

**Intersecciones y secantes de una educación sin sentido.  
*Miradas oblicuas de mujer(es) en la educación superior***

**Intersections and secants of a meaningless education.  
*Oblique glances of women in higher education***

Claudia Mercedes Jiménez Garcés<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Institución Universitaria CESMAG, Colombia.  
Correo electrónico: cmjimenezg@gmail.com

**Resumen**

La necesidad de atender las miradas interculturales como constructoras de género, en medio de discursos que se apropian y se extienden en el mundo cotidiano de la educación superior, se proyectan como las secantes que requieren atención y tratamiento como apuestas para una educación diversa, diferencial e incluyente. El presente artículo, que se deriva de la investigación denominada: “sentido intercultural de la mujer en la educación superior”, presenta la conversación de esas dos miradas que son perpendiculares, pero que además, se tensionan, se fracturan y se unen, provocando una disertación interesante que permea las ojeadas de una educación sin sentido.

Uno de los escenarios de recreación de las disposiciones de género es la educación; sobre esta se configuran las manifestaciones subjetivas del reconocimiento del otro, de las lecturas culturales de lo femenino o lo masculino, de las formas de autoreferenciarse y de las construcciones de resistencia, del abandono del *status quo* o de su prevalencia; la educación

es el ángulo de atención sobre los discursos de género que se mueven por intersecciones y secantes de una lectura oblicua de la realidad cotidiana de las mujer(es) en la educación superior.

*Palabras clave:* subjetividad, educación, sentidos, mujer y diversidad

### **Abstract**

The need to address intercultural looks as builders of gender, in the middle of the discourse which appropriates and extend in the everyday world of higher education, is projected as the secants that require care and treatment as betting for one diverse, differential and inclusive education. This article, which is derived from the so-called research: “intercultural sense of women in higher education,” presents the conversation of those two looks that are perpendicular but which also are stressed, they break and join, causing interesting dissertation that permeates the glimpses of an education without sense.

One of the scenarios of recreation of the gender provisions is education, about this subjective manifestations of the recognition of the other, cultural readings of the feminine or masculine, and of the forms of self-reference are configured and the constructions of resistance, of abandonment of the quo Commission or its prevalence; education is the angle of attention to the speeches of gender that move by intersections and secants of an oblique defense from everyday reality of women in higher education.

*Keywords:* subjectivity, education, senses, women and diversity

RECEPCIÓN: 25 DE JULIO DE 2018/ACEPTACIÓN: 14 DE DICIEMBRE DE 2018

### **Postura de inicio para encontrar el sentido metodológico**

La investigación de la que se deriva el presente artículo se enmarcó dentro de las corrientes teóricas y conceptuales propias de las perspectivas de género, en especial, sobre las propuestas sociales comunitarias, subjetividades, construcciones culturales y fenomenológicas que se han trabajado sobre el tema. Se centró en el enfoque cualitativo y se apoya en el método crítico/complejo, lo cual permite una confrontación permanente entre la teoría, la práctica y los pulsos vitales de los/las investigadoras y las sujetas investigadas para la generación de nuevo conocimiento. Ahora bien, la pregunta de investigación es: ¿Cuál es y cómo reconocer el sentido intercultural de mujeres universitarias en escenarios de responsabilidad social en contextos de paz?

La investigación se presenta como cualitativa desde una postura fenomenológica fundada en el método crítico/complejo, con el uso de la autoecobiografía como técnica principal acompañada de entrevistas a profundidad y grupos focales, atendiendo en primera medida, las voces de las sujetas de la investigación desde su lectura cotidiana y de la experiencia vivida. Las sujetas fueron mujeres campesinas, indígenas, afrocolombianas y mestizas estudiantes de las universidades de la región. Los escrutinios teóricos se basan en

posturas de la feminidad, la subjetividad, la diversidad y los discursos de resistencia.

La investigación se apoyó en instrumentos de recolección de información como la revisión documental, la cual consiste en rastrear información inherente a la investigación. En este caso se recogieron a partir de fichas bibliográficas algunos de los textos históricos entre los años 1995 y 2014, relacionados con el tema de políticas de mujer y paz en el ámbito de la educación superior.

También se acudió a las autoecobiografías, que se entienden como un relato de vida que realiza el sujeto en su interacción con los otros(as) y la cultura de la que forma parte. En la investigación participaron estudiantes mujeres que representan cuatro grupos poblacionales con cuatro mujeres representantes de cada uno: mujeres afro, mujeres indígenas, mujeres campesinas y mujeres mestizas. Ellas son estudiantes en cuatro instituciones de educación superior de Colombia: Universidad de Nariño, Universidad Mariana, Institución Universitaria CESMAG y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia; todas situadas en el municipio de Pasto, Nariño, Colombia. Junto a ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales que posibilitaron el diálogo e intercambio de saberes, percepciones, concepciones y vivencias respecto a puntos específicos que se ponen en escena. Cabe resaltar que durante el proceso investigativo se acudió de manera transversal a la observación fenomenológica que se asume como una manera de descubrir las formas de comprensión que la gente tiene de fenómenos específicos y que entran en diálogo con las catego-

rías de investigación; y a las bitácoras personales que se refieren a los apuntes recogidos por los investigadores durante todo el trabajo de campo.

Frente a la postura teórica que alumbró la investigación, resultó interesante el debate que ocasionó la complejidad de reconocer, y más aún, de interpretar el sentido intercultural, pues la existencia de un solo sentido va en contravía a la visión hologramática y dialéctica de la realidad, como se comprende en la investigación. Además, y atendiendo a la postura de Teresita de Barbieri (1993), no existe una sola mujer, existen mujeres en los diferentes contextos donde se dinamizan los sentidos. Es por ello que se anotan sentidos como las construcciones simbólicas, culturales y sociales que las sujetas hacen de sí mismas y de su contexto universitario.

Para Simone de Beauvoir (1949), no existe un concepto homogéneo y naturalizado de mujer, pues este fue la fisura social y cultural para el reconocimiento de las mujeres como sujetos políticos, sociales y culturales activas. De ahí la importancia de identificar a la mujer no como concepto sino como una comprensión de la construcción social.

Frente a esta postura, es importante reconocer los planteamientos de Teresita de Barbieri (1993), quien invita a considerar que, al reconocer “las mujeres” más que “la mujer”, es una provocación para dejar la homogenización y particularizar las comprensiones de mujeres en los diferentes contextos como una visión dialéctica de la misma, si se quiere: “En primer lugar, que no existe la mujer, como tantas veces se ha dicho, ni tampoco el varón (o el hombre).

Existen mujeres y varones en diferentes situaciones sociales y culturales que es necesario explicitar” (de Barbieri, 1993, p. 156).

Sobre este principio, se entenderá la concepción de mujeres, y sobre este abordaremos la idea de la subordinación, de los estereotipos culturales que se cargan sobre las concepciones de género, de las relaciones de género y de sus construcciones en espacios, como lo académico, que pone de manifiesto las formas de socialización y los lenguajes simbólicos sobre los cuales se manifiesta el concepto de mujeres como de larga duración desde la postura del sociólogo Norbert Elías.

Por su parte, los sentidos se construyen a partir de la interrogación por lo cotidiano, desde una postura de intersubjetividad, los actores sociales construyen las lecturas de sus fronteras culturales y comunitarias. Las mujeres que resisten han creado sus sentidos a partir de la resistencia, esta como forma de transformación de las estructuras subjetivas de quienes son.

La conceptualización de sentido es una construcción que se ha trabajado desde distintas vertientes, pero para el caso de la presente investigación, se tomará la noción de sentido desde la explicación cultural puesto que: “todo sentido es por eso voluble, vaivén que afecta sobre todo a las ciencias de la cultura, a su comprensión y su hermenéutica” (Albizu, 2005, p. 12). Si bien el sentido se puede materializar sobre las prácticas, se comprenderá que el sentido aquí utilizado, como sentido sociocultural, es la búsqueda del horizonte signifiante, y por tanto, discursivo y epistemológico de los estudios a descubrir.

Indicar el sentido de una búsqueda no es la generalización del hallazgo, es encontrar la diferencia que lo hace semejante entre tanta diferencia, y que permite de alguna forma objetivizar el hallazgo en lo plural más que en lo singular, tal como lo presenta Bourdieu: “[...] objetivar esa distancia objetivante y las condiciones sociales que la hacen posible, como la exterioridad del observador, las técnicas de objetivación de las que dispone” (2007, p. 23). Este es quizá el punto de búsqueda de la presente investigación, lograr identificar las fronteras epistemológicas y discursivas por donde corren las líneas simbólicas de mujer(es) y educación superior, para no caer en la definición, sino en los puntos de encuentros y des-encuentros por los que ha viajado la investigación en este campo.

Una postura que alumbró el hallazgo, es la de Dilthey y Husserl sobre la concepción de sentido, ubicándolo como histórico: “El sentido sólo puede ser concebido en términos de lo que se espera del futuro y a partir de los materiales proporcionados por el pasado. Este contexto temporal es el horizonte inescapable dentro del cual es interpretada toda percepción del presente” (Dilthey, 1994, p. 86). Por su parte, para Husserl, citado por Herrera: “El sentido y significado de una realidad están predeterminados por su horizonte de donación. Toda experiencia incluye, necesariamente, la experiencia simultánea del contexto cercano y lejano en el que los objetos aparecen. Es este horizonte el que aporta el sentido” (2010, p. 252). Los sentidos en un discurso corporal obedecen a las concepciones que las sociedades construyen frente a ello. Pero más

allá de esta concepción, el cuerpo se comprende desde la vida cotidiana: “[...] la socialización del sujeto lleva a ese monismo de la vida cotidiana, a ese sentimiento de habitar, naturalmente un cuerpo del que es imposible diferenciarse” (Le Breton, 2002, p. 93).

Los sentidos que se construyen y se reinterpretan en cada movimiento de la vida cotidiana y/o en un escenario de educación superior, resultan ser una riqueza de interpretación interesante porque es en el espacio de la educación donde confluyen las subjetividades, las posturas culturales, la confrontación con sujetos políticos, los diálogos, la corporalidad, los discursos de la memoria y los pasos históricos de las mujeres que habitan el lugar, lo cual se traduce además, en una resistencia a los discursos homogenizantes. A continuación se presentan las tensiones a manera de interpretación de secantes (intersecciones) que emergen de los hallazgos como narraciones de las sujetas participantes, después de un proceso de sistematización a través de la teoría fundamentada en su análisis axial y categorial.

### **Educación, mujer e interculturalidad. Intersecciones de una discusión posible**

#### **Intersección 1: La educación plural, un sentido de la mujer fragmentada**

La categoría de mujer, envuelta en los discursos cotidianos, resultó ser una de las discusiones interesantes, y lo es por la tensión subje-

tiva de quiénes son y la configuración de lo que debemos ser, lo que crea una tensión casi leída en la subjetividad femenina; una resistencia a ser parte del “otro” y ser significadas como el “nosotros”. En uno de los hallazgos se ponen en debate los roles asignados por tradición y costumbre que estereotipan la condición de mujer en diferentes escenarios y que manifiestan una forma de discurso que devela las formas de subordinación, pero que en la lectura de lo femenino se negocia:

La mujer como aquella figura única e irrepitible, porque es capaz de hacer tantas cosas que en pro de sus funciones nada para ella es imposible, que no hay que llenarla de estereotipos como que solo está predestinada para lavar, cocinar y planchar. La mujer es cultura, es saber, es tradición, es amor, es conocimiento, es mujer, es un todo. (Emilce León. *Mujer Afrocolombiana*. Conversación personal. 2018)

En el mismo concepto hay una lectura subjetiva interesante, “la mujer como único y como todo”. Las luchas de las mujeres para alcanzar la igualdad en derechos en relación al hombre provocaron una carga de homogenización que la definió en comparación al hombre, su destello de autodefinición estaba equilibrado de acuerdo a la definición misma de hombre, ¡un peligro! La mujer contemporánea, quizá como producto de las luchas feministas a lo largo del siglo XIX y XX, se ha apartado de la concepción de igualdad frente a los hombres y se ha centrado en definirse desde la particu-

laridad, de ahí la referencia de mujeres, pero a la vez de un todo, entendido como un todo holístico, que reconoce una lectura histórica que la construye pero que también se construye desde su subjetividad.

La mujer había sido relegada a asignaciones afectivas encerradas en la familia, el cuidado del otro y del mantenimiento de valores a diferencia de la lectura masculina donde le pertenece lo racional, el saber y el conocimiento. Todo ello basado en las posturas biologicistas del sexo y de las capacidades físicas. La mujer contemporánea, que ingresa a espacios académicos, hace diálogo con el conocimiento, con su generación y su aplicación desde un término racional. No con ello iluminando nuevamente el término de igualdad que se había debatido, pero que al leerse como un “todo” deja de considerarse como fragmentada, como dispuesta a ciertos espacios y expectativas sociales, sino que se comporta con la condición de ser completa, sin fragmentaciones.

La pregunta *¿qué nos hace mujeres o qué hace lo femenino?* Es una cuestión de debate. Si nos acercamos a la postura del feminismo negro con la pregunta *¿acaso no soy mujer?* entraríamos en las tensiones que sobre los conceptos las sociedades recrean de acuerdo a sus dinámicas sociales, políticas y económicas, y que les permite materializar las políticas que los orientan y los interrogan.

Pero además el discurso de lo femenino también transcurrió por dinámicas sociales que versaban sobre el valor de lo doméstico, sobre las formas de poder político, de las miradas del estado hasta

las formas contemporáneas de mirarlo sobre los micro poderes de las definiciones de lo femenino y lo masculino, como bien lo plantea Bourdieu (1998) sobre las dicotomías:

Arbitraria, vista aisladamente, la división de las cosas y de las actividades (sexuales o no) de acuerdo con la oposición entre lo masculino y lo femenino recibe su necesidad objetiva y subjetiva de su inserción en un sistema de oposiciones homologas, alto/ bajo, arriba/abajo, delante/detrás, derecha/izquierda, recto/curvo (oblicuo) (y pérfido), seco/húmedo, duro/blando, sazonado/soso, claro/oscurο, fuera(público)/dentro(privado), etc., que, para algunos, corresponden a unos movimientos del cuerpo (alto/ bajo // subir/bajar, fuera/dentro // salir/entrar). (p.10)

Estas posturas dicotómicas, que son recursos simbólicos que construyen los lenguajes para generar relaciones sociales, determinan, de alguna forma, las preconcepciones y las concepciones de lo femenino y lo masculino, las cuales se develan en los escenarios académicos. Vemos por ejemplo cómo las sujetas de investigación definen el concepto de lo femenino: “Femenino pues la mujer, las cosas que hacen las mujeres como mujeres, el cuidado de los niños o el hogar pero esto no hace que no podamos ir a la universidad o trabajar” (Eliana Pinchao. *Mujer Indígena Pueblo Pasto. Conversación Personal*. 2017).

Como bien se presenta, hay una representación de la feminidad que disuelve la tensión de lo público y lo privado, mujer en el hogar y mujer en el trabajo o el estudio. Aunque se mantiene la prevalencia de “las cosas que hacen las mujeres como mujeres”, es decir se marca la idea cultural de los roles predeterminados de la mujer. Es refrescante pensar que la definición del rol de mujer se traduce además en resistencia y lucha, y que la mirada de la protección no se disuelve en la condición de madre, sino que se traslada al escenario social que la rodea.

Ahora bien, la traducción de la feminidad en los escenarios de educación superior, se mantienen como un disparo de encuentros y de desencuentros a partir de luchas feministas, de intereses estatales y de necesidades de una sociedad que abogaba por la tensión de lo público y lo privado de los roles femeninos.

En Colombia de los años veinte se da inicio a la participación de las mujeres en el mundo de lo privado. Y, en la reforma de Olaya Herrera, se permitió, gracias a las reformas liberales, la incursión de la mujer en procesos educativos. En el siglo XX, según el estudio realizado por Correa (2005) en la Universidad Externado, indican que: “fue un periodo favorable para la mujer, dado que rompió con muchas barreras de tipo social lo que suscitó la inserción en el mercado laboral y en la educación superior” (p. 461).

Después de los años noventa, en Colombia la participación de la mujer en la educación superior se ha movilizó a lo largo de varias carreras profesionales:

La mayor participación femenina se refleja además en cambios de tendencia a la hora de elegir una opción profesional. Los resultados del estudio demuestran que la expansión femenina en la educación superior se debe principalmente a una incursión en áreas y programas de alta demanda y que tenían históricamente una primacía masculina y no a un crecimiento en las áreas y programas tradicionalmente ocupados por la mujer. (Correa, 2005. p.551)

Sobre éste sentido, la sociedad colombiana ha ido moldeando la mirada de la mujer que ingresa a la universidad y que tiene que ver con las miradas de larga duración sobre qué desempeños puede ejercer en relación a su condición físico/emocional:

El modelo profesional de distribución de la población femenina en nuestro país, sin embargo, está aún muy focalizado en ciertas actividades, especialmente, las que tienen que ver con la atención a los demás (educación, sanidad, cuidado de enfermos, ancianos), el comercio y los servicios; la tasa de paro femenina sigue manteniéndose por encima de la masculina. (Sánchez, 2011, p.334)

Este sentido se sigue reproduciendo sin mesura en las relaciones intersubjetivas dentro de los escenarios de la educación superior, la fragmentación de la mujer en las carreras profesionales pero también en la consideración subjetiva de quiénes son. La subjetividad, según Bonder (1998):

Comprende todo aquello que le permite al sujeto distinguirse del mundo. Al sujeto lo integran y perfilan las maneras de pensar y sentir con respecto a sí mismo y al mundo exterior, objetivo, que él aprehende justamente por medios de los rasgos del pensar y el sentir que denominamos subjetividad. (p.47)

Al indagar sobre el concepto de mujer, resulta interesante la aparición de categorías como sumisión, poder, autoridad, moral, deseo y emoción. En el caso de la sumisión, se evidencia en el siguiente fragmento: “La mujer hoy en día ya no se deja del hombre, es muy de carácter muy fuerte. Entonces no creo en la mujer sumisa, yo creo que más bien se quieren igualar en cuanto a posición con el hombre” (Emilce León. *Mujer Afrocolombiana*. Conversación Personal. 2017).

Este criterio nos da apertura a comprender cómo se han transformado las relaciones entre géneros cuando los roles de la mujer se movilizan hacia lo público o lo racional y que se traduce en las formas de expresión de caracteres y emociones. Quizá porque: “es necesario insistir en reconfigurar el sistema de valores femeninos y masculinos en cada ámbito cultural, puesto que éstos inciden en los procesos identitarios y en la subjetividad” (Vélez, 2008, p. 79).

## **Intersección 2: La educación incluyente, un sentido de la mujer homogenizada**

Este encontrar con los sentidos desde una postura intercultural nos aboca a comprender, desde la investigación, los debates sobre lo intercultural y la mujer, hasta encontrar el foco de atención que permita alumbrar los resultados. Para comenzar, el término intercultural trabajado desde posturas de lo comunitario se hace reflejo en escenarios de lo educativo.

Pensar la mujer en, desde y para la interculturalidad implica a su vez retomar la idea de modernidad, que constituye una autocreación y autorregulación que se supone avanza hacia la autonomía de sus acciones. Sin embargo, en el derecho de contenerse en sí misma, provocó lo que Beck (2002), llama riesgos, esos que limitarían gran parte de las promesas de la vida moderna en una sociedad del bienestar y de la libertad, pero a la vez fragmentada por condiciones de capital. La colonización respecto a la multiculturalidad, es precisamente la negación de la diversidad, reconociendo la homogeneidad de las miradas, escenario que colonizó la praxis del género, como concepto únicamente patriarcal, de sometimiento, que proviene de una misma apuesta, si se quiere instrumental, de un sistema de género colonial y moderno.

El desencanto, en que gran parte de las mujeres, y gracias a los procesos de socialización, han sido preservadoras de pautas de aprehensión de la realidad que recrea una primera forma de comprender el mundo, a pesar de sus resistencias. Pero como bien lo plantearían

Berger y Luhmann (2001), es posible una negociación intersubjetiva, que es crear nuevos mundos en la existencia que salvan esas nuevas formas de ver la realidad, de un empoderamiento para la preservación de la identidad social y del enfrentamiento a los cambios de un ambiente desconocido y hostil, es decir de su capacidad para hacer parte de un nuevo mundo. Las mujeres que fueron excluidas de la experiencia moderna, al igual que otros grupos sociales como los niños y los adultos mayores, se presentan ahora a modo de nuevos agentes modernizadores que se separan de los discursos hegemónicos y se convierten en sujetos de acción, logrando ubicar las tensiones modernas para descubrir, en los criterios de autoridad y poder, discursos nuevos desde sus propias cotidianidades. En este sentido la negación a las generalidades de derechos, a la masculinidad del discurso a los intereses particulares de hacer realidad, ha provocado hacer de su cuerpo un agente de lo político.

Tanto en Colombia como en el departamento de Nariño, la educación con miras a la interculturalidad está en rezago en comparación con países como Perú, Ecuador o Bolivia en el caso de América Latina. Si bien las políticas nacionales lo destacan en la Constitución de 1991, aún está en deuda las posturas de la etnoeducación y educación popular. La mirada de la inclusión o de la concepción de “abierto” en las universidades de Colombia, les ha permitido crear políticas de matrícula “especial” a estudiantes provenientes de comunidades étnicas o afros, más aún la lectura sobre los mundos particulares de quienes ingresan (y las características culturales propias) se negocian frente a los incrementos en las tasas de matrícula.

Pero más allá de ello, a la universidad le ha costado plantearse la discusión sobre lo particular, problematizar la inclusión educativa y proponer criterios de atención intercultural y en especial de género, que debatan la idea de homogenización como una de las más claras ideas a tensionar. Empezando porque la participación de las mujeres en la esfera de lo académico conlleva, como lo plantea la socióloga Sandra Acker (2000) “a un desplazamiento de motivaciones y de significados (...) que le han permitido la generación de nuevas formas de relación social entre los sexos” (p.10).

Ese desplazamiento se traduce en la resistencia hacia roles preasignados, como una negociación con la cultura dominante y atraída por herencia de socialización, que complejiza en los escenarios de la educación superior. En primera instancia, la negociación se traduce por el poder de la palabra en la identificación de quienes son, una identidad homogenizante que no da cabida a los diálogos posibles de los mundos cotidianos de cada una de las mujeres que ingresan a la educación superior y que recaen en peligrosos procesos de subordinación, frente a los cuales las mujeres tendrían que resistir sobre un discurso de la educación incluyente.

Por ejemplo, al indagarles sobre la noción de mujer que tiene la universidad, una de las respuestas más atractivas fue:

La entiende como estudiantes, como parte de una comunidad académica pero no como participantes, como integrante de la institución, somos estudiantes que vienen a clase y ya, nadie pregunta qué estamos haciendo o cómo nos sentimos. Todos

somos un solo montaron y tenemos varias necesidades de atención pero la universidad no atiende o no será que no entiende esa condición de mujer. (Comunicación mujer indígena. 2018)

Sobre esta percepción hay un claro sentido homogenizante que subordina directamente a la mujer y que se tensa sobre la postura incluyente de la educación superior, esto quizá tiene que ver con una mirada de la otredad, que establece especificaciones puntuales sobre la cultura del otro como la cultura periférica, el sujeto social que hizo su espacio cultural en los bordes.

La pluralidad cultural y la multiplicidad étnica, como elementos propios, son negados, discriminados y oprimidos en función de una supuesta homogeneidad cultural dominante. En el imaginario social colonial y ahora neocolonial se impone una identidad uniforme mediante las relaciones de poder prevalecientes en todos los niveles de la vida social. Mediante la imposición de las formas de reproducción cultural, organización política y producción económica del capitalismo dependiente, en un mundo en proceso de globalización, la otredad encarnada por los pobres, los indígenas, los campesinos, los negros o las mujeres se siguen demonizando de forma creativa.

Existe una relación entre el “otro” y los procesos de exclusión. El otro que se categorizaba como las clases sociales bajas, de inferioridad intelectual, relegados de los bienes del Estado o de manifestaciones de lo femenino, se excluyó de las configuraciones de los discursos de construcción de la realidad, a pesar de ser útiles al proyecto de cohesión social. Es una otredad incapacitada, caracterizada por no tener voz, y

por tanto no solamente, no era escuchada sino que además necesitaba del otro – yo, para acabar con su silencio, una forma de dominación simbólica.

Bajo esta concepción discursiva surge la noción de realidad bajo la operación diferenciadora que establece y produce significados sobre el otro, los cuales se construyen de manera binaria, opuesta, que al funcionar inmersos en las relaciones de poder y saber, lo masculino se posicionó sobre lo femenino, el blanco sobre el negro y el indígena, la razón sobre la intuición, lo fuerte sobre lo débil. (Sosa, 2014, p.20)

¿Por qué esta otredad es un problema, para el reconocimiento de la mujer? Los conceptos del otro y de la otredad son instrumentos centrales que permiten delimitar un espacio de resistencia, pues el espacio de la otredad es aquel espacio al que se le ha negado el poder de la representación. Dice la autora:

Trabajamos en sentido de prestar, de donar cuerpo y lengua en función de la otredad. Cosa complicada, que requiere echar a andar conocimientos, críticas y conceptos teóricos; prestar y prestarse a la mediación es un reto y debe ser leído como tal. (Belasteguigoitia, 2001, p. 249)

El reconocimiento del otro, es además una lectura intersubjetiva que se contruye desde un sentir colectivo y/o comunitario. La mujer al hacer

parte del mundo de lo social, como sujeto activo, interviene y se deja intervenir de las lógicas culturales y sociales de su entorno, es así que:

La adscripción étnica tiene que ver con un proceso colectivo de pertenencia y asimilación identitaria con un grupo, pero consiste también de la incorporación subjetiva de representaciones culturales que permiten a cada individuo sentirse parte de una comunidad de manera diferenciada de acuerdo con el sexo. (Rosales, 2010, p. 56)

La formación de mujeres en los niveles profesionales se cruza por condiciones socio - culturales como cobertura, tendencias de formación por género, escenarios de nacimiento, misiones y visiones institucionales, prácticas pedagógicas de los docentes y del mundo de las interacciones escolares, pero además como lo menciona Bonder (1994) sobre la posibilidad de creación de nuevas reflexiones:

La creciente incorporación de este campo de conocimientos (género) pueden modificar, en un futuro, algunas prácticas pedagógicas que faciliten a los jóvenes la oportunidad de reflexionar críticamente sobre cómo se manifiestan los patrones de género en el mundo profesional y familiar (...) todas las propuestas que apunten a generar ámbitos educativos no discriminatorios en razón de género, se integren estructuralmente a las reformas que están realizando los sistemas educativos en la mayoría de los países de América Latina. (p.19)

### **Intersección final: miradas oblicuas** de la mujer en la educación superior

La intersección es la lectura sobre identidad femenina que reproduce la educación superior, intersección que le da el sentido y sobre el cual se incorporan las subjetividades femeninas. De aquí es importante la apuesta de Vélez (2008): “identidad femenina e identidad de las mujeres, no tienen el mismo significado; en tanto que la primera, se inscribe de manera distinta en cada sujeto, en cada mujer, dada su posición, estatus y experiencia biográfica” (p. 69). Pareciera que cada mujer “defiende” su estatus femenino en relación a las miradas contextuales y a las obligaciones culturales que cada espacio social determina.

La descontextualización de la educación se presentó en relación a las emergencias para la comprensión de las tensiones sociales y de dar la palabra a comunidades que, como efecto de un pensamiento moderno, se excluyeron como manifestación de los desencantos modernos. Esta descontextualización de la educación obliga a repensarse constantemente e involucra estar atentos a las emergencias que las sociedades en su capacidad de ser diversas, exigen para la educación. Un punto clave es reforzar la idea de que hay que plantearse escenarios de una nueva y posible modernidad, tal como lo plantea Beck (2002) en su texto *La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad*.

Hay una suerte de nuevas apuestas que entran en tensión con ciertas características del conocimiento, tales como la universal-

zación, la generalización y la objetivización. En las necesidades de discusión con formas contextuales y situadas de comprenderse y entenderse. Es decir, que se haga posible un diálogo intercientífico sin proponer verdades de validez o superioridad científica que no es más que una herencia de un pensamiento moderno racional. Un diálogo intercientífico que va a partir de las subjetividades que se detonan en las subordinaciones simbólicas.

De la mano de las dinámicas cambiantes de la sociedad, van transformándose los procesos de inclusión y de exclusión en relación a las nuevas necesidades. La sociedad contemporánea está transitando por cambios rápidos que aceleran las formas de comunicarnos y de relacionarnos, por lo tanto van permeando las subjetividades. Hay una larga migración y un efecto sobre los escenarios de permanencia de los sujetos en sus regiones y del acceso a los derechos como ciudadanos. En éste contexto, la inclusión y la exclusión se presentan en una diáspora de actuación una con la otra, en sus diferencias se hacen complemento en los contextos contemporáneos. Esta diáspora se relaciona con las tensiones sociales heredadas de una modernidad, para el caso de América Latina, en una imposición cognitiva, epistemológica y estructural, puesto que no todos los sujetos fueron incluidos en el proyecto moderno, a la suerte de una universalización y de eventos de objetivación de la vida.

En este escenario se ha movido la educación. Por un lado, sobre la necesidad de incluir a los sujetos para movilizar cambios y por otro, a la exclusión de sujetos en las expectativas de reconocerse

como parte de la estructura social y educativa, este sentido abre las brechas en el acceso pero también crea diferencias en el poder sobre la verdad científica de lo que se puede considerar como un verdadero conocimiento.

Con base en las premisas anteriores, la subjetividad e identidad femenina se están reconstruyendo, además porque la identidad es entre otros aspectos cambiante, se transforma y puede transformar, y es sin duda, eje de análisis para modificar el mundo y proporcionar un orden donde lo femenino encuentre el sitio de igualdad. Desde el análisis de género, el sujeto femenino ha sido objetivado, por lo tanto, su construcción como sujeto no se ha consolidado.

En este sentido,

La identidad femenina se está re-conceptualizando desde diferentes posturas feministas, en razón de que no se puede hablar de feminismo como un todo único y con una sola perspectiva, al menos habría que distinguir el feminismo de la igualdad (humanismo feminista) y feminismo de la diferencia (feminismo ginocéntrico). (Vélez, 2008, p. 79)

Ese ángulo que se mueve por las reacciones colectivas de atención al “nosotros(as)”, cuando es plural la exigencia, la educación se permea por la multiplicidad de sujetos que hablan y que construyen sus discursos en una subjetividad provocada y construida en tensiones consigo mismo y con los “otros”. Es aquí donde lo intercultural hace parte de la intersección, con la función de fisurar

lo homogéneo como discurso oculto y permanente de la educación, pero además con la necesidad de despertar las emergencias de posturas de género que se cohiben, se olvidan, se fantasmagoran o se niegan, por el miedo a descifrar a los sujetos(as) con quienes convivimos.

Las relaciones académicas en clave de género, se colocan sobre dos dimensiones interesantes: una dimensión estructural, que supone la relación institucional frente a las construcciones de género que se hacen desde los discursos institucionales y una dimensión subjetiva, que se crea dentro de las relaciones pedagógicas que se desdibujan en los escenarios de la inclusión y la diversidad. De ahí la importancia de estas lecturas como dispositivo para generar una contracultura de los discursos eternos y naturalizados en la universidad.

### **Bibliografía**

- ACKNER, S. (2000). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ALBIZU, E. (2005). Sentido, una frontera de la filosofía. *Tópicos*. Madrid: Amaya.
- BARBIERI, T. D. (1993). Sobre la categoría género. Una introducción Teórico - metodológica. *Debates en Sociología*. (18), 145-169 <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6680>

- BEAUVOIR, S. (1949). *El segundo sexo*. Francia: Siglo Veinte.
- BECK, U. (2002). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BELASTEGUIGOITIA. (2001). Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación. *Debate Feminista*, 12 (24), 230-252.
- BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BOURDIEU, P. (2007). *El sentido de lo práctico*. Argentina: Editores Silgo XXI.
- BOURDIEU, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Éditions du Seuil.
- BONDER, G. (1994). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. 6 (1), 1-30. Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- BONDER, G. (1998). *Género y subjetividad. Avatares de una relación no evidente*. Argentina: FLACSO.
- CORREA, M. (2005). *La feminización de la educación superior y las implicaciones en el mercado laboral y los centros de decisión política*. Universidad Externado.
- DILTHEY, W. (1994). *Teoría de las concepciones del mundo*. Madrid: Editorial Ediciones Altaya.
- HERRERA, C. (2010). Husserl y el mundo de la vida. *Revista de Filosofía y Humanidades Franciscanum*. 52 (153), 243-274. Universidad de San Buenaventura.
- LE BRETON, D. (2002). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- ROSALES, A. (2010). *Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- SOSA, E. (2014). La otredad: una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. *Revista Letras*. 51 (80), 349–372.
- SÁNCHEZ, M. (2011). La gestión estratégica de la educación superior. *Revista de Educación*. 355, 1-681. España: Ministerio de Educación.
- VÉLEZ, G. (2008). *La construcción social del sujeto político. Un enfoque identitario –subjetivo*. México: Universidad Autónoma de México.