ante ella misma; la decisión transgresora y desnaturalizadora debe ser justificada ante lo social; lo cual guarda estrecha relación con el proceso enunciativo de obligaciones: “deberás” ser profesional, vivir intensamente, realizarte en el ámbito privado y también ser madre –no según los modelos emancipados- sino según lo signado desde lo hegemónico global establecido. Así, la feminidad estará signada por el cumplimiento de estas obligaciones en la vida cotidiana.

La estudiante reconoce que estudiar Bellas Artes ha influido en sus concepciones y acercamientos al tema género, ya que el espacio social del grado le proporciona “otra apertura de miras, al conocer gente muy diferente” cuya sola existencia ya es

como un permiso que se le concede para “sencillamente ser”. Es decir que, al menos a nivel consciente, sí hay un reconocimiento del lugar de la formación y el espacio académico en la construcción social de la categoría género.

Sujeto 6. Mujer. 21 años

La entrevista se inicia estableciendo el rapport adecuado. Se le explicitan los objetivos de la entrevista y que ha sido seleccionada al azar como sujeto de análisis cualitativo.

En cuanto a la conceptualización del género, la estudiante declara que:

“Para mí el género es una construcción que se hace socialmente a partir de la biología con la que nacemos, de cuáles son nuestros genitales. Es algo que nos impone la sociedad y que nos impone a través de nuestra familia, de la escuela, incluso a veces a través de los propios amigos. Por ejemplo, yo con mis amigas es como que ellas tienen unas expectativas... entre nosotros tenemos unas expectativas con respecto a la vida por lo social; entonces, ¿cómo no sigues con eso? El género es como algo... en plan... que te impone la sociedad para ti, que la forma en la que naces si naces hombre o mujer según lo biológico, pues a partir de ahí te impone todo lo demás. No sé, es que yo soy muy rara, siempre he sido la freak, a mí me gusta ser mujer, pero no en el sentido sexuado, es que creo que somos muy potentes, las mujeres digo.”

En esta entrevista encontramos un elemento que no había surgido hasta aquí en las anteriores y es que emerge un reconocimiento de la existencia de diferentes formas de asumir el género más allá del binarismo que se da por “bueno” desde lo social hegemónico. Si bien es una estudiante que, incluso desde su proyección, se le podría situar en modelos más progres, también resulta interesante que su discurso –ciertamente más desmarcado de lo tradicional- aún requiere de una elaboración más profunda en algunos sentidos. Expone las ideas, por momentos, de manera inconexa, no termina de elaborarlas, sustentarlas y argumentarlas lo suficiente. Sin embargo, es de destacar la presencia de ideas más holísticas y complejas con respecto al género. Su construcción social de la categoría resulta más compleja y abarcadora. Por lo tanto, ya desde la conceptualización del género pueden evidenciarse elementos correspondientes a un proceso enunciativo de relaciones polémicas por un lado y de contextualización por otro. En primer lugar, al estudiante define las voces normativas para luego (esto es lo que se dice desde lo social), para luego definir la posición individual (“lo que se me ha asignado lo disfruto, pero en un sentido diferente”). En segundo lugar, entonces se marca una negación de las afirmaciones globales y una ruptura con lo hegemónico establecido (“*No sé, es que yo soy muy rara, siempre he sido la freak, a mí me gusta ser mujer, pero no en el sentido sexuado, es que creo que somos muy potentes, las mujeres digo.*”) –a saber- un proceso enunciativo de contextualización. Así, también en cuanto a la conceptualización del género, la estudiante explica:

“Yo lo que sí creo es que es complicado pensar que existe solamente como un solo género, porque bueno solo lo femenino y lo masculino... Pero además es como una forma específica de lo femenino y una forma específica de lo masculino; porque no hay como diferentes posibilidades de ser hombre o diferentes posibilidades de ser mujer, así es socialmente. Evidentemente nosotros nos movemos en un ámbito en el que todo esto cambia porque el ámbito de los estudiantes de Bellas Artes es mucho más permisivo y brinda otras libertades. Se puede pensar, desde otra frescura y desde otra libertad, pero en realidad si te vas a lo que tú te encuentras en tu familia y en la familia de tus amigos y en los medios de comunicación, lo que te encuentras es solamente lo femenino y lo masculino, asociado a los que sabemos que es tradicionalmente lo femenino y lo masculino y eso, por ejemplo, deja de lado la posibilidad de identificarse con otros géneros como puede ser lo intersexual, el género fluido, etc”.

En este caso se reiteran procesos enunciativos asociados a formaciones discursivas desnaturalizadoras que cuestionan la construcción social hegemónica de lo femenino/masculino. Así emergen reiteradamente la contextualización y las relaciones polémicas. En cuanto a la valoración social de la feminidad/masculinidad, la estudiante reitera ideas ya presentadas anteriormente:

“La sociedad no permite ir y venir de lo femenino y lo masculino como si fuera, digamos agua, es decir que a veces te puedes sentir más femenina y masculina; pero eso no es lo que acepta la sociedad, lo que acepta la

sociedad ser un tipo de mujer y un tipo de hombre como muy específicos, tradicionales: ella sumisa, dulce, cariñosa y él fuerte, valiente.”

La estudiante reconoce, en cuanto a la relevancia del análisis de la construcción social del género, la necesidad de pensar y tomar conciencia de los elementos del género asociados a la propia identidad en tanto aporta mucho en el proceso de configuración y desarrollo del autoconcepto.

Precisamente acerca del autoconcepto asociado al género, la estudiante se presenta como alguien que intenta “escapar” de lo socialmente establecido, al tiempo que ser “normal” también le llama la atención. Así, comenta:

“En realidad yo sé que hay muchas cosas en mi vida que son masculinas, porque sí, yo soy muy dulce y muy cariñosa, pero también soy una persona muy de hacer las cosas a mi manera, en plan según lo que yo creo, lo que yo pienso e intento por todos los medios ser independiente y tener autonomía. Esas no son cualidades asociadas a la feminidad. Yo creo que no sé si soy más masculina o femenina, porque yo asumo las características sociales de lo femenino y de lo masculino”.

En lo relativo a la autoestima asociada al género, se presentan sentimientos positivos relacionados su forma de asumir el género; a nivel discursivo demuestra un disfrute por su forma de asumir el género, más tendiente a la progresía y más desmarcado de lo tradicional. No hay elementos no verbales en el proceso

comunicativo que nos hagan hipotetizar que lo expresado a nivel verbal sea diferente.

Al analizar el rol de la formación académica en la construcción social del género, la estudiante concede al ámbito artístico un valor esencial para construir una mirada al género más compleja y total. Así, comenta cómo siempre quiso ser de otra forma, expresarse de una manera diferente y justamente fue al entrar a Bellas Artes cuando comenzó a ocurrir lo que ella denomina su “metamorfosis”. Aun así, la estudiante declara que quisiera ser mucho más “libre”, pero que muchas veces se frena porque, aunque estudie Bellas Artes, también tiene otros entornos que la condicionan y en los cuales también construye inconscientemente una manera de ver el género tradicional. Ella misma lo explica así:

“A veces quisiera ser de otra manera, expresarme de otra manera, pero también es cierto que yo soy el doble libre de lo que yo era cuando entré a la carrera de Bellas Artes, e incluso a interesarme por el ámbito de las Bellas Artes. Eso me ha permitido abrirme a otras posibilidades de lectura de la realidad y de lectura de mí misma y en ese proceso también de lectura del género muy diferentes. Pero por otro lado está mi familia, mis amigas de toda la vida, y todos los otros espacios en los que me muevo o que me llegan por diferentes canales que hacen que no explore otras cosas”.

En cuanto a la valoración del binarismo de género como un mecanismo de control social, la estudiante defiende una postura a favor. En sus propias palabras:

“Yo creo que sí es una forma de dominar, es decir, es una forma de encasillarnos en determinadas cajitas que tú sabes que entonces para poder cumplir con las expectativas de esas cajitas entonces tienes que tener un determinado comportamiento, y lo que se busca es que tengamos ese comportamiento y que no seamos de una manera específica porque eso es lo que le va a permitir mantenernos de cierta manera atados”.

Por lo tanto, la estudiante relaciona una intencionalidad político-ideológica con la mirada al binarismo de género y se evidencia una cierta crítica al concepto. De manera que, en este caso, se puede hablar de una construcción social del género más compleja y rica, no solo desde el punto de vista discursivo sino también en términos actitudinales. Es decir, esta estudiante sí presenta, en términos no solo cognitivos, sino también afectivos y comportamentales una construcción social del género que se desmarca más de lo tradicional y alcanza un modelo de mayor progresía. Las ideas en general tienen a estar más elaboradas y se aprecia una integración cognitivo-afectiva-comportamental en su manera de asumir, vivenciar y proyectar el género. En el análisis de la entrevista se observa que la validación del género tradicional emerge en 13 ocasiones, mientras lo progre se aborda con una intención de validación en 37. De manera general existe una conciencia de las expropiaciones derivadas del supuesto falso de inferioridad de la mujer y ello se muestra en reflexiones como las siguientes:

“Yo es que sí creo que nos quitan muchas posibilidades por la idea de que las mujeres somos inferiores...por ejemplo el poder vivir una sexualidad

más rica, más de goce; tenemos ahí el techo de cristal para hacer evidente lo que es para una mujer trabajar, hasta la maternidad, porque si te pones a mirar, nosotras en realidad no podemos decidir y te sientes permanentemente en una carrera contra el tiempo, es decir, esa idea de ‘tengo que hacerlo todo ahora para después poder hacer una familia’, pero que además eso tienen un tiempo limitado porque sabes que no puedes hacerlo a los 50 (años)”.

Por lo tanto, en este caso podría situarse a la estudiante en el rango del modelo progre, incluso con algunos elementos de emancipación como el reconocimiento de que *“las mujeres deben quitarse lastres, no todo depende de uno”*. Sin embargo, por el tono empleado al mencionar la palabra lastre y en la expresión en general, además de por otros elementos emergentes en la entrevista, se podría situar a la estudiante más en el modelo light en lo que a las relaciones de pareja se refiere. Como afirma la teoría, esto es debido, sobre todo, a que no se ofrece un cuestionamiento crítico y lúcido del supuesto falso como elemento básico para la problematización del género.

3.2.2 Análisis integrador de las entrevistas.

La reflexión inicial y central en este epígrafe es el reconocimiento de que, de manera general, no se puede hablar de una construcción social del género progre en los estudiantes de Bellas Artes entrevistados. Es decir, se muestran

indicadores de progresía en cuanto al reconocimiento de elementos de la construcción social del género desde lo hegemónico capitalista con los cuales no se identifican. De manera general los/las estudiantes establecen una diferenciación entre lo que se pauta desde el “deber ser” social y lo que se reconoce como “querer ser” individual. Así, los/las estudiantes se desmarcan, en la mayoría de los casos, de los contenidos asociados a lo femenino/masculino desde el “deber ser” social establecido. Sin embargo, como se analizará pormenorizadamente a continuación, no existe un cuestionamiento del supuesto falso de inferioridad de la mujer y de superioridad del hombre con los grados de elaboración necesarios como para interpelar lo hegemónico social. La mirada se centra en las expropiaciones sin el cuestionamiento del supuesto falso, lo cual obstaculiza la proyección de modelos diferentes de lo tradicional.

En sentido general, la conceptualización de la categoría género presenta niveles de elaboración básicos y elementales. En la mayoría de los casos los estudiantes no se habían sentido a problematizar esta categoría y/o elaborarla conscientemente. Es muy importante resaltar que las entrevistas fueron realizadas antes del resurgimiento de los movimientos feministas en los dos últimos años⁴,

⁴ En este caso se está haciendo referencia a las manifestaciones, actos de protesta y a las campañas y movimientos en las redes sociales derivados de acontecimientos como el surgimiento del #MeToo en Estados Unidos –el cual ha tenido un impacto de carácter mundial y ha promovido el surgimiento de otros movimientos a nivel nacional en diferentes países y regiones; y en el caso de España todos los procesos que surgieron en el caso de la causa abierta a la llamada “Manada” por la violación de una mujer durante los sanfermines. Como queda dicho, los actos y acciones que tuvieron lugar durante los diferentes momentos del proceso penal de “La Manada” y el movimiento “MeToo” desencadenaron el nacimiento de diferentes expresiones de las corrientes feministas. En este sentido, se podrían citar el movimiento We are not surprised, que ha aglutinado a galeristas, artistas, escritoras y trabajadoras del universo artístico de Reino Unido, México, Japón y también España; a través del cual se han presentado numerosas denuncias de acoso

los cuales han movilizado no solo las calles sino también, han permitido problematizar y brindar elementos para una toma de conciencia de la importancia de repensar esta categoría en la vida cotidiana, por las implicaciones para los procesos de socialización, las relaciones interpersonales, los diferentes vínculos socio-afectivos, las pautas de comportamiento, los paradigmas de éxitos, entre otros. Un elemento muy importante en este sentido es que el movimiento que se ha suscitado en diversos escenarios de la vida social y en las redes sociales en particular, para la visualización del colectivo LGBTIQ+ -derivado de esta nueva corriente feminista- ha tenido un impacto fundamental, no solo en la identificación del género como una categoría social relevante que se debe pensar, problematizar, interpelar y reconstruir; sino que, al propio tiempo, ha permitido representar y validar otras formas diversas de vivir el género. Asimismo, más recientemente -aunque aún de manera muy incipiente- se puede hablar de campañas en redes sociales asociadas a la paternidad responsable que van de la mano de modificaciones legales que brindan la oportunidad a los padres de compartir con la madre/padre los primeros momentos de los cuidados del hijo recién nacido/adoptado. Este elemento social y legal también ha contribuido a problematizar contenidos de la paternidad tradicional y a comenzar la resignificación y reconstrucción del rol paterno en la crianza de los hijas e hijas.

Todos los elementos anteriormente citados –entre otros- participan de un proceso de reconfiguración de la categoría género a nivel psicosocial y de legitimación de

a diferentes niveles. La carta iniciática de este movimiento había sido firmada por más de 10 000 personas hacia comienzos del 2018.

formas diversas de expresión de esa categoría; de manera que cabe la posibilidad de que, si se realizaran estas entrevistas hoy, los resultados serían diferentes.

En términos generales, entonces, se aprecia una falta de elaboración de lo que es la categoría género. Asimismo, si bien se manifiesta un intento de desmarcarse de los discursos, narrativas, corrientes de sentido y representaciones sociales hegemónicas sobre las implicaciones de esta categoría, al no existir una elaboración consciente y propositiva de la temática, a los sujetos del grupo de estudio les resulta muy difícil desmarcarse del deber ser social. No se aprecia un concepto claro y preciso del género como construcción social a partir de lo dado en términos biológicos. No obstante, sí hay algún caso en el que se muestran elementos de mayor complejidad y una mejor preparación en la materia.

En lo relativo a la valoración social de la feminidad/masculinidad, ocurre de manera similar a la conceptualización del género. En este caso, sí que se manifiesta una intención explícita de desmarcarse de la construcción social establecida socialmente. En todos los casos los/las estudiantes manifiestan que según *“lo que se dice socialmente”*, ser *“un/una buen/a hombre/mujer”* supone replicar los estereotipos de género tradicionales. Un *“buen hombre”* será fuerte, proveedor, valiente, etc. y una *“buena mujer”* será una mujer dulce, tierna, delicada y sumisa. Sin embargo, en todos los casos los sujetos expresan su disconformidad con esos estereotipos e intentan elaborar un contradiscurso. *“La sociedad dice..., pero yo pienso que...”*, es una constante en las entrevistas. En este discurso de contraconceso, entonces, encontramos un intento por equiparar

el género a lo mismo incluso solapándolo con otras categorías como puede ser la autonomía (en el sentido en que lo emplea Castoriadis 1993), la personalidad madura, la identidad o incluso la salud socio-psicológica. Un ejemplo ilustrativo en este sentido se puede apreciar en una de las respuestas del Sujeto 1:

“Para mí una buena mujer es una mujer que sea feliz con aquello que desempeña en el mundo del tipo que sea como madre y al mismo tiempo responsable, coherente con los problemas que nos son comunes a todos y la misma respuesta te la voy a dar si me haces una pregunta qué es para mí ser un buen hombre: ser feliz con su trabajo, su familia, etc.”

Evidentemente el nivel de satisfacción con la vida (expresado en este caso en las esferas social y familiar) se correspondería con la variable/categoría bienestar subjetivo, y no sería *–a priori–* un elemento a tener en cuenta para describir un desempeño o expresión determinada de la categoría género. De manera que también en este caso se aprecia una falta de elaboración con respecto a lo que se pretende concebir a nivel individual relativo a la masculinidad/feminidad. Tampoco emerge un cuestionamiento explícito de los supuestos falsos de superioridad masculina e inferioridad femenina y, por lo tanto, se dificulta la configuración de un modelo alternativo de desempeño de la masculinidad/feminidad de manera saludable.

En cuanto a la relevancia del análisis de la construcción social del género, se puede hablar de un consenso de todos/as los/as entrevistados/as en cuanto a la importancia que tiene abordar la categoría género como parte del proceso de

construcción de la propia identidad. Sin embargo, y esto es un elemento interesante, en todo momento se hace referencia a la relevancia a nivel individual de pensar el género, no se alude a la necesidad imperiosa de problematizar la categoría en espacios colectivos de reflexión crítica y lúcida de la realidad, donde puedan articularse modelos alternativos de expresión del propio género como categoría identitaria a nivel individual, grupal y social que tribute un ser humano autónomo y cooperador desde la crítica al yo y al nosotros y desde la potenciación de cualidades creativas y transformadoras en esa realidad. Este atravesamiento del individualismo que se valida desde lo social hegemónico obstaculiza el pensar formas colectivas para resituar, reconfigurar y reconstruir el género como categoría construida socialmente y participe de la identidad no solo individual sino también social/colectiva.

En lo relativo al autoconcepto asociado al género, encontramos consecuencias de los elementos planteados hasta aquí. La falta de elaboración del concepto/categoría género, sumado a la no problematización de los supuestos falsos y las dificultades para articular reflexiones colectivas de este particular, hacen que al grupo de estudio se le torne muy complejo desmarcarse en términos actitudinales de las corrientes de sentido social que configuran estereotipos de género tradicionales. Existe una intención explícita de cambio y transformación, pero no hay un modelo sólido de cambio. Ello hace que el asumir formas *performáticas* alternativas de la masculinidad/feminidad suponga para el grupo de estudio, de manera general, cuando menos, una ambivalencia en términos de autoestima.

En cuanto al rol de la formación académica en la construcción social del género, también se manifiesta un consenso en el grupo de estudio al afirmar que efectivamente el estudiar Bellas Artes ha sido un elemento que les ha permitido “darse permisos” para asumir desempeños alternativos de la masculinidad y la femineidad. El grupo de estudio sustantiva el ambiente más “permissivo y libre” de los estudios de Bellas Artes, a la hora de expresar el género en la vida cotidiana. Sin embargo, dos miembros del grupo de estudio explican que, si bien el escenario artístico brinda esas posibilidades, también existen otros espacios de vínculo y socialización en la vida cotidiana como son la familia, los grupos informales y los medios de comunicación masiva/redes sociales en los que se validan las formas más tradicionales de desempeño de la categoría género. Por lo tanto, en este sentido, manifiestan las dificultades para ser libremente porque *“no todo es la facultad y no todos los lugares son Bellas Artes”*.

Cuando se indaga en lo referido al binarismo de género como categoría social de control, lo primero que emerge en el grupo de estudio es una reacción de sorpresa ante la pregunta; lo cual pone de manifiesto un desconocimiento con respecto a las implicaciones del binarismo tan cual se presenta y valida en la vida cotidiana. No obstante, sí hay un consenso en afirmar que efectivamente se trata de un mecanismo de control social. Los argumentos más presentes se refieren a que el hecho de “encasillar” lo masculino/femenino hace vulnerable a la persona ya que si eso es lo “bueno” validado socialmente entonces se deberá hacer lo necesario para cumplir con eso, lo cual hace muy vulnerable lo humano.

Todo lo anterior se configura y expresa –a un tiempo- en las formaciones discursivas. En este sentido es importante recordar que para el análisis discursivo de las entrevistas se partió de la propuesta de Pujal (1993). De manera general, se puede decir que en las entrevistas analizadas –tanto en el caso de las mujeres como en el de los hombres-, se encuentran presentes las dos formaciones discursivas descritas por Pujal (1993): formación discursiva naturalizadora y desnaturalizadora. Sin embargo, también se puede afirmar que la formación discursiva desnaturalizadora se encuentra más desarrollada en el caso de las mujeres, en las cuales se manifiestan procesos enunciativos mejor argumentados y de mejor nivel de elaboración relacionados con la interpelación de lo hegemónico establecido no saludable y, por lo tanto, con un intento e intención de transgredirlo y transformarlo.

Así, las relaciones de comparación en tanto proceso enunciativo, se manifiestan en expresiones como:

“Y por eso para mí una buena mujer... bueno eso depende porque: ¿qué es ser una buena mujer? ser una buena mujer desde el punto de vista social es ser una mujer dulce, cariñosa y hasta cierto punto sumisa, aunque gracias a los movimientos sociales en los últimos años las mujeres se han empoderado muchísimo. Pero se sigue mirando como que debe ser un poco más sumisa, callada, que debe atender a su casa y a su esposo, que debe ser madre. Es como si la feminidad no se completa si tú no eres madre, una persona que decide no ser madre es como si no fuera una

mujer. Entonces un buen hombre, un hombre masculino se asocia al hecho de ser fuerte, valiente, que sea la persona que trae el dinero a la casa; o sea que todavía eso sigue siendo la manera en la que se ve a hombres y a mujeres y se les evalúa socialmente en función del cumplimiento de cualidades muy tradicionales.” (Sujeto 5, mujer)

En este caso se evidencia la descripción de estados y atribuciones fijas de cualidades y existencias generales y descontextualizadas con respecto al género asumido como propio y al otro disponible. Resulta interesante que, aunque de manera explícita (incluso en el tono –en términos paralingüísticos- empleado por la estudiante para elaborar esta idea) la desventaja de la mujer con respecto al hombre; se puede apreciar con total claridad las expropiaciones realizadas a ambos géneros. El discurso entonces, se construye y configura desde el supuesto falso de inferioridad de la mujer y lo femenino con respecto a la superioridad del hombre y lo masculino a partir de la articulación de roles suplementarios, donde lo que uno puede desarrollar está vedado para el otro. Mujer como categoría define el universo femenino, como afectivo-privado-personal; mientras que hombre enuncia y evoca el universo masculino instrumental público-impersonal. A la mujer, desde su desventaja, se le expropia lo público, la posibilidad de decidir autónomamente acerca de su rol materno (la maternidad se le supone a la mujer), el disfrute pleno de su sexualidad más allá de lo meramente coital y como objetivo de placer, y el desarrollo de su intelectualidad sin la culpa como lastre. Asimismo, al hombre, desde esta lógica discursiva que se sustenta en su supuesta ventaja, se le expropia la posibilidad de conectar con los pliegues de su subjetividad y de

aprender a identificar y expresar su afectividad, el desarrollo pleno de su paternidad más allá de su rol como proveedor de la familia, un desempeño autónomo en el ámbito privado y el desarrollo pleno de su sexualidad más allá del sujeto de placer.

Todo lo anterior también podemos situarlo en el discurso de los hombres con expresiones como:

“si es que yo quisiera ser diferente, a mí el rollo malote guaperas nunca me ha ido, ese macho machote me molesta, pero cuando trato de ser más suave, de ser más tierno, no sé, pasan muchas cosas...es que a las chicas tampoco les gusta que seas tan suave y yo mismo, no sé cómo explicarlo, quiero ...pero es que tampoco se trata de convertirme en mi mamá...es que no lo sé, es muy complicado” (Sujeto 2, hombre).

En el caso del grupo de estudio analizado, también emergen las obligaciones como procesos enunciativos, para ambos géneros, tanto en términos de necesidad psíquica como a través del auxiliar “tener que”. Así, encontramos frases como la anterior para el caso de los hombres o para las mujeres cuando, de manera reiterada en las tres entrevistas realizadas, se manifiesta la contradicción entre el deseo de ser de una manera diferente y no se identifican como barreras sociales para conseguir esas aspiraciones. En cualquier caso, la presencia de este proceso enunciativo da cuenta de la sujeción a normas sociales. Se establece una constante en el discurso de las entrevistas realizadas: la crítica y el cuestionamiento a lo social establecido, acompañado de una resistencia al

cambio, mediada por la falta de modelos alternativos validados de desempeño de los roles de género.

Las expresiones generales de las emociones que Pujal (1993) describe para el caso de las mujeres se pueden encontrar en las entrevistas para ambos géneros. En el caso de los hombres encontramos referencias como: “*Sin embargo, yo me siento más masculino, porque disfruto cosas del ser hombre, no lo sé, afeitarme como lo hace un hombre en el mundo occidental... me siento cómodo con ello*” (Sujeto 1, hombre). De manera que se apunta a una implicación afectiva con el género.

Las justificaciones también son procesos enunciativos que se reiteran en las entrevistas. En este sentido resulta muy interesante cómo no solo emergen en los discursos de las mujeres sino también en el caso de los hombres. En las formaciones discursivas masculinas también se manifiesta una necesidad de justificar (a lo cual podría subyacer una resistencia al cambio) la imposibilidad del cambio, de la transformación, de la transgresión creativa en términos de performance del género, con obstáculos estructurales en el plano de lo social. Cuando se emplean expresiones como “si yo quisiera ser diferente, pero...qué vas a hacer si a ellas les gusta otra cosa” (Sujeto 3, Hombre), se evidencia la búsqueda de argumentaciones, en la mayoría de los casos abstractas y descontextualizadas, para sustentar la imposibilidad del cambio.

Por otro lado, también se expresan formaciones discursivas desnaturalizadoras y ello se expresa en la presencia de procesos enunciativos como las relaciones

polémicas. Y estos han sido suficientemente tratados en los análisis de las entrevistas individuales porque es uno de los que emergen de manera más clara ya que en ellos se evidencia el conflicto entre la necesidad social de reproducción de lo instituido hegemónico no saludable y la imprescindible y cada vez más perentoria necesidad de reconfiguración de lo masculino y lo femenino a partir de lecturas críticas y transgresiones creativas. Lo mismo sea dicho en relación con los procesos enunciativos de contextualización y mostrar propósitos. En el caso de la experiencia personal como base de la resistencia, es de señalar que, como en la mayoría de los casos, hay elementos que no están lo suficientemente elaborados; por lo tanto, a los/as entrevistados/as les cuesta conectar con su experiencia personal para sustentar las posiciones transgresoras que asumen en los diferentes casos. Es decir, como en la mayoría de las entrevistas se realizan preguntas que el grupo de estudio se plantea por primera vez, en el tiempo de entrevista se pueden esbozar los primeros elementos de la respuesta, los cuales aún quedan en un nivel abstracto y descontextualizado, por lo tanto, este sería el proceso enunciativo que se manifiesta en menor medida.

En síntesis, se puede afirmar que, en términos generales, los resultados del procesamiento de las entrevistas, apoyan los resultados del instrumento aplicado en cuanto a la presencia de indicadores de progresía de manera más acentuada en las mujeres que en los hombres y una construcción social del género que aún no se caracteriza por la elaboración de modelos alternativos del desempeño de los roles masculino y femenino.

3.3 Conclusiones

El objetivo general de la presente tesis doctoral ha sido analizar la construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes a partir de la caracterización de esta variable en relación con la satisfacción con la vida, la autoestima y la autenticidad para contribuir a la problematización y abordaje de la variable género en el ámbito de la enseñanza de las artes.

Así, de manera general, se puede afirmar que en la muestra analizada no se puede hablar de una construcción social del género que difiera de la población en general. Por un lado, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del instrumento aplicado en estudiantes de Bellas Artes, con respecto a la muestra de estudiantes de Psicología tomada como referencia para una comparación inicial. Por otro lado, cuando comparamos los resultados del Bem Sex Role Inventory con las medias originales de Sandra Bem (1974), tampoco se manifiestan diferencias estadísticamente significativas (BEM_MF Hombres: 4,44, Mujeres: 5,01; BEM_MM Hombres: 4,97, Mujeres: 4,57). Ocurre lo mismo con respecto a aplicaciones más recientes de dicho instrumento en población general (Donnelly y Twenge, 2017; Mehta y Dementieva, 2017; Ahmed, Vafaei, Belanger, Phillips, y Zunzunegui, 2016; entre otros). Un resultado similar lo encontramos en el Test de Ideología de Género.

Cuando se analiza el estado del arte de los estudios de género en la enseñanza artística, en particular en las Bellas Artes, se evidencia que este es un ámbito aún

inexplorado ya que, hasta donde se ha podido indagar, no existen investigaciones que relacionen la variable género con otras referidas al bienestar subjetivo en muestras del escenario de la enseñanza de las artes.

En cuanto a relación entre la construcción social del género, la autoestima y la satisfacción con la vida en estudiantes de Bellas Artes muestra que existe una correlación estadísticamente significativa entre la construcción social del género, la satisfacción con la vida y la autoestima en estudiantes de Bellas Artes. Así, en la muestra estudiada una construcción de género más tradicional y la asunción de roles asignados/asumidos más tradicionales, correlacionarán con altos valores de autoestima y satisfacción con la vida. Se puede hablar, entonces, de una relación entre las variables, que sería consistente con los referentes teóricos de referencia (Cucco 2006, Yancey, 1996). Este es un elemento interesante: desde los resultados del presente estudio, en la medida en la que los sujetos desarrollen la autonomía -entendida como conciencia crítica del sí, del nosotros y en función de ello, capacidad transformadora de la realidad- (Cucco, 2006; Castoriadis, 1993) y asuman roles de hombre/mujer más saludables que se desmarquen de lo tradicional, se encontrarán en mejores condiciones de desarrollar su autoestima y, por lo tanto, será mejor su satisfacción con la vida.

Resulta interesante comentar que en el caso de los hombres de la muestra del Campus de Teruel resultó significativa la correlación entre la variable de satisfacción con la vida y el rasgo de feminidad del BSRI (.440*), de manera que aquellos estudiantes varones, que habían desarrollado más las características tradicionalmente asignadas al género femenino, también presentaban un grado

mayor de satisfacción con la vida. Este elemento resulta consistente con lo que se explicaba en el párrafo anterior y sitúa la mirada en los malestares de la vida cotidiana asociados al desempeño de unos roles de hombre y mujer que no resultan saludables para el crecimiento humano y su bienestar subjetivo y sociopsicológico. En este sentido Pujal (2010) llama la atención en cuanto a que una estrategia muy importante, para el análisis y la visibilización de la necesidad de transformar el sistema de género es atender a los malestares emergentes que presentan tanto hombres como mujeres en la actualidad (dolor crónico, depresión, violencias, esterilidad, etc.), en los que el cuerpo y las emociones tienen un rol central, en tanto variables generadoras de cultura y conocimiento más allá del lenguaje-discurso. A lo anterior Cucco (2006, 2009, 2010) sumaría todos los malestares inespecíficos que llegan a la atención primaria de salud, a los que no se les puede diagnosticar una causa orgánica específica y que se colocan en el saco del estrés y las ansiedades resultado de la vida moderna. En este sentido, la autora define los malestares de la vida cotidiana de la siguiente manera:

aquellos que la gente sufre y habitualmente no analiza ni cuestiona porque los considera normales. Aquellos que no generan demanda explícita, no tienen interlocutor válido, engrosan la cultura de la queja y para los cuales no existe un campo de intervención específico; brindándose las respuestas habituales desde enfoques terapéutico-asistenciales que, o bien tienden a medicalizarlos, psiquiatrizarlos o categorizarlos como pertenecientes a grupos de riesgo social; o bien a incluirlos en acciones preventivas

inespecíficas, quedando la mayor parte de las veces en tierra de nadie (Cucco, 2009, 4).

Pujal y García-Dauder (2010) explican al respecto que estos malestares “aparecen de manera individualizada, psicologizada, somatizada, vivida individualmente en términos de depresión, de fracaso, de inadecuación, de cansancio intenso, o de dolor persistente” (p. 9).

Así, cuando las autoras analizan la problemática de la mujer plantean como elementos que permiten ilustrar situaciones actuales de nuevas dificultades/discriminaciones que la construcción social de la feminidad y la operatividad social del sistema de género como dispositivo de poder plantean los siguientes:

- a) Situaciones de doble vínculo que tienen que ver con la persistencia de una doble norma de género que no provoca ya segregación sino que, al ser la norma masculina la norma estándar en determinados contextos (por ejemplo profesionales), opera estableciendo dos demandas simultáneas (ser femenina y ser una buena profesional), siendo los estándares de valoración imposibles de satisfacer conjuntamente;
- b) Este doble vínculo también tiene su reflejo en aspiraciones y deseos subjetivos en conflicto: por la necesidad de adaptarse a las exigencias de género estereotipadas para ser valorada, por una parte, y por la otra, por la influencia de la apertura de posibilidades para las mujeres que se ha dado

en los últimos años y que ha permitido el desarrollo de deseos y aspiraciones legítimas más allá del género, lo que genera situaciones de interacción ambivalentes que generan frustración, pues las conductas no tienen las consecuencias esperadas a pesar de un desempeño adecuado. Se da menor reconocimiento de mérito y de autoridad a las mujeres en tanto los estándares de valoración siguen masculinizados;

- c) División sexual del trabajo en la cuestión de la producción de la vida y de los cuidados. Un desequilibrio entre el cuidado a otr@s y a sí misma, lo que supone también recibir y pedir menos cuidado y soporte emocional (algo que se acentuará en situaciones sociales de crisis como la actual). Y también extensión de la jornada laboral (aunque la división sexual del trabajo se ha “internacionalizado” pues en gran medida se ha evitado el conflicto de género desviando los cuidados a las mujeres inmigrantes). Además, encargarse de los cuidados cuando se tiene otro trabajo supone un sobreesfuerzo (cansancio): si se hace, acompañado de sentimientos de frustración e impotencia ante la consciencia del desequilibrio con la pareja y los hijos/as; si no se hace suficientemente, acompañado de sentimiento de culpa. En definitiva, se da una apropiación de los resultados del trabajo doméstico, a través de procesos de explotación y discriminación sociales con un impacto subjetivo muy importante;
- d) Un estilo subjetivo hipervigilante que puede deberse a diversos factores causales como una mayor prescriptividad de los estereotipos femeninos, puesto que los estereotipos de los grupos minorizados son más imperativos

y restrictivos (en algunos elementos como la apariencia física pueden llegar a ser tiránicos, tal como puede observarse en la adolescencia) y tienden a generar una permanente sensación de inadecuación. Y la necesidad de agradar/ adaptarse/ complacer como rasgo característico del estereotipo femenino, lo que genera una mayor sensibilidad o susceptibilidad a la opinión/reacción de los otros y una constante auto-vigilancia;

- e) El protagonismo social en los medios de cierta violencia contra las mujeres, la más brutal –algo que supone también la toma de conciencia social de un fenómeno gravísimo-, tiende a ser percibida, puesto que se trata de las manifestaciones más brutales (fundamentalmente asesinatos), como fenómeno residual y protagonizado por sujetos enfermos, desequilibrados o anormales (García y Casado, 2006) (Pujal y García-Dauder, 2010, pag. 9-10).

Desde los referentes teórico-epistémicos de la presente tesis se concibe que la construcción de realidad social incide directamente en el desarrollo psíquico. De manera que “el proceso de devenir sujeto psíquico es fruto de una construcción histórico-social, frente a saberes hegemónicos que dan cuenta de un ser hombre abstracto, ahistórico, de un hombre en general” (Cucco, 2009, pag. 4). De manera que lo subjetivo emerge como resultante de la actividad del sujeto, el cual se forma y cambia en el proceso de transformación del mundo exterior. Por lo tanto, en la medida en la que el sujeto recupere su capacidad transformadora y de transgresión creativa, sustentada en una crítica lúcida de la realidad en la cual

participa, se estará tributando al bienestar subjetivo y al desarrollo tanto de una autoestima adecuada como de niveles adecuados de satisfacción con la vida.

Por otro lado, al analizar la relación entre construcción social del género y autenticidad en estudiantes de Bellas Artes, se muestra que altas puntuaciones en la variable de autenticidad correlaciona con puntuaciones correspondientes a una construcción social del género más progre tanto en el caso de las chicas como en el caso de los chicos; lo cual apoya todo lo elaborado hasta aquí.

Finalmente se han comparado los resultados del análisis de la construcción social del género, autenticidad, autoestima y satisfacción con la vida en sendas muestras de estudiantes de Bellas Artes y Psicología no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Si bien es cierto que, como una línea a desarrollar en el futuro, estaría ampliar la muestra a estudiantes de titulaciones más alejadas de las Bellas Artes, como pueden ser las ciencias exactas o las ingenierías, este resultado muestra cómo lo hegemónico permea inexorablemente los modos de sentir, pensar, actuar que, es decir, la construcción social de la realidad y sus expresiones en la vida cotidiana. Ni siquiera los grupos más transgresores escapan a estas corrientes de sentido y significaciones imaginarias sociales. Es complejo conseguirlo. Definitivamente existen muchos intereses en juego porque en la base se encuentra el mercado y la lógica del capital que pauta ineludiblemente el imaginario social, los vínculos humanos y las construcciones subjetivas. El sujeto es producido en un entramado de relaciones sociales y deviene productor de subjetividad, pero si no se establece una ruptura propositiva,

consiente y fundamentada con lo no saludable, esto se terminará perpetuando en las relaciones que establezca en sus diferentes espacios de socialización. Los mecanismos de poder son cada vez más sutiles, cada día más subrepticios. Podría decirse incluso, que uno de estos mecanismos supone visibilizar unas problemáticas para invisibilizar otras que, de llegar a identificarse claramente, estremecerían todo el sistema de dominio. Los elementos descritos anteriormente por Pujal y García-Dauder (2010) referidos a los malestares de las mujeres, por ejemplo, podrían tener un correlato en el caso de los hombres, como productos de la masculinidad que se propone desde lo hegemónico. En este sentido Cucco (2013) explica:

Al hombre se le reconoce una superioridad, pero con la paradoja de colocarlo en el lugar de poderlo todo “porque es un hombre”, a la vez se le expropia:

- la capacidad de aprender (“hasta el valor se le supone”);
- la capacidad de articular los movimientos de la vida cotidiana;
- la capacidad de conectar con pliegues de la subjetividad (trabajar los afectos, expresar sentimientos,...);
- la paternidad;
- el cuerpo (enajenación y disociación): siempre en riesgo;
- la sexualidad saludable.

Queda así convertido en lo que hemos dado en llamar *Supermán con pies de barro*.

Para compensar el grado de enajenación que supone ser hombre = trabajador = mercancía, que responde a los fines capitalistas (con la consiguiente subsunción de herencias patriarcales), se le otorgan privilegios que lo colocan en una situación de poder respecto a las mujeres. Pero su inserción en el mercado de trabajo con el rol asignado de sostén familiar le acarrea un fuerte peso y deterioro. Frente a ello el hombre tiene vedada la queja desde su rol asignado de su «ser fuerte» y desde la culpabilidad frente a sus privilegios. Esto sentará las bases de una *problemática silenciada*.

La mayor perversión que se esconde detrás de la problemática del varón, es su propia cosificación como “ser trabajador-mercancía”, que queda tan abrochada como tuerca del engranaje del funcionamiento capitalista, que implica una boca sellada. De ahí la problemática silenciada de un hombre en riesgo.

Frente a esta situación, existen salidas que siguen sosteniendo un fuerte atravesamiento de lo hegemónico; pueden oscilar entre:

- Callar y aguantar sin cuestionar el *Supuesto Falso*. Refugiarse en el bar, aumentar su exclusión del ámbito doméstico.
- Asumir una propuesta de cambio en la que no reclama nada, más bien se siente reclamado a hacer lo que antes la mujer le reprochaba, haciéndose cargo de nuevas responsabilidades, sin

una lectura crítica de su problemática, lo que conduce a más niveles de omnipotencia.

- Considerar haber avanzado al participar junto a la mujer compartiendo trabajo asalariado, doméstico y de cuidados a pesar de sentirse confuso y perdido, silenciando su problemática.

En relación con estas salidas, al igual que frente al *Supuesto Falso* de la mujer, se hace necesario trabajar hacia el desarrollo de la capacidad instituyente para la recuperación de lo expropiado (pag. 3)

Más adelante la propia autora comenta:

Cuando se trabaja la problemática del hombre, las mujeres suelen dar una nueva vuelta a su problemática con un fuerte impacto, ya que al tomar conciencia de la problemática silenciada del varón, definitivamente no pueden seguir sosteniendo la esperanza de que su cambio dependa de que “la ayude” aquel al que no le pasa nada, ya que “sí le pasa” y el problema se focaliza de diferente modo, sin menospreciar lo que de dominación entre ambos queda por trabajar, ya que, como dijimos, el *Supuesto Falso* es real como materialización, objetivación de una realidad material de dominación. Asimismo, los hombres se sorprenden y emocionan con el des-ocultamiento de su problemática silenciada, expresando en muchas ocasiones que es la primera vez que han podido penetrar en algo que les concierne tanto y que, sin embargo, está tan oculto (Cucco, 2013, pag. 5).

Por lo tanto, los resultados obtenidos en la presente tesis abren nuevas preguntas y caminos posibles para la investigación. Como limitaciones deberían citarse la falta de bibliografía específica sobre el tema de investigación ya su novedad no permite que se cuente con textos y estudios empíricos que puedan servir de referentes claros para el abordaje del tema. Asimismo, ha sido complejo sistematizar y organizar los estudios existentes sobre cada uno de los subtemas (construcción social de la realidad, género, psicología aplicada a la enseñanza de las artes, características personalológicas y/o psicológicas del artista, características psicológicas/personológicas del sujeto creativo en formación en el campo de las artes, etc.) que articulan el objeto de investigación, ya que la literatura científica en algunos casos se encontraba muy dispersa.

Dentro de las necesarias líneas a futuro de esta investigación, sería interesante proponer la realización de las entrevistas a una mayor cantidad de estudiantes; replicar el presente estudio en el momento actual, luego de los últimos acontecimientos derivados del fortalecimiento y reorganización de la agenda feminista a nivel mundial. Asimismo, sería importante abrir espacios de reflexión crítica en las aulas universitarias para problematizar los roles asignado-asumidos de hombre y mujer, donde el dispositivo del Grupo Formativo podría desempeñar un papel fundamental por su gran potencia diagnóstico-transformadora.

La construcción social del género en estudiantes de Bellas Artes es todavía un escenario por descubrir y que podrá brindar en muchos elementos de análisis para

la comprensión del sujeto ideológico de la postmodernidad, y las vías para conducir los procesos de salud desde el contexto docente. ¿Qué modelos de hombre y mujer debemos tributar? ¿Cómo? ¿Qué debemos problematizar? ¿Cómo guiar el cuestionamiento de lo instituido no saludable? ¿Cómo identificar lo instituido no saludable en las aulas? Preguntas varias que el docente deberá tener la capacidad para responder en el futuro inmediato, máxime si ejerce su labor en las especialidades artísticas, porque justamente es el arte uno de las armas más potentes con las que cuenta el ser humano para la mirada lúcida y la transformación de su realidad. El arte nos salvará. Desde el arte de contribuir a la salud humana, en la más amplia extensión de la palabra y por el arte de construir un mundo más justo, más equitativo y más igualitario, debemos trabajar. He ahí el reto.

Referencias

- Adan, C. (2006). *Feminismo y Conocimiento. De la experiencia de las mujeres al ciborg*. La Coruña: Edicións Espiral Maior.
- Ahmed, T., Vafaei, A., Belanger, E., Phillips, S. P, y Zunzunegui, M. V. (2016). Bem Sex Role Inventory Validation in the International Mobility in Aging Study. *Canadian Journal on Aging*, 35(3), 348–360. Recuperado de: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=c1fbecf3-920b-4985-88c5-e92b6aa1b9f0%40sdc-v-sessmgr02ybd&data=JmxhbmC9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=117759830ydb=eue>
- Álvarez, L. y Ramos Rico, J.F. (2003). *Circunvalar el Arte*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Amorós, C. (2005) *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Anderson, H.H. (1959) Creativity in perspective. En: Anderson, H.H. Creativity and its cultivation. Ney York: Harpers.
- Archer, I., y Lloyd, B. (1985). *Sex and gender* (revised ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnheim, R. (1987) *Hacia una Psicología del Arte*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ashmore, R. D. (1990) Sex, gender and the individual En: Perdin, L. A. *Handbook of Personality. Theory and research*. New York: The Guildford Press.
- Atienza, F. L, Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2003) Satisfaccion with Life Scale: analysis of factor invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35, 1255-1260.

- Atienza, F. L, Pons, D; Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2000) Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12, 331-336.
- Atienza, F. L., Moreno, Y. y Balaguer, I. (2000) Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis XXII (1-2)*, 29-42.
- Auster, C. J., & Ohm, S. C. (2000). Masculinity and Femininity in Contemporary American Society: A reevaluation using the Bem sex-role inventory. *Sex Roles*, 43, 499-528.
- Auster, C.J., y Ohm, S.C. (2000). Masculinity and femininity in contemporary American society: A reevaluation using the Bem Sex-Role Inventory. *Sex Roles*, 43, 499-528.
- Bain, A. L. (2004) Female Artistic Identity in Place: The studio, *Social and Cultural Geography*, 5, 171–193.
- Bain, A. L. (2007). Claiming and Controlling Space: Combining heterosexual fatherhood with artistic practice. *A Journal of Feminist Geography*, 3, 249-265.
- Baños, R. M. y Guillén, V. (2000). *Psychometrics characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of de Rosenberg Self-Esteem Scale*. *Psychological Reports*, 87(1), 269-274.
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bartky, S. (1999) La pedagogía de la vergüenza. En Carmen Luke (Comp.) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana* (pp. 211-224). Madrid: Morata.
- Beauvoir, S. (1987) *El segundo sexo*. Tomo I. Buenos Aires: Siglo XX.

- Bem, S. (1974) The Measurement of Psychological Androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (2), 155-162
- Bem, S. (1975) Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 634-643.
- Bem, S. (1981) Bem Sex Role Inventory: Old questions, new answers. *Sex roles*, 30, 423-457.
- Berger, P. y Luckman, T. (1995) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Berger, P. y Luckmann, T (1986) *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu-Murguía
- Berkowitz, A. L. (2010) *The Improvising Mind: Cognition and Creativity in the Musical Moment*. New York: Oxford University Press.
- Berkowitz, D. (2010). Walk like a man, Talk like a women: Teaching the Social Construction of Gender. *Teaching Sociology*, 38, 132-143.
- Bleger, J. (1996) *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires, Paidós.
- Borg, W. R. (1952). Personality characteristics of a group of college art students. *Journal of Education Psychol*, 43, 149-156.
- Borg, W. R. (1952). Personality characteristics of a group of college art students. *Journal of Education Psychol*, 43, 149-156.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28 (1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9 (1), 127-141.

- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Cabañero, M. J., Richard, M., Cabrero, J., Orts, M. I., Reig, A. y Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16(3), 448-455.
- Castoriadis, C. (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen I. Buenos Aires: Tusquets
- Castro, R (1996) En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del enfoque cualitativo. En : Sasz, I y Lerner, S. Para comprender la subjetividad. México: Colegio de México.
- Cattell, R. B. (1994) *Sixteen Personality Factor Questionnaire*. (5th edition) Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing, Inc.
- Cattell, R. B., Eber, H. W., y Tatsuoka, M. M. (1970). *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF)*. Champaign, IL: IPAT.
- Cava, M. J. (2011). *Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar*. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). *Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal*. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 21-34.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). *Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents*. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). *The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences*. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 156-165.

- Caven, V. (2012). Agony aunt, hostage, intruder or friend? The multiple personas of the interviewer during fieldwork. *Intangible Capital*, 8(3), 548-563.
- Connell R.W y Messerschmidt, W. (2005) Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Society*, 829-859.
- Connell, R. (1996). Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98 (2), 206-235.
- Connell, R. W. (1996) Masculinities. *Acta Sociológica*, 337-341
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Córdova, M. D. (2001) La personalidad del artista. Material Docente en digital de Maestría en Educación por el Arte. La Habana: Universidad de las Artes.
- Córdova, M. D. (2007) ¿Enseñanza y Aprendizaje creativos? Una mirada integradora. Material Docente en digital. Maestría en Desarrollo Cultural Endógeno. Misión Cultura, Caracas: Universidad de las Artes.
- Csikszentmihalyi, M. (1998) *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Transiciones. 1998.
- Csikszentmihalyi, M., y Getzels, J. (1973). The personality of young artists: and empirical and theoretical exploration. *British Journal of Psychology*, 1, 91-104.
- Cucco, C y Sáenz, A. (2013) *Escuela para madres y padres. Una propuesta de transformación social*. Madrid: Nuevos Escritores
- Cucco, M. (2006) ProCC: Una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana. Del desatino social a la precariedad narcisista. Buenos Aires: Atuel
- Cucco, M. (2009). Del desatino social a la precariedad narcisista. XIII Congreso Argentino de Psicología. Compromiso social frente a los problemas

actuales. Córdoba-Argentina Recuperado de:
http://www.procc.org/pdf/Del_desatino_social_a_la_precariedad_narcisista_Cucco_2009.pdf

Cucco, M. (2010). Malestares cotidianos y micromecanismos subyacentes. En: Cucco, M. Córdova, M. D. y Rebollar, M. A., *La intervención sobre los malestares de la vida cotidiana. Aportes de la Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios* (pp. 147-161). Madrid, España: Nuevos Escritores.

Cucco, M. (2013) Hombres y mujeres, ¿solo un problema de rosa y azul? La formación del sujeto que somos. Capitalismo, relaciones sociales y vida cotidiana. *Revista Sexología y Sociedad* 19 (2) Recuperado de:
<http://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/194>

Curiel, O. (2007). La Crítica Poscolonial desde las Prácticas Políticas del Feminismo Antirracista. En: Colonialidad y Biopolítica en América Latina. *Revista NOMADAS* (26) Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Universidad Central. Bogotá.

Davies C. A., DiLillo, D. y Martínez, I.G. (2004) *Isolating adult psychological correlates of witnessing parental violence: findings from a predominantly Latin sample*. *Journal of Family Violence*, 6, 369-378.

Drevdahl, J. E., & Cattell, R. B. (1958). Personality and creativity in artists and writers. *Journal of Clinical Psychology*, 8, 107-111.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). *The Satisfaction with Life Scale*. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.

- Diener, E; Emmons, R; Larsen, R.J y Griffin, S. (1985) The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Donnelly, K. y Twenge, J. (2017). Masculine and Feminine Traits on the Bem Sex-Role Inventory, 1993-2012: a Cross-Temporal Meta-Analysis. *Sex Roles*, 76(9–10), 556–565. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=d115b56d-3922-4a31-aa0c-e1a5b7282a9f%40sessionmgr4007&data=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=122896359&db=eue>
- Drevdahl, J. E. y Cattell, R. B. (1958). Personality and creativity in artists and writers. *Journal of Clinic and Psychol*, 14. 107-111.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV (4), 473-483.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Fernández, J. (1983). *Nuevas perspectivas en la medida de la masculinidad y feminidad*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense
- Fernández, J. (2000) ¿Es posible hablar científicamente de género sin presuponer una generología? *Papeles del Psicólogo*, 3-12.
- Fernández, J. (2010) El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. *Psicothema*, 256-262"

- Fernández, J., Quiroga, M. Á., del Olmo, I., y Rodríguez, A. (2007). Escalas de masculinidad y feminidad: estado actual de la cuestión. *Psicothema* 19, 357-365
- Ferrer-Pérez, V. A. y Bosch-Fiol, E. (2014) The measure of the masculinity-femininity construct today: some reflections on the case of the Bem Sex Role Inventory. *Revista de Psicología Social*, 29 (1), 180-207.
- Foucault, M. (1972) *La arqueología del saber*. México: Editorial Siglo XXI
- Freud, S. (1906) La Gradiva de W. Jensen. En: Freud, S. (1886) *Obras Completas*. Vol XI. Buenos Aires. Amorrortu.
- Freud, S. (1906) Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci. En: Freud, S. (1886) *Obras Completas*. Vol IX. Buenos Aires. Amorrortu.
- Freud, S. (1907) El creador literario y el fantaseo En: Freud, S. (1886) *Obras Completas*. Vol IX. Buenos Aires. Amorrortu.
- Freud, S. (1908) El malestar de la Cultura. En: Freud, S. (1886) *Obras Completas*. Vol IX. Buenos Aires. Amorrortu.
- García, A. y Casado, E. (2006). Violencia de género: dinámicas identitarias y de reconocimiento. En: García, F. y Romero, C. (Eds.). *El doble filo de la navaja: violencia y representación* (pp. 89-106). Madrid: Trotta.
- García-Vega, E; Fernández P.; y Rico, R.A. (2005) Género y sexo como variables moduladoras del comportamiento sexual en jóvenes universitarios. *Psicothema*, 17 (1), 49-56.
- Gardner, H (1993). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H (1993). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H (1994). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós

- Gartzia, L. y Lopez-Zafra, E (2014) Gender Research in Spanish Psychology: An Overview for International Readers. *Sex Role*, 1-22
- Getzels, J. W. y Csikszentmihalyi, M. (1968) On the roles, values and performance of future artists: A conceptual and Empirical Exploration. *Sociological Quarterly*, 9 (4), 516-526.
- Getzels, J. W. y Csikszentmihalyi, M. (1972). On the Roles, Values and Performance of Future Artists: A Conceptual and Empirical Exploration. *Sociological Quarterly*, 9, 516-530.
- Giménez-Nadal, J.I, Mangiavacchi, L., Piccoli, L., (2019) Keeping inequality at home: The genesis of gender roles in housework. *Labour Economics*, 58, 52-68.
- Goffman, E. (1977). The arrangement between the sexes. *Theory and Society*, 301-333.
- Goffmann, E. (1977) The Arrangement Between the Sexes. *Theory and Society*, 4, 301–331.
- Goldman, B. M., y Kernis, M. H. (2002). The role of authenticity in healthy psychological functioning and subjective well-being. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 5, 18–20.
- González Ravé, J. et al (2007). The social construction of gender in Spanish physical education students. *The Sport, Education and Society*, 12, 141-158.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
- Greenacre, P. (1960). Woman as artists. *Psychoanalytic Quarterly*, 29, 208-227.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5 (9), 444-454.

- Hagborg, W. J. (1993). *The Rosenberg Self-Esteem Scale and Harter's Self Perception Profile for Adolescents: A concurrent validity study*. *Psychology in the Schools*, 30, 132-136.
- Harter, S. (1997). The personal self in social context: Barriers to authenticity. In R. D. Ashmore y L. J. Jussim (Eds.), *Self and identity: Fundamental issues* (pag. 81–105). New York: Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández, C.; Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Education.
- Holt, C. L., y Ellis, J. B. (1998). Assessing the current validity of the Bem Sex-Role Inventory. *Sex Roles*, 39, 929-941.
- Ibáñez, T (2005) *Contra la dominación*. Madrid: Gedisa
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes*. Realidad-Verdad-Política. Barcelona: Gedisa
- Jasser, J. L. (2008). Inauthentic self in relationship: The role of attitudes toward women and mother's nurturance (Unpublished doctoral dissertation). Gainesville, Florida: University of Florida.
- Kaës, R. (1996) *La institución y las instituciones*. Barcelona: Paidós.
- Kernis, M. H. (2003) Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychology Inquiry*. 14, 1-26.
- Kernis, M.H y Goldman, B. H. (2006) A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 283-357.
- Komarovsky, M. (1946). Cultural contradictions and sex roles. *American Journal of Sociology*, 52, 184-189.
- Komarovsky, M. (1950). Functional analysis of sex roles. *American Sociological Review*, 15, 508-516.

- Komarovsky, M. (1950). Functional analysis of sex roles. *American Sociological Review*, 15, 508-516.
- Konrad, A. M., y Harris, C. (2002) Desirability of the sex-role inventory items for women and men: A comparison between African American and European Americans. *Sex roles: A journal of research*.47, 259-271.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic explorations in art*. Oxford, England: International Universities Press.
- Lagarde, M. (2006) *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Coordinación General de Estudios de Posgrado, UNAM.
- Lamas, M. (1986) La antropología feminista y la categoría "género". [*Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*](#), 30, 137-198. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15480/13816>
- Linton, R. (1936). *The study of man: an introduction*. Oxford, England: Appleton-Century.
- Lorber, J. (1992). Night to His Day: The social construction of gender. *Psychology of Women Quarterly*, 16, 539-540
- Lucas-Thompson, R. G., y Goldberg,W. A. (2012). The importance of gender ideology for college students' current gendered behavior and expected work-family roles. Manuscript submitted for publication.
- Maccoby, E. (Ed.) (1966) *The development of sex differences*: Stanford University Press.
- Martí, M (2002) *La Psicología tras la saga de la creación poética: Una paroxiamción desde la Zona de Desarrollo Próximo*. Universidad de La Habana. Tesis de Licenciatura sin publicar.

- Martí, M (2013) Programa de asesoramiento psicológico para estudiantes de actuación. Universidad de las Artes. Tesis de Máster sin publicar.
- Martin, P. Y. (2004) Gender as Social Institution. *Social Forces*, 249-275.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Martínez, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Marty, G. (1999) *Psicología del Arte*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mateo, M. A. y Fernández, J. (1991). La dimensionalidad de los conceptos de masculinidad y feminidad. *Investigaciones Psicológicas*, 9, 95-116.
- Maznah, I. y Choo, P.F. (1986). The factor structure of the Bem Sex-Role Inventory (BSRI). *International Journal of Psychology*, 21, 31-41.
- McCarthy, J. D. y Hoge, D. R. (1982). *Analysis of age effect in longitudinal studies of adolescent self-esteem*. *Developmental Psychology*, 18, 372-379.
- Mead, M (2001) *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas: London, United Kingdom: Harper Perennial*
- Mehta, C. y Dementieva, Y. (2017). The Contextual Specificity of Gender: Femininity and Masculinity in College Students' Same- and Other-Gender Peer Contexts. *Sex Roles*, 76(9–10), 604–614. Recuperado de: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=55e1bd27-d3a0-4a7f-807d-829bf23c8dab%40sessionmgr4006&ybdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=122896358&ydb=eue>
- Merton, R. K. (1938) Social Structure and Anomie. *American Sociological Review*, 3 (5), 672-682.

- Millet, K. (1970) *Sexual Politics*. Reino Unido: [Rupert Hart-Davis](#).
- Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender, and precocity in hyperadrenocorticism: Psychological findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, 96, 253-264.
- Money, J. (1985). Gender: History, theory and usage of the term in sexology and its relationship to nature/nurture. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 11, 71-79.
- Nicholson, L. (1994). Interpreting gender. *Journal of Women in Culture and Society*, 20, 79-105.
- Pampliega de Quiroga, A y Racedo, J (1988) *Crítica de la vida cotidiana*. Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Parsons, T. (1951) *The Social System*. New York: Free Press.
- Parsons, T. (1955). The American Family: Its Relations to Personality and to the Social Structure. En Parsons, T. y Bales, R. (Eds.), *Family. Socialization and Interaction Process* (pp. 3-33). Glencoe, Ill: The Free Press.
- Parsons, T. y Bales, R. (Eds.) (1955) *Family. Socialization and Interaction Process*. Glencoe, Ill: The Free Press.
- Pavot, W. G., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161.
- Pavot, W. y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.
- Peralta, R. L., Stewart, B. C., Steele, J. L., y Wagner, F. A. (2016). Nonmedical use of prescription drugs in emerging adulthood: differentiating sex from gender. *Addiction Research y Theory*, 24(5), 389–397. Recuperado de:

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=d4847f0c-be61-4844-ac75-c7859ea665b3%40sessionmgr4006&ybdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=118710146&ydb=a9h>

Pichón-Rivière, E. (1997) *El Proceso grupal: Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pons, D., Atienza, F. L., Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (2002). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en personas de la tercera edad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico Evaluación Psicológica*, 13, 71–82.

Pujal, M (1933) Mujer, relaciones de género y discurso. *Revista de Psicología Social*. (2) 201-216.

Pujal, M y Amigot, P. (2010) El binarismo de género como dispositivo de poder social, corporal y subjetivo. *Quaderns de Psicologia*. 12, (2), 131-148.

Pujal, M. y Amigot, P. (2010). Desigualdades de género en "tiempos de igualdad". Aproximaciones desde dentro y fuera de la/s psicología/s. Presentación. *Quaderns de Psicologia*, 12 (2), 7-20. Recueprado de: <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/838>

Pujal; M. y García, S. (2010) Desigualdades de género en "tiempos de igualdad" aproximaciones desde dentro y fuera de la/s psicología/s. Presentación. *Quaderns de Psicologia*. 12, (2), 7-20.

Rebollar, M. A. y Borroto, R. (2015) *Una estrategia educativa centrada en el aprendizaje grupal*. New York: Publish DM.

Roe, A. (1946). The Personality of Artists. *Educational and Psychological Measurement*, 6(3), 401–408.

Rosenberg, M. (1965) *Society and the adolescent self-image*. Princeton. New York: University Press.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Shahani, C., Dipboye, R.L. y Philips, A. P. (1990). *Global Self-Esteem as a Correlate of Work-Related Attitudes: A Question of Dimensionality*. *Journal of Personality Assessment*, 54, 276-288.
- Silber, E. y Tippet, J. (1965). *Self-esteem: Clinical assessment and measurement validation*. *Psychological Reports*, 16, 1017-1071.
- Spence, J. T., y Buckner, C. E. (2000). Instrumental and expressive traits, trait stereotypes, and sexist attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 24(1), 44-62.
- Spiaggia, M (1950) An investigation of the personality traits of arts students. *Educ. psychol. Measur.* 10, 285-293.
- Stacey, J., y Thorne, B. (1985). The Missing Feminist Revolution in Sociology. *Social Problems*, 32(4), 301-316.
- Stake, J. E. (1997) Integrating expressiveness and instrumentality: Resource appraisal, coping strategy choice, and adjustment. *Sex Roles*, 42, 865-885.
- Stoller, R. (1968) *Sex and Gender*. United States: Science House
- Taylor S.J. y Bogdan, R (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós
- Theran, S. A. (2010). Authenticity with authority figures and peers: Girls' friendships, self-esteem, and depressive symptomatology. *Journal of Social and Personal Relationships*, 519–534.
- Theran, S. A. (2011). Authenticity in relationships and depressive symptoms: A gender analysis. *Personality and Individual Differences*, 51, 423–428.

- Tovar, M. (2003) Caracterización psicológica del estudiante de la Facultad de Música: Su motivación profesional. Informe de investigación. ISA. 2003.
- Unger, R. K. (1976). Male is greater than female: The socialization of Status inequality. *The Counseling Psychologist*, 6, 2-9.
- Varcárcel, A (2010) Opinión Pública, medios de comunicación e imagen: La ley del agrado. *Documentos de Trabajo*. Madrid: Fundación Carolina.
- Varcárcel, A. (2015) La ley del agrado. En: Rodríguez, M. [Sin género de dudas: logros y desafíos del feminismo hoy](#). Madrid: Biblioteca Nueva, 185-202.
- Vázquez, A. J., Jiménez, R. y Vázquez, R. (2004). *Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española*. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 247-255.
- Vigotsky, L. S. (1957) *Psicología del Arte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S.(1982) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal bolsillo.
- Vitterso, J., Biswas-Diener, R. y Diener, E. (2005). The divergent meanings of life satisfaction: Item response modeling of the satisfaction with life scale in Greenland and Norway. *Social Indicators Research*, 74, 327–348.
- Wenzel, A., y Lucas-Thompson, R.G. (2002). Authenticity in College-Aged Males and Females, How Close Others are Perceived, and Mental Health Outcomes. *Sex Role*, 67, 334-350.
- West, C. y Zimmerman, D.H. (1987). Doing Gender. *Gender y Society*, 125-51.

- Wong, A (2013) Efectos del aprendizaje de ballet en la función ejecutiva. Centro de neurociencias de Cuba. Instituto de neurología y neurocirugía Universidad de la Habana. Tesis Doctoral sin publicar.
- Wong, A y Febles, M. (2002) De la psicología a la danza. Una aproximación a los requerimientos Psicológicos para enfrentar: Las exigencias danzarias. *Revista Cubana de Psicología*. 19 (1) 28-35.
- Wong, A; Reyes, A; Pérez, J.M.; Leal, J.A.; Rodríguez; M. (2008) Psicología del Arte. Polémica para una historia. Facultad de Psicología, 2 (2)
- Worell, J. (1993): Gender in close relationships: Public Policy vs. Personal Prerogative. *Journal of social issues*, 49, 203 -218.
- Wu, C. H., Chen, L. H. y Tsai, Y. M. (2009). Longitudinal invariance analysis of the satisfaction with life scale. *Personality and Individual Differences*, 46, 396–401.
- Yancey, P. (1990) Rethinking Feminist Organizations, *Gender and Society*, 4 (2), 182-206
- Yancey, P. (2004) Gender As Social Institution. *Social Forces*, 83 (4), 1249–1273.

Anexos

Anexo 1. Instrumento aplicado



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza



Departamento de
Psicología y Sociología
Universidad Zaragoza

Código _____

Esta encuesta se enmarca dentro de una investigación llevada a cabo por el Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza en la que se pretende estudiar cuestiones referidas a la personalidad de los estudiantes de Bellas Artes.

La información obtenida será tratada de manera anónima y confidencial, será empleada exclusivamente para los fines propios de la investigación y en ningún caso se harán públicos datos personales.

Te pedimos que contestes a todas las preguntas, con la opción que se corresponda mejor según lo que consideres.

- I. A continuación te presentamos una serie de enunciaciones que suponen las percepciones de las personas acerca de sí mismas. No hay respuestas correctas o incorrectas, así que te pedimos que respondas honestamente. Responde a cada enunciación marcando con una X el número que, -según la escala que te proporcionamos a continuación-, caracteriza con mayor precisión tu opinión personal.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo
① ② ③ ④ ⑤

1	- Para bien o para mal, soy consciente de quién soy realmente.	① ② ③ ④ ⑤
2	- A menudo he usado mi silencio o el mover la cabeza para expresar acuerdo con la afirmación o posición de otra persona a pesar de no estar de acuerdo.	① ② ③ ④ ⑤
3	- Tiendo a idealizar a las personas cercanas a mí más que a verlos como son en realidad.	① ② ③ ④ ⑤
4	- Si se le pregunta a la gente cercana a mí, pueden describir con precisión qué tipo de persona soy.	① ② ③ ④ ⑤

2	Un esposo cuya esposa es una trabajadora a tiempo completo debe pasar tantas horas como ella realizando los deberes domésticos.	① ② ③ ④ ⑤
3	Es correcto para una mujer supervisar el trabajo del hombre.	① ② ③ ④ ⑤
4	Los padres deberían alentar independencia tanto en sus hijas como en sus hijos.	① ② ③ ④ ⑤
5	Las mujeres deben hacerse cargo de la gestión de sus hogares y dejar la gestión del país a los hombres.	① ② ③ ④ ⑤
6	A las mujeres debiera permitírseles ser sacerdotes en cualquier religión.	① ② ③ ④ ⑤
7	Le votaría a una mujer nominada para presidenta por mi partido, si ella estuviera cualificada para el trabajo.	① ② ③ ④ ⑤

Muy en
desacuerdo
①

En desacuerdo
②

Ni de acuerdo ni
en desacuerdo
③

De acuerdo
④

Muy de acuerdo
⑤

8	Independientemente de quien gana más dinero, marido y mujer deben tomar juntos las decisiones acerca de la familia.	① ② ③ ④ ⑤
9	Independientemente de si la esposa tiene trabajo, atender las labores del hogar debe ser su responsabilidad.	① ② ③ ④ ⑤
10	No es bueno que el hombre se queda en casa y cuide de los hijos y la mujer vaya a trabajar.	① ② ③ ④ ⑤
11	Un verdadero hombre es un buen padre.	① ② ③ ④ ⑤

IV. Aquí tienes una serie de frases que reflejan ideas sobre la vida. Ahora se trata de que nos digas en qué medida estás de acuerdo o no con estas ideas.

Muy en
desacuerdo
①

En desacuerdo
②

Ni de acuerdo ni
en desacuerdo
③

De acuerdo
④

Muy de acuerdo
⑤

1. Mi vida es, en la mayoría de los aspectos, como me gustaría que fuera.	① ② ③ ④ ⑤
2. Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo	① ② ③ ④ ⑤

tengo.	
3. No estoy contento/a con mi vida.	① ② ③ ④ ⑤
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora.	① ② ③ ④ ⑤
5. No me gusta todo lo que rodea a mi vida.	① ② ③ ④ ⑤

V. **A continuación vas a encontrar una lista de frases que describen formas de ser y de sentirse. Piensa en qué medida estás de acuerdo con estas frases y responde siguiendo la numeración que recoge en la siguiente tabla. No existen respuestas correctas o incorrectas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.**

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo
 ① ② ③ ④ ⑤

1. Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás.	① ② ③ ④ ⑤
--	-----------

Muy en desacuerdo En desacuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo
 ① ② ③ ④ ⑤

2. Creo que tengo numerosas cualidades positivas.	① ② ③ ④ ⑤
3. En general, tiendo a pensar que soy un fracaso.	① ② ③ ④ ⑤
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	① ② ③ ④ ⑤
5. Creo que no tengo motivos para estar orgulloso/a de mí mismo/a.	① ② ③ ④ ⑤
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	① ② ③ ④ ⑤
7. En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.	① ② ③ ④ ⑤
8. Desearía sentir más respeto por mí mismo/a.	① ② ③ ④ ⑤
9. A veces me siento realmente inútil.	① ② ③ ④ ⑤
10. A veces pienso que no sirvo para nada.	① ② ③ ④ ⑤

Si autorizas a que se consulte tu expediente académico, rellena y firma los siguientes datos:

Yo, D./Dña _____, con NIA _____
autorizo a los profesores Angel Barrasa Notario y Mariacarla Martí González a consultar mi
expediente académico.

Firma _____

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!!