



PEDAGOGÍA CYBERFEMINISTA: ENTRE UTOPIA Y REALIDADES

Resumen: La idea de este artículo nace de nuestra propia necesidad de reflexión en torno a la docencia virtual en que estamos implicadas. ¿Es posible habitar estos espacios de docencia virtual desde una perspectiva feminista? ¿Podemos adecuar las tecnologías a nuestros fines? ¿Qué ventajas y qué inconvenientes encontramos?

El reto es doble. Por un lado, nos planteamos avanzar en la definición de las que deberían ser las características de la pedagogía cyberfeminista. Por otro, queremos analizar algunas de las prácticas docentes ya existentes en las que participamos para, además de responder a las preguntas iniciales, plantear modos de avanzar en la construcción de esa pedagogía que intuimos emancipadora.

En cuanto a la reflexión teórica, se trata de recuperar las ideas propuestas tanto desde la pedagogía feminista como desde la on-line, para avanzar en la edificación de eso que hemos venido a denominar pedagogía cyberfeminista. Estas ideas clave nos sirven de guía para afrontar el análisis práctico de dos experiencias virtuales: el Seminario Interdisciplinari de Recerca Feminista (URV) y el Máster en Igualdad de Mujeres y Hombres (UPV-EHU).

Palabras clave: Pedagogía; docencia virtual; feminismo; pedagogía cyberfeminista.



FEMINIST CYBERPSICOLOGY: BETWEEN UTOPIÁS AND REALITIES

Abstract: The idea of this article rise from the needing of reflection around the virtual teaching in which we are involved. Is it possible to inhabit these spaces of virtual teaching from a feminist perspective? Can we adapt the technologies to our purposes? What advantage and what disadvantages do we find?

The challenge is double. On the one hand, we would like to advance in the definition of the possible characteristics of a cyberfeminist pedagogy. For other one, we want to analyse some of the educational practices in which we take part. In doing so, a part of answering to our initial questions, we hope to raise manners of advancing in the construction of a possibly emancipating pedagogy.

As for the theoretical reflection, we would like to recover proposals of feminist and on-line pedagogies feminist, to advance in the building of it that we have come to name cyberfeminist pedagogy. We use these key ideas as guide to confront the practical analysis of two virtual experiences: the Interdisciplinary Workshop of Feminist Research Methodology (URV) and the Master in Equality of Women and Men (UPV-EHU).

Keywords: Pedagogy; Virtual Teaching; Feminism; Cyberfeminist pedagogy.



PEDAGOGÍA CYBERFEMINISTA: ENTRE UTOPIA Y REALIDADES

Fecha de recepción: 01/05/2011; fecha de aceptación: 12/06/2011; fecha de publicación: 27/07/2011

Marta Luxán Serrano
marta.luxan@ehu.es
Universidad del País Vasco

Barbara Biglia
Barbara.biglia@urv.cat
Universitat de Tarragona

1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente artículo parte de la necesidad de reflexionar sobre los procesos de docencia aprendizaje virtuales desde un enfoque feminista o, mejor, desde lo que hemos decidido llamar *pedagogía cyberfeminista*. Para ello nos centraremos en el estudio de dos experiencias: el Máster en Igualdad de Mujeres y Hombres (UPV-EHU) y el Seminario Interdisciplinari de Metodología de Recerca Feminista (URV). Este trabajo no pretende evaluar estos espacios educativos, cuestión para la que sería imprescindible la participación del conjunto de alumnas y docentes, sino realizar un primer ejercicio de difracción sobre estas experiencias a partir de las coordenadas de la pedagogía cyberfeminista, facilitando otrosí instrumentos de análisis reutilizables en otros contextos.

En nuestras reflexiones subyacen dos tensiones básicas: la revolución que las nuevas tecnologías suponen para los procesos de producción y transmisión del conocimiento, y la compleja relación entre tecnologías y feminismos. En esta introducción queremos acercarnos brevemente a ellas, antes de presentar las propuestas de las pedagogías feministas y de los entornos virtuales que nos permitirán definir algunos elementos clave para una pedagogía cyberfeminista y, después, analizar las experiencias anteriormente mencionadas.

En relación a la primera tensión remarcar que “desde principios del decenio de 1990, el uso de las TIC en la enseñanza superior dio un gran salto hacia delante produciéndose un incremento generalizado de éstas” (Rodríguez, 2010,35). Por esto deviene importante estudiar de qué manera la incorporación de las TIC está transformando los procesos de transmisión del conocimiento en nuestras universidades, prestando especial atención al papel de la universidad en el desarrollo del aprendizaje continuo (Rodríguez,



2010). De hecho “la adaptación de las titulaciones universitarias al nuevo sistema de Créditos Europeos requiere la elaboración de recursos para el aprendizaje del alumnado, con especial atención en la aplicación y aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para promover un aprendizaje autónomo” (Rebollo *et al.*, 2009: 258).

Sin embargo, tal y como evidencia Rodríguez (2010) siguiendo a Laurillard, la poca formación del profesorado universitario en el uso de las TIC hace que las posibilidades que ofrecen estos instrumentos no estén completamente aprovechadas. Además “con frecuencia el enfoque adoptado para la integración de las TIC en el sistema educativo se ha caracterizado por buscar soluciones tecnológicas a problemas pedagógicos.” (Valverde; Garrido; Fernández, 2010,211).

De acuerdo con estas autoras, creemos fundamental implementar estudios específicos sobre las pedagogías que estamos utilizando en la enseñanza virtual y, más en concreto, sobre cómo pueden aplicarse estas pedagogías con inquietudes feministas, cuestiones sobre las que apenas se ha investigado (Patterson, 2009).

Las tecnologías, y especialmente las TIC, han despertado múltiples emociones en el mundo feminista, emociones que van desde la tecno-fobia (especialmente de las eco-esencialistas) al tecno-entusiasmo (entre ellas de algunas postmodernas/queer y, en clave muy diferente, de algunas feministas liberales). Simplificando, podemos evidenciar que mientras unas hacen una apuesta utópica subrayando las posibilidades subversivas de las TIC en relación a los sistemas heteropatriarcales, otras, de manera distópica, prefieren centrar su atención en los obstáculos que las mujeres siguen encontrando para ser creadoras de tecnología punta (Núñez; García, 2009). En cualquier caso, no podemos prescindir del “análisis de la tecnología de manera global entendiéndola como parte de la cultura de una sociedad para entender la exclusión de las mujeres en este ámbito, siendo necesario tener en cuenta la perspectiva de género en la creación de la propia tecnología, más que crear programas de acceso a la misma” (Amaro, 2009, 2).

Muchas feministas nos recuerdan que, aunque su huella haya sido ocultada, las mujeres han realizado importantísimas aportaciones al mundo de las TIC¹³. Un ejemplo de ello es Ada Lovelace, una de las primeras programadoras de ordenadores de la historia (Plant, 1997). Sin embargo, las lógicas hetero patriarcales y las jerarquías sociales asociadas a éstas han marcado y siguen marcando el desarrollo tecnológico (Wajcman, 2006). Es por esto que una de las apuestas de las cyberfeministas ha sido y es la reapropiación y la subversión de los espacios tecnológicos. Internet es, en este sentido,



un espacio clave, desafiado con frecuencia, como bien evidencia el célebre anatema de las Guerrilla Girls (1995): “Internet era masculino 84,8 % y blanco en un 82,3%. ¡Hasta ahora!”.

Según algunas investigadoras (Vergé; Cruelles; Hace, 2009) este trabajo de reapropiación está en pleno auge, dado que cada vez hay más mujeres que hacen usos creativos y activistas de la tecnología en general y de la Web 2.0 en particular. Sin embargo,

cualquier posibilidad nueva imaginada dentro de la Red debe primero reconocer y tomar plena consideración de las implicaciones de sus formaciones fundacionales y condiciones políticas presentes. Con seguridad, es un acto radical insertar la palabra feminismo en el ciberespacio e intentar interrumpir el flujo de los códigos masculinos al declarar abiertamente la intención de mestizar, hibridar, provocar y dislocar el orden masculino de las cosas en el entorno de la Red. (Wilding, 2004,146).

De acuerdo con Firestone (Alfonso, 2005) creemos que la tecnología no es neutra y que, dependiendo de la lógica con la que la utilicemos, podemos configurarla como un instrumento para alcanzar objetivos feministas. “Los usos estratégicos y políticamente inteligentes pueden facilitar el trabajo de un movimiento transnacional que pretende infiltrar y asaltar las redes de poder y comunicación por medio de proyectos activistas-feministas de solidaridad, educación, libertad, visión y resistencia” (Wilding, 2004,150).

Ésta es la razón fundamental de nuestro acercamiento crítico a estas experiencias docentes en las que participamos. Queremos analizar cuáles de sus elementos nos parecen coherentes con las propuestas pedagógicas cyberfeministas y cuáles necesitan ser modificados. Somos conscientes, sin embargo, de que otras condiciones de posibilidad, que escapan a la influencia de las educadoras feministas en el momento de diseñar y poner en práctica cursos virtuales, influyen en el éxito de estos procesos y en sus limitaciones. Nos referimos, por ejemplo, a las posibilidades de acceso a la red que siguen siendo desiguales en diferentes zonas geográficas¹⁴, a los límites impuestos por las lógicas lingüísticas de publicación y difusión del conocimiento (buena parte de la literatura feminista actual únicamente está publicada en inglés y hay muy pocas referencias en idiomas minorizados, como ahora son el catalán y el euskara), a la brecha digital entre jóvenes y mayores, a las dificultades que muchas mujeres encuentran para tener un espacio propio conectado y unos tiempos de tranquilidad, absorbidas como están por la triple jornada (trabajadoras, cuidadoras, activistas). Se trata de elementos que, si bien nos parecen de extrema relevancia para el análisis político feminista, escapan a las posibilidades de alcance de este artículo.



Sin embargo, conscientes de que “si a la pantalla en red unimos el distanciamiento crítico y el espacio público-privado generado por el cuarto propio conectado, su potencial para la concentración y la alianza con los otros, la capacidad política es transgresora” (Zafra, 2010:169), queremos aportar nuestro granito de arena o, mejor, nuestro píxel para hacer de éstas unas realidades más subversivas.

1. LAS PROPUESTAS DE LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

El derecho al acceso a los espacios educativos para las mujeres, y especialmente a la educación superior, es una realidad relativamente reciente¹⁵ a la reivindicación de la cual se han dedicado generaciones enteras de educadoras (Biglia, en publicación 1). Una vez obtenido el acceso a los espacios de educación formal, los esfuerzos se dirigen a la coeducación. Este término adquiere sentidos diferentes tanto debido al paso del tiempo como dependiendo del posicionamiento de quien lo utiliza (Subirats,1994). Las primeras reivindicaciones coeducativas simplemente demandan el acceso a una escuela mixta y sin discriminaciones explícitas por razones de sexo (por ejemplo, el uso del mismo currículo por niñas y niños). Más adelante se subraya, por una parte, el favorecer un desarrollo integral de las personas independientemente de su sexo y, por otra, el respeto a las diferencias individuales, muchas veces difuminadas por un modelo único basado en una visión todavía heteropatriarcal. “Coeducar no es yuxtaponer en una misma clase a individuos de ambos sexos, ni tampoco es unificar, eliminando las diferencias mediante la presentación de un modelo único. No es uniformizar las mentes de niñas y niños sino que, por el contrario, es enseñar a respetar lo diferente y a disfrutar de la riqueza que ofrece la variedad” (Moreno, 1993).

Hoy en día el esfuerzo coeducativo de las instituciones pasa por revisar “los modelos organizativos y curriculares de manera que se valore indistintamente la experiencia, las aptitudes y la aportación social y cultural de las mujeres y de los hombres, en igualdad de derechos, sin estereotipos sexistas ni androcéntricos, ni actitudes discriminatorias” (ICD, 2011).

Con Colás Bravo (2004) creemos que hay que ir un paso más allá para avanzar en la definición de una *pedagogía de género* que proponga teoría, modelos y estrategias reales, para que la incorporación de género en el currículo educativo pueda prosperar y superar los obstáculos que la tienen estancada. Sin embargo, tal y como avanza Gore a principio de los noventa (versión en español 1996), no existe un acuerdo ni un intento unificador por parte de las teóricas feministas de constituir un corpus único y homogéneo o definir una teoría unívoca. Creemos obligatorio, por lo tanto, seguir

hablando en plural y tener en cuenta que la pedagogía feminista puede ser descrita apelando a una infinidad de sentidos como:

un baile sensual erótico, una pasión cargada, un excitante flirteo, un movimiento fluido caótico. O bien como un placer poderoso, un catalizador inventado por Eros, un romance, o un sexo feliz. A veces es un sentido de comunidad, repartido entre peligro, miedo o violencia. En ocasiones es más relacional, un vociferar recíproco de necesidades, una interacción maternal implicada, un tranquilizante empoderamiento. Otras veces es un deseo imperante, una fuerza vital espontánea, una posibilidad flexible¹⁶ (Cox, 2010, 79).

Para acercarnos al substrato de las pedagogías feministas seguimos el ya clásico análisis de Shrewsbury (1993). La autora sostiene que la pedagogía feminista está implicada con un proceso de aprendizaje/docencia comprometido con: una practica autorreflexiva continua; el contenido estudiado; las luchas para la superación de nuestras propias barreras sexistas, racistas, clasistas y homofóbicas; la comunidad y sus movimientos sociales. Estas intersecciones conllevan la búsqueda de aprendizajes aplicables en las acciones sociales, adquiribles en clases que se configuran como espacios liberadores en las que estudiantes y docentes son sujetos activos. Es necesario, por ello, el empoderamiento del estudiantado que ha de aprender a sentirse como colectivo, pero actuando siempre desde el respeto a las subjetividades que lo componen. Esto comporta la necesidad de aprender a trabajar conjuntamente para alcanzar tanto metas comunes o compartidas como personales. Para obtener estos resultados es imprescindible desarrollar procesos participativos democráticos, en los que se promueva compartir el poder y se facilite la adquisición de independencia por parte de las aprendices. El pensamiento crítico ha de desarrollarse gracias a procesos reflexivos anclados en las experiencias cotidianas y los supuestos desde los que parte han de ser explicitados y cuestionados desde el respeto a las diferentes opiniones.

Klebesadel y Kempfert (2004) resumen de una manera muy clara las propuestas metodológicas que, según Shrewsbury, deberían ponerse en práctica:

- Estimular la autorreflexión de las estudiantes para enfatizar la relación entre los contenidos curriculares y sus vidas;
- Facilitar la colaboración para mejorar los conocimientos de las estudiantes;
- Romper las barreras de los prejuicios;
- Comprometer a las clases con sus comunidades para provocar cambios sociales.

Desde nuestro punto de vista es importante añadir que la autora, en perfecta consonancia con uno de los lemas más compartidos por los diferentes feminismos, nos recuerda que “lo personal puede ser reconocido como político en unas clases con algún sentido de comunidad. Las estudiantes pueden establecer conexiones consigo mismas,

con sus pasados individuales y colectivos, con las demás y con el futuro” (Shrewsbury, 1993, 13).

Esta idea es compartida por Mayberry (2001) en sus reflexiones sobre las similitudes y diferencias entre la propuesta feminista y las demás visiones colaborativas. Todas ellas dan importancia al contexto social del aprendizaje, al uso de técnicas pedagógicas que faciliten que las estudiantes construyan conocimiento de manera independiente y en que el aula sea un espacio seguro. Sin embargo, “en contra del supuesto de que la enseñanza colaborativa deba entrenar a las estudiantes para producir discursos expertos bien informados, las conversaciones y los procesos de producción de conocimiento en el aula feminista son abiertamente políticos y tienen la finalidad de producir cambios sociales y educacionales” (Mayberry, 2001,49).

Probablemente el hecho de que muchas pedagogas feministas describan sus clases como procesos colaborativos, experienciales, igualitarios, interactivos y empoderantes, que conectan las dimensiones racionales, relacionales y afectivas facilitando el aprendizaje cooperativo es debido a este compromiso político (Campbell, 2002). La autora, siguiendo a Park, especifica que estas dinámicas pueden hacerse efectivas solo en aulas centradas en las aprendices, en las que se valoren muy positivamente “tanto las interacciones con las estudiantes como los debates en el aula, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje a través de la experiencia, el trabajo de campo, los proyectos de grupo, las actividades desarrolladas por las propias estudiantes, así como un amplio espectro de técnicas de evaluación como, por ejemplo, la valoración entre pares” (Campbell, 2002, 3).

No obstante, el situar a las estudiantes en el centro del proyecto no significa, como podría entenderse desde una lógica patriarcal, asumir una actitud proteccionista y condescendiente, sino que, muy al contrario, implica reconocer la agencia de las participantes así como sus pericias y conocimientos previos al proceso formativo en curso. Tal y como subraya Rexroart (2002), esto se hace aun más relevante en los cursos de estudios de la mujer y de género en los que el reconocimiento del saber de las estudiantes es extremadamente útil para evidenciar los éxitos y las limitaciones de las pedagogías feministas.

Pedagogías feministas que, como nos recuerda Tinsdell (1998), tienen apellidos que marcan sus formas de ser. A nosotras, con ellas y siguiendo a Maher y Tetreault, nos parecen particularmente interesantes las propuestas de la visión de la pedagogía feminista postmoderna que resalta la importancia de:



1. Mostrar que el conocimiento es una construcción social y evidenciar que no existe una verdad absoluta.
2. Crear espacios en los que las participantes puedan usar sus propias voces y reconocer que el silencio no implica falta de agencia. Esto implica el respeto a los tiempos necesarios para hablar de las diferentes participantes.
3. Reconocer que, en los espacios de enseñanza/aprendizaje, siempre entran en juego relaciones de poder y permitir el cuestionamiento de la autoridad atribuida a las participantes por cuestiones estructurales.
4. Hacer explícito el propio posicionamiento y saber trabajar con la interseccionalidad de las participantes.
5. Incluir actividades emancipatorias, tanto desde el punto de vista de las estudiantes como para el conjunto más amplio de la sociedad.

2.- POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE LOS ESPACIOS VIRTUALES

La educación on-line es una de las formas en las que se están configurando los procesos de educación a distancia. Siguiendo el análisis que nos propone Patterson (2009), una de las características clave de la educación a distancia es la de ofrecer a las estudiantes más control sobre el contexto de estudio. En las primeras versiones de este tipo de educación, las que Patterson denomina como de primera y segunda generación, “las aprendices tienen poco contacto con las instructoras y poco o ningún contacto con las demás estudiantes” (Patterson, 2009). Las estudiantes tienen que asumir un alto nivel de autonomía y poseer una educación previa bastante elevada para poder aprovechar completamente estos espacios de aprendizaje. Estos elementos limitan las potencialidades de la enseñanza a distancia para el trabajo con colectivos educacionalmente desfavorecidos, lo cual ha sido objeto de cuestionamiento crítico por parte de las pedagogas feministas.

El desarrollo de las TIC permite una importante transformación de las dinámicas de la educación a distancia en las que la comunicación entre las estudiantes y de éstas con las docentes deviene un elemento fundamental. Este cambio, desarrollado a finales del siglo veinte, es tan importante que Patterson considera que nos encontramos ante la tercera generación de la educación a distancia.

De todas maneras esta transformación no fue solo debida a la implementación de nuevas tecnologías, sino que responde también al fortalecimiento de la visión epistemológica constructivista en las prácticas educativas. Tal y como nos recuerda Campbell esta visión “aumenta las posibilidades de interacción en la comunidad de aprendizaje que



incluye pares, instructoras y „expertas“ externas como fuentes de conocimiento legítimas y equiparables” (Campbell, 2002, 3-4).

Dada la influencia de la epistemología en la implementación de las prácticas de docencia virtual, creemos relevante mencionar brevemente el análisis que propone Whitehouse (2002) sobre algunos de estos enfoques epistemológicos. Así, ella evidencia que, para los conductistas, la guía de estudios ha de configurarse como el elemento central del proceso de aprendizaje on-line y tanto los vídeos como las lecturas han de “mejorar la identificación de las estudiantes con el curso, no solo en tanto que proveedor de contenidos” (Whitehouse, 2002). Las evaluaciones, individuales o de grupo, deben ser directamente guiadas por los conocimientos que aparecen en los textos y en las clases virtuales, teniendo que ser aplicables en el „mundo real“. Además, las estudiantes, a través de ejemplos de trabajos bien hechos o de debates en el aula, deben tener elementos de análisis para saber si están realizando correctamente las tareas asignadas o necesitan de más trabajo. En resumen, que el aprendizaje ha de ser muy guiado, dejando poco espacio para que la participación de las estudiantes lo modifique, transforme o subvierta a través de la introducción de elementos personales o análisis creativos.

En cambio, las que apuestan por crear una comunidad de aprendizaje virtual (constructivistas o no) consideran que “el criterio principal es que el grupo se reúna para alcanzar objetivos tanto compartidos como individuales, dejando suficiente espacio para la interpretación individual” (Whitehouse, 2002). Siguiendo las propuestas de Palloff y Pratt, la autora caracteriza las aulas que buscan crear comunidades de aprendizaje como lugares de / en los que:

- Interacción entre los contenidos y la comunicación personal.
- Aprendizaje colaborativo a través del diálogo continuo entre las estudiantes frente a un simple intercambio de informaciones y aclaraciones con las docentes.
- Construir sentidos compartidos a través del diálogo.
- Las estudiantes compartan recursos y se fomente la colaboración y la ayuda mutua.

Para finalizar, únicamente el acercamiento constructivista considera a las estudiantes como agentes plenamente activos de los procesos de aprendizaje, focalizando la importancia en las dinámicas de aprendizaje en lugar de en la adquisición de habilidades.

Las palabras de la autora son muy claras a la hora de resumir las principales similitudes y diferencias entre los enfoques analizados.

Todos apuestan por el aprendizaje activo como instrumento para proveer motivación extrínseca para que las estudiantes realicen su trabajo, sin embargo, es importante notar que la definición de aprendiz activa varía. Así, mientras que para las comportamentistas incluye a las personas que realizan un esfuerzo individual, las constructivistas y las teóricas de las comunidades de aprendizaje adoptan una definición más comunitaria y/o colaborativa (Whitehouse, 2002).

Este análisis evidencia que el uso de las tecnologías en la docencia no es neutro, sino que mantiene una estrecha relación con las visiones que tenemos del conocimiento, de su transmisión y de los sujetos implicados en el proceso.

Además, la visión y las expectativas que tenemos en relación a las tecnologías se configuran como otro elemento clave para determinar el uso que se hace de las TIC en los procesos educativos. De hecho, no toda la comunidad educativa se da cuenta de la radical transformación que podrían proporcionar las TIC en los espacios de enseñanza aprendizaje. Muy al contrario “en la mayoría de los ciclos educativos, se considera que el ordenador e Internet son nuevas „herramientas“, social y culturalmente neutras, para la enseñanza-aprendizaje, así como el ciberespacio es entendido simplemente como una „escuela sin paredes“” (Kenway, Nixon, 2009). De esta manera, con frecuencia nos encontramos ante procesos educativos on-line en los que se reproducen las mismas dinámicas y procedimientos que se han demostrado útiles en las aulas presenciales. Así, no solo se desaprovechan las oportunidades abiertas por las TIC, sino que además la aplicación de dinámicas no adecuadas al entorno puede llevarnos a procesos educativos con pobres resultados. Siguiendo a Cabrero (2006), señalamos que los elementos que facilitan esta situación son una cierta resistencia por parte del profesorado al cambio del sistema tradicional de docencia, una escasa formación específica de las docentes y la escasez de investigaciones sobre el e-learning, sobre sus potencialidades y límites.

Moreira, San Nicolás y Fariña (2010) han investigado en este ámbito y nos ofrecen algunas interesantes pautas a seguir. Destacan que las aulas virtuales no han de utilizarse simplemente como espacios de transmisión de información, sino que tienen que incorporar, como mínimo, estas tres características:

- a. Presentar materiales en diferentes formatos, no solo de tipo textual.
- b. Incluir propuestas de actividades variadas a realizar por las estudiantes.
- c. Favorecer la comunicación constante y fluida con las docentes y entre las participantes durante todo el curso.

En estas aulas se pueden incluir propuestas de tareas individuales y de pequeño grupo, discusiones correctivas, así como facilitar instrumentos para llevar a cabo proyectos de

más amplio alcance, tanto de manera individual como en colaboración. Sin embargo, es la capacidad de facilitar la comunicación y colaboración entre las estudiantes la que se configura como el elemento clave de una docencia on-line exitosa (Lewis, 2006).

Rebollo *et. al.* (2009) subrayan que no solo tenemos que garantizar una comunicación fluida, sino que, además, todos los elementos de docencia aprendizaje han de estar bien interrelacionados. Señalan que

entre los aspectos destacables de las prácticas de uso de las TIC en los procesos educativos cabe mencionar las que afectan a las relaciones entre los contenidos y tareas de aprendizaje y el alumnado, a las relaciones de apoyo y comunicación entre el profesorado y el alumnado y a las formas de organización de la actividad conjunta como entorno de aprendizaje. La organización y selección de los contenidos curriculares así como el tipo de tareas que se propone realizar con ellos puede alterar el flujo y estructura del pensamiento y de la acción. (Rebollo *et al.* 2009, 258).

De esta manera se podrá cumplir lo auspiciado por Campbell y aprovechar el hecho de que la “comunicación mediada por el ordenador tiene el potencial de ir más allá de ser una herramienta tecnológica, para proveer un marco pedagógico que favorezca el aprendizaje activo en un contexto de „conversación colaborativa constante” (Campbell, 2002,5). Una pedagogía que dote de centralidad a los estudiantes, en lugar de enfatizar la posición de control de los docentes.

Una pedagogía que dé importancia a los procesos de reflexividad de estudiantes y docentes que pueden ser fomentados a través de (Biglia *et al.*, 2007):

- Una organización crítica y reflexiva de la práctica docente.
- El establecimiento de sinergias entre los diferentes elementos del espacio virtual para romper con las dinámicas de individualización que la distancia puede fomentar.
- Dar importancia a los procesos de escritura como práctica reflexiva y de comunicación virtual.
- La creación de espacios para la reflexión conjunta y de intercambio entre las docentes.

A modo de conclusión, señalar los elementos básicos que, a nuestro entender, deberían conformar la pedagogía de los procesos educativos virtuales:

1. Las especificidades de las estudiantes (formación previa, tiempos, horarios etc...) marcan el proceso de aprendizaje y las docentes (facilitadoras, tutoras...) han de facilitar elementos, instrumentos y materiales diferenciados para responder a las necesidades de las discentes.
2. La utilización de materiales de diferentes formatos.

3. Las estudiantes han de ser consideradas como agentes activas durante todo el proceso de aprendizaje.
4. Potenciar la interacción entre las estudiantes y de éstas con las docentes.
5. Favorecer procesos autorreflexivos.
6. Fomentar el aprendizaje colaborativo, sin por ello descuidar la importancia de lo personalizado.
7. Facilitar el intercambio entre personas geográficamente lejanas y con formaciones previas muy diferentes.

3.- HACIA LA DEFINICIÓN DE UNA PEDAGOGÍA CYBERFEMINISTA

We need to pay great attention to the role of the Internet in the broadening our world-view and that of our students. In this era of technological innovation, the success of teaching feminist politics and praxis can be drawn from a network of group and sites around the globe (Bojar, Naples, 2002, 255).

Cabe señalar que la acepción pedagogía cyberfeminista se utiliza poco. De hecho, el único uso del concepto que hemos encontrado es el de Stanley (2000), que nos muestra que el entender que una mujer puede dominar y controlar la tecnología para sus fines ya está presente en el antiguo mito de Medea y Talos: “en lugar de matar a Talos, la instructora feminista puede domarlo usando las tecnologías al servicio de los valores feministas en las clases Clásicas, utilizando las técnicas feministas de una manera tecnológicamente novedosa para alcanzar el objetivo feminista de liberar y empoderar las estudiantes” (Stanley, 2000). Siguiendo este análisis, un correcto uso de las tecnologías permite promover los valores relacionales, experienciales y no jerárquicos propuestos por la pedagogía feminista.

En este sentido, no podemos dejar de recordar que las ciencias y los espacios de transmisión de conocimientos han sido construidos en base a lógicas heteropatriarcales (Biglia, en prensa 2), “lo que ha tenido una influencia decisiva en la creación y reproducción social basadas en prácticas de discriminación y desigualdad” (Rebollo *et al.*, 2009, 259). Por todo ello, consideramos importante reflexionar sobre la posibilidad que un espacio relativamente nuevo para la docencia, como son los entornos virtuales, nos ofrezca posibilidades para una práctica educativa feminista.

Con esto no queremos afirmar que la docencia on-line sea más adecuada que la presencial por lo que a la aplicación de las recomendaciones de la pedagogía feminista se refiere. En todo caso, el interés reside en analizar las formas en que estos espacios pueden ser habitados desde una pedagogía feminista, así como los límites y potencialidades que hemos encontrado en su aplicación.

En coherencia con las políticas feministas, hemos de diseñar procesos educativos adaptables a los compromisos vitales de los sujetos para reducir prácticas de exclusión. Esto es particularmente relevante ya que, como nos recuerda (Patterson, 2009), muchas mujeres, a causa de las obligaciones sociales y de cuidado que asumen, siguen teniendo más dificultades que los hombres para participar en procesos formativos presenciales en edades adultas, especialmente cuando han formado una „familia propia“. Con la finalidad de repensar los espacios formativos virtuales en base a una lógica feminista, y partiendo de las recomendaciones de la pedagogía feminista y de las posibilidades educativas del e-learning analizadas anteriormente, queremos definir las características de una pedagogía cyberfeminista para procesos de aprendizajes en los que la virtualidad tenga mucha relevancia.

Uno de los puntos clave es que los espacios de docencia virtual son particularmente flexibles y adaptables, facilitando el intercambio de conocimientos de manera horizontal. La estructuración no jerárquica de los debates permite la expresión de las participantes, la valorización de su voz así como de sus conocimientos previos (Campbell, 2002). Además, la interactividad de estos espacios, según el uso que se dé de ellos, puede por ejemplo proporcionar la posibilidad de que las estudiantes se recomienden lecturas u otros materiales tanto a través de links como compartiendo archivos o comenten sobre las propuestas las unas de las otras.

Es interesante señalar que esta participación permite a las estudiantes tomarse sus propios tiempos y no fuerza el uso de la palabra en unos momentos determinados. De esta manera se deja espacio/tiempo para la reflexión, para la consulta de referencias, en sustancia, para sentirse lo suficientemente seguras como para „hablar“ en público o para ejercer un silencio partícipe. Lai y Lu consideran particularmente útil para estos fines las discusiones asíncronas on-line que

pueden contribuir en la profundidad del aprendizaje y aumentar las posibilidades que las estudiantes aprendan desde diferentes fuentes dotándolas de: tiempo para reflexionar, espacio-tiempo flexibles, temáticas multilineares de debate, múltiples modos tecnológicos de incremento de la interacción, actividades cognitivas complejas implicadas en la comunicación y búsqueda por Internet, oportunidades por todas las participantes de expresar las propias ideas y el rápido acceso a los

múltiples recursos de Internet. En particular Miller (2005) sostiene que estos rasgos apoyan la metáforas feministas de la „conexión, complejidad y pensamiento no lineal“ (Lai, Lu, 2009, 58).

De hecho las docentes pueden ser vistas más bien como facilitadoras aunque, como detalla Whitehouse (2002), su papel y el de las estudiantes será diferente según la epistemología con la que trabajemos en la configuración de estos espacios de docencia virtuales. Así, la autora menciona que en algunos casos se da más importancia al estudio autónomo de los materiales y de los contenidos que a la construcción colectiva de sentido. De esta manera, se pierde la oportunidad de valorizar los conocimientos y experiencias previas de las estudiantes, elemento básico de la pedagogía feminista.

Esta cuestión es fundamental por tres razones. En primer lugar, porque nos permite romper con la dicotomía entre teoría y práctica tan criticada desde los foros feministas, haciendo que las estudiantes se configuren como puente entre estos dos ámbitos. En segundo lugar, porque da importancia al aprendizaje partiendo de la propia persona, práctica experimentada en los grupos de autoconocimiento de las mujeres de la mal llamada segunda ola de feminismo, y que sigue siendo un elemento clave de las propuestas feministas „de la tercera ola“ o „postmodernas“. Finalmente, porque cuestiona el supuesto de que el saber está situado solo en determinados ámbitos, como por ejemplo la academia, y permite que se subviertan las dinámicas de poder en los procesos de aprendizaje.

Y es por ello que Campbell (2002) nos recomienda que, en nuestras clases virtuales, invitemos a las estudiantes a participar en los procesos de decisión sobre los contenidos, las dinámicas de docencia así como a ser co-docente de algún aspecto del curso o realizar comentarios sobre las prácticas de las demás estudiantes.

Transitando de la teoría a la práctica, es decir, a la implementación de estas propuestas en el aula, creemos importante destacar de entre las propuestas de Rebollo *et al.*, para el diseño no sexista de contenidos curriculares, aquellos elementos relacionados directamente con la forma de la docencia:

- Presentar los contenidos de manera dinámica, relacionada, encadenada y abierta, no como contenidos aislados, abstractos y encapsulados. [...]
- Incluir elementos de reflexión sobre el impacto y consecuencias de la actividad científica en distintos contextos sociales. [...]
- Diseñar de manera amigable e interactiva la interfaz gráfica a utilizar [...]
- Emplear el humor como vía para el conocimiento y el aprendizaje. (Rebollo *et al.*, 2009, 260).

Y con la recomendación del uso del humor es automático pensar en las propuestas irónicas de Donna Haraway (1991, 2004) con sus vibrantes metáforas rompedoras de las

dicotomías, el uso de un lenguaje lleno de dobles o triples sentidos. Si todas somos *cyborgs* es fundamental que las tecnologías que son parte integrante de nuestras vidas sean construidas en base a nuestras visiones sociales y micropolíticas. En este sentido las propuestas pedagógicas cyberfeministas han de ser políticas, situadas y fomentar no ya solo la reflexión, como sosteníamos en Biglia *et al.* 2007, sino más bien la difracción de los conocimientos, de las experiencias, de los aprendizajes.

Por otra parte, hemos de intentar romper barreras y tal y como nos dice Patterson “los cursos virtuales pueden trascender las fronteras geográficas, juntando a mujeres de todas las partes del mundo y ofreciéndoles la oportunidad de intercambiar sus experiencias y conocimientos con un grupo variado de mujeres” (Patterson, 2009).

Como colofón, apuntamos las líneas guía de las propuestas de la pedagogía cyberfeminista:

1. Fomentar el intercambio de conocimientos de manera horizontal y valorar los conocimientos previos de las participantes, de modo que éstas puedan intervenir basándose en su propia experiencia.
2. Aprovechar las posibilidades que la docencia virtual ofrece para incentivar la participación y la discusión asincrónica. Invitar a las participantes a tomarse el tiempo necesario para reflexionar, consultar referencias, en definitiva, para que intervengan con seguridad.
3. Cuestionar las dinámicas de poder existentes, invitando a las estudiantes a asumir funciones “tradicionalmente” adscritas al papel de las docentes.
4. Hacer propuestas pedagógicas políticas, situadas y que fomenten la difracción de conocimientos, experiencias y aprendizajes.
5. Romper con las barreras geográficas, aprovechar la oportunidad que la docencia virtual nos ofrece para contactar con personas con experiencias vitales muy diversas y compartir con ellas conocimientos y procesos de aprendizaje.

4.- HERRAMIENTAS PARA UN ANÁLISIS COMPARADO

Como ya hemos avanzado, en este artículo vamos a analizar dos experiencias de docencia virtual desde el prisma de la pedagogía cyberfeminista, centrándonos en cuestiones de forma, de estructura y maneras de organización de los cursos, pero sin entrar a analizar los contenidos ni las tecnologías específicas utilizadas. Se trata de un ejercicio doblemente arriesgado porque, por un lado, son dos cursos de características muy diferentes y, por otro, nuestra implicación en ellos es desigual. Mientras que ambas

autoras formamos parte del comité científico del SIMReF, solo una de nosotras participa como docente (sin relación con el ámbito de gestión) en el Máster de Igualdad de Mujeres y Hombres (UPV-EHU), lo cual repercute en la cantidad de información de la que disponemos. En todo caso, ¡asumimos el reto!

Muchos son los aportes de la pedagogía feminista, de la reflexión pedagógica centrada en la docencia on-line y de lo que hemos venido en llamar pedagogía cyberfeminista. Hay cuestiones, como la centralidad de las estudiantes en el proceso formativo, la valoración de sus experiencias previas, la reflexión sobre la relación entre los diferentes agentes, etc., que son comunes a los diversos enfoques; otras, en cambio, no lo son.

Entonces, ¿cómo organizar el análisis? Nuestra opción es plantear cuatro bloques analíticos, cada uno de los cuales incluye varias de las propuestas recogidas. Sabemos que toda clasificación es arbitraria, por lo que hay cuestiones que pueden relacionarse con más de un ámbito. Por último, apuntamos algunos temas, algunas reflexiones propias, que nos parecen relevantes para avanzar en la difracción sobre estas y otras experiencias de docencia virtual.

¿Por qué plantear de este modo el análisis y no partiendo de las cinco líneas guía de la pedagogía cyberfeminista? Porque, a pesar de que uno de los objetivos de este artículo es la presentación articulada de dichas líneas, de este modo recogemos de los objetivos e integramos algunas de las cuestiones que recogen las otras propuestas. Por otro lado, creemos que esta opción nos permitirá, en un futuro, ahondar de un modo sencillo en la comparación con otras experiencias docentes virtuales.

Los cuatro ejes en torno a los que estructuramos el análisis son la metodología y dinámicas docentes utilizadas en los cursos, las relaciones entre los diferentes agentes (estudiantes, docentes, coordinadoras...), temas relacionados con las propuestas políticas, el propio posicionamiento y las consecuencias prácticas de la actividad docente y, por último, ¡cómo no!, un cajón de sastre en el que poder ubicar otros elementos.

A continuación, presentamos brevemente las experiencias objeto de estudio, para que las lectoras puedan así contextualizar el análisis.

5.- PRESENTANDO EXPERIENCIAS

En primer lugar, subrayar que se trata de dos experiencias novedosas: durante el curso académico 2010-2011 se han puesto en marcha las segundas ediciones virtuales de ambas. Entendemos que ésta es una característica interesante, puesto que nos permite analizar los inicios, etapa en la que deben tomarse decisiones importantes con respecto al diseño, la forma y la organización de los cursos y en las que los proyectos están en proceso de definición. Prestaremos, pues, una especial atención a las posibles modificaciones y a sus consecuencias pedagógicas.

Además, como señalábamos en la introducción, queremos dar cuenta de nuestra desigual relación con los programas analizados. Así, mientras que ambas autoras formamos parte del comité científico del SIMReF desde sus inicios y hemos participado como docentes¹⁷ virtuales en sus ediciones, únicamente Marta Luxán es docente en el Máster de Igualdad. Evidentemente, ésta es una cuestión que influye notablemente en la cantidad y la calidad de las informaciones de que disponemos sobre uno y otro programa.

5.1. El Máster de Igualdad de Mujeres y Hombres (UPV-EHU)

El Máster de Igualdad de Mujeres y Hombres es el primer máster centrado en cuestiones de género implementado por la UPV-EHU e inició su andadura en 2001. Si bien en un principio se trató de un programa presencial, a partir de la edición de 2009-2010 se ha transformado en un curso virtual que incluye algunas sesiones presenciales. En su desarrollo colaboran desde el inicio Emakunde¹⁸ y la Diputación Foral de Gipuzkoa y, en las dos últimas ediciones, el Instituto de la Mujer de Madrid.

El objetivo principal de este Máster es:

formar Agentes de Igualdad, es decir, personal técnico especializado capacitado para llevar a cabo las funciones de impulso, ejecución, coordinación y evaluación de acciones dirigidas a conseguir la igualdad entre mujeres y hombres en distintos ámbitos sociales. [...] Sus competencias profesionales se refieren, básicamente, al diseño, gestión y evaluación de programas y acciones referidos a la igualdad de mujeres y hombres en campos como educación, empleo, cultura, ámbito social y en general en todas las formas de participación ciudadana (Asmoz fundazioa, 2011).

En cuanto a los objetivos específicos, se presentan como conocimientos, actitudes y destrezas a adquirir por el alumnado. Tal y como se especifica en la web del máster se trata, en concreto, de:



- Diseñar e implementar acciones y planes de igualdad coordinando distintos organismos y agentes implicados.
- Creación y utilización de instrumentos de evaluación, en particular la metodología de evaluación del impacto de género.
- Conocer las técnicas básicas de la Administración y gestión pública actual, en particular la elaboración de presupuestos, planificación por objetivos y la coordinación.
- Asesorar a la Administración, agentes sociales, empresas y organizaciones en materia de iniciativas y legislación sobre igualdad (normativa estatal e internacional, jurisprudencia, etc.).
- Coordinar y supervisar planes de formación y orientación laboral, implementando acciones dirigidas especialmente a mujeres.
- Promover campañas de sensibilización dirigidas a la modificación de actitudes discriminatorias y estereotipadas sexistas.
- Investigación: Documentación, investigación sociológica, informes estadísticos y estudios de género.
- Actuar como intermediaria/o entre la Administración, los colectivos de mujeres y los agentes sociales en asuntos de toda índole referentes a la igualdad de mujeres y hombres. Conocer y trabajar las posibles redes de apoyo existentes.
- Habilidades de comunicación: comunicación oral y escrita, métodos de trabajo en equipo, habilidad para negociar, presentaciones públicas, animación de grupos y técnicas para el incremento de la creatividad.
- Capacidad para concretar, resultante de la aptitud para el análisis y la síntesis.
- Preparación para la obtención de becas especializadas (Asmoz fundazioa, 2011).

Al tratarse de un máster propio, este curso debe cumplir unos requerimientos por lo que al número de créditos y contenido de los mismos se refiere. Así, se trata de un curso de 60 créditos ECTS distribuidos de la siguiente manera: 45 créditos comunes repartidos en cuatro módulos (conocimiento teórico feminista, políticas de igualdad, metodología para la implementación de la igualdad y herramientas de capacitación transversal), 5 créditos ECTS en uno de los itinerarios de especialización (Agente de Igualdad en Administración Pública, Agente de Igualdad en Organizaciones y Empresa y Agente de Igualdad en Educación) y 10 de prácticas en empresas, instituciones y/u organizaciones.

Por lo que a los materiales se refiere, el inicio de la andadura virtual supuso la generación de textos específicos para cada una de las asignaturas de los módulos. La equivalencia propuesta fue de 50 páginas por cada crédito ECTS, cuestión que actualmente está en revisión, ya que se trata de una cantidad ingente de materiales a trabajar. En este sentido, desde la dirección del curso se ha propuesto la adecuación y el recorte de estos apuntes básicos. Además, se incluyen otro tipo de recursos, como ahora son textos, vídeos, imágenes, etc... Normalmente se trata de materiales necesarios para llevar a cabo el trabajo propuesto en la asignatura, aunque también pueden incluirse recursos de apoyo y/o ampliación.



En cuanto al profesorado, participan 73 docentes, de las cuales 37 son personas adscritas a la UPV-EHU, 9 profesorado de otras universidades y 27 profesionales de reconocido prestigio. El criterio de selección del profesorado es que se trate de personas con trayectorias reconocidas en cada uno de los ámbitos trabajados, ya sea desde una perspectiva profesional o académica.

Con respecto al alumnado, el curso está dirigido a personas licenciadas o diplomadas y se contempla la participación de entre 16 y 40 personas. En las dos ediciones virtuales cursadas hasta la fecha la matrícula ha sido un éxito e incluso se ha tenido que activar un proceso de selección. La procedencia del alumnado es muy diversa y, en los últimos años, se aprecia un incremento de estudiantes vinculadas a empresas privadas y a ONG.

Ya hemos señalado que se trata de un curso mixto (blended), es decir, que incluye algunas sesiones presenciales, sesiones que tienen mucho éxito entre las estudiantes y a las que acude prácticamente el 100% del alumnado. Por último, apuntar que el proceso de evaluación consiste en la realización de un examen escrito al final de cada módulo (referido a una de las asignaturas del mismo) y la redacción de un informe sobre las prácticas. Haber aprobado los 5 exámenes y realizado el informe acorde con lo exigido supone la consecución del título de Máster profesional en "Igualdad de Mujeres y Hombres" correspondiente a 60 créditos ECTS.

5.2. Seminari Interdisciplinar de Metodologia de Recerca Feminista (SIMReF).

En cuanto al Seminari Interdisciplinar de Metodología de Recerca Feminista –SIMReF es una acción formativa, de postgrado, que inicia su andadura en noviembre de 2008, bajo la tutela de la UB y que actualmente se desarrolla en el seno de la URV. Este proyecto surge de la interacción de tres trayectorias de investigación y formación en el campo de los estudios de género y del feminismo, a saber, el Departamento de Pedagogía de la URV, GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural) y LIMES (Espais per la recerca acció).

Esta experiencia contempla un doble objetivo general:

Debatir sobre las potencialidades y límites de las investigaciones feministas para configurarse como nuevo paradigma de análisis de la realidad en diferentes disciplinas. Por otra parte, esperamos formalizar un espacio formativo sobre metodologías feministas en la vanguardia de los debates internacionales y para la mejora de la investigación feminista autóctona (SIMReF, 2011).

Este seminario trata de:

- Profundizar sobre algunas de las metodologías feministas con objeto de ofrecer conocimientos rigurosos sobre su posible aplicación.
- Reflexionar sobre el sentido y la manera en que la investigación feminista necesita ser incorporada en las diferentes disciplinas académicas.
- Formar a investigador(a)s en el campo de la metodología feminista.
- Ofrecer un espacio de intercambio para las investigadoras que están realizando tesis o tesinas y que quieren incorporar alguna perspectiva feminista en su trabajo.
- Favorecer la comunicación y el intercambio de opinión entre profesionales de la investigación para la producción de conocimiento colectivo y la creación de redes (SIMReF, 2011).

Durante el transcurso de *Primera Edición del Seminario Interdisciplinar de Metodología de Recerca Feminista* (2008-2009), que se desarrolló de forma presencial en Barcelona, pudimos recoger muchas declaraciones de interés, provenientes de personas diversas, que deseaban iniciarse y/o profundizar el tema específico del seminario, pero que, establecidas en América Latina, o domiciliadas en distintos lugares del Estado español, tenían dificultades para participar. De hecho, si bien el SIMReF contaba con un espacio virtual como complemento y apoyo a sus sesiones, su naturaleza hacía que fuera útil únicamente a quienes seguían el calendario presencial.

El proyecto de ofrecer un curso on-line de Introducción a la Metodología de Investigación Feminista emerge para cubrir la demanda de interés surgida, y su primera edición se implementa en el 2009-10. El curso se estructura en seis módulos, basados en las grabaciones editadas en vídeo de las conferencias de la primera edición del SIMReF. Este material se acompaña de otros recursos y de una propuesta de trabajo guiada por las docentes, a partir de la cual se genera un debate colectivo que deviene el hilo conductor de los módulos. Finalmente, el interés mostrado por personas de habla inglesa nos ha llevado a implementar, durante el 2011, el curso *On-line Course on Feminist Methodology*, ampliando así nuestra oferta docente e incluyendo en el material los vídeos de la segunda edición del SIMReF presencial.

En comparación con el Máster en Igualdad, el grupo docente es bastante reducido: 6 profesoras y una coordinadora en cada uno de los cursos. Otra característica es la proximidad existente entre las docentes, tanto en el plano profesional como personal; es decir, se trata de un grupo compacto y con una visión similar del quehacer feminista. Cabe destacar que la mayoría de las profesoras de los cursos han participado en las dos primeras ediciones del Seminario Presencial como ponentes y que las docentes del curso en inglés son, en su mayoría, personas que residen y trabajan en otros países.

Por lo que al alumnado se refiere, se admiten un máximo de 25 estudiantes por curso, completándose el cupo de matrículas. Los cursos están dirigidos a estudiantes de final de carrera o postgrado, de máster o de doctorado con inquietudes hacia la investigación feminista, investigadores/as interesados/as en la metodología feminista, trabajadores del sector público que realizan tareas de investigación en este ámbito, personal del tercer sector y/o de asociaciones feministas especializado en investigación y personas que desean formarse en el campo de la epistemología y metodología feminista.

Más en concreto, el curso de castellano, como ya hemos avanzado, está especialmente dirigido a personas que desean iniciarse y/o profundizar el tema específico del seminario, pero que, dada su localización espacial o su disposición de tiempo, no tienen acceso al programa presencial. En cuanto al otro, está pensado tanto para favorecer la participación de personas no hispanohablantes, así como para la formación en inglés del personal docente autóctono, cuestión cada vez más requerida.

Por último, la evaluación pivota sobre la participación activa en los módulos y la redacción de un trabajo de reflexión aplicada en torno a cuestiones metodológicas. Una evolución positiva supone la obtención de un título expedido por el Instituto de Ciencias de la Educación de la URV incluido en el Programa de Formación Docente e Investigadora.

6.- ANALIZANDO EXPERIENCIAS

Llegadas a este punto, nos lanzamos al ejercicio analítico de las dos experiencias.

6.1. Metodología y dinámicas docentes

Por lo que a las cuestiones metodológicas se refiere, la propuesta del Máster de Igualdad es mixta -contempla la realización de algunas sesiones presenciales- mientras que los cursos del SIMReF son estrictamente virtuales. En una conversación informal mantenida con Garbiñe Estefano, secretaria del máster, ésta señalaba el éxito de las sesiones presenciales en su primera edición. Suponemos que atendiendo al interés generado, estas sesiones se han incrementado en número (de seis a ocho), estableciendo, eso sí, unos criterios flexibles de participación (cada alumna ha de participar en un mínimo de cuatro sesiones).

Cabe señalar que Klebesadel y Kempfert (2004) apuntan que, desde la perspectiva del aprendizaje del alumnado, la utilización de metodologías combinadas se ha revelado



como la opción más eficaz. En este sentido, queremos dar cuenta de que, si bien la docencia virtual ofrece posibilidades de incentivar la participación y la discusión asincrónica, a veces la distancia se puede tornar problemática. Pero veámoslo con ejemplos.

La discusión generada en el tercer módulo del curso virtual en castellano del SIMReF¹⁹ de este año es un claro ejemplo de cómo la posibilidad de participar de forma diacrónica, de disponer de tiempo para la reflexión y la consulta de materiales enriquecen la discusión y favorecen la autorreflexión y la autocrítica (elementos señalados por Shrewsbury [1993] como claves para la pedagogía feminista). Así, en este módulo que versa sobre técnicas cuantitativas se han generado debates con un nivel de reflexión impensable en una sesión presencial. Este aspecto ha sido valorado muy positivamente tanto por las docentes como por el alumnado.

La otra cara de la moneda estaría representada por lo sucedido en el *On-line Course on Feminist Methodology*, en el que la confluencia de personas con niveles de formación previa muy diferente ha redundado en el bloqueo de la participación de algunas de ellas. Pensamos que, en este caso, la virtualidad ha retardado la posibilidad de detectar esta situación. En efecto, al „no ver las caras“ de las estudiantes no hemos podido detectar que algunas se sentían cohibidas hasta bien avanzado el curso cuando, finalmente, algunas de ellas han contestado a nuestros mensajes para animar la participación. Por esta razón y teniendo en cuenta la distancia geográfica entre las participantes, para futuras ediciones, se está planteando la posibilidad de implementar alguna sesión por videoconferencia y aprovechar la semipresencialidad, la sincronía, para superar estas diferencias y para que las estudiantes se conozcan entre ellas desde un principio.

En todo caso, una de las características de la pedagogía feminista sería la metodología participativa. ¿Qué sucede en las experiencias que nos ocupan? Por lo que respecta al Máster, hay serias dificultades asociadas a la cantidad de material a trabajar en cada asignatura. Apenas hay intervenciones en el aula y, en general, se limitan a demandas de información puntual o dudas concretas. En este sentido, cabe señalar que de cara a la próxima edición (la tercera) se va a reducir el monto de “apuntes” por módulo, en un intento por incrementar las posibilidades de participación, entre otras cosas.

En cuanto a los cursos del SIMReF, ya se han señalado las dificultades originadas por la heterogeneidad formativa de las participantes. A éstas hay que añadirles las asociadas a la disponibilidad de tiempo, sobre todo, para la gente que trabaja y/o tiene criaturas de



corta edad. Esto afecta particularmente porque no se trata de un curso que da una titulación indispensable para la carrera profesional. En efecto, la participación es variable, tanto dependiendo de los módulos como, sobre todo, de las personas pero, por lo general, destaca la alta participación de las personas matriculadas que siguen el curso. En este sentido hay que subrayar el esfuerzo hecho por el equipo docente animando a los comentarios e intercambio entre pares.

Por último, hay un elemento, una condición de posibilidad mencionada con anterioridad sobre la que nos gustaría introducir una reflexión, aunque escape al alcance de este artículo. Se trata de las dificultades técnicas que han tenido las alumnas del continente americano y africano para descargar algunos vídeos, y que han redundado en la imposibilidad de seguir el calendario previsto. Este incidente nos hace reflexionar sobre el hecho de que, si por una parte los cursos virtuales permiten la participación de sujetos geográficamente lejanos, la brecha digital sigue manteniéndose y produciendo desigualdades muy a nuestro pesar.

Este incidente nos ha llevado a modificar los tiempos previstos para cada módulo, cuestión mucho más sencilla de llevar a cabo en un curso de las dimensiones del SIMReF. Por cuestiones relacionadas con el número de docentes y las características formales el Máster está organizado en base a una concepción más rígida del tiempo.

Estrechamente relacionada con la participación aparece la pregunta de si se trata de una pedagogía centrada en las estudiantes o en los contenidos, de si se valoran los conocimientos previos de las participantes, posibilitando así que éstas puedan utilizar su propia voz (Rexroart, 2002; Campbell, 2002). Una vez más, el peso específico de los materiales del máster aparece como freno, puesto que las dimensiones del mismo redundan en un curso más centrado en los materiales que en las vivencias y las experiencias de las estudiantes. En cuanto al SIMReF, ya hemos señalado que los debates son la principal herramienta de trabajo y devienen en hilo conductor de los módulos. En todo caso, creemos que en ambas experiencias hay un intento serio, ofreciendo por ejemplo materiales y links para profundizar en las temáticas preferidas por las estudiantes y la posibilidad de personalizar los trabajos a entregar, por facilitar el conocimiento autónomo, cualidad asociada por Mayberry (2001) a la pedagogía feminista.

6.2. Relaciones entre los diferentes agentes

La relación entre los diferentes agentes implicados en estos cursos aparece fuertemente mediada por la envergadura de los mismos. Ésta es una cuestión fundamental, sobre todo por lo que a la relación entre docentes y estudiantes se refiere. Evidentemente, establecer contacto y asentar las bases de una relación con 73 docentes diferentes en menos de un año es una tarea ardua, por no decir imposible. En este sentido, los cursos del SIMReF ofrecen una posibilidad de contacto muy superior, facilitada tanto por la manera de gestionar el aula virtual como por una menor carga de trabajo. No obstante, cabe subrayar una vez más el éxito de las sesiones presenciales en el Máster y la oportunidad que éstas suponen para contactar de forma directa con docentes y gestoras del curso, así como para incrementar la relación entre las estudiantes.

Si Patterson (2009) pone el acento en la relación entre estudiantes y docentes, en la necesidad de que, en un contexto on-line, la interacción sea intensa, Lewis subraya la importancia de la existencia de una comunicación continua y fluida tanto entre docentes y estudiantes, como entre estas últimas. Apenas disponemos de datos referidos a la relación entre las estudiantes del máster, únicamente sabemos que el índice de participación y discusión en los foros de las asignaturas es muy bajo y que, en general, siempre se trata de preguntas y demandas de aclaraciones dirigidas a las docentes. En cuanto al SIMReF, ya hemos señalado lo desigual de la participación; entre las personas que toman parte de forma más activa existe una relación intensa, que se refleja, por ejemplo, en la recogida y el trabajo sobre los comentarios, aportaciones y sugerencias que han lanzado las compañeras. Por lo general, además hemos notado un buen uso de los fórums, reflejado en la capacidad para (después de recibir unas indicaciones iniciales) responder o abrir *trends* nuevos de comunicación, con nombres significativos para mantener organizada y fácilmente consultable la comunicación.

No queremos dejar de lado el análisis de la relación entre las docentes, tema que creemos redundante de modo directo en la coordinación general del curso. El equipo del SIMReF está vinculado de forma estrecha, tanto formal como informalmente. Además, todas las docentes tienen acceso y pueden gestionar en todo momento el aula virtual, espacio a través del cual pueden comunicarse de forma privada (con respecto al alumnado) pero colectiva. Este espacio ha devenido fundamental por lo que a la coordinación se refiere.

En el máster no existen mecanismos formales de coordinación entre profesoras. De hecho, las docentes únicamente pueden acceder al aula virtual durante el tiempo en que su módulo está activado y no tienen ninguna capacidad de gestión del espacio virtual (es decir, no pueden incluir nuevas referencias, links, etc.. en el aula, tienen que hacerlo a través del correo electrónico). En cuanto a los mecanismos informales, dependen de las redes sociales de las docentes implicadas (muchas de ellas vinculadas a la UPV-EHU y coinciden en otros espacios de docencia y/o gestión). En todo caso, la propia estructura de la plataforma virtual organizada en aulas separadas (sobre todo, de las posibilidades de acceso a la misma) dificultan seriamente las relaciones entre las docentes de este máster, que ni siquiera tienen acceso a los materiales ajenos al módulo del que forman parte.

Además, quisiéramos resaltar la importancia de la figura de la coordinadora (o secretaria) tanto para el buen funcionamiento de los cursos como para solventar los problemas de comunicación y coordinación que puedan surgir. En efecto, se trata de figuras clave que velan por el buen funcionamiento de los programas y establecen una relación personalizada con las alumnas, atendiendo tanto a los problemas técnicos que se generan como a cuestiones de índole más personal. En ambas experiencias, el perfil de las coordinadoras es de plena implicación e identificación con los proyectos docentes.

Por último, en relación a la propuesta de Campbell (2002) de cuestionar las relaciones de poder, invitando a las estudiantes a asumir funciones “tradicionalmente” adscritas a las docentes no hay evidencias de que se haga una apuesta clara en este sentido en ninguno de los cursos analizados, si bien podríamos entender la aportación de materiales interesantes para los módulos por las estudiantes del SIMReF como un avance en este sentido. En todo caso, se trata de una iniciativa promovida desde las propias estudiantes y no desde las docentes aunque, por supuesto, éstas la aplaudan.

6.3. Propuestas políticas y consecuencias prácticas de la actividad docente

El hacer propuestas pedagógicas políticas situadas y que fomenten la difracción de conocimientos, experiencias y aprendizajes es, como ya hemos señalado, uno de los pilares de la pedagogía cyberfeminista (Biglia *et al.*, 2007). Se trata de una propuesta ambiciosa y que parte de la necesidad del posicionamiento previo de las propias docentes. Una vez más, el número y la intensidad de la relación son fundamentales a la hora de analizar estas cuestiones. Así, el equipo docente del SIMReF comparte esta



filosofía e intenta, con mayor o menor éxito, aplicarla. En efecto, promover la difracción es el eje central de estos cursos, que tratan de poner en común reflexiones basadas en las experiencias y los conocimientos de las participantes. En cuanto al Máster de Igualdad, carecemos de mecanismos de verificación con respecto a esta cuestión.

Además, el SIMReF se asienta en la idea de que la dicotomía entre teoría y práctica, entre academia y mundo real es falsa (Orr, 2002). En efecto, estamos en contra de la “tendencia a identificar el activismo como „el otro construido“ de nuestro ser teórico” (Orr, 2002, 36) lo que supone un posicionamiento político explícito. En este sentido, uno de los objetivos del SIMReF es dotar de una red de relaciones y contactos a aquellas personas que, desde ámbitos diversos, están llevando a cabo investigaciones feministas, muchas veces de forma aislada. Y éste es uno de sus mayores logros, el haber conseguido generar un espacio de debate y reflexión feminista en que se puedan presentar y discutir proyectos de investigación y futuras tesis doctorales.

La creación de este tipo de redes es una consecuencia práctica muy interesante, con un gran potencial espacio-temporal, puesto que personas de otros países que ya han participado en el SIMReF planean poner en marcha experiencias similares. La articulación de diferentes espacios, autónomos pero coordinados, es un avance a tener muy en cuenta, un elemento fundamental y multiplicador de difracción de conocimientos y experiencias.

En cuanto al Máster de Igualdad apuesta, desde su inicio, por la formación de agentes de igualdad que sean capaces de hacer frente a las nuevas necesidades y demandas sociales. Es decir, existe una apuesta política clara, la de formar agentes cualificadas que puedan diseñar, analizar, informar, proponer, diseñar, coordinar y evaluar actuaciones en materia de igualdad, tanto desde la Administración como desde la iniciativa privada. Este Máster, pionero en su sector, nace de la sensibilidad y preocupación de algunas docentes de la UPV-EHU con respecto a las necesidades de la sociedad en la que viven, cuestiones a las que ha respondido con creces.

Una de las principales consecuencias prácticas del máster es, además de la existencia de una cantidad importante de agentes de igualdad, la creación de una red de comunicación y trabajo entre ellas, esfuerzo de coordinación que agrupa a la mayor parte de las agentes de la Comunidad Autónoma Vasca. Se trata de la Asociación Profesional de



Agentes de Igualdad del País Vasco/Euskalherriko Berdintasunerako Langileen Elkarte.

Por otro lado, el éxito de este programa y los altos niveles de inserción laboral conseguidos son el reflejo de la adecuación de la formación a las necesidades sociales existentes.

En otro orden de cosas, por lo que a los diferentes enfoques feministas se refiere, a nivel de profesorado el Máster de Igualdad garantiza una pluralidad de miradas mayor que el SIMReF. En todo caso, en ambas experiencias el debate se enriquece y diversifica con las miradas que aportan las estudiantes.

6.4. Otras cuestiones

Entre las líneas guía de la pedagogía cyberfeminista hemos incluido la ruptura de las barreras geográficas, el aprovechar la oportunidad que nos ofrece la pedagogía virtual para contactar con personas muy diferentes, con experiencias vitales muy diversas. Ya hemos dado cuenta de la participación de alumnas de muy diversos orígenes geográficos y con trayectorias muy diferentes en los cursos del SIMReF, cuestión que pensamos se inscribe plenamente en esta propuesta y que ha resultado muy fecunda.

En relación con el Máster de Igualdad, quisiéramos resaltar el esfuerzo que este programa ha hecho por poner en contacto a diferentes generaciones de alumnas y a personas que trabajan por la igualdad en ámbitos diversos. En este sentido, cabe destacar la organización de unas jornadas que, además de servir de colofón presencial al curso virtual, sirven como plataforma de contactos y relaciones presentes y futuras.

7. CONCLUSIONES

La principal conclusión de nuestro trabajo es, tal como demuestra el análisis, los espacios de docencia virtuales pueden ser habitados de manera coherente a las propuestas feministas. Nos reafirmamos, sin embargo, en la idea de que las nuevas tecnologías no se configuran automáticamente como herramientas cercanas a una política feminista. En todo caso, estamos convencidas de que, conociéndolas, podemos moldear algunas de ellas de una manera muy interesante para nuestros fines.

Pero para ello hay que hacer camino, hay que avanzar. Destacamos, entre otros, los siguientes pasos:

- Un trabajo colectivo, entre docentes y estudiantes, de definición de las formas que puede y debe ir asumiendo la pedagogía cyberfeminista.
- Un compromiso por parte de las educadoras feministas de formación continua en el ámbito tecnológico. Ésta es una cuestión imprescindible para trabajar y aprender las diferencias entre la docencia virtual y la presencial, así como para poder asumir los retos que el e-learning nos plantea.
- La colaboración con diseñadoras de plataformas tecnológicas y, más en general, con la comunidad del software libre.
- Una constante evaluación y puesta en duda de los procesos de docencia feminista virtual.
- La articulación de prácticas docentes autónomas, que no estén sometidas a exigencias formales, ya sean estructurales o de contenido, y que posibiliten otro tipo de relaciones entre los agentes que participan en los procesos de aprendizaje.
- La capacidad de experimentar y de no fijarse en un solo modelo de docencia, sino hibridar privilegiando dinámicas mixtas en la medida de lo posible.
- La difusión de las experiencias realizadas y que se están llevando a cabo para que puedan difractarse.
- El interés y el compromiso político de las participantes.
- El no perder de vista las dinámicas de interseccionalidad en las practicas docentes virtuales.
- Implicarse en la reducción de la brecha digital y las exclusiones que ésta implica o, al menos, ser consciente de ellas y de los límites que comporta para una practica feminista.

Finalmente, nos quedan en el tintero muchas preguntas y algunas dudas. Queremos subrayar, entre ellas, nuestras inquietudes sobre cómo poder compatibilizar las necesidades temporales de las estudiantes, de las docentes y las estructurales, sobre la (im)posibilidad de implantar cursos feministas on-line de gran envergadura y sobre la adecuación y eficacia de esta modalidad en los diferentes niveles educativos.

Esperamos que nuestro esfuerzo haya servido para visibilizar la necesidad de seguir investigando en este campo y para que, parafraseando a las *Guerrilla Girls* pronto podamos decir *El cyberspacio y la educación han sido diseñados en base a lógicas heteropatriarcales, ¡hasta ahora!*.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso, C. (2005). Género e Internet. En V. Maquierira, P. Folguera, M. T. Gallego, O. Mo, M. Ortega, P. Pérez (Ed.). *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI* (pp.541-547). Madrid: UNAM.
- Amaro, A. (2009, noviembre). *Nuevas tecnologías, género, ciberfeminismo reapropiaciones sociopolíticas*. Ponencia presentada en el IV Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad. Crisis analógica, futuro digital. Extraído el 6 abril, 2011, de http://www.cibersociedad.net/congres2009/actes/html/com_nuevas-tecnologias-genero-ciberfeminismo-y-reapropiaciones-sociopoliticas_161.html.
- Area Moreira, M., San Nicolás Santos, M^a B. y Fariña Vargas, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria presencial. En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca. 7-31. Extraído el 15 febrero, 2010, de http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5787/5817.
- Asmoz fundazioa (2011). Página web del *Máster de Igualdad de Mujeres y Hombres* <http://berdintasuna.asmoz.org/index.php?lang=es>. [Fecha de consulta: 9/03/2011].
- Biglia, B. (En publicación 1). Feminisms and psychology in the contemporary Spanish State. En A. Rutherford, R. Capdevila, U. Vindhya, I. Palmary (Eds.), *Handbook of International Feminisms Perspectives on Psychology, Women, Culture and Right*. New York: Springel.
- Biglia, B. (En publicación 2). Corporeizando la epistemología feminista: Investigación Activista Feminista. En M. Liévano, M. Duque (Eds), *Subjetivación femenina: Investigación, estrategias y dispositivos críticos*. Colección Tendencias. Monterrey, N. L. México: Ed. UANL.
- Biglia, B., San Martín, C., Bonet i Martí J., Jorquera V. (2007). La capacitat reflexiva com a competència fonamental tant en el currículum dels estudiants com en el treball docent. En *II jornades en xarxa sobre l'espai europeu d'ensenyament*

superior: *Compartint noves pràctiques docents* (pp. 183-191). Barcelona: UOC. Disponible en www.uoc.edu/symposia/eees2007/files/A_c_barbara_biglia.pdf.

Bojar, K. & Naples, N. (2002). Conclusion: reflections on the present and the future of Feminist Praxis in Women's Studies. En Naples, N. & Borjar, K. *Teaching Feminist Activism*, (pp. 255-257). New York and London: Routledge.

Cabrero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, [Artículo en línea], 3 (1), UOC. Extraído el 14 febrero, 2010, de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabrero.pdf>.

Campbell, K. (2002). Power, Voice and Democratization: Feminist Pedagogy and Assessment in CMC, [Versión electrónica]. *Educational Technology & Society*, 5 (3).

Colás Bravo, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En M. A. Rebollo, I. Mercado, *Mujeres y desarrollo en el Siglo XXI: Voces para la igualdad*, (pp. 275-292). Madrid: MacGrawHill.

Cox, P. (2010). 'Epistemophilia'. *Australian Feminist Studies*, 25 (63), 79-92.

Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

Guerrilla Girls (1995). The Guerrilla Girls Proclaim Internet Too Male, Too Pale! Póster extraído el 10 febrero, 2000, de <http://www.guerrillagirls.com/posters/internetposter.shtml>

Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.

- (2004). *Testigo Modesto@Segundo Milenio. Hombrehembra@_Conoce_Oncorotón® Feminismo y tecnociencia*. Barcelona: Editorial UOC.

ICD (2011). Pagina web del *Institut Català de les Dones*. <http://www20.gencat.cat/portal/site/icdones> Fecha de actualización: 30.03.2011. Fecha de consulta 18.04.2011.

- Kenway, J. & Nixon, H. (1999). Cyberfeminisms, cyberliteracies, and educational cyberspheres, [Versión electrónica]. *Educational Theory*, 49 (4), 457-475.
- Klebesadel, H. & Kempfert, T. (2004). Women's Studies, Student Learning, and Technology. How Online Teaching Can Complement Feminist Pedagogy. *Teaching With Thecnology Today*, 10 (5). Extraído el 25 noviembre, 2010, de <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/klebesadel.htm>
- Lai, A. & Lu, L. (2009). Integrating Feminist Pedagogy with Online Teaching: Facilitating Critiques of Patriarchal Visual Culture. *Visual Culture & Gender*, 4, 56-68.
- Lewis, A. (2006). Communicating with e-Learners: Creating Inclusive Learning Environments, [Versión electrónica]. 'Training and Development in Australia' *Journal of the AITD*, 34, (2). Extraído de <http://www.angelalewis.com.au/publ/AITD%20Comm%20with%20learners%20Jan%202006.pdf>.
- Mayberry, M. (2001). Reproductive and resistant pedagogy. En M. Mayberry, B. Subramaniam. & Weasel, L. (Eds.), *Feminist Science Studies* (pp. 145-156) U.S.A: Routledge.
- Moreno, M. (1993). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Núñez Puente, S., García Jiménez, A. (2009). New Technologies and New Spaces for Relation. Spanish Feminist Praxis Online. *European Journal of Women's Studies*, 16, 249-263.
- Orr, C. (2002). Challenging the „Accademic/Real Word“ divide. En N. Naples, K. Borjar *Teaching Feminist Activism* (pp. 36-53). New York and London: Routledge.
- Patterson, N. (2009). Distance Education: A Perspective from Women's Studies *Thirdspace: a journal of feminist theory & culture*, 9 (1). Extraído el 5 enero, 2011, de <http://www.thirdspace.ca/journal/article/view/144/313>.
- Plant, S. (1997). *Zeros + Ones. Digital women + the new technoculture*. New York: Doubleday.

- Rebollo, M^a Á., García, R. , Vega, L., Buzón, O., Barragán, R. (2009). Género y TIC en Educación Superior: recursos virtuales no sexistas para el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (3), 257-274.
- Rexoart, J. (2002). Bridging Feminist Theory and feminist Practice in a Senior Seminary. En N. Naples, K. Borjar *Teaching Feminist Activism*, (pp. 95-107). New York and London: Routledge.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010). El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria: repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje. En De Pablos Pons, J. (Coord.). *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca, 32-68. Extraído el 10 de enero, 2011, de http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/ http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5788/5818.
- SIMReF (2011). Página web del *Seminari Interdisciplinar de Metodlogia de Recerca Femnistas*. <http://pedagogia.fcep.urv.cat/simref/es>. [Fecha de consulta: 9/03/2011].
- Shrewsbury, C. (1993). What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 3/ 4:8-16.
- Stanley Spaeth, B. (2000). *Taming Talos: Cyberfeminist pedagogy in classical studies*. Extraído el 10 octubre, 2010, de <http://www.tulane.edu/~spaeth/talosabstract.htm>.
- Subirats Martori, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6. Extraído el 14 marzo, 2011, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm>.
- Tisdell, E. J. (1998). Poststructural Feminist Pedagogies: The Possibilities and Limitations of Feminist Emancipatory Adult Learning Theory and Practice. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 139-156.
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M^a C. y Fernández Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. En De Pablos Pons, J. (Coord.), *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación:*

Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 203-229. Extraído el 7 marzo, 2011, de http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5840/5866.

Vergé, N. & Cruells, E. (Coords.) (2008) Donestech / Memòria històrica dones i tecnologies. Memoria de investigación. Extraído el 10 octubre, 2010, de <http://www.donestech.net/ca/memoria>.

Vergés, Bosch, N., Cruelles López, E., Hache, A. (2009). Retos Y potencialidades para las mujeres en la participación del desarrollo de la sociedad de la información. . [Versión electrónica] *Feminismo/s*, 14: 163-182. Extraído el 10 octubre, 2010, de <http://www.donestech.net/files/feminismos14donestech.doc>

Wajcman, J. (2006). *El tecnofeminismo*. Madrid: Cátedra.

Whitehouse, P. (2002). Women's Studies Online: An Oxymoron? *Women's Studies Quarterly*, Fall/Winter 2002, Vol. 30, Nº. 3&4, 209-225. Extraído el 21 febrero, 2011, de <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/whitehouse.htm>)

Wilding, F. (2004). ¿Dónde está el feminismo en el ciberfeminismo? *Lectora*, 10, 141-151.

Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado*. Madrid: Forcola.

NOTAS

¹ Entre ellas destacamos el interesante reciente trabajo de recuperación de la memoria histórica de mujeres que han ejercido y contribuido al desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación en Cataluña durante el franquismo y la transición de Verge N., Cruells E. (Coords.) (2008).

² En el SIMReF virtual por ejemplo algunas participantes de Africa y Latinoamérica han tenido problemas para visionar los vídeos on-line puestos como referencias básicas.

³ En el Estado Español la escuela mixta, recibió un impulso definitivo sólo con la Ley General de Educación del año 1970, aunque hubiese habido momentos de coeducación durante la Segunda Republica.

⁴ En el original todas las palabras claves de esta cita iban entrecorilladas, hemos quitados las comillas por simplicidad de lectura.

⁵ Barbara Biglia, además de docente, fue coordinadora de la primera edición del curso en castellano (2009-2010) y en la actualidad coordina el *On-line Course on Feminist Methodology*.

⁶ Instituto Vasco de la Mujer.



⁷ Se presenta la experiencia de este módulo como ejemplo porque ha sido coordinado por una de las autoras de este artículo, Marta Luxán, junto con Amaia Bacigalupe. Fruto de esta colaboración y de la valoración conjunta sobre ellas son estas reflexiones. Agradecemos a Amaia sus valiosas aportaciones

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Luxán Serrano, M. y Biglia, B. (2011). Pedagogía cyberfeminista: Entre utopía y realidades, en Barrios Vicente, I. M. (Coord.) *Mujeres y la sociedad de la Información*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 12, nº 2. Universidad de Salamanca, pp. 149-183 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8277/8281

