



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MEXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

**"LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS/LAS
DOCENTES DE SUS ESTUDIANTES ACERCA
DE LAS HABILIDADES BÁSICAS PARA SER
ARQUITECTO/A."**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :
MARCOS ACEVES LETICIA**

ASESORA:

MTRA. LETICIA SÁNCHEZ VARGAS



MÉXICO

2006.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A TI MI SEÑOR:

Gracias Padre por permitirme concluir éste proyecto, guiando mis pasos y dandome la sabiduría necesaria para poder lograrlo. Te agradezco mi Señor por estar a mi lado, escucharme y responderme, por la fortaleza para salir adelante en los momentos difíciles encontrando consuelo en tú palabra y por mostrarme que siempre existe una luz de esperanza.

Gracias por poner en mi camino a las personas idóneas que me brindaron su ayuda, confianza y apoyo, pero sobre todo gracias por conocerte, entrar a mi vida y transformarla, y darme el más preciado de tus regalos: TU AMOR INFINITO.

LETICIA MARCOS ACEVES

***A MIS PADRES MARCELINO MARCOS Y
ADELA ACEVES:***

Gracias por hacer posible éste logro con su amor, comprensión, apoyo y por esperar pacientes sin reproche alguno. Éste triunfo es para ustedes que son el más grande tesoro que Dios me ha dado, que él los llene de bendiciones y les permita estar a mi lado por mucho tiempo.

Los amo.

***PARA MIS HERMANOS, JOSÉ LUIS, HILDA
Y ESTELA:***

Les agradezco por confiar y creer en mi, por todo su apoyo y cariño que me han brindado acompañandome a lo largo de éste proyecto, compartiendo conmigo mis tristezas y alegrías. Gracias por sus palabras de aliento que cada una son un motivo más para seguir avanzando y por formar junto con nuestros padres la familia que somos. Que Dios esté siempre con ustedes.

Los quiero mucho.

PARA MIS SOBRINOS:

Quiero compartir con ustedes éste logro porque forman y son una parte importante de mi vida. Gracias por quererme y dejarme entrar en sus corazones, siempre encontraran en mi un apoyo. Que mi Señor los acompañe en su camino y les permita ser hombres y una mujer de bien.

Para tí Carlos, Alan, Karina, Alexis, Erick y Christian.

A VERO:

*Gracias “equipo” por tú amistad en éste tiempo y por
hacerme siempre sonreir con tus ocurrencias.*

A LA MTRA. LETICIA MORALES PÉREZ:

*Gracias por iniciar conmigo ésta tesis enseñandome a
investigar y mostrandome una manera diferente de
trabajar. Más que una asesora se convirtio en una
persona muy especial porque se que Dios la puso en mi
camino para un propósito. De usted sólo guardare
gratos recuerdos.*

UN AGRADECIMIENTO ESPECIAL:

A la Mtra. Leticia Sánchez Vargas por la confianza que depósito en mi, porque aún sin estar presente desde el inicio de éste proyecto acepto y asumio el compromiso que representa ser una asesora, acompañandome en la etapa final de la tesis.

Gracias por su apoyo, interés y por todas las facilidades brindadas para concluir éste trabajo.

MUCHAS GRACIAS

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	III
Cap. I. La percepción de los/las otros/as: percepción de personas	7
1.1 Más allá del punto de vista fisiológico	7
1.2 El género, una construcción simbólica	10
1.2.1 La transmisión y el aprendizaje del género	13
1.3 La percepción acerca de los/las otros/as; hacia mujeres y varones	18
1.3.1 Elementos que intervienen en la percepción hacia los/las otros/as	20
1.4 Similitudes o diferencias; personas y objetos	26
Cap. II. Una mirada al lenguaje de la arquitectura, a sus habilidades	31
2.1 La arquitectura	31
2.1.1 Diversas acepciones en torno a la arquitectura	32
2.1.2 Los y las protagonistas de la arquitectura	34
2.2 La formación de los/las estudiantes de la carrera de arquitectura en la FES Aragón	42
2.2.1 Las habilidades en la carrera de arquitectura	48
2.2.2 Sobre el referente de las habilidades	51
2.2.3 El papel de los/las docentes en el desarrollo de habilidades en alumnos y alumnas	56
Cap. III. Diseño de la investigación	58
3.1 Construcción del objeto de estudio	58
3.2 El punto de partida metodológico: la investigación cualitativa	60
3.3 El escenario de estudio	63
3.4 Universo de estudio	65
3.4.1 Descripción de los/las actores/as	71

3.5 La entrevista a profundidad, técnica de investigación	72
3.5.1 Desarrollo de las entrevistas	74
Cap. IV. Análisis e interpretación de los datos	75
4.1 El proceso de análisis	75
4.2 La estructura del proceso de análisis	76
4.3 Manifestaciones de las percepciones de las/los docentes	78
Conclusiones	118
Bibliografía consultada	124

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se desarrollo en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón dentro de la carrera de Arquitectura. Es un estudio centrado en los/las profesores/as a partir de los sujetos a los cuales dirigen su tarea docente: los/las alumnos/as.

El objeto de estudio de la investigación es la percepción que tienen los/las docentes de sus estudiantes hombres y mujeres de arquitectura. Se aborda a la percepción haciendo referencia a ella como la impresión que se forman y tienen profesores/as de sus alumnos/as mediante la cual indican como son.

Desde esta perspectiva, la categoría de género que alude a la construcción simbólica de los significados sobre lo que es “ser hombre” y “ser mujer” transversalizó la investigación. Con ello el aspecto que se aborda en el objeto de estudio es dar cuenta de que en la interacción establecida en el aula entre profesor/a-alumnos/as, se va configurando una percepción por parte del/la docente sobre sus estudiantes a partir de su condición de género.

Así está investigación se interesa desde la Pedagogía en conocer y analizar cómo en la percepción que los/las docentes elaboran de sus estudiantes influyen y estan presentes aprendizajes de género y en este sentido qué habilidades tiene desarrolladas, les corresponden y/o pertenecen a sus estudiantes por el hecho de ser hombre o ser mujer. De la Arquitectura, este estudio se interesa en la formación de alumnos/as, la cual comprende ciertas habilidades misma que se enseñan-desarrollan por parte del/la docente y que junto con determinados conocimientos posibilitan el diseño y construcción de espacios habitables. Por tal motivo la dimensión pedagógica en este proyecto articula así dos campos de conocimiento, la Pedagogía y la Arquitectura.

Ahora bien, para acceder a las percepciones docentes fue necesario realizar una investigación de corte cualitativo, dado que éste tipo de investigaciones incorporan los puntos de vista de las personas bajo estudio como un componente principal para explicar y entender una problemática. De tal manera que desde ésta perspectiva metodológica, la voz y palabras de los/las docentes se transformaron en el vínculo para abordar sus percepciones.

La población estudiada la conformó un grupo de profesores y profesoras de la carrera de Arquitectura de la FES Aragón, que imparten asignaturas enfocadas desde el plan de estudios de dicha licenciatura, a la enseñanza-desarrollo de las habilidades en alumnos/as. Estas asignaturas son: Diseño Arquitectónico Integral I, II y III de 1° a 3° sem., Perspectiva I y II de 1° y 2° sem., Técnicas de Presentación I, II, III y IV de 2° a 5° sem. y Dibujo Arquitectónico I, II, III de 1° a 3° sem.

El trabajo de campo se basó en una serie de entrevistas a profundidad a los/las profesores que imparten las asignaturas antes citadas, quienes han ejercido la docencia entre 10 a 27 años aproximadamente y algunos/as más cuentan con experiencia laboral en el ámbito del diseño, la obra y construcción. A partir de éste trabajo metodológico se realizó el proceso de análisis que incluyó una fundamentación teórica sobre la información generada, con lo cual ésta investigación cuenta con un referente empírico y teórico respecto a la percepción de los/las docentes.

El abordaje teórico se inicia en el primer capítulo con la conceptualización del género y de la percepción. En él se hace referencia al género, se explica que se entiende por percibir a otros/as y se identifican los elementos que intervienen para formar y tener una percepción. El desarrollo de éste capítulo plantea una interrelación entre ambos conceptos que permite establecer un vínculo entre género y percepción docente.

En el segundo capítulo se presenta el contexto de arquitectura. En él se exponen algunas definiciones sobre qué es la arquitectura que posibilitan ampliar nuestro conocimientos sobre esta profesión. Asimismo se hace énfasis en la formación de las/los

estudiantes identificando dentro del proceso formativo las habilidades que requieren las/los futuros arquitectas/os para el diseño y construcción de espacios habitables. En tanto los/las docentes y las habilidades son parte del objeto de estudio, se consideró pertinente abordar en éste capítulo el lugar que ocupan profesores/as en la enseñanza-desarrollo de habilidades, así como el contenido de las misma para contar con un mínimo de referente sobre que trata cada una.

En el tercer capítulo se alude al diseño de la investigación señalando el origen que dio pauta a la construcción del objeto de estudio, el enfoque metodológico empleado dando a conocer en que consiste la investigación cualitativa y la forma en que se vínculo con ésta investigación y al propio objeto de estudio. Se incorporan también los criterios bajo los cuales se conformó el universo y se hace referencia al uso de la entrevista a profundidad como técnica de investigación para abordar las percepciones docentes.

El capítulo cuatro está destinado al análisis e interpretación correspondiente a la información obtenida de las entrevistas realizadas a los/las docentes de arquitectura. En esta parte se incluye una introducción al proceso de análisis en la que se exponen las etapas seguidas para tal fin, así como también la organización establecida para presentar el propio análisis con el propósito de generar una lectura fluida bajo un orden y coherencia. En éste capítulo se dan a conocer propiamente las percepciones que tienen las/los docentes de sus alumnos y alumnas.

Establecido lo anterior, el propósito de este proyecto ha sido aportar y generar información en un primer momento a la carrera de arquitectura, en el sentido de hacer visible lo vivido y lo no dicho en la vida académica de sus profesores/as y alumnos/as en las aulas escolares. En un segundo momento, información que propicie la sensibilización de los significados simbólicos de género asignados a hombres y mujeres que subyacen de distinta manera dentro de la sociedad y la propia Universidad, y brindar así la posibilidad de contribuir a la reflexión sobre la resignificación y el reaprendizaje de los mismos. Ya que en muchos casos el/la docente no es consciente de su papel en la transmisión del género, pues por lo general carecen de conocimientos acerca de cómo se

producen el género e ignorán cómo sus propias percepciones y acciones afectan a su alumnado, pues no podemos olvidar que el papel de los/las enseñantes es fundamental. Y en un tercer momento, información que contribuya a los estudios que es necesario continuar realizando desde la perspectiva de género que indagan sobre la reproducción de sesgos de género, discriminación y marginación en el ámbito educativo para mujeres y varones.

Dentro de los objetivos de la investigación se encuentran:

- Conocer las representaciones acerca del ser hombre y ser mujer en las/los docentes de arquitectura.
- Identificar que elementos están presentes en la percepción que las/los docentes elaboran de sus estudiantes.
- Analizar la relación existente entre las percepciones docentes y los significados simbólicos de ser hombre y ser mujer en la sociedad
- Analizar la percepción que las/los docentes tienen de sus estudiantes respecto a las habilidades para ser arquitecto/a desde la condición de género de profesores/as y alumnos/as

ABSTRACT:

La presente investigación se desarrollo en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, es un estudio cualitativo basado en entrevistas a profundidad semiestructuradas, sobre la percepción que tienen los/las docentes de arquitectura de sus estudiantes. El análisis se centra en conocer desde los/las propios docentes que habilidades tiene desarrolladas, les corresponden y/o pertenecen a sus estudiantes por el hecho de ser hombre o ser mujer. Al respecto también se analiza el papel del género en la percepción docentes

CAPÍTULO I. LA PERCEPCIÓN DE LOS/LAS OTROS/AS: PERCEPCIÓN DE PERSONAS

1.1 Más allá del punto de vista fisiológico

...la percepción es la conservación del contacto por parte del individuo con su medio ambiente, su estado interno, sus posturas y movimiento. Implica no sólo la relación con objetos sino también con sujetos.

Day R. H.

Tradicionalmente la percepción ha sido objeto de la psicología, desde donde se le ha enfocado como un proceso fisiológico, de recepción de estimulación dependiente del funcionamiento del sistema nervioso, en el que intervienen tanto los sistemas sensoriales llamados también órganos de los sentidos (vista, oído, olfato, tacto y gusto) y el cerebro.

Desde una base fisiológica, el proceso de percepción se lleva a cabo de la siguiente manera; mediante los sistemas sensoriales se captan estímulos como la luz, los colores, sabores, texturas, ruidos, etc. (La función de éstos sistemas consiste en la recepción detallada de todo lo que sucede en el exterior.) Éstos estímulos se transmiten al cerebro en forma de impulsos eléctricos a través de finas redes y filtros del sistema nervioso periférico y central. El cerebro por su parte registra y procesa dichos estímulos para convertirlos en información sobre el medio.¹ De este modo la percepción consiste en “la

¹ Davidoff L. L. Introducción a la psicología. En Alfaro Arreola José Luis, Campos Huichan Gregorio, et al. (comps). *Psicología para el bachillerato*. Tomo II, 1996, p. 122

estimulación a las células de un receptor u órgano sensorial, que inicia los impulsos enviados al cerebro y ocasiona procesamiento de información.”²

La percepción implica por lo tanto recepción y organización de datos, de allí que se le defina como “el proceso de organizar los datos sensoriales entrantes, para desarrollar una conciencia de las cosas que nos rodean. Es así la representación de objetos externos, el conocimiento de lo que está ahí afuera”³

Dado lo anterior podemos resumir que la percepción es el proceso de extraer, adquirir y organizar información del exterior a través de los sentidos, por medio de la cual el individuo capta, conoce, apropia y adapta al entorno en el que se encuentra, permitiendo también captar las propiedades físicas de los objetos existentes en ese entorno. Sin embargo, dentro de ese entorno no sólo están presentes objetos sino también sujetos. Secord Paul y Backman Carl citan esa situación cuando afirman:

[Pertenece al] mundo cotidiano... muchos objetos que nos rodean y tienen un significado, un lugar y una función. El más interesante de estos objetos son las personas. La mayoría de nuestras acciones están dirigidas hacia ellas o se realizan al unísono con ellas. Ellas también son familiares, tienen un significado y un lugar en nuestra vida cotidiana. Nuestras acciones son moldeadas por la naturaleza de las otras personas con quienes estamos en contacto... Por lo que el conocimiento [la percepción] acerca de la otra persona es crucial.⁴

En este mismo orden de ideas Eduardo Santoro señala, “es fundamental la percepción que el individuo tiene de su medio físico que obligan a desplegar complejos mecanismos adaptativos que tienden a la emisión de respuestas óptimas, pero además es

² Ibídem

³ Ibídem p. 118

⁴ Secord Paul y Backman Carl. Psicología social, 1976, p. 11

fundamental la percepción ... que el individuo tiene de su medio físico, la evaluación y expectativas de los demás...que se incluyen en la percepción [que se tiene] de los otros.”⁵

Es importante entonces señalar que es necesario ampliar el panorama de la percepción desde una base fisiológica a la esfera del entendimiento de la percepción que se realiza hacia otras personas. Sobre todo cuando el desarrollo de ésta investigación así lo requiere, al centrarse en la percepción que las/los docentes de arquitectura tienen de sus estudiantes hombres y mujeres respecto a las habilidades para ser arquitecto/a, la cual es un percepción que las/los profesores/as realizan hacia otras personas, en este caso hacia sus alumnos/as.

Por lo que el énfasis recae en la percepción docente. Se sabe que la docencia pone en contacto cotidiano a profesores/as con sujetos en formación, más específicamente con alumnos/as a quienes acompañan e intervienen en su proceso formativo. En ésta relación profesor/a-alumno/a se ponen en juego constantemente supuestos acerca de cómo es un alumno o una alumna, que muchas veces sino es que en su mayoría alimentan juicios, evaluaciones y expectativas de rendimiento y capacidad académica, sobre alumnos/as, que en gran medida derivan de la percepción que profesores/as tiene de estos/as últimos/as.

En este sentido se hace hincapie en la percepción de personas ya que bien “se trate de la interacción de un maestro[a] con un alumno[a], de un vendedor con un cliente, de un psicoterapeuta con un paciente o de un ejecutivo con un trabajador...la percepción que una persona tiene de la otra esta presente. [Por lo que] las relaciones interpersonales comienzan con la percepción de la otra persona, con un conocimiento y una evaluación de sus atributos.”⁶

⁵ Santoro Eduardo. Percepción social. En Salazar Miguel José, Montero Maritza, et al. (comps.) *Psicología social*, 1999, p. 77.

⁶ Gage, cit. por Mann Leon. Elementos de psicología social, México, 2001, p. 115

Una forma de acceder al entendimiento de la percepción de personas puede partir de dos momentos. En primer lugar, nos introduciremos en el campo de la percepción, definiéndola e identificando los elementos que intervienen para formar y tener una percepción de otros/as. En segundo, está dirigido a las diferencias y semejanzas que existen entre percibir objetos y personas.

Sin embargo antes de adentrarnos propiamente al campo de la percepción de personas, quisiera iniciar por hacer referencia al concepto de género, dado que constituye una categoría de análisis de la presente investigación en la que se ha planteado conocer cómo actúa éste en la percepción docente, es decir, el que tanto profesores/as y alumnos/as sean hombres o mujeres para vincular ciertas habilidades en las/los estudiantes. Por lo que resulta importante puntualizar así sobre el género.

1.2 El género, una construcción simbólica

Hombres y mujeres tenemos características distintas derivadas de la biología que comprenden cuestiones anatómicas, hormonales y reproductivas que constituyen nuestro sexo. El sexo de una persona se refiere entonces a las diferencias biológicas; las visibles en los órganos genitales y las relativas a la procreación, que la identifican precisamente como varón o mujer, niño o niña. Todo éste conjunto biológico no determina por sí mismo lo que debe ser, hacer, sentir y pensar una mujer y un hombre, es aquí donde interviene el género.

El género es “la simbolización que la sociedad elabora sobre la diferencia sexual, estableciendo normas y expectativas sociales sobre los papeles, las conductas y los atributos de las personas a partir de sus cuerpos.”⁷ El género denota así la forma cómo la sociedad interpreta la diferencia biológica, dándole una valoración distinta, esto es, que al hecho de nacer con un determinado cuerpo se le han asignado cierto significado.

⁷ Lamas Marta. *Cuerpo: diferencia sexual y género*, México, 2002, p. 52

De esta manera se entiende al género como aquel conjunto de ideas que la sociedad construye, establece y transmite sobre hombres y mujeres. Se trata de significados y representaciones acerca de “ser hombre” y “ser mujer”, que implican para el primero; fuerte, independiente, protector, intelectual, control y cuidado de no expresar abiertamente sentimientos de dolor, tristeza, emotividad y afectividad. Mientras que para ella; sumisa, dependiente, débil, frágil, tierna, etc. Son significados que ligados unos con otros manifiestan; *“esto hacen y no hacen los hombres, esto las mujeres y no lo otro”, “aquello es propio y pertenece a ellas, lo demás a los varones”, “eso es femenino y esto masculino.”*

Ahora bien, cuál es el proceso por el que la sociedad construye el género en las personas. De acuerdo a Marta Lamas⁸ el proceso se articula en tres momentos: asignación, identidad y papel de género. La asignación de género se inicia desde el momento de nacer, una vez que se declara al recién nacido a partir de la apariencia externa de sus genitales que es niña, niño, hombre o mujer. Éste hecho establece un tipo y color de vestimenta para el nuevo ser humano, que se le hable de cierta manera y que se le trate de determinada forma por parte de la familia y de la sociedad en su conjunto. Así no nacemos siendo fuertes o débiles, ni tímidos o delicados, éstas son expectativas impuestas por los/las otros/as y asumidas por cada mujer u hombre como un modelo a seguir.

Hablar de identidad de género es hacer referencia a la imagen que se tiene de uno mismo y que se va formando a partir de la asignación de género. Se establece desde la infancia aproximadamente a la edad en que se adquiere el lenguaje, a partir de ella el niño o la niña se identifica como perteneciente al grupo de lo masculino y de lo femenino aceptando o rechazando ciertas tareas, juegos y juguetes porque no les corresponden.

El papel de género se encuentra en estrecha relación con los otros dos momentos que se han mencionado, se forma con el conjunto de normas y prohibiciones que dicta la

⁸ Lamas Marta. La perspectiva de género. En la Tarea Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE, en Internet.

sociedad sobre lo femenino y masculino. Con ello los papeles asignados a las mujeres se caracterizan con su capacidad reproductiva y reduce sus actividades al ámbito del hogar. En cuanto al varón garantizan su función de proveedor y es el espacio público (calle, fábrica, oficina, etc.) su ámbito.

Es importante por otra parte reconocer como lo menciona la propia Marta Lamas⁹ que cada sociedad y cultura realiza su propia simbolización de la diferencia entre los sexos y engendra múltiples versiones de una misma oposición: hombre/mujer, por consiguiente la construcción de género es distinta. En este sentido existe una constitución biológica universal pero el conjunto de ideas de lo que “debe ser” un hombre o una mujer varia, cambia o se complementa dentro de un mismo país, de un país a otro, en cada comunidad, grupo e incluso dentro de cada familia, lo que conlleva a que “cada persona tenga una particular concepción de género, basada en la de su propia cultura...Cada quien aprende a identificarse con la cosmovisión de género de su mundo. Como es evidente la cosmovisión de género es desde luego parte estructural y contenido de la autoidentidad de cada uno.”¹⁰

Éstas múltiples versiones socioculturales de género se relacionan con lo que Marcela Lagarde llama condición y situación genérica. La condición de la mujer “esta constituida por el conjunto de relaciones de producción, de reproducción y por todas las demás relaciones vitales en que están inmersas las mujeres independientemente de su voluntad y de su conciencia, y por las formas en que participan en ellas; por las concepciones del mundo que las definen y las interpretan.”¹¹ La situación “expresa la existencia concreta de las mujeres particulares, a partir de sus condiciones reales de vida: desde la forma social en que nace, vive y muere cada una, y con ello la clase, el tipo de trabajo o actividad, la conyugalidad, así como...la edad, las construmbres, las tradiciones, los conocimientos...”¹²

⁹ Lamas Marta. *Cuerpo...*, p. 55

¹⁰ Lagarde Marcela. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Madrid, 1996, p.14

¹¹ Lagarde Marcela. *Los cautiverios de las mujeres, madresposas, monjas, putas, presas y locas*, p. 78

¹² *Ibíd.*, p. 79

Si bien no es equiparable la condición y situación genérica de las mujeres para los varones, a ellos también se les ubica dentro de éstas categorías, por lo que ambos comparten el que se realice sobre ellos/as una determinada simbolización de su sexo que los hace ser hombre y mujer, pero que difiere si se es adulto, joven, soltero/a, casado/a, padre/madre, hijo/a o estudiante. A esto se refiere Lagarde por condición y situación de género.

1.2.1 La transmisión y el aprendizaje del género

Existen diversos espacios a través de los cuales se reproduce y transmiten en forma permanente significados de género y en los que también se generan diversas formas de discriminación, marginación, violencia y exclusión, bien sea de manera inadvertida o explícitamente.

La familia es uno de los primeros espacios, como institución social se le han asignado algunas funciones entre las que se encuentran; la socialización, protección y la educación de los/las hijos/as, pero también la transmisión de valores, normas, tradiciones y costumbres. Dentro de ella, padre y madre realizan cierto tipo de actividades y tareas mismas que se establecen con base a papeles o roles de género impuestos por la sociedad para hombres y mujeres; el varón como esposo es quien debe brindar el ingreso económico, el único que tiene la responsabilidad y le corresponde la manutención de los miembros del hogar, quien ordena, manda y dirige. La mujer, madrespasa es quien cuida de los/las hijos/as, la que atiende al marido y la encargada de realizar las labores domésticas.

Derivadas de éste panorama se generan alrededor de los/las hijos/as conductas, prohibiciones y tratos diferenciados por parte de ambos progenitores, que van desde enseñar que ayudar en las tareas del hogar suele ser una cuestión de las hermanas, indicar que ellas deben atender a los hermanos, que un hombre no llora por cualquier cosa,

regañar al niño si se le ve con muñecas pues a ellos les corresponde jugar al fútbol, hasta conceder permisos con mayor facilidad cuando se trata de un joven que de la hija.

De esta manera niños/as, el/la joven aprenden e interiorizan de la dinámica familiar, del padre y la madre, la forma de tratar a niños y niñas, la manera de ejercer el poder económico, quien representa la autoridad, las reglas y normas diferenciadas para varones y mujeres, el trato que se recibe entre hermanos/as y las actividades que les corresponden realizar a cada uno/a. Así, “la relación familia y género son creadas, reproducidas y mantenidas día a día a través de la interacción de los miembros del hogar. Es por esto que...inevitablemente se ve a la familia como la institución primaria para la organización de las relaciones de género en la sociedad. En la familia es donde la división sexual del trabajo, la regulación de la sexualidad y la construcción social y reproducción de los géneros se encuentran enraizadas.”¹³

No sólo en el seno familiar se reproduce el género ya que éste trasciende a la esfera educativa. La escuela tiene un papel primordial en la interpretación que se da a las diferencias de sexo y es el espacio privilegiado para la transmisión y construcción del género.

Ésta transmisión del género se establece en la vida académica de las/los docentes y alumnos/as, específicamente en la interacción que se da entre ambos/as dentro del aula escolar. Las/los docentes como sujetos sociales son seres sexuados que traen consigo determinados significados de ser hombre y ser mujer, aprendidos en la experiencia familiar más los adquiridos en las normas e imágenes socialmente dominantes, por lo que sin ser conscientes, enseñan y reproducen aquello que ellos/as mismos/as ha aprendido, bien sea a través del lenguaje utilizado, las actividades, tratos, sanciones, actitudes y comportamientos para con sus alumnos/as, tal y como lo señala Maria Uzeta: “Las y los docentes, *son un producto del modelo androcéntrico*. Se han formado

¹³ León Magdalena. La familia nuclear: origen de las identidades hegemónicas femenina y masculina En Viveros Mara, Arango Luz Gabriela et al. (comps.) *Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, p. 180

en un principio en interacción con las familias y la comunidad, y luego se legitima éste modelo en la escuela cuando profesionalmente participan en la institución escolar para ejercer la docencia de tal forma que actualmente en el desempeño laboral cotidiano, reproducen lo aprendido.”¹⁴

Así a través del lenguaje utilizado en la vida cotidiana escolar nos han enseñado y hemos aprendido por generaciones que un conjunto formado por mujeres y varones, niños y niñas o padres y madres independientemente de su proporción deberá ser denominado en masculino, que el sujeto pedagógico es “el alumno”, enseñando a las alumnas que respondan al mismo. Frases como ¡Buenos días, chicos! cuando en el aula escolar están presentes varones y mujeres o ¡Todos los maestros...! en una reunión de profesores y profesoras, circulan cotidianamente con toda naturalidad en las escuelas.

Por otra parte, se establece una diferenciación en el uso y concesión de la palabra en clase para alumnos/as, se cede con mayor frecuencia la palabra al varón que a la mujer, pero al mismo tiempo los comentarios y/o llamadas de atención para éste adoptan un tono de voz fuerte, mientras que para la alumna se hacen en un tono más suave, Nicole Mosconi indica al respecto: “en clase, sin ser conscientes, insisto en esto, los docentes interrogan mucho más a menudo a los varones, responden con mayor frecuencia a las intervenciones espontáneas de los varones que a las intervenciones de las mujeres... y los ven como individuos particulares mientras que las mujeres son “todas iguales”. Por otra parte, la mayoría de las veces los docentes animan más a los varones y al mismo tiempo los critican mucho más por su trabajo.”¹⁵ Es evidente que el lenguaje es en sí mismo una manifestación de valores, prejuicios y pautas culturales.

Otra de las formas en las que está presente el género es en la valoración que se realiza del trabajo, tareas escolares y conocimientos del/la estudiante; para el alumno son en su mayoría positivas pero también se les exige más, en el caso de la alumna muchas

¹⁴ Uzeta Figueroa Maria. El género en la educación. Una carencia formativa. En De la Torre Barrón Arcelia, Ojeda Cárdenas Rosina et al. (coord.). *Construcción de género en sociedades con violencia. Un enfoque multidisciplinario*, México, 2004, p. 156

¹⁵ Mosconi Nicole. Diferencia de sexos y su relación con el saber, pp. 60 y 63

veces se ponen en duda sus saberes y capacidades. De igual manera el género se manifiesta en las expectativas que tanto maestros y maestras proyectas hacia sus alumnos/as, en esta línea de nuevo Mosconi señala:

Los docentes no esperan lo mismo de los varones que de las mujeres. Consideran que en general las mujeres cumplen bien con su función de alumnas, que están bien adaptadas a las normas de la escuela, que aceptan la autoridad docentes y que estudian y que les gusta la escuela ...Por el contrario consideran que los varones están mal adaptados a las normas escolares, que tienen dificultad para estar quietos en clase, que no estudian mucho...[Asimismo] las mujeres estudian según los docentes, por lo tanto tienen que aprobar y si no aprueban es porque no tienen capacidad intelectual. Como dicen los docentes “las mujeres hacen lo que pueden”...Por el contrario, consideran a los varones “sub-realizadores”, es decir, podrían estudiar más, “nunca hace todo lo que pueden”, pero si aprueban es gracias a su capacidad intelectual, mucho más que por su trabajo.¹⁶

Podemos establecer entonces que dentro de las instituciones educativas además de enseñar y transmitir conocimientos avalados académicamente, también se construye el género y que tanto alumnos/as y profesores/as no están exceptos de reproducir y transmitir, ya que “ciertamente, el género ha sido ya parcialmente adquirido al entrar en la escuela, pero la relación escolar puede reforzar su construcción, modificarla o incluso colaborar en su desconstrucción. Porque maestros y maestras, en tanto que depositarios del discurso pedagógico, son los que imponen- aunque a veces no de manera explícita, por supuesto- la norma que regula las relaciones en el aula y por tanto su participación en la construcción del género es activa.”¹⁷

¹⁶ *Ibíd.*, p. 64

¹⁷ Subirais Marina y Brullet Cristina. *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, 1988, p. 25

Con lo mencionado de manera global en estos apartados se observa que el género toma lugar y se encuentra presente en diversos escenarios en los cuales se desenvuelven las personas no de manera aislada sino que éstos escenarios se entrelazan unos con otros. En este sentido a manera de síntesis se puede decir que el género como construcción simbólica es:

- Histórico, se construye a lo largo del tiempo y se transmite de generación en generación.
- Implica relaciones de poder asimétricas que oponen lo masculino a lo femenino, hombre/mujer.
- Se reproduce en lo cotidiano, en la calle, casa, escuela, en compañía de nuestra familia, amigos/as, con profesores y profesoras, etc.
- Variable, según la cultura, edad, grupo social, país, es decir, mujeres y hombres vivimos de manera diferente el “deber ser” hombre y mujer pues no es lo mismo ser mujer u hombre si somos personas jóvenes o adultas, si vivimos en la ciudad, campo o nacemos en otro país (lo cual tiene que ver con la condición y situación genérica).
- Modificable, de la misma forma que se construye y aprende también se puede deconstruir y desaprender.

Una vez expuesto lo referente al género, veamos que es la percepción y el vínculo que tiene con el género.

1. 3 La percepción acerca de los/las otros/as; hacia mujeres y varones

Entender que es la percepción hacia otras personas remite necesariamente a presentar algunas definiciones:

Anastasio Ovejero Bernal. “Entedemos por percepción de personas, al proceso por el cual el hombre llega a conocer y a pensar sobre otras personas, de sus características, cualidades y estados internos.”¹⁸

Friedman Howard. “Es el proceso por el cual nos formamos una impresión de otra persona, para llegar a conocerla y establecer una relación con ella.”¹⁹

Edward E. Jones y Harold B. Gerard. “La percepción de personas abarca todos aquellos procesos para entender a un individuo particular o sobre la formación de impresiones sobre él. Sin duda [...] lo que interesa aquí es sacar conclusiones acerca del otro para deducir cómo es dicha persona.”²⁰

Leon Mann. “La percepción de personas es el modo en que se forman las impresiones, opiniones o sentimientos acerca de otras personas [...], se refiere en general a cómo se llega a conocer y a entender a otras personas.”²¹

De acuerdo a estos autores y a la particular definición proporcionada por ellos, se observa que todos coinciden en señalar que percepción de personas es una impresión que se elabora sobre un individuo o bien sobre un grupo de personas, se puede decir que es la manera particular de cómo se ve a las/los demás. En este sentido percibir a otros/as es referirse a formar una impresión de ellos/as a partir de la cual se interpreta “como es” dicha persona o se le ve.

¹⁸ Ovejero Bernal Anastasio. Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada, Madrid, 1998, p.11

¹⁹ Howard Friedman. Percepción social e interacción cara a cara. En Perlman Daniel y Cozby Chris (comps). *Psicología social*, 1985, p.169.

²⁰ Edward E. Jones y Harold B. Gerard. Fundamentos de psicología social, 1992, p. 273

²¹ Mann Leon. Elementos de psicología social, México, 2001, p. 116

Partiendo de que la percepción de personas es la formación de una impresión, se pueden identificar algunas percepciones que se han elaborado a lo largo del tiempo y que aún permanecen sobre hombre y mujeres en las cuales está presente el género y que se dan de mujer a varón, de una mujer sobre otra mujer o bien de un varón hacia otro varón.

Percepción sobre las mujeres:

- Menos intelectuales y razonan menos que el hombre.
- Pasivas y se conforman con las cosas, tal y como éstas vienen dadas.
- Inseguras e indecisas para resolver y hacer frente a situaciones por lo que requieren siempre de un apoyo y si este es de un varón mucho mejor.
- Personas a las cuales no se les pueden confiar grandes responsabilidades.²²

Percepción sobre varones:

- Seductores, activos sexualmente y siempre heterosexuales.
- Creadores, intelectuales y competitivos laboralmente.
- Independientes y exitosos económicamente.
- Seguros de sí mismo, líderes y dominantes.²³

Podría seguir sumando a éstas listas otras percepciones hacia hombres y mujeres, sin embargo es preciso saber, ¿cómo se forman las percepciones hacia los/las otros/as?, ¿qué aspectos o elementos intervienen en su formación? y de manera particular ¿cuáles en la percepción hacia varones y mujeres, alumnos y alumnas?

²² Ander Egg , cit. por Fainholc Beatriz. Hacia una escuela no sexista, Buenos Aires, 1994, pp. 56-57.

²³ Morgade Graciela. Aprender a ser mujer, aprender a ser varón, Buenos Aires-México, 2001, p. 10

1.3.1 Elementos que intervienen en la percepción hacia los/las otros/as

Desde Leon Mann²⁴ la percepción de personas plantea aspectos importantes, en primera instancia implica que al formarse una impresión de otros/as la gente hace uso de una variedad de información. Segundo la percepción esta influenciada por procesos subjetivos. Tercero, una vez formada la impresión, ésta tiene como efectos generar juicios evaluativos y expectativas sobre los demás.

El primer aspecto de la percepción de personas concierne que al formarnos una impresión de otros/as intervienen y se conjugan diversos elementos informativos respecto a dichos individuos, tal y como lo indica Friedman Howard: “Un importante aspecto de la percepción de personas que concierne al modo en que nos formamos impresiones de otra gente; es que esta altamente influenciada [...] de una combinación de elementos individuales de información.”²⁵ Asimismo Miguel Moya señala: “En nuestra percepción de una persona nos *formaremos una impresión* sobre ella, una imagen relativamente coherente, para lo cual uniremos los diversos elementos informativos que hemos podido ir recogiendo en esos primeros instantes de interacción con ella.”²⁶

Al respecto Eduardo Santoro²⁷ cita algunos de éstos elementos informativos que intervienen en la percepción de personas, entre los que se encuentran:

1. *Contexto.* El ser humano se encuentra inmerso en un medio social, donde existen una estructura en cuanto a factores socioculturales que determinan la relación de la persona con los demás. Así “la posición que ocupe el sujeto en el medio social determinará todo un campo de experiencias y conductas que afectarán la forma como se le percibe. Podemos, en consecuencia, suponer la existencia de una relación directa entre las características del medio y los procesos perceptuales...En resumen la

²⁴ Mann Leon. Op. cit., p. 135

²⁵ Howard Friedman. Op. cit., p. 169

²⁶ Moya Miguel. Percepción de personas. En Morales Francisco (coord.) *Psicología social*, Madrid, 1994, p. 98

²⁷ Santoro Eduardo. Op. cit., pp. 95-97

percepción resulta afectada por las características permanentes o estables del medio social y cultural, y por el tipo de relaciones que el individuo establece con dicho medio.”²⁸

Desde este primer elemento, es importante reconocer el papel que desempeñan las características del medio social en cuanto a cuestiones de género en la percepción sobre los/las demás. En este sentido, los seres humanos formamos parte de una sociedad en la que se generan diferentes estilos de vida, trabajo, educación, formas particulares de convivencia; con la familia, laborales, afectivas, religiosas, educativas, etc. Dentro de esta misma sociedad permanecen e imponen un conjunto de ideas, prohibiciones, normas, que es bueno y malo, lo debido e indebido, correcto e incorrecto, etc., respecto a la vida de mujeres y varones que engloban el “ser hombre” y “ser mujer”, que como se mencionó en el apartado anterior de esta tesis, se encuentran tejidas en el género y que se construyen, transmiten y reproducen al interior de una sociedad determinada por los individuos y los grupos.

Así nacemos y vivimos en una sociedad que tiene un discurso sobre el género que nos hace ocupar cierto lugar, es decir, coloca a varones y mujeres en una posición jerárquica en la sociedad, que termina por sostener el argumento que el varón es superior a la mujer.

Dado lo anterior podemos señalar que la percepción que se tenga de hombres y mujeres esta influenciada a lo que la sociedad señala como “ser hombre” y “ser mujer”, en tanto “el medio sociocultural afecta los procesos perceptivos. Un determinado medio cultural puede imponer una pauta que afecta la forma de percibir a los otros”²⁹

2. *Fuentes de información directas e indirectas.* La primera supone que el sujeto que percibe forma su impresión de la otra persona al estar frente y cara a cara con ella, permitiendo obtener la información tal y como llega a los sentidos. La segunda está

²⁸ *Ibíd.*, pp. 80 y 83

²⁹ *Ibíd.*

mediada por un intermediario/a o canal de comunicación, es decir, la persona se forma impresiones de los/las otros/as sobre la base de la información transmitida por un tercer sujeto o a través de algún periódico, foto, revista, etc.

En el caso de las fuentes de información indirectas, es innegable la influencia que tienen los medios masivos de comunicación para la transmisión y el reforzamiento de patrones culturales de género, pues a través de ellos se difunden y mantienen estereotipos sobre la forma como deben de comportarse, pensar y sentir las mujeres y los hombres. Las imágenes y mensajes que proyectan impregnan de manera sutil lo propio para cada sexo, contribuyendo así de alguna manera en la formación de impresiones sobre hombres y mujeres, es decir, cómo se les ve a unos y otras.

De este modo es de lo más común ver en la televisión por ejemplo, que los varones aparezcan como sujetos exitosos, violentos, aventureros, libres, fuertes, competitivos, representando papeles importantes; abogados, médicos, empresarios, etc. Mientras que las mujeres son presentadas como madres, esposas y amas de casa; dulces, tiernas, calladas, ingenuas e indefensas, confinadas al hogar y entregadas abnegadamente a él, anunciando principalmente productos de limpieza o comestibles. Todo esto va reforzando la idea de que las mujeres son las encargadas de cuidar a los/las demás, pero también nos encontramos con otro estereotipo que nos presenta a las mujeres como objetos sexuales que pueden ser usadas y desechadas fácilmente. Graciela Morgade señala al respecto:

...la televisión muestra en las telenovelas lo duro que es la vida de una mujer, el lado romántico o el sufrimiento de las mismas... y se ha encargado de perfilar hasta el hartazgo en las famosas sagas de acción o series - los vaqueros, "Terminator", "Rambo"- al hombre duro, caracterizándolo por su dureza, la búsqueda insaciable del éxito y el poder, la independencia, la audacia y la fuerza. Todos los hombres alguna vez han soñado ser como él: una bestia sexual con las mujeres, pero que no se ata a ninguna, un ser que no se trata con sus congéneres masculinos si no es en el campo de la competición, la guerra o el deporte.³⁰

³⁰ Morgade Graciela. Op. cit., pp. 45 y 76

Por su parte las revistas bien sea en publicaciones semanales, quincenales o mensuales difunden imágenes y contenidos donde “se hablan de mujeres que cocinan, cosen y suspiran por ídolos televisivos, que están pendientes de la moda, de la vida de su artista favorito, de no engordar, y de la casa y vida de los/las demás; también hablan de qué difícil les resulta comprender a los hijos o las hijas de hoy...En suma, parece entonces que la vida femenina está claramente diferenciada de la de los hombres y que necesita de consejo para no errar demasiado seguido. Las otras publicaciones (¿“masculinas”?) hablan de política, de economía y empresas, de deportes- sobre todo de fútbol-. *El mundo más allá del hogar, se podría pensar; de grandes cosas*”³¹

Otro de los medios que puede considerarse como fuentes de información indirecta son los libros de texto. A través del contenido, imágenes y ejemplos que se manejan en ellos se proyectan y reproducen una concepción de hombres y mujeres, lo cual de alguna manera también influye en la percepción que nos formemos de los/las otros/as. Autores como Miguel Angel Santos Guerra³² identifican que las tareas asignadas, las representaciones icónicas y los ejemplos referentes a hombres y mujeres en los libros de texto, son completamente opuestos y discriminatorios; muestran a la mujer como un ser débil, cuyas tareas son las del hogar y el cuidado de los/las hijo/as, sólo como colaboradoras y no protagonistas de gestas históricas, nombrandolas en función de parentesco; hija de, madre de, sobrina de. Por su parte a los varones los presentan como protagonistas, líderes de movimientos sociales y héroes, etc.

Todas estas imágenes que se transmiten y proyectan a través de éstas fuentes de información a fuerza de repetirse una y otra vez acaban por fijarse, imponerse en las personas y ser aprendidas por las mismas y con ello la percepción que se forma de varones y mujeres también.

3. *Apariencia*. Capta las características externas de la persona percibida, tanto en su apariencia física como respecto a su edad, sexo, vestimenta, color de piel, etc.

³¹ *Ibíd.*, p. 10

³² Santos Guerra Miguel Angel. La sexualidad en las organizaciones escolares. En Ramos García Joaquín (coord.) *El camino hacia una escuela coeducativa*, 1998, p. 83

4. *Conducta expresiva.* Incluye el aspecto de expresión corporal, gestos, desenvolvimiento verbal y no verbal, etc.

Secord Paul y Backman Carl ³³ señalan también que en el proceso de percepción de personas intervienen e influyen tres fuentes básicas de información, las cuales de alguna manera coinciden con las expuestas por Santoro. Estas fuentes son:

- a) *La situación.* La impresión que se forma de un individuo estará afectada por el lugar que ocupa la persona en el medio social, lugar que él mismo reconoce y que le reconocen los que interactúan con él. Lugar en el medio social que Secord y Backman denominan como la *categoría de rol*, bajo la cual de acuerdo con los autores se asocian ciertas expectativas sobre cómo debe comportarse una persona bajo ese rol.

La categoría de rol y en particular de rol o papel de género, hace referencia a aquellas actividades, papeles y comportamientos que la sociedad dicta para varones y mujeres. Así “a los hombres les corresponden los roles instrumentales, y entre ellos el más importante es el trabajo, el de esposo y jefe de familia...A las mujeres les corresponden los roles expresivos: criar y educar a los hijos.” ³⁴ De este modo las mujeres son percibidas como “maternales” bajo el argumento y creencia que son las únicas que poseen las cualidades necesarias para cuidar a los/las demás, por su parte el varón es percibido como único sosten económico del hogar, el que sí trabaja.

- b) *La persona objeto o persona estímulo.* La segunda fuente de información proviene de la persona percibida; su apariencia, edad, sexo, etc., contribuyen a la impresión que se forma de ella. “Si tomamos en cuenta esto podremos extraer que al percibir a otros[as] reconocemos rápidamente la anatomía, DOS sexos porque nos hemos acostumbrado a “mirar” ciertas características en las personas que nuestra cultura ha venido jerarquizando desde hace algunos siglos” ³⁵

³³ Secord Paul y Backman Carl. Op. cit., pp. 17-19.

³⁴ León Magdalena. Op. cit., pp. 173- 174.

³⁵ Mogarde Graciela. Op. cit., p. 30

c) *El observador*. Es la persona que percibe al otro/a, en quien se producen procesos subjetivos al interpretar cómo son las personas. El observador en esta investigación son los/las docentes, al percibir a sus alumnos/as.

Todos estos elementos se interrelacionan y contribuyen a la percepción hacia los/las otros/as. Por lo tanto el “proceso de percepción de personas esta integrado por varios elementos que interactúan entre sí, constituyendo un sistema que debe ser abordado en todos sus aspectos. Así en un primer nivel tenemos la *persona estímulo* [la persona percibida] y el *perceptor* [el que percibe] inmerso en un *contexto* o situación. Los tres elementos se afectan mutuamente determinando los procesos que ocurren en el sujeto perceptor y el producto final: la percepción.”³⁶

El segundo aspecto de la percepción de personas se refiere a que la percepción está influenciada por procesos subjetivos, es decir, la impresión que formamos de un individuo sólo es una interpretación sobre “como es” para nosotros dicho individuo, es nuestra particular manera de verlo, de allí que se considere que “el proceso perceptivo se aleja de la copia fotográfica de la realidad y pone de manifiesto todo un conjunto de mecanismos subjetivos donde se integran los elementos reales con los aportes del sujeto perceptor. ”³⁷

Así se hace notar que la percepción de personas es un proceso que también implica organizar la información que se tiene sobre el/la otra y darle un significado.

Finalmente, el tercer aspecto de la percepción indica que ésta “plantea elaborar expectativas respecto a los demás y supone la existencia de ciertos rasgos. Tratamos de *predecir* el comportamiento de los demás, predominan los juicios evaluativos y las inferencias respecto a los otros...[es decir], cuando se trata de percibir a otros seres humanos se elabora una especie de modelo de la otra persona ”³⁸.

³⁶ Santoro Eduardo. Op. cit., p 95

³⁷ *Ibíd*em, p. 105

³⁸ *Ibíd*em, p. 80

Es así que a partir de la impresión formada de otra persona- en la que intervienen los diversos elementos informativos- se desprenden juicios evaluativos a través de los cuales se juzga a la persona, se generan expectativas relacionadas estas a lo que se espera de los otros, se asocian estereotipos y roles que incluyen creencias y representaciones, establecidas y compartidas dentro de una sociedad.

1. 4 Similitudes o diferencias; personas y objetos

¿Percibir objetos equivale a percibir personas? o bien ¿existen diferencias entre ambos casos? Al respecto se citan algunos planteamientos que responden a éstas interrogantes.

De acuerdo a Miguel Moya ³⁹ la percepción de objetos y la de personas se parecen en los siguiente:

- Ambos tipos de percepciones estan estructurados. Las percepciones no constituyen un procesamiento de estímulos caóticos, que se van almacenando uno tras otro en la memoria, sin orden ni concierto, sino que cuando se perciben objetos y personas se crea un orden en ese mundo. Una de las formas más básicas de organización consiste en crear categorías. En el mundo de los objetos las categorías que se utilizan son claras, por ejemplo categorías en cuanto al color, formas geométricas, estructura, etc. Igual ocurre en la percepción de personas, cuando se percibe a una persona existen una multitud de categorías las cuales pueden ser en función de su atractivo físico, su procedencia geográfica , carrera universitaria que estudia, su ideología política, etc.

Una categoría operante en la percepción de personas esta dada en función del sexo: hombres y mujeres, como afirma Nicole Mosconi: “Se sabe que las personas son siempre percibidas a través de categorías y que las categorías de sexo son las primeras

³⁹ Moya Miguel. Op. cit., pp. 95-96.

que se perciben en las interacciones sociales.”⁴⁰ Esta categoría concierne a las diferencias anatómicas y biológicas que distinguen a mujeres y hombres; diversa distribución de masas carnosas, funciones reproductivas diferentes y genitales distintos.

- La percepción que se realiza hacia los objetos y hacia los demás tienen *significado*. Lo que se percibe pasa por un proceso que consiste en *interpretar*; otorgarle significado. Tal como lo muestra el mismo autor en el siguiente ejemplo: “cuando la gente percibe determinados puntos luminosos en movimiento en una pantalla, suele describir lo que han visto con expresiones tales como «un punto persigue a otro», «el triángulo huye del cuadrado», etc.; «se persiguen», «huyen», evidentemente son interpretaciones. Del mismo modo, sí vemos a una persona que ayuda a un anciano a cruzar la calle, es probable que esa percepción sea almacenada en la memoria junto con su interpretación que dicha persona es amable y ayuda a los demás.”⁴¹

De forma similar, la relación entre percepción e interpretación sobre las personas se manifiesta por ejemplo cuando constantemente se escucha decir respecto de aquellas mujeres que son madres y trabajan, expresiones tales como “*es mala madre porque sale a trabajar y abandona a los hijos, porque no se ocupa de la casa y de los otros como las demás*”, si se ve a un hombre llorar; “*es débil como las mujeres, porque llora como una mujercita.*” Cada una de éstas expresiones, son evidentemente también interpretaciones que se realizan sobre varones y mujeres.

Sin embargo a pesar de estas semejanzas entre la percepción de objetos y de personas, las diferencias son importantes, diferencias que Miguel Moya⁴² sintetiza del siguiente modo:

- Los objetos se conciben como cosas inanimadas, las personas no. Percibir a otros abarca comprender otra vida, activa e independiente.

⁴⁰ Mosconi Nicole. Op. cit., p. 58

⁴¹ Moya Miguel. Op. cit., p. 96

⁴² Ibídem, pp. 96-97.

- Las otras personas son semejantes a nosotros, lo que permite realizar una serie de transferencias que no podemos realizar en el caso de los objetos. Así se tiene una idea de cómo se siente una persona cuando esta triste o cuando recibe una buena noticia, porque se han vivido esas experiencias u otras similares, caso contrario a los objetos ya que es imposible saber por ejemplo cómo se siente una planta.

El simple hecho de que haya una similaridad fundamental entre el que percibe y el percibido, puesto que los dos son humanos, hace de la percepción de personas un fenómeno único.⁴³

Esa transferencia hacia el/la otro/a se da a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es por ejemplo, pueden haber profesores/as que tengan la percepción de que las alumnas “*no estan calificadas*” para ocupar puestos de mando en un futuro (llamesé gerenciales, supervisoras, directoras, etc). Ésta percepción formada tiene un antecedente; el conjunto de ideas, roles, estereotipos, prohibiciones, expectativas, etc., que se enseñan y aprenden alrededor de varones y mujeres, en los cuales se señala que ellas “*no tienen don de mando ni el coraje suficiente, porque son seres débiles y delicados*” en cambio ellos “*son personas con la confianza y seguridad en ellos mismos.*”

Así “cada persona es enseñada a ser mujer o a ser hombre de diversas maneras y por diferentes personas, instituciones y medios y cada quien aprende o no aprende según sus posibilidades, cada quien internaliza: hace suyo en grados diferentes el conjunto de mandatos de género. Cumple o desobedece. Y el proceso pedagógico de género les sucede a las personas casi sin darse cuenta, de manera inconsciente, a pesar de lo aparatoso que resulta y de que dura toda la vida.”⁴⁴

- La percepción de personas suele darse en interacciones que poseen un carácter dinámico. Generalmente cuando una persona percibe a otra, es a la vez percibida ya

⁴³ Mann Leon. Op. cit., p. 116

⁴⁴ Lagarde Marcela. Género y feminismo..., p. 47

que la sola presencia o el hecho de sentirse observado puede hacer que la otra persona actúe de determinada manera, presentando o enfatizando ciertas características u omitiendo otras, lo que influye en la manera de establecer una relación con ella. Lo anterior no ocurre con los objetos.

- La percepción de personas es más compleja que la percepción de objetos. Las personas tienen muchas características que no son observables a simple vista, cambian con mayor frecuencia más que los objetos.

De igual manera Edward E. Jones y Harold B. Gerard⁴⁵ citan algunas diferencias entre percibir objetos y personas. Para estos autores la diferencia más importante entre una persona y un objeto consiste en que las personas son centros de acción y de intención. Desde este punto de vista, los individuos disfrutan de autonomía, libertad de movimiento y de acción, aspectos de que carecen los objetos.

Otra distinción que resaltan dichos autores se refiere a que al percibir objetos únicamente se conocen sus características externas (volumen, forma, textura, etc.), las cuales se manifiestan de inmediato con solo examinar al objeto. En el caso de percibir personas si bien es cierto que las características externas de la misma (color de piel, ojos, cabello, belleza física, etc.) son importantes, éstas no son los únicos medios para conocer a la persona, ya que al percibir personas se conjugan diversos elementos. En base a éste hecho la percepción de personas es más extensa que la percepción de objetos.

A la luz de estas diferencias podemos señalar que si bien, percibir a otros seres humanos comprende ciertas similitudes con percibir objetos, la percepción hacia otras personas, “no puede responderse completamente mediante la referencia a los principios básicos de la percepción de objetos, [pues] los aspectos importantes de la percepción de personas [...] no se encuentran necesariamente en los objetos.”⁴⁶

⁴⁵ Edward E. Jones y Harold B. Gerard. Op. cit., p. 274

⁴⁶ Mann Leon. Op. cit., p. 115

Se ha presentado hasta este momento una visión panorámica de la percepción de persona. En tal sentido cabe señalar que al hablar de la percepción que tienen los/las docentes de arquitectura de sus estudiantes, es hacer referencia a la impresión que se forman profesores/as de sus alumnos/as, la cuál será una interpretación sobre “cómo son” sus alumnos-varones así cómo sus alumnas mujeres de arquitectura. De igual manera es hablar de el producto que genera dicha impresión (juicios, asignación de roles, asociación de estereotipos, etc).

CAPÍTULO II. UNA MIRADA AL LENGUAJE DE LA ARQUITECTURA, A SUS HABILIDADES

2.1 La arquitectura

¿Qué es la arquitectura? La expresión cristalina de los más nobles pensamientos del hombre, de su ardor, su humanidad, su fé, su religión.

Walter Gropius

Una de las manifestaciones más tangibles, reales y concretas por medio de la cual se materializa un pensamiento, sentimiento o la propia historia de la humanidad, es la arquitectura. Esta disciplina constituye un reflejo de una manera de ser, pensar y entender el mundo, a través de imágenes, representaciones, es en sí misma trascendencia y retrospectividad. Pero ¿qué es la arquitectura?

...Para acceder al entendimiento de la arquitectura, no se requieren conocimientos altamente especializados sino, sobre todo, referentes que la historia de la arquitectura y la sociedad nos prestan de forma sencilla para incrementar nuestra capacidad de análisis y de comprensión... Porque para entender, relacionar, analizar o discernir a la arquitectura no podemos prescindir de nociones generales, de conceptos y de palabras a través de las cuales será posible precisar nuestro saber.⁴⁷

En este sentido existen diversas formas para definir que es la arquitectura, que van desde lo estrictamente etimológico o bien desde un marco artístico, sociocultural, técnico (útil), político, etc.⁴⁸ Siendo ésta disciplina parte central de la investigación es necesario

⁴⁷ Ignasi de Solá-Morales. Arquitectura. En Ignasi de Solá-Morales, Josep M. Montaner, et al. *Introducción a la Arquitectura. Conceptos fundamentales*. Barcelona España, 2000, pp. 12-13

⁴⁸ Gutiérrez García Raúl. Contribución al cambio de paradigma en la enseñanza de la Arquitectura. El caso de la escuela de Arquitectura de la Universidad Intercontinental. Tesis Maestría, 2003 p. 75

exponer algunas definiciones para poder entender qué es la arquitectura, sin pretender abarcar todas las existentes ya que sería inacabable, además de no ser el objetivo del trabajo, pero sí las requeridas para ampliar nuestro conocimiento sobre esta profesión.

2.1.1 Diversas acepciones en torno a la arquitectura

Desde su raíz etimológica la palabra *arquitectura* procede del griego. Es la conjunción de dos palabras: *arjé*, el principal, el que manda, y *tekton*, que significa construir, edificar. Por tanto la arquitectura es *el conocimiento y la práctica de la actividad constructiva*.⁴⁹

Derivadas del marco artístico se desprenden aquellas definiciones que indican que la arquitectura busca la belleza, armonía y calidad de los lugares donde vive el ser humano, que se engloban en “hacer bien las cosas”. Al respecto encontramos que en el siglo I a. de J. C. un arquitecto romano llamado Marco Vitruvio Polion, señaló que la arquitectura debía entenderse como “arte y técnica”. Arte al disponer y utilizar los diversos materiales que proporciona la naturaleza (troncos, hojas, piedras o barro) para construir un lugar permanente donde se reunieran los seres humanos. Técnica aplicada en el modo o forma de utilizar dichos materiales para construir ese lugar.⁵⁰

En este mismo orden de ideas en el que se considera a la arquitectura como arte, tenemos que “la arquitectura es el arte de componer. Arte en el sentido clásico del término, es decir, destreza, habilidad...para fabricar o hacer algo”⁵¹ o bien “es ese arte que haciéndose cargo y admitiendo como condiciones para su trabajo las necesidades y usos de la construcción, imprime a su forma ciertos caracteres venerables o bellos.”⁵²

⁴⁹ Leland M. Roth. Entender la arquitectura. Sus elementos, historia y significado, España, 1999, p. 110

⁵⁰ Ignasi de Solá-Morales. Op. cit., p. 16

⁵¹ Ibídem, p. 114

⁵² Ruskin John. Las siete lámparas de la arquitectura, México, 1994, p.17

Otro de los marcos desde los cuales se define a la arquitectura es el relativo al sociocultural. Desde éste marco se presenta a ésta disciplina como correspondiente a una época, a un tiempo y aun sitio determinado y que expresa la forma de vida de esa época, de ese tiempo y de ese lugar. De acuerdo a esto, algunas definiciones que se incluyen en éste marco son: “La arquitectura es una expresión y encarnación de la cultura y las condiciones culturales,”⁵³ se plantea también que “la arquitectura es la proyección de la vida misma.”⁵⁴

Por otra parte se tiene que a la arquitectura también se le ha definido como una actividad que comprende resolver y satisfacer las necesidades del ser humano tanto individuales como colectivas, necesidades tales como protección (abrigo), espiritualidad, seguridad, comodidad, etc. Ésta forma de referirse a la arquitectura se conjuga desde el marco técnico (útil). Así “la arquitectura es la actividad de crear y ofrecer espacios confortables, adecuados, para que el hombre pueda realizar en ellos sus actividades propias, ya sean de producción, como de descanso, recreación, vida en general, así como para satisfacer sus necesidades espirituales.”⁵⁵

Del mismo modo, se dispone también que “la arquitectura es una actividad o trabajo socialmente útil que se caracteriza justamente por la producción de edificaciones.”⁵⁶

A través de lo anterior y a manera de sintetizar e integrar el cúmulo de definiciones expuestas y tan variadas entre ellas, podemos establecer que *la arquitectura es una actividad que diseña, crea y construye los espacios que habita el ser humano- llamensé casa, iglesia, escuela, oficina, etc.- bajo un orden (marco artístico) y que se transforma conforme se modifican las necesidades de vida (marco sociocultural-técnico). Ahora bien, quienes realizan esta actividad.*

⁵³ Lewis Roger. Así que quieres ser arquitecto, 2001, p. 27

⁵⁴ Leland M. Roth. Op. cit., p 5

⁵⁵ Merola Rosciano Giovanna. Arquitectura es femenino, Caracas Venezuela, 1991, p. 2

⁵⁶ López Manuel, cit. por Merola Rosciano Giovanna. Op. cit

2.1.2 Los y las protagonistas de la arquitectura

Llamaré arquitecto[a] aquel que sepa imaginar las cosas con razones ciertas y maravillosas, y dentro de la regla, tanto con la mente como con el ánimo; así como llevar a cabo en su obra todas estas cosas, las cuales, mediante movimiento de masas, conjunción y acumulación de cuerpos, se pueden adaptar con gran dignidad al uso de los hombres. Y para poder hacer esto es necesario que posea conocimiento de las cosas mejores y excelentes.

León Battista Alberti.

En nuestra búsqueda por una comprensión de lo que es la arquitectura a través de las diversas formas en que se manifiesta, no podemos dejar de lado a la figura que la representa; los y las arquitectos/as.

Ésta figura hace millones de años estuvo representada principalmente por las mujeres, las cuales fueron consideradas como pioneras en el arte de construir, ya que en los inicios de la humanidad al mismo tiempo que los primeros grupos humanos aseguraban su alimentación y supervivencia, también fueron ocupando espacios naturales para cobijarse y protegerse de las condiciones climáticas tales como, lluvia, calor, viento y frío. Las *cavernas* fueran éstas grietas naturales en las rocas o excavadas por el mismo grupo, constituyeron su primer cobijo; su *primera vivienda*, gracias a la cual lograron resguardarse de las inclemencias del tiempo.⁵⁷

Al abandonar su primera vivienda desplazándose en busca de nuevos alimentos fue necesario un nuevo cobijo, por lo que las mujeres fueron las encargadas de la construcción del mismo ya que el varón era eminentemente cazador, por lo que para que protegerse y proteger a sus hijos/as de la intemperie iniciaron la edificación de *chozas*,

⁵⁷ Choisy Auguste. Historia de la arquitectura, Vol. I (Prehistoria y Antigüedad), Buenos Aires, p. 1

utilizando para ello herramientas tales como; hachas y cuchillos largos de piedra triangular.⁵⁸

De éste modo, las mujeres diseñaban y construían ésta nueva habitación, generalmente en formas redondas u ovaladas y ante todo debían ser *transportable* al continuar los constantes desplazamientos del grupo en busca de otros pastos. De la misma manera que eran las mujeres quienes edificaban las chozas también se encargaban de decorarlas con pinturas llamativas, de derribarlas y volverlas a construir al abandonar el campamento, como lo afirma Giovanna Rosciano: “son las mujeres quienes diseñan y construyen las viviendas, las que comparten con los hijos[as], para ello utilizan materiales como pieles de animales, madera, estiércol y paja, además se presentan como casas fácilmente trasportables... Igualmente son responsabilidad de las mujeres, quienes las tejen, las preparan y velan por el mantenimiento de las mismas.”⁵⁹

Tener la responsabilidad de la edificación y organización de los lugares de vivienda, trajo consigo que las mujeres desarrollaran su *habilidad de observación y creatividad*, manifiestas en la utilización de los diversos materiales de los cuales se servían para la construcción de sus hogares.⁶⁰

De esta forma se puede indicar que fueron las mujeres las primeras en practicar la arquitectura y desarrollar sus habilidades para esta actividad, así “la Arquitectura en la época prehistórica, fue a menudo considerada como un trabajo de mujeres, como una Arquitectura femenina”⁶¹

Dentro de la prehistoria no existía una manera determinada con la cual eran nombradas a las mujeres que practicaban la arquitectura, pero ya en la sociedad Azteca aquellas personas que ejercían la arquitectura eran conocidas como *Calquetzanimas*, “*los que construyen casa*” y eran principalmente varones, ellos lograron expresar la

⁵⁸ Merola Rosciano Giovanna. Op. cit., p. 28

⁵⁹ Ibídem

⁶⁰ Kollontai Alexandra. Mujer, historia y sociedad. Sobre la liberación de la mujer, 1989, p. 53

⁶¹ Merola Rosciano Giovanna. Op. cit., p. 29

comuni3n existente entre los dioses y los humanos manifiesta a trav3s de sus obras; pir3mides, templos, plazas p3blicas y habitaciones. No tenían una formaci3n acad3mica específica para ejercer la actividad constructiva, sin embargo poseían una gran destreza y una enorme capacidad para trabajar en piedra, adobe y madera, e interpretar en sus edificaciones el m3gico mundo que les rodeaba.⁶²

Si bien en la sociedad Azteca la pr3ctica de la arquitectura no estaba precidida por una formaci3n acad3mica específica, dentro de los templos-escuela existian actividades asociadas a ella. Los principales templos-escuela eran el *Calm3cac* y el *Telpochcalli*, en ellos se instruian principalmente a los varones y “ el trabajo estaba organizado en estas casas de enseñanza para que el var3n acudiera a las siembras colectivas, a la construcci3n de canales, a la f3brica de edificios.”⁶³

Dentro de la sociedad Azteca existía tambi3n una profesi3n la cual de alguna manera estaban vinculada con el ejercicio de la arquitectura, 3sta era la de escribiente. La profesi3n de escribiente estaba destinada a la redacci3n de c3dices, en los cuales se indicaba todo cuanto era de inter3s en la vida de la sociedad Azteca.

Había escribientes para cada asunto. Unos se ocupaban de los anales donde ponían en orden los hechos que habían ocurrido anualmente con la fecha del mes, día y hora. Otros eran los encargados de la genealogía de los reyes, señores y personas de linaje, anotando detalladamente los nacimientos y las muertes de 3stos personajes. Algunos m3s destinados a los libros de leyes, ritos, ceremonias y de los sacerdotes de los templos. Finalmente se encontraban aquellos encargados de representar en planos los t3rminos y l3mites de las provincias, ciudades, distritos y pueblos, así como del repartimiento de tierras.⁶⁴

⁶² Langagne Ortega Eduardo. El arquitecto mexicano, pasado, presente y futuro: repercusiones en los programas de estudio y sistemas educativos. Tesis Doctoral, Facultad de Arquitectura, UNAM, 2003 p. 4

⁶³ López Austin Alfredo. La educaci3n de los antiguos nahuas, Vol. I, México, 1985, p. 27

⁶⁴ Larroyo Francisco. Historia comparada de la educaci3n en México, México, 1973, p. 75

Los escribientes podían “ser hombres o mujeres y tenían que poseer ante todo cualidades de pintores o dibujantes que al mismo tiempo tuvieran conocimientos profundos de su lengua... se escogían desde muy jóvenes en cualquier clase social; la condición esencial era que se revelaran poseedores de estas cualidades artísticas. Después se les instruía en todas las ramas del saber y posteriormente se les especializaba. Con esta preparación formaban parte de una clase superior, ya que tenían que dedicarse de tiempo completo a estas actividades.”⁶⁵

De esta manera “aquellas mujeres que participaban como dibujantes en la elaboración de manuscritos y de códices, eran conocidas como las *Cihua-tlacuilo*, por su parte los varones eran conocidos como *Tlaca-tlacuilo*, los y las que *escriben pintando*”⁶⁶

Cada una de estas referencias, muestran así que en la época prehispánica ejercían la arquitectura los Calquetzanimos y junto a ellos se encontraban también los Tlaca-tlacuilo y las Cihua-tlacuilo, cuya tarea era la elaboración de planos y que bien podríamos considerarlos como los y las arquitectos/as de la sociedad azteca

Al igual que en la sociedad Azteca existían personajes que practicaban la arquitectura, en la Cultura Griega se encontraban el “*Arquitekton*” que quería decir *el que había cumplido un periodo como aprendiz en los métodos de construcción*. No se adiestraban en el salón de clases, de manera que su aprendizaje lo hacían en la práctica,⁶⁷ de tal manera que “la Arquitectura en sus orígenes fue eminentemente práctica...los primeros constructores hicieron sus habitaciones usando el sentido común y en forma empírica, hasta que lograron definir determinados parámetros de seguridad y confort. La enseñanza se centró en el maestro que enseñaba y corregía, y el aprendiz que hacía y ejecutaba prácticamente lo que su maestro le enseñaba.”⁶⁸

⁶⁵ Galarza Joaquín, cit. por Hurtado Azpeitia Ma. Eugenia. La trayectoria de las mujeres en la arquitectura del México contemporáneo (1932-1997), Tesis Maestría, Facultad de Arquitectura, UNAM, 1997, p 54

⁶⁶ *Ibíd*

⁶⁷ Grecia, arte y arquitectura. Enciclopedia Encarta Microsoft 2000.

⁶⁸ Gutiérrez García Raúl. Op. cit., pp. 73-74

Y que decir de la cultura Romana, donde aquellos varones que ejercían la arquitectura se les otorgaba el título de *Architectus* título con el mismo rango social que el dado al Médico y al Maestro. En Egipto a quien ejerció la actividad constructiva se le titulaba de acuerdo a sus funciones como *Sumo Escultor*.⁶⁹

Hoy día un/a arquitecto/a es quien diseña, planea y construye los espacios habitables; “es el [la] autor[a] de los espacio-forma arquitectónicos, ya sea en su capacidad de diseñador, director o ejecutor de la obra.”⁷⁰

Si bien son los/las autores/as responsables y encargados/as del diseño y construcción de espacios, cuál es el proceso que siguen para tal fin, proceso que al mismo tiempo implica y explica realizar esta actividad. Siendo ésta profesión una de las más antiguas y universales, ha sufrido a través del tiempo y lugares distintas transformaciones para practicarla. Sin embargo en la actualidad es posible describir una serie de etapas que los/las arquitectos/as siguen para diseñar y construir espacios. Etapas que si bien no son las únicas, si les son familiares a ellos/as.

Para citar estas etapas que mejor forma de hacerlo que desde la mirada directa de estos/as autores/as. En este sentido nos apoyaremos principalmente en la tesis del Arq. Raúl García Gutiérrez,⁷¹ en la que nos plantea una descripción de las etapas en las que el/la arquitecto/a transita para crear espacios habitables.

La primera etapa para el/la arquitecto/a es CONCEBIR, en ella se conocen un problema y se plantean las formas de resolverlo, atendiendo a las necesidades del ser humano que vive en un mundo cambiante.

⁶⁹ Leland M. Roth. Op. cit., p. 5

⁷⁰ Terrazas Urbina Francisco. El aprendizaje del espacio arquitectónico a través de las dimensiones humanas para alumnos de arquitectura. Tesis Maestría. Universidad Intercontinental p. 19

⁷¹ Gutiérrez García Raúl. Op. cit., pp. 92-96

La segunda etapa que nos menciona el autor es CREAR, donde se establece un proyecto preliminar que tiene por objeto diagnosticar el problema en cuestión y fijar pautas de solución.

DESARROLLAR EL PROYECTO comprende la siguiente etapa en la cual se explica como se construye esa obra, sus detalles y consecuencias ya que es necesario que el/la arquitecto/a “fundamente y respalde, se responsabilice ante la sociedad de los efectos y consecuencias de su hacer en una forma consistente.”⁷² El desarrollo del proyecto implica la realización de planos arquitectónicos a modo que siguiendo las indicaciones que marcan los dibujos y las especificaciones se pueda llegar a la obra deseada sin dudas ni titubeos ya que los planos le sirven a los/las arquitectos/as para organizarse y apoyarse, obteniendo al final una edificación.

La cuarta etapa es PREPARARSE PARA LA CONSTRUCCIÓN, en ella el/la arquitecto/a se relaciona directamente con la compra y cantidad de materiales, equipo, maquinaria y la contratación de recursos humanos (albañilería).

Por último tenemos LA CONSTRUCCIÓN DE LA OBRA, donde el/la arquitecto/a lleva las ideas a los hechos y por tanto produce obras arquitectónicas.

Es así que el/la arquitecto/a: concibe, crea, desarrolla, hace construible su proyecto, lo prepara para su construcción y la obra es construida. Éstas etapas se desglozan en el siguiente cuadro:

⁷² Terrazas Urbina Francisco. Op. cit., p. 19

PROCESO PARA EL DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS ⁷³

ARQUITECTO/A	ACCIONES
<p>Concibe</p> <p>Crea</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiza las cosas • Comprende la problemática • Llega a una forma de conocimiento y entendimiento • Satisface las necesidades espaciales del hombre. • Diagnostica para establecer una solución.
<p>Desarrolla</p> <p>Constructibiliza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explica los detalles y consecuencias del proyecto. • Determina los propósitos • Relación multidisciplinaria • Determina las técnicas, recursos, medios y métodos para la edificación
<p>Prepara</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un orden constructivo • Interpreta las asesorías • Delega funciones y acciones • Programa las acciones
<p>Realiza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ejerce el oficio • Lleva las ideas a los hechos • Produce obras de arquitectura

⁷³ Tomado de Gutiérrez García Raúl. Op. cit., p. 97

Para que el/la arquitecto/a este capacitado/a para el diseño y realización de espacios requieren de “toda una serie de conocimientos y habilidades que forman el arsenal de una práctica arquitectónica.”⁷⁴

Conocimientos y habilidades que se adquieren, aprenden y desarrollan mediante una formación académica previa, ya que en “la formación académica existen...una serie de conocimientos imprescindibles para una concepción...del proceso arquitectónico.”⁷⁵ Es así que los/las alumnos/as requieren de ciertos conocimientos y habilidades que les permitan hacer arquitectura, los cuales son necesarios e indispensables en su formación para el diseño y construcción de espacios.

Los[las] arquitectos[as] que han intentado adquirir habilidad manual sin erudición, jamás han logrado alcanzar una posición de autoridad en correspondencia con sus proyectos, mientras que aquellos que sean basado únicamente en la teoría y la erudición lo único que han conseguido ha sido, obviamente, cazar la sombra y no la sustancia.⁷⁶

⁷⁴ Terrazas Urbina Francisco. Op. cit., p. 19

⁷⁵ Goycoolea Prado Roberto. La práctica y la teoría; o los desafíos de la enseñanza de la arquitectura, Revista Colección Pedagógica Universitaria, Núm. 29, enero-junio, 1998, p. 52

⁷⁶ Marco Vitruvio Polión, cit. por Leland M. Roth. Op. cit., p. 112

2.2 La formación de los/las estudiantes de la carrera de arquitectura en la FES Aragón.

Desde su origen la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se constituye como la máxima institución que atiende las exigencias que en materia de educación superior demanda la nación. Como institución educativa la UNAM tiene por objetivo básico la generación de conocimientos, su transmisión a través de la docencia y su difusión amplia entre la sociedad donde se encuentra inmersa. Dicho objetivo le permite cumplir el compromiso principal que tiene con la misma sociedad; la formación de profesionales.⁷⁷ Así “la Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública... y tiene como fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad...”⁷⁸

En este sentido el compromiso social de la Universidad se centra en la formación de profesionales hombres y mujeres en diversos campos del conocimiento dentro de la gama de carreras que imparte, como lo es la carrera de arquitectura que es el caso que ahora nos ocupa.

Para formar profesionales y en el caso particular para formar futuros/as arquitectos/as, la UNAM proporciona a sus estudiantes sólidos conocimientos relacionados con su quehacer profesional, ya que se señala “como función común del conocimiento en las universidades... la concientización y la crítica, ligados a la formación de una concepción del mundo y a la promoción de cambios en las realidades de cada campo. Esto es, que conforme a los problemas técnicos y las necesidades sociales del país, el egresado de una universidad podrá... enfrentar compromisos con un bagaje

⁷⁷ Además de la formación de profesionales, la UNAM tiene como función la *certificación de conocimientos*, necesaria para el acceso a niveles educativos posteriores y para el ejercicio de una profesión determinada. Ésta certificación se realiza a través de los títulos escolares que otorga la propia UNAM, constituyéndose así como un espacio de legitimación de saberes y prácticas. A nivel superior la certificación obedece a la necesidad de normar para regular y en cierta medida avalar el ejercicio de las prácticas profesionales.

⁷⁸ Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. En Guía para el estudiante de la UNAM, Nivel Profesional. dirección general de administración Escolar, México, 1997 p.21

sólido.”⁷⁹ En este sentido la UNAM a través de sus distintas facultades, institutos y escuelas dentro de las cuales se ubica la Facultad de Estudios Superiores Aragón, dan respuesta a éste compromiso.

De esta manera la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón también asume el compromiso de formar profesionales hombres y mujeres, compromiso que sustenta a través de su misión académica e institucional que a la letra expresa:

“Formar profesionales capaces de resolver las problemáticas y necesidades que el país requiere, tanto en el contexto nacional como internacional, en el nivel de sus 12 licenciaturas (Arquitectura, Comunicación y Periodismo, Derecho, Diseño Industrial, Economía, Ingeniería Civil, Ingeniería en Computación, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Planificación para el Desarrollo Agropecuario, Relaciones Internacionales y Sociología) y sus posgrados (Maestría en Arquitectura, Maestría y Doctorado en Derecho, Maestría y Doctorado en Pedagogía, Maestría en Economía y Especialización en Puentes).

Educar desde la perspectiva integral y humanista que enriquezca la práctica técnica y científica en todas las áreas del conocimiento.

Fomentar investigaciones que generen beneficios directos a la sociedad. Preservar los valores e identidad nacional, compromiso sustancial de la extensión y difusión de nuestra cultura.”⁸⁰

En el caso específico de la carrera de arquitectura se establece que: “La Licenciatura en Arquitectura de la FES Aragón forma egresados capaces de planear y edificar una serie de espacios internos y externos que cubran los requerimientos físicos y

⁷⁹ Glazma Nowalski Raquel. Función de la universidad pública. En Pozas Horcasitas Ricardo. *Universidad Nacional y Sociedad*, 1990, p. 212

⁸⁰ Página oficial de la FES Aragón. Internet, en [Informática.aragon.unam.mx](http://informatica.aragon.unam.mx)

espirituales del ser humano. También, puede desarrollar complejos y sitios habitacionales urbanísticos que respondan a los problemas en esta área de las diversas comunidades y grupos de la sociedad.”⁸¹ Lo anterior también se reitera en su perfil de egreso que señala:

- El egresado de esta licenciatura estará capacitado para ejercer aquellas actividades del quehacer arquitectónico.
- Concebir, determinar, realizar espacios internos que satisfagan las necesidades del hombre en su dualidad física y espiritual, expresada como individuo y miembro de la sociedad.
- Tiene posibilidades de resolver todo tipo de problemas de alojamiento a nivel urbano, a fin de generar unidades complejas para los grandes sectores de la población.⁸²

Para lograr el compromiso de formar estudiantes capaces de diseñar, planear y edificar, la carrera de arquitectura ha desarrollado planes y programas de estudio, en tanto éstos son los instrumentos que expresan formalmente lo que debe saber y hacer un/a profesionalista.

En este sentido el plan de estudios de la Licenciatura en arquitectura a través del cual se forma a los/las estudiantes, está estructurado en diez semestres y comprende cuatro ÁREAS de conocimiento y seis SUBÁREAS:

- Área de Diseño Arquitectónico Integral
 - Subárea de Diseño
 - Subárea de Expresión
 - Subárea de Teoría

⁸¹ Ibídem

⁸² Ibídem

- Área de Tecnología de la Arquitectura
 - Subárea de Diseño Estructural
 - Subárea de Construcción
 - Subárea de Diseño del Control Ambiental

- Área de Organización del Proceso Arquitectónico

- Área de Diseño Urbano y Planificación y una

- Estructura Académica de Apoyo

Además de comprender áreas de conocimiento, dicho plan plantea cuatro ETAPAS o fases del proceso pedagógico para la formación del/la alumno/a de arquitectura, ubicadas dentro de los diez semestre de la carrera:

- Etapa de INFORMACIÓN (1°, 2°, 3° sem.), en la cual el/la alumno/a adquiere los primeros conocimientos teóricos de la disciplina para aplicarlos a la práctica. Asimismo se descubren y desarrolla las habilidades, esenciales en su formación.

- La etapa de FORMACIÓN (4°, 5°, 6° sem.), dentro de esta etapa el estudiante se relaciona más con la práctica y se reafirman las habilidades.

- La etapa de PREESPECIALIZACIÓN (7° y 8° sem.), en esta etapa se inicia un proceso de integración del conocimiento en el cual el estudiante articula la teoría y la práctica en proyectos más complejos.

- Finalmente se encuentra la etapa de AFIRMACIÓN (9° y 10° sem), donde se concreta el proceso de aprendizaje.

A fin de integrar las áreas, subáreas y etapas, la licenciatura en arquitectura establece las siguientes asignaturas:

PRIMER SEMESTRE

Elementos y Sistemas Constructivos I
Fundamentos del Diseño I
Composición I
Dibujo Arquitectónico I
Perspectiva I
Diseño Arquitectónico Integral I
Generaciones Geométricas
Seminario de Integración Profesional I

SEGUNDO SEMESTRE

Elementos y Sistemas Constructivos II
Fundamentos del Diseño II
Composición II
Dibujo Arquitectónico II
Perspectiva II
Diseño Arquitectónico Integral II
Estática
Técnicas de Presentación I

TERCER SEMESTRE

Elementos y Sistemas Constructivos III
Fundamentos del Diseño III
Técnicas de Presentación II
Dibujo Arquitectónico III
Resistencia de Materiales
Diseño Arquitectónico Integral III
Seminario de Integración Profesional II
Introducción a la Computación

CUARTO SEMESTRE

Elementos y Sistemas Constructivos IV
Sociología del Habitat
Técnicas de Presentación III
Organización del Proceso Arquitectónico I
Teoría de las Estructuras I
Análisis Geométricos de Cubiertas
Diseño Arquitectónico Integral IV
(taller medio natural)

QUINTO SEMESTRE

Elementos y Sistemas Constructivos V
Instalaciones I
Técnicas de Presentación IV
Organización del Proceso Arquitectónico II
Teoría de las Estructuras II
Diseño Arquitectónico Integral IV
(taller medio físico)
Evolución de la Cultura

SEXTO SEMESTRE

Elementos y Sistemas Constructivos VI
Instalaciones II
Organización del Proceso Arquitectónico III
Teoría de las Estructuras III
Diseño Arquitectónico Integral IV
(taller medio social)
Seminario de Integración Profesional III
Evolución de los Asentamientos Humanos

SEPTIMO SEMESTRE

Diseño Arquitectónico Integral V
Evolución de la Arquitectura I
Diseño Urbano I
Arquitectura Mexicana I
Primer Módulo Selectivo
Segundo Módulo Selectivo
Tercer Módulo Selectivo

OCTAVO SEMESTRE

Diseño Arquitectónico Integral VI
Evolución de la Arquitectura II
Seminario de Integración Profesional IV
Arquitectura Mexicana II
Cuarto Módulo Selectivo
Quinto Módulo Selectivo
Sexto Módulo Selectivo

NOVENO SEMESTRE

Diseño Arquitectónico Integral VII
Evolución de la Arquitectura II
Séptimo Módulo Selectivo

DECIMO SEMESTRE

Diseño Arquitectónico Integral VIII

Dentro de éstas área, subárea y asignaturas, están presentes también cada una de las habilidades que alumnos/as necesitan para el diseño y creación de los espacios habitables.

2. 2. 1 Las habilidades en la carrera de arquitectura

El motivo más importante para dar su nombre a los artífices fue su propia habilidad; es decir, por su habilidad médica se le aplicó su nombre al médico; de la de hacer zapatos, recibió el suyo el zapatero...

Varrón Marco Terencio.

De acuerdo a Glazma Raquel: “Los diferentes campos disciplinarios y profesionales, implican contar con los sustratos teóricos y metodológicos de los mismos, un dominio de técnicas relativas al ejercicio de una profesión y un panorama más o menos amplio y preciso de sus aplicaciones; pero implican sobre todo... los conocimientos, habilidades y valores del campo.”⁸³ De tal manera que la formación de alumnos/as de la carrera de arquitectura comprende una serie de conocimientos mismos que se generan, enseñan y aprenden mediante las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudios y que en su conjunto delimitan su práctica profesional, pero también contempla ciertas habilidades ya que como se destaca en el plan de estudios, “el objetivo central en la formación de el/la estudiante de arquitectura es proveer de elementos de conocimiento teórico-metodológico así como el desarrollo de destrezas, habilidades y pautas de comportamiento necesarios para el desempeño de actividades ocupacionales en el ejercicio profesional.”⁸⁴

Así los/las estudiantes de arquitectura además de contar con conocimientos, requieren de ciertas habilidades las cuales se desarrollan y encaminan durante su formación escolar y posterior a ella. Habilidades que junto con los conocimientos académicos adquiridos corresponden a aquello que necesitan y requieren dominar para

⁸³ Glazma Nowalski Raquel. Op. cit., p. 211

⁸⁴ Plan de estudios de la licenciatura en arquitectura. Jefatura de Arquitectura de la FES Aragón p. 19

que como futuros arquitectos/as en el ejercicio profesional tengas los elementos necesarios para el diseño y edificación de espacios, al respecto Lewis Roger menciona:

La arquitectura debe lograr muchas cosas para muchas personas diferentes, por lo cual se requieren habilidades diversas que hagan frente a las complejidades del diseño y del proceso de construcción. Así, parte de la satisfacción intelectual de ejercer la arquitectura radica en dominar éstas habilidades diversas y aplicarlas con éxito a problemas difíciles.⁸⁵

De este modo se destaca que “la arquitectura es una disciplina que tiene dos facetas: la práctica y la teoría: La práctica es una continua y expedita frecuencia del uso, ejecutada con las manos, sobre la materia correspondiente a lo que se deja formar. La teoría es la que sabe explicar y demostrar con la sutileza y leyes de la proporción, las obras ejecutadas... Es competencia de los arquitectos conocer ambas facetas de la disciplina [bajo una] extensa lista de conocimientos académicos: será instruido en las Buenas Letras, diestro en el Dibujo, hábil en la Geometría, Inteligente, Instruido en la Aritmética, versado en la Historia, Filósofo...”⁸⁶

En este sentido las habilidades que el/la estudiante de arquitectura requieren y que están sustentadas a partir del plan de estudios de dicha licenciatura y desde los/las propios/as docentes de la FES Aragón son:

- Tener *sensibilidad*
- Desarrollar la *imaginación* que le permita organizar las formas en el espacio atendiendo a la funcionalidad, economía y al sentido estético
- Poseer *facultades manuales*

⁸⁵ Lewis Roger. Op. cit., p 32

⁸⁶ Marco Vitruvio Polión, cit. por Goycoolea Prado Roberto. Op. cit., p. 51

- Desarrollar la *creatividad-ingenio* ⁸⁷
- Habilidad para *dibujar*
- Tener *capacidad de observación*
- Capacidad de *pensar*
- *Orden y dirección* para realizar las cosas ⁸⁸

Dichas habilidades contribuyen al dominio y goce del arte y disciplina de la arquitectura. Todo esto es esencial para ser arquitecto[a]; son los prerequisites para la realización intelectual y emocional en arquitectura. Reflejan, asimismo la naturaleza multidisciplinaria del campo, la necesidad de los[las] arquitectos[as] de ser artistas, artesanos, dibujantes, tecnólogos, sociólogos, administradores, contadores, historiadores, teóricos, filósofos. Movilizar talentos en un campo tan rico y diverso puede resultar en alto grado vivificante y recompensante.⁸⁹

⁸⁷ Plan de estudios de la licenciatura en arquitectura. Op. cit., pp. 37-38

⁸⁸ Habilidades citadas por profesores/as de la carrera de arquitectura de la FES Aragón

⁸⁹ Lewis Roger. Op. cit., p. 33

2.2.2 Sobre el referente de las habilidades

En los diccionarios se tiende a concebir a la habilidad como destreza, talento, inteligencia o disposición para una cosa.⁹⁰ Por otra parte se suele concebir a la habilidad desde el habla cotidiana como un problema empírico, al considerar a la habilidad como una experiencia ligada a la ejecución de acciones, actos o tareas, es decir, la experiencia es la única fuente para adquirir una habilidad.⁹¹

Desde el ámbito educativo se indica que “entre los objetivos [de la educación] concretados en cualquier plan de estudios o programa se encuentra el desarrollo de toda una gama de habilidades generales, comunes a muchas asignaturas y otras de carácter específico correspondientes a determinadas materias en particular e incluso a unidades de estudio o temáticas concretas.”⁹² Por lo que desde éste ámbito se concibe a las habilidades como “capacidades en la realización de una actividad, que se expresa en la relación concreta sujeto (alumnos)- objeto o fenómeno (contenido de enseñanza).”⁹³

Trasladadas al ámbito de la arquitectura se traducen como “*capacidades humanas que algunos/as alumnos/as tienen y que en otros/as hay que desarrollar*”⁹⁴ o bien como “*capacidades humanas que hay que desarrollar en alumnos/as, para que ellos/as las experimenten, sientan y vivan.*”⁹⁵

De esta forma se puede decir que las habilidades desde la arquitectura son capacidades que comprenden tanto el aspecto intelectual y el manual artístico, que le permiten a los/las alumnos/as diseñar y construir espacios. Ahora bien, es preciso

⁹⁰ Diccionario Laousse Básico

⁹¹ Orlando Valera Alfonso. La formación de hábitos y habilidades en el proceso docente educativo. Revista Ciencias Pedagógicas, 1990, p.22

⁹² *Ibíd*em, p. 27

⁹³ *Ibíd*em, p.31

⁹⁴ Definición proporcionada por la Arquitecta Rene Esqueda. Docente de la carrera de arquitectura en la FES Aragón.

⁹⁵ Definición proporcionada por las Arquitecta Ma. De Jesús Castañeda Hernández. Docente de la carrera de arquitectura en la FES Aragón

señalar a que se hace referencia por éstas habilidades con la intención de contar con un mínimo de conocimiento sobre de que tratan cada una de ellas.

- *SENSIBILIDAD*

Es una cualidad imprescindible para captar las condiciones del medio ambiente del que forman parte los/las estudiantes.⁹⁶ Es asimismo la capacidad de sentir y experimentar una gama de sentimientos respecto a un espacio arquitectónico, se ejemplifica lo anterior en palabras de la Arq. Ma. de Jesús Castañeda Hernández:

*“Es decir, que cuando camines por un edificio o pasillo, no camines por caminar, sino que te preguntes por la estructura del edificio, por las paredes; del ¿cómo?, ¿por qué? y ¿para qué?... Que percibas los elementos, textura, se busca las sensaciones.”*⁹⁷

- *IMAGINACIÓN*

En la arquitectura es preciso descubrir en que espacios reunir la vida de los futuros habitantes de una vivienda, de los usuarios de un edificio, para lo cual es indudable e importante el papel de la fantasía; de la imaginación.⁹⁸

La imaginación “hace posible la representación interna de objetos, cosas, paisajes, escenas, parecidos o no a los aspectos del mundo real, que abren un camino para concebir y orientar ideas.”⁹⁹

Así es “imposible no ocuparse en desarrollar la imaginación en las escuelas de arquitectura, cuando es el único medio de conseguir que el [la] arquitecto[a]... pase de la representación de lo que ha sido percibido por sus sentidos y registrado por la memoria a

⁹⁶ Plan de estudios de la licenciatura en arquitectura. Op. cit., p. 38

⁹⁷ Arq. Ma. De Jesús Castañeda Hernández. Docente de la carrera de arquitectura en la FES Aragón.

⁹⁸ Auzelle Robert. El arquitecto, Barcelona España, 1973, p. 23

⁹⁹ *Ibíd*em, p. 41

lo que podría ser, si los seres y las cosas fuesen distintas de los que son. En otras palabras despegarse de lo real y pensar en lo absurdo, lo extraño... pero claro, bajo la condición de desarrollar simultáneamente la sensatez.”¹⁰⁰

De este modo la imaginación va más allá de la realidad, es pasar de lo impensable, trasladarlo y materializarlo en obras arquitectónicas.

- *FACULTADES MANUALES*

Esta habilidad hace referencia a la destreza manual, la cual se lleva a la práctica en la realización de maquetas.¹⁰¹ “La maqueta arquitectónica... sólo es una reproducción de espacios reales... En la maqueta los espacios van a escala reducida... Lo que significa dar a los materiales molduraje, una representación que no traicione el espíritu de la realización.”¹⁰²

La destreza manual hace posible moldear y transformar los diversos materiales con los cuales se trabaja.

- *CREATIVIDAD – INGENIO*

Gran parte de lo que hacen los/las estudiantes de arquitectura esta sustentado por conocimientos académicos, pero también interviene la creatividad. “Empezar con nada más que materia prima y pensamientos al azar y luego transformarlos en algo tangible, bien hecho y estimulante para la mente y los sentidos, es la esencia de la creatividad.”¹⁰³

¹⁰⁰ *Ibíd.*, pp. 42-43

¹⁰¹ Plan de estudios de la licenciatura en arquitectura. *Op. cit.*, p. 38

¹⁰² Auzelle Robert. *Op. cit.*, p. 60

¹⁰³ Lewis Roger. *Op. cit.*, p. 31

La creatividad implica crear, hacer y materializar, por lo que se convierte en la habilidad prioritaria en arquitectura. Así la principal meta de ser arquitecto/a es la creatividad. Su principal inquietud por tanto es crear, mirar y admirar algo, pues “ver construido en la realidad un diseño propio es motivo de júbilo tanto emocional como intelectual y las recompensas de responder a los impulsos creativos se intensifican con la lucha que acompaña a la creatividad... En ocasiones, el solo hecho de conseguir que un proyecto llegue a levantarse es una victoria y cuando es buena arquitectura, la victoria es aún más dulce... por lo que las mentes creativas se complacen y hallan placer en esto.”¹⁰⁴

- *HABILIDAD PARA DIBUJAR*

Se denomina dibujo al proceso o técnica para representar gráficamente un objeto, idea y pensamiento, trazándolo sobre una superficie. En la arquitectura ésta habilidad exige concentración para olvidarse de todas las demás distracciones o preocupaciones. El dibujo es personal, ya que no hay dos personas que dibujen exactamente igual, a través de ésta habilidad los/las estudiantes de arquitectura plasman sus impresiones o ideas en bocetos, convirtiéndose dicha habilidad en el principal resorte para organizar y expresar pensamientos.¹⁰⁵

Mediante la habilidad para dibujar tan sólo se transforman gráficamente las ideas a los hechos, pues el “dibujo sirve para guiar el desarrollo de una idea desde la fase conceptual a la fase de propuesta de una realidad materializada,”¹⁰⁶

Cabe aclarar que en la actualidad las/los estudiante hacen uso de la tecnología (computadora, y programas específicos) como un apoyo y recurso para el dibujo.

¹⁰⁴ *Ibíd*em

¹⁰⁵ Francis D. K Ching y Steven P. Juroszek. *Dibujo y proyecto*, 1999, p.1

¹⁰⁶ *Ibíd*em, p. 2

- *CAPACIDAD DE OBSERVACIÓN*

Aprender a observar, es ser capaz de comprender el mundo que nos rodea, dejando que penetre en nosotros y que se genere una reflexión a partir de ello. Observar en arquitectura es distinto de ver. En la observación entran en juego todos los sentidos, por lo que la labor de observar no puede ser rápida ni superficial.¹⁰⁷

La capacidad de observación en el ámbito de la arquitectura es “preguntarse instintivamente el porque de cualquier efecto, profundizar inmediatamente en lo que miramos para convertirlo en pensamiento... y no limitarse a juzgar superficialmente la belleza o fealdad de algo, sino estudiarlo detenidamente y aprender de todo.”¹⁰⁸

- *CAPACIDAD DE PENSAR*

La capacidad de pensar, es una habilidad más en el camino del/la alumno/a de la carrera de arquitectura. La capacidad de pensar es aprender a dialogar con uno mismo para permitir que el pensamiento y las ideas avancen; es aprender a expresar las propias ideas para poder criticarlas, modificarlas y mejorarlas.¹⁰⁹

La capacidad de pensar indica “ que nunca la primera idea es la mejor y que un buen proyecto no se produce sin que se hayan desechado un gran número de propuestas. Esta [capacidad de pensar] implica evolución y maduración de las ideas y un gran deseo de autocrítica.”¹¹⁰

- *ORDEN Y DIRECCIÓN*

Es la capacidad de establecer tranquilidad a partir del desorden y el caos.

¹⁰⁷ Muñoz Cosme Alfonso. *Iniciación a la arquitectura*, España, 2000, p.20

¹⁰⁸ *Ibíd*em, p. 21

¹⁰⁹ *Ibíd*em, p. 23

¹¹⁰ *Ibíd*em

2. 2. 3 El papel de los/las docentes en el desarrollo de habilidades en alumnos y alumnas

Los y las profesore/as constituyen un puente entre los/las alumnos/as con el conocimiento. Más allá de ser un simple transmisor de saberes se concibe a los/las docentes como guías en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional de los/las estudiantes, en el caso de la carrera de arquitectura ésto también se hace evidente ya que profesores/as asumen un papel “en función de su curso [como] guía, coordinador, asesor, consultor, como representante del plano formal encargado de introducir en el aula [conocimiento].”¹¹¹ Lewis Roger indica al respecto:

Enseñar, ofrece a los arquitectos[as] oportunidades de enriquecimiento. En primer término, profesar y transmitir conocimientos a otros es una tarea placentera y llena de satisfacciones. En segundo, la docencia proporciona a los[las] profesores[as] tanto estímulo intelectual y educación como lo hace con los[las] estudiantes. En tercer... la academia permite a los[las] profesores[as] de arquitectura ejercer y enseñar al mismo tiempo. Así los[las] profesores[as] desempeñan una función de intercambio, al recibir o desarrollar ideas e información nuevas para luego transmitir las a sus estudiantes.¹¹²

Por ende la práctica docente se encuentra indiscutiblemente ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido es tarea de las/los docentes desarrollar las habilidades en sus estudiantes, esto mediante las diversas asignaturas del plan de estudios y del contenido de enseñanza de las mismas, pero sobre todo a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como lo menciona Terrazas Urbina: “las habilidades en el caso de la carrera de arquitectura se tiene que aprender de otros arquitectos, en el modo formal o institucional o en el espontáneo de la práctica directa en la obra. Esto quiere decir que esta en las manos y voluntades de aquellos que poseen el conocimiento

¹¹¹ Plan de estudios de la licenciatura en arquitectura. Op. cit., p. 50

¹¹² Lewis Roger. Op. cit., p. 30

y la experiencia, la decisión de cómo, qué y cuándo pasar a sus aprendices la información.”¹¹³

Para lograr esto es fundamental que profesoras y profesores cuenten con los conocimientos y experiencia profesional que les permitan proporcionar a sus estudiantes los elementos necesarios para el desempeño de esta carrera en el ejercicio profesional. De tal manera se establece en el plan de estudios que el perfil docente para aquellos/as profesores/as de dicha carrera es:

- Poseer un título profesional de Arquitecto, Ingeniero Civil o área a fin
- Comprobar su experiencia profesional
- Ejercer profesional y en forma permanente en cualquiera de las áreas de la Arquitectura¹¹⁴

¹¹³ Terrazas Urbina Francisco. Op. cit., p. 20

¹¹⁴ Plan de estudios de la licenciatura en arquitectura. Op. cit., p. 52

CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Construcción del objeto de estudio

La formulación de un problema de investigación y la realización del mismo tienen indiscutiblemente un origen y una razón, tal y como lo señala Rodríguez Gómez Gregorio: “un tema de investigación siempre se elige por alguna razón, por algún motivo. Es bueno que el investigador especifique el origen que le llevo a considerar como objeto de estudio el tópico seleccionado.”¹¹⁵ En el caso que ahora nos ocupa, la construcción del objeto de estudio de ésta investigación el cuál es; la percepción que tienen los/las docentes de sus estudiantes, también tiene un origen y éste no ha sido casual ya que partió de dos momentos.

El primer momento derivó de una entrevista realizada¹¹⁶ al Arq. Raúl García Gutiérrez,¹¹⁷ la cual tuve oportunidad de presenciar. Parte de la información generada en la entrevista estuvo relacionada a que en la carrera de arquitectura, algunos/as docentes manejan que las alumnas carecen de la habilidad creativa, el contenido de sus proyectos es superficial y en ocasiones mediocre, sus equivocaciones son más notables que en un varón. Mientras que en los alumnos se maneja que la habilidad creativa está sumamente desarrollada, en ellos existe una visión amplia y el liderazgo está presente.

El segundo momento, se estableció a través de un estudio exploratorio realizado en la carrera de arquitectura de la Facultad de Estudios Superiores Aragón durante los meses de marzo y abril del 2003, a cargo de el equipo de trabajo –del cual forme parte- del entonces Subprograma de Investigación y

¹¹⁵ Rodríguez Gómez Gregorio, et al. Metodología de la investigación, 1999, p. 66

¹¹⁶ La entrevista estuvo a cargo de la Mtra. Leticia Morales Pérez, quién fuera docente de la carrera de pedagogía en la FES Aragón.

¹¹⁷ Arquitecto con más de veinte años de experiencia en el ejercicio de la docencia dentro de la Facultad de Arquitectura en Ciudad Universitaria.

Apoyo a la Comunidad,¹¹⁸ perteneciente al Programa Multidisciplinario de Estudios de Género Aragón. El estudio exploratorio tenía por objetivo el registro de actitudes, códigos de lenguaje y estilos de comportamiento presentes en la interacción profesor/a-alumno/a en el aula escolar, para tal fin se realizaron observaciones dentro de las aulas universitarias donde las/los docentes impartían clase.

Algunos datos encontrados mostraron que profesoras otorgan mayor valoración a la participación en clase y al trabajo escolar de una mujer que de un varón, sucediendo todo lo contrario cuando la asignatura es impartida por un profesor. Asimismo el profesor cede frecuente y principalmente la palabra al alumno respecto de la alumna, mediante comentarios se expresa que la habilidad creativa y la capacidad de pensar es menor en mujeres que en varones: *“acuerdate del complejo de inferioridad, la mujer fue educada para ser protegida no para debatir”* (comentario expresado por un profesor a la persona que realizaba la observación).

Ambos momentos que presentaban particularidades distintas y en ocasiones similares llamaron mi atención e interés, mismos que se tradujeron en la formulación de algunos cuestionamientos:

- ¿Qué información toman en cuenta profesores/as para pensar y manifestar estas situaciones respecto a alumnos y alumnas de arquitectura?
- ¿Porqué los/las profesores/as indican que la creatividad no está presente en las mujeres?
- ¿La habilidad creativa es exclusiva de varones?
- ¿Para las/los docentes existen determinadas habilidades en y para las mujeres?

¹¹⁸ Espacio académico coordinado en el turno matutino por la Mtra. Leticia Morales Pérez.

- ¿El que un estudiante sea hombre o mujer es un factor importante para que las/los docentes tengan un modelo de alumno o alumna en arquitectura?

Dichos cuestionamientos dieron pauta para iniciar el desarrollo de ésta investigación. En virtud de que en ambos momentos presentaban situaciones donde las/los docentes estaban involucrados/as y aunado a que los cuestionamientos formulados se centraban particularmente en ellos/as pero en relación a los/las alumnos/as, se determinó que lo lógico y pertinente era acceder a los/las propios/as docentes como una vía directa que posibilitaba indagar con mayor precisión estas cuestiones.

De allí que a medida que se estructuraba la investigación, se finalizara por considerar como foco central de la misma: la percepción de las/los docentes. Fue así que se construyó y tomó forma el objeto de estudio. De manera que el objeto de estudio de una investigación “puede formularse en una variedad de formas... algunas veces se extrae de la literatura académica y otras fuentes, pero también con frecuencia se eligen con base en la propia experiencia o antecedentes del investigador, o entre diferentes series de hallazgos.”¹¹⁹

3.2 El punto de partida metodológico: la investigación cualitativa

El desarrollo de una investigación requiere sin duda determinar el tipo de investigación que se está realizando y con ello los sustentos teóricos-metodológicos que la fundamentan. En este sentido, para acceder y conocer las percepciones de las/los docentes fue necesario realizar una investigación cualitativa-interpretativa.

La investigación cualitativa, señalan Taylor y Bogdan es aquella que recoge y produce datos descriptivos, es decir, las propias palabras habladas o escritas de las

¹¹⁹ Reese Leslie, et al. Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs. cuantitativos. En Mejía Arauz Rebeca y Antonio Sandoval Sergio (coords). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*, 1999, p. 45

personas que están siendo investigadas.¹²⁰ Una conceptualización más detallada y muy cercana a la propuesta por Taylor y Bogdan, es la que ofrece Pérez Serrano Gloria, quien indica que “la investigación cualitativa es un proceso activo y sistemático de indagación dirigida... cuyo foco de atención radica en la realización de descripciones de situaciones, eventos, interacciones y comportamientos acerca de las personas, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos.”¹²¹

Tomando en cuenta que la investigación cualitativa reconoce, hace énfasis e incorpora los puntos de vista y/o voces de las personas bajo estudio como un componente principal para explorar y entender una problemática, se consideró que esta perspectiva metodológica respondía a nuestro objeto de estudio, debido a que las palabras de las/los docentes, el dejar que ellos/as hablan por sí mismos/as se transformaría en el vínculo principal que permitiría conocer y abordar la percepción que tienen de sus estudiantes. De esta manera la investigación cualitativa concibe a los individuos como “actores interpretativos” y abre un espacio a los/as mismos/as para expresarse con toda libertad.¹²² Al respecto, las/los docentes se abordaron desde este punto, para crear un espacio que posibilitara acercarnos al campo de la arquitectura y de sus estudiantes.

Dentro de las características¹²³ que identifican y distinguen a este tipo de investigaciones se encuentran las siguientes:

- *Es inductiva*; no se recogen datos para evaluar hipótesis, se sigue un diseño flexible. Se comienza partiendo de formular pequeñas interrogantes.

¹²⁰ Taylor Steve y Bogdan Robert. Introducción a los métodos cualitativos de investigación, 1987, p. 20

¹²¹ Pérez Serrano Gloria. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, 2001, p. 46

¹²² Castro Roberto. En busca del significado, supuestos, alcances y limitaciones. En Szasz Ivonne y Lerner Susana (comps). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, 2002, p. 64

¹²³ Taylor Steve y Bogdan Robert. Op. cit., pp. 20-22

- *Se ve al escenario y las personas desde una perspectiva “holística”*; las personas, los grupos y los escenarios no son reducidos a variables, sino considerados como un todo interrelacionado.
- *Trata de comprender a las personas dentro de su marco de referencia*; para la investigación cualitativa es esencial el contexto en el que se encuentran las personas.
- *Es humanista*; no se reducen las palabras y actos de las personas a ecuaciones estadísticas, al contrario se estudia a las personas para conocer lo que ellas/os sienten y experimentan en su vida cotidiana.
- *Se da énfasis a la validez en la investigación*; la investigación cualitativa permite permanecer lo más cercano al mundo empírico de manera directa y sin filtraciones, es decir, asegura un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.
- *Todos los escenarios y las personas son dignos de estudio*; ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial para ser estudiado.

Dadas sus características, se estableció una razón más para que desde ésta perspectiva metodológica se abordara el objeto de estudio de la investigación, ya que éste no es controlado por variables numéricas, ni se busca verificar hipótesis, mucho menos las palabras de las personas se transforman en estadística, por el contrario se busca entender diversas percepciones humanas: ¿cómo se forman las percepciones en las/los docentes?, ¿desde que punto parte ellos/as para tener cuál o tal percepción de sus estudiantes?, ¿de que manera influye el contexto de arquitectura?, etc. Es así que de acuerdo a Carolina Martínez, más que buscar “variables operacionales o hipótesis que deben probarse, la aproximación cualitativa parte de un foco de interés, de ciertos planes, de temas básicos por explorar y de la comprensión de los mismos.”¹²⁴

¹²⁴ Martínez Salgado Carolina. Introducción al trabajo cualitativo de investigación. En Szasz Ivonne y Lerner Susana (comps). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, 2002, p. 45

3.3 El escenario de estudio

Realizar una investigación también implica un recorte de la realidad que debe ser delimitado en tiempo y espacio. Por ello el espacio que se delimitó para realizar la presente investigación y el cual se convirtió en el escenario de estudio, comprendió a la Carrera de Arquitectura de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón.

Dicha institución educativa se ubica al nororiente de la Ciudad de México, en Avenida Rancho Seco s/n en la Colonia Impulsora, Nezahualcóyotl, Estado de México. Fue creada en la década de los setentas como producto de las transformaciones que se registraron en el nivel superior. En la década de los setenta, la educación en el nivel superior vivió un proceso de expansión de forma acelerada. Si a mediados de los sesenta ingresaron a la universidad 80 mil estudiantes, para 1970 la matrícula escolar llegó a 270 mil alumnos.¹²⁵

Frente al excesivo aumento de la población estudiantil concentrada principalmente en Ciudad Universitaria, se generaron problemas de espacio y servicio; insuficiencia de instalaciones físicas, administración poco eficiente, planta docente de muy baja calidad, etc. La disyuntiva que se presentó en ese momento fue limitar la inscripción a diversas carreras de enseñanza superior o poner en marcha un cuidadoso programa para descentralizar la acción educativa.

La primera alternativa se rechazó y en febrero de 1974 el Congreso Universitario aprobó la realización del Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM, teniendo como principal propósito regular el crecimiento de la población escolar, redistribuir la oferta educativa, contribuir a la diversificación de la educación superior e “integrar a los diversos grupos que de una forma u otra se encontraban marginados y alejados del desarrollo educativo y de los centros educativos.”¹²⁶

¹²⁵ García Caballero Ana Alicia, et al. Aspectos que modifican el diseño curricular. En Barrón Tirado Concepción y Rosa Bautista Blanca (comps). *Memoria del foro de análisis del currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón*, UNAM Aragón, 1991, p. 387

¹²⁶ *Ibíd.*, p. 388

Dicho programa se concreto con la creación de las Escuelas de Estudios Profesionales en las zonas de mayor crecimiento urbano y demanda educativa. Entre las zonas que se contemplaron para la creación de éstas escuelas se ubico a la zona nororiente de la Ciudad de México, zona en la que el “23 de septiembre de 1975” se crea la ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES (ENEP) ARAGÓN, e inicia sus labores oficialmente el 1° de enero de 1976 con diez carreras a impartir: Arquitectura, Comunicación y Periodismo, Derecho, Diseño Industrial, Economía, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Relaciones Internacionales y Sociología. Integrandose posteriormente a estas carreras dos más; Ingeniería en Computación y Planificación para el Desarrollo Agropecuario.

De esta forma, la ENEP Aragón, quinta escuela del programa de descentralización, respondía aún planteamiento nacional: la masificación de la educación superior. Por lo que fue planeada para atender de 15 mil a 20 mil estudiantes, guardando proporciones adecuadas entre instalaciones, alumnos, personal docente, administrativos y superficie de terreno. Actualmente cuenta con una planta docente de 2 mil académicos aproximadamente, entre profesores/as de carrera y de asignatura, técnicos y ayudantes.¹²⁷

Conversión de ENEP a FES

A partir del “31 de marzo del 2005”, el pleno del Consejo Universitario (CU) aprobó por unanimidad, la transformación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón en Facultad de Estudios Superiores (FES).¹²⁸

¹²⁷ Página oficial de la FES Aragón. Internet, en [Informática.aragon.unam.mx](http://informatica.aragon.unam.mx)

¹²⁸ *Ibíd*em

3.4 Universo de estudio

El universo de estudio estuvo integrado por docentes, hombres y mujeres de la carrera de arquitectura de la FES Aragón del turno matutino. La elección de los sujetos se estableció como una muestra cualitativa, partiendo de obtener a través de ella información amplia y rica que comunicara la esencia del hecho estudiado y que permitiera conocer las particularidades del mismo.

En este sentido, el universo se conformo por **12** docentes que impartían clase dentro de los primeros cinco semestres de la licenciatura en arquitectura, distribuidos de la siguiente manera: **7** mujeres y **5** varones. Para delimitar dicho universo en un primer momento se seleccionaron 12 asignaturas del plan de estudios de la licenciatura en arquitectura, distribuidas de 1° a 5° semestre, cuyos objetivos están enfocados al desarrollo y aplicación de las habilidades para ser arquitecto/a. A partir de estas asignaturas, en un segundo momento se ubicaron a los/las docentes que las impartían.

Para realizar la selección de asignaturas y de los/las docentes, se mencionan a continuación los criterios que se establecieron para tal fin.

A) Respecto a las áreas de conocimiento

1. Identificación y relevancia de las habilidades desde el plan de estudios de la carrera.

Como se señaló en el capítulo II, el plan de estudios de la licenciatura en arquitectura esta estructurado en cuatro etapas y áreas, así como seis subáreas, ubicadas dentro de los diez semestres que conforman la carrera y que corresponden al proceso cognitivo de la formación de un/a arquitecto/a. Las cuatro etapas son: información, formación, preespecialización y afirmación, para esta investigación nos centramos en las dos primeras etapas.

La etapa de INFORMACIÓN como se indicó en algún momento, comprende 1º, 2º y 3º semestre de la carrera. Ésta etapa es el inicio del primer contacto que el/la estudiante establece con la teoría y la práctica de la disciplina, es decir, adquiere los primeros conocimientos, se descubren y desarrollan las habilidades, elementos esenciales para su formación.¹²⁹

La importancia de ésta etapa para la investigación, radica en ser la plataforma inicial donde profesores/as desarrollan en alumnos/as las habilidades necesarias como futuros/as arquitectos/as, así como ser el primer acercamiento de interacción profesor/a-alumno/a que desde la perspectiva de género podrían estar sentando las bases respecto a situar socialmente el rol de lo femenino y lo masculino.

La etapa de FORMACIÓN integra 4º, 5º y 6º semestre, dicha etapa es clave en el proceso académico del/la estudiante, al relacionarse con mayor profundidad con la práctica de la disciplina y por tanto también se reafirman las habilidades. En esta etapa es posible que se muestren con mayor énfasis determinados comportamientos y códigos de lenguaje desde el género.

Dentro de las áreas en que se estructura el plan de estudios y que integra a la etapa de información y formación, se ubica el área denominada AREA DE DISEÑO ARQUITECTÓNICO INTEGRAL (las áreas restantes son: área de Tecnología de la Arquitectura, área de Organización del Proceso Arquitectónico, área de Diseño Urbano y Planificación). Ésta área se divide a su vez en tres subáreas; subárea de Diseño, subárea de Expresión y subárea de Tecnología.

Las subáreas de DISEÑO y EXPRESIÓN contribuyen a tener un conocimiento y dominio del lenguaje de expresión artístico y estético en el que se desenvuelve un/a profesional de la arquitectura. En estas subáreas las/los estudiantes manejan de forma específica todas aquellas habilidades a través de su aplicación en la elaboración de maquetas, proyectos o planos.

¹²⁹ Plan de estudios de la Licenciatura en Arquitectura, Op. cit., p. 65

2. Representatividad a nivel curricular de las áreas de conocimiento enfocadas a las habilidades.

Si bien en el plan de estudios de ésta licenciatura se ubican etapas, áreas y subáreas, también están presentes las asignaturas tanto obligatorias como optativas (estas últimas distribuidas por grupos denominados “modulos selectivos”¹³⁰). Así de acuerdo a lo establecido en las etapas de *información* y *formación*, como en las subáreas de *diseño* y *expresión* y sobre todo el estar sustentado por el plan de estudios de esta carrera, aquellas asignaturas cuyos objetivos están enfocados y contribuyen al desarrollo de las habilidades, y las cuales integran etapas, áreas y subáreas son:

ÁREA: DISEÑO ARQUITECTÓNICO INTEGRAL

- SUBAREA DE DISEÑO:

DISEÑO ARQUITECTÓNICO INTEGRAL	I	1° sem.
DISEÑO ARQUITECTÓNICO INTEGRAL	II	2° sem.
DISEÑO ARQUITECTÓNICO INTEGRAL	III	3° sem.

- SUBAREA DE EXPRESIÓN:

PERSPECTIVA	I	1° sem.
PERSPECTIVA	II	2° sem.
TÉCNICAS DE PRESENTACIÓN	I	2° sem.
TÉCNICAS DE PRESENTACIÓN	II	3° sem.
TÉCNICAS DE PRESENTACIÓN	III	4° sem.
TECNICAS DE PRESENTACIÓN	IV	5° sem.
DIBUJO ARQUITECTÓNICO	I	1° sem.
DIBUJO ARQUITECTÓNICO	II	2° sem.
DIBUJO ARQUITECTÓNICO	III	3° sem.

¹³⁰ Ibídem, pp. 84-85.

De esta manera se integro el universo respecto a las áreas de conocimiento, conformado así por 12 asignaturas enfocadas al desarrollo de habilidades y distribuidas de 1° a 5° semestre de la carrera.

B) Respecto al universo conformado por las/los docentes

A partir de las asignaturas antes citadas, se ubicaron a todos/as los/las profesores/as titulares de las mismas y los grupos escolares en que impartían clase. Posteriormente, a partir de esta primera muestra, se seleccionaron a los/las docentes de esta investigación, estableciendo para ellos los siguientes criterios:

1. **DOCENTES CON ASIGNATURAS ENFOCADAS A LAS HABILIDADES.** Profesores/as que tuvieran a su cargo una o más de las asignaturas ubicadas en el mapa curricular enfocadas a las habilidades básicas para ser arquitecto/a, fueran dichas asignaturas semejantes y/o diferentes entre sí. Cubriendo así el número de semestre y asignaturas seleccionados.
2. **DOCENTES CON UN NÚMERO ELEVADO DE ESTUDIANTES,** al impartir clases con asignaturas distintas (dentro de las seleccionadas) en grupos y semestres diferentes o bien con asignaturas y grupos distintos pero en un mismo semestre, lo cual permitiría visualizar la manera en que un/a mismo/a profesor/a interactúa con alumnos/as conforme se avanza en los semestres formativos e identificar si su percepción cambiaba al establecer o no una separación de habilidades “exclusivas” de varones y de mujeres.
3. **REPRESENTATIVIDAD POR GÉNERO EN EL QUEHACER DOCENTE.** Al ser la categoría de género eje fundamental de análisis fue importante tomar en cuenta tanto a profesores como profesoras y comparar las percepciones que tienen de alumnos y alumnas.

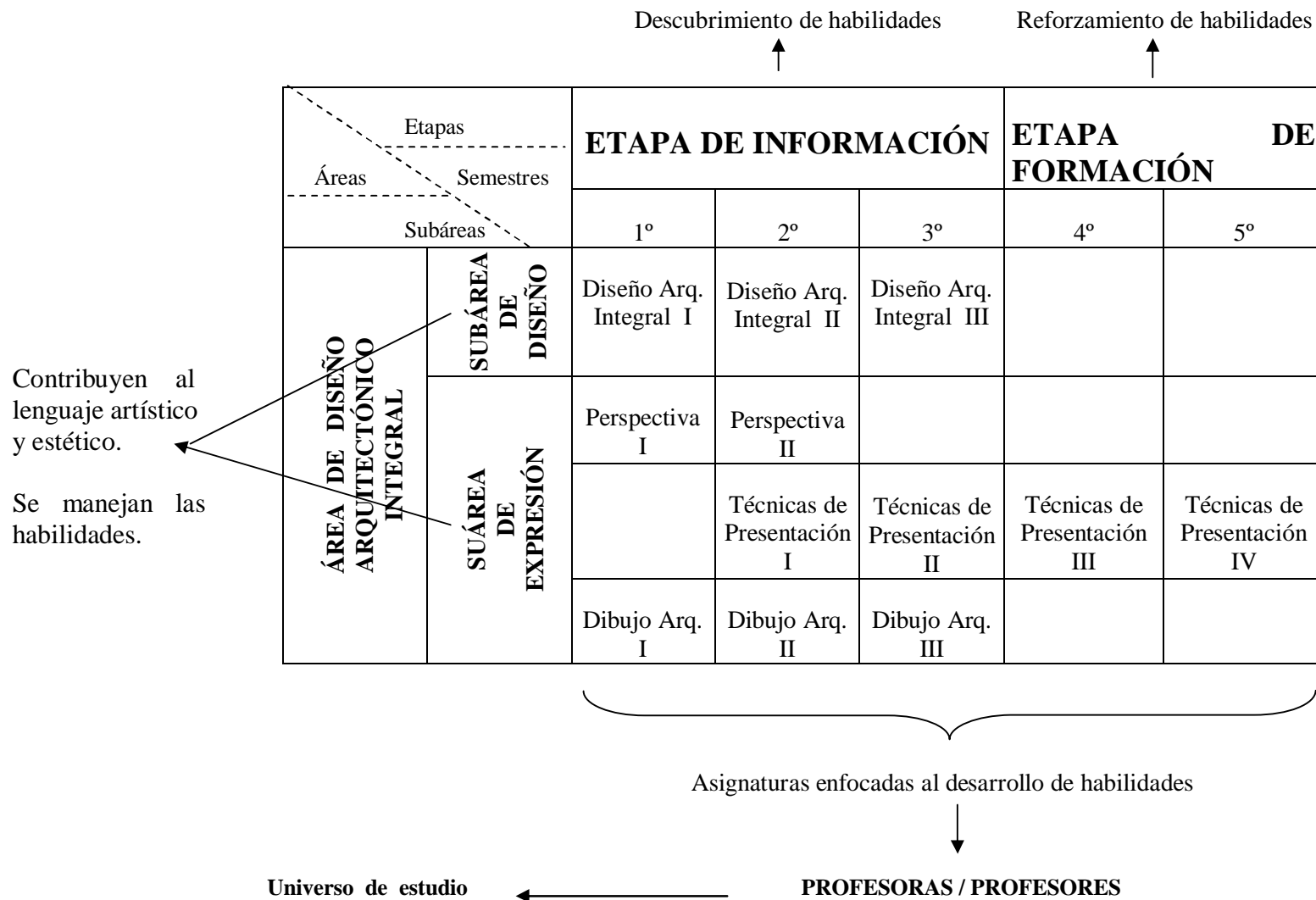
4. DOCENTES DEL TURNO MATUTINO. En tanto ya se habían tenido acercamientos a las aulas universitarias de arquitectura y con algunos/as docentes de ese turno,¹³¹ quienes mostraron disposición y colaboración para trabajar. Lo anterior genero confianza para realizar con profesores/as de dicho turno ésta investigación y permitir un mayor y mejor desenvolvimiento de parte de la investigadora.

Así de un total de 26 profesores/as que imparten las asignaturas seleccionadas, en el que 7 son mujeres y 19 corresponden a los varones se selecciono el universo de estudio de la investigación, integrandose de este modo y de acuerdo a los criterios ya mencionados por 12 docentes, de los cuales 7 son mujeres y 5 representan a varones.

Para complementar éste apartado, se presenta a continuación un cuadro estructurado a partir del mapa curricular de la licenciatura en arquitectura, en el que se muestra esquemáticamente el universo de estudio de ésta investigación.

¹³¹ Este acercamiento se estableció como bien se indicó dentro del apartado referente a la construcción del objeto, a través de un estudio exploratorio realizado en las aulas de arquitectura de la FES Aragón. Cabe aclarar que las/los docentes con los cuales se tuvo acercamiento no son los mismo que corresponden a los delimitados para esta investigación.

UNIVERSO DE ESTUDIO



3. 4. 1 Descripción de los/las actores/as

La mayoría de los y las docentes que integran el universo de estudio son egresados de la FES Aragón. En su totalidad cuentan con la carrera de arquitectura como profesión y la licenciatura es el grado académico que prevalece como mínimo entre ellos/as

Dentro de la FES Aragón han ejercido la práctica docente en la carrera de arquitectura entre 10 a 27 años aproximadamente y algunos/as más tienen experiencia laboral en el ámbito de la construcción.

Estas características se relacionan con el perfil docente para aquellos/as profesores/as de dicha carrera, que como bien se señaló en el capítulo dos indica que deben:

- Poseer un título profesional de Arquitecto, Ingeniero Civil o área a fin
- Comprobar su experiencia profesional
- Ejercer profesional y en forma permanente en cualquiera de las áreas de la Arquitectura

Ahora bien, una vez establecido el espacio y universo de estudio, ¿cómo explorar la percepción que tienen las/los docentes de sus estudiantes en relación a las habilidades básicas para ser arquitecto/a?. Esta y otras preguntas dieron pie a la elección del instrumento de investigación.

3.5 La entrevista a profundidad, técnica de investigación

Se eligió la entrevista a profundidad como técnica de investigación más adecuada para conocer la percepción de las/los docentes, debido a que una de las formas que las personas utilizan para hacer manifiesto la percepción que tienen de los /las otros/as es a través del lenguaje y de la narración, ya que como plantea Clifford Geertz:

Cualquier entendimiento que tengamos acerca de las cosas que suceden en la vida interna de alguien, lo capturamos por medio de sus expresiones, y no mediante alguna instrucción mágica dentro de su conciencia.¹³²

Se entiende por entrevista a profundidad, “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como lo expresan con sus propias palabras.”¹³³ Por lo que a través de las entrevistas a profundidad, nuestro interés se centro en un acercamiento a las expresiones docentes.

Una parte importante de la entrevista a profundidad consiste en que sigue el modelo de una conversación, donde hay que aprender cómo hacer las preguntas, el permitir que las personas hablen sin emitir juicios sobre lo dicho por ellas. Así “la entrevista a profundidad debe considerarse un intercambio dialógico que compromete de manera activa al investigador con el discurso y persona del entrevistado, en el que se debe mantener una actitud respetuosa y atenta, con el deseo de comprender sus percepciones.”¹³⁴ De esta forma nuestras entrevistas fueron el resultado de una relación dialógica entre entrevistadora y entrevistados/as; la primera a través de sus intereses de investigación y el de asumir el papel de una atenta escucha, las/los segundos/as

¹³² Clifford Geertz, cit. por Rivas Marta. La entrevista a profundidad: un abordaje en el campo de la sexualidad. En Szasz Ivonne y Lerner Susana (comps.). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, 2002, p. 208

¹³³ Taylor y Bogdan. Op. cit., p. 101

¹³⁴ Rivas Marta. Op. cit., p. 200

asumiendo el papel de narradores/as reconstruyendo y relatando sus experiencias más allá de ser una serie cronológica de eventos.

Asimismo se busco la flexibilidad necesaria que permitiera a los sujetos responder de manera libre y extensa, creando con ellos/as el rapport necesario para que el encuentro se desarrollara de manera natural y con mayor fluidez, sin perder de vista nuestro objeto de estudio.

Por lo tanto se realizaron 12 entrevistas, una por cada profesor/a que integraron el universo de estudio, con los/las cuales se estableció el día, la hora, los lugares y escenarios (procurando que éstos últimos fueran cómodos, sin distracciones para evitar interrupciones) donde se llevarían a cabo dichas entrevistas, respetando los tiempos y las actividades de cada uno/a de ellos/as.

Para realizar las entrevistas se tuvo como apoyo el uso de la grabadora, ya que “permite al entrevistador captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria la información, pues los datos son casi exclusivamente palabras”¹³⁵

Las entrevistas que se realizaron se concibieron bajo una modalidad semiestructurada, partiendo de una guía tematica sin ser cerrada, con la cual se pudieran indagar relatos a profundidad en las/los docentes, deteniéndose en algunos puntos en el desarrollo de la entrevista cuando fue necesario para explorarlos con mayor precisión y enriquecer nuestro objeto de estudio.

Dentro de los puntos generales en los cuales se basaron las entrevistas para las/los docentes fueron:

- Habilidades que desarrollan en su asignatura; a opinión suya cuales se observan en alumnas y alumnos.

¹³⁵ Taylor y Bogdan. Op. cit., p. 130

- Dinámica de clase para desarrollar las habilidades; desenvolvimiento dentro de esta de varones y mujeres.
- Limitantes de sus estudiantes, hombres y mujeres para expresar habilidades.
- Interacción docente; profesor-alumno/a, profesora-alumno/a.
- Afinidad para trabajar con alumnos, alumnas o ambos.
- Ventajas y desventajas de sus alumnos/as para desarrollar habilidades.

3. 5. 1 Desarrollo de las entrevistas

La mayoría de las entrevistas se desarrollaron en las aulas universitarias de arquitectura donde las/los profesores/as imparten clases, en las que disponía del mobiliario necesario (sillas y mesas) que hizo más cómodo el encuentro. Otro de los escenarios donde se llevaron a cabo las entrevistas fueron en espacios abiertos; como explanadas.

Las entrevistas se realizaron en diferentes situaciones; antes de que los/las profesores/a iniciaran su clase, cuando la habían concluido o bien durante la clase cuando establecían un receso. En todas las situaciones sin la presencia de alumnos/as. En relación a la conducción de la entrevista se procuro que la conversación se estableciera de manera natural sin emitir ningún juicio ni evaluación para nuestros entrevistados/as.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

4.1 El proceso de análisis

El análisis del contenido es una etapa en la investigación, cuya finalidad principal es la codificación, construcción de categorías y la elaboración teórica a partir de la información recopilada de nuestros/as entrevistados/as, tal y como lo indica Patricia Vargas: “El análisis de contenido permite, por una parte, sistematizar el material cualitativo recabado, y por otra, identificar los principales temas que aparecen en el discurso de los entrevistados y codificarlos en forma pertinente.”¹³⁶

Es así que a partir de la información obtenida a través de las entrevistas realizadas se dio paso al proceso de análisis, el cual inicio primeramente con la transcripción textual de las entrevistas grabadas, que hizo posible fijar lo dicho por los/las docentes en términos susceptibles de consulta y de un mejor manejo de la información.

Una lectura repetida de las entrevistas permitió clasificar la información por temas tratados en las conversaciones, basandose en las recurrencias de los asuntos y en las diferencias encontradas dentro de ellos. Ésta clasificación tuvo el objetivo de organizar exclusivamente el material por temas relevantes, pero no de explicarlos o interpretarlos.

Una nueva lectura de la información organizada ya por temas, sugirió la construcción de categorías de análisis, cuyo fin es la interpretación del referente empírico el cual estuvo permanentemente acompañado por la búsqueda de producción teórica pertinente, ya que como lo sugiere Armando Verdín: “se recomienda la consulta de documentos o información relevante, con el propósito de contar con la mayor cantidad posible de fuentes a partir de las cuales se pueda fundamentar las inferencias hechas... Se

¹³⁶ Vargas Patricia. Los huicholes y su salud. Una investigación cualitativa. En Szasz Ivonne y Lerner Susana (comps.). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, 2002, p. 180

trata de contextualizar el trabajo realizado dentro de la producción teórica existente para establecer la relevancia y trascendencia de la investigación. Al mismo tiempo permite validar en cierta forma los resultados obtenidos ya sea que se aumente el conocimiento sobre el hecho investigado o que se genere un nuevo esquema teórico de comprensión y explicación.”¹³⁷

Finalmente las categorías de análisis se agruparon en ejes ordenadores.

4. 2 La estructura del proceso de análisis

Si bien es cierto se ha señalado líneas arriba el proceso de análisis seguido en la investigación, éste requiere una presentación organizada. En este sentido los ejes ordenadores en el que se agruparon las categorías se nombraron de la siguiente manera:

EJE 1. GÉNERO Y CULTURA ESCOLAR

EJE 2. HABILIDADES PARA SER ARQUITECTO/A EN ALUMNOS Y ALUMNAS

EJE 3. PRÁCTICA PROFESIONAL

Cada eje como ya se indicó está conformado por categorías, pero también por subcategorías, las primeras se presentan siguiendo una numeración de acuerdo al eje correspondiente y son resaltadas, las segundas únicamente están subrayadas. Tanto las categorías como subcategorías van acompañadas de viñetas o enunciados literales de lo dicho por los/las entrevistados/as, con el objetivo de ejemplificar las unidades de análisis, ya que desde Armando Verdín, “las unidades de análisis han de acompañarse con la base de la evidencia empírica.”¹³⁸

¹³⁷ Verdín Galán Armando. El proceso de investigación en tres enfoques metodológicos. Documento de trabajo utilizado en el Programa de Género en Aragón, p. 68

¹³⁸ *Ibíd*em, p. 67

Se han omitido los nombres de las/los docentes que participaron en la investigación, en tanto lo que interesa principalmente es lo expresado por ellos/as; su percepción. Por lo que se hizo uso de letras del alfabeto para nombrarlos, así se hace referencia a los/las participantes como *Arquitecta A* o *Arquitecto E*, por señalar algunos ejemplos. Cabe aclarar que las letras no corresponden a las iniciales de los nombres de cada profesor/a.

Dado que se entrevistaron tanto a profesores como profesoras, se presentan en primera instancia los análisis e interpretación de datos obtenidos de las profesoras, posteriormente se citan los correspondientes a los profesores, y en un tercer momento se muestran los análisis de algunas percepciones en las que coinciden profesores y profesoras. Para cada uno de estos momentos se manejan por igual los tres ejes ordenadores.

Establecido lo anterior, en las siguientes páginas se presenta el desarrollo del análisis e interpretación de los datos, tomando en cuenta la organización ya citada.

4.3 MANIFESTACIONES DE LAS PERCEPCIONES DE LAS/LOS DOCENTES

a) Profesoras

EJE 1. GÉNERO Y CULTURA ESCOLAR

1.1 Las alumnas y alumnos de arquitectura como estudiantes

Las instituciones educativas están integradas por hombres y mujeres; alumnos, alumnas, profesores y profesoras, entre éstas personas se establecen interacciones, las cuales están transversalizadas por el género, ya que si bien desde la Universidad se legitiman saberes, prácticas y un perfil de estudiante necesarios para la formación y el desempeño de hombres y mujeres en un campo disciplinario específico, como lo es la arquitectura, también se legitiman paralelamente aprendizajes, prácticas, creencias, etc., sobre un “modelo dominante” o “deber ser” estudiante hombre y estudiante mujer por parte del/la docente hacia alumnos/as, como lo menciona Charo Altable: “ el género en la escuela... se perpetua a través de los contenidos curriculares y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y alumnas.”¹³⁹ Al respecto se señalan las siguientes subcategorías:

- Las mujeres son más constantes en los estudios que los varones. Véase:

Arquitecta D: “...la mujer sí tiene una característica, es más tenaz que el hombre, el alumno varón papalotea un poquito más, digamos que se dispersa un poquito más, la mujer es más tenaz en los estudios, como que lleva una línea más marcada”

¹³⁹ Charo Altable, cit. por Santos Guerra Miguel Angel. Op. cit., p78

- Las mujeres entregan puntualmente sus trabajos escolares y los varones son más flojos. Véase:

Arquitecta E: “Mira lo que yo he detectado más, un poco más, es que las mujeres son más responsables, ¡sí es cierto!, son más responsables en las entregas, los hombres sí son más flojos, les pones entrega y no entregan y las mujeres sí”

- Los trabajos de las mujeres son excelentes; coherentes en su contenido y presentables a diferencia de los realizados por los varones. Véase:

Arquitecta D: “Cuando se ponen a trabajar ambos [hombre y mujer], la mujer tiene una gran capacidad de trabajo, o sea, cuando trabaja ¡mis respetos!, las carpetas; nosotros hacemos una carpeta en Diseño, en mi vida me habían entregado una carpeta como me la entrego una vez una chica, con una organización increíble, ahora si que con una pulcritud, ¡sólo una mujer me ha entregado algo así!, ningún hombre lo ha hecho, han entregado también trabajos pero jamás nadie me ha entregado ese nivel de trabajo.”

Éstas percepciones que las docentes tienen de sus alumnos y alumnas denota un mayor reconocimiento y valoración del trabajo académico y del cumplimiento del mismo por parte de las mujeres, caso contrario a la situación del varón, ya que sobre ellos recaen constantes desaprobaciones y críticas.

1.2 Legitimación sobre el “orden natural” en el desempeño académico de alumnos y alumnas

La invocación a “la naturaleza” constituye uno de los argumentos que las profesoras emplean para explicar el cumplimiento y la responsabilidad para la entrega de trabajos escolares en las alumnas, más allá de ser el resultado de una formación académica, pues simplemente ellas son así por “naturaleza”. Véase:

Arquitecta C: “En las mujeres, hay una tendencia más a cumplir... Mira yo creo que es por naturaleza, la mujer nace, desde que nace, nace con una capacidad de responsabilidad más exacerbada que el hombre, de eso estoy convencida, y en todos los niveles, desde la primaria, la secundaria, la prepa y todo, ¡las mujeres son las que más cumplen!, ¡las niñas son las que entregan!, ¡las niñas...! y uno que otro varón salva”

Al mismo tiempo es una manera de justificar a los varones. Véase:

Arquitecta C: "...los varones son más irresponsables, pues, ¡porque el mundo de los hombres es diferente al mundo de las mujeres!, ellos tienen mucho más, como te diré; distracciones, son más irresponsables ¡por naturaleza!. Mira yo tengo un hombre, hijo varón y lo veo, sus compañeritas ¡cumple!, que tienen que hacer esto ¡cumplen!, mi hijo cumple pero, ¡no siempre!."

1.3 Invisibilidad de la desigualdad educativa

- La presencia de mujeres en las aulas universitarias de arquitectura, indica igualdad de oportunidades educativas para ellas.

El hecho de que las mujeres se incorporen a una carrera considerada tradicionalmente como exclusiva de varones y que compartan junto con ellos las aulas universitarias, es para las profesoras una forma de que se ha alcanzado un retroceso en la desigualdad generica y que ésta es desplazada por una equidad de oportunidades. Véase:

Arquitecta B: "... ahorita ya al menos la mitad del grupo son mujeres."

Arquitecta C: "...en arquitectura creo que ahorita ya estamos parejos en la matrícula de hombres y mujeres."

Arquitecta D: "... actualmente lo vemos nosotros aquí en los grupos, cada vez más en las generaciones hay más mujeres, sigue predominando lo masculino, pero cada vez más tenemos más mujeres en los grupos, por ejemplo, cuando yo era reciente de aquí de Aragón [se refiere cuando comenzo a trabajar como docente en la institución] teníamos tres, cuatro mujeres, ahorita éste grupo me sorprendio, tenemos casi fifty, fifty, porque cada vez la mujer siente que es capaz de hacer más cosas..."

Desde éstas evidencias pareciera ser que basta incorporar a hombres y mujeres al sistema educativo para resolver los graves problemas del sexismo. Dar por sentado lo anterior es caer una trampa al disfrazar e ignorar una realidad ya que "muchas de las formas de discriminación se hacen hoy menos burdas, más veladas, más sutiles. La forma de detección es, por consiguiente, más difícil, más compleja: se baja la guardia, se

cae en la ingenuidad, se detiene el análisis en la apariencia... Si se piensa que existe ya la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres al compartir aulas, si se cree que ya no se dan formas de dominación, si se piensa que la discriminación es un fenómeno del pasado será difícil realizar un análisis profundo y acertado de la realidad”¹⁴⁰

- Actualmente a las alumnas se les limita menos para estudiar arquitectura y ya no enfrentan obstáculos para dedicarse a la carrera.

Desde la percepción de las docentes, hoy día existen menos limitantes hacia las mujeres para el ingreso, permanencia y desempeño académico dentro de la carrera de arquitectura. Lo que indica entonces de acuerdo a lo expresado por ellas, que aún continúan presentes ciertas barreras para la mujer en una carrera tipificada como masculina. Véase:

Arquitecta D: “...a la mujer se le limita menos por la misma idiosincrasia que se va modificandose, porque antes era, hasta mi familia, mi mamá por ejemplo a mi me decía ¡como te vas a meter a esa carrera, eso es para hombres!, si ¡pero me gusta!, uno tuvo que batallar inclusive con la familia para dedicarse a la arquitectura y enfrenta el mundo masculino, pero actualmente no tanto.”

- Las alumnas en arquitectura no tienen desventajas para estudiar la carrera, sólo es cuestión de voluntad, ya que: ¡la que quiere lo logra!

Un factor que contribuye a mantener un velo a la desigualdad de oportunidades educativas para las mujeres, lo constituye la percepción de algunas profesoras, quienes manifiesta que en arquitectura no hay problemas de discriminación hacia las alumnas ya que el problema reside únicamente en las propias alumnas, en su falta de dedicación, compromiso e interés como estudiantes, bajo el argumento de que “sencillamente ellas no lo intentan ni se esfuerzan”. Véase:

¹⁴⁰ Martínez Reina Lourdes. Sexismo en las aulas. En Ramos García Joaquín (coord.). *El camino hacia una escuela coeducativa*, 1998, p. 148

Arquitecta A: "...sí resulta una desventaja estar en arquitectura, sí, pero ¡la que quiere lo logra!, o sea, sí puede resultar alguna desventaja porque de entrada ellas vienen y ven más muchachos y bueno de alguna manera como que se detienen y dicen no, esto es muy difícil o es muy pesado."

Detrás de ésta percepción se vislumbra lo que Stephen Ball llama «la falacia o mito de la excepción: si cualquiera puede, entonces cada uno puede»¹⁴¹ en nuestro caso sería "si una alumna puede, cualquiera puede", sólo es cuestión de querer y de intentarlo más que hablar de discriminación sobre y hacia la mujer, Marcela Lagarde señala al respecto: "la prueba de que no hay discriminación son las mujeres que ocupan poderes institucionales (una abogada, algunas directoras de institutos y centros, premios Universidad Nacional, profesoras eméritas y universitarias que han recibido premios y reconocimientos)... Desde ésta perspectiva ideológica, las evidencias puntuales se generalizan para mostrar que no hay desigualdad. Y en contrario a los afanes democratizadores, se pone de ejemplo a la Universidad para mostrar que quien quiere puede. No han querido las estudiantes que se han ido y quedan encasilladas en el fracaso escolar. Fracasan... las trabajadoras que no rinden igual que..., o las académicas que no logran dar el paso al siguiente eslabón. Ellas no lo hacen porque no quieren. Un problema de poder se interpreta como un problema de voluntad."¹⁴² Pero es necesario aclarar que no es cuestión de voluntad, de no querer o no intentarlo por parte de las alumnas sino más bien se trata de cuestiones de género.

- Para las profesoras, las alumnas no tienen desventajas en la carrera ya que ellas lograron terminarla

Otra forma en la que las profesoras expresan que se ha alcanzado equidad para las alumnas en la carrera de arquitectura, es al citar su propia experiencia como prueba de

¹⁴¹ Ball Stephen. La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, 1989, p. 203

¹⁴² Lagarde Marcela. Universidad y democracia genérica, claves de género para una alternativa CEIICH-UNAM, p. 2

que no existen desventajas para la mujer y de las posibilidades de que disponen las mismas para avanzar en una profesión dominada principalmente por varones. Véase:

Arquitecta A: "... en el caso cuando yo la estudie, siempre nos toco que nos trataran igual."

Arquitecta B: "... cuando yo la estudie pues todavía éramos menos mujeres...cuando yo la estudie nada más éramos tres mujeres en la generación, entonces, se podría decir que había más desventajas para estudiarla... pero te digo yo lo vivía, éramos menos mujeres y no tuve problemas en la escuela..."

EJE 2. HABILIDADES PARA SER ARQUITECTO/A EN ALUMNOS Y ALUMNAS

2.1 La creatividad de las mujeres reside únicamente en ser más detallistas, por lo tanto serían mejores decoradoras

Algunas profesoras vincula la creatividad de las alumnas con los estereotipos que la sociedad les ha asignado por ser mujeres; delicadas, curiosas, detallistas, etc. De allí que para las docentes la creatividad en las alumnas se enfoque y se desarrolle principalmente dentro del campo de la decoración de los espacios habitables, al entrar dentro de lo "propio" como mujeres. Barbara Brunnet, señala en este sentido que: "la creatividad de las mujeres se expresa ... al tener más sentido del detalle y, generalmente, manifiestan una cierta indiferencia relativa frente al destino del trabajo. En todo caso, las mujeres construyen menos que los hombres y cuando lo hacen se ocupan generalmente más de viviendas y cuartos, que de ciudades y aeropuertos; se ocupan más de la decoración interior."¹⁴³ Véase:

Arquitecta B: "En las mujeres hay mucha creatividad pero en cuanto a presentación, colores, formas, son más detallistas... las mujeres sí como que le ponen un poquito más de detalle en cuanto a la textura y que si el color y si le pongo otra cosita, o sea que son más detallistas, por decir en el caso de nosotros pues a lo mejor seríamos mejores decoradoras."

¹⁴³ Brunnet Barbara, cit. por. Merola Rosciano Giovanna. Op. cit., p. 21

2.2 Ser detallistas es natural en las mujeres y también es aprendido

Desde pequeños/as hombres y mujeres aprenden lo que se espera de su sexo; conductas, actitudes, roles. Establecen una distinción entre juguetes, juegos, ropa, actividades, etc. que se conciben comúnmente como femeninos o masculinos. La familia es el espacio socializador inicial donde se establece y asimilan éstos aprendizajes de género, ya que “son los progenitores, padre-madre los que enseñan y alimentan más a los varones a asumir responsabilidades y riesgos, mientras que tienden a tratar a las niñas con mayor indulgencia en tanto se comporten con características “femeninas”: gentileza, orden, limpieza, tranquilidad, docilidad... Sin duda alguna, la educación familiar infantil marca con fuerza la subjetividad de las personas, convirtiéndolas en *hombrecitos o mujercitas*.”¹⁴⁴ De esta manera “las familias son fábricas productoras de la personalidades humanas. Así las funciones principales de la familia son la socialización de los hijos y la estabilización de la personalidad adulta... En el hogar, el niño o la niña aprende a diferenciar entre él y el otro, y sobre todo a diferenciar lo femenino de lo masculino.”¹⁴⁵

En este sentido las docentes señalan que sus alumnas son detallistas porque así se les ha enseñado y han aprendido desde el hogar. Al mismo tiempo las profesoras asumen que también son detallistas porque al igual que a sus alumnas, a ellas se les ha enseñado a serlo. Véase:

Arquitecta B: “ Las mujeres son más detallistas, me imagino que debe ser igual parte de la misma cultura que por ejemplo a las niñas o como mujeres te enseñan a tener un poquito más de atención en las cosas o ¡ya lo traes! es algo te digo innato que ya lo traes y que eres un poco más detallista en esos aspectos, que el colorcito, que el moñito o como siempre, por decir en las niñas, si tú tienes una niña bebe tú la vistes con cosas más llamativas, le pones más adornitos y para todo, tu vez la ropa de los niños y esta así como muy simple y la de las niñas que si ya tiene el color, que la florecita, que el moño, que quien sabe que tanto, entonces las mujeres creo que ya por esa misma experiencia que te digo que traemos pues es ya innato que de las mujeres sea algo así, que como que ponen un poco más de detalle.”

¹⁴⁴ Morgade Graciela. Op. cit., pp. 36 y 39

¹⁴⁵ León Magdalena. Op.cit., p.175

2.3 Ante la ausencia de creatividad de las alumnas, su belleza y simpatía son las ventajas que tienen para que los profesores las tomen en cuenta y les expliquen

Para algunos profesores una manera que tienen las alumnas para compensar su falta de creatividad es utilizar su belleza y carisma a su favor, logrando con esto que el docente le explique más que a los varones, tal y como no lo señala la Arquitecta A, véase:

Arquitecta A: "...no es en mi caso, pero, yo he visto por lo que me han comentado algunos profesores y eso, tendrán más ventaja algunas mujeres, mujeres que no tienen la capacidad o la creatividad, pero que en un momento dado por bonitas, una sonrisa y a lo mejor le explican más o le dan más tiempo los profesores, que a el alumno, por decir algunos, no, no, no generalizo ni mucho menos..."

2.4 Las mujeres no tiene compromiso por su formación, lo cual las pone en desventaja respecto a los varones para desarrollar sus habilidades

En las alumnas se observa desinterés y desorientación respecto a su formación, ya que no tienen claro si la carrera de arquitectura es la correcta para su futuro profesional y la adecuada para ser estudiada por una mujer, lo cual las coloca en desventaja respecto a los varones para desarrollar las habilidades. Véase:

P: ¿Las habilidades en arquitectura, se enfocan más en las mujeres o en los varones?

Arquitecta A: " Mira que aveces, ¡yo digo que es igual!, pero en todo este tiempo yo he visto que las mujeres tienen muchas habilidades nada más que de repente como que, como que se, se divagan mucho, como que vienen únicamente a ver que pasa, a ver como, como siguen, ¡pocas son las mujeres! que deberás, siguen, siguen la línea y tienen esa habilidad, ¡todas la tienen!, pero son pocas las que continúan. Pienso pues a lo mejor es todavía un poquito de cultura en el sentido de que la carrera esta manejada más para hombres que para mujeres y entonces dicen bueno yo voy nada más, a ver que es, si me gusta bien sino no, cuando deberás ¡sí tienen habilidades!, pero como que no están muy convencidas de su carrera."

2.5 Las alumnas necesitan la ayuda y aprobación de una autoridad (profesora) en el proceso de elaboración de sus planos

Se percibe a las alumnas como personas que requieren ser guiadas por los otros es decir como seres dependientes, en éste caso de las profesoras. Véase:

Arquitecta C: “Las mujeres, las chavas que tienen problemas de proyecto me andan correteando, ¡maestra me ayuda!, ¡maestra me corrige!, ¡maestra esto!, y los chavos no tanto, lo que pasa es que aveces también por empatía, una chava pues tiene más, una alumna tiene más, a lo mejor más confianza y si vez que está muy, muy perdida pues se acercan más a una maestra, a lo mejor por ser del mismo género y con un maestro hombre pues les dará a lo mejor más pena que el pobre maestro les diga; ¡estas perdida en tu proyecto!, eso no quiere decir que los hombres no, los hombres también piden asesoría.”

2.6 Los varones son para pensar o imaginar todo en volúmenes grandes

Al varón siempre se le ha relacionado con el mundo exterior, mientras que milenariamente la mujer ha estado vinculada con el espacio interior, donde se le han impuesto roles de esposa, madre, ama de casa, cocinera, limpiadora y del cuidado de los/las otros/as. Su existencia transcurre en espacios de servicio.

Ésta separación del mundo exterior e interior marca incluso el uso y distribución del propio espacio arquitectónico, tal y como lo indica Giovanna Merola: “es posible hablar de Arquitectura de los roles sexuales, en el sentido de que ésta refleja las relaciones de poder de la sociedad... De allí que aspectos como la monumentalidad como símbolo de poder sean asociados a los hombres... por lo que se considera que en la Arquitectura son los hombres los que se dedican a proyectos de edificios, torres, rascacielos, hospitales, aeropuertos, desarrollos turísticos; al diseño a gran escala, mientras que las mujeres son relegadas a proyectos de pequeña escala, vivientas, decoración, diseño interior.”¹⁴⁶

Véase:

Arquitecta B: “... los hombres son más así como para volúmenes grandes, así como para ya pensar o imaginar todo en volumen grande...”

¹⁴⁶ Merola Rosciano Giovanna. Op. cit., p. 60

2.7 Las mujeres no tienen la capacidad de ordenar sus ideas en clase, los varones sí pero hay que forzarlos a hablar

Arquitecta B: “Mmmm, pues en mi grupo hay de todo hay, hay chicas que si de plano no pueden ni siquiera para expresarse, para participar en clase, ¡hay de todo!, incluso hay hombres que igual no, no los haces participar más que cuando los obligas a la lista, más bien ahí no se de que depende pero hay de todo.”

2.8 Los varones son más firmes en sus trazos ese es el sello masculino, mientras que las mujeres son más ligeras, ese es el sello femenino

Desde la percepción de las docentes, señalan que existen diferencias entre los planos elaborados por varones y mujeres, diferencias que están enmarcadas por una serie de estereotipos que se adjudican a lo masculino y lo femenino en una sociedad. Es así que las profesoras indican que en los planos de los alumnos se manifiestan cualidades masculinas tales como; trazos fuertes, firmez y definidos. Mientras que el caso de las alumnas se plasman cualidades femeninas como, trazos ligeros, finos y delicados. Véase:

Arquitecta D: “ ¿Cómo son sus planos?, expresivamente pues sí esta el sello masculino y el sello femenino, sí se ve porque, bueno finalmente tenemos estos géneros y muy respetables cada uno, por ejemplo, en el trazo, los varones pues son más firmes en su trazos que las mujeres, las mujeres somos más ligeras en el trazo...”

P: ¿en que lo nota usted el sello femenino y masculino?

Arquitecta D: “Pues es algo muy sutil fíjese, no puedo decirle exactamente, mire este es un cuadrado porque la otra también hace un cuadrado, a veces hay ciertas cosas que no son muy sutiles y allí se ve la diferencia, ya tiene usted que analizar plano por plano.”

Arquitecta L: “Cuando hacemos las correcciones aquí en el grupo yo sí detecto ciertas diferencias entre un proyecto de una alumna y un proyecto de un alumno.”

P: ¿En qué nota esas diferencias?

Arquitecta L: “Son más detallistas los proyectos de las mujeres como que su trabajo es un poquito más fino que el del hombre.”

2.9 Los varones solicitan apoyo para elaborar planos, lo que indica una mayor disposición por aprender a diferencia de las mujeres

Para una profesora, cuando es el varón quien solicita apoyo en la elaboración de planos, no se le percibe como alguien dependiente de los otros, sino como aquel alumno que busca mejorar sus trabajos escolares y que presenta iniciativa de responsabilizarse por su propia formación a diferencia de las alumnas. Véase:

Arquitecta B: “ Los hombres, con mayor frecuencia solicitan asesoría, no se si porque yo sea mujer la que imparte clase sean los hombres, pero no se si sea por eso o ¿porque será?, o viceversa a lo mejor yo pienso que si el profesor fuera maestro a lo mejor las alumnas se acercarían a él, pero así yo lo he visto con mis alumnos casi siempre los que se acerca más así como para que ¡apoye! o ¿como hago esto! son los hombres.”

EJE 3. PRÁCTICA PROFESIONAL

No sólo a nivel del aula escolar se tienen percepciones sobre hombres y mujeres de la carrera de arquitectura, sino que también se prolongan a nivel laboral en el ejercicio profesional.

3.1 División sexual del trabajo en arquitectura

Cada sociedad separa el trabajo de los hombres al de las mujeres, clasificando con ello los espacios laborales en *trabajos masculinos* y *trabajos femeninos*. Los primeros valorados, considerados difíciles, complicados, con mayores responsabilidades y por consiguiente desempeñados exclusivamente por varones. Los segundos como prolongación de actividades domésticas, livianos, que no requiere de mayores esfuerzos para realizarlos y por tanto específicos para las mujeres. Según Beatrice Dinerman, “la tradicional división sexual del trabajo, ha producido un número de fuertes mitos acerca de la habilidad de las mujeres en ciertos campos de la Arquitectura.”¹⁴⁷ De allí que se

¹⁴⁷ Dinerman Beatrice, cit. por. Merola Rosciano Giovanna. Op. cit., p. 60

considere a la construcción como un trabajo exclusivo y que corresponde a los varones, al ser considerado un campo rudo, difícil y complicado. Véase:

Arquitecta D: "... los hombres acaparan, no nada más en nuestra carrera creo yo, en muchas profesiones acaparan, yo pienso que más que nada es porque es algo duro estar en obra... entonces sea considerado trabajo masculino, porque en un principio en nuestra sociedad se dice, esto hacen los hombres, esto hacen las mujeres... porque sí la obra ¿no crea usted que es un lugar así de lecho de rosas!..."

Sin embargo, aún cuando la obra ha sido un ámbito de la arquitectura ejercido tradicionalmente por los arquitectos, encontramos que las mujeres también están presentes en éste ámbito, teniendo la responsabilidad del diseño, realización y dirección de diversos proyectos arquitectónicos, en este sentido Giovanna Rosciano indica: "Estamos presenciando como las mujeres arquitectas...están dejando ejemplo de edificaciones construídas y dinámicas en el quehacer arquitectónico, un campo en el que los hombres eran hegemónicos."¹⁴⁸ Véase:

Arquitecta J: "Sí he tenido a mi cargo una obra completa, sí porque independientemente de las instalaciones que es de lo que más trabajo, he hecho diferentes proyectos de casas habitación y edificios de departamentos en donde si llevamos el proceso completo."

Arquitecta K: "Sí he participado en obra y construcción...tengo proyectos de puertos, tengo proyectos de casas habitación, tengo proyectos de restauración, tengo proyectos hasta de levantamiento topografico, de planes de desarrollo, etc."

Arquitecta L: " Las obras en las que he participado fue en la biblioteca del hospital Siglo XXI y la remodelación de un edificio de Tlatelolco cuando fue la remodelación de todos los edificios que se deterioraron en el temblor."

3.2 Discriminación y/o inclusión laboral

- En obra algunas arquitectas no son reconocidas como autoridad por los empleados varones, mientras que otras si lo son.

¹⁴⁸ *Ibíd*em, p. 77

Una forma de discriminación hacia algunas arquitectas está dada en función de no ser reconocidas como autoridad por el personal a su cargo en la obra, ya que dentro de una cultura patriarcal un hombre nunca debe recibir ni estar bajo las ordenes de una mujer, ya que “el argumento es que los hombres que sean desafiados y derrotados por una mujer, experimentarán esto como una amenaza particular a su autoestima y a su sistema de creencia”¹⁴⁹, es así que como indica Julio Coll: “algunas arquitectas suelen quedarse en las etapas iniciales del proyecto y difícilmente llegan a la etapa de la supervisión arquitectónica del proceso de construcción en el sitio de la obra. Este hecho se atribuye a varios factores: entre ellos, el de los trabajadores no acostumbrados a ser dirigidos por mujeres y el rechazo por parte del cliente a trabajar con mujeres.”¹⁵⁰ Véase:

Arquitecta D: “Le voy a decir donde se da la discriminación, básicamente en el trabajo. El problema es cuando uno se enfrenta por ejemplo a gente como los albañiles, porque el nivel intelectual que tienen les hace un poquito problemático saber que están a las ordenes de un mujer, entonces... sí se presentan conflictos... de que aveces llegue un albañil y le dice: ¡usted no me va a mandar a mí!, así se lo dicen directamente, ¡usted no me va a mandar a mí porque ninguna mujer me manda a mí !...”

Ésta percepción de la situación por la que han atravesado algunas arquitectas tiene su contraparte, ya que para otras más el panorama en el ámbito de la obra es distinto, pues proyectan una vida profesional exitosa dentro de la construcción donde la gente que tienen a su cargo es repetitiva y la actitud que muestran es de disposición para ser dirigidos y trabajar con una mujer arquitecta. Véase:

Arquitecta J: “En la obra tienes que escoger a tu gente, porque bueno en la obra conoces muchos albañiles, está el maestro y bueno ese maestro maneja a su gente, en este sentido tú tienes que trabajar con el maestro que te acomodes, yo por ejemplo...tengo mi propia gente, el maestro albanil que yo se que no me va a decir esto no se puede hacer, sino al contrario forma equipo conmigo y me dice ¡oiga arquí, sí le hacemos así, sí le movemos acá y sí pegamos el azulejo así!, entonces trabajar así es más rápido además es una persona muy eficiente, vamos es el hecho de rodearte de la gente adecuada.”

Arquitecta K: “Pues sí, yo he trabajado en equipo con hombre como ahorita que tengo que dirigir y casi la mayoría son hombres y no he tenido ningún problema... yo ahorita tengo un proyecto que estoy realizando para PEMEX y me toca dirigirlo, todos son hombre solo yo y mi ayudante somos mujeres, pero todos le entran al aro y cuando te acoplas las cosas marchan mejor, y como te decía nada más somos dos mujeres se llegamos entre puros hombres quienes te dan tu lugar, colaboran contigo y te respetan...Y sí, la primera

¹⁴⁹ Ball Stephen. Op. cit., p. 205

¹⁵⁰ Coll Julio, cit. por Merola Rosciano Giovanna. Op. cit., p. 77

vez que estas en una obra, un albañil te hace y te deshace pero no por mujer, es que eso se entiende mal, no por mujer es porque no tienes la experiencia, a mí me la llegaron a hacer como tutora en un proyecto de Pozarica es un levantamiento de derecho de vías, nunca lo había hecho para mí era la primera vez y me lo heche, las primera veces me quisieron bailar, pero preguntarles ahorita ellos estan sudando...”

Arquitecta L: “ A mi me gusta mucho la obra y mi experiencia en este ámbito ha sido gradificante, me respetan y nunca he tenido ningún problema, además yo procuro ser siempre también respetuosa con la gente que esta a mi cargo sean hombres o mujeres.”

- La remuneración económica, las oportunidades de crecimiento profesional y el trato en el campo laboral encierra desventajas para las mujeres con relación a los varones.

En el mercado laboral predomina una lucha ideologica de un sexo superior a otro, donde hombres y mujeres son desplazados unos/as por otros/as, en el que se prefiere a un varón sobre una mujer o viceversa para ocupar un puesto vacante, donde gastos similares de energía humana reciben distintos niveles de salario segun el sexo del/la trabajador/a. En el contexto de arquitectura esta situación también está presente, excluyendo y limitando sobre todo a las mujeres.

A pesar de la incorporación de la mujer a la arquitectura, aún se presentan desigualdad de oportunidades en el desarrollo profesional; se les asigna menor salario que al varón aún por el mismo trabajo, las empresas las evalúan y juzgan por su condición de mujer, Jennifer Cooper señala al respecto: “las mujeres, viven desigualdad en el mercado de trabajo. En el mundo laboral la discriminación ocurre cuando dos individuos con capacidades similares e igualmente productivos reciben una remuneración y un trato distintos debido a su sexo. Así e juzga a una mujer particular, aspirante a un trabajo, de acuerdo con las características estereotipadas de su grupo. El resultado de la discriminación es...que a una persona productiva y calificada igual que su colega masculino se le niega un trabajo o ascenso y recibe un salario inferior sólo por un rasgo: su sexo, que ella no puede cambiar.”¹⁵¹ Véase:

¹⁵¹ Cooper Jennifer. Sexualidad y género en el ámbito laboral. Atracción, emociones, discriminación y respeto. Actividades de aprendizaje y sensibilización, 2001, p. 75

Arquitecta B: “En el campo laboral a mi me ha tocado porque por ejemplo, aún siendo mujer teniendo la misma experiencia casi siempre tienes la desventaja de que en el trabajo te traten diferente porque por ejemplo, cuando vas a firmar un contrato siempre te dicen que ¡si eres soltera! o que ¡si eres casada! y que si eres casada ¡cuánto tiempo te vas a esperar para tener hijos!, por lo mismo de que ¡no te quieren pagar un seguro!, ¡no te quieren dar prestaciones y mucho menos pues, mantener a alguien en un embarazo!, que tú no estés trabajando y que ellos te estén pagando, ¡es lo que menos pretenden!, entonces por ejemplo, a mi me ha tocado que te hacen ese tipo de preguntas o que te dicen en cuanto tiempo planeas embarazarte para, pues para que ellos también contar tú tiempo y correrte antes o despedirte antes incluso ni siquiera te contratan por nómina, sino por honorarios sin ninguna prestación, entonces sí es una desventaja en el campo laboral porque por lo mismo no te dan oportunidad... te pagan menos.”

Arquitecta D: “... a mi en un empleo me dijeron, usted califica y todo, pero lástima que sea mujer, mi curriculum calificaba para un empleo que solicitaban en el periódico, pero que cree dice lo único malo que tiene usted es que es mujer, le digo al tipo ¡oiga pero eso que tiene que ver!, puedo viajar, sí pero ¡ustedes luego se casan y se embarazan!... le digo: oiga pero ni tengo novio, es que ¡no!, ¡ustedes luego se embarazan y luego abandonan el trabajo!... oye pues si me embarazo pues el tiempo que la ley me otorga pues yo me retiro, siempre estamos discriminadas...”

La discriminación hacia las arquitectas deriva no sólo de las empresas o de sus colegas masculinos, sino proviene también de las propias arquitectas, “en oficinas de arquitectura muy pocas acceden a puestos ejecutivos. Si son buenas profesionales, los hombres o las mujeres las agregan sutilmente, poniendo siempre en evidencia su condición de mujeres... De esta forma, se van delimitando sus opciones.”¹⁵² Véase:

Arquitecta A: “...mira cuando es un hombre me llevo muy bien, cuando es una mujer a lo mejor yo creo que de repente chocamos”

P: ¿Por qué?

Arquitecta A: “Por las mujeres somos muy difíciles en ese sentido más las arquitectas... como somos los jefes constructores, ¡somos jefes!, siempre nos sentimos que tenemos toda la razón y a veces pecamos de egocéntricos, ¡todo lo se yo! ¡todo lo hago yo!, entonces de por si tú sabes que las mujeres tenemos características muy diferentes a las de los hombres ¡buenas y malas! entonces de repente chocamos, ¡tú dices esto!, ¡pues tú dices que!, ¡yo sostengo lo que digo! y allí entonces empieza.”

Arquitecta K: “Yo he sentido la discriminación mejor de las mismas mujeres, mejor ellas te están discriminando...”

¹⁵² Merola Rosciano Giovanna. Op. cit., p. 61

En este sentido son las propias mujeres las que descalifican a sus colegas femeninas, ésta situación es descrita perfectamente por la arquitecta Hurtado: “las arquitectas... no necesariamente son descalificadas sólo por los hombres; también tristemente en muchos casos son las mismas mujeres las que ponen en tela de juicio las habilidades de sus homólogos, les molesta estar bajo las ordenes de otra mujer.”¹⁵³

Es importante destacar por otra parte que existen casos en los cuales las arquitectas manifiestan que no han sentido ningún rechazo durante el ejercicio de la profesión por el hecho de ser mujer y que su crecimiento profesional y remuneración económica está lejos de presentar rasgos de discriminación por parte de los varones. Véase:

Arquitecta J: “...en lo que es la actividad profesional, he trabajado siempre en equipo con los varones y bueno he formado un despacho con otro compañero y me ha ido muy bien porque bueno lejos de agredirte o hacerte menos te piden tú opinión y te dicen ¡joye y aquí como le hacemos! y ¡dime tú que opinas!, y bueno lo sacamos adelante y siento que nos va bien...”

Arquitecta K: “La experiencia que yo tengo es que para mí se me han abierto más las puertas por ser mujer, nunca me ha faltado el trabajo, siempre los arquitectos me han respetado, nunca me han hecho a un lado y realmente disfruto ser arquitecta en todos los aspectos...hoy por hoy es divino ser mujer y mi chica que me ayuda es testigo de que te respetan y se te abren las puertas, a los hombres sí les gusta trabajar con mujeres, sí tú eres respetuosa y te das tu lugar ¡creeme! que todo camina bien.”

Arquitecta J: “...en cuanto a la remuneración económica, tú tienes que decir ¡cuanto cuesta tú mano de obra!, ¡cuanto cuesta lo que estas haciendo!. En este sentido yo también pongo el precio a mi trabajo, yo tengo que decirle a quien me contrata, mira quieres este trabajo te cobro tanto y yo a la vez veo con mis compañeros el rango que más o menos estan cobrando ellos para tener un parametro. Pero no cobro cierta cantidad por que quien me contrata me diga sabes que te voy a pagar tanto, sino al contrario cobras por el precio de tu trabajo y ese precio tú se lo pones...”

- A nivel laboral en el ejercicio de la docencia las arquitectas tienen que demostrar que tienen los conocimientos para ocupar un puesto, mientras que se da por un hecho que los varones saben.

La discriminación hacia algunas arquitectas consiste también en que por el hecho de ser mujeres se duda de sus conocimientos y capacidades a diferencia de sus

¹⁵³ Hurtado Azpeitia Ma. Eugenia. Op. cit., 208

compañeros de trabajo, a los cuales no se les cuestiona sobre sus saberes necesarios para desempeñar un puesto. La arquitecta Maria Eugenia Hurtado expresa ante esto: “una arquitecta deberá demostrar que es tan capaz y entregada como cualquier arquitecto... En el transcurso de algún trabajo, al principio no se le da credibilidad a lo que diga o haga una arquitecta; sin embargo, si lo dice o hace un arquitecto, entonces es creíble... [así] la mujer que busca su independencia y realización personal en el trabajo tiene muchas menos oportunidades que sus compañeros masculinos. Para conseguir un trabajo... cuántas veces deberán demostrar sus capacidades que la justifiquen ser digna de él...”¹⁵⁴

Véase:

Arquitecta B: “ Sí te refieres al machismo propiamente en la escuela, los profesores son relativamente tranquilos, pero sí siento te he de ser honesta que tú tienes que demostrar que sabes lo que estas haciendo, entonces cuando tú entras a un salón y empiezas a hablar sobre todo en una carrera en la que generalmente hay más varones, te empiezan ha analizar y te empiezan a ver cómo caminas, qué haces, qué dices, cómo tomas el gis, el dominio que tienes de las cosas, entonces ya cuando ellos se dan cuenta de que tú sabes lo que estas diciendo, como que cambia su actitud, porque de entrada es así como que te estan juzgando...”

Arquitecta D: “... mire un ingeniero a mí me toco una vez llega un ingeniero y nomás porque es hombre ¡ay el ingeniero!, y usted como arquitecta se tiene que ganar ese puesto, tienen que demostrar ¡ que sabe!, ¡que puede! para que la respeten y en cambio un ingeniero llega y aunque sea un tonto la verdad, porque así es, ¡hay el ingeniero y le hacen caso! y usted en cambio se tiene que ganar ese puesto en el campo laboral, yo si me enfrente a eso...”

- Las mujeres realizan un doble esfuerzo con relación a los varones para lograr el éxito.

En el ejercicio profesional el trabajo de algunas arquitectas va acompañado también de realizar un doble esfuerzo para que su trabajo sea reconocido y valorado, “la invisibilización acompaña las actividades y el desempeño de las universitarias. Es decir, quienes avanzan, las más de las veces y, aún sin ser concientes de ello han debido hacer un doble esfuerzo para lograr el éxito, la meta, el nivel exigido...En la competencia cada quien actúa no en referencia a su propia trayectoria sino comparada con otros en un

¹⁵⁴ *Ibíd*em, pp. 208- 209

sistema que de antemano de manera explícita o implícita jerarquiza a los hombres sobre y los valora sobre las mujeres.”¹⁵⁵ Véase:

Arquitecta C: ... “su principal reto de la mujer es trabajar, trabajar mucho, porque además hay competencia... en todos los ámbitos, las mujeres tenemos que competir siempre mucho más que el varón, tienes que trabajar mucho.”

- Las arquitectas también son requeridas por las empresas al igual que los varones.

A nivel laboral es necesario resaltar que las arquitectas también son requeridas por las empresas para participar en diversos proyectos y actividades, al ser consideradas personas confiables, dedicadas y responsables. Véase:

Arquitecta J: “ Las mujeres somos administradas, somos puntuales, somos cumplidas, somos honestas y es algo que los compañeros buscan, yo tengo compañeros egresados que en ocasiones me hablan y me dicen oye mira quiero que participes conmigo en tal o cual obra o vamos hacer eso o aquello y cuando yo les digo es que no tengo tiempo porque estoy haciendo la maestría o porque estoy dando clases o tengo otro proyecto, entonces ellos me han pedido; los hombres, ¿ que les consiga a una egresada o a una chica que este estudiando arquitectura!, entonces las arquitectas sí son requeridas por las empresas.”

Arquitecta K: “Sí tú me preguntas que si la mujer es requerida por las empresas, yo te digo que sí, ya que para mi no es cuestión de género, es de que tengas el nivel, si tienes el nivel te jala a trabajar sino tienes el nivel al igual que a un hombre no te llaman... aquí entre nos yo diría que somos más cotizadas inclusive a veces las mujeres porque somos más minusiasas.”

Arquitecta L: “Muchas veces las empresas prefieren a las arquitectas, las prefieren porque la mujer es un poco más responsable, es un poco más, para los trabajos, más ¿ como se dice?, ¡ha!, más dedicada”

3.3 Los docentes ignoran a las profesoras o les dan el avión

Existe una invisibilidad por parte de algunos docentes hacia las profesoras, por lo que algunas se sienten rechazadas, constantemente dejadas de lado o ignoradas. Véase:

Arquitecta B: “... un hombre a lo mejor porque te considera mujer, si tú debates, un hombre o te ignora o te dice que sí totalmente...”

¹⁵⁵ Lagarde Marcela. Universidad y..., p. 2

3.4 Utilizar vestimenta como pantalones, casco y botas para las construcciones indican no ser femenina porque se asocia con los varones

Acceder, ocupar y desempeñar puestos tradicionalmente masculinos como lo es el estar a cargo y al mando de una obra, genera en las propias arquitectas un cierto rechazo a adquirir rasgos masculinos en su vestimenta, es ese rechazo para no *convertirse en hombres* o más específicamente asemejarse a ellos, pero también es un rechazo a no alterar ni contradecir su feminidad, sin embargo ante la necesidad de contar con una protección en las construcciones no tienen otra opción que utilizar “pantalones, casco y botas”, vestimenta que acepta con cierto recelo. Véase:

Arquitecta D: “... usted estando en obra no puede ser lo femenina que es, usted tiene que vestir con botas, tiene que vestir con botas igual que un hombre que sean a pruebas de que si le cae un tabique no le lesione un dedo, no se ha generado a lo mejor una moda que digamos ¡moda para la mujer en obra!, a lo mejor eso nos hace falta hacer para que la mujer luzca igual en obra, femenina, porque si tenemos que usar pantalones resistentes a los materiales que se utilizan en obra, que usted no tan facilmente pase y se roce con un alambre, tiene que usar casco, entonces no es que se masculinice uno porque no llega uno a ese nivel, pero si es un campo bastante duro...”

b) Profesores

EJE 1. GÉNERO Y CULTURA ESCOLAR

1.1 El costo social y cultural de la masculinidad en alumnos de arquitectura

Dentro de la sociedad existen un conjunto de creencias, costumbres y discursos permanentes acerca de lo que significa “ser hombre” y “ser mujer”. En este conjunto, se incluye la necesidad constante de exhibir ciertos rasgos “viriles” de y en los varones; independencia, indiferencia al temor, ausencia del dolor, seguridad, valentía, confianza, etc., que entran dentro de los cánones de “ser hombre”.

Sin embargo, este ideal masculino dominante y exigido a los varones provoca angustia, aislamiento e incluso dolor a los propios hombres, combinación de sentimientos que Michael Kaufman indica como el *costo* social y personal de la masculinidad: “Los hombres hacemos muchas cosas para tener el tipo de poder que asociamos con la masculinidad: tenemos que lograr un buen desempeño y conservar el control. Tenemos que vencer, estar encima de las cosas y de dar las órdenes. Tenemos que mantener una coraza dura, proveer y logra objetivos. Mientras tanto aprendemos a eliminar nuestros sentimientos, a esconder nuestras emociones y a suprimir nuestras necesidades. Sea como sea, el poder que puede asociarse con la masculinidad dominante también puede convertirse en fuente de enorme dolor.”¹⁵⁶

Éste costo social de los ideales masculinos, que Kaufman señala se ve reflejado en la percepción que los profesores tienen de sus alumnos varones, al respecto se encontro:

¹⁵⁶ Kaufman Michael. Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En Viveros Mara, Arango Luz Gabriela et al. (comps.) *Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, 1995, p. 131.

- Los varones temen a equivocarse en presencia de otros/as por ello no hacen evidentes sus dudas

Dentro del modelo de masculinidad el “no errar” o “sentirse avergonzado” es de suma importancia para los varones, ya que entra en juego la imagen que se les ha asignado de ser personas seguras, inteligentes y poseedoras de los conocimientos. En este sentido equivocarse en presencia de otros/as equivaldría a reconocer y admitir inseguridad ante los y las demás, pero principalmente ante sus congéneres masculinos. Véase:

Arquitecto H: “ Yo creo que son muy participativos los alumnos, lo que pasa es que nosotros venimos de una educación muy determinante, muy especial, nos da pena preguntar todo...porque si levantamos la mano nos dicen; eres un tonto, no le entiendes, entonces a los hombres les da pena levantar la voz... Yo creo que más en nuestra cultura el machismo no se ha quitado, entonces siento que muchas veces el preguntar a los hombres les da pena, en cambio la mujer es mucho más abierta que el hombre, entonces para no malinterpretar muchas veces lo que se dice el hombre no pregunta y una mujer si.”

Esta percepción denota por un lado que el propio docente asume y ha aprendido los ideales de masculinidad que rodean a los varones, por el otro legitima en sus alumnos dicho modelo, ya que antes de que estos *puedan quedar en ridículo* mostrándose como *tontos y no inteligentes*, es justificable que no manifiesten sus dudas para no alterar el modelo masculino, Marina Castañeda manifiesta al respecto: “cualquier falla a la imagen masculina es exponer a los hombres como seres humanos falibles y vulnerables... la vergüenza es el talón de Aquiles del machismo... y pone el dedo en la llaga porque revela al hombre machista su profunda inseguridad: desmiente su invulnerabilidad y su indiferencia ante la opinión de los demás...demostrando así que detras de ese hombre que no necesita a nadie, y al que no le importa la opinión de nadie, se esconde un ser terriblemente frágil.”¹⁵⁷

Por lo tanto el costo de no alterar el modelo de masculinidad imperante en la sociedad, recae en los alumnos de arquitectura en su propia formación.

¹⁵⁷ Castañeda Marina. El machismo invisible, 2002, pp. 152-153

- Las mujeres pueden decir que necesitan ayuda, en cambio a los varones les cuesta reconocer que necesitan ayuda

La resistencia a mostrarse débil, dependiente de alguien e inseguro, les impide a los alumnos solicitar ayuda y en lugar de acercarse a sus profesores/as optan por resolver sus dificultades sin acudir a nadie, a diferencia de sus compañeras de clase, tal como lo manifiestan los docentes. Véase al respecto:

Arquitecto I: “...la mujere es un poco más abierta, más decidida a decir; bueno yo quiero aprender y los jóvenes lo toman un poco más a juego, como que no le ponen la seriedad.”

Podemos establecer que de nuevo impera uno de los valores más importantes del significado de ser hombre: la independencia, el no necesitar a nadie. Castañeda señala: “los verdaderos hombres no se permite mostrar dependencia o vulnerabilidad..., porque supuestamente no necesitan a nadie, al contrario, el ser independientes es un requisito para alcanzar la identidad masculina,”¹⁵⁸ principalmente cuando se encuentran en una carrera tipificada como masculina.

1.2 Alumnos y alumnas son percibidos en los estereotipos tradicionales de género

- Entre los varones se da un autoaprendizaje mientras que las mujeres son más de ayuda del profesor.

De acuerdo a los rasgos que conforman los estereotipos de ser hombre se encuentran la seguridad en sí mismo, decidido, autosuficiente, no dependientes, etc., entre tanto que los establecidos para la mujer la identifican con una imagen incapaz de tomar iniciativa, insegura, poco inteligente, etc. En este sentido los docentes muestran a los alumnos como personas capaces de resolver situaciones por ellos mismos, que buscan soluciones y actúan sin esperar que la ayuda les llegue y si acuden al docente es

¹⁵⁸ *Ibíd.*, p. 151

porque hay algo que no dominan, no porque sea necesario el requerir que alguien este detras de ellos para que realizen las cosas, pues ellos como varones son independiente y deben de mostrarse como tal. Lo anterior no es posible en las mujeres ya que ellas como personas a las cuales hay que cuidar, proteger y ayudar, necesitan de los otros, que una autoridad, en este caso el profesor les indiquen qué hacer y cómo hacerlo. Véase:

Arquitecto F: "...los hombres lo aprenden entre ellos, se comunican, se explican y no necesitan de un profesor, las mujeres son más de ayuda del profesor... Los alumnos como te decia hacen más bien grupos, y hay quien se especializa en esto y hay quien hace esto bien, entonces entre ellos se van aconsejando, se van apoyando, ya cuando de repente es algo que se escapa de lo que ellos no manejan entonces sí vienen a mi y me preguntan, pero particularmente son las mujeres."

- La mayoría de las mujeres solicitan apoyo de los profesores para realizar trabajos escolares y extraescolares

Existe una larga tradición respecto a las mujeres sobre su pasividad, conformidad e indecisión para resolver y hacer frente a situaciones, por lo que requieren siempre de un apoyo y si éste es de un varón mucho mejor. "En esta óptica, los hombres han considerado que las mujeres necesitan su guía y asistencia para analizar correctamente las cosas y tomar las medidas necesarias"¹⁵⁹. Esta idea se pone de manifiesto en la percepción que tienen los profesores sobre sus alumnas. Véase:

Arquitecto F: "[las] alumnas, generalmente son las que más se me acercan y me preguntan, incluso cosas que están fuera de la materia, de otras materias o de trabajos fuera de la escuela"

1.3 Las mujeres son "buenas alumnas"

- Al inicio de la carrera las mujeres ponen más atención, preguntan más y hay un mayor interes de su parte, a diferencia de los varones

¹⁵⁹ *Ibíd*em, p. 163

Arquitecto F: “Particularmente yo recibo a los de primer semestre en perspectiva y he notado que hay mucha mayor disposición de las mujeres para trabajar... hay un interés más marcado hacia las mujeres por trabajar, ponen más atención, preguntan más, se interesan más por lo que hacemos, ha diferencia de los hombres...”

- Los profesores trabajan mejor con alumnas porque son más dedicadas

Arquitecto I: “Me gusta trabajar con los dos [hombres y mujeres], pero me entusiasma mucho trabajar con chicas porque son más dedicadas.”

- La participación de las mujeres en clase son acertadas, mientras que las de los varones carecen de argumentación sólida

Arquitecto H: “...la mujer tiene mayor forma crítica, ella sabe criticar pero sabe criticar con fundamento, con bases, con el hombre más bien es un choque si le agrada o no le agrada pero no fundamenta porque no le agrada...”

1.4 Los varones no son “buenos alumnos”

- Los varones son más torpes y distraídos que las mujeres

Arquitecto H: “ Me han tocado alumnas muy brillantes, lo mismo me han tocado alumnos piedra que alumnos buenos y lo mismo mujeres...Yo pienso que los alumnos son más torpones, tardan más en comprende, la mujer no...”

Arquitecto I: “Los varones son muy distraídos, encontramos uno, dos que si están atendiendo bien, que presentan sus trabajos, que tienen buena calidad en sus trabajos en fin...”

- Los varones no se comprometen con la carrera

Arquitecto I: “ Me he encontrado últimamente que los jóvenes como que están en otra cosa, no encuentran todavía la responsabilidad de que están en una carrera profesional. Yo pienso que viene desde el hogar, desde la atención de los padres, bueno yo soy padre, entonces pasa uno y parece que casi no esta en la casa y entonces la atención hacia los hijos es menor y supongo yo que es una manera de llamar la atención de parte de los jóvenes para decirte ¡aquí estoy!”

1.5 No existe vocación para la arquitectura por parte de las mujeres

Los docentes señalan que en las alumnas se observa una actitud de apatía, indiferencia y desorientación respecto a su formación, sobre todo cuando no es la carrera que seleccionaron en primera instancia para ser estudiada sino que se les asignó como segunda opción, por lo cual carecen de una información previa acerca de lo que es la carrera de arquitectura. Lo anterior conlleva a que en las mujeres no exista un verdadero compromiso con la carrera y que no muestren disposición ni interés por aprender y desarrollar las habilidades. Véase:

Arquitecto F: “ ...[en] las mujeres he notado que normalmente no venían para arquitectura, las manda a arquitectura o la eligieron como segunda opción ... ”

Arquitecto G: “... hay falta de interés en las alumnas, porque es algo que están haciendo forzadas, porque aquí las mandaron a estudiar y es la carrera que tienen que estudiar y no les queda de otra, porque cuando tienes una alumna que definitivamente le gusta la carrera y está entusiasmada con esto, te captan las cosas...”

Arquitecto G: “... me he encontrado a muchas niñas aquí en la carrera que van para medicina, que van para diseño gráfico, que van para otro tipo de carreras y que realmente tú te das cuenta que no tiene la habilidad y no van a poderse desarrollar el día de mañana dentro de esta profesión y que les decías ¿oye realmente te gusta lo que estás haciendo? y te dicen ¡no se, como que si como que ya me está gustando!, pero realmente aquí no es ¡como que ya me está gustando!, aquí tiene que gustarte la carrera al igual que ustedes en Pedagogía para que realmente des el 100%, porque es lo que yo les digo, vas a vivir de algo que no te gusta ¡toda tu vida! o vas a estudiar una carrera para dejar tu título guardado o tu carta de pasante o lo que sea sino lo vas a usar o a ejercer ¡no tiene caso!, mejor dedícate a algo que te guste y que vayas a hacer, si quieres ser comerciante, pues comerciante.”

1.6 La mayoría de las mujeres abandonan los estudios por embarazos, dependencia económica o prohibición de los esposos

Hombres y mujeres se centran en sus carreras profesionales de manera diferente ya que frecuentemente recae sobre ellas y no sobre ellos, rupturas en su trayectoria académica y en su futuro profesional, bajo patrones tradicionales de género; cuidado exclusivo de los/las hijos/as a la mujer, porque el lugar de una esposa debe centrarse en el hogar y atención al marido, Marcela Lagarde habla de esto como los *silencios curriculares*, refiriéndose a que “si comparamos la evolución curricular de mujeres y

hombres estudiantes, académicos, trabajadores o burócratas veremos que en la mayoría de los casos en el curriculum de las mujeres hay años de baja productividad, hay rupturas en trayectorias, desviaciones o hasta cambios incómodos. Se trata de noviazgos y matrimonios (celos de novios y esposos o prohibición de parientes para que sigan estudiando), maternidades (embarazos, partos, abortos, secuelas personales)...El autoritarismo familiar y conyugal pesa sobre las universitarias...”¹⁶⁰

Ésta situación de ruptura en la trayectoria académica de las universitarias, está presente en la alumnas de arquitectura, tal y como lo manifiestan los profesores, véase al respecto:

P: ¿Considera usted que una mujer estudiante tiene desventajas en una carrera cuya proporción de hombres es más elevada?

Arquitecto F: “ ... el problema aveces es el entorno social, lo que pasa en sus casas, me ha tocado que muchas han desertado porque se embarazan o porque sus papas ya no las quieren mantener o porque ya se casan y el esposo no quiere que sigan estudiando, entonces allí es donde encuentro la desventaja pero en la escuela yo creo que no tiene desventajas”

1.7 El lenguaje como medio de discriminación sexista hacia las alumnas

A través del lenguaje señala Beatriz Fainholc: “se refleja el sistema de pensamiento colectivo y a través del mismo se trasmite la forma de pensar, sentir y actuar de cada sociedad. El lenguaje verbal [por lo tanto] produce la transmisión de contenidos estandarizados de relación desigual entre los sexos.”¹⁶¹ En este sentido los códigos de lenguaje de quienes representan la autoridad escolar contienen mensajes sexistas y discriminatorios dirigidos a las mujeres.

De tal manera que son los propios docentes quienes consideran que la carrera de arquitectura es exclusiva de varones, por lo que manifiestan su rechazo hacia las alumnas a través de evaluaciones prejuiciadas, señalando que ésta profesión **no es para,**

¹⁶⁰ Lagarde Marcela. Universidad y ..., pp. 2-3

¹⁶¹ Fainholc Beatriz. Op. cit., p. 53

ni de mujeres, ya que desde su percepción el rol de una mujer es ser “*madresposas*” y por consiguiente asumir y dedicarse a las labores que comprende dicho rol. Por lo que “en los años de estudio de arquitectura...muchos docentes asumen que es tiempo perdido preparar jóvenes estudiantes ya que una vez que se gradúan, se casan y no ejercen la profesión.”¹⁶² Es así que “las conductas verbales...del profesorado suponen claros mensajes de aceptación o indiferencia hacia determinados alumnos o alumnas.”¹⁶³ Véase:

Arquitecto G: “...hay algunos profesores que sí, sin decir nombres eso sí no te lo voy a contestar, que sí agreden mucho hacia lo que son las mujeres, porque por lo mismo que te digo que la carrera no está calificada como si fuera para mujeres, entonces como que tratan de relegarlas de ¿sabes que, tú que haces aquí, mejor vete a aprender a coser camisa o zurcir calcetines, dedícate a eso!”

EJE 2. HABILIDADES PARA SER ARQUITECTO/A EN ALUMNOS Y ALUMNAS

2.1 La mujer tiene mayor sensibilidad al color que los varones, pues usa más color en su guardarropa, por ello la decoración es un campo propio para ellas

Para algunos docentes la decoración de interiores es el espacio propio y el más adecuado donde las alumnas desarrollan la creatividad del uso del color, pues al practicar a diario en su arreglo personal (vestimenta) la combinación y contraste de colores obtienen mayor dominio de ésta habilidad, caso contrario al varón quien no se muestra, de acuerdo a lo expresa por los profesores estar muy relacionado con estas cuestiones. De allí que la decoración de interiores sea el espacio donde las mujeres se desenvuelven con mayor soltura en tanto es conocido y practicado siempre por ellas. Véase:

¹⁶² Merola Rosciano Giovanna. Op. cit., p. 76

¹⁶³ Frexias Ana, cit. por., Moreno Emilia. La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos Guerra Miguel Angel (coord). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, 2000, p. 22

Arquitecto H: "... la mujer tiene más sensibilidad que el hombre, lo mismo ciertos gustos determinados en colores, en formas de componer el diseño, pero... a los arquitectos nos falta la creatividad del color por ejemplo, lo vemos en la ropa por decir, con cinco trajes te vistes en un mes en cambio la mujer continuamente esta cambiando su repertorio de ropa, los colores, entonces lógicamente tiene que tener mayor dominio del color y también mayor dominio de la composición por eso es más fácil que la mujer dialogué con gente especializada en la decoración, que las alfombras, el color de las paredes, cortinas ya que la decoración es el elemento suplemento de la arquitectura."

2.2 La mujer es muy imaginativa y más tenaz que el hombre

Arquitecto H: "... la mujer tiene habilidades muy concretas, es muy imaginativa, pero es más tenaz que el hombre, de eso, la superación también..."

2.3 En las mujeres no hay capacidad de expresión y carecen de la habilidad para entender lo que dibujan

P: Acaba de mencionar usted hace un momento que algunas de sus alumnas no tienen determinadas habilidades, ¿en que nota usted esto?

Arquitecto G: "En las respuestas que tienen ellas para expresarse, para entender lo que están haciendo, lo que están dibujando, te das cuenta que no es tan sencillo, hay cosas que para uno que te gusta la carrera o te gusta lo que estas haciendo pues se te hacen obvias y tú vez que son en automático y hay gente que por más que le estás explicando el porque son las cosas sino tienen esa imaginación, esa situación de poder detectarlo pues estas ¡duro y duro y duro! y se lo puedes decir veinte veces y a lo mejor hasta la veintiuna lo entiende o medio lo entiende o a lo mejor ya por cansancio te dicen ¡sí, sí, sí ya lo entendí!, y tu sabes y te estas dando cuenta porque su cara todavía es de signo de interrogación y te estas dando cuentan que no te entendio..."

2.4 Las mujeres reflejan características femeninas en sus planos que son innecesarias; son más detallistas; por ejemplo "las líneas a la colcha"

Para los docentes en los planos elaborados por las alumnas se plasman determinados rasgos que ellos vinculan como manifestaciones de lo femenino; tienden más al detalle y son delicados. Véase:

Arquitecto G: " Hay alumnas que en la cuestión de la elaboración de sus planos tienden más a dibujar la mesita con el canicerito y que si le ponen el florerito - el hombre es un poquito más seco en ese aspecto -, no todas quiero ser claro, pero si te llegas a encontrar alguna que de repente le dices ¡oye porque le

dibujaste las líneas o las figuras de la colcha de la cama, no es necesario! o ¿para que me dibujaste el cenicero en una mesa?, o te dibujan la tele y le ponen hasta la antena de conejo, digo son cosas que realmente no son necesarias pero que de alguna manera sí tú lo quieres hacer y no me afecta en nada, pues adelante lo puedes hacer, pero se les hace la aclaración que no es necesario que lo hagan tan detallado, pero si te gusta y tu lo puedes hacer y lo quieres hacer estas en toda tu libertad de hacerlo.”

2.5 Los hombres tienen mayor ventaja que las mujeres en el desarrollo de habilidades porque cuentan con una preparación anterior

Arquitecto F: “...en los hombres, en algunos he visto muchas más habilidades ya desarrolladas en la etapa anterior; en preparatoria, que ya llevaron dibujo, entonces se les facilita un poquito más que a las mujeres... pero el que lo entiendan como que es, volvemos al punto anterior, las mujeres es más difícil que lo entiendan porque tal vez no tienen la preparación anterior, en los casos que yo he visto.”

2.6 Existen mayores exigencias hacia el varón que a la mujer, en cuanto a la aplicación y dominio de habilidades

Se hace evidente dentro de las percepciones de los docentes que el hecho de que la carrera de arquitectura sea una profesión tipificada como masculina, implica que sean los varones quienes reciban por parte de los docentes muchas más sanciones y críticas por la ausencia de habilidades o bien se les exige un doble esfuerzo en cuanto a la aplicación y dominio de las mismas en la elaboración de sus planos. Véase:

Arquitecto G: “ Dibujo en el caso de la carrera de arquitectura pues es el lenguaje con el que tú te vas a enfrentar el día de mañana para poder presentar tus ideas, todo lo que tú imaginas, todo lo que tú traes dentro de tu cabeza para poderlo plasmar en un papel y que la gente lo entienda, entonces es –yo siento que una de las materias más importantes además de la de Diseño que es la espina dorsal de la carrera- porque alguien o un arquitecto que no sepa dibujar, que no sepa expresar gráficamente lo que esta imaginando ¡pues esta perdido! , ¡como voy a hacer que la gente entienda lo que yo quiero sino lo puedo traducir a algo!, en este caso se traduce a un plano, a un croquis, a una lámina, entonces para mi es básica, es muy importante.”

P: ¿Cómo describe los proyectos y/o planos de los varones?

Arquitecto I: “Bueno en su mayoría aceptables, sólo a algunos les cuesta mucho trabajo obtener bien esa calidad en el trazo, en sus líneas.”

EJE 3. PRÁCTICA PROFESIONAL

3.1 Las mujeres son la parte femenina de la arquitectura

Existe una devaluación profesional de las arquitectas por su condición de género por parte de algunos docentes, en el sentido de que no se separa a la profesionista de la mujer, ya que antes que ser vistas como colegas son primero mujeres. Véase:

P: ¿Cómo define usted a una arquitecta?

Arquitecto F: “Una arquitecta, es la parte femenina de la arquitectura, no es ni más ni menos [sonríe].”

3.2 Las mujeres ejercen la arquitectura preferentemente en áreas de gabinete

En el contexto de arquitectura, a nivel profesional se excluye y limita a algunas mujeres respecto a los sectores laborales en los cuales se les ubica en el ejercicio profesional, ya que existe una proporción considerable de arquitectas laborando en oficinas desempeñando actividades de gabinete: *revisión y control de documentos, pagos de materiales y personal, contratos, presupuestos, etc.*¹⁶⁴ Cabe mencionar como se indicó en algún momento en éste análisis que existen arquitectas que hay incursionado en el ámbito de la construcción con éxito.

El confinamiento de que son causa una proporción de las arquitectas en áreas de gabinete se debe en parte a que los propios varones equiparan las actividades de dicha área, con las actividades que exclusivamente realizan las mujeres en el hogar, “en las oficinas, donde se les encargan a las mujeres algunos puesto de administración se comprueba la capacidad para manejar con eficacia el presupuesto. En esto están perfectamente adiestradas en su rol ya que ...son ellas las que manejan el presupuesto

¹⁶⁴ Datos proporcionados por el Arq. Gutiérrez García Raúl. Ciudad Universitaria

hogareño. Logran la mayoría de las veces que alcance para todo, dándole prioridad a lo más urgente y así poder salir adelante sin números rojos en la contabilidad.”¹⁶⁵ Véase:

Arquitecto I: “...a la arquitecta la veo más en la cuestión del desempeño de su carrera pero en áreas de diseño, en áreas de gabinete, es difícil encontrar una arquitecta en campo, aunque si las hay pero en su mayoría esta en gabinete.”

3.3 El lugar de la mujer es en su rol de madrespasa, no en la obra

La ideología patriarcal especializa a la mujer en su rol de *madrespasa* que implica los cuidados permanentes de los/las otros/as, Macela Lagarde señala: “la categoría que abarca el hecho global constituido de la condición de la mujer en la sociedad es *madrespasa*...así tanto los rituales domésticos o sociales, como los cuidados, están a cargo de las mujeres y forman parte de su condición histórica. Desde el menor hasta el mayor grado de participación personal, las mujeres están destinadas al cuidado de la vida de los otros.”¹⁶⁶

En este sentido en la sociedad patriarcal el lugar de la arquitecta y de cualquier mujer es el hogar y la familia, de allí que exista un rechazo directo y constante por parte de algunos de los empleados hacia las arquitectas para ocupar un lugar en las construcciones, ya que “tradicionalmente la maternidad se ha considerado como el “destino femenino”; tal hecho dificulta alcanzar una personalidad valiosa por medio de la realización de su trabajo fuera del hogar.”¹⁶⁷ Véase:

P: ¿Por qué en la vida profesional es diferente un arquitecto de una arquitecta?

Arquitecto G: “Lo que sucede es que en la construcción, el personal o la gente con la que se trata es gente de una idiosincrasia muy baja, de un nivel cultural bajo, entonces el mexicano por tradición esta acostumbrado a que la mujer esta en casa, se encarga de los hijos, de otro tipo de actividades, entonces imagínate tú que tú llegaras a la obra y te encuentres con el maestro albañil o con uno de los oficiales y le tienes que ordenar que ¡demuela un muro! o que ¡demuela un castillo, entonces el maestro ese es su

¹⁶⁵ Hurtado Azpeitia Ma. Eugenia. Op. cit., p. 208

¹⁶⁶ Lagarde Marcela. Los cautiverios..., p. 377

¹⁶⁷ Hierro Graciela. Ética y feminismo, 1990, p. 17

trabajo, pero no tan fácilmente lo va a aceptar, si con nosotros como hombres es difícil, pues si llega una mujer y se los dice peor tantito...

3.4 Saber mandar y tener un carácter fuerte no es una característica de las mujeres, en este sentido es difícil que puedan estar a cargo de construcciones y que puedan dirigir a otros, principalmente a varones

Se ha asociado a la carrera de arquitectura como propia de varones, ésta asociación también se ha trasladado al ámbito profesional, donde el área de la construcción se vincula sólo a los arquitectos. Es así que se vincula la construcción con una visión masculina sustentada en la fuerza, dominio y liderazgo indispensables para estar al frente y asumir la responsabilidad de una obra, atribuyendo estas características exclusivamente a los varones.

Estos componentes de la masculinidad esta presentes y forman parte de la identidad de los varones de allí que sean los propios docentes quienes señalen que las mujeres carecen de estos, por lo que bajo dichos argumentos las arquitectas son excluidas de las construcciones. De esta manera “el cliente sigue prefiriendo recurrir a los servicios de un profesionalista varón. ¿Cuántos confían la construcción de su casa a una de las 664 arquitectas que egresaron de nuestros planteles? Una casa es mucho dinero, años de ilusiones y de privaciones como para permitir que los tire por la borda una señorita histérica o una señora obsesionada por las ausencias nocturnas de su marido. Además de que ninguna de las dos sabrá cómo lidiar con esa plebe que son los albañiles. No en último caso más vale un maestro de obras. Y la flamante arquitecta se quedará con su título colgando en un despacho vacío...”¹⁶⁸

Sin embargo, por otra parte existe la opción de que las arquitectas accedan al campo de la construcción, esto es unicamente asemejandose y asumiendo los ideales masculinos. Veáse:

¹⁶⁸ Castellanos Rosario. *Mujer que sabe latín*, 1995, p. 35.

Arquitecto E: “...para lo que es la realización de una obra las mujeres ¡sí tiene todavía desventajas! , porque el 99% de la participación de la gente en obra es de sexo masculino y todavía no se acepta, no se integra muy fácilmente una arquitecta a la obra, es difícil porque el carácter tiene que manejarse de una manera especial, el tratar con hombres que tienen todos los medios educativos y a veces ninguno, entonces es muy complejo para una dama, pero poco a poco se van abriendo camino igual que nosotros.”

Arquitecto H: “ Creo que por la misma sociedad en la que vivimos por ejemplo, los albañiles respetan más a un hombre porque si un hombre en un momento dado les llamara la atención y les dijera mira esto está mal pues sea llegado a los golpes, en cambio una mujer si se lo dice en forma buena, bien, pues a lo mejor ni le hacen caso porque necesita tener una mano dura, ese es el único problema que yo le veo con la mujer, en cambio los hombres tienen muchas ventajas, en un momento dado nosotros somos intermediarios entre el cliente y el albañil y si un albañil hace mal la casa entonces nosotros tenemos que proteger el dinero del cliente, entonces si me lo hiciste mal me lo vuelves a hacer, en cambio muchas veces la mujer le dice me lo vuelves a hacer, el otro nada más la capotea y dice si se lo voy a arreglar y nunca lo arregla, en cambio nosotros se lo descontamos esas son las diferencias.”

Arquitecto I: “Por su condición de mujer, el trato con los trabajadores es muy difícil, para ello necesitaría tener un carácter fuerte y ser mal hablada [risas] como los trabajadores porque luego le faltan mucho al respeto o no les toman la debida atención y la jerarquía que tienen como arquitectas, sí hay desde luego arquitectas en el campo pero es muy difícil... dependiendo del carácter de la mujer, pero lo vez más fácil para el hombre porque es el sexo masculino el que prevalece en el campo.”

3.5 Son muy pocas las mujeres que tienen “las agallas” para dirigir una obra

Si bien el liderazgo, don de mando y carácter fuerte no forman parte del modelo de feminidad en el que se ubica a las mujeres y por lo tanto “no pueden” dirigir construcciones, existe ciertas excepciones desde la percepción de los docentes. Véase:

Arquitecto G: “... me ha tocado y existen mujeres con muchas agallas y que se dan a respetar en la obra, pero si estamos hablando de una generalidad pues yo te puedo decir que de un 90% no la cumplen y el 10% de la mujeres si tienen agallas para poder manejar la obra... Si, como te lo decía yo en un principio, el problema básico se da en el aspecto de la obra en donde la mujer siento que se limita un poco más por el trato con el tipo de gente, pero te vuelvo a repetir eso no quiere decir que no haya mujeres que tengan esa capacidad y que lo puedan hacer, inclusive en la empresa que yo tengo han trabajado alumnas de aquí de Aragón y me han dejado sorprendido, que las veía uno en clase y decía uno; ¡no, realmente esta niña no tiene esa habilidad, esa capacidad! y que se ha visto que físicamente si lo han podido hacer y lo han logrado...”

c) Profesores y profesoras

EJE 1. GÉNERO Y CULTURA ESCOLAR

1.1 No existen diferencias para trabajar con alumnos y alumnas

Aún cuando a través de los análisis realizados se observo cierta tendencia por parte de los profesores para trabajar con alumnas y de las profesoras con alumnos, la mayoría de nuestros/as entrevistados/as manifestaron que no existen ninguna situación de rechazo para trabajar con alumnos y alumnas, ya que les es indiferente si se trata de un hombre o una mujer, pues lo más importante para cada profesor/a es que el/la estudiante demuestre interés por los conocimientos de arquitectura y que tenga la disposición y actitud para trabajar. Véase:

P: ¿Usted trabaja mejor o con mayor afinidad con un alumno o una alumna?

Arquitecta A: “es una pregunta muy difícil [risas]. Mira me da lo mismo sí, siempre y cuando trabajen...Con mis alumnos igual...”

Arquitecta B: “ es igual, sí, no hay diferencia de que sea hombre o mujer.”

Arquitecta D: “Con ambos, porque mire depende más bien de cómo sean ellos de receptivos y como emitan por ejemplo, puede ser tan difícil trabajar con un alumno que es conflictivo como con una alumna que es conflictiva que es de las personas que nada les parece,.. se trabaja en conjunto con ellos, ¡tratamos de no discriminar sexualmente!.”

Arquitecto E: “Me es indiferente siempre y cuando el interés del alumno o de la alumna por participar en clase, por cumplir con sus trabajos y por adquirir un conocimiento sea manifiesto.”

Arquitecto H: “Yo trabajo con los dos muy bien.”

1.2 Los alumnos “no tienen” ninguna ventaja en esta carrera

No existe la certeza por parte de las/los docentes de que los varones en la carrera de arquitectura se encuentre en una situación de ventaja con respecto a las mujeres, ya que ellos/as mismos/as dudan cuando señalar “no creo”. Véase:

P. ¿Los varones tienen ciertas ventajas en esta carrera?

Arquitecta A: “En arquitectura los varones no tienen ninguna ventaja, no creo.”

Arquitecta B: “Como alumnos no creo porque es igual en la carrera...”

Arquitecto F: “En la carrera no creo, pues todos tienen las mismas ventajas.”

Arquitecto H: “Creo que no hay ninguna ventaja, tanto un hombre como una mujer son similares las situaciones.”

EJE 2. HABILIDADES PARA SER ARQUITECTO/A EN ALUMNOS Y ALUMNAS

2.1 Las habilidades en la formación de alumnos/as

Se ha señalado que el objetivo central en la formación de alumnos/as de arquitectura es proporcionar los conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño profesional, por lo que nuestros/as entrevistados enlistaron una serie de habilidades que son indispensables para que los/las estudiantes realizar la actividad constructiva. Se logro observar que para la mayoría de los/las docentes la *creatividad*, *imaginación* y *el dibujo* son las habilidades principales que hay que enseñar-desarrollar en los/las alumnos, pues en diversas ocasiones coincidieron en señalar las mismas. Véase:

P. ¿Existen habilidades en el campo de la arquitectura que se necesitan enseñar- desarrollar en las/los estudiantes que cursan esta carrera y cuáles serían?

Arquitecta A: “Claro, serian la creatividad y la imaginación son uno de los elementos más importantes.”

Arquitecta B: “Sí, es la creatividad e imaginación es lo que nosotros tenemos que enseñarles a desarrollarla.”

Arquitecta C: “Sí y son capacidad de razonar, capacidad de pensar, capacidad de dibujar, expresar verbalmente lo que estas pensando, capacidad de abstracción, tener una cultura estética amplia, esas son las capacidades mínimas para ser arquitecto.”

Arquitecta D: “Sí, serian en este caso lo que es la creatividad, la recepción, la emisión, el razonamiento, pulcritud mental en cuanto claridad de ideas y otras más.”

Arquitecta J: “Sí, al principio es el hecho de desarrollar la imaginación en el estudiante, es decir que vaya visualizando en su mente un objeto que quiera crear, que tenga realmente esa idea y después de tener la idea que tenga la capacidad de plasmarlo en un dibujo, de allí que el dibujo también es importante.”

Arquitecta L: “Las habilidades que entran dentro de la arquitectura son; la imaginación, creatividad, pero también mucho el dibujo, todo lo que es lo manual para que no se les olvide que aparte de la computadora existe el lápiz y el papel.”

Arquitecto E: “Sí, básicamente las habilidades manuales, las habilidades conceptuales, habilidades creativas junto con una disciplina de razonamiento.”

Arquitecto G: “Sí, definitivamente. Aquí sobre todo lo que se tiene que enseñar y las habilidades que deben tener uno es la cuestión creativa, lo que es la imaginación, el no tener la necesidad de ver las cosas físicamente para que tú las estés imaginando... tenemos que tener un nivel cultural amplio, tener facilidad de palabra, no ser tímidos y a la vez ser un poco o un mucho agresivo...”

Arquitecto H: “Sí, primero la creatividad, la imaginación.”

Arquitecto I: “Desde luego serian iniciando con lo que es el dibujo arquitectónico, posteriormente la creatividad, el que quiere ser arquitecto tiene que tener esa creatividad pero el mismo la tiene que ir descubriendo...”

2.2 En el desarrollo de habilidades el/la docente es un guía

Profesores/as son una parte importante en la formación de alumnos/as, pues son los encargados de enseñar y desarrollar las habilidades, por lo cual asumen el papel de guía, coordinador o asesor. Véase:

Arquitecta A: “Nosotros en dibujo manejamos de manera individual, porque si, aquí tenemos que desarrollar habilidades y destrezas y es muy importante que se empiecen a manejar uno a uno... bueno aquí en primero y segundo tú los vas guiando, el profesor es el guía, cuando llegan a tercero, cuarto o quinto el profesor los deja...”

Arquitecta D: “...basicamente ellos investigan, exponen, se discute en el grupo, llegamos a un consenso, obviamente nosotros los guiamos ..., los vamos guiando y ellos van dando las soluciones... para que hagan las correcciones necesarias y se llegue a una conclusión.”

Arquitecta J: “Es llevar de la mano a los alumnos y alumnas poco a poco hasta que ellos puedan trabajar con espacios enormes.”

Arquitecto F: “... todo el trabajo se desarrolla en el aula bajo la guía del profesor...”

Arquitecto I: “... en dibujo se da una introducción de lo que es el dibujo para que conozcan procedimientos de dibujo, materiales y herramientas para trabajar en el dibujo y se les va guiando en cuanto a calidades de dibujo, representación gráfica adecuada, porque tenemos diferentes representaciones los arquitectos que va desde un croquis hasta un dibujo con calidad adecuada de presentaciones.”

Al asumir los/las profesores el papel de guías, asesores y coordinadores, también deben contar con ciertas habilidades que les permitan cumplir satisfactoriamente con su objetivo principal como docentes el cual es, el enseñar y formar arquitectos/as capacitados/as para diseñar, crear y construir espacios para satisfacer las necesidades de una sociedad cambiante. Véase:

Arquitecta K: “Las habilidades que necesitamos como docentes para enseñar a los alumnos es primero tener una cultura general, tener los conocimientos del área que vas a enseñar y que tengas facilidad de palabra y facilidad para darte a explicar.”

2.3 Ejercitar las habilidades se hace a través de trabajos escolares y ejercicios

En tanto profesores/as son los encargados de enseñar-desarrollar las habilidades, cada uno/a dependiendo de la materia a impartir establece una planeación para su clase, con el objetivo de que sus alumnos/as a través de diversas actividades que incluye trabajos escolares, ejercicios y elaboración de planos puedan desarrollar y poner en práctica las habilidades necesarias en arquitectura. Véase:

P: ¿ A partir de que actividades académicas los y las alumnos/as ponen en práctica las habilidades?

Arquitecta A: “... el dibujo arquitectónico se puede decir que se divide en dos; un croquis y un dibujo de presentación. Yo doy clases de croquis, en donde el alumno empieza a desarrollar la habilidad y destreza de su mano para poder dibujar sin necesidad de una máquina y plasmar una idea que tenga directamente de su cabeza a la mano estando en cualquier lugar... entonces empezamos con algunos ejercicios como la mecanografía pero en este caso son ejercicios exclusivos para la mano y para las líneas, entonces a partir de esos ejercicios, ejercicios de caligrafía y después una serie de información de cómo se representan los elementos a partir del dibujo... ya como te decía en la segunda parte del curso se empiezan a manejar mediante ejemplos, empiezan a dibujar su aula, empiezan a dibujar casas habitación, etc.”

Arquitecta B: “ Bueno, por ejemplo en diseño es teoría y práctica, nosotros vemos una parte de teoría y después ya la práctica sobre lo que explicamos o lo que vimos de teoría y bueno en la otra también [en Técnicas de presentación IV], teoría de lo que vamos viendo como se va a desarrollar y ya en la práctica, pues ellos tienen que elaborar un trabajo... trabajos por equipo, trabajo individual, es lo que manejo, es la forma en que si se desarrollan, se desenvuelven.”

Arquitecto E: “Los organizamos desde el primer día de clases, estableciéndoles cuales son los razonamientos para poder adquirir la calificación aprobatoria al final del semestre, son asistencias, son trabajos, son diseños de sus presentaciones y son las presentaciones de cada uno de esos trabajos...”

Arquitecto G: Bueno aquí los separamos por diferentes ejercicios, el primer ejercicio que hacemos es un tema diagnóstico para poder observar que es lo que sabe hacer el alumno, sin decirles nada, simplemente llega hace el primer ejercicio, es algo sencillo, nosotros normalmente manejamos una casita habitación de una planta que este muy simple porque vamos a checar el trazo, como es el primer semestre que va a trabajar a regla y escuadra, entonces allí observamos que sabe, que no sabe para poder afirmar o volver a dar los conocimientos que estamos detectando que no trae el alumno, entonces en esa medida lo hacemos, el segundo ejercicio ya es un ejercicio un poquito más grande; es un casa habitación de dos plantas en donde nosotros seguimos en ese proceso de que ellos vayan resolviendo dudas y vayan haciendo las cosas..., ¿por qué?, porque parte del objetivo del curso es que el alumno adquiriera la habilidad y la destreza para el dibujo a regla y escuadra, entonces... de alguna manera es un proceso que se va dando en el cual tu vas detectando si el alumno realmente esta adquiriendo esa habilidad que debe de adquirir.”

Arquitecto I: “ Bueno se hacen ejercicios de acuerdo al plan de estudios. En el área de dibujo serian planos, desarrollar planos arquitectónicos y detalles de los mismos.”

2.4 El desarrollo de habilidades es un proceso a través de ensayo y error

Para llegar a un control y dominio de cada una de las habilidades que se manejan en arquitectura, es necesario que el/la alumno/a las ponga en práctica una y otra vez, esto sólo es posible mediante la realización y corrección de sus planos, maquetas y proyectos arquitectónicos, lo cual les permite visualizar fallas, errores y centrarse en

aquellas habilidades que requieren mayor concentración. De esta manera de acuerdo a los/as docentes las habilidades se desarrollan a través de ensayo y error. Véase:

Arquitecta A: "... el primer ejercicio resulta básico, no es la excelencia e incluso yo les digo, este trabajo si lo reprueban tienen oportunidad de volverlo hacer y entregármelo al final, porque este conocimiento es gradual, no puedes sacar diez en el primer trabajo, porque no, nadie lo va ha sacar, entonces si es importante que lo repitan y que se den cuenta de sus errores."

Arquitecto E: "... los trabajos se hace cada dos semanas porque la clase de Técnicas de Presentación III es cada ocho días, entonces ellos están en un continuo hacer y hay una previa corrección de su trabajo, que es una especie de borrador e inmediatamente después viene la entrega de su trabajo y se les enuncia nuevamente recondandoles cual es el problema de origen para que no se les vaya, entre comillas a olvidar que es lo que tienen que hacer, al final del semestre me presentan una última forma de presentar su trabajo que es la de, el tema de diseño con cualquiera de las técnicas que han ellos conocido."

Arquitecto G: "Bueno aquí lo importante es que el alumno venga aquí al salón y se ponga a trabajar para que surjan sus dudas, surjan sus problemas y uno como profesor les pueda uno ir aclarando esos detalles, la intención es en el haciendo ir viendo los errores, entonces ir checando, ir viendo como trabajas, como evolucionas y te voy pidiendo que seas más ágil y más rápido."

EJE 3. PRÁCTICA PROFESIONAL

3.1 En el plano discursivo no existen diferencias en el ejercicio de la arquitectura para hombres y mujeres

En opinión de profesores y profesoras en un plano discursivo señalan que no es posible detectar diferencias notables o especiales entre quién es y a qué se dedican arquitectos y arquitectas, pues éstos reciben la misma formación en las aulas. Indicó que es en un plano discursivo porque a lo largo de las entrevista y del análisis realizado a las mismas se pudo observar que existen diversas diferencias en alumnos y alumnas de arquitectura por el hecho de ser hombre y mujer. Véase:

P: ¿Quién es y que hace un arquitecto y una arquitecta?

Arquitecta A: "Un arquitecto es la persona que se encarga de concebir, una idea para que después resulte ser un proyecto y después una construcción. Y lo mismo hace una arquitecta."

Arquitecta C: " Un arquitecto o una arquitecta es una persona con capacidades para diseñar, construir espacios."

Arquitecta D: “ Bueno un arquitecto y una arquitecta hacen exactamente lo mismo, el arquitecto diseña y genera los espacios-forma que el hombre habita al igual que la arquitecta, no hay diferencia. Un arquitecto puede trabajar en obra, una arquitecta puede trabajar en obra, un arquitecto puede ser dueño de un despacho al igual que una arquitecta, un arquitecto puede ser decorador de interiores así como una arquitecta, no hay diferencia... es que mire un arquitecto y una arquitecta, haga de cuenta que no existe una división, no divida usted os y as, simplemente arquitectos y arquitectas son como una unidad...”

Arquitecto E: “ Un arquitecto es aquel que diseña y construye un espacio-forma para una persona, una familia o una sociedad. Y una arquitecta es lo mismo.”

Arquitecto F: “ En general la profesión es lo mismo, no importa el sexo, ambos se dedican a lo mismo y la carrera es muy amplia para definir si las arquitectas se dedican a una cosa en específico o los arquitectos a otra, ambos abarcan todo un gran panorama.”

Arquitecto G: “ Bueno, el arquitecto es el diseñador de los espacios habitables para el ser humano, es el que se encarga de diseñarlos. La arquitecta viene haciendo lo mismo. La función de un arquitecto y una arquitecta es exactamente la misma...”

Arquitecto H: “Bueno yo creo que son más o menos iguales...”

CONCLUSIONES

En el desarrollo de ésta investigación encontramos que si bien desde la Universidad en un plano, se desarrollan y legitiman saberes y habilidades necesarios en la formación de los/las alumnos/as de arquitectura para el desempeño de este campo. Paralelamente en otro plano, desde una lectura pedagógica con perspectiva de género, se aprenden-enseñan, reproducen y transmiten, creencias, prácticas y aprendizajes sobre ser hombre y ser mujer que entrarían en contradicción con lo declarado en los planes de estudio.

Éstos aprendizajes ocurren aún cuando no sean planeados ni estructurados intencionalmente, más bien encontramos que son parte de la cultura escolar dominante que sin encontrarse formalmente en el curriculum de arquitectura, están presentes en el acontecer cotidiano del aula a través de la interacciones establecidas entre profesores/as y alumnos/as, es decir, en el llamado curriculum oculto.

Es así que mediante los análisis realizados se observó que en la carrera de arquitectura están presentes imágenes establecidas socialmente acerca de ser hombre y ser mujer, mismas que el/la docente vincula estrechamente a sus alumnos y alumnas, ya que los/las perciben bajo estereotipos y roles de género. De tal manera que para las profesoras sus alumnas son: responsables, cumplidas, puntuales en la entrega de trabajos escolares. Mientras que los alumnos son percibidos como flojos e irresponsables. En este mismo orden de ideas varios profesores indicaron que en arquitectura las alumnas no tienen iniciativa por aprender, es necesario que se les diga qué hacer y cómo hacer las cosas, dependiente de los/las otros/as. En tanto los varones son para ellos; independientes, autosuficientes, inteligente, etc.

En este sentido podemos señalar que éstas percepciones que algunos/as de los/las docentes forman de sus estudiantes hombres y mujeres, tiene un rasgo particular y evidente el cual es que, cuando se trata de profesoras, ellas perciben a las alumnas de manera positiva, presentándose su contraparte en los profesores quienes perciben de esa

misma manera pero a los varones. Esto supone una diferenciación de percepciones en base al género tanto de profesores/as como de las/los estudiantes. También se encontró que ésta situación cambia completamente en algunos casos, en los cuales los profesores manifiestan que los alumnos son flojos, distraídos, que no se comprometen con la carrera ni se responsabilizan por su formación.

Por otra parte, como bien se señaló en el capítulo dos, el objetivo central en la formación de alumnos/as de arquitectura es proporcionar a todos/as los conocimientos y las habilidades necesarias para el desempeño óptimo de esta profesión. Así que en opinión de los/las docentes éste objetivo es el mismo para estudiantes hombres y mujeres, por lo que enlistaron una serie de habilidades que entran dentro de las requeridas en la carrera de arquitectura e indicaron que todas estas se enfocan por igual en ambos estudiantes ya que son ellos/as los/las encargados/as de enseñar-desarrollarlas, bien sea asumiendo el papel de guías, coordinadores/as o asesores/as.

Sin embargo, aún cuando señalaron lo anterior se pudo apreciar a través del propio análisis de sus percepciones ciertas contradicciones, ya que ellos/as mismos/as manifestaron una carencia de determinadas habilidades en las mujeres tales como; ausencia de creatividad, imaginación limitada, falta de habilidad para dibujar y entender lo que dibujan, carencia de orden en sus ideas, etc., pero al mismo tiempo señalaron la existencia de habilidades relacionadas a su condición de género que presuntamente les facilita el desempeño de ciertas actividades profesionales.

En este caso, profesores y profesoras coincidieron en indicar por ejemplo, que la creatividad en las alumnas está relacionada y se enfoca principalmente en el ámbito de la decoración de interiores de los espacios habitables. Ésta percepción de la habilidad creativa en las alumnas esta dada en función de un asunto que supuestamente es “exclusivo” de las alumnas por su condición de género, es decir, que desde la percepción de profesores/as la mujer tiene mayor dominio en la combinación de colores, formas y estilos ya que ponen en práctica esto en el manejo de su guardarropa, en su arreglo personal, con el cuidado y decoración de su propia casa, con lo que desarrollan en mayor

proporción que los varones la habilidad creativa para la decoración. De esta manera las habilidades en las estudiantes se vinculan a los estereotipos y roles establecidos para las mujeres: delicadas, curiosas, detallistas, madresposas, etc., y que por lo tanto les corresponden y les son propias.

Respecto a las habilidades que las/los docentes señalan en los varones, se muestra que en los alumnos se encuentran todas las habilidades que se requiere para ejercer la profesión; creatividad, imaginación ilimitada, claridad de ideas, habilidad para dibujar,-a excepción claro está de la habilidad creativa enfocada a la decoración- y por consiguiente sobre ellos recaen mayores sanciones y críticas para mejorarlas, aunado a exigirles un mayor esfuerzo en cuanto a la aplicación y dominio de dichas habilidades. Bajo esta perspectiva, las habilidades para ser arquitecto/a están ligadas al hecho de ser hombre o mujer.

Es importante señalar también que los alumnos y alumnas reflejan y ponen en práctica a través de la elaboración de proyectos y planos arquitectónicos dichas habilidades. Por lo que a medida que se avanzaba en el análisis de las percepciones docentes, se evidenció que existen diferencias entre los proyectos realizados por varones y mujeres, y por consiguiente en sus habilidades, ya que surgieron expresiones donde profesores/as nombran una serie de características que sus alumnos y alumnas plasman en un proyecto que se atribuyen a lo masculino y femenino en la sociedad y que ellos/as mismos/as asumen como tales. De allí que para los/las docentes en los proyectos de sus alumnas se encuentran manifestaciones de lo femenino tales como; los proyectos tienden al detalle, finos, bajo trazos ligeros, delicados y generalmente se mantienen a pequeña escala. Mientras que en los proyectos de los alumnos donde se manifiestan aspectos masculinos, las características son; proyectos con trazos fuertes, firmeza y definidos, a gran escala y sin profundizar demasiado en los detalles (por ejemplo dibujar las líneas de la colcha en una recámara, la tele, el florero en la mesa, etc.).

En otro orden de ideas tenemos que la percepción que se tienen de varones y mujeres en arquitectura y la existencia o no de las habilidades para ser arquitecto/a en

cada uno/a de ellos/as, se prolonga a nivel laboral en el ejercicio profesional. Cabe aclarar que no estaba contemplado en esta investigación ahondar en las percepciones que se tienen de varones y mujeres de arquitectura fuera del espacio escolar. Sin embargo, aún cuando no se planeo ésto, en las entrevistas realizadas el tema salio a flote por lo que se considero que desechar la información generada al respecto sería perder la oportunidad de visualizar la existencia de ciertas percepciones y relaciones en torno a las habilidades en otros espacios o ámbitos como lo es el caso del laboral para mujeres y varones de arquitectura.

En este sentido se evidenció que existen dos posturas opuestas entre ellas pero a la vez validas respecto a la situación laboral específicamente de las arquitectas y la forma en que son percibidas propiamente por sus colegas masculinos. Son opuestas en tanto que algunas de nuestras entrevistadas unicamente tienen experiencia laboral en el ámbito de la docencia, mientras que otras más su experiencia abarca aparte de la docencia también el ámbito de la construcción, es decir, han participado, tenido a su cargo y bajo su dirección diversas obras. Pero por otra parte señaló que son validas siguiendo lo expresado por Marcela Lagarde en cuanto a que todas las mujeres comparten la misma condición de género pero difieren en su situación, en el caso de las arquitectas entrevistadas cada una de ellas ha tenido y a travesado por experiencias específicas dentro de la docencia o en otros ámbitos no necesariamente en la obra y otras más también en la construcción, pero son situaciones diferentes cada una.

De esta manera para las arquitectas que ejercen sólo en la docencia se encontro que existe de parte de algunos profesores una devaluación hacia ellas, pues las percibe como personas que carentes de liderazgo y don de mando para controlar una clase donde la proporción de hombres es más elevada, poniendo en tela de juicio sus conocimientos. Asimismo dentro de los espacios laborales que no son específicamente en la obra, han sido excluidas para ocupar algún puesto vacante bajo argumentos de que se casan, embarazan y abandonan el trabajo; argumentos que no se les señalan a los varones o bien con remuneración económica desigual a la de sus colegas masculinos.

Esta situación por la que han atravesado algunas arquitectas tiene su contraparte, ya que para otras el panorama en el ejercicio profesional propiamente en lo que es en el ámbito de la obra es distinto, ya que han incursionado en el mismo con logros, éxitos y satisfacciones personales, donde la gente que tienen a su cargo es repetitiva y la actitud que muestran es de disposición para ser dirigidos y trabajar con una mujer arquitecta aún cuando la obra ha sido un ámbito de la arquitectura ejercido tradicionalmente por los arquitectos. Es importante destacar también que existen casos en los cuales las arquitectas manifiestan que no han sentido ningún rechazo durante el ejercicio de la profesión por el hecho de ser mujer y que su crecimiento profesional y remuneración económica está lejos de presentar rasgos de discriminación por parte de los varones.

Tras estas experiencias laborales encontramos matices, contrastes y diferencias, misma que también observamos propiamente en la percepción que tienen las/los profesoras/as de sus alumnos y alumnas respecto a las habilidades para ser arquitecto/a. Por lo que la información generada y los análisis realizados a través de esta investigación sólo muestran algunas de las diversas percepciones que posiblemente las/los docentes forman de sus estudiantes. Percepciones que podemos indicar que están mediadas por el género, tanto de alumnos/as como de los propios/as docentes, ya que los/las profesoras/as como sujetos sociales se encuentran inmersos dentro de un contexto sociocultural en que se aprende y reproducen relaciones desiguales de género, mediante la cual se asignan ciertos significados, se clasifican y elaboran determinados modelos de sujeto.

Así se tiene que la percepción de profesoras/as ha sido conformada a través de aprendizajes que en el orden de lo cultural llevan, aún cuando no sea de manera intencional, a contribuir a la transmisión del género en la formación profesional de sus alumnos/as.

Por lo que el papel de la pedagogía en esta tesis resultó de suma importancia al indagar sobre la reproducción de aprendizajes con sesgos de género y sus efectos en la vida escolar de los/las docentes involucrados en el proceso de formación de alumnos/as

de arquitectura. Asimismo a través de la pedagogía podemos explicar que la percepción que han formado y tienen las/los docentes de sus estudiantes, tiene un antecedente; el conjunto de ideas, roles, estereotipos, prohibiciones, expectativas, etc., alrededor de varones y mujeres, que a ellos/as como sujetos sociales se les ha enseñado y a la vez han aprendido.

Percepción en la que de acuerdo a lo establecido en el capítulo uno se conjugaron diversos elementos informativos; *fuentes de información* directa ya que es desde los/las propios/as docentes como sujetos que perciben sin intermediarios, en la que intervienen *factores socioculturales* que prescriben roles y estereotipos para hombres y mujeres del que tanto profesores/as como alumnos/as forman parte, ocupan un lugar y han aprendido pero a la vez enseñado y que influyen de manera directa o indirecta sobre la percepción que elaboran de alumnos y alumnas, y por último realizarse dicha percepción dentro de un *contexto* específico como lo es la carrera de arquitectura, con características particulares en el que se requieren de conocimientos y habilidades para realizar el diseño y construcción de espacios.

Si bien la presente investigación sólo muestra algunas de las diversas percepciones que posiblemente las/los docentes forman de sus estudiantes, ésta puede constituir un marco de referencia para aquellos/as interesados/as en la temática de género presente en la Universidad y que de ella puedan surgir nuevas investigaciones que refuerzen y complementen la información obtenida. Sería interesante dentro de estas posibles y futuras investigaciones poder acceder ahora a los y las alumnos/as de arquitectura, acercarnos a su propio punto de vista, de tal manera que podamos preguntar y responder ¿cómo afecta en el aprendizaje de los/las estudiantes estas percepciones docentes, al iniciar y al terminar la licenciatura?, ¿cómo aprenden a ser estudiante hombres o mujeres de arquitectura a partir de la percepción que tienen de ellos/as sus profesores/as?

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

- AUZELLE, Robert. El arquitecto, Ed. Editores Técnicos Asociados, Barcelona, 1973
- BALL, Stephen. La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Ed. Paidós, Barcelona, 1989
- CASTELLANOS, Rosario. Mujer que sabe latín, Ed. Fondo de Cultura Económica, 3^a ed, México, 1995
- CASTAÑEDA, Marina. El machismo invisible, Ed. Grijalbo, 2002
- CASTRO, Roberto. En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En Szasz Ivonne y Lerner Susana (comps.). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, Ed. El Colegio de México, 2^a reimpresión, 2002
- COOPER, Jennifer. Sexualidad y género en el ámbito laboral. Atracción, emociones, discriminación y respeto. Actividades de aprendizaje y sensibilización, PUEG UNAM, 2001
- CHOISY, Auguste. Historia de la arquitectura, Vol. I (Prehistoria y Antigüedad), Víctor Leru Ediciones, Buenos Aire
- DAVIDOFF, L. L. Introducción a la psicología. En Alfaro Arreola José Luis, Campos Huichan Gregorio, et al. (comps.). *Psicología para el bachillerato* Tomo I, México, 1996
- EDWARD Jones y HAROLD Gerard. Fundamentos de psicología social, Ed Limusa, 2^a reimpresión, 1992
- FAINHOLC Beatriz. Hacia una escuela no sexista, Ed. AIQUE, Buenos Aires, 1994

- FRANCIS D. K, Ching y STEVEN P. Juroszek. Dibujo y proyecto, Ed. Gustavo Gili, 1999
- GARCIA, Caballero Ana Alicia. Aspectos que modifican el diseño curricular. En Barrón Tirado Concepción y Rosa Bautista Blanca (comps). *Memoria del foro de análisis del curriculum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón*, UNAM Aragón, 1991
- GLAZMAN, Nowalski Raquel. Función de la universidad pública. En Pozas Horcasitas Ricardo. *Universidad y sociedad*, Ed. Porrúa, 1990
- Guía para el estudiante de la UNAM. Nivel Profesional. Dirección General de Administración Escolar, UNAM, México, 1997
- HIERRO, Graciela. Ética y feminismo, UNAM, 1990
- HOWARD, Friedman. Percepción social e interacción cara a cara. En Perlman Daniel y Cozby Chris (comps). *Psicología social*, Ed. Interamericana, 1985
- IGNASI, de Solá-Morales. Arquitectura. En Ignasi de Solá-Morales, Josep M. Montaner, et al. *Introducción a la arquitectura. Conceptos fundamentales*, Ediciones UPC, Barcelona España, 2000
- KAUFAM, Michael. Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombre. En Viveros Mara, Arango Luz Gabriela et al (comps). *Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, Ed. T. M. Editores, 1995
- KOLLONTAI, Alexandra. Mujer, historia y sociedad. Sobre la liberación de la mujer, Ediciones Fontana, 1989
- LAGARDE, Marcela. Los cautiverios de las mujeres, madresposas, monjas, putas, presas y locas, UNAM, México 2001
- LAGARDE, Marcela. Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. Horas y horas, Madrid, 1996
- LAMAS, Marta. Cuerpo: diferencia sexual y género, Ed. Taurus, México 2002

- LARROYO, Francisco. Historia comparada de la educación en México, Ed. Porrúa, México, 1973
- Laousse Diccionario Básico Escolar
- LELAND, M. Roth. Entender la arquitectura. Sus elementos, historia y significado, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1999
- LEÓN, Magdalena. La familia nuclear: origen de las identidades hegemónicas femenina y masculina. En Viveros Mara, Arango Luz Gabriela et al. (comps.) *Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, Ed. T. M. Editores
- LEWIS, Roger. Así que quieres ser arquitecto, Ed. Limusa, México, 2001
- LINTON, Sally. La mujer recolectora: sesgos machistas en Antropología. En Harris Olivia y Kate Young (comps). *Antropología y Feminismo*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1979
- LOCKARD, William Kirby. El dibujo como instrumento arquitectónico, Ed. Trillas, México, 1992
- LÓPEZ, Austin Alfredo. La educación de los antiguos nahuas Vol. I, Ediciones el Caballito SEP, México, 1985
- MANN, Leon. Elementos de psicología social, Ed. Limusa, México, 2001
- MARTÍNEZ, Reina Lourdes. Sexismo en las aulas. Investigación en un Instituto de Bachillerato. En Ramos García Joaquín. *El camino hacia una escuela coeducativa*, 2^a ed, Morón- Sevilla, 1998
- MARTÍNEZ, Salgado Carolina. Introducción al trabajo cualitativo de investigación. En Szasz Ivonne y Lerner Susana (comps.). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, Ed. El Colegio de México, 2^a reimpresión, 2002
- MEROLA, Rosciano Giovanna. Arquitectura es femenino, Alfaid Ediciones, Caracas Venezuela, 1991

- MORENO, Emilia. La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos Guerra Miguel Angel (coord). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Ed. Graó , 2000
- MORGADE, Graciela. Aprender a ser mujer, aprender a ser varón, Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires- México, 2001
- MOSCONI, Nicole. Diferencia de sexos y su relación con el saber, Ed. Novedades Educativas
- MOYA, Miguel. Percepción de personas. En Morales Francisco (coord.) *Psicología social*, Ed. Mc Graw-Hill, Madrid España, 1994
- MUÑOZ, Cosme Alfredo. Iniciación a la arquitectura, Ed. Mairea/Celeste, España, 2000
- OVEJERO, Bernal Anastacio. Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1998
- Plan de estudios de la Licenciatura en Arquitectura. Jefatura de Arquitectura de la FES Aragón
- PÉREZ, Serrano Gloria. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, 3ª edición, Ed. La Muralla, 2001
- REESE Leslie, et al. Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs cuantitativos. En Mejía Arauz Rebeca y Antonio Sandoval Sergio (coords). *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara Jalisco, 1999
- RIVAS, Marta. La entrevista a profundidad: un abordaje en el campo de la sexualidad. En Szasz Ivonne y Lerner Susana (comps). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, Ed. El Colegio de México, 2ª reimpresión, 2002
- RODRÍGUEZ, Gómez Gregorio, et al. Metodología de la investigación cualitativa, Ed. Aljibe, Malaga 1999

- RUSKIN, John. Las siete lámparas de la arquitectura, Ediciones Coyoacan, México, 1994
- SANTORO, Eduardo. Percepción social. En Salazar Jose Miguel, Montero Maritza, et al. *Psicología social*, Ed. Trillas, 5^a reimpresión, 1999
- SANTOS, Guerra Miguel Angel. La sexualidad en las organizaciones escolares. En Ramos García Joaquín. *El camino hacia una escuela coeducativa*. 2^a ed, Morón- Sevilla, 1998
- SECORD, Paul y BACKMAN Carl. Psicología social, Ed. Mc. Graw-Hill, 1976
- SUBIRAÍ, Marina y BRULLET Cristina. Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta, Ministerio de Cultura Instituto de la Mujer, Madrid 1988
- TAYLOR, Steve y BOGDAN Robert. Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Ed. Paidós, Barcelona, 1987
- UZETA, Figuero Maria. El género en la educación. Una carencia formativa. En De La Torre Barrón Arcelia, Ojeda Cárdenas Rosina et al. (coords). *Construcción de género en sociedades con violencia. Un enfoque multidisciplinario*, Ed. Porrúa, México 2004
- VARGAS, Patricia. Los huicholes y su salud. Una investigación cualitativa. En Szasz Ivonne y Lerner Susana (comps). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, Ed. El Colegio de México, 2^a reimpresión, 2002
- VERDÍN, Galán Armando. El proceso de investigación en tres enfoques metodológicos. Documento de trabajo utilizado en el Programa de Género en Aragón.

TESIS

- GUTIÉRREZ, García Raúl. Contribución al cambio de paradigma en la enseñanza de la arquitectura. El caso de la escuela de Arquitectura de la Universidad Intercontinental. Tesis Maestría, Universidad Intercontinental, 2003

- HURTADO, Azpeitia Ma. Eugenia. La trayectoria de las mujeres en la arquitectura del México contemporáneo (1932-1997). Tesis Maestría, Facultad de Arquitectura, UNAM, 1997
- LANGANGE, Ortega Eduardo. El arquitecto mexicano, pasado, presente y futuro: repercusiones en los programas de estudio y sistemas educativos de la carrera de arquitectura. Tesis Doctoral. Facultad de Arquitectura, UNAM, 2003
- TERRAZAS, Urbina Francisco. El aprendizaje del espacio arquitectónico a través de las dimensiones humanas para alumnos de arquitectura. Tesis Maestría, Universidad Intercontinental, 2001

REVISTAS

- GOYCOOLEA, Prado Roberto. La práctica y la teoría; o los desafíos de la enseñanza actual de la arquitectura. Revista Colección Pedagógica Universitaria, No. 29, ene-jun, 1998
- ORLANDO, Valera Alfonso. La formación de hábitos y habilidades en el proceso docente educativo. Revista Ciencias Pedagógicas, No. 20 ene-jun, 1990

OTRAS REFERENCIAS

- Grecia, Arte y arquitectura. Enciclopedia Microsoft Encarta 2000
- LAGARDE, Marcela. Universidad y democracia generica, claves de género para una alternativa. Artículo internet.
- LAMAS, Marta. La perspectiva de género. En La Tarea Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE, en internet.
- Pagina Oficial de la FES Aragón, en Informatica.aragón.unam.mx