

La perspectiva de género en las enseñanzas superiores de diseño

M. Rosario Sáez Salvador, rsaez@easdvalencia.com, <https://orcid.org/0009-0005-0285-4821>
//Recepción: 21/02/2024, Aceptación: 12/06/2024, Publicación: 14/10/2024

Resum

La implementación de una perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje del diseño es esencial para formar profesionales capaces de crear un imaginario colectivo libre de sexismo, discriminación y violencia hacia las mujeres. Además, ayudaría a desterrar esa mirada androcéntrica que sigue ciega al legado, el talento, el esfuerzo y el trabajo de las diseñadoras. Con la intención de estudiar cómo influye en el alumnado la adquisición de competencias de género diseñamos una asignatura optativa con contenidos feministas. Las respuestas del estudiantado a un cuestionario aportan datos y revelan el interés de la materia para su formación, tanto personal como profesional.

Palabras clave

Diseño; educación; feminismo

The perspective of gender in higher education of Design

Abstract

The implementation of a gender perspective in the teaching and learning of design is essential to train design professionals to generate a collective imagination free of sexism, discrimination and violence toward.

Furthermore, it would help to eradicate the androcentric gaze that remains blind to the legacy, talent, effort and work of women designers. With the intention of studying how the acquisition of gender competencies influences students, we designed an elective course with feminist content. The students' responses to a questionnaire provide data and reveal the interest of the subject for personal, student and professional development.

Keywords

Design; education; feminism

El presente texto pretende reivindicar y defender la inclusión de la perspectiva de género en las enseñanzas artísticas superiores de grado en Diseño, justificando su necesidad, por un lado, avalada en el marco legislativo educativo y, por otro, mediante los datos y los testimonios recogidos de una encuesta realizada al alumnado participante en la experiencia educativa que pusimos en marcha, en el año 2017, en la Escola d'Art i Superior de Disseny (EASD) de València con la creación e impartición de una asignatura optativa de género.

Introducción

Entendemos la perspectiva de género como una “metodología que se emplea en el trabajo con personas, para no reproducir el sexismo y para promover la igualdad entre mujeres y hombres” (Simón, 2017, p. 139). Su carácter transversal y emancipatorio le permite ser integrada en cualquier rama del conocimiento, disciplina o estudios, pero la realidad con la que nos encontramos es bien distinta y los contenidos de género en la educación superior son escasos, cuando no inexistentes. Como apunta Carrillo (2017), según un estudio de ese mismo año de la Xarxa Vives d'Universitats, solo el 17% de los grados impartían asignaturas con contenidos de género y, de esa cifra, la optatividad ascendía al 61%. En el siguiente informe, Rodríguez y Gil (2021) exponen que la presencia de asignaturas de género en el catálogo de estudios de estas universidades responde a una media de 12. Pese a que el 40% de las universidades supera esta cifra, el estudio revela que existen todavía algunas que no incorporan materias de género en ninguno de sus grados. Respecto al informe del 2017 sí se observa una reducción de la optatividad al 49% a favor de un aumento de la obligatoriedad.

El alumnado egresado de los estudios de diseño, una vez concluido su aprendizaje, está cualificado para diseñar mensajes, imágenes, proyectos audiovisuales, espacios, productos, prendas y complementos, y para aplicar diferentes técnicas y lenguajes. Todos esos conocimientos, destrezas y aptitudes deben ir acompañados de una reflexión crítica y profunda sobre la realidad social en la que viven y sobre los estereotipos sexistas que sobrevuelan nuestro imaginario cultural; de un cuestionamiento de los modelos de representación hegemónicos; del uso de un lenguaje inclusivo; de una especial atención a la igualdad y a la diversidad; y del firme deseo de no seguir reproduciendo y perpetuando las desigualdades “en nombre de la creatividad, la originalidad, el humor o el mismo mercado” (Menéndez, 2014, p. 33). Si el alumnado no adquiere y consolida durante su formación

académica una sensibilización hacia los temas de género es muy probable que, como profesionales, continúen arrastrando y prolongando una visión androcéntrica del diseño.

Sometido a análisis desde una óptica crítica feminista designada por Haraway (1995) como conocimiento situado, ese punto de vista androcéntrico se revela como sesgado, parcial y excluyente y como afirman Zambrini y Flesler (2017) “al igual que la mayoría de los espacios sociales, el diseño ha tenido un predominio simbólico masculino cuya impronta se cristalizó desde los inicios de dicho campo disciplinar” (p. 12). Según Scotford (1994), un ejemplo de esa mirada hegemónica es el reconocido libro de Philip Meggs, *Una historia del diseño gráfico*, en cuya primera edición de 1983 solo aparecen quince diseñadoras entre cientos de diseñadores, y en la revisión de 1992 esa cifra asciende a 31, un número todavía exiguo. Esta autora reconoce que la célebre pregunta que formuló la historiadora americana Linda Nochlin “Why have there been no great woman artist?” en 1971, en un texto en el que cuestiona los argumentos en los que se apoya el discurso androcéntrico y analiza cómo el sistema patriarcal relegó al ostracismo a las mujeres artistas, también es aplicable al mundo del diseño. La artista María Gimeno ha condenado esa exclusión de las mujeres del panorama artístico en su *performance Queridas Viejas*, en la que recorre las páginas de uno de los manuales más vendidos, *La Historia del Arte* de Ernst Gombrich, publicado en 1950, y en el que no se nombra a ninguna mujer artista, e inserta nuevas páginas, con un cuchillo, que mantienen el estilo y la maquetación del libro, con las creadoras olvidadas para subsanar la omisión del autor, de manera que parece que siempre estuvieron en el original. De esta forma, les otorga el lugar que les corresponde y las equipara a la altura del resto de artistas varones.

En la enseñanza es fundamental modificar el contenido para incluir, visibilizar y poner en valor el legado, el talento, el esfuerzo y el trabajo de las mujeres. Durante muchos siglos se les ha negado las facultades necesarias para emprender proyectos relacionados con el arte y el diseño, pero como señala Campi (1992) “durant l'etapa escolar es posa sobradament en evidència que el talent, la creativitat, la sensibilitat, la intel·ligència, la tenacitat i l'energia que cal tenir per ser dissenyador no tenen sexe” (p. 33).

Las escuelas superiores de diseño, además, deberían contemplar en sus currículums estrategias para el fomento de la igualdad como, por ejemplo, la transversalidad de contenidos de género, la creación y puesta en marcha de asignaturas con las que el alumnado pueda obtener las competencias nece-

sarias en la materia, proyectos docentes que incentiven el pensamiento crítico y la intervención social, o la formación de su profesorado investigador para acabar con “la ceguera de género” (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013, p. 76) e identificar las discriminaciones sexista en contextos y circunstancias educativas.

Objeto de estudio

La asignatura optativa *Re-presentaciones de género: el vídeo como herramienta subversiva* comenzó a impartirse en la EASD València en el curso escolar 2017-2018. Esta experiencia docente tiene como propósito implementar una perspectiva de género en las enseñanzas artísticas superiores de grado en Diseño. Forma parte de la investigación que desarrollamos en el programa de doctorado en Arte: Producción e Investigación de la Universitat Politècnica de València. Durante estos seis años hemos estudiado cómo influye en el alumnado, tanto de forma personal como profesional, la adquisición de contenidos teóricos feministas por un lado y, por otro, la puesta en práctica de lo aprendido mediante el “artivismo”.

El alumnado que la ha cursado ha adquirido las competencias para diseñar con un enfoque de género. En ella hemos empleado la *performance* para cuestionar el sistema hegemónico y proponer nuevas reflexiones y horizontes de exploración a través del arte. Hemos denunciado la violencia contra las mujeres en acciones colectivas y hemos ocupado el espacio público como estrategia de concienciación para sensibilizar en igualdad a la comunidad educativa.

Según Ferrando (2009) en una *performance* la línea que separa la realidad de lo artístico es muy sutil y, de esta forma, estas acciones nos han posibilitado superar los límites de la experiencia estética para convertirla en activismo e impulsar una transformación social desde el ámbito educativo. Dada la naturaleza efímera de las *performances*, puesto que, aunque se realicen de nuevo, las relaciones que se establecen con el público y el resultado pueden ser diferentes, hemos recurrido al vídeo y a la fotografía, como se puede observar en las figuras 1 y 2, para documentarlas como “extensión del hecho performático” (Maeso, 2017, p. 20). De esta forma, dejamos constancia de estas acciones para su posterior divulgación académica con la intención de servir de referente para otros y otras docentes y personal investigador.

Fundamentación teórica

El diseño de los objetos, carteles, imágenes, espacios, prendas o complementos proyecta informa-



Figuras 1 y 2. Fotografías de las *performances* 1027 y *Desnugant la violència*, realizadas con el alumnado en la plaza del Ayuntamiento de València tras la manifestación feminista del 25N, en los años 2019 y 2022 respectivamente. Fuente: cortesía de la autora Ana Ferràndiz (imagen de la izquierda) y del autor Pedro Llorente Alemany (imagen de la derecha).

ción sobre quiénes somos, cómo actuamos, qué necesidades tenemos y qué lugar ocupamos en la sociedad; además, participa en la construcción de nuestro imaginario colectivo.

En 1996, Buckley señalaba la necesidad de incluir como diseño no solo la práctica profesional, sino también las actividades cotidianas en el ámbito de lo privado, de lo íntimo, de manera que pudieran recoger y poner en valor el diseño para la vida cotidiana. Según esta autora, hay que revisar y replantear cuál es la relación de las diseñadoras con esta disciplina para provocar un cambio y sacar de la periferia lo vinculado con las experiencias de las mujeres, sus contribuciones y sus prácticas, tradicionalmente invisibilizadas o subordinadas. Según Pelta (2022), todavía en la actualidad se puede rastrear la huella de una “dicotomía estética” y de una jerarquía que

diferencia los productos por género y da un mayor valor y reconocimiento a los denominados masculinos que a los femeninos. Apunta, también, que sigue sin cuestionarse la práctica del diseño y que todavía se encuentran resistencias a aplicar un enfoque feminista en el entorno profesional.

El ámbito laboral no está exento de desigualdades de género. El informe *La Economía del Diseño en la Comunitat Valenciana (2018)* especifica que el 57% del alumnado de las enseñanzas de diseño son mujeres, pero en el entorno profesional representan un 33% de las personas contratadas. Algo similar muestra el informe *Design Economy. People, Places and Economic Value (2022)* que señala que la ocupación de puestos de trabajo en mujeres en el año 2020 era del 23%, cifra que se reduce al 15% en el diseño digital y al 12% en el industrial y de producto. El estudio *Women in Design (2023)* indica que las mujeres diseñadoras representaban en el 2021 solo el 24%.

Entre las funciones del diseño encontramos una función social, de carácter transformador. A través de esta se pueden impulsar cambios que mejoren la vida de las personas y de la sociedad en la que conviven, y supongan un impacto positivo a nivel mundial. Así, la práctica del diseño puede estar encaminada al mercado o al beneficio social, puede ser un medio a través del cual subvertir las estructuras jerárquicas dominantes o puede servir para mantenerlas. Papanek (1977), pionero en promover este tipo de diseño y pensar en los y las profesionales como personas con responsabilidades sociales y morales, hablaba de “aprender a desdiseñar” (p. 307). Ese desdiseñar también implica, desde nuestro punto de vista, alejarse de las formas de ver y de hacer desde la mirada masculina, validar a las mujeres diseñadoras como productoras de cultura e integrar su forma de concebir el diseño, más ligada a sus propias experiencias y necesidades, equiparándolas en valor y visibilidad a las masculinas.

Ser diseñador es una actitud; significa cultivar un discurso crítico sobre su trabajo y ser conscientes de lo que se hace en el mundo en este campo; es aprender acerca del pasado y el presente de la práctica y tener algo que decir en cuanto a lo que se pueda o se deba hacer en el futuro (Caldas, 2021, p. 43).

El diseño con perspectiva de género apuesta por la revisión y la toma de conciencia de las desigualdades entre hombres y mujeres, por el análisis y la crítica de un sistema social de dominación, asimétrico y jerárquico que las subordina. También cuestiona cómo en los medios de comunicación y la publicidad son expuestas para la mirada mas-

culina al hipersexualizarlas y convertirlas en meros objetos de deseo. Diseñar con enfoque feminista es ofrecer nuevas formas de representación más acordes a la realidad y a la diversidad, es responsabilizarse para conocer las necesidades de las mujeres y contemplarlas en los procesos de diseño, hacer uso de un lenguaje inclusivo que las nombre y que no las oculte detrás de lo masculino, visibilizar y convertir en referentes el trabajo de tantas diseñadoras y su contribución a la historia del diseño, y crear proyectos que eviten la discriminación, los estereotipos sexistas y los roles de género con buenas prácticas. Además, formar equipos diversos e inclusivos y trabajar de forma cooperativa, horizontal e integradora aporta nuevas miradas y maneras de abordar los proyectos de diseño.

A diseñar con perspectiva de género se aprende. Una formación esencial y de carácter obligatorio con un enfoque feminista es necesaria, como afirma Bernárdez (2017) “para todos aquellos/as profesionales dedicados a la creación de imaginarios colectivos, que conforman hoy en día los valores, estereotipos y, en definitiva, las formas de actuar” (p. 58).

Metodología

Tanto para la adquisición de los contenidos teóricos como para el diseño y creación de las *performances* hemos empleado una metodología de trabajo participativa y colaborativa desde la horizontalidad, en la que se han puesto en valor los afectos y las experiencias en primera persona como forma de conocimiento colectivo. Todas las voces se han tenido en cuenta desde la escucha activa y presente. El saber se ha intentado desjerarquizar para forjarlo con la unión de todos los conocimientos aportados por las personas participantes al asumir un “liderazgo compartido” (Soto, 2019, p. 8) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mediante “la enseñanza apropiada, los estilos de aprendizaje y las estrategias para la comunicación en labor académica feminista” (Acker, 2003, p. 78) hemos pretendido, desde un conocimiento “parcial, localizable y crítico” (Haraway, 1995, p. 329), analizar y entender cómo se perpetúan las desigualdades de género socialmente y buscar soluciones de diseño alternativas, inclusivas y aplicables a la práctica profesional.

Como destaca Irwin (2013) “explorar ideas, problemas y temas desde una perspectiva artística ofrece maneras de construir significados personal y colectivamente”. Así, hemos empleado, además, una metodología de investigación educativa basada en las artes para llevar a cabo un “artivismo” en y desde el sistema educativo por varias razones. En

primer lugar, porque su potencial transgresor “desencadena la pluralidad de significados y, por tanto, cuestiona la legitimización de los saberes” (Maeso, 2017, p. 230). También por su capacidad para alcanzar aprendizajes significativos (Trachana, 2013), y por la posibilidad que ofrece de establecer vínculos con lo social a través del propio cuerpo como vía de experimentación, emoción y vivencia colectiva de empoderamiento. En segundo lugar, por su trayectoria, desde los años 70, para denunciar el sistema jerárquico de poder y para colectivizar públicamente el duelo y el dolor por la violencia contra las mujeres, como han hecho muchas artistas.

De esta forma, hemos puesto en práctica, fuera del aula, todo lo aprendido en clase a través de un “artivismo” en el marco educativo con la finalidad de despertar conciencias. Calderón y Hernández (2019) destacan que “en la investigación artística se gesta la construcción de un espacio común y disruptivo para conocimientos reflexivos que produzcan una revolución, es decir, un nuevo nosotros” (p. 90).

Partimos de la hipótesis de que aprender a diseñar con perspectiva de género convierte a nuestro alumnado en profesionales con capacidad de agencia para contribuir a futuros cambios sociales en materia de igualdad.

Para corroborar esta hipótesis se envió al estudiantado que cursó la asignatura, a través de la plataforma *Google forms*, una encuesta de diez preguntas. De estas, ocho son de respuesta corta, en las que se contesta de manera afirmativa, negativa o se elige una respuesta de las que se ofrecen. Las otras dos son de respuesta abierta para que los y las estudiantes opinen sobre cómo les ha influido su paso por la optativa y las acciones realizadas. Con los datos y los testimonios recogidos hemos realizado una primera valoración del impacto, tanto en lo personal como en lo profesional, que ha supuesto para ellos y ellas cursar la asignatura.

Desarrollo

El Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores, señala en el punto 4 del artículo 3 de las Disposiciones Generales que la actividad profesional se llevará a cabo “desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos” (cap. I. p. 89745).

El Real Decreto 633/2010, de 14 de mayo, recoge entre las competencias generales del Título de Graduado o Graduada en Diseño “valorar la dimensión del diseño como factor de igualdad y

de inclusión social, y como transmisor de valores culturales” (p. 48525).

La enseñanza del diseño no puede evadir la inclusión de un enfoque feminista en sus mallas curriculares. Aplicar la legislación vigente es una necesidad si se pretende la formación integral de profesionales competentes y responsables, y si se quiere asegurar una educación equitativa y preparar al alumnado para el ejercicio de la profesión con perspectiva de género. Además, otras dos buenas razones para incorporarla son que el Plan Bolonia, como señala Pérez Sedeño (2018), recoge “la inclusión de los estudios de género en la docencia y la investigación” (p. 129), y que el quinto de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 es lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.

Podemos hacer un recorrido por las principales causas que hacen que todavía no sea una realidad la integración de la perspectiva de género en las enseñanzas superiores. En primer lugar, el androcentrismo y la inercia intelectual que mantiene esa mirada parcial y subjetiva del saber y del hacer, mostrándola como universal y neutra (Anguita y Torrego, 2009). Nuño y Álvarez (2017) lo relacionan con la falsa idea de que ya está todo conseguido, lo que conduce a la pasividad o la falta de interés tras ese espejismo igualitario. Otras resistencias, según Pastor et al. (2020), son el escaso compromiso de las instituciones, la falta de asignación de recursos económicos y de personal, o la dificultad de un verdadero cambio estructural en las rígidas estructuras universitarias que, como mencionan Verge et al. (2018), ostentan una sobrerrepresentación masculina en los puestos de responsabilidad y poder. Según Simón (2017), la inclusión de la perspectiva de género “necesita de las tres P: Presupuesto, Prioridad y Personal preparado” (p. 29). Se puede agregar a esta lista la insuficiente formación del profesorado en la materia (Ballarín, 2017). Subirats (2020) también apunta que los y las docentes trasladan mensajes diferenciados en el denominado currículum oculto, de forma que perpetúan los roles y estereotipos sexistas en las aulas. García López et al. (2008) especifican que los equipos directivos deberían tener la misma preocupación e implicación por cumplir las leyes que encaminan a una educación para la igualdad que por la gestión del centro y el presupuesto. Miralles-Cardona (2019) señala el reducido, incluso anecdótico, número de proyectos educativos o asignaturas básicas de género en los estudios de grado. De esta forma, lo que nos encontramos mayoritariamente son propuestas individuales del profesorado realmente concienciado que desempeña y asume ese compromiso desde y en su espacio de trabajo con

el alumnado: el aula, pero no una voluntad política de cambio (Menéndez, 2014).

Después de una revisión de los planes de estudio de las enseñanzas artísticas superiores de grado en Diseño de la Comunidad Valenciana en el año 2017, encontramos que no existían contenidos de género en ninguno de los grados que se ofertaban. Así que creamos y pusimos en marcha esta asignatura optativa, novedosa por ser la primera en implementar dichos contenidos, y por el uso de la *performance* como herramienta “artivista”.

En todo este tiempo hemos sido conscientes de que una asignatura optativa no es la solución a la implementación de una perspectiva de género en los estudios de diseño, puesto que solo el alumnado que la cursa recibe y adquiere unos contenidos que deberían ser de carácter obligatorio para todos y todas. El estudiantado, según López-del Pino y Córdova-Suárez (2016) elige las asignaturas optativas contemplando multitud de factores, entre ellos sus intereses personales y profesionales; sus necesidades formativas con respecto a la especialidad de diseño que cursen; el tipo de proyectos que se realicen en la asignatura; las opciones de superarla con mayor o menor esfuerzo; la aportación de conocimientos nuevos que constituyan un valor añadido a su formación; que puedan cursarla en el horario en el que se imparte y que no coincida con otra que también quieran elegir; el número de optativas que se proponen, no es lo mismo elegir entre diez que entre sesenta, como oferta la EASD València; que la entiendan como de utilidad para su ingreso en el mundo laboral; o el mayor o menor aprecio por el profesorado que la enseña, etc.

El número de mujeres que ha cursado la asignatura durante estos años asciende a 77 de 109. Este hecho nos hace pensar que el alumnado la percibe como una materia que solo compete a las mujeres y a las personas disidentes de género y no vislumbra su importancia ni utilidad para su futuro profesional. Al ser contenidos vinculados con el feminismo no se contemplan como “saber autorizado” (Ballarín, 2013, p. 105), y como señala Menéndez (2014) “los estudios reglados siguen ciegos a este conocimiento que, en general desconocen y, con frecuencia, desprecian” (p. 25).

Todo ello supone que, de partida, este tipo de asignaturas tienen una serie de desventajas que deberían compensarse “desde las directivas de los centros” con acciones como por ejemplo la promoción y campañas de concienciación para que el alumnado las perciba como importantes para su profesión y las elija, o manteniéndolas entre las optativas que se ofertan cada año.

Resultados

La encuesta enviada al alumnado ha sido realizada por sesenta personas, lo que se traduce en un 55% del alumnado: 45 mujeres, doce hombres y tres personas que no indicaron este dato. Se puede apreciar en la figura 3 el desglose por año, especialidad y sexo del alumnado matriculado y del que finalmente rellenó la encuesta.

Los datos revelan que el 72,9% del estudiantado tenía conocimientos básicos sobre la teoría feminista antes de elegir la optativa. De ese porcentaje un 86,8% los había adquirido de forma autodidacta frente a un 9,4% que dijo haberlos estudiado en la educación secundaria y un 3,8% en los estudios superiores. Esto demuestra el escaso interés que se le otorga a la perspectiva de género en el entorno de la enseñanza, pese a que el marco legislativo reclama su inclusión en todas las etapas educativas. Las respuestas señalan, además, que la elección de la asignatura está condicionada por sus deseos de una mayor información sobre el tema.

Por otro lado, el 100% del alumnado responde que tener conocimientos de género es importante para su desarrollo como profesionales y el 98,3% entiende que tanto la teoría estudiada como la práctica “artivista” llevada a cabo les ha ayudado a tomar conciencia de las desigualdades de género, y a un 91,7% les ha influido en su manera de entender el diseño y también ha ampliado su visión sobre esta disciplina al contemplar su función social y ponerla en práctica.

De nuevo, el 100% piensa que diseñar con perspectiva de género puede ayudar a minimizar y/o erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres; por eso, un 98,3% considera que esta asignatura no debería ser optativa sino obligatoria en las enseñanzas de diseño.

Por último, el 48,3% del alumnado, tras cursar la optativa, se compromete e implica en otros proyectos relacionados con la igualdad. De hecho, en las contestaciones a las preguntas abiertas declaran que el estudio y la asimilación de los contenidos feministas vistos en clase repercuten de una manera muy positiva en su vida personal y trascienden a su práctica profesional. Resaltan de las *performances* llevadas a cabo en el espacio público la unión de grupo, el sentimiento de formar parte de una causa justa, y cómo el empleo de sus cuerpos en la acción les empodera y les convierte en sujetos activos, responsables y decididos a señalar y denunciar las violencias machistas.

El estudiantado que participa en la encuesta es conocedor de esta investigación y de que sus opiniones pueden ser susceptibles de ser publicadas,

Curso escolar	Total alumnado matriculado		Especialidad	Total alumnado que rellena la encuesta			
	Mujeres	Hombres		Mujeres	Hombres		
2017-2018	22	1	3	Gáfico	1	0	
		1	4	Moda	1	1	
		2	0	Interiores	2	0	
		2	0	Producto	0	0	
		8	0	Fotografía	3	0	
		1	0	Joyería	1	0	
2018-2019	36	6	8	Gáfico	2	5	
		6	1	Moda	3	0	
		7	2	Interiores	3	1	
		5	0	Producto	4	0	
		1	0	Erasmus/otros	0	0	
2019-2020	17	2	0	Gáfico	1	0	
		4	1	Moda	3	0	
		2	0	Interiores	0	0	
		1	0	Producto	1	0	
		5	2	Fotografía	4	2	
2020-2021	17	2	2	Gáfico	1	0	
		3	4	Moda	1	0	
		1	0	Interiores	0	0	
		2	1	Producto	0	0	
		1	1	Fotografía	1	0	
2021-2022	10	4	2	Moda	4	2	
		1	1	Producto	1	1	
		1	0	Fotografía	1	0	
		1	0	Erasmus/otros	1	0	
2022-2023	7	5	0	Moda	5	0	
		2	0	Interiores	1	0	
	109	77	32		60*	45	12

Figura 3. Tabla resumen desagregada por sexo del alumnado matriculado por año y especialidad y del que finalmente ha realizado la encuesta. * Fueron 60 las personas que rellenaron la encuesta, pese a que la suma da 57 porque tres de ellas no incluyeron los datos de sexo y especialidad. Fuente: elaboración propia.

por eso las respuestas abiertas no eran opciones de obligada respuesta. Para finalizar este apartado ofrecemos algunos de sus testimonios.

- “Me ha dado herramientas para poder realizar mis trabajos con conceptualización feminista” (participante 1).
- “He tenido la oportunidad de aplicar los conocimientos aprendidos en diferentes proyectos, entre ellos un cómic sobre la violencia de género” (participante 3).
- “Esta asignatura me ha ayudado a nombrar conceptos que no sabía que tenían nomenclatura” (participante 16).
- “Me ha dado fuerzas para seguir luchando por la igualdad de género, entendiendo luchar como ir a manifestaciones y movilizaciones y apostar por esta mirada a la hora de hacer proyectos profesionales, etc.” (participante 19).
- “La asignatura me hizo ver sobre todo la importancia de luchar contra el patriarcado diariamente, no solo en días señalados, y saber que no estamos solas, sino que tenemos un ejército de compañeras” (participante 23).
- “Ha significado una mayor concienciación, mayor conocimiento y un gran enriquecimiento personal el compartir ideas y debates con mis compañeras y compañeros” (participante 29).
- “Fue muy enriquecedor trabajar con gente de distintas especialidades y con distintas vivencias. Creo que todas aprendimos mucho, no solo en las clases teóricas, sino también en la creación de la performance, la instalación y los vídeos finales” (participante 39).
- “Estoy 100% segura de que cada proyecto lo realizaré, a partir de ahora, con perspectiva de género, porque al final con mis diseños estoy co-

municando, y como comunicadora debo hacerlo con ese punto de vista” (participante 49).

Conclusiones

La experiencia de impartir esta asignatura durante seis años nos ha permitido analizar y estudiar cómo influye en las personas que estudian diseño la adquisición de una perspectiva de género, y ver cómo provoca un impacto positivo en el desarrollo tanto personal como profesional del estudiantado que la cursa.

La investigación evidencia los beneficios, para el alumnado en particular y para la sociedad en general, de incluir una visión de género en los estudios de diseño, pero sin una implicación real de las instituciones educativas para implantar, promover, sostener y favorecer políticas que contemplen medidas de ayuda o discriminaciones positivas a las iniciativas en pro de la igualdad, es muy difícil y cansado, desde la práctica individual, poco valorada y reconocida, mantener los avances conseguidos.

Las limitaciones de esta investigación están relacionadas con el hecho de ser una asignatura optativa y no obligatoria porque este tipo de materias están abocadas a desaparecer en cualquier momento por falta de alumnado en su matrícula, como ha sucedido con la nuestra este curso escolar 2023-2024, y con su desaparición se produce un retroceso que nos coloca de nuevo en la casilla de salida. Implementar una mirada de género en las enseñanzas de diseño va más allá de una asignatura optativa, requiere una toma de

conciencia de la relación directa entre aprender a diseñar con perspectiva de género y contribuir a crear una sociedad más solidaria, justa y equitativa; aplicar políticas educativas en materia de igualdad y una labor sostenida en el tiempo por parte de toda la comunidad escolar.

El propio marco legislativo no utiliza verbos que denoten obligatoriedad ni señala qué herramientas son necesarias para determinar si se aplica la ley y qué resultados está dando, a lo que hay que añadir muchas veces las resistencias, directas o indirectas, a aplicarlo.

La inclusión de contenidos de género y de una metodología educativa feminista en las escuelas superiores de diseño que ponga en valor la historia, la mirada, las experiencias y las reivindicaciones de las mujeres ayudaría a desterrar la mirada androcéntrica de la enseñanza y práctica del diseño. Aprender a diseñar con perspectiva de género no puede ser un trabajo individual de un o una docente, sino un compromiso firme de las instituciones y de las directivas de los centros. Han de promover e integrar la formación del profesorado en la materia, fomentar acciones para sensibilizar en igualdad, y defender e impulsar asignaturas o proyectos docentes con perspectiva de género.

Las futuras líneas de esta investigación seguirán encaminadas a conseguir que la implementación de un enfoque de género en las enseñanzas artísticas superiores de Diseño sea una realidad algún día porque, por el momento, queda mucho trabajo por hacer.

Referencias bibliográficas

- Acker, Sandra (2003). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea.
- Asociación de Diseñadores de la Comunitat Valenciana (Ed.) (2018). *La economía del diseño en la Comunidad Valenciana*. ADCV.
<https://economiadisseny.com/la-economia-del-diseno/>
- Ballarín Domingo, Pilar (2013). Docencia universitaria y conocimientos en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (8), 89-106.
<http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i8.880>
- Ballarín Domingo, Pilar (2017). ¿Se enseña coeducación en la universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31.
<http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Bernárdez Rodal, Asunción (2017). Los estudios universitarios feministas y con perspectiva de género en España (2010-15). *Revista de Comunicación de la SEECI*, (42), 45-61.
<https://doi.org/10.15198/seeci.2017.42.45-61>
- Buckley, C. (1986). Made in Patriarchy: Toward a Feminist Analysis of Women and Design. *Design Issues*, 3(2), 3-14. <https://doi.org/10.2307/1511480>
- Calderón García, Natalia y Hernández y Hernández, Fernando (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.
- Caldas Vieira, Sara (2021). El poder del diseño gráfico para generar emociones. *Revista grafica*, 9(17), 37-45.
<https://doi.org/10.5565/rev/grafica.187>
- Campi Valls, Isabel (1992). *Què es el disseny?* Columna Edicions.
- Carrillo Flores, Isabel (2017). Los nudos del género. Apuntes para la formación ética de educadoras y educadores. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6(2), 29-48.
<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.002>
- Design Council (2022). *Design Economy. People, Places and Economic Value*.
https://www.designcouncil.org.uk/fileadmin/uploads/dc/Documents/Design_Economy_2022_Full_Report.pdf
- Donoso-Vázquez, Trinidad y Velasco-Martínez, Anna (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 71-88.
- European Union Intellectual Property Office. EUIPO (2023). *Women in Design*.
<https://www.euipo.europa.eu/en/publications/women-in-design>
- Ferrando, Bartolomé (2009). *El arte de la performance. Elementos de creación*. Mahali.
- García López, Rafaela, Escámez Sánchez, Juan, Pérez Pérez, Cruz, Vázquez Vereda, Victoria y Morales Mantilla, Sandra M. (2008). Plan de acción para educar en la igualdad de género para los centros públicos y concertados de la Comunidad Valenciana. Cien propuestas de acción. En Pilar Aznar Minguet y Paz Cánovas Leonhardt (Eds.), *Educación, género y políticas de igualdad* (pp. 185-201). Universitat de València.
- Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Irwin, Rita L. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación Y Pedagogía*, 25(65-66), 106-113.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>
- López-del Pino, Francisco, Córdova-Suárez Ana K. (2016, 17-18 de noviembre). Análisis de las variables que determinan la elección de asignaturas optativas en la Universidad. El caso del grado en turismo de la ULPGC. [Paper en papel]. *III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC* (pp. 63-70). Las Palmas de Gran Canaria.
- Maeso Broncano, Ana Pilar (2017). *La dimensión político-social del arte de acción y su incidencia en los entornos pedagógicos. Enfoque y prácticas performativas como recurso educativo*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/77298>
- Menéndez Menéndez, María Isabel (2014). El Espacio Europeo de Educación Superior en España: incorporación de contenidos y metodologías de género en comunicación. *Revista Internacional De Comunicación Y Desarrollo*, 1(0), 23-34.
<https://revistas.usc.gal/index.php/ricd/article/view/1983>
- Miralles-Cardona, Cristina (2019). Evidencias de fiabilidad y validez del índice de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG). En Rosabel Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 320-331). Octaedro.
- Nochlin, Linda (1988) Why Have There Been No Great Women Artists? *In Women, Art and Power and Other Essays* (pp. 145-178). Harper & Row Publishers.
- Nuño Gómez, Laura y Álvarez Conde, Enrique (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismo/s*, (29), 279-297.
<https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.11>
- Papanek, Víctor (1977). *Diseñar para el mundo real*. Blume Ediciones.

- Pastor Gosálbez, Inma, Acosta Sarmiento, Ana, Torres Coronas, Teresa y Calvo Merino, Marta (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XX1*, 23(1), 147-172.
 doi: 10.5944/educXX1.23873
- Pelta, Raquel (13 de octubre del 2022). Con perspectiva de género [en línea]. *Revista Experimenta*.
<https://www.experimenta.es/por-el-pan-y-por-las-rosas/la-columna-de-raquel-pelta-con-perspectiva-de-genero/>
- Pérez Sedeño, Eulalia (2018). Conocimiento y Educación Superior desde la perspectiva de género: sociología, políticas públicas y epistemología. *Artefactos*, 7(1), 121-142.
<https://revistas.usal.es/cinco/index.php/artefactos/article/view/art201871121142/18545>
- Real Decreto 1614 de 2009 [Boletín Oficial del Estado]. Por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 27 de octubre de 2009.
- Real Decreto 633 de 2010 [Boletín Oficial del Estado]. Por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado de Diseño establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 5 de junio de 2010.
- Rodríguez Jaume, María José y Gil González, Diana (2021). *La perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives: Situació actual i reptes de futur*. Xarxa Vives d'Universitats.
- Scotford, Martha (1994). Messy History vs. Neat History: Toward an Expanded View of Women in Graphic Design. *Visible Language*, 28(4), 367-387.
<https://journals.uc.edu/index.php/vl/article/view/5613>
- Simón Rodríguez, M. Elena (2017). *La igualdad también se aprende. Cuestión de Coeducación*. Narcea.
- Soto Solier, Pilar Manuela (2019). Artivismo y educación: proyectos educativos artísticos como pedagogía para la sensibilización y transformación social en Educación Primaria. En Mohammed El Homrani, Diego Enrique Báez Zarabanda e Inmaculada Ávalos Ruiz (Eds.), *Inclusión y Diversidad: intervenciones socioeducativas* (pp. 1-13). Wolters Kluwer.
<http://hdl.handle.net/10481/56061>
- Subirats, Marina (2020). Cap a una escola inclusiva i coeducativa, què ens ha ensenyat el confinament. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2020*, 16-26.
<https://dpde.uib.cat/Publicacions/anuari/>
- Trachana, Angélique (2013). Aprender lúdicamente. Juego y *performance* para impulsar la innovación y la creatividad en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(1), 1-16.
<https://doi.org/10.35362/rie631794>
- Verge, Tània, Ferrer-Fons, Mariona y González, M. José (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies* 25(1), 86-101.
<https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Zambrini, Laura y Flesler, Griselda (2017). Perspectiva de género y diseño: deconstruir la neutralidad de la tipografía y la indumentaria. *Revista Inclusiones*, 4, 11-22.
<https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/631>