
DORA SÁNCHEZ

ESCUELA DE DISEÑO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

SANTIAGO, CHILE

PDSANCHE@UC.CL

BEATRIZ LEAL

ESCUELA DE DISEÑO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

SANTIAGO, CHILE

BMLEAL@UC.CL

Situar(nos) y cuestionar(nos) a través de un curso-dispositivo de diseño. Nuestra primera experiencia como docentes del curso Diseño, Género y Feminismos

Situate(us) and Question(us) through a Design Course-Device. Our First Experience as Teachers of the Course Design, Gender and Feminisms

Resumen. Desde una perspectiva de pedagogía feminista, durante el primer semestre del año 2023 realizamos por primera vez el curso-dispositivo Diseño, Género y Feminismos en la Escuela de Diseño de la Universidad Católica de Chile. Desde el registro, devenir, contradicciones y flujos de ese proceso, compartimos nuestra experiencia de co-aprendizaje desde herramientas teóricas y metodológicas del campo de los estudios de género y su relación con la disciplina del diseño. La estrategia didáctica se concretó a través de cátedras, estudio de casos, lecturas y levantamiento de proyectos que tenían como fin incorporar una perspectiva de género interseccional en procesos y resultados de diseño para incomodar, situar y repensar(nos). Una vez finalizada esta primera experiencia piloto, damos cuenta y reflexionamos sobre cómo el curso —como dispositivo crítico de diseño— interpeló la práctica del estudiantado, llevándoles a cuestionarse las distintas aristas del diseño hasta incluso paralizarse frente a la intervención. Además, para nosotras como docentes se abre la pregunta: ¿es posible hacer un giro hacia una pedagogía feminista basada en la co-construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje en un sistema educacional donde la relación universidad-estudiante se asemeja cada vez más a la de servicio-cliente?

Palabras clave: diseño feminista, estudios de género, feminismos, pedagogía feminista.

Abstract. From a feminist pedagogy perspective, in 2023 we carried out for the first time a class called Design, Gender and Feminisms in the Design School of the Universidad Católica de Chile. We would like to share the development and contradictions of that experience of co-learning through theoretical and practical tools and methodologies from the field of gender studies and its relationship with design. This was carried out through theoretical lessons, text reviews, case studies, and development of design projects that incorporate an intersectional gender perspective in their processes and results so we—students and teachers—could question, situate, and rethink ourselves. Now that the semester is over, we feel able to reflect on how the course questioned the way students design, making them interrogate the different parts of the design process to a point where design to truly transform the gender gaps feels impossible. The experience also leaves us asking ourselves: Is it possible to teach from a feminist pedagogy perspective based on the joint construction of the learning experience in the context of an educational system where the relationship between university and students is similar to the one between services and clients?

Keywords: feminist design, gender studies, feminisms, feminist pedagogy. Introducción. La búsqueda de un aterrizaje práctico para la relación entre diseño, género y feminismos

Fecha de recepción: 05/09/2023

Fecha de aceptación: 06/11/2023

Cómo citar: Sánchez, D. & Leal, B. (2023).

Situar(nos) y cuestionar(nos) a través de un curso-dispositivo de diseño. Nuestra primera experiencia como docentes del curso Diseño, Género y Feminismos. *RChD: creación y pensamiento*, 8(15), 85-97. <https://doi.org/10.5354/0719-837X.2023.71914>

Revista Chilena de Diseño,
rchd: creación y pensamiento
Universidad de Chile
2023, 8(15).
<http://rchd.uchile.cl>

Introducción

Durante el primer semestre del año 2023 en la Escuela de Diseño de la Pontificia Universidad Católica de Chile se realizó por primera vez en pregrado el curso-dispositivo Diseño, Género y Feminismos, donde intentamos trenzar la disciplina del diseño, los estudios de género y la teoría feminista, en un ejercicio teórico-práctico que nos permitiera —tanto a docentes como estudiantes— transitar de manera conjunta hacia un aterrizaje práctico del enfoque feminista a la práctica del diseño.

El curso-dispositivo fue diseñado desde nuestra posición situada como docentes: como mujeres con formación en género y diseño que ejercemos y enseñamos el diseño en Chile, a la vez que nos identificamos como feministas y, por lo tanto, compartimos un compromiso político por la transformación de la vida de las mujeres y disidencias en particular y sus contextos en general (Blazquez et al., 2012). En este texto, buscamos describir y reflexionar respecto a nuestra experiencia guiando desde dicha posición este proceso de enseñanza-aprendizaje de una alternativa pedagógica dentro de los márgenes tradicionales de la educación superior chilena.

Consideramos que un diseño crítico y feminista, desde una vocación por conocer y transformar a la vez como tareas esenciales del diseño (Sánchez y Hermansen, 2021), tiene muchos puntos en común con las características necesarias para la política feminista descritas por Julieta Kirkwood (1986). La autora, en la década de los 80, planteó como esencial y complementaria la necesidad de una articulación entre reconocernos dentro de la estructura de opresión, conocer y analizar desde la teoría sus causas, formas de expresión y consecuencias, y trabajar en torno a su erradicación desde nuestra praxis. En este sentido, las epistemologías feministas cuestionan los marcos establecidos para interpretar investigaciones realizadas, donde domina un discurso y orientación de paradigmas principales (Blazquez et al., 2012). En consecuencia, comprendemos que lejos de ser una disciplina neutra, el diseño se presenta como ideológica y política, al expresar características de la sociedad mediante discursos, prácticas y valores dominantes (Zambrini y Flesler, 2017).

Profundizando en la conjunción entre diseño y epistemologías feministas, Heidaripour y Forlano (2018) distinguen tres grupos principales de cuerpos de literatura para cuestionar/desafiar la segregación de género en la investigación y práctica del diseño, que impactan en el orden social e integran valores feministas y herramientas críticas para evaluar las prácticas de investigación de diseño.

Un primer grupo teórico y académico analiza y revela las segregaciones de género en la práctica de diseño e investigación. Como ejercicio crítico de deconstrucción, permitió a distintas disciplinas repensar el lugar de las mujeres en sus devenires. Autoras como Judy Attfield, Cheryl Buckley y Pat Kirkham utilizaron el feminismo como un enfoque de análisis para revelar estructuras de poder dentro del diseño y se encargaron de evidenciar el silenciamiento histórico de las mujeres en el campo proyectual, desde una posición no privilegiada en la producción de conocimiento y la supremacía de lo masculino.

Otra línea teórica incluye casos en los que el feminismo se usa como lente teórico para la crítica e integración de valores feministas para generar nuevos enfoques de diseño (Heidaripour y Forlano, 2018). En concreto, devela la forma en que el género influye en las concepciones dominantes y las prácticas, generando nuevos análisis y teorías, nuevos métodos y metodologías, es decir, nuevas formas de hacer, como describe Bardzell (2010). Además, esta última autora propone un conjunto de valores feministas a aplicar como directrices en el diseño, como el pluralismo, la participación, la defensa, la ecología, la encarnación y la agencia, la identidad, la igualdad y la justicia social (Bardzell, 2010).

Finalmente, un tercer y último cuerpo de literatura propone que los objetos de un proceso de diseño encarnan una intención política de intervenir en el orden social disputando, desafiando y/o problematizando las relaciones de poder dominantes (Heidaripour y Forlano, 2018). Esta visión del diseño plantea y replantea el rol de los objetos más allá de algo inanimado, fuera de lo social o tan solo representativo de las condiciones sociales, culturales y económicas de una sociedad. Los objetos tienen agencia y un rol clave en la mantención y actualización de lo social e inscriben en su materialidad valores, ideologías, moralidades —una política—, por tanto, deben ser considerados como agentes con poder más allá de nuestra capacidad de predicción y control.

Siguiendo estas directrices de diseño feminista, nuestro **curso como dispositivo/objeto de diseño crítico** intenta intervenir y abordar esa conjunción entre el reconocernos, conocer y transformar el mundo hacia la justicia social. Desde tal posición, nos propusimos que este curso-dispositivo fuera capaz de impactar a todas las personas que se vieron involucradas en su devenir. En primer lugar, el estudiantado que vio interpelada su forma de ejercer el diseño al incorporar la perspectiva de género como lente, a través del cual analizar las relaciones de poder presentes en los contextos sociales a conocer y las posibles formas de sus proyectos de diseño, y puede transformar dichas condiciones a favor de unos u otros agentes. Luego, a quienes se vieron beneficiados o alcanzados por las propuestas y proyectos de diseño resultantes de los ejercicios del curso-dispositivo, apostando a que sus resultados tuvieran la capacidad de cuestionar y/o subvertir las relaciones de género desiguales levantadas a corto, mediano o largo plazo, dependiendo del tipo de proyecto desarrollado. Y tercero, que el curso-dispositivo nos transformara a nosotras —en tanto guías y acompañantes del proceso— al empujar los límites de nuestra práctica docente desde un paradigma feminista que centre sus esfuerzos no solo los resultados sino también en los procesos.

Como eje elemental, además, buscamos promover un espacio seguro para todas las personas, abordando la pedagogía desde el cuidado y atención hacia el estudiantado. Con esto, buscamos tener las mismas consideraciones de diseño promovidas por el curso-dispositivo en su diseño, su planificación y desarrollo.

Creemos que los objetivos propuestos para el curso-dispositivo solo

podían ser abordados desde una propuesta de trabajo conjunto por todos los agentes involucrados. Ello comenzó con nosotras —docentes— tomando consciencia de nuestra posición de poder frente al estudiantado y la imposibilidad de renunciar por completo a esta. Sin embargo, no fue impedimento para proponer espacios de responsabilidad compartida, donde construir lo común desde la participación y la apertura a la transformación fue fundamental durante el desarrollo del curso-dispositivo. Lo anterior, a través de una negociación de contenidos y formas de relacionarnos que fue tanto verbal como performativa.

De esta manera, el curso-dispositivo fue tanto un espacio para desarrollar proyectos de diseño con perspectiva de género a la vez que se constituyó en prototipo de la incorporación de dicha perspectiva a la enseñanza de la disciplina en el ámbito universitario en Chile. Por lo tanto, una experiencia situada a ser analizada y compartida con otros espacios académicos que aspiren a hacerlo en el futuro.

A partir de la revisión de nuestros registros, la conversación con el estudiantado y las evaluaciones docentes, en este texto expondremos el devenir del curso-dispositivo desde los encuentros y desencuentros entre los actores previamente mencionados a modo de sistematización de experiencias (Jara, 2015), involucrando estudiantes, docentes y potenciales beneficiarios del proyecto y cómo estas interacciones fueron siendo mediadas y transformadas por la incorporación de la perspectiva de género en la planificación y contenidos del curso-dispositivo a la vez.

Metodología. Diseñar un curso como dispositivo de diseño

Planteamos el curso-dispositivo Diseño, Género y Feminismos como un espacio para la convergencia entre las teorías de género y feministas y la práctica del diseño, para lo cual tuvimos que presentar al estudiantado —compuesto en su gran mayoría por estudiantes de diseño— una serie de aspectos teóricos del género que les permitieran posicionarse críticamente para analizar los contextos y espacios de sus proyectos, con énfasis en las relaciones de poder mediadas por el género.

Por lo mismo, abordamos el diseño del curso-dispositivo con la intención de no solo promover una práctica crítica y feminista del diseño, sino que intentamos aplicar la misma perspectiva en nuestra labor docente. Apuntamos a reconocer y compartir los espacios de poder correspondientes a nuestra posición en la sala de clases como forma de incorporar y legitimar otras fuentes de conocimiento y aprendizaje en el aula más allá de la figura docente de autoridad universitaria tradicional (Ríos González et al., 2017). Para nosotras desafiar la autoridad deviene, entonces, en la posibilidad de legitimar otras fuentes de saber y aprendizaje en el aula como las experiencias situadas y personales del estudiantado, descentrando la figura docente.

Dicha apuesta de construcción de lo común desde un intento por redistribuir el poder se acompasa también con el carácter electivo del curso-dispositivo,

Bloque temático	Objetivo
(1) Introducción a los estudios de género	Abordar los distintos abordajes teóricos que han existido sobre la relación desigual entre géneros y la construcción de este concepto.
(2) Miradas críticas a la producción de conocimiento	Revisar las formas en que las teorías de género y los feminismos han cuestionado la forma en que percibimos y producimos el mundo.
(3) Pensamiento proyectual	Acercarnos al desarrollo histórico-cultural del diseño y cómo este ha sido concebido y enseñado en línea con el pensamiento moderno y los modelos de producción y consumo neoliberales.
(4) Diseño y epistemologías críticas	Tejer un puente entre los abordajes teóricos que proponen nuevas formas de conocer y transformar el mundo con la práctica del diseño como herramienta clave para la pertinencia de esa transformación.

que aumentó nuestras expectativas respecto al grado de participación que tendría el estudiantado.

Estructuramos las clases de manera de tener un primer momento de abordaje teórico dividido en cuatro grandes bloques de contenidos a lo largo del semestre (Tabla 1).

Atendiendo a una vocación de cuidado y respeto por las responsabilidades del estudiantado fuera de la vida académica, intentamos distribuir la carga de trabajo del curso-dispositivo al interior de los grupos. Todo equipo de trabajo debió entregar un resumen semanal de la lectura correspondiente a cada clase pero desarrollado por solo una integrante del grupo a la vez. Así, cada estudiante al final del semestre habría leído en profundidad al menos dos textos pero tendría acceso a todos los resúmenes desarrollados por sus compañeros de grupo y curso que fueron alojados en el dashboard Diseño, Género y Feminismos. Este fue creado para el curso en la plataforma online Padlet, que terminó alojando tanto los resúmenes semanales como los avances de los trabajos y recomendaciones de otras fuentes a revisar por parte de docentes y estudiantes. Escogimos esta plataforma por su capacidad para construir tableros digitales colectivos y multimedia donde todo el curso tuviera acceso a las reflexiones de los demás grupos y pudiera citarlas si fuera necesario. Además, su carácter multimedia nos permitió utilizar formatos distintos del escrito como imágenes, videos e incluso audios como espacio para las provocaciones detonadas por los textos.

En la misma línea de optimizar el uso del tiempo dentro del horario de clase para liberar los tiempos personales del estudiantado, el segundo módulo lo dedicamos a trabajo práctico en torno a los proyectos evaluados durante el curso-dispositivo (espacio de taller).

Tabla 1. Resumen de bloques temáticos y objetivos de los contenidos abordados. Fuente: elaboración propia.

El curso/dispositivo tuvo una extensión de un semestre de cuatro meses, de marzo a julio. Los primeros dos meses se trabajó en torno al análisis de un caso de diseño —producto, servicio, experiencia, etcétera— cuya historia, procesos productivos y resultados fueron revisados desde la perspectiva de género (proceso deconstructivo crítico). Luego, durante la segunda mitad del semestre, los grupos trabajaron en el desarrollo de un proyecto de diseño, el cual debía responder a un ámbito de sus intereses y que pudiese intervenir la realidad de manera que subvirtiera y/o cuestionara las relaciones de poder presentes en él. En cada clase intentamos avanzar en preguntas o etapas de los proyectos que incorporaron los aspectos teóricos revisados en el primer módulo, siendo nosotras docentes guías y acompañantes del proceso.

El desarrollo de este proyecto de diseño con perspectiva de género supuso un desafío para los grupos de trabajo que debían intentar proponer algo que fuera más allá de la incorporación de las mujeres como sujeto de estudio o beneficiario (Harding, 1987), sino que pudiesen pensar y desarrollar productos de diseño que transformaran sus vidas y a la vez las estructuras que definen la forma en que valoramos el aporte de las mujeres (Acuña Moenne, 2018).

A la vez, fue también un desafío para nosotras como docentes que, para guiar una propuesta de carácter feminista —y por tanto político— tuvimos que deconstruir nuestras propias formas de ejercer el diseño que aprendimos de una tradición moderna que ha construido un falso neutro como parámetro ideológico (Zambrini y Flesler, 2017), desde metodologías y herramientas que nos han llevado a entender las necesidades del usuario de manera objetiva, sin cabida a valores políticos. Es decir, debíamos estar en un ejercicio constante por superar la «cultura de diseño desenganchada» (Heidaripour y Forlano, 2018) en la que fuimos formadas y en la que ejercemos profesionalmente para empujar los límites de lo que es posible proponer por parte del estudiantado.

Resultados. Devenir del curso-dispositivo

Como punto de partida para el trabajo del semestre, planteamos el reconocer nuestras posiciones y puntos de vista situados utilizando la técnica del collage (Figura 1). La importancia del ejercicio estaba en alinearnos con uno de los ejes fundamentales de la epistemología feminista: que quien conoce influye en las prácticas de investigación, interrogación y justificación del mundo (Buenahora, 2016). Si «la persona que conoce está situada y por lo tanto el conocimiento es situado, es decir, refleja las perspectivas particulares de la persona que genera conocimiento» (Blazquez, 2012: 28), es tarea indispensable de quien investiga —y en este caso diseña, enseña y aprende— reconocer ese lugar y esos sesgos que no solo son difíciles de combatir, sino que muchas veces difíciles de identificar en nuestras prácticas profesionales y/o docentes (Acuña Moenne, 2018).

Optar por describir este lugar mediante imágenes en lugar de palabras escritas o habladas nos permitió —tanto a estudiantes como a docentes— poner en primera línea el imaginario visual de ese lugar que habitamos



Figura 1. Collages elaborados por estudiantes y docentes durante el ejercicio de descripción del lugar de enunciación a través de imágenes
Fuente: registro personal.

como personas que diseñan, y expresarlo de una manera que ya lo convierte en insumo sobre nosotras mismas que entra en conversación con cómo queremos que nuestros proyectos se vean y qué mensajes proyecten visualmente (Figuras 2 y 3). Insumo que además combina nuestros intereses profesionales con nuestra biografía y los temas, intereses y actividades que desarrollamos fuera del ámbito laboral pero que inevitablemente repercuten en nuestra práctica académica y profesional y, por tanto, deben ser reconocidos como parte de este lugar de enunciación en el que redefinimos y repensamos nuestra subjetividad (Cruz Hernández, 2016).

En relación a la forma en que abordamos la revisión bibliográfica de los aspectos teóricos del curso-dispositivo, asignar la revisión del texto a una persona del equipo semanalmente fue tanto una invitación a aminorar la carga de trabajo como a manifestar los diferentes puntos de vista de las personas en cada resumen. Esto en consideración de que los sesgos y prejuicios personales de cada quién afectan las preguntas que se afloran, la interpretación e incluso la validez de las herramientas propuestas para la revisión teórica (Blazquez, 2012), lo que generó un conjunto de resúmenes únicos e irrepetibles.

Sin embargo, al haber entregado una estructura de preguntas o puntos mínimos a revisar en el texto a modo de pauta, la mayoría de los resúmenes se remitió a aspectos similares que rayaron en lo literal. No aparecieron de la manera que esperábamos sus propias subjetividades ni en el formato de



Figura 2. Collage elaborado por una estudiante durante el ejercicio de descripción del lugar de enunciación a través de imágenes
Fuente: registro personal.



Figura 3. Collage elaborado por una docente durante el ejercicio de descripción del lugar de enunciación a través de imágenes
Fuente: registro personal.

los resúmenes —en su gran mayoría textos en archivos de Word— ni en su contenido (Figura 4). En ese sentido, creemos que las instrucciones para el resumen fueron capaces de mediar y poner límites a la subjetividad del estudiantado de una forma que quienes generamos dichas instrucciones no deseábamos, haciéndonos entrar en conflicto con el mismo dispositivo pedagógico entregado.

La instancia para comentar y reflexionar sobre los textos al comienzo de la clase también se fue diluyendo a medida que avanzaba el semestre. Las estudiantes en su mayoría agradecieron que la distribución de los textos les permitiera sumergirse en profundidad y disfrutar de los que les correspondían semana a semana. Pero quienes leían tendían a llegar tarde a clases, como si hubiese una especie de moratoria consecuencia de esa tarea, por lo que partíamos las clases con quienes no habían siquiera revisado el resumen generado por sus compañeras. Esto dificultó la conversación entre nosotras y el estudiantado en torno a los textos, perdiéndose el objetivo de la instancia. Tal falta de correspondencia en el diálogo, necesaria para la revisión de los textos, sumado a que cada vez el tiempo de la clase se nos hacía más acotado, nos llevó poco a poco a prescindir de esta actividad y priorizar los demás bloques teóricos y prácticos.

En relación a los proyectos abordados por los grupos de trabajo, consideramos una vez más que el perfil de quienes se inscribieron en el curso-dispositivo jugó un rol clave en su desarrollo. Por un lado, el curso-dispositivo no contó con la presencia de personas que se identificaran como hombres cis heterosexuales, perfil históricamente asociado a la mirada andocéntrica y sexista heredada del pensamiento moderno (Bartra, 2012) que moldeó los inicios y desarrollo del diseño durante el siglo XX (Zambrini y Flesler, 2017). En su lugar, el curso-dispositivo estuvo compuesto por personas que se identificaban como mujeres y disidencias que durante mucho tiempo fueron —y en algunos casos siguen siendo— marginados

de los espacios de construcción de conocimiento (Acuña Moenne, 2018). Dado que esta marginación histórica también se manifiesta en el diseño y en la valoración que existe sobre los intereses y áreas de desempeño de quienes estudiamos y ejercemos dicha disciplina dentro una estructura patriarcal que valora más el diseño ejercido mayoritariamente por los hombres —como el industrial— por sobre el producido mayoritariamente por mujeres —como el textil— (Buckley, 1986), el estudiantado también vio en este curso-dispositivo una posibilidad de tocar temas que les movilizaban de manera personal pero que muchas veces habían sido descartados por su poca relevancia en ese contexto androcéntrico y sexista del diseño, en otros cursos de la carrera.

En consecuencia, para el encargo de análisis de caso en la primera mitad del semestre, los grupos se aventuraron con analizar la historia de Barbie, las carteras Hermes, el sexismo en los asistentes de voz, el diseño del espéculo, los bikinis y los diferentes sesgos de género presentes en los videojuegos — desde quienes juegan y diseñan hasta cómo son representadas las mujeres en ellos— y cómo estas representaciones nos hacían sentir desde niñas. Tales análisis abarcaron desde los procesos productivos hasta los debates éticos que cada dispositivo ha levantado a lo largo de la historia, siempre trenzados con experiencias personales de interacción con los mismos.

Luego, durante la segunda mitad del semestre, los equipos de trabajo tuvieron que definir ámbitos o territorios de diseño para intervenir. Esto podía ser a través del desarrollo de una solución de diseño a una problemática de género puntual —siguiendo una lógica de *problem*

Figura 4. Captura de pantalla de la plataforma Padlet donde se iban alojando los resúmenes grupales y conectando a otros textos sugeridos y avances de la clase

Fuente: Padlet Diseño, Género y Feminismos, 2023, disponible en <https://padlet.com/pdsanche/dise-o-g-nero-y-feminismos-7ftpp9r3zawt29g>

93

The image shows a screenshot of a Padlet board titled "Diseño, Género y Feminismos" by Patricia Sánchez. The board contains several posts from different groups:

- Grupo 6 / Definiciones:** A post featuring a photograph of a person holding up several hand-drawn cards with definitions. One card is labeled "CACHIPÚN".
- Grupo 6 / Marta Lamas:** A post with a PDF titled "La perspectiva de género".
- Grupo 5 - Resumen "La perspectiva de género" (Marta Lamas):** A post with a DOCX document titled "La perspectiva de género".
- Grupo 2 / Mercedes Ávila Francés:** A post with a PDF titled "El preciso recorrido por la teoría e historia del movimiento feminista".
- Grupo 3/ Mercedes Ávila Francés:** A post with a DOCX document titled "LECTURA TEXTO 1 - MERCEDES AVILA".
- Grupo 1 - Mercedes Ávila Francés:** A post with a PDF titled "G1 - Mercedes Ávila Francés".
- elisawarren 5me:** A post with a DOCX document titled "Resumen Texto 1 (Lamas, 1996)".

Arrows point from the "CACHIPÚN" label to the corresponding card in the first post, and from the "CACHIPÚN" label to the "CACHIPÚN" label in the second post.

solving— o con proyectos de carácter más especulativo que les permitieran cuestionar las estructuras de desigualdad de género mediante propuestas de escenarios alternativos de futuros preferibles (Dunne y Raby, 2013). La inclinación por temáticas que atravesaran al estudiantado a nivel personal se mantuvo, definiendo como territorios de diseño los carteles de las manifestaciones LGBTQ+, la gordofobia presente en los medios de comunicación durante su adolescencia, la situación menstrual de las mujeres privadas de libertad, el bordado como práctica de resistencia política de las mujeres, la inseguridad de las mujeres en el espacio público, la representación de la homosexualidad en las teleseries y los probadores de ropa en el retail.

El sincero interés por estos temas y su abordaje con la perspectiva crítica desde el género promovida por el curso-dispositivo provocó que la mayoría de los proyectos se orientaran a salidas especulativas o críticas. Esto, como una forma de aportar a la superación futura de la estructura de desigualdad en ese ámbito, pero también sintiéndose incapaces de generar un cambio significativo con dispositivos de intervención a corto plazo frente al entendimiento del tamaño que abarca la estructura de opresión.

Sin embargo, el perfil de estudiantes descrito —con una marcada mayoría de personas que se identificaban como mujeres— trajo consigo también el desafío de enseñar con las condiciones de vida a las que muchas de estas estudiantes están suscritas. A pesar de que situarnos en un contexto de privilegio en términos socioeconómicos, como la Pontificia Universidad Católica de Chile, las condiciones de participación de las mujeres en sus responsabilidades académicas sigue ligada a su condición de género (Acuña Moenne, 2018) y los mandatos que recaen sobre este (Lamas, 2016). Esto las hace muchas veces —independiente de las distintas estructuras familiares a las que puedan pertenecer— ser responsables de aspectos domésticos y tareas de cuidado en sus hogares. Es por lo mismo que a lo largo del semestre siempre intentamos transparentar esas cargas, en un intento por normalizar la convivencia entre nuestros roles de estudiantes, docentes e investigadores con los de cuidadoras o con vivencias personales como enfermedades y duelos.

La apertura a los aspectos personales de la vida de quienes integramos el curso como vectores de transformación de la planificación del curso-dispositivo y su desarrollo cotidiano implicó indudablemente una negociación respecto al poder que ejercemos las docentes, siempre tan temido por las feministas (Kirkwood, 1986). Repensamos entonces cómo este puede ser redistribuido de maneras tan sutiles como permitirnos ser transformadas por las condiciones y demandas del estudiantado o entregando facilidades a los problemas personales al margen de los reglamentos de asistencia y certificados médicos de la universidad. Ello desafía lo que Acuña Moenne describe como una consecuencia de nuestra tardía llegada como mujeres al ámbito académico, donde simplemente debimos «aprender las reglas y aceptarlas», pero también tenemos la posibilidad de «generar estrategias, tanto individuales como colectivas, para superar o al menos sortear la sospecha que se instala sobre nuestras capacidades» (Acuña Moenne, 2018: 115) en el ámbito universitario.

Discusión y conclusiones

A modo de conclusiones, nos gustaría relevar algunos de los puntos mencionados a lo largo del artículo, sobre todo en relación a las contradicciones y desafíos que se presentan al intentar proponer un curso-dispositivo sobre la relación entre diseño, estudios de género y feminismos desde una perspectiva similar a la que buscábamos enseñar. El proceso implicó no solo incorporarnos a nosotras mismas —como mujeres y disidencias con nuestros intereses y relatos— como sujetos de estudio, como propone Harding (1987), dentro de las características esenciales para un método feminista de trabajo, sino que intentando levantar una forma de cátedra que nos permita distribuir el poder de quienes tenemos el rol docente a la vez que intentamos poner en valor los tiempos y la vida reproductiva de quienes participamos de la clase a la par y a veces por sobre los tiempos de la producción (Carrasco Bengoa y Recio Andreu, 2014).

En relación a cómo el estudiantado vio transformada su práctica de diseño luego de incorporar la perspectiva de género, creemos que el mayor cambio está en su capacidad de situarse frente a los territorios de diseño con una lectura crítica de sus detalles y consecuencias. Pero es esta misma consciencia del rol del diseño y su impacto la que nos puede llevar a paralizarnos frente a la acción. Observamos cómo algunos proyectos que se encaminaban hacia propuestas de intervención concretas y a corto plazo, fueron mutando hacia un carácter especulativo o expositivo frente al cuestionamiento de si lo que harían sería suficiente para transformar las relaciones de poder de ese espacio.

Al haber entregado una batería de herramientas teóricas que generó nuevas preguntas en lugar de respuestas o fórmulas, nos impulsa a pensar que una práctica crítica del diseño desde un enfoque feminista puede volvernos excesivamente cautelosas frente a la acción, al despojarnos de la inocencia de un diseño objetivo y apolítico.

Una posibilidad a explorar a futuro sería la relación entre un diseño feminista y la práctica del prototipado como forma de intervención que transforma desde su primera aplicación pero con una fragilidad y performatividad que le mantiene epistemológicamente abierta a nuevas situaciones a través de sus exitosos fracasos (Hermansen y Tironi, 2018). Dicha práctica nos permitiría ir midiendo la temperatura de nuestras intervenciones de manera cíclica e ir transformando paulatinamente desde sus consecuencias en lugar de sentir que nos arriesgamos de inmediato con un producto final en el que puede ser inmediatamente cuestionado su potencial impacto en las relaciones de género.

Respecto al impacto de los proyectos realizados en el curso-dispositivo en las personas que podrían verse beneficiadas por estos, creemos que el carácter especulativo no siempre permite leer un impacto inmediato o efectivo en la forma en que se viven las relaciones de género pero sí en la toma de conciencia respecto a quienes se ven expuestos a dichos proyectos. Ello se acompasa con la idea de que no es el fin único del feminismo destruir las relaciones de poder en cada una de sus intervenciones sino que el valor está en intentarlo y hacerse cargo de manera consciente de las contradicciones y limitaciones que aparecen en el proceso.

La discusión que levantó la presentación de los proyectos frente al mismo curso fue también ejemplo de este impacto en la conciencia de la propia realidad en el estudiantado que se veía interpelado de manera personal por el trabajo de los otros grupos, si bien no tenemos cómo saber si esa interpelación tendrá impacto en su trabajo aún.

Finalmente, es necesario manifestar la forma en que el curso-dispositivo nos transformó como docentes, sobre todo aterrizando nuestras expectativas frente a la posibilidad de avanzar hacia un nuevo modelo de pedagogía dentro de los márgenes del modelo impuesto. En la práctica, nuestras intenciones feministas de co-construir el espacio de enseñanza-aprendizaje chocan con una serie de prácticas a estas alturas históricamente incorporadas en el modelo de educación superior chileno por su marcado carácter clientelista. Nuestro intento por dejar de lado prácticas como pasar lista o exigir certificados médicos frente a las distintas contingencias que pudieran presentar las, los y les estudiantes, es interpretado más como un espacio de relajo que como una invitación a la construcción común del espacio pedagógico y vuelve a ser una responsabilidad nuestra el de levantarlo semana a semana frente a la pasividad de la asistencia y la lectura compartida de los textos (espacio de la agencia).

Si bien por mucho tiempo la academia ha sido un lugar de refugio para las feministas desde el cuál han podido avanzar en sus agendas por la amplificación que reciben sus investigaciones y las redes que pueden tejer, sí reconocemos que es un espacio que nos constriñe a formas de enseñanza patriarcales y nos obliga a habitar la contradicción de promover un enfoque feminista sin poder llevarlo a la práctica.

Tomando consciencia de los aspectos críticos de nuestra posición docente, redefinidos y cuestionados por esta primera experiencia del curso-dispositivo Diseño, Género y Feminismos, reafirmamos nuestro compromiso con la transformación de las relaciones de poder y nos disponemos a replantear (e incluso retroceder) algunas de las estrategias descritas en este texto para hacerle frente al adormecimiento de la agencia del estudiantado en un contexto de educación de mercado. Lo aquí expuesto será la luz que guíe el rediseño e implementación de las siguientes versiones del curso, como la del segundo semestre del 2023 actualmente en curso.

Referencias

- Acuña Moenne, M.E. (2018). Apuntes para pensar en una educación no sexista. *Anales de la Universidad de Chile*, 14, 109-123. DOI <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51141>
- Bardzell, S. (2010). *Feminist HCI: Taking Stock and Outlining an Agenda for Design*. SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, April 2010, 1301-1310. DOI <http://10.1145/1753326.1753521>
- Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista en N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (Coords.), *Investigación feminista: epistemología metodología y representaciones sociales* (pp. 67-78). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blazquez, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales en N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (Coords.), *Investigación feminista: epistemología metodología y representaciones sociales* (pp. 67-78). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blazquez, N., Flores, F., y Ríos, M. (2012). Introducción en N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (Coords.), *Investigación feminista: epistemología metodología y representaciones sociales* (pp. 11-20). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buckley, C. (1986). Made in Patriarchy: Toward a Feminist Analysis of Women and Design. *Design Issues*, 3(2), 3-14. DOI <https://doi.org/10.2307/1511480>
- Buenahora, G. (2016). Escribir para no ser silenciadas: mujeres, literatura y epistemología feminista en N. Blazquez y M. Castañeda (Coords.), *Lecturas críticas en investigación feminista* (pp. 195-214). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carrasco Bengoa, C. y Recio Andreu, A. (2014). Del tiempo medido a los tiempos vividos. *Revista de Economía Crítica*, 17, 82-97.
- Cruz Hernández, D. (2016). Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. *Solar*, 12(1), 35-46.
- Dunne, A. y Raby, F. (2013). *Speculative Everything. Design, Fiction and Social Dreaming*. The MIT Press.
- Harding, S. (1987). *¿Existe un método feminista?* (Trad. G. Bernal). Indiana Press University.
- Heidaripour, M. y Forlano, L. (2018). Formgiving to Feminist Futures as Design Activism en C. Storni, K. Leahy, M. McMahon, P. Lloyd y E. Bohemia (Eds.), *Proceedings of DRS2018 International Conference*, Vol. 2: Design as a Catalyst for Change (pp. 218-228). *Design Research Society*. DOI <https://doi.org/10.21606/drs.2018.v2>
- Hermansen, P. y Tironi, M. (2018). Pedagogical Impugnation: Interspecies Prototyping and Cosmopolitical Encounters. *Diseño*, 12, 196-227. DOI <https://doi.org/10.7764/disena.12.196-227>
- Jara, O. (2015). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Quimantú.
- Kirkwood, J. (1986). *Ser política en Chile: las feministas y los partidos*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Lamas, M. (2016). Género en H. Moreno y E. Alcántara (Coords.), *Conceptos clave en los estudios de género* (Vol. 1, pp. 155-170). Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Ríos González, N., Mandiola Cotroneo, M. y Varas Alvarado, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(2), 114-124. DOI <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1041>
- Sánchez, P. y Hermansen, P. (2021). *Reconocer(nos) y transformar(nos): sistematización de la experiencia de co-diseño de talleres de Murales Minga para el Hospital Dr. Exequiel González Cortés*. Edición independiente.
- Zambrini, L., y Flesler, G. (2017). Perspectiva de género y diseño: deconstruir la neutralidad de la tipografía y la indumentaria. *Revista Inclusiones*, 4, 11-22.