

LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS TFM DE ARQUITECTURA: LA EXPERIENCIA TRIANUAL DE UNA ESTRATEGIA

MARÍA CARREIRO OTERO
Universidade da Coruña

CÁNDIDO LÓPEZ GONZÁLEZ
Universidade da Coruña

INTRODUCCIÓN

La integración de la perspectiva de género en la docencia de la Ingeniería y Arquitectura es relevante siempre que la temática o los resultados y aplicaciones de los contenidos de una asignatura determinada puedan afectar (in)directamente a seres humanos. Es necesario evitar sesgos de género en los contenidos de la docencia universitaria en los campos tecnológicos, ya que una ingeniería y una arquitectura que no identifiquen conscientemente las diferencias o posibles omisiones de género, en aspectos tanto biológicos (análisis de sexo) como sociales y culturales (análisis de género), podrían estar fundamentándose en estereotipos de género o en patrones e intereses masculinos que tienden a generalizarse como si fueran universales para el conjunto de la población. (González Anadón, 2019).

Durante los cursos académicos 2014/15 y 2015/16, en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura -ETSA- de la Universidade da Coruña -UDC- se propusieron, de modo experimental una serie de medidas para incorporar la perspectiva de género en la materia de Proyectos del primer curso (Carreiro y López, 2016). Analizado y diagnosticado su alcance, se establecieron cinco líneas de trabajo con el objetivo de romper las múltiples rutinas androcéntricas existentes en el centro. Entre ellas se contemplaron la reelaboración de contenidos y materiales; y la coordinación de acciones y herramientas para la integración transversal de los

aspectos de género. Ambas acciones pudieron ponerse en práctica en la materia de Trabajo Fin de Máster -TFM, en el curso 2017/18. Una materia que se estructuraba en diversos grupos-talleres. En cada uno de ellos, bajo la coordinación de una o un docente del Área de Proyectos Arquitectónicos, confluía profesorado de todas las áreas de conocimiento de la carrera –siete u ocho personas- para atender a una veintena de estudiantes.

En una primera etapa, cada taller definía el tema de proyecto y el lugar de intervención, y durante ella, por necesidades docentes, recibimos el encargo de ocuparnos de un taller. Se constituyó un grupo de ocho personas, tres de las cuales, formábamos parte de un Grupo de Innovación Educativa -GIE, centrado en la perspectiva de género, la accesibilidad y la biofilia del proyecto arquitectónico y urbano. Y por ello, como línea específica de trabajo se optó por abordar proyectos de infraestructuras para la vida cotidiana (Sánchez de Madariaga, 2004). Un enfoque innovador frente a los temas de los restantes talleres, ocupados en proponer equipamientos urbanos, intervenciones residenciales de pequeña escala, o implantaciones territoriales y urbanas con equipamientos socio-culturales.

Tras ensayar esta línea de trabajo durante tres cursos académicos –entre 2017/18 y 2019/20-, y analizar la estrategia formulada, el texto pretende determinar su repercusión tanto en las personas directamente implicadas, docentes y discentes, como en el conjunto de personas ligadas a la materia.

Para ello se empleará el método analítico-sintético, basado en la subdivisión en los diferentes elementos que componen las asignaturas (Tomás *et al.*, 2012), para alcanzar unos resultados finales a través del proceso de síntesis. Se contextualizan, describen y explican las características del caso planteado; analizándose este a través de seis ítems propios de cualquier asignatura universitaria: los objetivos, el contenido, las herramientas de desarrollo, el alumnado, el profesorado, y los resultados. Los datos extraídos del análisis permiten plantear la discusión que vendrán a dar respuesta a los objetivos fijados. La reflexión generada a partir del análisis nos ofrece una respuesta a las preguntas formuladas sobre la relevancia y el impacto de incorporar la perspectiva de género

en el proyecto arquitectónico, en este caso concreto en el trabajo fin de máster.

1. LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA DE LAS MATERIAS DE PROYECTOS ARQUITECTÓNICOS

La enseñanza del proyecto arquitectónico y urbano enlaza el ejercicio profesional con las aulas, a través de la simulación. El “maestro” plantea los sucesivos ejercicios o “proyectos”, que los “aprendices” van desarrollando bajo su tutela: emulan el trabajo realizado en el estudio profesional. Hablamos de maestros y aprendices, en masculino, puesto que la enseñanza de la arquitectura ha obviado el género como una cuestión relevante para el diseño de los espacios tanto privados como colectivos. En las escuelas pervive el uso del masculino universal, tanto en el lenguaje como en el sustrato teórico. Y al igual que sucede en otras ramas del conocimiento (Ballarín, 2013), la enseñanza se apoya en modelos androcéntricos disfrazados de neutralidad. Unos patrones encarnados por el hombre-medio de Ernst Neufert (1991/1936) y el Modulor de Le Corbusier (1980/1955). Neufert personifica el usuario medio de los edificios y la ciudad, representado a través de figuras con rasgos masculinos. Significativamente, emplea la figura femenina en la descripción gráfica de la cocina, y en otras estancias relacionadas con el aseo y cuidado del hogar. El segundo de los modelos citados se asimila al canon moderno, a la imagen del hombre ideal del siglo XX.

La materia de Proyectos Arquitectónicos, específica de la enseñanza de la Arquitectura, emplea ambos como referencia para describir el entorno habitable de una manera que pretende ser objetiva y, por tanto, no cuestionable. Una actitud afianzada por la masculinización de los estudios. En España, las arquitectas no ejercieron como enseñantes hasta los años 70 del siglo XX, y aún a día de hoy su presencia en la Escuelas se mantiene por debajo del 25% del claustro docente (Vázquez Cendón *et al.*, 2007; Ministerio de Universidades, 2021). Las profesoras, incluso las más jóvenes, han sido instruidas principalmente por varones, que a su vez, han sido educados por otros varones.

Para explicar la relevancia de dicha materia en la titulación de Arquitectura, y su papel fundamental en la transmisión de estereotipos, se traza una somera panorámica de su enseñanza en España, abordada en cuatro fases que discurren desde 1844, año en que se funda la Escuela Superior de Arquitectura de Madrid hasta la actualidad.

1.1. DE 1844 A 1935

La creación de la Escuela Superior de Arquitectura de Madrid en 1844, la primera independiente de la Escuela de Bellas Artes, es el primer paso para mudar el campo de la pedagogía arquitectónica, sustentada hasta entonces en consideraciones de carácter artístico. Sin embargo, se ha de esperar a la llegada de los años 30 del siglo XX para que se incorporen propuestas que cuestionen los pragmáticos “métodos de instrucción” en las Escuelas de Arquitectura. Algunos docentes proponen revisar los métodos docentes para llevar a cabo una enseñanza integral, en la que todas las materias se articulen en torno a la de Proyectos, *generando que un todo informe y heterogéneo se convierta en un “organismo vivo”* como sostenía Flórez Urdapilleta (1923, p. 64), junto con otros docentes como Anasagasti (1923), o Torres Balbás (1923). Una etapa de cambio de paradigma en la que la irrupción de la mujer en las aulas de la carrera de Arquitectura se produce de modo puntual e irrelevante. La implementación de cualquier tipo de transformación se interrumpe bruscamente por la guerra civil española, 1936-39.

1.2. DE 1939 A 1956

Tras el conflicto bélico se inicia un período marcado por una arquitectura puesta al servicio de la ideología vencedora. Las Escuelas asumen el rol de formadoras de profesionales que resuelvan demandas preestablecidas. A los estudiantes –varones, las féminas siguen siendo una excepción- se les prepara para hacer “Arquitectura”, haciéndoles comprender que también deben hacer “arquitectura”. La primera se corresponde con proyectos monumentales que exaltan los valores tradicionales patrióticos; y la segunda, con proyectos de tema “prosaico”: viviendas, fábricas, oficinas, tiendas... El profesorado adopta criterios del pa-

sado sin prever el futuro papel del arquitecto (López Otero, 1951), sumándose a la ideología imperante sin un mínimo juicio crítico. La Arquitectura deviene en mercancía del Poder. Esto, unido a la apertura al mundo internacional en la década de los 50, y a la necesidad de aumentar el número de técnicos, frena los avances en la pedagogía del proyecto, y se desliga de la capacidad de análisis del entorno social y de la innovación.

A su vez, la dicotomía surgida en torno al dibujo, mera representación gráfica *versus* instrumento de reflexión, se decanta hacia lo primero. Esta elección merma el tiempo destinado a proyectar e idear -reflexión activa- frente al destinado a las disciplinas técnicas. Una insuficiencia que pretende solventarse incorporando a la escuela a profesionales “de prestigio”, pero sin indagar sobre sus capacidades pedagógicas. Este hecho propicia la aparición de una mimesis formal, más o menos disimulada, de aquel profesional que por circunstancias diversas alcanzaba, aunque fuese momentáneamente, la cumbre del reconocimiento socio-profesional. Un síntoma de la desorientación que preside el sistema de enseñanza.

En este período, un número exiguo de mujeres se incorporaron como estudiantes a la Escuela sin que, en los años venideros, ninguna de ellas se integrase en el cuerpo docente de la misma. En estas dos décadas se titulan y ejercen cuatro: Matilde Ucelay Maortúa, Cristina Gonzalo Pintor, Rita, Fernández Queimadelos y Juana de Ontañón Sánchez-Arbós.

1.3. DE 1957 A 1975

Al inicio de la década de los 60, la apertura del país a las relaciones internacionales y el incipiente desarrollo tecnológico dan paso a leves cambios en la estructura social. Se modifica el plan de estudios, y las Escuelas Especiales de Ingeniería y Arquitectura se incorporan plenamente al sistema universitario, sin alterar sustancialmente el objetivo y organización de los estudios. Tanto la Escuela, como el estamento profesional mantienen el modelo de “arquitecto” establecido, sin prever ni intuir los cambios que se avecinaban. Entre ellos, el cambio de paradigma de los estudios, que pasaron de ser elitistas y minoritarios a abrirse a un espectro social mayor (Ocerin Ibáñez, 2017), dado que el

país debía formar suficientes técnicos, porque como afirmaba el arquitecto bilbaíno Jose Luis Arrese, ministro de vivienda en 1958, “toda población superior a 10.000 habitantes debería tener un arquitecto titular” (R.G.C., 1958, p.2).

Con el Plan de Estudios de 1957, cambian los condicionantes de ingreso, así como los cursos técnicos previos y los exámenes preliminares. La carrera se concentra en cinco años, mermando la dedicación temporal de las materias gráficas al incorporar las materias técnicas que hasta entonces se cursaban con anterioridad al acceso. El Plan no incorpora cambios pedagógicos o docentes que acompañen el cambio de modelo que representa en sí mismo. Se insiste en reducir las asignaturas de Dibujo a recetas gráficas más o menos eficaces, y las de Proyectos a la ejercitación en los tipos edificatorios demandados por el entorno económico, político y social. La investigación en los aspectos formales del espacio y la imagen se relega, ya que el discurso oficial establece el empleo de determinados lenguajes arquitectónicos, en consonancia con los ideales patrióticos.

En los estertores de la etapa dictatorial el profesorado adopta actitudes diversas. Algunos docentes omiten la realidad en sí misma, mientras que otros como Fernández Alba (1975) buscan integrar estructuras pedagógicas que den respuesta a las aspiraciones de las personas. Una posición que anhela la autenticidad como un valor del hacer arquitectura. Sin embargo, esta renovación metodológica se aborta: la crisis social y económica detiene de nuevo un intento de reforma. Por su parte, las mujeres continúan incrementando, lenta pero continuamente, su presencia en las aulas, preparándose para convertirse en docentes en la siguiente etapa.

1.4. DE 1976 A 2020

A las Escuelas de Madrid y Barcelona, creadas en el siglo XIX, y a la de Sevilla de 1958 se les van a sumar otras seis, entre ellas, la de A Coruña, en 1973. Una descentralización que no cuenta, en la mayor parte de los casos, con el equipamiento necesario, tanto material como humano. Un crecimiento exponencial que acompaña una época de progreso cuya representatividad arquitectónica eclosiona en los años 90, a

raíz de las realizaciones del año 1992 en Barcelona y Sevilla, sedes respectivas de los Juegos Olímpicos y de la Exposición Mundial, y del 1993 en Santiago de Compostela, con el *Xacobeo* 93. Un desarrollo que continúa imperando hasta que la crisis de 2008, cuyo primer eslabón fue la quiebra del gigante financiero Lehman Brothers, provoca la desvalorización de lo formal como una respuesta arquitectónica.

La heterogénea relación de los centros docentes con su contexto es fruto de la dispersión geográfica de las escuelas, dependientes en su desarrollo y evolución del entorno sociopolítico correspondiente. La conformación de Escuelas con identidad propia resultó condicionada por el claustro docente, en ocasiones sumido en un “intenso” ejercicio profesional; por la desfasada estructura colegial; o incluso por la carencia de una arquitectura contemporánea de calidad en el territorio afecto. Pero, en los inicios del siglo XXI, en todas ellas las jóvenes constituyen una parte significativa de su alumnado, alcanzando el 50% del total. No obstante los referentes femeninos son escasos, y la formulación de los mitos todavía se vincula al mundo de los hombres.

En el caso de la ETSA de A Coruña, desde el curso 1994/95 la matrícula de acceso se equilibra entre hombres y mujeres, tendencia que se mantiene hasta la actualidad. A partir del curso académico 2006/07 se alcanza la paridad de sexo en el conjunto del alumnado, si bien desde el 2000/01 el número de tituladas supera al de titulados. Mientras, en el profesorado, desde el curso 1999/2000 -período a partir del que se disponen de datos de POD- la proporción de profesoras se ha incrementado ligeramente desde el 14,4%, hasta el actual 19,3%. Un porcentaje que todavía refleja un considerable desequilibrio. Es indudable que existe una segregación vertical en la distribución por categorías y sexos, con una escasa representación en los puestos más altos de la carrera universitaria, sin que ninguna pertenezca al cuerpo de Catedráticos de Universidad, y con una presencia testimonial en la dirección de tesis doctorales y en los cargos de gestión (Carreiro Otero *et al.*, 2014).

2. LA INCORPORACIÓN TRANSVERSAL DEL GÉNERO EN LA ETSAC

Se entiende, por tanto, que las escuelas de arquitectura son el primer espacio de actuación para la consecución de la igualdad entre arquitectas y arquitectos, ya que es no solo imprescindible, sino también urgente incidir allí donde la discriminación se ve y donde no se ve, pero existe. (Gutiérrez y Pérez, 2012)

En el marco de la docencia universitaria Stimpson (1998) propone la incorporación de la perspectiva de género en el conjunto de las disciplinas en todos los niveles de los planes docentes. Esto supone adoptar una lectura crítica y una posición activa que permita redefinir los principios, las reglas y las normas validadas por la sociedad, que se han revelado como discursos excluyentes (Ion *et al.*, 2013).

No es una novedad esta circunstancia en la ETSAC, en la que se reconocen dos experiencias previas, distantes en el tiempo y con objetivos diferentes (Carreiro y López, 2016). La primera vinculada a la actitud vital de una docente implicada en el movimiento feminista. La segunda, a un colectivo de profesoras y profesores preocupados por la visibilización del papel de la mujer en la arquitectura y el urbanismo.

La investigación desarrollada por este colectivo (Carreiro Otero *et al.*, 2014) muestra el desequilibrio hombres/mujeres entre los docentes de la ETSAC. La escuela se revela como un centro docente masculinizado, proclive a prolongar la transmisión de conocimientos desde los valores androcéntricos tradicionales del ámbito arquitectónico. Una gran parte del profesorado no percibe la desigualdad, ni la necesidad de incidir en la integración de los estudios de género, de incluir la perspectiva de género, o de conocer los logros de las mujeres. En consonancia con lo que sucede en otros campos científicos, en el centro prevalecen unos valores de supuesta excelencia, calidad y mérito, con un concepto neutral e impersonal de la ciencia, de la técnica y del arte, independientes del sexo, la raza, la procedencia social... Y por ello, no se considera necesario aplicar medidas incentivadoras de igualdad, esperando que con el transcurso del tiempo se reconduzca la situación.

3. EVOLUCIÓN DE UNA MATERIA SINGULAR DE LA ETSAC: DE PROYECTO FIN DE CARRERA A TRABAJO FIN DE MÁSTER

Los estudios de arquitectura se caracterizan por su carácter habilitante. Este confiere a arquitectas y arquitectos la capacidad de ‘firmar’ proyectos y obras de edificación y urbanismo. Con ella asumen la responsabilidad administrativa, civil y penal implícita en el ejercicio profesional. Una seña ligada a la realización del proyecto fin de carrera, PFC, que exige la aplicación integral de las competencias adquiridas a lo largo de los estudios.

Hasta fechas recientes, este trabajo se desenvolvía de manera autónoma, mediante tutorías individuales estudiante-docente. Pero los cambios operados dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior -plan Bolonia- llevaron a desdoblarse la titulación en dos: el grado, con el título universitario; y el máster, con el título habilitante. En consecuencia, dicho PFC¹ se ha convertido en el Trabajo Fin de Máster, una materia adaptada a una docencia reglada, siguiendo la metodología de taller. Bajo la figura de un Coordinador/a² de Taller-materia, esta se estructura en un número variable de “talleres-grupo”, según la matrícula. En el presente curso 2020-21 están operativos cuatro, al que se añade un quinto que, colateralmente a la organización de conjunto, atiende a “su” reducido grupo de estudiantes, cuyo tema caduca en septiembre de 2021.³ Cada taller está integrado por docentes de cinco o seis

¹ Con la puesta en marcha de los planes “Bolonia”, la tradicional titulación de “Arquitecto” se sustituyó en una primera fase por la de Grado en Arquitectura, que a su vez se ha visto reemplazada por la suma de los dos títulos vigentes: Grado en Estudios de Arquitectura (no habilitante) + Máster Universitario de Arquitectura. A este, habilitante para el ejercicio profesional, solo se puede acceder desde el Grado en Estudios de Arquitectura.

El título de Arquitecto finalizaba con el desarrollo de un Proyecto Fin de Carrera, PFC. El de Grado en Arquitectura con un Trabajo Fin de Grado, de 30 ECTS. El Máster, con el Trabajo Fin de Máster. De este modo, PFC = TFG 30 ects = TFM

² Se empleará la mayúscula inicial en el caso de Taller-asignatura y su Coordinación, y la minúscula para los talleres entendidos como grupos, y su coordinación correspondiente.

³ Cada tema tiene una vigencia de dos cursos académicos. De no presentarse ante el tribunal en ese periodo, el estudiante debe cambiar de tema y/o de taller. Cada tema planteado con el nuevo curso tiene dos años de vigencia, lo que equivale a cuatro convocatorias. El proyecto

áreas de conocimiento,⁴ coordinados por uno de las/os representantes del área de proyectos arquitectónicos.

El Taller se inició como una agrupación de talleres, bajo una coordinación que atendía tanto a la gestión administrativa como a la docente, a partir de unas reglas comunes. Cada taller proponía su propio tema de proyecto y emplazamiento. Esta gestión ha variado con el cambio de dirección del centro –noviembre de 2019-, para dar lugar a la organización del TFM implantada en el curso académico 2020-21. Los cambios introducidos refuerzan el rol de la Coordinación, encargada de establecer un emplazamiento y una línea común, de la que penden los respectivos temas de los talleres, que pierden tanto autonomía como capacidad propositiva -línea argumental y emplazamiento.

4. LA LÍNEA ARGUMENTAL DEL PROYECTO FIN DE CARRERA BAJO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

[...] el urbanismo [y la arquitectura] con perspectiva de género está teniendo muchas resistencias, por ser un campo de conocimiento muy poco feminizado hasta la fecha [...] Una forma de soslayar esos obstáculos es evitar esa palabra, género. Así, últimamente estamos usando más la expresión “urbanismo inclusivo” que la expresión “urbanismo de género” ya que al fin y al cabo, tienen el mismo objetivo. Dicho de otra forma, el urbanismo inclusivo es inclusivo de todas las personas, también de las mujeres (Mujika, 2012).

En el curso académico 2017-18 el número de estudiantes matriculados en la materia del proyecto fin carrera -TFG en el caso del Grado de Arquitectura, obligó a incrementar la oferta de talleres, contando para ello con la implicación de tres docentes más, dos del Área de Proyectos

del curso 2017-2018 se prolonga hasta septiembre de 2019; el del curso 2018-2019, hasta septiembre de 2020; y el del curso 2019-2020, hasta septiembre de 2021.

⁴ El centro cuenta con siete áreas de conocimiento: composición arquitectónica, construcciones arquitectónicas, expresión gráfica arquitectónica, mecánica de los medios continuos y teoría de estructuras, matemática aplicada, proyectos arquitectónicos, y urbanística y ordenación del territorio. De las siete, el área de Expresión Gráfica que estaba presente en el taller del título habilitante Grado de Arquitectura, carece de docencia en el Máster habilitante, y por tanto en el TFM. Y el área de matemáticas nunca ha formado parte del proyecto fin de carrera, en sus diversas modalidades.

Arquitectónicos y uno del Área de Urbanística y Ordenación del Territorio. Este encargo docente les permitió profundizar en el estudio sobre arquitectura y urbanismo con perspectiva de género, aunando una línea de investigación, con la innovación docente. Los tres, miembros del mismo grupo de investigación, constituyeron el grupo de innovación docente para la Arquitectura y el Urbanismo Sostenible, GIPAUS, con el objetivo de materializar las “nuevas” demandas que surgen de incorporar la perspectiva de género en el hecho arquitectónico, superando los modelos androcéntricos. No se trata de teorizar, ni de revisar el enfoque sociológico, sino de “trasladar” de manera concreta esas necesidades a múltiples y variadas formas físicas.

Este se desarrolló durante tres cursos: 2017-18, 2018-19 y 2019-20, prolongándose hasta septiembre de 2021, tal y como se ha explicado en el apartado anterior. Al profesorado mencionado -dos mujeres y un hombre- se les sumaron otros docentes procedentes de las áreas de Construcción, Composición, Estructuras, y Expresión Gráfica. Un grupo heterogéneo, que ha ido variando a lo largo de este tiempo, en el que primaba el empeño en aplicar el método científico a los problemas arquitectónicos y urbanos (Cerdá, 1859).

En este escenario, se pretende determinar si la mirada de género ha repercutido en los docentes y estudiantes afectados; en los resultados académicos y en su valoración final; y en el Taller-materia, lugar de confluencia de personas con pensamiento e ideologías diversas. Se analizará para ello el taller desarrollado, a partir de los seis ítems que lo definen: los objetivos, el contenido, las herramientas de desarrollo, el alumnado, el profesorado, y los resultados obtenidos.

4.1. OBJETIVOS

Con las líneas de trabajo planteadas se perseguía:

- 1º_ Propiciar el cambio de paradigma en el diseño urbano y arquitectónico. Se estimuló la interpretación reglada de las necesidades del grupo heterogéneo que representan las mujeres como destinatarias y usuarias de la arquitectura y el urbanismo. Se ofrecieron para ello referencias normalizadas sobre

la perspectiva de género y su significado, descartando una lectura libre que, aunque bien intencionada, perpetuase los estereotipos de género.

- 2°_ Incorporar la accesibilidad de los espacios, y la sostenibilidad ambiental aportada por los sistemas constructivos y materiales, como parte de los contenidos disciplinares del campo arquitectónico.
- 3°_ Aplicar las nuevas tecnologías, TIC, en los proyectos de las infraestructuras de la vida cotidiana. Unas TIC entendidas como herramientas para la mejora de las diferentes opciones de residencia y movilidad, de la vida autónoma de las personas ancianas, y del cumplimiento de las responsabilidades familiares.

4.2. CONTENIDO

Los enunciados propuestos formulaban problemas asociados a la vida cotidiana, que constituyen una novedad en cuanto a sus programas de necesidades. Las situaciones que se detectan en el día a día requieren de dotaciones que aún están por explorar. Forman parte de las infraestructuras para la vida cotidiana, un concepto ausente de la agenda de las administraciones públicas, del que se empieza a hablar tíbicamente en las Escuelas de Arquitectura. Por otro lado, se optó por escoger, para los trabajos planteados, emplazamientos urbanos situados en la ciudad consolidada. Las parcelas seleccionadas en los tres casos daban frente a dos calles. Si bien las de los cursos 2017-18 y 2018-19 daban lugar a edificaciones entre medianeras, la del curso 2019-20 permitía la idea de una edificación exenta. Tanto los temas escogidos como los emplazamientos aumentaban la incertidumbre de la exploración metodológica asociada al proceso creativo. Por un lado, el programa de necesidades requería de una reflexión propia, con pocos antecedentes a los que recurrir directamente. Por otro, los respectivos emplazamientos aportaban condicionantes propios de la práctica arquitectónica, siendo poco comunes en la esfera docente, ya que las soluciones no suelen ser

tan ‘vistosas’ como las de edificios exentos en ámbitos menos condicionados por la realidad construida. Se abordaron los siguientes temas:

- Curso académico 2017/18. Se planteó un “Centro de acogida para víctimas de violencia de género” en la calle Fernández Latorre de A Coruña, en el distrito de Cuatro Caminos. El programa de necesidades combinaba los requerimientos socio-sanitarios, con los administrativos, y con los residenciales. El centro había de proporcionar refugio “de urgencia” para las mujeres y los menores a su cargo. También debía alojarlas durante el proceso de recuperación, facilitándoles la integración en el tejido social, para lograr una vida cotidiana autónoma. El edificio resultante, una infraestructura para la vida cotidiana, formaba parte de la ciudad, sin esconderse. Su presencia mostraría el problema a la ciudadanía, sin revictimizar.
- Curso académico 2018/19. Se formuló un “Condominio urbano de unidades residenciales para personas solas” en un solar del barrio de A Gaiteira. Un proyecto residencial para personas que hayan optado por vivir solas, con total autonomía e independencia. El programa contemplaba dieciocho unidades residenciales, con dependencias comunes y dos apartamentos para invitados. Estaba asociado a una infraestructura de barrio, destinada a la atención diaria a la infancia y la adolescencia, como una respuesta de cercanía para lo que se viene denominando “las/os niñas/os de la llave”. Esta dotación incorporaba zonas de ocio informal, de merienda, de actividades y de estudio, con un funcionamiento continuo.
- Curso académico 2019/20. Se propuso un “Conjunto de viviendas transitorias para enfermos y familiares de pacientes (hemato-oncológicos y oncológicos) de larga estancia”, en el entorno del Complejo Hospitalario Universitario de A Coruña, en el lugar de Eírís. El programa se formuló a partir de los contactos con una asociación de enfermos que proporciona ayuda a las familias afectadas, ASOTRAME. Sus requeri-

mientos incluían dieciocho unidades residenciales, zonas comunes de estancia, lavandería, área administrativa, área terapéutica, las oficinas de la mencionada asociación, y un aparcamiento para los usuarios y el personal laboral.

Los tres supuestos revelan la intención de fondo del taller: implicar al alumnado a través de una línea de trabajo, cuyos factores clave están constituidos por las necesidades cotidianas, y la atención a la diversidad y heterogeneidad.

4.3 HERRAMIENTAS DE DESARROLLO

El taller se desarrolla mediante siete herramientas:

- 1^a_ La explicación de experiencias arquitectónicas y urbanísticas que han aplicado la perspectiva de género en el planeamiento urbano, y en el diseño arquitectónico de barrios, viviendas, y equipamientos. De igual modo, se procuran visibilizar las aportaciones de las arquitectas -significativamente reducida, con menor impacto y difusión- al seleccionar ejemplos y casos de estudio.
- 2^a_ La incorporación de visiones de otros profesionales implicados en el desarrollo de políticas de igualdad, sensibles a las transformaciones de las demandas sociales, y vinculados a los diferentes contenidos temáticos planteados. Unas voces que, apagadas en muchas ocasiones por el ruido social de protagonistas más mediáticos, transmiten la necesidad de considerar una mirada que integre, con normalidad, a los más débiles en el tejido social y urbano. Para ello, el primer año se contó con la asistencia de representantes políticos autonómicos; y el tercero con la presencia de asociaciones de apoyo a los enfermos, y con el testimonio presencial de un estudiante de la Escuela que ha superado una enfermedad oncológica.
- 3^a_ La sistematización en la recogida y procesado de datos del día a día propios del rol asignado al género femenino. Casi todas

las mujeres y algunos hombres desempeñan este rol, muy centrado en los cuidados. Una actividad de la que nace el concepto «movilidad del cuidado», asociada al trabajo de cuidados de niños, niñas, y personas mayores que, en general, no se ha tenido en cuenta en el diseño del transporte. La mirada de género ofrece un punto de vista desde el cual «reconocer y revalorizar el trabajo de cuidados» (Sánchez de Madariaga, 2016).

- 4°_ La aplicación de la mirada de género en la construcción y renovación de la ciudad, incluyendo la seguridad en el diseño urbano, de las ciudades, del espacio libre y público, o de los edificios (Andrew, 1995). También en el transporte, y en los trayectos urbanos, teniendo en cuenta las amenazas de violencia física y sexual que sufren las mujeres (Ceccato, 2017).
- 5^a_ La generación de patrones y modelos alternativos para el diseño arquitectónico y urbano, ya que los existentes responden a estereotipos androcéntricos. Dichos patrones nacen como respuesta a las demandas de un núcleo familiar estándar –una pareja y su prole-, a núcleos familiares monomarentales/parentales, parejas sin hijos, convivientes sin parentesco, o a personas solas. También a la creciente necesidad de servicios de asistencia y de atención médica en el hogar, un aspecto que ejerce una presión creciente sobre las personas cuidadoras, las compañías de seguros, y los sistemas sanitarios y asistenciales.
- 6^a_ El aula de trabajo, asignada exclusivamente para este cometido, se convirtió en un lugar propio. Un marco singular y un punto de referencia tanto del alumnado como del profesorado.
- 7^a_ El uso del lenguaje inclusivo, superando las rutinas y estereotipos que suelen reproducirse en los enunciados, textos, esquemas y guías docentes.

4.4 ALUMNADO

La presencia del alumnado en el taller ha sido diversa en los tres cursos, con predominio de mujeres en el primero, de hombres en el segundo y equilibrado en el tercero (tabla 1). Como colectivo manifiesta no percibir la desigualdad, principalmente porque en la etapa docente la evaluación es similar para chicas y chicos. Tampoco parece existir discriminación de género, en su esfera social o al menos así lo verbalizan. No obstante no ocultan la existencia de convencionalismos en muchas situaciones de la vida diaria. Así mismo evidencian un sistema de valores infundidos en la educación general, que se fundamenta en criterios de excelencia y de mérito. Incluso parecen carecer de prejuicios, siendo receptivos a la información que se les ofrece sobre perspectiva de género, y asumen la línea de trabajo del taller como un campo de interés.

Tabla 1. Alumnado presentado: año y convocatoria

Curso académico	Alumnado asignado al taller por curso académico (hombres/mujeres)	Alumnado presentado: año y convocatoria (h hombres / m mujeres) c cursos de duración										Alumnado presentado
		2018		2019			2020		2021			
		junio	septiembre	febrero	junio	septiembre	febrero	junio	septiembre	febrero		
2017-18	16 4h / 12m Nº cuatrimestres	--	4 1h / 3m 1c	10 3h / 7m 1,5 c	2 2m 2c							16 4h / 12m 1,5 c
2018-19	18 10h / 8m					3 1h / 2m 1c	7 4h / 3m 1,5 c	2 2c	4 2c			16 10h / 6m 1,59 c
2019-20	17 9h / 8m							3 1h / 2m 2c	3 2h / 1m 2c	2 1h / 1m 3c		8 4h / 4m *
total	51											40
*pendiente de calcular, ya que 9 personas continúan con el trabajo. Debe señalarse que este curso ha coincidido con la pandemia provocada por el COVID19, y sus consecuencias en la esfera académica.												
Taller de continuidad: alumnado pendiente de presentar												
		Procedente del curso 2018-2019				Procedente del curso 2019-2020					total	
2020-21		2 2m				9 5h / 4m					11 5h / 6m	

Fuente: elaboración propia

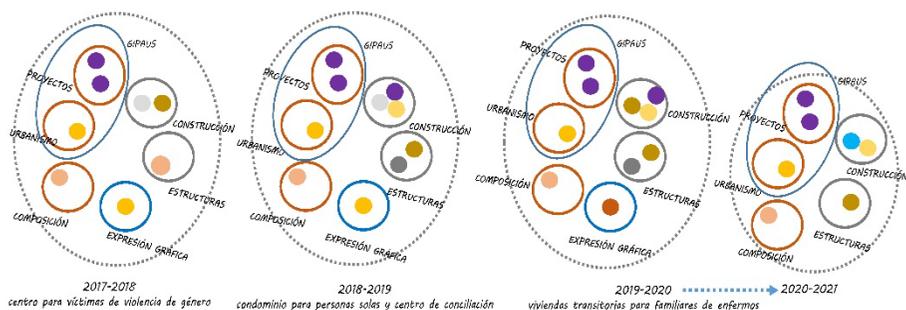
4.5 PROFESORADO

El perfil del profesorado responde a enfoques variopintos e intereses múltiples (figura 1). La mayor parte de los docentes del taller -diez de catorce- carece de las competencias necesarias para incorporar el gé-

nero de forma transversal, básicamente porque no posee formación específica. Incluso es común que se generen reticencias al hacer explícita la intención de elegir una obra proyectada por una mujer para su análisis y estudio. Inmediatamente se alude a los criterios de excelencia y mérito, de “calidad arquitectónica”, como verdades absolutas e incuestionables. Los más comprometidos e interesados en los temas propuestos han sido aquellos que habían estudiado o investigado sobre arquitectura y género, o quienes habían tenido alguna relación con los temas planteados, bien porque conocían a alguna víctima de violencia de género, bien porque habían sufrido o están sufriendo los problemas derivados del cuidado infantil/parental, o bien porque tenían contactos cercanos con personas con enfermedades que requerían tratamientos y hospitalización prolongada.

Desde el punto de vista estrictamente docente, la actitud del profesorado, considerada fundamental, es una muestra de implicación y compromiso con el alumnado. Es evidente que el liderazgo del taller ha tenido mucho que ver, limando asperezas entre los profesores implicados y procurando la búsqueda de elementos de unión frente a las consabidas disensiones.

Figura 1. El taller: profesorado por curso y áreas. 14 docentes = 3 mujeres + 11 hombres



Fuente: elaboración propia

4.6 RESULTADOS OBTENIDOS

En este punto es conveniente diferenciar dos campos como objeto de reflexión: uno, el del funcionamiento interno de la materia, y dos el

experimentado en la valoración externa de los trabajos, una tarea que corresponde al tribunal calificador de los TFM.

4.6.1 Una mirada interior

Los resultados académicos muestran que el alumnado que asistió con regularidad al taller superó el TFM en un período temporal equivalente a un curso y medio (tabla 1). Una duración que se aproxima a la estimación recogida en el Sistema de Garantía de Calidad del título ([pdf-entry2.php \(udc.es\)](https://pdf-entry2.php(udc.es))) para este trabajo, cifrada en 1,49 años para el curso académico 2018-19. En el seguimiento del título no se han diferenciado las valoraciones del alumnado por taller, pero en las observaciones generales no se detectaron comentarios negativos ni sobre la organización, ni sobre el profesorado del taller.

El desarrollo académico del mismo se ha complementado con actividades extracurriculares e investigadoras implicando a las estudiantes, obteniéndose los siguientes logros:

- Que una alumna, asesorada por responsables de la asistencia social, elaborase una encuesta destinada a las usuarias de los Centros de Acogida de Galicia, para conocer el contexto habitacional en el que se desenvuelve la vida diaria de estas mujeres.
- Que cuatro estudiantes presentasen dos pósters con sendas comunicaciones en las “VI Xornada Universitaria Galega en Xénero”, XUGeX, celebrada en 2019. Una de ellas se recogió en el libro de actas de las jornadas (Caso Onzaín et al., 2019). Y la otra, obtuvo una mención en dichas jornadas, siendo seleccionada para su publicación posterior en un libro colectivo de repercusión nacional (Ugarte et al., 2019).
- Que dos alumnas se incorporasen al trabajo de investigación desarrollado por investigadores del grupo GAUS sobre los tipos y programas para centros de acogida. Un trabajo publicado en el repositorio de la UDC (Carreiro et al., 2019)

- Que una alumna se incorporase al Programa de Doutoramto de la UDC para realizar su tesis sobre los Centros para víctimas de violencia de género, bajo la dirección de investigadores del grupo GAUS.

4.6.2 La percepción externa

El conjunto de los TFM presentados, independientemente del taller en el que se lleven a cabo, se someten a una exposición pública ante un tribunal. Presidido por el director del centro –en estos momentos, un hombre-, en él participa una selección de docentes de los talleres, en representación de las diferentes áreas, junto con vocal externo, una arquitecta/o en representación del colegio profesional.

Tabla 2. Calificaciones del alumnado. Notas por curso académico y sexo. Notas medias

Curso académico	alumnado	calificaciones						
		9	8	7	6	5	calificación media	
2017-18	<i>hombres</i> 4		1	1	1	1	6,5	6,25
	<i>mujeres</i> 12		1	1	7	3	6	
2018-19	<i>hombres</i> 10			2	4	4	5,8	5,815
	<i>mujeres</i> 6			2	1	3	5,83	
2019-20	<i>hombres</i> 4			1	1	2	5,75	5,475
	<i>mujeres</i> 4				1	3	5,2	
							5,93	

Fuente: elaboración propia

La valoración que el tribunal hace de los trabajos se puede tabular mediante las notas otorgadas a los alumnos (tabla 2). A lo largo de estos tres cursos, ninguno de los cuarenta presentados alcanzó el sobresaliente; dos lograron un notable alto; siete un notable; y los treinta y uno restantes recibieron una nota de aprobado. Únicamente un 25% de estudiantes, uno de cada cuatro, ha alcanzado el notable en el trabajo que cierra su ciclo de titulado en Arquitectura, siendo la calificación media del taller de aprobado. La complejidad de los temas y los emplazamientos, frente a los propuestos por otros talleres -equipamientos dotacionales, más o menos convencionales, o intervenciones en ámbitos naturales, con pocos condicionantes construidos- penalizaron, de algún modo, la calificación de los trabajos. Y, desde luego, los distintos tribunales

no interpretaron los proyectos como relevantes, ni siquiera como necesarios.

5. CONCLUSIONES

Analizada pormenorizadamente la materia de TFM, la medición del alcance de la incorporación de la perspectiva de género en los tres cursos académicos ofrece las consideraciones siguientes:

- _ La buena acogida del alumnado a los temas que implican un nuevo paradigma arquitectónico y urbano. Las/los estudiantes muestran interés y curiosidad para enfrentarse con temas que, arquitectónicamente, suelen considerarse “menores”, y de los apenas existen referentes en las publicaciones especializadas y en las premiadas. Evidencian ese interés al participar en los eventos que se desarrollan en paralelo para ilustrar los contenidos.
- _ El profesorado del centro docente confirma el escaso interés y sensibilidad hacia estos temas. Incluso docentes de otros talleres hacen gala de su ignorancia del lenguaje inclusivo, como un tema ajeno a ellos. Forzados por las circunstancias aceptan lo novedoso de la línea de trabajo, pero más como un lavado de piel, “un estar al día”, pero sin penetrar en la estructura profunda.

La retirada de la línea de trabajo sobre perspectiva de género en arquitectura y urbanismo constata la ausencia de una estrategia en el centro docente para la incorporación sistemática de una mirada inclusiva, que implique a toda la comunidad universitaria. Una decisión que perpetúa la actitud androcéntrica, y la omisión de la perspectiva de género como una herramienta de análisis y transformación de la realidad. La incomodidad que suscita en un amplio sector de los docentes es obvia. Y a pesar de las apariencias “políticamente correctas”, tanto las conductas implícitas como los hechos delatan los estereotipos presentes en el comportamiento de los docentes, que se traslada a la enseñanza y se transmite al alumnado.

Por otro lado, los resultados académicos del taller ponen de relieve la autonomía formal que se les otorgó a las futuras y futuros arquitectos. Partiendo de una estructura profunda similar en cada proyecto, se movieron con libertad en la aportación de soluciones arquitectónicas. Un hecho que pone de relieve la importancia del grupo de estudiantes como “organización” para, afrontando los problemas mediante una ordenada sistematización y procesado de datos, ofrecer respuestas diversas. Un colectivo que, en temas completamente desconocidos, como el de la violencia de género o el de la residencia temporal para familiares de enfermos crónicos, se implicó desde el primer momento. Sin duda, los logros conseguidos fuera de la esfera académica son reflejo del interés demostrado, al margen de las calificaciones obtenidas.

En síntesis, la experiencia de tres cursos académicos trabajando sobre la arquitectura y el urbanismo con perspectiva de género confirma el interés de esta línea para abordar los nuevos programas que la sociedad demanda, y hacerlo desde una mirada inclusiva. También que, frente a las nuevas generaciones, que incorporan estos problemas en su desarrollo vital, el profesorado muestra gran resistencia al cambio de modelo, acogiendo con múltiples reticencias la inclusividad derivada de la perspectiva de género.

6. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al alumnado participante en el taller TFM centrado en las infraestructuras para la vida cotidiana su implicación y aportaciones, que nos han permitido reflexionar sobre aspectos relevantes para nuestro trabajo docente, investigador y profesional.

7. REFERENCIAS

Anasagasti, T. de (1923). Enseñanza de la Arquitectura. Espasa-Calpe

Andrew, C. (1995). Getting women's issues on the municipal agenda: violence against women. *Urban Affairs Annual Review*, 42, 99-118

Ballarín Domingo, P. (2013). Docencia universitaria y conocimiento en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 89-106

<http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/880/773>

- Carreiro Otero et al. (2014). Las mujeres arquitectas de Galicia: su papel en la profesión y en la enseñanza de la profesión (el ejercicio de la arquitectura en Galicia desde una perspectiva de género). <Las_mujeres_arquitectas_Galicia.pdf (inmujeres.gob.es)>
- Carreiro Otero, M. y López González, C. (2016). Una transgresión docente: integración de la perspectiva de género en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la UDC, en Aguayo Lorenzo, E. et al. (eds.). Perspectiva de xénero na docencia universitaria. IV XUGeX, Servicio de publicacións e intercambio científico da USC, 77-88
- Carreiro Otero, M. et al. (2019). TIP-CAVI 2. Tipos y programas de Centros de Acogida para víctimas de violencia de género. <<http://hdl.handle.net/2183/25269>>
- Caso Onzain, L. et al. (2019). Edificando desde el género. Centro de acogida para mujeres que sufren violencia de género, en López Díaz, A.J. (eds). (Re)construyendo o coñecemento. VI XUGeX, Servizo de publicacións, Universidade da Coruña, 450-460. <<http://hdl.handle.net/2183/24498>>
- Ceccato, V. (2017). Women's transit safety: making connections and defining future directions in research and practice. Crime Prevention and Community Safety, 19 (3-4), 276-287
- Cerdá y Sunyer, I. (1859/1968-71). Teoría general de la urbanización y aplicación de sus principios y doctrinas a la reforma y ensanche de Barcelona, Instituto de estudios fiscales
- Fernández Alba, J. A. (dir.) (1975). Ideología y enseñanza de la arquitectura en la España contemporánea. Tucar
- Flórez Urdapilleta, A. (1923). Notas para una posible reforma de la enseñanza de la Arquitectura. Arquitectura, 47, 64-71
- González Anadón, G. et al. (2019). Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya
- Gutiérrez Mozo, M. E., y Pérez del Hoyo, R. (2012). Docencia y género: primeros pasos de la Universidad de Alicante (España) en la carrera de Arquitectura. Arquitectura y Urbanismo, XXIII (3), 52-69
- Ion, G. et al. (2013). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad. Revista Complutense de Educación, 24 (1), 123-140
- Le Corbusier (1980/1955). Modulor y Modulor 2. 3ª edición. Poseidón, 1980
- López Otero, M. (1951). Cincuenta años de enseñanza. Revista Nacional de Arquitectura, 116, 9-16.

- Ministerio de Universidades (2021). Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2020-2021. <<https://cpage.mpr.gob.es/>>
- Mujika Munduate, A. (2012). Resistencias a aplicar la perspectiva de género en el urbanismo. Curso de iniciación al Ecofeminismo. <<http://www.vitoria-gasteiz.org/wbo21/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/87/32/48732.pdf>>
- Neufert, E. (1980 /1936). Arte de proyectar en arquitectura (12ª edición española). Gustavo Gili
- Ocerin Ibáñez, O. (2017). La Ley de 20 de julio de 1957 sobre Ordenación de las Enseñanzas Técnicas y la creación de nuevas Escuelas de Arquitectura en España. Contexto y consecuencias en la formación y profesión de los arquitectos. Vicente Altozano, B.; Fernández Barranco, A.; Torres Méndez, B. (eds.). I Congreso Iberoamericano redfundamentos. Experiencias y métodos de investigación. 11-13 diciembre, Madrid, Escuela de Arquitectura, Casa de América
- R.G.C. (1958) El Excmo. Sr. Ministro de la Vivienda, D. José Luis de Arrese, habla para los arquitectos españoles en las páginas de Cuadernos de Arquitectura. Cuadernos de Arquitectura 33, 2 (418)
<<http://www.raco.cat/index.php/CuadernosArquitectura/article/view/108720>>
- Sánchez de Madariaga, I. (2004). Infraestructuras para la vida cotidiana y calidad de vida. Ciudades, 8, 101-133
- Sánchez de Madariaga, I. (2016). The mobility of care. Introducing new concepts in urban transportation. Sánchez de Madariaga, I. y Roberts, M. (eds.). Fair share cities. The Impact of Gender Planning in Europe. Routledge
- Stimpson, C. (2005). ¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa? Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires, 6, 301-327
- Tomás, Ma. et al. (2012). Aproximación a un modelo de análisis de la visibilidad en la universidad desde la perspectiva de género. Bordon, 64 (1), 141-155
- Torres Balbás, I. (1923). La enseñanza de la historia de la Arquitectura. Arquitectura, 46, 36-40
- Ugarte Fidalgo, S. et al. (2019). “Unidades residenciales en los centros de acogida para víctimas de violencia de género”, en López Díaz, A.J. (ed.). Violencias de Género. Persistencias y nuevas formas, Los Libros de La Catarata, 96-110.
- Vázquez Cendón, M. E., et al. (2007). As mulleres no sistema educativo de Galicia: situación actual. Xunta de Galicia, Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar, Consellería de Innovación e Industria, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.