

## Enseñar y aprender en el ciberespacio: Aportes desde las pedagogías ciberfeministas a la educación virtual. Revisión sistemática de literatura

Paloma Sepúlveda-Parrini<sup>1</sup>; Paloma Valdivia-Vizarreta<sup>2</sup>; Pilar Pineda-Herrero<sup>3</sup>

Recibido: 13 de septiembre de 2021 / Aceptado: 18 de marzo de 2022 [Open peer reviews](#)

**Resumen.** Los entornos virtuales presentan enormes desafíos en términos de brechas y desigualdades. Uno de ellos es el rol del género y sus implicaciones en las relaciones mediadas por las tecnologías. En este escenario, los entornos virtuales de educación superior no son una excepción. Esta revisión sistemática de literatura tiene por objetivo identificar las aportaciones de las pedagogías ciberfeministas y su vigencia en el contexto actual de la educación superior virtual. A partir de los registros obtenidos, entre los años 1999 y 2019, sistematizamos las principales ideas en torno a cinco ámbitos claves para esta modalidad de estudios: docentes, estudiantes, plataformas, diseños pedagógicos e instituciones. Los resultados obtenidos evidencian el alcance de las pedagogías ciberfeministas en la actualidad, al estar en sintonía con los debates sobre el feminismo en Internet, las pedagogías feministas, la inclusión de la perspectiva de género en educación superior y las modalidades de educación mediadas por tecnologías. Concluimos que, a pesar de un escaso uso del concepto pedagogías ciberfeministas, en los últimos años cobra relevancia frente a los fenómenos de transformación de la educación superior, el contexto post pandemia de especial interés por las tecnologías educativas y la latencia de las violencias, y las brechas y desigualdades en el ciberespacio.

**Palabras clave:** ciberfeminismo; educación superior; e-learning; género; tecnología.

### [en] Teaching and learning in cyberspace: Insights from cyberfeminist pedagogies for virtual education. A systematic literature review

**Abstract.** Virtual environments present enormous challenges in terms of gaps and inequalities, one of which is the role of gender and its implications in technology-mediated relationships. Virtual higher education is no exception to this issue. This systematic literature review aims to identify the contributions of cyberfeminist pedagogies and their validity in the current context of virtual higher education. Based on texts published between 1999 and 2019, we systematized the main ideas around five key areas: professors, students, platforms, pedagogical designs and institutions. The results show that cyberfeminist pedagogies have a broad contemporary reach as they are in tune with current debates on feminism on the Internet, feminist pedagogies, the inclusion of the gender perspective in higher education, and technology-mediated education modalities. We conclude that, despite the scarce use of the concept of cyberfeminist pedagogies in recent years, it has gained relevance in the context of the transformation of higher education, the increased interest in educational technologies post-pandemic, and the latent issue of violence, gaps and inequalities in cyberspace.

**Keywords:** cyberfeminism; e-learning; gender; higher education; technology.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Debates actuales sobre tecnologías, educación y género. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones. 6. Declaración de la contribución por autoría. 7. Referencias. 8. Anexo.

**Cómo citar:** Sepúlveda-Parrini, P.; Valdivia-Vizarreta, P. y Pineda-Herrero, P. (2022). Enseñar y aprender en el ciberespacio: Aportes desde las pedagogías ciberfeministas a la educación virtual. Revisión sistemática de literatura. *Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 19(2), 241-253. <http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.77868>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Barcelona (España)  
E-mail: [palomafernanda.sepulveda@autonoma.cat](mailto:palomafernanda.sepulveda@autonoma.cat); <https://orcid.org/0000-0002-6961-6175>  
<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Barcelona (España)  
E-mail: [paloma.valdivia@uab.cat](mailto:paloma.valdivia@uab.cat); <https://orcid.org/0000-0003-1499-5478>  
<sup>3</sup> Universidad Autónoma de Barcelona (España)  
E-mail: [pilar.pineda@uab.cat](mailto:pilar.pineda@uab.cat); <https://orcid.org/0000-0001-6270-8045>

## 1. Introducción

Las tecnologías mediadas por Internet han revolucionado la forma en que habitamos el mundo (Feenberg, 2019; Han, 2013; van Dijk, 2016). Consideramos a la tecnología como un producto sociocultural que sirve como herramienta física y simbólica para vincularnos y comprender el entorno que nos rodea (Feenberg, 2005), y que a su vez representa a un conjunto de saberes y acciones que traducen nuestras prácticas culturales contextuales (Gajjala y Mamidipuni, 2002). Para Haraway (1991) la tecnología no es una antítesis de lo orgánico o de los valores humanos, sino que es su prolongación; utiliza la metáfora del ciborg para describir una frontera simbiótica entre la carne y los cables que permite replantearse los dogmas y clasificaciones propias de los feminismos esencialistas y concebir un mundo post-genérico (Haraway, 1985). Así, la tecnología se puede analizar más allá de sus alcances técnicos, en vínculo con los entornos donde se crea, produce o utiliza, con el desarrollo científico y epistemológico, y con las culturas y subjetividades.

A partir de las condiciones excepcionales que impuso la pandemia del COVID-19 durante el año 2020, más de 1.200 millones de estudiantes trasladaron sus aulas hacia Internet (CEPAL y UNESCO, 2020). Esta situación, no exenta de controversias, evidenció la persistencia de desigualdades y brechas asociadas al acceso y experiencias de las tecnologías virtuales en los espacios educativos (Augustus, 2021; Wright, Haastruo y Guerriña, 2020). Sin embargo, la trayectoria de la educación virtual y el interés por problematizar la educación mediada por tecnologías se remonta muchas décadas antes de la pandemia, siendo un campo de estudio robusto y en constante transformación (Kara, 2019).

En el camino a la educación virtual, los debates sobre la adopción de las tecnologías en la educación superior virtual, tal como sostiene Sancho (2019), han transitado desde visiones que consideran la tecnología como el último artilugio producido por las empresas tecnológicas, hasta aquellas más transversales y complejas que buscan problematizar, a través de la tecnología educativa, los saberes y herramientas de la sociedad actual y la organización de los sistemas educativos en torno a estas. En este lugar nos situamos, un enfoque crítico que nos permite ir más allá de la predominancia que tienen las temáticas relacionadas con la adquisición, escalabilidad, estandarización y eficiencia de los artefactos tecnológicos, y que nos conduzca a debates más profundos sobre cómo intersectan con la educación virtual las desigualdades propias de la sociedad digital, en particular a través del género, como enfoque que nos permite por ejemplo, cuestionar los rasgos androcéntricos y patriarcales presentes en este tipo de estudios (Eynon, 2018; Koseoglu 2020).

El presente artículo se estructura en cuatro apartados. Tras explicar los debates actuales que conjugan la relación entre tecnologías, educación y género, se detalla la metodología de la Revisión Sistemática de Literatura (RSL) realizada. Después se estructuran los resultados en torno a cinco ámbitos claves de la educación supe-

rior virtual (docentes, estudiantes, plataformas, diseños pedagógicos e instituciones) y, finalmente, se presenta la discusión y conclusiones, donde no sólo se sintetizan los hallazgos obtenidos sino también las limitaciones del estudio.

## 2. Debates actuales sobre tecnologías, educación y género

### 2.1 Internet como espacio en disputa

Desde la perspectiva de Hester (2018), Internet, como sistema vital de memoria y saberes, es una de las tecnologías fundamentales para la supervivencia de las personas. Dada su relevancia social y contextual actual, Internet es un escenario no neutral que se encuentra en disputa (Zafra, 2019). Desde sus orígenes se observaron sesgos androcéntricos y coloniales respecto de los espacios donde se pensó, diseñó y extendió esta tecnología (Fernández y Wilding, 2002), siendo casi la totalidad de quienes dieron forma a la revolución digital que comienza en los años 1970, hombres, blancos, norteamericanos e ingenieros (Baricco, 2019).

Como consecuencia, tanto la industria tecnológica como los espacios virtuales –o ciberespacios– se han creado a imagen y semejanza del ideal masculino heterosexual occidental (Wajcman, 2009; Yoon, 2021), propiciando, entre otras cuestiones, una epidemia digital de cibersexismo y cibernachismo, misoginia, homofobia y racismo (Penny, 2017). De esta forma, las subjetividades que habitan el ciberespacio, como diría Zafra (2017), han encontrado lugares cómodos para distintas categorías de anti o fobia, que promueven la violencia, discriminación y exclusión de colectivos (Luchadoras MX, Barrera y Rodríguez, 2017). Entre ellos destacamos una creciente tendencia al antifeminismo o ciberantifeminismo (Anaias y Sánchez, 2019; Bonet-Martí, 2020; Martínez-Jiménez y Zurbano-Berenguer, 2019). En suma, la violencia en línea es uno de los escenarios urgentes a problematizar, no solo a nivel legislativo (Verge, Ferrer-Fons y González, 2018), sino a través de una reflexión sobre cómo construir una Internet más democrática, inclusiva y emancipadora, tanto desde la academia como desde el activismo.

Respecto al acceso y uso de Internet, aún existen enormes brechas a nivel mundial que son correlatos de las desigualdades geográficas y culturales de exclusión propias del capitalismo moderno. Según cifras de la CEPAL (2021), el año 2019, el 67% de la población en América Latina era usuaria de Internet, cifra que aumentaba a 88,5% en América del Norte y 83,5% en Europa. Sin embargo, estos porcentajes se desploman al comparar a las poblaciones usuarias de Internet de zonas rurales y urbanas, entre los quintiles según el ingreso familiar al interior de cada país o respecto al acceso a conectividad de banda ancha. En otras palabras, un gran porcentaje de la población en el mundo aún no logra acceder a Internet o lo hace en condiciones deficientes.

Sin desconocer estas cifras de exclusión y los fundamentos de las investigaciones que argumentan cómo

las tecnologías virtuales producen y reproducen prácticas discriminatorias (Benjamín, 2019; Jos, 2021), decidimos posicionarnos con aquellos estudios, como el de McAdam, Crowley y Harrison (2020), que señalan que el uso de las tecnologías también contribuye a la creación de un mundo interconectado con conocimientos desjerarquizados y que tiene un enorme potencial comunicativo para la construcción de una ciudadanía digital. En este potencial se sitúa la ‘Internet ciberfeminista’.

La Internet ciberfeminista propone que las personas y colectivos que habitan la red generen nuevos compromisos éticos-políticos que les permitan constituirse como sujetos/as políticos/as a partir de la apropiación crítica y subversiva de las tecnologías (Reverter-Bañón, 2013). Esto cimentaría las bases de, por ejemplo, una Internet sin sesgos ni desigualdades de género que visibilice y supere el rol de la mujer y otros colectivos sometidos a la violencia virtual patriarcal (Hanash, 2020; Revelles-Benavente, 2020).

En sintonía con estas ideas, la modalidad de estudios virtual, al estar alojada en Internet, también es un ámbito en disputa. Este tipo de estudios es desarrollado en contextos educativos formales e institucionales a través del soporte de dispositivos tecnológicos que median una relación pedagógica a distancia ya sea de forma asincrónica o sincrónica (Bates, 2019), utilizando Internet como red fundamental de conexión y comunicación (García-Aretio, 2020). Se enfoca en estudiantes de edad adulta, quienes priorizan la distancia y la flexibilidad horaria como una posibilidad de continuar, retomar o comenzar los estudios de educación superior en conjunción con otras actividades laborales de producción y reproducción de la vida (Wei y Chou, 2020). Algunas de las tendencias actuales de la literatura crítica en este campo, incorporan variables políticas y sociales al estudio de la modalidad de estudios virtuales que problematizan. Por ejemplo, los sesgos, experiencias y brechas de las mujeres y colectivos marginalizados tradicionalmente de la educación superior presencial por motivos geográficos, de costo o de tiempo, quienes encuentran en esta modalidad una opción inédita (Aneja, 2016; Herman y Kirkup, 2017). Asimismo, son relevantes las tendencias que sitúan a la modalidad virtual como parte del capitalismo digital, en tanto que fuerza que ha irrumpido en las aulas a través de alianzas público-privadas para el control y dominio de los datos de usuarios/as de las plataformas educativas filantrópicas; datos que son valorados como la nueva materia prima del capitalismo contemporáneo (Saura, 2020; Srnicek, 2018; Williamson, 2019). Sin embargo, en las perspectivas descritas observamos un vacío respecto a propuestas que contribuyan a subvertir estas desigualdades y brechas dentro de los mismos entornos virtuales de aprendizaje. En este sitio, las propuestas de las pedagogías ciberfeministas cobran vigencia y relevancia.

## 2.2. Ciberfeminismos y pedagogías ciberfeministas

Para Bergermann (1998), los feminismos siempre han sido un ciborg; un híbrido entre máquina y organismo –imaginación y realidad material– que unidos permi-

ten la transformación histórica, según la definición de Haraway (1985). Dentro de los oleajes feministas, los ciberfeminismos se definen como pensamiento y praxis de una corriente teórica, un movimiento estético y cultural que nace junto con la aparición de Internet, su masificación y usos sociales. Representa un «nuevo set de exploradoras, listas para dar la batalla en los nuevos territorios» (Wilding y Critical Art Ensemble, 2019, p. 216). En otras palabras, es la relación subversiva entre mujeres y tecnología (Sollfrank, 1998). Sus principales referentes son las obras de Sadie Plant (1997) y Donna Haraway (1985), a partir de las que se establece una distancia con las «aburridas estrategias y territorios de los feminismos tradicionales», tal como señalan Wilding y Critical Art Ensemble (2019, p. 216).

En su trayectoria, los ciberfeminismos deambularon entre las posiciones tecno-optimistas respecto del papel emancipador de las tecnologías y posiciones tecno-pesimistas que dieron énfasis a las barreras en el acceso y el diseño de tecnologías, y la perpetuación de lógicas heteropatriarcales en ellas (Dwight, Boler y Sears, 2006). Sin embargo, desde nuestra perspectiva, los ciberfeminismos superaron estas dicotomías al construir una praxis capaz de posicionarse frente a las tecnologías digitales y virtuales que, desde un punto de vista crítico y reflexivo, considera que los entornos virtuales son espacios que reproducen e incluso exacerbaban las condiciones materiales y subjetivas de las personas del mundo real (Gajjala y Mamidipuni, 2002). La aparente irrealidad de lo virtual esconde tras de sí los conflictos, relaciones de poder, jerarquías, desigualdades y opresiones experimentadas por las personas en términos físicos y materiales en su cotidianidad (Fernández, 2002).

Si bien los orígenes del movimiento ciberfeminista se sitúan predominantemente en la geografía anglosajona y con mujeres blancas de clase media (Fernández y Wilding, 2002), en la actualidad el llamado a re-apropiarse de las tecnologías y decolonizarlas se ha extendido en distintas latitudes y contextos (Manzanares, 2018). Es así como, el ciberespacio se ha colmado de un activismo pro-defensa de los derechos ciudadanos y sociales, donde los feminismos se escriben en plural y tejen redes para combatir la violencia de género en la *web* o para incentivar la democratización del conocimiento a través del acceso a Internet (Zafra, 2019).

Por su parte, el interés por incorporar el ciberfeminismo en la educación comenzó a finales de la década de 1990. Distintas autoras combinaron ideas del vasto desarrollo teórico de este movimiento con los pilares de las pedagogías feministas (hooks, 1994) y las propuestas de las pedagogías críticas, con el fin de reflexionar específicamente sobre las prácticas educativas en entornos virtuales a través del concepto de pedagogías ciberfeministas. Este concepto ha sido trabajado de forma aislada y con escasos registros en la literatura, destacando entre sus referentes iniciales los estudios de Luxán y Biglia (2011) y Biglia y Jiménez (2012). En ellos, se hace extensiva la necesidad de reflexionar respecto de las lógicas heteropatriarcales que subyacen a cualquier ámbito educativo, en particular los entornos virtuales de aprendizaje. Para ello, las autoras proponen una peda-

gogía ciberfeminista que, haciendo eco de los valores feministas, relacionales, experienciales y no jerárquicos propuestos por la pedagogía feminista, fomenta diseños personalizados para el aprendizaje, valore los conocimientos y experiencias previas, y construya conocimientos colectivos, horizontales y empoderadores en los entornos virtuales de aprendizaje. En definitiva, propuestas pedagógicas *online* políticas y situadas.

En este artículo, abogamos por la necesidad de incorporar una mirada crítica respecto de las tecnologías y el potencial democratizador de Internet en un ámbito educativo que, tradicionalmente, ha estado exento de estas reflexiones: la educación superior virtual. Para ello, el rescate de las pedagogías ciberfeministas sirve como punto de partida para mostrar la vigencia de sus ideas y sintonía con los debates epistemológicos actuales. Abordamos esta investigación porque consideramos que, desde el punto de vista educativo, se debe aprovechar la coyuntura de la post pandemia para sumar, como parte de los retos de la educación virtual, elementos que, en clave ciberfeminista, problematizan otras temáticas de los espacios de aprendizaje virtual a nivel institucional, tecnológico, pedagógico y experiencial. Por su parte, desde el punto de vista de los feminismos, los ciberespacios también deberían hacer eco de las demandas sociales del movimiento actual y de las luchas contra las opresiones y violencias sobre las mujeres en distintos contextos y formas. Uno de estos espacios, sobre todo en Latinoamérica, son los fenómenos de acoso y sexismo en la educación superior (Zerán, 2019). Los espacios de educación superior virtual no pueden quedar impunes frente a esta realidad.

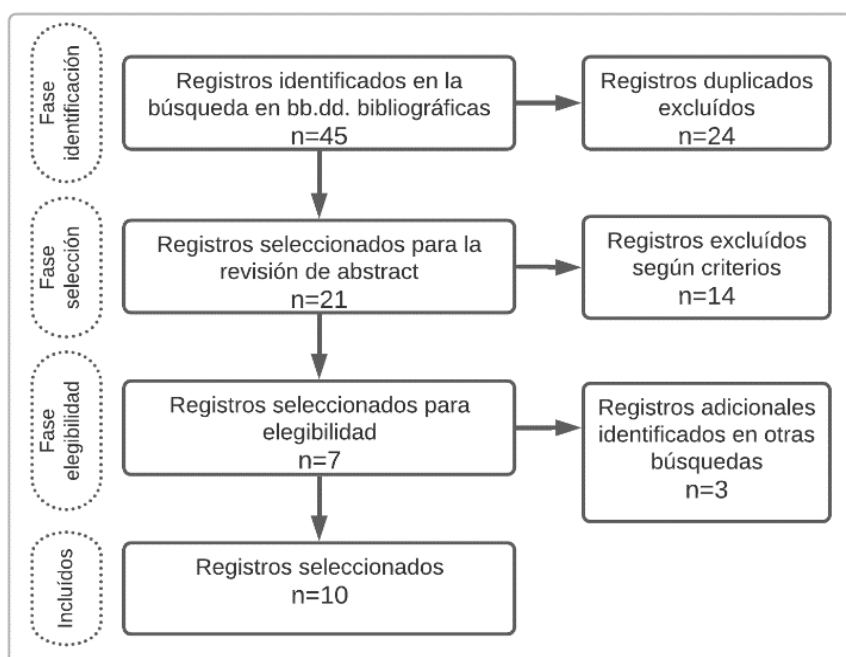
Este artículo tiene como finalidad contribuir a las reflexiones sobre las tecnologías virtuales en entornos educativos desde los ciberfeminismos y en especial desde las pedagogías ciberfeministas. Estas pedagogías nos sirven como una herramienta teórica para descu-

brir ideas creativas, situadas y útiles en el contexto de la educación superior virtual. Para ello, realizamos una revisión sistemática de literatura que tiene por objetivo identificar las aportaciones de las pedagogías ciberfeministas y su vigencia en el contexto actual de educación superior virtual. En este cometido, nos propusimos dos objetivos específicos: 1) identificar los estudios que incorporan las pedagogías o educación ciberfeminista en el contexto de educación superior virtual; y 2) destacar aquellas ideas que podrían resultar pertinentes y útiles para los contextos de educación superior virtual.

### 3. Metodología

La metodología de revisión sistemática de literatura (Siddaway, Wood y Hedges, 2019; Torracó, 2005), consideró la búsqueda bibliográfica en siete bases de datos (WoS, ERIC, SCOPUS, Scielo, Redalyc, Dialnet y Latindex) entre los meses de octubre y diciembre del año 2020. Los descriptores de búsqueda utilizados fueron «pedagogía ciberfeminista» y «educación ciberfeminista», tanto en castellano como en inglés. De forma inicial, la selección de registros se realizó a partir de una valoración cualitativa en función de su pertinencia con el contexto de educación superior virtual. Los criterios de inclusión fueron el uso de uno de los conceptos en el título, resumen o palabras claves; cualquier tipo de documento; sin demarcación temporal y el acceso abierto a los registros. Mientras que los criterios de exclusión abarcaron temáticas no vinculadas con la educación virtual y la presencia de duplicados. En la búsqueda se encontraron cuarenta y cinco registros, a partir de la aplicación de los criterios de inclusión/exclusión, y se obtuvieron un total de diez documentos (Anexo 1). En la Figura 1 se muestra gráficamente la metodología utilizada según las fases propuestas por Xu y Bright (2018).

Figura 1. Esquema de selección de registros. Fuente: adaptado de Xu y Bright (2018)



El análisis de los registros seleccionados permitió organizar los materiales en torno a cinco de los ámbitos de la educación superior virtual utilizados en la literatura como ejes claves para su análisis (Attwell, 2006; García-Aretio, 2004; García-Peñalvo, 2020): docentes, estudiantes, plataformas, diseño pedagógico e instituciones. A partir de estos ámbitos se presentan los resultados obtenidos. El orden definido refleja de forma decreciente la cantidad de referencias sobre dicho ámbito en los estudios seleccionados.

#### 4. Resultados

De los diez registros seleccionados, siete corresponden al ámbito anglosajón y tres al contexto español, mientras que cinco reflexionan teóricamente en base a experiencias de docencia *online* feminista personales, entre los que se incluyen dos estudios de caso, dos ensayos y una revisión teórica de literatura, por último tres registros son del año 2012, dos de los años 1999 y 2011 y uno para en cada año: 2014, 2015 y 2017. A continuación presentamos los resultados de acuerdo a los cinco ámbitos.

##### 4.1. Docentes

El área de docencia es la más mencionada por los registros; en seis de ellos encontramos referencias y propuestas para una práctica docente ciberfeminista. Para Collingwood (2012), Kenway y Nixon (1999) y Luxán y Biglia (2011), la docencia virtual ha sido concebida generalmente de forma autodidacta ya que, ante la complejidad de los cambios tecnológicos, los y las docentes optan por el uso de herramientas sencillas y conocidas y de la misma forma realizan sus clases. Esta situación es una de las premisas sobre las que partir: una docencia ciberfeminista requiere una formación continua del profesorado virtual como parte de un compromiso imprescindible para trabajar en la complejidad y transformación del mundo digital.

Sin embargo, la docencia virtual no solo corresponde al profesorado. Tutoras/es, coordinadoras/es o bibliotecario/as deberían poder gestionar y dinamizar las plataformas tecnológicas dominando todas sus potencialidades técnicas, pero también poseer las herramientas teóricas y prácticas para reflexionar y lidiar con las circunstancias cambiantes en las que se encuentran las tecnologías. De esta forma, se podrían elaborar planes tecno-pedagógicos de estudios apropiados y atractivos para el estudiantado.

A lo anterior, Anta, Peinado y García (2012), Biglia y Jiménez (2012) y Richards (2011), añaden propuestas sobre los roles de quienes desarrollan docencia virtual. De esta forma, describen a un profesorado virtual que acompaña, dinamiza y facilita un diálogo horizontal con el estudiantado a través de discusiones asincrónicas que respeten sus tiempos de conexión y que les permita tomarse el tiempo necesario para reflexionar, consultar referencias, etc., con tal de intervenir con seguridad. Para llevar a cabo lo anterior, resultan necesarias ciertas

actitudes deseadas del profesorado que cuestionen las tradicionales formas de enseñanza unidireccional y las dinámicas de poder a través de la asignación estructural de autoridad, a la vez que promuevan la asunción compartida de responsabilidades y la participación en la toma de decisiones sobre los contenidos y dinámicas propias del aula virtual. De igual relevancia, serían las actitudes del profesorado hacia el estudiantado: estas deberían valorar los conocimientos previos y las experiencias personales de forma que haya un intercambio de conocimientos horizontal y empoderador, que facilite la colaboración y participación, que fomente la producción colectiva de conocimientos a través del trabajo colaborativo y el interés y compromiso político con las comunidades en las que se circunscriben.

Es así como la docencia virtual entregaría herramientas para transgredir. Esta orientación es descrita de forma experiencial en el trabajo de Richards (2011) como una práctica con resultados emocionantes. Resulta interesante destacar la percepción emocionante pues son las subjetividades las que primeramente se ponen en juego en una pedagogía ciberfeminista. En síntesis, esta docencia busca la combinación de estrategias para la autorreflexión del estudiantado, el acercamiento de los contenidos curriculares a las vidas y el énfasis en el trabajo de grupos colaborativos «que hagan posible resolver problemas reales, tomar decisiones, implicarnos responsable y cívicamente en la construcción/¿deconstrucción? de un mundo mínimamente habitable» (Anta et al., 2012, p. 14).

##### 4.2. Estudiantes

El estudiantado es el segundo ámbito con mayor mención en los registros. El foco está en sus experiencias en los entornos virtuales de aprendizaje, como presencia en el ciberespacio. Hawkins (2015), señala como necesario comprender que la presencia en las plataformas educativas –como en cualquier lugar del ciberespacio– es parte de un todo consistente y que no debería haber una desconexión entre la vida *online* y *offline*, como una dicotomía entre lo virtual (irreal) y lo presencial (real). Por su parte, Luxán y Biglia (2011) concluyen que una propuesta pedagógica desde el ciberfeminismo debería considerar que estar *online* es una presencia virtual, mas no una ausencia. La interpelación entonces es superar dichos binarismos.

Pero ¿qué implica superar estos binarismos? Para Richards (2011) y Collingwood (2012) implica, por un lado, promover la construcción de identidades virtuales en el estudiantado a partir de la reflexión sobre su presencia virtual –qué imágenes o pseudónimos utilizan, a qué representan estas elecciones, cuáles son las implicaciones éticas de estas decisiones– y con ello cuestionar patrones culturales, como por ejemplo el de la belleza, sesgos, estereotipos y formas de opresión en torno a los cuerpos. Por otro lado, implica vislumbrar un enorme potencial educativo a través, por ejemplo, de la vinculación del concepto interseccionalidad en la creación de avatares por parte del estudiantado: como personajes digitales que pueden modificarse según los deseos e in-

tereses de la persona, permitiendo que esta pueda aproximarse a su apariencia real o elegir algo inverosímil, como un animal o incluso un objeto. Esta imaginación promueve la reflexividad sobre las posibilidades de auto-representarse en línea a la vez que agrega un elemento lúdico a la relación con las tecnologías, fundamental desde el punto de vista ciberfeminista.

Otro eje para la construcción de experiencias estudiantiles desde las pedagogías ciberfeministas son las relaciones entre el estudiantado. Para ello Hawkins (2015) utiliza el concepto ética del cuidado –referenciando a Gilligan (1982)– como un recurso para la colaboración, cohesión social e intercambio de ideas. Lo que para Collingwood (2012) permitiría crear espacios virtuales seguros que protejan las identidades virtuales que los habitan. Este entorno fomentaría la creación de sinergias virtuales a través de comunidades de aprendizaje donde en términos prácticos todas las voces sean escuchadas y reconocidas como valiosas. Para Luxán y Biglia (2011) dichas sinergias se definen como las acciones desarrolladas a través de la plataforma, que están destinadas a eliminar o superar dinámicas de individualización que la distancia puede generar.

#### 4.3. Plataformas

En cuatro de los registros encontramos referencias a las plataformas educativas. Desde las pedagogías ciberfeministas las plataformas, como tecnologías educativas virtuales, deben ser entendidas a través de su sentido sociocultural. Al respecto, Collingwood (2012) señala dos ejes paradigmáticos relevantes. Primero, que la distancia no es el gran obstáculo de los entornos virtuales de aprendizaje, mientras que sí lo es la incapacidad de utilizarlos en todo su potencial pedagógico y crítico. Segundo, que las plataformas educativas no son solo programas informáticos, sino entornos sociales. En la práctica, Hawkins (2015) y Frost (2011) proponen una alfabetización tecnológica para todas las personas vinculadas a un programa de estudios virtual, no solo basada en lo procedimental, sino que incorpore ejercicios y acciones que de forma transversal fomenten una reflexividad creativa y crítica sobre el uso y el poder de la tecnología a nivel social e individual. Para Schlesselman-Tarango (2014) una forma de llevar a cabo dicha alfabetización informática y crítica es a través de la figura de la bibliotecaria/o ciborg, cuya labor debe basarse no solo en la entrega de herramientas que permitan al estudiantado moverse críticamente en los paradigmas de información en el ámbito académico, sino que además debe animar al estudiantado a ser parte de las culturas digitales y las economías de información global, produciendo y difundiendo contenidos, así como generando recursos multimodales que valoren el corto-documental, la imagen y las narraciones personales tanto como la palabra escrita.

#### 4.4. Diseños pedagógicos

Con igual recurrencia en los registros seleccionados que el ámbito anterior, encontramos las menciones a los diseños pedagógicos. Hawkins (2015) y Luxán y Biglia

(2011) señalan que las propuestas de diseño pedagógico deben partir desde una concepción de la tecnología en relación directa con la pedagogía y con un currículum basado en la comunidad, la colaboración y la praxis. Esta idea la concretan en el concepto difracción de conocimientos, reutilizando la metáfora trabajada por Haraway (1992) y Barad (2014), como una apuesta por «poner en común reflexiones basadas en las experiencias y los conocimientos de las participantes» (Luxán y Biglia 2011, p. 175). Esto se conseguiría a través de propuestas pedagógicas políticas situadas, que se caracterizan por la construcción de conocimientos sociales y por evidenciar que no existe una verdad absoluta. Además, incluyen actividades emancipadoras, tanto desde el punto de vista del estudiantado como para el conjunto más amplio de la sociedad y dan importancia a los procesos de escritura como práctica reflexiva y de comunicación virtual. Asimismo, agregan Biglia y Jiménez (2012) y Collingwood (2012), estas propuestas pedagógicas deberían potenciar la utilización de materiales y formatos diferentes, la validación de las experiencias colectivas, la utilización de técnicas cooperativas y reflexivas de aprendizaje, el fomento de la cohesión de grupo sin homogeneizar las necesidades y deseos de las personas, y un estilo de enseñanza no unidireccional. Todo esto, contribuiría a crear espacios educativos virtuales inclusivos y evitaría, entre otras cosas, que haya un mayor abandono por parte de personas con menos conocimientos previos en el ámbito.

#### 4.5. Instituciones

El área institucional es la menos mencionada, encontrándose en tres de los registros seleccionados que, además, son los menos recientes. En términos generales, los estudios que abordan las pedagogías ciberfeministas desde el punto de vista institucional proponen que, al adoptar el enfoque, las instituciones de educación superior deberían poner de manifiesto de manera explícita que sus políticas educativas son definidas en base a intereses ideológicos, algo que no siempre se produce. En este sentido, las decisiones políticas concernientes al ciberespacio tendrían la misma connotación y no serían neutras.

De este modo, la institución de educación superior que implementa programas académicos en el ciberespacio debería considerar explícitamente que sus políticas respecto a la tecnología no son neutras y que el ciberespacio es una manifestación de capitalismo global y, por lo tanto, debería problematizar las implicaciones éticas y sociales de estas decisiones. En la práctica, Gur-Ze'ev (1999) y Kenway y Nixon (1999), proponen que lo anterior se traduzca en una politización de las instituciones de educación superior en el sentido de hacer visible lo político en sus decisiones, en particular lo relacionado con los aparatos tecnológicos y los sistemas de gestión que los sustentan. Estas ideas son retomadas por Luxán y Biglia (2011), quienes agregan que los entornos virtuales de aprendizaje también forman parte de los sistemas educativos contemporáneos permeados por lógicas mercantiles que determinan a nivel institucional, por

ejemplo, la publicación y difusión del conocimiento o las condiciones laborales de contratación. Estas cuestiones que, aunque muchas veces son invisibilizadas, forman parte también de las instituciones que desarrollan educación superior virtual.

## 5. Discusión y conclusiones

Este estudio se propuso como objetivo identificar las aportaciones de las pedagogías ciberfeministas y su vigencia en el contexto actual de educación superior virtual. Para ello se plantearon dos objetivos específicos, el primero fue identificar los estudios que incorporan las pedagogías o educación ciberfeminista en el contexto de educación superior virtual y el segundo, destacar aquellas ideas que podrían resultar pertinentes y útiles para los contextos de educación superior virtual actuales. Respecto al primer objetivo, identificamos que los estudios que trabajan desde las pedagogías ciberfeministas son predominantemente del ámbito anglosajón, se sitúan mayoritariamente en los años 2012 y 1999, y abordan las implicaciones del concepto principalmente desde experiencias de docencia virtual feminista de las autoras. Respecto al segundo objetivo, las ideas de las pedagogías y educación ciberfeminista, a pesar de su escasa presencia en la literatura, sus significados y aportes tienen un potencial aún no explorado que puede resultar pertinente y útil para contextos de educación superior virtual actuales. A este respecto, concluimos que el desuso en la literatura no significa que en la actualidad las ideas hayan perdido pertinencia, interés o potencia, sino que, por el contrario, existe una evolución de estos planteamientos, a la vez que han adquirido otros significados y denominaciones. Su potencial radica en que los principales planteamientos de las pedagogías ciberfeministas están en sintonía con una vasta línea de estudios contemporáneos que conectan los feminismos, el género, el cuerpo y la educación mediada por tecnologías.

En términos globales, desde un punto de vista epistemológico, las pedagogías ciberfeministas pueden leerse en sintonía con el enfoque del nuevo materialismo (Barad, 2014; Braidotti, 2006), entendido como un marco que propone observar las experiencias y fenómenos corpóreos (incluidos organismos humanos, no humanos, objetos inorgánicos y tecnologías) como fuerzas creadas por los contextos sociales a tiempo que creadoras de estos. De esta forma, las biopolíticas y bioéticas están en relación con estructuras geopolíticas y socioeconómicas más amplias (Coole y Frost, 2010), entre las que destacan, las biopolíticas situadas en los límites difusos entre las tecnologías digitales y virtuales y los cuerpos.

Dentro del nuevo materialismo, el enfoque pedagógico es trabajado a partir de las llamadas 'nuevas pedagogías materiales' (Revelles-Benavente y Cielemecka, 2016), entendidas a través de experiencias educativas como modos de encuentro, mas no de transmisión. Para ello, proponen una desarticulación de la jerarquía entre docentes y estudiantes que permita la co-creación de conocimientos, el desaprendizaje de las formas de pensamiento hegemónicas y la apertura de posibilida-

des políticas en y fuera del aula. Esto último, con una especial atención a las condiciones socio-materiales que rodean a la enseñanza. Por lo tanto, las nuevas pedagogías materialistas, al igual que las propuestas de politizar las instituciones de educación superior a través de las pedagogías ciberfeministas, cuestionan las formas en que se produce y difunde el conocimiento académico, las lógicas mercantiles en las instituciones de educación superior y la jerarquía de sus estructuras. Proponen, de esta forma, conocimientos situados (Haraway, 1988) que permitan el cuestionamiento de las posiciones de poder y privilegio, a la vez que los análisis interseccionales y no esencialistas de las subjetividades que intervienen. En síntesis, es una enseñanza radical, comprometida políticamente, en el sentido de hooks (1994), con su entorno social.

Las pedagogías ciberfeministas centran mayoritariamente sus propuestas a nivel de docencia, como una apuesta por desjerarquizar las relaciones en el interior del aula, propiciar la participación y asunción compartida de responsabilidades, y la promoción de estrategias para la difracción de conocimientos, autorreflexión y creación de significados situados y compartidos desde un conocimiento transgresor y reflexivo sobre el uso de las tecnologías. A nivel del estudiantado, las propuestas se centrarían en la promoción de espacios seguros y reflexivos que permitan subvertir los binarismos presencia/ausencia y real/irreal, de forma tal que se creen nuevas formas de estar y representarse en línea. Consideran a las plataformas educativas como artefactos socioculturales, por ello potencian una alfabetización digital que apunte a la reflexión creativa y crítica sobre las relaciones entre el poder y las tecnologías a nivel individual y colectivo. A nivel pedagógico, invitan a crear diseños de aprendizaje basados en un currículum vinculado a la comunidad a través de espacios no jerárquicos y participativos. Finalmente, proponen problematizar a nivel institucional las decisiones de las políticas educativas respecto al uso de las tecnologías.

Todos estos hallazgos se encuentran en sintonía con distintos enfoques presentes en la literatura contemporánea. Es así como podemos complementar los aportes de las pedagogías ciberfeministas y agregar valor y pertinencia a sus ideas, demostrando su vigencia en el contexto de educación superior virtual actual. Respecto a la docencia ciberfeminista, Koseoglu (2020) resignifica las ideas ciberfeministas como currículos culturalmente relevantes, centrados en el empoderamiento y agencia del estudiantado, sensibles al género y a cuestionar al patriarcado y androcentrismo como mecanismos significativos que producen y reproducen condiciones de desigualdad y opresión. En este sentido, es lo que Migueliz, Wolgemuth, Haraf y Fisk (2020) denominan 'pedagogía antiopresiva', en tanto que legitimación de las epistemologías del estudiantado, el fomento de la reflexión y el debate, las expectativas de conciencia crítica y las democratizar los roles del educador y del estudiantado.

De esta forma, la 'presencia' del estudiantado *online* en los entornos de aprendizaje debe considerarse en toda su complejidad y particularidad. Al este respecto los planteamientos de las pedagogías ciberfeministas se

originan en ideas respecto a la ‘corporeización’ de las vivencias de quienes habitan el ciberespacio (Braidotti, 1996; Fernández, 2002), y que cobran relevancia por la cada vez más adoptada virtualidad en la enseñanza y, con ello, el cuestionamiento respecto a cómo deliberada y artificialmente nos representamos en línea y emitimos juicios sobre las representaciones de las otras personas (Bailey, 2017). Es así como las experiencias estudiantiles en los entornos virtuales estarían en la misma línea de lo que Yoon (2021) denomina la ‘carne digital’, como una dimensión entrelazada entre la tecnología y el cuerpo que cuestiona la ingenuidad respecto al género y la tecnología, además de observar de modo performativo las categorías binarias online/cara a cara o virtual/real.

La llamada a politizar las instituciones de educación superior, desde las pedagogías ciberfeministas, es entendido en la actualidad como una aproximación crítica a los significados socioculturales de las plataformas educativas. Para ello, McKenzie (2019) y Misiaszek (2017), proponen reconocer las brechas digitales para su acceso, uso y apropiación; identificar la reproducción y exacerbación de distintas formas de discriminación, sexismo y sesgos a través de las pantallas; y reconocer que las experiencias del estudiantado y el profesorado virtual adquieren características particulares en estos entornos, donde la experiencia en el ciberespacio intersecta con las experiencias laborales y personales de opresión, violencias y discriminaciones. Estas ideas que se alinean con la urgencia por contrarrestar la violencia de género en línea (Lomba, Navarra y Fernandes, 2021; Navarro, Martínez-García y Vialas, 2018; Todd, 2017), haciendo perentorio que estas perspectivas se traduzcan y sitúen también en los entornos virtuales de aprendizaje de la educación superior. La alfabetización tecnológica centrada más allá de lo procedimental y técnico, que incorpore reflexiones sobre el uso y el poder de la tecnología y sus implicancias sociales, forma parte de las ideas que proponen las pedagogías ciberfeministas para generar lazos lúdicos, críticos y seguros con la tecnología. Es así como, en la actualidad, Williamson, Potter y Eynon (2019) proponen que la variable tecnología en educación se considere como un elemento no neutral que visibilice y cuestione las desigualdades y sesgos en su interior. Solo así, tanto la tecnología como el género entendido desde el punto de vista performativo, no inmutable y vinculados a significantes pueden ser transformados.

Por su parte, los diseños pedagógicos propuestos por las pedagogías ciberfeministas actuales están en consonancia con lo que Koseoglu, Ozturk, Ucar, Karahan y Bozkurt (2020) señalan respecto a diseños que confieran otros significados al encuentro (virtual), como práctica de afinidad que crea lazos de aprendizaje formal e informal. En sintonía con las ideas contemporáneas de las pedagogías feministas, las pedagogías ciberfeministas también deberían definirse más como un entorno que como una visión de lo que debería ser el aula, lo que para Currier (2020) se traduce en áreas y temas que inviten a la reflexión sobre las prácticas educativas virtuales y no tanto a un listado de pautas a seguir.

Respecto al nivel institucional, las investigaciones actuales sobre educación superior presencial reconocen

como importantes la incorporación del lenguaje inclusivo, no sexista y heteronormado en el currículum, los programas de estudio y la docencia (Viscarra-García, 2021), así como la inclusión de la perspectiva de género a nivel institucional y como criterio de calidad (Barón, 2019; Benito y Verge, 2020; Verge et al., 2018). Sin embargo, Morris (2021) señala que aun hay fuertes contradicciones cuando se trata de incorporar una perspectiva de género con foco feminista que cuestione, no solo los sesgos heteropatriarcales institucionales, sino que también el entorno sociopolítico de precarización laboral o de gestión neoliberal de las instituciones educativas (Cielemecka y Revelles-Benavente, 2017; Giroux, 2014; Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2017). Desde las pedagogías ciberfeministas se leen estos desafíos como apremiantes también para la educación superior virtual, cuya necesaria traducción implicaría, por ejemplo, problematizar el uso de los datos y la privacidad al interior de las plataformas educativas (Koseoglu, 2020).

Finalmente, respecto a las limitaciones de la investigación, centrar la búsqueda en los conceptos de pedagogías y educación ciberfeminista restringió la visión de un fenómeno dinámico y multifacético, como lo es la educación superior virtual. De esta forma, excluimos un número muy importante de estudios que también problematizan las intersecciones entre educación superior, pedagogías, género, feminismos y tecnologías virtuales, pero que no utilizan ninguno de los conceptos para definir sus ideas. Creemos que estas perspectivas resultan ineludibles para abordar de forma holística el fenómeno estudiado, por ello han sido incorporadas como parte de la discusión del artículo. Sin embargo, queremos recalcar la importancia que tiene revivir los conceptos de pedagogías y educación ciberfeminista como herramientas teóricas pertinentes y útiles para problematizar los contextos actuales de educación superior virtual. El bagaje teórico propio del ciberfeminismo aporta acción y movimiento, subversión, ironía y performatividad al estudio de los ciberespacios educativos que, como hemos mencionado, transita habitualmente entre la atención a los artefactos tecnológicos y la estandarización instrumental con miras a la escalabilidad. Ampliar la mirada e incorporar estos conceptos en el ámbito de la educación superior virtual plantearía nuevas preguntas, incluiría otras dimensiones y propiciaría la construcción de conocimientos situados que inviten a cuestionar, desde un punto de vista pedagógico, tecnológico y político, los entornos virtuales de aprendizaje.

## 6. Declaración de la contribución por autoría

Paloma Sepúlveda-Parrini: Conceptualización, Metodología, Validación, Análisis formal, Investigación, Redacción –borrador original, Redacción– revisión y edición, Visualización, Administración del proyecto

Paloma Valdivia-Vizarreta: Conceptualización, Investigación, Redacción –borrador original, Redacción– revisión y edición, Supervisión

Pilar Pineda-Herrero: Metodología, Validación, Análisis formal, Redacción – revisión y edición, Supervisión



## 7. Referencias

- Ananías, C. y Vergara, D. (2019). Violencia en Internet contra feministas y otras activistas chilenas. *Revista Estudios Feministas*, 27(3), 1-13. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n358797>
- Aneja, A. (2017). Blending in: Reconciling feminist pedagogy and distance education across cultures. *Gender and Education*, 29(7), 850-868. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1237621>
- Anta, J.-L., Peinado, M. y García, A. (2012). Cyborg y educación, un debate feminista inconcluso. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 85-97. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i14.103>
- Attwell, G. (Ed.). (2006). *Evaluating e-learning a guide to the evaluation of e-learning*. Evaluate Europe Handbook Series, Volume 2, nº 2. Perspektiven-Offset-Druck.
- Augustus, J. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on women working in higher education. *Frontier in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.648365>
- Bailey, C. (2017). Online feminist pedagogy: A new doorway into our brick-and-mortar classrooms? *Feminist Teacher*, 27(2-3), 253-266. <https://doi.org/10.5406/femteacher.27.2-3.0253>
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together apart. *Parallax* 20(3), 168–187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Baricco, A. (2019) *The game*. Anagrama.
- Barón, S. (2019). Ceguera de género, feminismo y academia en la violencia de género. Comentario a Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29, 89-93. <https://doi.org/10.5093/apj2019a7>
- Bates, A. (2019). Media theory. En I. Jung (Ed.), *Open and distance education theory revisited implications for the digital era* (pp. 94-104). Springer.
- Benito, E. y Verge, T. (2020). Gendering higher education quality assurance: a matter of (e)quality. *Quality in Higher Education*, 26(3), 355-370. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1769268>
- Benjamin, R. (2019). *Race after technology: Abolition tools for a new jim code*. Polity.
- Bergemann, U. (1998). Pulse X (Manifiesto nº 372). En R. Zafra y T. López-Pellisa (Eds.), *Ciberfeminismo: de VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 67-70). Holobonte Ediciones.
- Biglia, B. y Jiménez, E. (2012). Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista: Un estudio de caso. *Athenea Digital*, 12(3), 71-93. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1072>
- Bonet-Martí, J. (2021). Los antifeminismos como contramovimiento: una revisión bibliográfica de las principales perspectivas teóricas y de los debates actuales. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 18(1), 61-71. <https://doi.org/10.5209/TEKN.71303>
- Braidotti, R. (1996). Ciberfeminismo con una diferencia. En R. Zafra y T. López-Pellisa (Eds.), *Ciberfeminismo: de VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 189-212). Holobonte Ediciones.
- Braidotti, R. (2006). Posthuman, all too human: Towards a new process of ontology. *Theory, Culture & Society*, 23(7–8), 197–208. <https://doi.org/10.1177/0263276406069232>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021). *Datos y hechos sobre la transformación digital*. Documentos de proyectos (LC/TS.2021/20). <https://acortar.link/BNfoay>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020, agosto). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cielemecka, O. y Revelles-Benavente, B. (2017). Producción de conocimiento “knowmada” en tiempos de crisis. En B. Revelles-Benavente y M. González (Eds.), *Género en la educación. Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política* (pp. 49-90). Morata.
- Collingwood, S. (2012). Feminist teaching in virtual worlds: Development of a pedagogy. En S. Collingwood, A. Quintana y C. Smith (Eds.), *Feminist cyberspaces: Pedagogies in transition* (capítulo 13). Cambridge Scholars.
- Currier, D. M. (2020). Feminist pedagogy. En N. A. Naples (Ed.), *Companion to Feminist Studies* (pp. 339-356). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119314967.ch19>
- Dwight, J., Boler, M. y Sears, P. (2006). Reconstructing the fables: Women on the educational cyberfrontier. En J. Weiss, J. Nolan, J. Husinger y P. Trifonas (Eds.), *The International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp.1467-1494). Springer.
- Eynon, R. (2018). Feminist perspectives on learning, media and technology: Recognition and future contributions. *Learning, Media and Technology*, 43(1), 1-2. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1442848>
- Feenberg, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista CTS*, 5(2), 109-123.
- Feenberg, A. (2019). The Internet as a network, world, co-construction, and mode of governance. *The Information Society*, 35(4), 229–243. <https://doi.org/10.1080/01972243.2019.1617211>
- Fernández, M. (2002). Cyberfeminism, racism, embodiment. En M. Fernández, F. Wilding y M. Wright (Eds.), *Domain errors: Cyberfeminist practices!* (pp. 17-28). Autonomedia. <http://refugia.net/domainerrors/>
- Fernández, M. y Wilding, F. (2002). Situating cyberfeminisms. En M. Fernández, F. Wilding y M. Wright (Eds.), *Domain errors: Cyberfeminist practices!* (pp. 29-44). Autonomedia. <http://refugia.net/domainerrors/>
- Frost, E. (2011). Why teachers must learn: Student innovation as a driving factor in the future of the web. *Computers and Composition*, 28(4), 269-275. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2011.10.002>
- Gajjala, R. y Mamidipuni, A. (2002). Gendering processes within technological environments: A cyberfeminist issue. *Rhizomes*, 4(1), 1-9. <http://www.rhizomes.net/issue4/gajjala.html>
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿Educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García-Peñalvo, F.-J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the knowledge society: EKS*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

- Giroux, H. (2014) *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder Editorial.
- Gur-Ze'ev, I. (1999). Cyberfeminism and education in the era of the exile of spirit. *Educational Theory*, 49(4), 437-455. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1999.00437.x>
- Han, B.-C. (2013) *En el enjambre*. Herder Editorial.
- Hanash, M. (2020). Feminist cyber-resistance to digital violence: Surviving gamergate. *Debats. Journal on Culture, Power and Society*, 5, 287-302. <https://doi.org/10.28939/iam.debats-en.2020-17>
- Haraway, D. (1985) *Manifiesto para cyborg*. Kaótica libros.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies* 14(3). 575–599. <https://www.jstor.org/stable/3178066>
- Haraway, D. (1991) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Haraway, D. (1992). The promises of monsters: A regenerative politics for inappropriate/d others. En L.C. Grossberg, C. Nelson, C y P.A. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp-295-337). Routledge.
- Hawkins, T. (2015). “Can you tweet that?”: Twitter in the classroom. *Feminist Teacher*, 25(2-3), 153-168. <https://doi.org/10.5406/femteacher.25.2-3.0153>.
- Herman, C., y Kirkup, G. (2017). Combining feminist pedagogy and transactional distance to create gender-sensitive technology-enhanced learning. *Gender and Education*, 29(6), 781-795. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1187263>
- Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. (2017). El lugar del género como espacio para pensar las políticas universitarias y las relaciones pedagógicas. En B. Revelles-Benavente, y M. González (Eds.), *Género en la educación. Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política* (pp. 91-100). Morata.
- Hester, H. (2018). *Xenofeminismo. Tecnologías de género y políticas de reproducción*. Editorial Caja Negra.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jung, I. y Latchem, C. (2011). A model for e-education: Extended teaching spaces and extended learning space. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), 6–18. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00987.x>
- Kara, M., Erdoğdu, F., Kokoç, M., y Cagiltay, K. (2019). Challenges faced by adult learners in online distance education: A literature review. *Open Praxis*, 11(1), 5. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929>
- Kenway, J. y Nixon, H. (1999). Cyberfeminism, cyberliteracies, and educational cyberspheres. *Educational Theory*, 49(4), 457-474.
- Koseoglu, S. (2020). Access as pedagogy: A case for embracing feminist pedagogy in open and distance learning. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 277-290. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3893260>
- Koseoglu, S., Ozturk, T., Ucar, H., Karahan, E. y Bozkurt, A. (2020). 30 years of gender inequality and implications on curriculum design in open and distance learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1), 5. <https://doi.org/10.5334/jime.553>
- Lomba, N., Navarra, N. y Fernandes, M. (2021). *Combating gender– based violence: Cyber violence. European added value assessment*. Unión Europea. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/es/document.html?reference=EPRS\\_STU%282021%29662621](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/es/document.html?reference=EPRS_STU%282021%29662621)
- Luchadoras MX, Barrera, L. y Rodríguez, C. (2017, 1 de noviembre). *Informe: La violencia en línea contra las mujeres en México*. <https://internetesnuestra.mx/post/167782105468/informe-la-violencia-en-l%C3%A9nea-contra-las-mujeres>
- Luxán, M. y Biglia, B. (2011). Pedagogía cyberfeminista: Entre utopía y realidades. *Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información*, 12(2), 149-183. <https://doi.org/10.14201/eks.8277>
- Martínez-Jiménez, L. y Zurbano-Berenguer, B. (2019). Posmachismo, violencia de género y dinámicas de opinión en los cibermedios. Aproximaciones a la realidad española a partir de la experiencia de eldiario.es. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 16(2), 213-228. <https://doi.org/10.5209/tekn.65173>
- McAdam, M., Crowley, C., y Harrison, R. T. (2020). Digital girl: Cyberfeminism and the emancipatory potential of digital entrepreneurship in emerging economies. *Small Business Economics*, 55(2), 349-362. <https://doi.org/10.1007/s11187-019-00301-2>
- McKenzie, T. (2019). *Praxis in the trenches: A self-study of feminist assessment of student learning in online education* [Tesis doctoral]. Universidad de Washington. <https://gwss.washington.edu/research/graduate/praxis-trenches-self-study-feminist-assessment-student-learning-online-education>
- Migueliz, M., Wolgemuth, J. R., Haraf, S. y Fisk, N. (2020). Anti-oppressive pedagogies in online learning: A critical review. *Distance Education*, 41(3), 345-360. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1763783>
- Misiaszek, L. (2017). Online education as ‘vanguard’ higher education: Exploring masculinities, ideologies, and gerontology. *Gender and education*, 29(6), 691-708. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1225015>
- Morris, C., Hinton-Smith, T., Marvell, R. y Brayson, K. (2021). Gender back on the agenda in higher education: Perspectives of academic staff in a contemporary UK case study. *Journal of Gender Studies*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1952064>
- Navarro, C., Martínez-García, L. y Vialas, S. (2018). Usos y valoración de Facebook como herramienta para la lucha contra la violencia de género en México. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 15(2), 285-299. <https://doi.org/10.5209/TEKN.59546>
- Penny, L. (2017). *Cibersexismo. Sexo, poder y género en Internet*. Editorial Continta me tienes.
- Plant, S. (1997) *Zeros and ones: Digital women and the new technoculture*. Hardcover.
- Revelles-Benavente, B. (2020). Feminist political discourses in the digital era: A new materialist discursive analysis of the #BringBackOurGirls cyber-campaign. *Debats*, 5, 245-259. <http://doi.org/10.28939/iam.debats-en.2020-14>
- Revelles-Benavente, B. y Cielemecka, O. (2016, 11 de agosto). (Feminist) New materialist pedagogies. <https://newmaterialism.eu/almanac/f/feminist-new-materialist-pedagogies.html>
- Reverter-Bañón, S. (2013). Ciberfeminismo: De virtual a político. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 10(2), 451-461. <https://revistas.ucm.es/index.php/TEKN/article/view/51905>
- Richards, R. (2011) “I could have told you that wouldn’t work”: Cyberfeminist pedagogy in action. *Feminist Teacher*, 22(1), 5-22. <https://doi.org/10.5406/femteacher.22.1.0005>.

- Sancho, J. (2019). De la tecnología para aplicar a la tecnología para pensar: Implicaciones para la docencia y la investigación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 9-22. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.9>
- Saura, G. (2020) Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 17(2), 159-168. <https://doi.org/10.5209/tekn.69547>.
- Schlesselman-Tarango, G. (2014). Cyborgs in the academic library: A cyberfeminist approach to information literacy instruction. *Behavioral and Social Sciences Librarian*, 33(1), 29-46. <https://doi.org/10.1080/01639269.2014.872529>.
- Siddaway, A., Wood, A y Hedges, L. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-synthesis. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 747-770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Sollfrank, C. (1998). *The truth about cyberfeminism*. [https://obn.org/obn/reading\\_room/writings/html/truth.html](https://obn.org/obn/reading_room/writings/html/truth.html)
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra Editora.
- Todd, M. (2017) Virtual violence: Cyberspace, misogyny and online abuse. En T. Owen, W. Noble y F.-C. Speed (Eds.), *New perspectives on cybercrime. Palgrave studies in cybercrime and cybersecurity* (pp. 141-158). Palgrave Macmillan.
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356-367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>.
- van Dijk, J. (2016). *La cultura de la conectividad*. Siglo veintiuno editores.
- Verge, T., Ferrer-Fons, M. y González, M.-J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 1-16. <https://doi.org/07.171/1773/51035056086186166888237>
- Viscarra-García, J. (2021). Teachers' perceptions of gender inclusive language in the classroom. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(3). <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.3.12>
- Wajcman, J. (2009). Feminist theories of technology. *Cambridge Journal of Economics*, 34, 143-152. <https://doi.org/10.1093/cje/ben057>
- Wei, H.-C. y Chou, Ch. (2020). Online learning performance and satisfaction: do perceptions and readiness matter? *Distance Education*, 41(1). <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1724768>
- Wilding, F. y Critical Art Ensemble (1998). Notes on the political condition of cyberfeminism. *Art Journal*, 57(2), 47-60. <https://doi.org/10.1080/00043249.1998.10791878>
- Williamson, B. (2019) Policy networks, performance metrics and platform markets: Charting the expanding data infrastructure of higher education. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2794-2809. <https://doi.org/10.1111/bjet.12849>
- Williamson, B., Potter, J. y Eynon, R. (2019). New research problems and agendas in learning, media and technology: the editors' wishlist. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 87-91. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1614953>
- Wright, K., Haastrup T. y Guerrina, R. (2021). Equalities in freefall? Ontological insecurity and the long-term impact of COVID-19 in the academy. *Gender, Work and Organization*, 28(S1), 163-167. <https://doi.org/10.1111/gwao.12518>
- Xu, Y. y Bright, C. L. (2018). Children's mental health and its predictors in kinship and non-kinship foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 89, 243-262. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.05.001>
- Yoon, H. (2021). Digital flesh: A feminist approach to the body in cyberspace. *Gender and Education*, 33(5), 578-593. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1802408>
- Zafra, R. (2017). Carne, píxeles y revolución. En L. Penny (Ed.), *De esto no se habla* (pp. 1-15). Editorial Continta me tienes.
- Zafra, R. (2019). Tres décadas de alianza entre feminismo, tecnología y futuro. En R. Zafra y T. López-Pellisa (Eds.), *Ciberfeminismo: De VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 11-39). Holobonte Ediciones.
- Zalbidea Paniagua, M. (2012) Cyberfeminist theories and the benefits of teaching cyberfeminist literature. En A. López-Varela (Ed.), *Social sciences and cultural studies. Issues of language, public opinion, education and welfare* (pp. 243-264). IntechOpen.
- Zerán, F. (2019). *Mayo feminista: La rebelión contra el patriarcado*. LOM Ediciones.

## Anexo I

Autoras/es (Año)	Palabras claves	Conclusiones	Tipo	Enfoque
Anta, Peimado y García (2012)	Educación; cyborg; mujer; ciberfeminismo; pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender y analizar críticamente el ciberfeminismo nos proporciona un corpus teórico desde el que reflexionar en torno a los cambios y continuidades de los discursos articulados en torno a la idea de representación femenina y su capacidad para generar un debate sugerente, multifuncional y didácticamente coherente en materia educativa.</li> </ul>	a <sup>1</sup>	iv <sup>2</sup>
Biglia y Jimenez (2012)	Networking feminista; educación virtual; SIMReF; difracción; pedagogía cyberfeminista	<ul style="list-style-type: none"> <li>Una mirada educativa desde la pedagogía ciberfeminista implica:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Plantear nuevas formas de estructurar los cursos para evitar que haya un mayor abandono por parte de personas con menos conocimientos previos en el campo.</li> <li>Concebir a la participación en interrelación con las características de las estudiantes (personales o vitales) y por la secuenciación de los módulos, mucho más que por los matices de los estilos comunicativos de las docentes.</li> <li>Favorecer un buen clima en el aula para 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</li> <li>Entender que 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.</li> </ul> </li> </ul>	a	ii
Collingwood (2012)	No señala	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aunque el desarrollo de la pedagogía ciberfeminista debe seguir avanzando para consolidarse, existe una amigada y creciente comunidad educativa de mundos virtuales, y muchas oportunidades para involucrarse con este nuevo medio de enseñanza.</li> <li>Esto implica un enorme potencial para que el ciberespacio educativo pueda ser un espacio seguro para crear sociedades alternativas o ficticias en las que la confianza mutua, el esfuerzo de colaboración y la creatividad personal pueden sustituir a los viejos modelos de competencia, jerarquía y conformidad.</li> </ul>	b	i
Frost (2017)	Medios de comunicación social; escritura digital; ciberfeminismo; pedagogía; localización	<ul style="list-style-type: none"> <li>La innovación a través de medios digitales a partir de experiencias prácticas en estudiantes y docentes desdibuja los límites entre la vida subalterna de los estudiantes "privados" y la práctica de las aulas "públicas" y legítima la creación de espacios de aprendizaje producidos por el estudiantado.</li> <li>Las prácticas impulsadas a través del lente de las pedagogías ciberfeministas fomentan la capacidad del estudiantado para reapropiarse del espacio físico y digital del aula.</li> </ul>	a	i
Cur-Ze'ev (1999)	No señala	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distingue las problemáticas de un ciberfeminismo "tecnoptimista" que no problematiza al ciberespacio como una esfera política y económicamente no neutra que representa una de las manifestaciones más sofisticadas del actual capitalismo global y su industria cultural.</li> <li>Frente a esto, una propuesta educativa pertinente debería abordar las cuestiones del ciberespacio y el fortalecimiento del capitalismo, y por qué su costo moral y sus manifestaciones en la industria de la cultura no están siendo problematizadas por las actuales filosofías de la educación.</li> </ul>	a	iii
Hawkins (2015)	No señala	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las pedagogías ciberfeministas implican:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Incorporar la alfabetización en medios sociales en el plan de estudios y alfabetización en medios sociales, sobre todo en los cursos de estudios sobre la mujer y el género.</li> <li>Permitir que el estudiantado se involucre en temas que no les son familiares y que vean los temas desde diversas perspectivas.</li> <li>Fomentar que el estudiantado se entienda a sí mismo como parte de una comunidad de aprendizaje en la que todos los miembros pueden contribuir al aprendizaje de los demás. Contribuir a que el estudiantado sea consciente del poder productivo de la tecnología en sí mismo y en la sociedad en su conjunto.</li> <li>Contribuir a que el estudiantado comprenda que sus actividades académicas pueden tener un impacto en sus vidas diarias y que la transformación social es posible.</li> </ul> </li> </ul>	a	i

Autoras/es (Año)	Palabras claves	Conclusiones	Tipo	Enfoque
Kenway y Nixon (1999)	No señala	<ul style="list-style-type: none"> <li>La dificultad y a la vez el potencial para los y las educadores, radica en cómo desarrollar un plan de estudios y una pedagogía que puedan atender el hecho de que, como campo cultural, la educación está cada vez más imbricada con los medios de comunicación, la economía, la política, las artes y las comunicaciones</li> <li>Una mirada ciberfeminista implica la elaboración de planes de estudios a partir de una pedagogía apropiada y atractiva que considere a la cibercultura como un contexto significativo y como un recurso para el aprendizaje.</li> <li>Los espacios de docencia virtuales pueden ser habitados de manera coherente a las propuestas feministas.</li> <li>Las nuevas tecnologías no se configuran automáticamente como herramientas cercanas a una política feminista. Sin embargo, conociéndolas, podemos moldear algunas de ellas de una manera muy interesante para nuestros fines. Para ello, recomendamos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo colectivo, entre docentes y estudiantes</li> <li>Compromiso por parte de las educadoras feministas de formación continua en el ámbito tecnológico</li> <li>Colaboración con diseñadoras de plataformas tecnológicas y, más en general, con la comunidad del software libre.</li> <li>Constante evaluación y puesta en duda de los procesos de docencia feminista virtual.</li> <li>Articulación de prácticas docentes autónomas que posibiliten otro tipo de relaciones entre los agentes que participan en los procesos de aprendizaje.</li> <li>Capacidad de experimentar y de no fijarse en un solo modelo de docencia</li> <li>Difusión de las experiencias realizadas y que se están llevando a cabo para que puedan difractarse.</li> <li>Interés y compromiso político de las participantes.</li> <li>No perder de vista las dinámicas de interseccionalidad en las prácticas docentes virtuales.</li> <li>Implicarse en la reducción de la brecha digital y las exclusiones que ésta implica.</li> </ul> </li> </ul>	a	iii
Luxán y Biglia (2011)	Pedagogía; docencia virtual; feminismo; pedagogía cyberfeminista	<ul style="list-style-type: none"> <li>La pedagogía ciberfeminista se fundamenta en tres prácticas principales:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>El compromiso deliberado y la construcción de identidades virtuales</li> <li>Un proceso reflexivo recursivo de identidades y participación en línea</li> <li>Una relación lúdica e irónica con las tecnologías basadas en el aula.</li> </ul> </li> <li>La perspectiva ciberfeminista en educación puede integrarse fácilmente en un curso de medios de comunicación, sociología, antropología o estudios sobre la mujer y el género, pero también el <i>ciborg</i> es una <i>criatura</i> interdisciplinaria y también puede encontrar un hogar en la química, la arquitectura o los negocios.</li> <li>Los principios de la alfabetización informativa crítica y la pedagogía bibliotecaria ciberfeminista son:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Alentar al estudiantado a navegar por la complejidad de la información disponible en el mundo posmoderno.</li> <li>Fomentar el pensamiento crítico</li> <li>Atención en la diversidad, la inclusión y la justicia social.</li> <li>Orientar al estudiantado a utilizar las tecnologías digitales para poner en tela de juicio las narrativas maestras que se tejen en los paradigmas dominantes de la información y el conocimiento.</li> </ul> </li> </ul>	a	ii
Richards (2011)	No señala	<ul style="list-style-type: none"> <li>La pedagogía ciberfeminista se fundamenta en tres prácticas principales:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>El compromiso deliberado y la construcción de identidades virtuales</li> <li>Un proceso reflexivo recursivo de identidades y participación en línea</li> <li>Una relación lúdica e irónica con las tecnologías basadas en el aula.</li> </ul> </li> <li>La perspectiva ciberfeminista en educación puede integrarse fácilmente en un curso de medios de comunicación, sociología, antropología o estudios sobre la mujer y el género, pero también el <i>ciborg</i> es una <i>criatura</i> interdisciplinaria y también puede encontrar un hogar en la química, la arquitectura o los negocios.</li> <li>Los principios de la alfabetización informativa crítica y la pedagogía bibliotecaria ciberfeminista son:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Alentar al estudiantado a navegar por la complejidad de la información disponible en el mundo posmoderno.</li> <li>Fomentar el pensamiento crítico</li> <li>Atención en la diversidad, la inclusión y la justicia social.</li> <li>Orientar al estudiantado a utilizar las tecnologías digitales para poner en tela de juicio las narrativas maestras que se tejen en los paradigmas dominantes de la información y el conocimiento.</li> </ul> </li> </ul>	a	i
Schlesselman-Tarango (2014)	alfabetización informativa; bibliotecas académicas; pedagogía feminista; ciberfeminismo; alfabetización informativa crítica		a	i

<sup>1</sup> a. Artículo de revista; b. Capítulo de libro.

<sup>2</sup> i. Reflexión teórica en base a experiencia de docencia propia; ii. Estudios de caso; iii. Ensayo; iv. Visión teórica