

Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista: un estudio de caso

The challenges of cyberfeminist pedagogy: a case study

Barbara Biglia*; Edurne Jiménez**

*Universitat Rovira i Virgili; **Associació Candela per a la Investigació i l'Acció Comunitària
barbara.biglia@urv.cat; edurnejp@gmail.com

Historia editorial

Recibido: 28/06/2012
Aceptado: 16/10/2012

Palabras clave

Networking feminista
Educación virtual
SIMReF
Difracción
Pedagogía cyberfeminista

Resumen

En el contexto del debate sobre género, feminismos y TIC creemos importante que, en lugar de insistir en la necesidad de reducir la brecha de género a través del acercamiento de los sujetos feminizados a las TIC, se desarrollen proyectos que redefinan las TIC en base a sus deseos y/o a los feministas. Para ello, es necesario generar reflexiones y debates colectivos a los que, en este artículo, queremos contribuir de forma específica en lo que refiere a las dinámicas pedagógicas. En un primer momento dialogaremos con las teóricas sobre la generización de los Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA) y las propuestas de las pedagogías feministas hacia la conformación de una pedagogía cyberfeminista. Seguidamente, a partir de la experiencia realizada en el *Curso de introducción de metodología de investigación feminista (2011)*, intentaremos identificar factores que favorecen o dificultan dos elementos claves de la pedagogía cyberfeminista: la participación paritaria y el *networking*. Nuestro trabajo pretende favorecer el reconocimiento de la necesidad de investigar sobre los procesos de aprendizaje virtual desde el feminismo, presentar herramientas para el análisis, mejorar una experiencia en curso y, finalmente, ofrecer unos primeros resultados sobre los que seguir reflexionando.

Abstract

Keywords

Feminist networking
Virtual education
SIMReF
Diffractation
Cyberfeminist pedagogy

Within the context of debates around gender, feminism and ICTs, much effort has been put on pointing out the need for reducing the digital gap by means of approaching the feminized subjects to ICT. In our approach, effort needs to be put in developing projects to redefine ICTs, in order to match feminized subjects's (and feminist) needs and wishes.

*To that end, it is crucial to develop a debate and a collective reflection on the subject, and that is the objective of our proposal, particularly, in the pedagogic dynamics of the process. In a first step, we establish a dialog with theorists about the gendering of Virtual Learning Spaces (VLS), and with the proposals of feminist pedagogies, in order to build a cyberfeminist pedagogy. Afterwards, drawing from the experiences carried on the *Introductory Course on Feminist Research Methodology (2011 edition)*, we identify two factors that can either facilitate or obstruct the key elements to building a cyberfeminist pedagogy, equal participation and networking. Our work contributes in building the recognition for the need to investigate virtual learning processes from a feminist perspective, in offering tools for the analysis, in improving an ongoing experience, and finally, in offering some results to reflect upon.*

Introducción¹

Hablar de tecnologías y género podría redundar en un ejercicio esencialista que llevaría a considerar determinadas características, supuestamente femeninas o masculinas, como explicativas de las diferencias de uso y afición por las TIC. De manera especular, el obviar la relación entre estos dos factores tendería a obscurecer la idea de que la socialización en las tecnologías en general —y a las que solemos identificar como nuevas en particular— continúa estando extremadamente generizada (Anguita & Alario, 2004; Anguita & Ordax, 2000). Más aún, el hecho de que la mayoría de creadores de TIC sean sujetos educados en masculino, lleva a que sus productos estén frecuentemente diseñados de manera androcéntrica (Pinheiro, Campbell, Hirst & Krupa, 2006) y quizás influye en que las mujeres tiendan a percibirse como tecnológicamente menos competentes que los varones, a pesar de que en muchos casos no lo sean (Bracciale, 2010).

Sin embargo, con demasiada frecuencia, en lugar de analizar el uso generizado de las tecnologías, las investigaciones se limitan a detectar, casi con prisa, que el problema de la brecha digital de género en los países industrializados es un legado del pasado, no apreciándose ya grandes diferencias cuantitativas de acceso a las NTIC en la población juvenil (Fortunati, 2008).

En el primer apartado de nuestro texto queremos explorar más a fondo esta generización de las tecnologías en el contexto específico de la educación virtual, ya que consideramos que es un campo en el que las mujeres participan de forma activa y que sin embargo, tal y como sostiene Natasha Patterson (2009), está todavía poco explorado.

La importancia de este enfoque se hace aún más patente teniendo en cuenta que, según afirma uno de los pocos estudios realizados en esta área (Andrusyszyn & Cragg, 2006), las mujeres han encontrado diferentes ventajas en la formación profesional virtual. Entre ellas, las autoras identifican que ésta proporcionaría una mayor realización personal y profesional, con un reflejo directo en mejoras laborales y en cambios de estilos de vida. Las participantes del estudio también mencionan ventajas respecto a las formaciones presenciales relacionadas con el ahorro de los tiempos de desplazamiento, combinado con una gestión más flexible de las horas de estudio. De la misma manera, varios trabajos tienden a reforzar la idea de que las profesionales están más satisfechas con los cursos virtuales que con los presenciales (Anderson & Haddad, 2005; Caspi, Chajut & Saporta, 2008).

Por lo tanto, si las tecnologías están generizadas y los sujetos educados como mujeres aprecian algunos usos de la docencia virtual, para producir plataformas menos discriminatorias deberíamos adaptar las tecnologías a las peticiones generizadas de las usuarias en lugar de adaptar las usuarias a éstas últimas (Meßmer & Schmitz, 2004). En este contexto, nuestro interés se centra específicamente en la vertiente más aplicada del uso de las tecnologías en la docencia, así como en el análisis de las propuestas feministas al respecto. Empezaremos, sin embargo, presentando la discusión sobre las tecnologías y sus usos como un ya clásico debate feminista en el que se han manifestado posturas de lo más dispares.

Siguiendo la clasificación propuesta por Nuria Vergés (2012), encontramos autoras optimistas que destacan las potencialidades de la red como espacios de subversión y resistencia al heteropatriarcado, otras, más pesimistas, que enfatizan las barreras que encuentran las mujeres para el acceso y la

¹ Este artículo muestra algunos de los resultados de la investigación “El SIMReF virtual a examen: evaluación del desarrollo, el impacto y la potencialidad de los cursos virtuales de Introducción a la Metodología de Investigación Feminista” subvencionada por el ICE de la URV en el año 2011-12.

creación de tecnología punta y, finalmente, las denominadas optimistas críticas que tienen una visión más matizada y compleja de las posibilidades, desafíos y límites de las tecnologías.

De la misma forma, analizaremos cómo las teorías y prácticas entorno a los modelos pedagógicos feministas no han estado exentas de debate debido a que el uso de tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje no es en ningún caso neutral (Luxán & Biglia, 2011). Profundizaremos sobre aspectos pedagógicos feministas y cyberfeministas que nos permitan definir criterios de análisis de la docencia virtual.

Aunque en un contexto muy modesto, intentaremos seguir las sugerencias de Chela Sandoval (1995) para la puesta en práctica de una metodología de las oprimidas que consta de las siguientes fases: (a) interpretación de los signos; (b) deconstrucción para separar las cosas de sus sentidos hegemónicos; (c) meta-ideologización, es decir, reapropiación de formas ideológicas dominantes, para fines revolucionarios; (d) democratización a través de localizar y situar; y (e) producción de movimientos diferenciales de las cuatro tecnologías anteriormente mencionadas para que no tiendan hacia el centro.

De acuerdo con esta propuesta, después del limitado ejercicio de interpretación de los signos y de deconstrucción de la generización de las tecnologías (apartado 1), explicaremos las maneras en las que hemos intentado reapropiarnos de formas ideológicas dominantes —pedagogía— (apartado 2). A fin de democratizar, situaremos el todo en el contexto específico de un curso virtual para aportar reflexiones y análisis críticos de su funcionamiento, potencialidades y límites, desde un punto de vista pedagógico cyberfeminista. Nos preguntaremos cuestiones tales como: ¿Pueden nuestras aulas virtuales ser feministas? ¿Qué planteamientos y herramientas del cyberfeminismo podemos aplicar a los procesos pedagógicos virtuales? ¿Qué límites encontramos en la práctica? (apartados 3 y 4). Finalmente, en las disc-concl-usiones (apartado 5), empezaremos el camino hacia los movimientos diferenciales propuestos por Sandoval, conscientes de que no podrá acabarse con este texto, sino que deberá seguir en el intercambio colectivo con más feministas.

Antes de empezar este proceso queremos ofrecer unas pinceladas sobre el contexto en el que realizaremos nuestro trabajo empírico. El análisis se realizará sobre la tercera edición (2010-1) del curso virtual de metodología de investigación feminista² que forma parte del Seminario Interdisciplinar de Metodología de Investigación Feminista (SIMReF). El seminario promueve acciones formativas e investigadoras, con las que se pretende romper con la falta de referentes sobre metodología de investigación feminista (Biglia & Jiménez, en prensa)³. Las acciones presenciales y los seminarios permanentes se desarrollan en *Catalunya* y *Euskadi*, promoviendo la participación local, mientras que los cursos virtuales nos permiten acercarnos a personas que residen en otros lugares y/o que tienen más dificultades de conciliación.

Estos cursos están pensados para estudiantes de máster-doctorado y para investigadoras de los ámbitos académico, activista y del tercer sector; y giran en torno a 5 módulos (epistemología, técnicas cuantitativas, análisis del discurso, etnografía audiovisual e historiografía) que permiten profundizar en disciplinas y técnicas de investigación concretas. En el aula en castellano de la tercera edición han participado 24 discentes, una coordinadora y seis docentes. El 92% de las participantes han sido

² Estos cursos se han organizado desde la URV (Departamento de Pedagogía), en colaboración con la UB (Grupo GREDI); la UAB (Departamento de Psicología social), la UPV-EHU (Departamento de Sociología) y la Asociación Limes, *espais per a la recerca acció*; y han sido posibles gracias al apoyo del ICD y del IMU. Para más información: Seminari Interdisciplinar de Metodologia de Recerca Feminista (2012).

³ Con esta finalidad también hemos editado y publicado en *creative commons* los vídeos de las conferencias organizadas con investigadoras internacionales expertas, disponibles en SIMReF Video Channel (2012).

mujeres con una edad media de 37 años (27 la menor y 62 la mayor), muchas de ellas residentes en el estado español (62%) y el resto en América Latina. Su procedencia académico-profesional ha estado relacionada principalmente con las ciencias sociales (sociología, antropología social, economía, psicología, comunicación, periodismo, educación social, ciencias políticas,...) y muchas poseen un máster o doctorado sobre cuestiones de género, al mismo tiempo que a menudo participan, de una u otra manera, en el movimiento feminista.

Generando/izando tecnologías: el caso de los EVA

Si bien cuando hablamos de tecnología tendemos a imaginar algo frío, metálico, actual, distante y divergente de cualquier emoción; en un análisis más profundo queda patente su relación con la sociedad y la cultura. Es más, tal y como afirman Richard Cleminson y Angel Gordo (2008), su forma de ser está profundamente imbricada con los géneros y la sexualidad desde los tiempos de los molinos de vientos. De hecho, “un sistema tecnológico nunca es meramente técnico: su funcionamiento en el mundo real incluye elementos técnicos, económicos, empresariales, políticos e incluso culturales” (Wajcman, 2006, p. 57). Por esta razón, en el análisis del uso de las tecnologías, deviene fundamental fijarse en los aspectos simbólicos e emocionales y/o relacionales de las mismas. Es necesario entender las tecnologías como algo más que artefactos, como elementos cargados de valores sociales y de uso que las constituyen tal y como las conocemos. Así, por ejemplo, el teléfono móvil es mucho más que una serie de chips y conexiones electrónicas que funcionan a través de una batería; es un instrumento que organiza partes importantes de nuestras vidas, media nuestras relaciones y, al fin y al cabo, nos constituye marcando nuestras formas de relacionarnos y pensarnos⁴. Sin embargo, no somos sujetas pasivas construidas por las tecnologías, sino que somos y/o podemos ser también constructoras de las mismas a través de los usos que les damos (Haraway, 1991). Asumiendo esta visión, no sólo las *hardwaristas* (diseñadoras de *hardware*) y las *softwaristas* (desarrolladoras de *software*) serían responsables de definir los espacios virtuales con los que interactuamos hoy en día, sino que las mismas usuarias son una pieza clave en este proceso. Este fenómeno se ha agudizado con el llegada de la Web 2.0 y la proliferación de comunidades *peer to peer* que definen los nuevos desarrollos y el futuro de muchas tecnologías informáticas.

Por esta razón, resulta importante prestar atención al hecho de que:

A pesar de que cada vez más mujeres utilizan Internet y los ordenadores, no se puede considerar que la brecha digital de género está desapareciendo, ya que hay que tener en cuenta que siguen existiendo grandes diferencias relacionadas con el uso de Internet y las habilidades informáticas, especialmente las que requieren de un mayor conocimiento (Navarro, 2009, p. 184).

En particular, parece que en el contexto europeo y aún más entre población bastante joven, las diferencias de género residen más en las formas que no en el acceso a las tecnologías (Quattrocchi, Biglia, Naldini & Colicino, 2011). Así, por ejemplo, diferentes autoras como Cecilia Castaño (2008) evidencian cómo el uso de las tecnologías por parte de las mujeres es mucho más práctico que de ocio. Sin embargo, tal y como nos alerta Knut Sorensen (2002), hay que tener cuidado con que esta constatación no funcione como base de políticas inclusivas que asocien directamente la relación entre tecnologías y mujeres con el deber, mientras reservan el placer para los hombres; más bien al contrario,

⁴ De hecho, hoy en día es una tecnología tan potente que constituye incluso a las personas que decidimos no tener móvil situándonos en una posición marginal respecto a muchos círculos relacionales / informativos.

“permitiendo una distribución más equitativa del amor y el deber respecto al género, podríamos abrir nuevos espacios para la construcción de estrategias de inclusión” (Sorensen, 2002, p. 29).

De acuerdo con esto, en los últimos años, muchas teóricas feministas se están dedicando a estudiar la brecha digital de género en las sociedades industrializadas en relación al tipo de uso y de satisfacción generizadas (ej. Bracciale, 2010; Liff & Shepherd, 2004)⁵.

En este sentido, un descubrimiento importante es que si bien hay un menor uso de las TIC por parte de las mujeres, este fenómeno parece ser inverso en relación a herramientas tecnológicas cuya finalidad principal es mantener el contacto y relaciones de manera inmediata, sin esfuerzo y de forma divertida con las amigas y amigos (Espinár & González, 2009). Además, muchas autoras muestran que en los últimos años el espacio virtual puede configurarse como la *habitación propia* que reivindicaba Virginia Woolf (Zafra, 2010) permitiendo incluso el desarrollo de prácticas de libertad en contextos particularmente opresivos para las mujeres (con una educación elevada), como por ejemplo ocurre en Irán (Nouraie-Simone, 2005).

Sin embargo, no todas las investigaciones consideran el factor de género de la misma manera. Por ejemplo, el estudio de las redes sociales y las comunidades virtuales se ha hecho muy popular y los teóricos tienden a exaltar la libertad de los sujetos en el momento de devenir miembros de las mismas. No obstante, Wajcman (2006) critica que éstos suelen omitir el papel central desempeñado por las mujeres a la hora de participar en las comunidades y preservarlas. En sus palabras:

Históricamente las mujeres han sido las principales facilitadoras de apoyo emocional en las redes comunitarias [...]. La cultura de la libertad que Castells ensalza supone aparentemente que las redes comunitarias se liberen de su responsabilidad y, por consiguiente, refleja una perspectiva implícitamente masculina (Wajcman, 2006, p. 98).

Así que, aunque sería una falacia considerar que las comunidades virtuales sustituyen las relaciones presenciales de las mujeres, podemos suponer que la socialización que reciben en el trabajo más cooperativo y en el *networking*⁶ se refleja en los entornos no presenciales. En este sentido, diferentes estudios parecen detectar que la preferencia a trabajar en grupo de las estudiantes de cursos virtuales es mucho más alta que la de los estudiantes (Meßmer y Schmitz, 2004). Según estas autoras, si no queremos caer en análisis reduccionistas y esencialistas de la brecha digital de género, en primer lugar debemos reconocer que ésta diferencia, como muchas otras, está causada por la socialización tecnológica diferencial y, en segundo lugar, debemos ofrecer una adaptación de los espacios virtuales orientada a las peticiones de usuarias y usuarios. Así, “si en las investigaciones sobre género tomásemos seriamente algunos de los resultados de las ‘estrategias de aprendizaje y del trabajo en grupo’, tendríamos que pensar cómo promover tanto el trabajo de grupo como el aprendizaje individualizado” (Meßmer y Schmitz, 2004, p. 251).

Siguiendo estas indicaciones podemos ahondar en el análisis de otros elementos relativos al proceso de socialización. En este sentido, diferentes estudios (Anderson & Haddad, 2005; Caspi, Chajut & Saporta, 2008) evidencian una característica de la socialización generizada que parece quedar subvertida en los

⁵ Tal y como sugiere una de las revisoras, el uso del término brecha digital en este contexto no está exento de críticas, teniendo en cuenta que el sentido ‘clásico’ del concepto está relacionado con la desigualdad de acceso o la posibilidad de uso. Sin embargo, consideramos adecuada su utilización ya que hablar de simples diferencias de uso tiende a oscurecer la generización que subyace el diseño de las tecnologías y la socialización que tenemos hacia ellas.

⁶ Se mantiene el término en inglés debido a que no hay una traducción exacta del mismo. Significa contemporáneamente trabajo de y en red.

entornos de docencia virtual: la participación activa del alumnado. Si bien las mujeres suelen hablar con menos frecuencia en los debates presenciales, esta tendencia se modifica en la docencia virtual en la que su participación escrita suele ser superior a la de los compañeros varones. David Anderson y Carol Haddad (2005) creen que esto demuestra cómo la socialización diferencial en los usos del espacio público se hace particularmente evidente en la comunicación oral, quedando menos patente en la escrita, que ofrecería una mayor sensación de seguridad al ser producto de un ejercicio más reflexivo (Biglia, San Martín, Bonet i Martí & Jorquera, 2007). Sin embargo Avner Caspi, Eran Chajut y Kelly Saporta (2008) dudan a la hora de identificar el medio de expresión —oral vs. escrito— como causa de esta diferencia. Piensan que podría haber razones pedagógicas que la fomenten, relacionadas con el hecho de que en la docencia virtual se estimula más la participación de todas y todos los estudiantes ya que:

Los cursos virtuales permiten e incluso facilitan el diálogo y las conexiones complementando, por lo tanto, las ‘maneras de conocer’ de las mujeres, de hecho, muchas mujeres son conocedoras conectadas que dan sentido a la realidad, al asociar los nuevos conocimientos con las experiencias en el contexto de las relaciones (Anderson & Haddad, 2005, p. 4).

Según esta interpretación, que nos parece muy interesante, la mayor participación de las mujeres se debería más bien a la configuración de un espacio en el que se da importancia al partir de sí mismas, elemento que facilita el uso de las TIC por parte de las mujeres como demuestra la amplia proliferación de blogs personales (Nourai-Simone, 2005) en los que se busca crear debate a partir de la propia experiencia.

En la misma línea, un estudio realizado sobre motivación y satisfacción respecto a la formación semipresencial de docentes de secundaria de matemáticas ha mostrado que las mujeres estaban más interesadas en aprovechar la experiencia para reflexionar colectivamente sobre las propias prácticas docentes que simplemente en aprender prácticas didácticas innovadoras (Quattrocchi et al., 2011). Una vez más, la importancia de hacer redes y de compartir resulta un elemento de interés para las estudiantes, incluso si ya son profesionales.

Deconstrucción y metaideologización de la pedagogía

La presencia de mujeres en el sistema educativo español ha sido creciente desde que se superó el modelo de educación presencial segregada para dar paso, con la Ley de Educación de 1970, a un modelo mixto caracterizado por la igualdad formal de acceso, que se generalizó en 1984 con la prohibición explícita de la segregación (Cabaleiro, 2005). Sin embargo, no es novedoso afirmar que este tipo de educación tiene límites y sigue (re)produciendo códigos generizados y otros sesgos discriminatorios. Es por eso que desde principios de los años 80, paralelamente a las propuestas coeducativas, varias autoras han preferido usar el concepto de educación feminista. Entre ellas, tal como sugiere Jenniffer Gore (1992), podemos detectar dos tendencias que se diferencian por poner el acento en los aspectos pedagógicos o en los feministas. A continuación, pretendemos hacer un breve repaso de estas aportaciones para llegar a analizar la que, en una investigación anterior (Luxán y Biglia, 2011), hemos decidido denominar pedagogía cyberfeminista.

En primer lugar, rescatamos el trabajo de Carolyn Shrewsbury (1987/1993) que, poniendo el foco en los aspectos pedagógicos, sostiene que se tienen que promover aprendizajes aplicables a las acciones sociales que estén comprometidos con: la práctica autoreflexiva continua; el contenido estudiado; las

luchas por la superación de las barreras sexistas, racistas, clasistas y homófobas de cada una; la comunidad y, finalmente, los movimientos sociales. Para esta autora el aula se debe configurar como un espacio liberador donde alumnado y profesorado sean sujetos activos. Para ello es necesaria la búsqueda del empoderamiento del grupo a través de la construcción de un sentimiento colectivo que respete las subjetividades que lo componen; así como la consecución de metas tanto comunes como individuales. El desarrollo de procesos participativos democráticos y del pensamiento crítico a partir de procesos reflexivos basados en experiencias cotidianas deviene fundamental en este contexto (Luxán y Biglia, 2011).

Frances Maher y Mary Kay Thompson (1994/2001) están, por su parte, más centradas en las aportaciones feministas a aplicar en el aula, tales como la atención a las necesidades específicas de las mujeres y la asunción de un punto de vista multidimensional y situado en los procesos de construcción de conocimientos. Siguiendo sus propuestas, un uso de pedagogías basadas en las teorías y epistemologías feministas implicaría el cuestionamiento explícito de las verdades absolutas y la aceptación de que los conocimientos son siempre construcciones sociales.

En este sentido, las teorías y prácticas feministas conllevarían una pedagogía que parte del reconocimiento constante de las relaciones de poder existentes en la sociedad y, por consiguiente, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Este punto de partida implicaría no sólo el cuestionamiento de las posiciones estructurales de autoridad; sino que apostaría también por la inclusión de actividades emancipadoras. Para ello, en la clase feminista, se tendría que respetar los ritmos personales, creando espacios donde se valoren tanto las voces como los silencios, al mismo tiempo que profesoras y alumnas explicitan sus posiciones para poder trabajar desde una perspectiva interseccional.

Dicho esto, creemos imprescindible focalizar nuestro análisis en cómo llevar a cabo las prácticas pedagógicas mencionadas en los procesos de docencia-aprendizaje feministas virtuales ya que los EVA introducen grandes cambios en las dinámicas educativas, rompiendo el principio de sincronía espacial-temporal y haciendo que las relaciones y la comunicación pasen a estar mediadas por los ordenadores (Patterson, 2009). Los espacios asincrónicos generan una mayor flexibilidad horaria, facilitando que las alumnas puedan definir su propio ritmo de estudio, trazando su proceso de forma independiente y autónoma, hechos fundamentales para las pedagogías feministas (Lai & Lu, 2009). Además parece que esta flexibilidad podría ser beneficiosa específicamente para sujetos socializados como mujeres al permitirles acceder a ciertos estudios y contactos de forma compaginada con las realidades de sus vidas laborales —sean remuneradas o no— (Patterson, 2009).

Siguiendo las conclusiones de Marta Luxán y Barbara Biglia (2011) creemos que los EVA son potencialmente útiles para las pedagogías feministas siempre y cuando se considere a las estudiantes como agentes activas durante todo el proceso de aprendizaje y se responda a sus necesidades específicas utilizando materiales y formatos diferentes. Al mismo tiempo, son útiles cuando se favorece la autoreflexión, el aprendizaje individualizado, el trabajo colaborativo y las interacciones entre discentes y docentes.

Tal y como subraya Barbetta Stanley (2000) el buen uso tecnológico en el aula virtual puede fortalecer un ambiente relacional, experiencial y no jerárquico, útil para propiciar el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo, y la des-centralización del aula. Tanto es así que, según Alice Lai y Lilly Lu (2009) los cursos virtuales exitosos son los que se basan en una visión constructivista social y en los desarrollos feministas del campo de la psicología y la pedagogía. En ellos, el aprendizaje tiene lugar mientras el alumnado construye conocimiento y negocia los significados a través de conversaciones interactivas y trabajos colaborativos. Las posibilidades de participación y colaboración de los espacios virtuales, como

proponer y compartir materiales y recursos, o solucionar las dudas de las compañeras, devienen elementos muy útiles en este sentido.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que desde un punto de vista feminista no puede haber aprendizaje activo sin reconocimiento de la agencia de las alumnas, de la validez de sus experiencias y de las potencialidades de la colectividad. En este sentido el papel y el estilo de las docentes y coordinadoras no es menos importante. Estas figuras deben ser acompañantes que dinamizan y facilitan el diálogo propiciando la asunción de responsabilidades, así como la participación de las alumnas en la toma de decisiones sobre los contenidos a trabajar, las dinámicas propuestas, etc. (Campbell, 2002; Gore, 1996). De esta forma, se descentraliza la autoridad y se da una enseñanza no unidireccional en la que las discentes pueden participar activamente en dinámicas de transmisión y creación de conocimiento.

Nos preguntamos, por lo tanto, de qué manera los EVA pueden servir para impulsar la colaboración y favorecer la producción colectiva de conocimiento. La CMC (*computer-mediated-communication*) puede ser usada en la pedagogía crítica en cuanto permite compaginar el trabajo sincrónico (chats, videoconferencias) con el asincrónico (lecturas individuales, participación en los foros), así como la esfera individual con la interpersonal y la colectiva, tal como se procura hacer en la educación feminista (Campbell, 2002). Por lo tanto podemos afirmar que potencia las interacciones entre estudiantes frente al control docente, mediando con algunas de las desigualdades generadas por la apariencia física, la facilidad discursiva cara a cara, el color de la piel, etc. (Campbell 2002). Tal y como sostiene Pamela Whitehouse (2002) la educación a distancia puede favorecer los procesos participativos más democráticos en los que se fomente el uso compartido del poder debido a que las personas que suelen intervenir mucho tienen más dificultades para monopolizar debates asincrónicos, hecho que puede llevar a una participación más equitativa.

Los desarrollos tecnológicos descritos permiten trabajar con diferentes técnicas pedagógicas-relacionales: *one-alone*, *one-to-one*, *one-to-many* y *many-to-many* (Paulsen et al. 1994). El primer tipo correspondería al auto-aprendizaje y el segundo a clases individuales. El tercer tipo daría lugar a un aprendizaje tradicional pasivo (Bradley & McConnell, 2008) con una transmisión unilateral de conocimientos de carácter competitivo y técnicas de aprendizaje individuales —desarrollo de trabajos—.

El último tipo, la opción *many-to-many*, materializada en foros y wikis, fomentaría tanto el trabajo colaborativo como el cooperativo. Sally Bradley y David McConnell (2008) consideran que en el aprendizaje colaborativo la adquisición de conocimientos se daría a través de la interacción activa, caracterizada por el respeto a contribuciones individuales, la independencia y el apoyo mutuo; en la práctica, se fomentaría el trabajo de grupo manteniendo una evaluación individualizada y un rol facilitador importante de la tutora. En cambio, sostienen que el aprendizaje cooperativo se distanciaría todavía más del tradicional, debido a que fomentaría el aprendizaje a través de discusiones/tareas entre iguales, trabajando conjuntamente para conseguir objetivos comunes, restando importancia al individuo. El rol de la tutora sería menos directivo, más parecido al de una guía y la evaluación sería básicamente de grupo.

Nos parece interesante pensar en otro posible uso del *many to many*: el *networkig* feminista. Este estaría caracterizado por una colaboración a 'partir de sí' y por el uso de técnicas cooperativas de aprendizaje, fomentando la cohesión de grupo sin por esto homogeneizar las necesidades y deseos de los sujetos. En este contexto, el rol docente debería basarse principalmente en favorecer el *networking*, compartir sus conocimientos como una participante más y asegurarse de que ninguna petición quede desatendida.

Esta forma de trabajar potenciando el *networking* es coherente con lo que hemos ido identificando (Luxán & Biglia, 2011) como elementos claves de la pedagogía cyberfeminista:

- valorar los conocimientos previos y las experiencias de forma que haya un intercambio de conocimientos horizontal y empoderador;
- respetar los tiempos individuales y el diseño personalizado de los procesos de aprendizaje;
- promover la producción colectiva de conocimientos a través del trabajo colaborativo;
- generar espacios para el cuestionamiento de la asignación estructural de autoridad;
- promover la asunción compartida de responsabilidades y la participación en la toma de decisiones sobre los contenidos y dinámicas;
- diseñar propuestas pedagógicas políticas situadas y que fomenten la difracción de conocimientos, experiencias y aprendizajes.

Una vez definidos los elementos teóricos a tener en cuenta en la práctica pedagógica cyberfeminista, en el próximo apartado vamos a ver de qué manera podemos operacionalizarlos para analizar nuestro curso y comprobar qué características, de las participantes o de los estilos pedagógicos, pueden favorecer el *networking* y la participación.

Definiendo herramientas

Con la finalidad de contestar a la pregunta planteada en la introducción, hemos analizado en profundidad las características del aula, del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las interacciones en los foros. Para ello, hemos definido de forma emergente indicadores que nos permiten entender las diferentes maneras de participar-colaborar de las discentes y su relación con las pedagogías docentes, así como con los conocimientos previos de las participantes. Para facilitar la lectura del artículo presentamos estas herramientas de forma previa al análisis, aunque hay que ser conscientes de que se trata de una ficción narrativa ya que ha sido sólo a través de éste que las hemos detectado. Estos elementos, que explicaremos con más detalle⁷ en las próximas páginas, están representados en la figura 1.

En relación a la **pedagogía** cabe destacar que si bien todas las **docentes** se encuentran bajo el paraguas común de la pedagogía cyberfeminista, las formas de su aplicación no son idénticas. Así, hemos detectado dos indicadores que nos permiten dar cuenta de los matices adoptados en este sentido, la formalización del proceso de aprendizaje y los estilos comunicativos.

• **Formalización del proceso de aprendizaje.** Aunque todos los módulos tienen una estructura parecida (vídeo de referencia, dos o tres lecturas básicas, carpeta de lecturas de ampliación, foros de debate), el ritmo de trabajo y la secuencialidad son marcadas directamente por cada docente. Algunas prefieren presentar diferentes materiales al principio dejando a las participantes decidir su ritmo y los textos o videos sobre los cuales centrar la atención (hemos llamado a esta formalización *Abierta*⁸). Otras sugieren un calendario y unas pautas de lectura (*Cerrada*), mientras que el resto presentan una cierta estructuración inicial pero insisten en la necesidad de que cada una adapte la propuesta a su ritmo y aportan materiales específicos según las necesidades explicitadas en el aula (*Mixta*).

⁷ En el anexo 1 puede consultarse la tabla resumen de las categorías, elementos y valores que hemos ido definiendo.

⁸ Desde ahora en adelante señalaremos las etiquetas asignadas a cada categoría subrayando el texto.

• **Estilos comunicativos de las docentes.** La diferencia más grande detectada se da en relación a privilegiar comunicaciones *one-to-one* o *many-to many* (Paulsen et al. 1994). Algunas docentes tienden a contestar cada mensaje de las discentes sin esperar apenas respuestas por parte de otras participantes (Atención individualizada). En el otro extremo están las que prefieren esperar diferentes mensajes para contestarlos colectivamente poniéndolos en relación para estimular el debate (Atención colectiva). Finalmente, encontramos las que adoptan un estilo comunicativo más variable contestando casi con la misma frecuencia individual y colectivamente (Atención mixta).

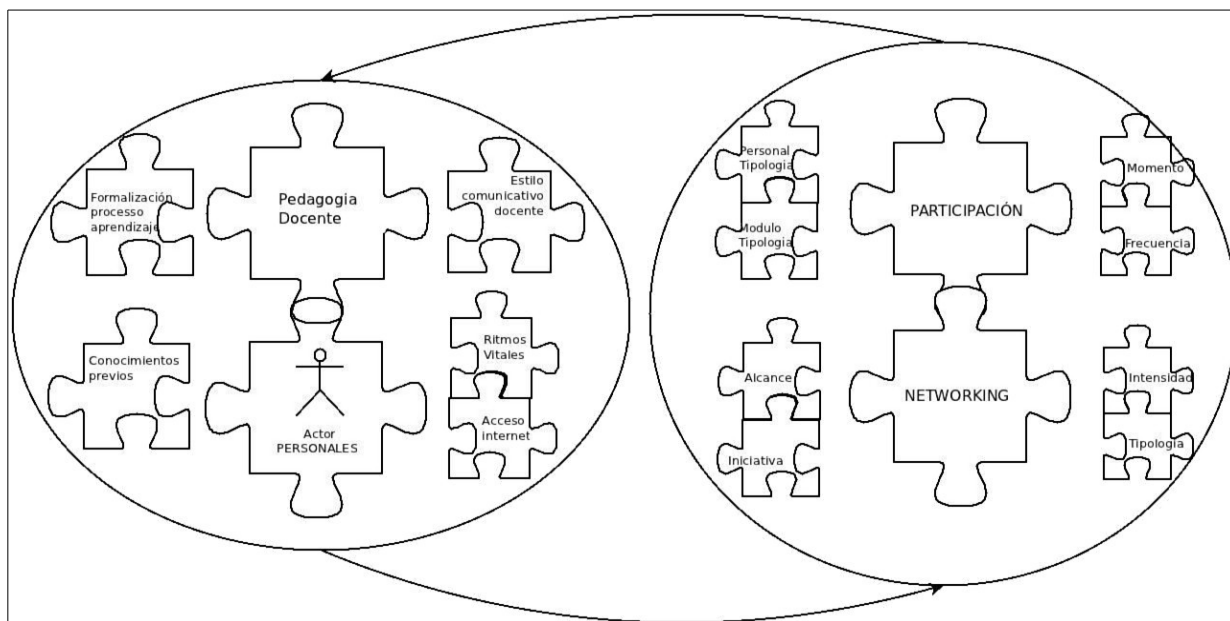


Figura 1. Elementos e indicadores del análisis.

Las **características/momentos vitales de las discentes** son también elementos que afectan a sus formas de participar-colaborar y que explican la diversidad de interacción dentro de un mismo módulo. En este sentido, hemos podido comprobar que existen tres elementos que son importantes: los conocimientos previos sobre metodología y feminismos, sus ritmos vitales en el momento de realizar el curso y, finalmente, el acceso a internet del que disponen. Vamos a verlos con detalle:

• **Conocimientos** metodológicos y feministas **previos**. Hemos detectado tres perfiles:

- a) Las que tienen un nivel metodológico alto junto con un amplio *background* feminista (Conocimientos integrales), como por ejemplo Carmen (comunicación en foro privado, 13 de enero de 2011)⁹: “Los temas metodológicos me apasionan, y además creo que es una los puntos claves que deben de seguir cambiando. [...] Con el feminismo mi relación es [...] personal y académica”.
- b) Las que cuentan con conocimientos metodológicos parciales pero tienen una Alta experticia feminista teórica y vital, como en el caso de Inma (comunicación en foro privado, 13 de enero de 2011):

Soy psicóloga con especialización en intervención psicosocial [...] he estado trabajando durante dos años en temas de violencia de género y participación política de las mujeres [...] He tenido la posibilidad de participar en varias investigaciones cualitativas de género que han despertado mi interés por indagar más en metodologías de

⁹ Con la intención de preservar el anonimato de las discentes y las docentes, hemos dado nombres ficticios a cada una de ellas.

investigación feminista. Mi contacto con el feminismo es tanto por profesión como por militancia.

- c) Finalmente, las que tienen inquietudes feministas pero sin amplia experiencia y con formación metodológica limitada (Experticia parcial)¹⁰ como María (comunicación en foro privado, 20 de enero de 2011): “soy psicóloga e hice un máster en Criminología y Ejecución Penal. Actualmente doy clases en distintas universidades en el área socio-jurídica. Mi relación con el feminismo es incipiente y vivencial”.

• **Ritmos vitales de las participantes.** Algunas explican a lo largo del curso que viven en un estado de Precariedad (Biglia & Jiménez, en prensa) tal y como observamos en este comentario de Silvia (comunicación en foro privado, 11 de marzo de 2011), “otra vez apurada con las aportaciones al foro. Mis motivos quedan claros en los estudios que estamos leyendo [sobre condiciones de vida, usos del tiempo, etc.]”; mientras que otras experimentan un cambio de conciliación importante (Cambio), tal como le sucede a Ana (comunicación en foro privado, 4 de marzo de 2011) que decide escribir a la coordinadora: “me parece muy interesante los contenidos del curso pero he estado desconectada últimamente por motivos personales y me temo que no voy a poder darle el seguimiento que me gustaría”. Finalmente, algunas pueden/consiguen conciliar sus múltiples actividades y realidades más o menos durante todo el curso (Conciliación).

• **Acceso a internet.** Este puede ser Bueno o Escaso. Especialmente hemos detectado que el lugar geográfico desde el que se realice el curso puede influenciar en este elemento por la *brecha digital*.

Después de haber presentado los elementos pedagógicos, a continuación vamos a comentar de qué manera se han ido configurando las participaciones y el trabajo en red.

Por lo que concierne a la **participación** de cada estudiante a lo largo del curso y del grupo por módulo, consideramos importante analizar en qué momento empieza, su frecuencia, así como su tipología.

• **Momento.** Este elemento está relacionado con los tiempos de participación. A nivel individual hay discentes que tienden a intervenir Desde el principio, mientras que otras lo hacen sólo a partir de la segunda mitad del módulo (Tardía); entre los dos extremos, las que tienen un patrón Variable. A nivel de módulo, los mismos valores nos indican una predominancia de participaciones Desde el principio, un inicio de participación escalonado entre las discentes (Variable) o una participación generalmente Tardía.

• **Frecuencia.** Ésta tiene que ver con cuántas veces se participa, tanto a nivel individual como de módulo y puede ser Alta, Media o Escasa.

• **Tipos de participación.**

- a) Aportaciones metodológicas críticas que muestran un dominio de conceptos, autoras y debates (Experta) como ésta:

Es un placer volver a leer a Van Dijk, un autor que me ayudó mucho a concretar puntos en una metodología a veces tan difusa como es el ACD. [...] Soy de la opinión de que realmente el ACD puede ser muy útil en la investigación feminista. Aunque sí creo, al igual que la profesora Burman, que no existe un AD feminista propio; sino que más bien, son las preguntas que nos hacemos ante una investigación lo que la hacen a ésta ser feminista (Carmen, comunicación en foro privado, 2 de mayo de 2011).

¹⁰ Ninguna persona con buenos conocimientos metodológicos y desconocimiento de feminismo se ha inscrito en el curso hasta el momento; por lo tanto no consideramos relevante este perfil.

- b) Reflexiones que ponen en relación las propuestas epistemológicas o metodológicas con los conocimientos y experiencias personales (Situada), como por ejemplo:

Dentro del debate teoría versus práctica y viceversa me ha gustado el concepto de negociación de intereses y miradas diferentes, sin tener que ‘volvemos nativas’ o ‘volvemos una más de las sujetos’. [...] En mi experiencia de trabajo durante estos últimos tres años en América Latina, me he encontrado con situaciones similares donde los proyectos... (Inma, comunicación en foro privado, 26 de febrero de 2011).

- c) Resúmenes o sistematizaciones teóricas y respuestas a los ejercicios (Escolar), como por ejemplo: “las cuatro lecturas se articulan perfectamente, problematizan y aclaran algunos puntos tratados en común. La cuestión de la situacionalidad [sigue con un resumen de las lecturas]” (Sara, comunicación en foro privado, 28 de enero de 2011).
- d) Preguntas concretas sobre elementos técnicos, de materiales o de contenidos (Aclaratoria), por ejemplo: “Quería preguntar cuáles eran los documentos a partir de los cuales tenemos que contestar la tercera consigna” (Carla, comunicación en foro privado, 28 de febrero de 2011).
- e) Para no forzar el encasillamiento hemos decidido crear un valor (Mixta) para aquellos casos en los que una discente tenga una forma de participar variada.

Si bien somos conscientes de que cada aportación podría ser analizada en si misma respecto a la tipología de participación, de acuerdo con nuestras finalidades, las unidades de análisis que tomaremos son las diferentes aportaciones de las discentes (**Tipo de participación individual**) y las que ocurren en un módulo (**Tipo de participación de módulo**). Hay que tener en cuenta que en este último caso hemos decidido crear una supracategoría (Teórica) que agrupa la de Experta y Situada.

Tal y como hemos identificado en el análisis teórico, un elemento estrictamente relacionado con la participación, y de particular interés en la pedagogía cyberfeminista, es el **networking**, es decir, las maneras en las que las participantes trabajan en red, colaborando entre sí y generando redes al mismo tiempo. Para analizarlo hemos identificado como indicadores:

- **Intensidad.** Este indicador se refiere tanto a la cantidad como a la calidad del *networking* (Alta/Media/Baja).
- **Iniciativa.** Tiene en cuenta si las participantes colaboran entre sí de manera Espontánea o si la colaboración viene después de que la docente del módulo las estimule con la propuesta de un ejercicio colectivo (Sugerida concreta) o con comentarios sobre las potencialidades de la colaboración y requerimientos directos (Sugerida abstracta).
- **Alcance.** Quiere detectar cuándo el trabajo de red implica a (casi) todas las que mantienen un patrón de participación activo (Amplio)¹¹, o sólo a un grupo reducido de personas (Sectorial), o se articula alrededor de una persona con respuestas/ participaciones esporádicas (Una).
- **Tipo de networking.** El más articulado implica debates, construcción de conocimientos colectiva y discusión de Contenidos; otro incluye colaboraciones más directas y puntuales como respuestas a peticiones de las compañeras o sugerencias de materiales (Ayuda mútua).

¹¹ Algunas personas, por razones personales, apenas participan activamente en el curso o en determinados módulos. En este caso analizamos sólo la tipología de participación de las que son activas.

¿Qué ha pasado en el aula?

Características personales que afectan a la participación y al networking

Las personas con frecuencia participativa más Alta en los módulos tienden a ser siempre las mismas y a participar Desde el principio con intervenciones Expertas o Situadas. Éstas suelen caracterizarse por tener unos conocimientos previos Integrales y por trabajar en su mayoría en ámbito académico. Generalmente muestran también una *intensidad* relativamente Alta en los *networkings* que se producen en el aula haciendo intervenciones en este sentido, sobretodo de Contenidos, aunque también de Ayuda mútua.

Sin embargo, hemos observado que las que participan Desde el principio en los módulos aumentan a lo largo del curso. Es decir, podemos identificar un grupo que experimenta un proceso de cambio en su participación, que se vuelve progresivamente más Alta, así como Situada y/o Experta. El perfil de las personas que tienen este comportamiento es similar al anterior, sujetos con Conocimientos integrales, aunque a ellas se suman también mujeres con Alta experiencia. En este grupo encontramos también algunas discentes que manifiestan una situación de Precariedad en sus vidas por lo que retrasan su participación pero que es Experta.

Dentro de estos dos grupos hay diferentes reacciones a la hora de experimentar un Cambio en los *Ritmos Vitales* aunque por lo general notamos un elevado compromiso con el curso, una atención a comunicar la situación de dificultad y un intento de encontrar soluciones. Los cambios menos traumáticos/integrales son generalmente asumidos con más facilidad, como comenta por ejemplo esta participante:

Estoy en Dakar, Senegal, y no creo que puedo participar las dos primeras semanas del módulo, pero tratare de ir leyendo los aportes y participar más activamente la tercera. (Mario, comunicación en foro privado, 5 de febrero de 2011).

En casos más complicados hay quienes aprovechan las recuperaciones o intentan encontrar soluciones intermedias, como por ejemplo esta mujer con Alta experiencia que sigue todo el curso pero deja el último módulo excusándose:

Por mi parte me apena no haber cumplido como hubiera querido y como lo hice en los dos primeros módulos que para mí fueron de una enseñanza enorme. Me queda pendiente hacer las lecturas del quinto módulo que supongo lo terminaré en el verano por mi cuenta. Por desgracia se montaron varias actividades y cuestiones pendientes que había que terminar en estos días y que me desbordaron. Por ello creo de obligación moral decir que esas fallas fueron imputables a mi persona (Sara, comunicación en foro privado, 10 de mayo de 2011).

O esta otra mujer con Conocimientos integrales que empieza participando activamente pero en el segundo módulo comunica a las profesoras y a la coordinadora su nueva situación y la imposibilidad de seguir participando:

De todas formas quería dejarte saber cuál era mi situación y el porqué de no haber completado los requisitos a tiempo. Además de haber tenido que someter a mi bebe a una operación de corazón abierto en febrero, tuve unos problemas emocionales bastante serios relacionados con esto que me impedían trabajar enfocadamente en el curso (Erica, comunicación en foro privado, 23 de mayo de 2011).

La capacidad de organizarse y de intentar encontrar soluciones en casos de problemas por parte de las personas con este perfil la hemos detectado también en aquellos casos en los que se ha dado acceso Escaso a internet. Por ejemplo:

Este módulo me está resultando muy difícil, primero por mi lejanía con el tema, y segundo porque no hay manera de ver los vídeos. Tengo una conexión wifi en mi departamento, pero ni modo. [...] De todas formas me vuelvo a sentir muy identificado cuando leo sobre la crítica postcolonial [...] (Mario, comunicación en foro privado, 26 de febrero de 2011).

Tras lo cual propone un largo comentario basado en las lecturas y aportando interesantes elementos al debate.

Volviendo a los patrones participativos hemos detectado la presencia de una tercera tipología con frecuencia participativa Media y momentos de inserción en el debate Variable. A partir de detectar este grupo, notamos que existe una relación entre *Frecuencia* y *Momento* de participación con el tipo de intervenciones que se hacen. En el patrón que estamos describiendo las aportaciones son más bien de tipo Escolar, aunque en los temas en los que se sienten más seguras también se producen intervenciones Situadas. Las mujeres que conforman este grupo suelen tener conocimientos previos de Alta experiencia (en menor medida) o Parciales (la mayoría). La implicación en el *networking* es de intensidad Media, ya que en ciertos momentos se implican en dinámicas de Ayuda mútua con las compañeras, aunque principalmente sólo si es de forma Sugerida concreta por parte de las docentes. En este caso parece que la participación puede estar gravemente afectada por dificultades de Acceso a internet o por cuestiones relacionadas con los Ritmos vitales, que lleguen a impedir el seguimiento de los estudios/reflexiones con la frecuencia que necesitarían.

Así, por ejemplo, delante de un Escaso acceso a internet pueden llegar a comunicar las dificultades que encuentran en el aula sin hacer ningún intento de participar activamente en el debate:

Quería comentar, como mis compañeras, que este módulo hemos participado muy poco [...] Los textos lo he chequeado todos pero los vídeos imposible y creo que era una parte muy importante ya que el módulo va se ello. [...] Personalmente yo no tengo internet en mi casa porque mi banda es pequeña y la he agotado antes de mes, en un ciber es imposible también (Elena, comunicación en foro privado, 21 de febrero de 2011).

De la misma manera, el hecho de vivir en una situación de Precariedad viene explicitado como causa de la Escasa participación activa como lo hace esta mujer, queriendo, por otro lado, resaltar su interés y su participación más silente:

Pedir disculpas por no haber participado más en este módulo, pero ciertamente me ha resultado difícil, y a esto se añade el escaso tiempo disponible y el comienzo del siguiente módulo. No obstante, he ido leyendo todos los comentarios, muy interesantes como siempre, y junto a los materiales me han servido como introducción a un tema muy revelador (Begoña, comunicación en foro privado, 27 de febrero de 2011).

Para finalizar podemos identificar un último grupo de participantes con aportaciones Escasas y Tardías, que en muchos casos no terminan el curso y que participan generalmente de forma Aclaratoria y Escolar, mostrando una intensidad de *networking* Baja.

Pedagogía docente, participación y networking

Para poder analizar la relación entre estos elementos hemos hecho un análisis por módulos identificando de qué manera las características pedagógicas se asocian, en el caso estudiado, con la participación en el aula y el trabajo de/en red. En la tabla 1, a modo de resumen, presentamos las características que han ido asumiendo los elementos analizados en los diferentes módulos.

| Elemento | Indicador | Módulos | | | | |
|---------------|---------------------|--------------|-------------|------------|--------------|---------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pedagogía | Formalización | Cerrado | Abierto | Mixto | Cerrado | Mixto |
| | Estilo comunicativo | Colectivo | Mixto | Individual | Colectivo | Mixto |
| Participación | Momento | Tardía | Variable | Variable | Variable | Tardía |
| | Frecuencia | Alta | Escasa | Alta | Media | Media |
| | Tipo por módulo | Teórica | Aclaratoria | Escolar | Mixta | Teórica |
| Networking | Intensidad | Alta | Media | Baja | Alta | Media |
| | Iniciativa | Sugería Abs. | Espontánea | Espontánea | Sugería Abs. | Sugerida Con. |
| | Alcance | Amplio | Una | Sectorial | Amplio | Amplio |
| | Tipología | Contenidos | Ayuda mútua | Contenidos | Contenidos | Contenidos |

Tabla 1: Características de los módulos.

Factores que influyen en la participación del grupo

En primer lugar, hemos detectado una evolución de la *frecuencia* en la participación relacionada con el transcurrir del tiempo más que con las pedagogías docentes. Si nos centramos en el *momento* en que se dan las aportaciones a los foros podemos ver que al principio del curso tiende a ser Tardía, manteniéndose luego Variable, hasta el último módulo en el que vuelve a ser Tardía.

Por otra parte, en relación a la *frecuencia* de las aportaciones, si en un primer momento hay una Alta participación, ésta tiende a reducirse en los dos últimos módulos (Media). Por las intervenciones y comentarios que aparecen en los foros nos atrevemos a afirmar que uno de los elementos claves que interviene es la dificultad de mantener por largos periodos una alta implicación y seguir Conciliándola con otras experiencias vitales.

Sin embargo, este patrón no se cumple en el segundo módulo caracterizado por una participación Escasa, que además es básicamente de tipo Aclaratoria. Podemos relacionar esto con la combinación de cuatro elementos fundamentales: (1) este módulo se caracteriza por una formalización del aprendizaje Abierta; (2) que ésta se proponga justamente después del módulo 1, que tiene la formalización más Cerrada de todos; (3) el entusiasmo que tienen las participantes al principio del curso les lleva a tener una participación muy Alta y básicamente de tipo Teórico con lo cual suelen llegar cansadas al inicio del segundo módulo; y (4) la existencia de problemas técnicos que se han producido en este contexto¹². Así, en este módulo las participantes intervienen de forma Variable, para solucionar sobretodo cuestiones técnicas, relativas a los materiales que tienen que descargar, visionar y leer; así como pidiendo ayuda en el caso de tener escasa conexión: “les quería consultar a ustedes sobre la

¹² No todos los vídeos del SIMReF tienen el mismo formato, mientras unos se pueden descargar completamente de la red, otros sólo pueden ser visionados virtualmente. Este último sistema resulta incómodo para las personas que tienen una escasa conectividad.

posibilidad de que nos envíen los vídeos del curso en DVD ya que estoy teniendo dificultades para verlos y me interesaría mucho poder hacerlo” (Carla).

Por otro lado, hemos detectado que una *formalización Cerrada* con un estilo comunicativo *Colectivo*, tal como sucede en los módulos 1 y 4, parece ser una buena opción para estimular la participación a nivel de *frecuencia* y *tipo*, dándose en estos casos tanto aportaciones *Teóricas* como *Mixtas*.

Si nos centramos en los *estilos comunicativos* detectamos, por otra parte, que en los de tipo *Individual* se pueden generar una serie de debates paralelos que no son fáciles de seguir y que, como sugiere una de las estudiantes, necesitan ser bien organizados para no crear confusiones:

En el módulo se han abierto varios debates distintos [...] y esto ha hecho que las aportaciones queden dispersas y mezcladas, lo que hace que sea más complicado seguir el discurrir del foro. Se me ocurrió que quizá podíamos [...], utilizar un único debate relacionado con cada parte de ejercicios propuestos” (María, comunicación en foro privado, 14 de marzo de 2011).

En el caso analizado además nos llama la atención que esta comunicación *one to one* se acaba asociando con un tipo de participación *Escolar* que sólo nos ha aparecido en este caso.

Factores que influyen en el *networking*

Contrariamente a lo que ocurrió en relación a la participación, no parece ser que la secuencia de los módulos influya particularmente en el *networking* que se desarrolla en el aula. En cambio sí que hay unas relaciones interesantes entre éste y los estilos pedagógicos docentes.

En primer lugar hemos detectado una relación directa entre el *estilo comunicativo* adoptado por las docentes y la *intensidad* del *networking*. Así, un estilo *Colectivo* se asocia con una *Alta* intensidad; un estilo *Mixto*, con una intensidad *Media*; y un estilo *individual*, con una intensidad *Baja*.

Por otra parte, la *formalización* parece influir más en el *Alcance* del *networking*. De hecho, a una *formalización Cerrada* se ha asociado una *Amplia* participación en el *networking*, mientras que con una *Mixta* éste ha sido *Amplio* o *Sectorial*; y finalmente, en el caso de la *formalización Abierta*, el alcance ha sido de *Una*, además, de *tipo Apoyo mutuo*.

Detectamos finalmente que cuando la *iniciativa* del *networking* no está *Sugerida* por las docentes, sino que se realiza de forma *Espontánea*, su *alcance* es más reducido (*Una*, *Sectorial*). En los casos analizados, estas sugerencias se han realizado de manera *Abstracta* en módulos con *estilo comunicativo Colectivo* y *formalización Cerrada*. En los módulos con *estilo Mixto* y *formalización Mixta*, las sugerencias han sido *Concretas*. Por su parte, no se daban sugerencias en los módulos de *estilo Mixto* y *formalización Abierta*, ni en caso de *comunicación Individualizada* y *formalización Mixta*.

En general podemos afirmar que un *estilo comunicativo Colectivo*, junto con una *formalización Cerrada*, es el caso que parece facilitar mayoritariamente actitudes colaborativas *Amplias* entorno a los *Contenidos*, al menos cuando son *Sugeridas* por la docente de forma *Abstracta* en sus intervenciones. Un análisis de conjunto nos permite afirmar que en estos módulos se han generado múltiples “hilos” de debate entre las participantes que han discutido entorno a los mismos textos complementando conocimientos entre ellas.

En cambio, cuando el *estilo comunicativo* es Mixto o Individualizado y la *forma del proceso de aprendizaje* es Abierta o Mixta, el alcance y la intensidad del *networking* se pueden ver limitados, al menos cuando las docentes no sugieren explícitamente ejercicios colaborativos (Sugerida concreta). Sin embargo, el hecho de potenciar explícitamente la colaboración y plantear ejercicios colectivos, como sucede en el módulo 5, puede aumentar el alcance y la intensidad del *networking*.

La Ayuda mútua, como principal *tipología* de *networking*, puede aparecer en aquellos casos en los que, si bien no hay los elementos para que se dé una amplia colaboración entre las discentes, hay problemas que necesitan ser resueltos entre todas.

Disc-concl-usiones

Llegadas a este punto del camino queremos dar sentido a los resultados de nuestro análisis, produciendo pequeños desplazamientos de lo particular a lo general y viceversa, para que esta modesta experiencia no sólo tenga efectos directos e inmediatos en nuestras futuras prácticas, sino que sirva de base para debates colectivos. De hecho, esperamos que la sistematización de herramientas de análisis presentada pueda servir como punto de partida para otras investigaciones y que los resultados obtenidos, entendidos en el marco de las especificidades del curso —no reglado, cuya participación se basa en el interés por el tema y no en la obtención de un título, y con un nivel de conocimiento y formación de las participantes alto— ofrezcan pistas para indagar sobre los efectos de género en los procesos educativos virtuales. Ésta será nuestra forma de acercarnos a los movimientos diferenciales sugeridos por Sandoval (1995) como último y necesario elemento para una Metodología de las Oprimidas.

Una de las primeras evidencias de nuestro análisis es que la participación está fuertemente influenciada por las características de las discentes (personales o vitales) y por la secuenciación de los módulos, mucho más que por los matices de los estilos comunicativos de las docentes.

La única excepción encontrada en el caso estudiado es que la formalización abierta en lugar de favorecer la adaptación a los ritmos y conocimientos previos de las participantes (Lai & Lu, 2009), es la que menos impulsa la participación tanto a nivel cuantitativo como cualitativo (tipología). No obstante, no nos atrevemos a descartarla como modelo válido porque estos efectos, como hemos mencionado en el análisis, podrían haberse producido por una concurrencia de factores tales como la alternancia, o dicho de otro modo, el cambio brusco de estilo. Podemos sin embargo afirmar que una formalización abierta justo después de una cerrada puede inhibir la participación activa. De la misma manera, un estilo comunicativo individual, que genera muchos mensajes, necesitaría de una organización muy fuerte de los mismos para no dificultar la intervención de las que no disponen de un tiempo muy amplio de conexión.

Como aprendizaje, de cara al curso que viene, creemos necesario uniformar la formalización de los módulos ofreciendo, como mínimo, una ruta estructurada para las que tienen más dificultades y abrimos a participaciones menos lineales por parte de las que ya poseen un amplio *background* sobre el tema. Por la experiencia analizada podemos hipotetizar que la influencia de los conocimientos previos en la participación se debe al hecho de que disponer de unos saberes integrales dota a las participantes de más seguridad para intervenir. A nivel teórico este resultado nos debe hacer reflexionar sobre los resultados de investigaciones previas que remarcaban una mayor participación en los cursos virtuales de las mujeres frente a los hombres (Anderson & Haddad, 2005; Caspi, Chajut & Saporta, 2008). ¿Esto ocurre por las especificidades del medio o porque hay una preparación previa diferencial entre las

mujeres y hombres que se inscriben a cursos virtuales? Otro de los elementos que hemos detectado es que un buen clima en el aula parece favorecer que personas que no se sienten con suficiente confianza para participar con frecuencia e intensidad elevadas desde el principio, vayan adquiriéndola, en lo que parece ser un proceso de empoderamiento colectivo (Shrewsbury, 1987/1993). Quizás el hecho de que exista un pequeño grupo que participa desde el principio y con conocimientos integrales podría estimular la implicación de otras compañeras, que tomarían las primeras participaciones como ejemplos y referentes, para compensar su inicial inseguridad. Sin embargo, en otras ocasiones¹³ hemos podido constatar que si las primeras intervenciones son muy frecuentes, altas y competentes, se puede generar también el efecto inverso. Por esto, es particularmente importante profundizar sobre el tema haciendo investigaciones comparativas en diferentes aulas y grupos discentes.

Para finalizar con la interpretación de los resultados sobre la influencia de las características personales, hemos comprobado, como era fácil imaginar, que los sujetos con menos conocimientos previos suelen mostrarse más limitados en sus participaciones y más sensibles a sufrir los efectos negativos de elementos tales como la precariedad (Biglia & Jimenez, 2012), los cambios de ritmos vitales o los problemas técnicos. Por lo tanto, si queremos que nuestros espacios educativos no sean discriminatorios ni elitistas (Longo, 2007) tendríamos que plantearnos nuevas formas de estructurar los cursos para evitar que haya un mayor abandono por parte de personas con menos conocimientos previos en el campo.

Para intentar contrarrestar este problema en las próximas ediciones del curso hemos decidido, en primer lugar, dividirlo en dos cursos más cortos y pequeños que se puedan seguir secuencialmente o por separado, como forma de reducir los efectos negativos de los cambios de ritmos vitales en la participación. En segundo lugar, ofreceremos herramientas para que las participantes con menor conocimiento de la temática puedan pre-formarse y tengan más tiempo para acostumbrarse al lenguaje técnico, al mismo tiempo que intentaremos limitar los “ruidos” técnicos (publicando en otro formato los vídeos). Pasando ahora al aspecto del *networking*, como se podía suponer, hemos detectado que es más practicado por las personas más participativas. Sin embargo, tenemos pocos datos para desgranar a fondo la influencia de los factores personales; en general podemos afirmar que los resultados de nuestra investigación refuerzan los de Quattrocchi et al. (2011) según los cuales las mujeres buscan el intercambio y la colaboración en el aula. En cambio, son varias las evidencias que apuntan a que elementos pedagógicos influyen en las posibilidades y modalidades de implementación del *networking*. En primer lugar, hemos detectado una clara relación entre los estilos comunicativos docentes y la intensidad del mismo. Esto es perfectamente coherente con los análisis feministas según los cuales los aprendizajes están relacionados con las experiencias (Anderson & Haddad, 2005), y ¿qué mejor que tener una docente con estilo comunicativo colectivo para dar importancia y practicar el trabajo de/en red?

En segundo lugar, hemos comprobado que la formalización del aula influye de manera directa en el alcance del *networking*. Esto se debe a que si, por una parte, la estructuración cerrada favorece unos ritmos de trabajo —y por lo tanto de participación— más homogéneos entre las participantes, por otra parte, propone estímulos concretos y compartidos sobre los cuales empezar a colaborar, interactuar y compartir. Podemos notar además que, cuando el estilo docente es colectivo y se da una estructuración del aula cerrada, aunque sólo sea con una sugerencia abstracta de las docentes sobre la importancia de colaborar, las discentes toman la iniciativa de crear redes. En el único módulo en el que se ha presentado una pedagogía mixta en los dos aspectos, en cambio, el *networking* se ha dado sólo después de una sugerencia explícita a hacerlo. Aunque se trate sólo de una indicación, nos parece que es un elemento interesante a indagar en futuras investigaciones para ver si esto puede ser un patrón o no. Lo que nuestros datos nos permiten concluir es la importancia de inducir explícitamente a la colaboración,

¹³ En concreto, en la primera edición del curso en inglés.

promocionar los foros como espacios donde explicitar y responder a dudas y comentarios de las compañeras para favorecer el *networking* (Luxán & Biglia, 2011).

Para acabar, y volviendo a las preguntas que nos hacíamos al principio del artículo, creemos haber detectado varios de los límites que encontramos en la puesta en práctica de los planteamientos pedagógicos cyberfeministas en las aulas virtuales y haber apuntado algunas sugerencias para intentar superarlos. Así, consideramos que las aulas virtuales pueden ser usadas como espacios de intercambio feministas pero que el conseguirlo más o menos depende del equilibrio de muchos factores, por lo que debemos mantener una actitud autocrítica de reconocimiento de las dificultades y de los errores y de intento de mejora. En este sentido, se hace patente la necesidad de que se siga investigando en este campo. Por nuestra parte, hemos empezado a debatir nuestros resultados con las personas que han participado en el proceso y, para que el conocimiento producido siga difractándose esperamos recibir comentarios o respuestas (en otros artículos, mails...) de algunas de las que habéis llegado hasta el final del texto.

Referencias

- Anderson, David & Haddad, Carol (2005). Gender, voice and learning in online course environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(1), 3-14.
- Andrusyszyn, Mary-Anne & Cragg, Betty (2006). Promoting Comfort in E-Learning for Professional Women: Examining Access, Language and Culture, Learning Preferences and Role Integration. *International Journal of Instructional Technology and Distance Education*, 3(1): 31-40. Extraído el 23 de Octubre de 2012, de http://www.itdl.org/Journal/jan_06/article03.htm
- Anguita Martínez, Rocío & Alario Trigueros, Ana Isabel (2004). Mujeres y educación en la era digital: ¿nuevas oportunidades para la igualdad? *Revista de tecnología de la información y comunicación educativa*, 5.
- Anguita Martínez, Rocío & Ordax, Excelita (2000). Las alumnas ante los ordenadores : estrategias y formas de trabajo en el aula. *Revistas de la UHU Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación Comunicar*, 14, 218-224, Extraído el 23 de Octubre de 2012, de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/879/b1157799x.pdf?sequence=1>
- Biglia, Barbara & Jiménez, Eurne (en prensa). Conformidades y disconformidades en habitar los márgenes en la investigación social. En Alvise Vianello (Coord.), *Políticas del Conocimiento y Dinámicas Interculturales*. Barcelona: CIDOB.
- Biglia, Barbara; San Martín, Conchi; Bonet i Martí, Jordi & Jorquera, Víctor (2007). *La capacitat reflexiva com a competència fonamental tant en el currículum dels estudiants com en el treball docent*. En UOC (Ed.), *II jornades en xarxa sobre l'espai europeu d'ensenyament superior: Compartint noves pràctiques docents* (pp. 183-191) Barcelona: UOC. Extraído el 23 de Octubre de 2012, en www.uoc.edu/symposia/eees2007/files/A_c_barbara_biglia.pdf
- Bracciale, Roberta (2010). *Donne nella rete. Disuguaglianze digitali di genere*. Milano: Franco Angeli.
- Bradley, Sally A. & McConnell, David (2008). Virtual Groups in Learning Environments: Collaboration, Cooperation or (Self) Centred Individualism? En V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnell, T. Ryberg & P. Sloep (Eds.), *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning* (pp. 24-31), Extraído el 23 de Octubre de 2012, de http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Bradley_24-31.pdf
- Cabaleiro, Júlia (2005). *Educació, dones i història. Una aproximació didàctica*. Barcelona: Icaria.

- Campbell, Katy (2002). Power, Voice and Democratization: Feminist Pedagogy and Assessment in CMC. *Educational Technology & Society* 5(3), Extraído el 23 de Octubre de 2012, de http://www.ifets.info/journals/5_3/campbell.html
- Caspi, Avner; Chajut, Eran & Saporta, Kelly (2008). Participation in class and online discussions: Gender differences. *Computers & Education*, 50(3), 718-724. Extraído el 23 de Octubre de 2012, de <http://www.fsc.yorku.ca/york/rsheese/psyc1010/wiki/images/6/6e/Meggy.pdf>
- Castaño, Cecilia. (2008). Nuevas tecnologías y Género. La segunda brecha digital y las mujeres. *Telos*, 75, 24-33.
- Cleminson, Richard & Gordo, Angel (2008). Relaciones tecnosexuales: de los molinos medioevales a las páginas de encuentro. En Igor Sábada & Ángel Gordo (Eds.), *Cultura digital y movimientos sociales* (pp. 23-48). Madrid: Catarata.
- Espinar, Eva & González Río, María José (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo/s*, 14, 87-106. Extraído el 23 de Octubre de 2012, de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13302/1/Feminismos_14_06.pdf
- Fortunati, Leopoldina (2008). Gender and the Mobile Phone. En Gerard Goggin & Larissa Hjorth (Eds.), *Mobile Technologies. From Telecommunications to Media* (pp. 23-34). London: Routledge.
- Gore, Jennifer (1992). "What we can do for you! What Can "We" Do for "you"?: Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy". En Jennifer Gore & Carmen Luke (Eds.), *Feminisms and Critical pedagogy* (pp. 54-73). Londres: Routledge.
- Gore, Jennifer (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata y Fundación Paideia.
- Haraway, Donna (1991). *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Lai, Alice & Lu, Lilly (2009). Integrating Feminist Pedagogy with Online Teaching: Facilitating Critiques of Patriarchal Visual Culture. *Visual Culture & Gender*, 4, 56-68. Extraído el 23 de Octubre de 2012, de http://vcg.emitto.net/4vol/Lai_Lu.pdf
- Liff, Sonia & Shepherd, Adrian (2004). An evolving gender digital divide? *Oxford Internet Institute Research Paper Series*, 2. Extraído el 23 de Octubre de 2012, de <http://educ.ubc.ca/faculty/bryson/565/genderdigdiv.pdf>
- Longo, Roxana (2007). Buscando las emancipaciones. En Claudia Korol (Comp.), *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (pp. 37-40). Buenos Aires: El Colectivo, América Libre. Extraído el 23 de Octubre de 2012, en <http://www.editorialecolectivo.org/ed/images/banners/pedagogia.pdf>
- Luxán, Marta & Biglia, Barbara (2011). Pedagogía cyberfeminista: entre utopías y realidades. *Revista Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 12(2), 149-183. Extraído el 23 de Octubre de 2012, en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8277/8281
- Maher, Frances A. & Thompson, Mary Kay (1994/2001). *The feminist classroom: Dynamics of Gender, Race and Privilege*. USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Meßmer, Ruth & Schmitz, Sigrid (2004). Gender Demands on E-Learning. En Konrad Morgan, Carlos Brebbia, Javier Sanchez & A. Voiskuonsky (Eds.), *Human perspective in Internet Society: Culture, Psychology and Gender. Advance in Information and Communication Technologies* (pp. 245-254). Wessex: WIT- Press.
- Navarro Beltrá, Marian (2009). La brecha digital de género en España: cambios y persistencias. *Feminismo/s*, 14, 183-200. Extraído el 23 de Octubre de 2012, de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13307/1/Feminismos_14_11.pdf

- Nourai-Simone, Fereshteh (2005). *Wings of Freedom: Iranian Women, Identity, and Cyberspace*. En Fereshteh Nourai-Simone (Ed.), *On Shifting Ground* (pp. 62-80). New York: The Feminist Press.
- Patterson, Natasha (2009). Distance Education: A Perspective from Women's Studies. *Thirdspace: a journal of feminist theory & culture*, 9(1), Extraído el 23 de Octubre de 2012, de <http://www.thirdspace.ca/journal/article/view/144/313>
- Paulsen, Morten Flate; Barros, Beatriz; Busch, Peter; Compostela, Benita & Quesnel, Mirabelle (1994). A Pedagogical Framework for CMC Programmes. En M. Felisa Verdejo & Stefano A. Cerri (Eds.), *Collaborative Dialogue Technologies in Distance Learning* (pp.11-20). New York: Springer.
- Pinheiro, Marise; Campbell, Katy; Hirst, Sandra & Krupa, Eugene (2006). Creating appropriate online learning environments for female health professionals. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 32(1), Extraído el 23 de Octubre de 2012, de <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/viewArticle/75/71>
- Quattrocchi, Stefania; Biglia, Barbara; Naldini, Massimiliano & Colicino, Silvia (2011). Motivazioni e soddisfazione di genere nel digital-learning: uno studio di caso. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 303-331. Extraído el 23 de Octubre de 2012, de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8496/8587
- Sandoval, Chela (1995). New Science. Cyborg Feminism and the Methodology of the oppressed. En Chris Hables Gray, Heidi Figueroa & Steven Mentor (Eds.), *The cyborg handbook* (pp. 407-421). Nueva York: Routledge.
- Shrewsbury, Carolyn (1987/1993). What is feminist pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3-4), 6-14. Extraído el 23 de Octubre de 2012, en <http://www.jstor.org/stable/40003432?seq=1>
- SIMReF Video Channel (2012). Extraído el 23 de Octubre de 2012, de <http://vimeo.com/simref>
- Seminari Interdisciplinar de Metodologia de Recerca Feminista* (2012). Extraído el 23 de Octubre de 2012, en <http://www.simref.net>
- Sorensen, Knut (2002). *Love, Duty and the S-curve: An Overview of Some Current Literature on Gender and ICT. Research Report*. Edimburg: European Commission. Extraído el 23 de Octubre de 2012, de http://www.rcss.ed.ac.uk/sigis/public/documents/SIGIS_D02_Part1.pdf
- Stanley, Barbette (2000). *Taming Talos: Cyberfeminist pedagogy in classical studies*, Extraído el 23 de Octubre de 2012, de <http://www.tulane.edu/~spaeth/talosabstract.htm>
- Vergés, Núria (2012). *Gènere i TIC: el procés d'autoinclusió de les dones en les TIC, una aproximació des de les tecnòlogues artístiques i les tecnòlogues informàtiques*. Tesis doctoral sin publicar, Universitat Oberta de Catalunya. Extraído el 23 de Octubre de 2012, de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/84095/tesinuriavergesbosch_ok.pdf?sequence=1
- Vergés, Núria; Cruelles, Eva & Hache, Alex (2009). Retos y potencialidades para las mujeres en la participación del desarrollo de la sociedad de la información. *Feminismo/s*, 14, 163-182. Extraído el 23 de Octubre de 2012, de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13306/1/Feminismos_14_10.pdf
- Wajcman, Judy (2006). *El Tecno Feminismo*. Valencia: Catedra.
- Whitehouse, Pamela (2002). Women's Studies Online: An Oxymoron? *Women's Studies Quarterly*, 30(3-4), 209-225. Extraído el 23 de Octubre de 2012, de <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/whitehouse.htm>
- Zafra, Remedios (2010). *Un cuarto propio conectado*. Madrid: Fórcola.

Anexo: Tabla resumen Categorías y valores

| | | |
|-------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| | | <u>Abierto</u> |
| | Formalización proceso aprendizaje | <u>Cerrado</u> |
| Pedagogía Docente | | <u>Mixto</u> |
| | | <u>Individualizado</u> |
| | Estilos comunicativos | <u>Colectivo</u> |
| | | <u>Mixto</u> |
| Participantes | | <u>Integrales</u> |
| | Conocimientos previos | <u>Alta experticia</u> |
| | | <u>Exp. Parcial</u> |
| | Ritmos vitales | <u>Precariedad</u> |
| | | <u>Cambio</u> |
| | | <u>Conciliación</u> |
| | Acceso internet | <u>Bueno</u> |
| | | <u>Escaso</u> |
| | | <u>Desde Principio</u> |
| | Momento | <u>Variable</u> |
| | | <u>Tardía</u> |
| | | <u>Alta</u> |
| | Frecuencia | <u>Media</u> |
| | | <u>Escasa</u> |
| Participación | | <u>Experta</u> |
| | | <u>Situada</u> |
| | Personal | <u>Escolar</u> |
| | | <u>Aclaratoria</u> |
| | | <u>Mixta</u> |
| | | <u>Teórica</u> |
| | En módulo | <u>Escolar</u> |
| | | <u>Aclaratoria</u> |
| | | <u>Mixta</u> |
| | | <u>Alta</u> |
| | Intensidad | <u>Media</u> |
| | | <u>Baja</u> |
| Networking | | <u>Espontánea</u> |
| | Iniciativa | <u>Sugerida_Concreta</u> |
| | | <u>Sugerida_Abtracta</u> |
| | | <u>Amplio</u> |
| | Alcance | <u>Sectorial</u> |
| | | <u>Una</u> |
| | | <u>Contenido</u> |
| | Tipología | <u>Ayuda mutua</u> |



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons](#).

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.

No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)