



Coeducación conceptualizada desde la perspectiva de la diversidad de género, étnico-racial, de clase, lengua y orientación sexual para América Latina.

Contribución a la descolonización y despatriarcalización de la educación

Coeducation conceptualized from the perspective of gender, ethnic-racial, class, language and sexual orientation in Latin America. Contribution to the decolonization and depatriarchalization of education

Carmen Estela Colazo

Recibido: 27/02/2017

Aceptado: 01/05/2017

RESUMEN

En América Latina se fue adquiriendo conciencia de que desde una perspectiva de género, o género sensitiva, solamente, no se lograba abarcar la complejidad de los sistemas de discriminación y opresión entrecruzados que caracterizan a la región, aunque se consideraren criterios de acceso, permanencia y resultados educativos coeducativos. Este trabajo busca reflexionar sobre la importancia de que los conceptos de género y coeducación pueden revisarse incluyendo la interseccionalidad de razas, etnias, clases, lenguas, orientaciones sexuales e identidades de género, desigualdades entre el sector urbano y rural, entre etapas etáreas u otras, que condicionan las propuestas coeducativas, la igualdad en la educación y su calidad, considerando una perspectiva de descolonización y despatriarcalización.

Palabras clave: coeducación, género, interseccionalidades, desigualdades entrecruzadas, calidad educativa, descolonización, despatriarcalización.

Carmen Estela Colazo es una académica y militante feminista con importante trayectoria de trabajo por los derechos de las mujeres en Argentina y Paraguay. Correo electrónico: carmencolazo@gmail.com. ID: <http://orcid.org/0000-0003-1322-4559>

Cómo citar este artículo: Colazo, C. E. (2017). Co-educación desde la perspectiva de la diversidad de género, étnico-racial, de clase, lengua y orientación sexual para América Latina. Contribución a la descolonización y despatriarcalización de la sociedad. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 117-133. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1984>

ABSTRACT

In Latin America was becoming aware that from a gender perspective or gender sensitive, only, could not cover the complexity of systems of discrimination and intersecting oppression that characterize the region, although access criteria are deemed, permanence and educational coeducational results. This work seeks to reflect on the importance of gender concepts and coeducation can be reviewed including the intersectionality of race, ethnicity, class, language, sexual orientations, and gender identities, inequalities between urban and rural areas, between “*etáreas*” stages or other, that conditioned the coeducational proposals, equality in education and its quality, from a perspective of decolonization and depatriarchalization.

Keywords: coeducation, gender, intersectionalities, cross-cutting inequalities, quality of education, decolonization, depatriarchalization.

1. LA COEDUCACIÓN DESDE UN CONCEPTO TRADICIONAL

Si hablamos de Coeducación, nos referimos inicialmente una educación igualitaria y no discriminativa entre las masculinidades y las femineidades- más allá de la educación mixta- que imprime, dentro de la ideación, planeación, ejecución, y evaluación educativas, los mismos valores, contenidos, metodologías, prácticas y mecanismos para todas las personas, sin distinciones de sexo-género (Subirats y Brullet, 1988).

Describe un camino analítico, crítico y político para eliminar los estereotipos y desigualdades de género, hacia una sociedad donde todos y todas puedan llevar adelante un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, desde la ampliación de sus libertades y capacidades humanas (Sen, 1997). Exige iguales oportunidades, trato y resultados para todas las personas que intervienen en el proceso educativo sin distinciones injustas¹.

En América Latina y el Caribe, Programas como el PRIOM (Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer) del Ministerio de Educación de la Argentina, y el PRIOME (Programa de Igualdad de Oportunidades y Resultados para las Mujeres en la Educación) de Paraguay; posicionaron la coeducación como meta para una educación no sexista, siguiendo los lineamientos pioneros del Instituto de la Mujer de España para el ámbito educativo, teniendo en cuenta la Ley de Educación Española (LOGSE):

Estos Programas, nacieron en la etapa de transición a la democracia de ambos países del sur de América del Sur, a posteriori de las dictaduras de la década del 70, época en que los movimientos feministas se posicionaron en el espacio público de manera fuerte y contundente, demandando democracias

1 La coeducación se propone desde una perspectiva de género, y podemos conceptualizar género como una categoría descriptiva, analítica, crítica y política que estudia e investiga las relaciones de poder entre masculinidades y femineidades (Bonder, 2000) Programa Regional Interdisciplinario de Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). FLACSO. Seminario I: Globalización. Hipertexto. Buenos Aires. Argentina.

2 Estos programas nacionales compartieron programación y proyectos para avanzar desde una mirada coeducativa. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) rigió desde el 3 de octubre de 1990, y fue publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 4 de octubre. La estructuró el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), suprimiendo así la legislación educativa antes vigente, de la dictadura de Franco.

participativas, representativas, pluralistas e inclusivas; exigiendo que las mujeres, y sus derechos humanos, fueran considerados en las políticas públicas. Las mismas tuvieron en cuenta varias aristas a desarrollar en las políticas de educación, siguiendo los caminos de las Cumbres de Educación de Naciones Unidas: a) Reforma curricular desde el enfoque de igualdad de género, b) reformas en la actualización docente desde la mirada de género, c) reformas en los textos y materiales educativos para una educación no sexista, d) sensibilización a las autoridades y comunidad educativa sobre la importancia de la igualdad de varones y mujeres en la educación.

2. EVOLUCIÓN DE CRITERIOS SOBRE EDUCACIÓN NO SEXISTA EN AMÉRICA LATINA Y PROFUNDIZACIÓN DEL CRITERIO DE COEDUCACIÓN INCLUYENDO LAS INTERSECCIONALIDADES.

Inicialmente, en la región de América Latina se habló de *educación no sexista para las mujeres*, luego se consideró una *educación desde la mirada de género*, para posteriormente tener en cuenta la *intersección de género con otras categorías de análisis* para una educación inclusiva, desde categorías tales como: etnia, raza, clase, lengua, edad, urbano/rural.

En esta última etapa, los conceptos de *multiculturalidad e interculturalidad*⁴ se posicionaron en los debates y abordajes educativos de la región, y develaron las íntimas relaciones de género con otras categorías ineludibles dentro de sociedades y realidades complejas.

Se fue adquiriendo conciencia de que desde una perspectiva de género, o género sensitiva se podía y debía también abordar el entrecruce de los sistemas de discriminación y opresión que caracterizan a la región. Asimismo, se

³ Estos fueron los objetivos estratégicos del PRIOME.

⁴ La multiculturalidad es la coexistencia de diferentes culturas que comparten el mismo espacio y tiempo, que admite manifestaciones de racismo, superioridad y segregación. En cambio, la interculturalidad, según la visión del área de Comunicación y Educación para el Desarrollo, es la convivencia de varias culturas, basadas en el respeto y desde planos de igualdad, que parte del supuesto de que todas son igualmente dignas y valiosas. Recuperado de: <http://www.cicbata.org/?q=node/103>.

comenzó a reflexionar y programar políticas educativas teniendo en cuenta las consideraciones de género y sobre otras discriminaciones, en la estructuración del acceso, permanencia y resultados educativos; para favorecer que realmente puedan llegar a ser coeducativos.

Los conceptos de género y coeducación fueron profundizados, incluyendo las *interseccionalidades* de razas, etnias, clases, lenguas, orientaciones sexuales e identidades de género; desigualdades entre el sector urbano y rural, entre etapas etáreas u otras que condicionan el logro de la igualdad en la educación, y su calidad.

Como los estudios, análisis y políticas de género son situados, fue necesario destacar con precisión las características de cada país, cada contexto, para distinguir espacios, actores estratégicos, relaciones de poder, fuerzas detentadas por cada uno de los actores; como los obstáculos existentes o mecanismos para desestructurar una cultura organizada desde una ideología de género específica, costumbres y políticas de género determinadas y asignadas socio culturalmente a través de la historia. Fue importante también visibilizar la particular historia de la región, sus movimientos sociales predominantes, y las luchas por la conquista de sus derechos humanos, que son luchas por la igualdad.

3. LA REALIDAD SITUADA DE LAS FEMINEIDADES NEGRAS E INDÍGENAS EN LA REGIÓN

Fue importante, así, tener en cuenta que, en América Latina, los pueblos negros e indígenas sufrieron especialmente la colonización, y que para ellos, como para gran parte de la comunidad latinoamericana, la colonización fue un acto de sometimiento, esclavitud, invasión y destrucción cultural. No podía obviarse de qué manera fueron diferencialmente afectadas las mujeres negras o indígenas por ella.

En el Brasil, por ejemplo, las comunidades Quilombolas⁵ se vieron estigmatizadas como “organizaciones criminales sin valor social y cultural” (Bispo Dos Santos, 2016)⁶. Sus prácticas culturales, como la Zamba, la Capoeira, los ritos religiosos heredados de las costumbres africanas, su cosmovisión o cosmogonía, eran sancionadas como conductas impropias o crímenes.

Las mujeres negras fueron apropiadas por los hombres como parte del sistema colonial, esclavizadas y abusadas. Lo mismo sucedió en otros países de América Latina.

Los pueblos indígenas, por su parte, poseen un acervo cultural que no sólo está representado por las lenguas maternas que los identifican, sino también por sus tradiciones, historias, mitos y leyendas, comidas, bebidas, artesanías, cerámicas. Cuentan con conocimientos ancestrales, que, en no pocas oportunidades, les han sido robados o silenciados.

Las mujeres, dentro de las comunidades indígenas, son las primigenias transmisoras de la lengua nativa. Y “desde la lengua habla la cultura” (Rasposo, 2016). Las culturas indígenas son orales, transmitidas a través de mitos y leyendas. Dichos mitos y leyendas enseñan la forma de vida que se debe aprender de acuerdo a las experiencias ancestrales de generaciones tras generaciones presentes desde el habla, que se aprehenden de manera contada, hasta nuestros días. Al decir de Celestino Rasposo: “*Quien domina su lengua sabe vivir en su mundo*” (Rasposo, 2016).

Sin embargo, la sociedad occidental prohibió actos que son parte de las culturas indígenas o negras - de su tradición - por considerarlos, siempre, extraños o impropios.

5 Comunidades negras dispersas en el territorio del Brasil que descienden de las personas esclavas negras llegadas al país. El término Quilombola representa a quienes vivían en los Quilombos. Así fueron denominados los lugares donde se hacían dichas personas negras esclavizadas. La palabra Quilombola fue acuñada por los indígenas Tupi Guaraní y quiere decir *persona que huye* (Del Tupi Guaraní antiguo. *Revista Nheengatú*. 2014)

6 La Exposición de Bispo Dos Santos, como otras enunciadas en este trabajo, fueron registradas por la autora en los grupos de trabajo temáticos regionales en la CONFITEA VI+6, Conferencia Internacional de Jóvenes y Adultos (EJA) en Brasilia, Brasil, del 25 al 27 de abril del 2016.

En las culturas indígenas cada piedra significa, cada vestido o tejido significa, cada comunidad representa una virtud, u otras representaciones. Existe una convivencia especial con el medioambiente y los recursos naturales, como con los animales y las cosas (animismo). Un canto puede implicar conocimientos milenarios. La lengua da cuenta de ello.

Sin embargo, las lenguas negras e indígenas no fueron parte, hasta el momento, del sistema educativo formal. La educación actual se puede considerar colonialista y desconocedora de las lenguas originarias. En Paraguay, por ejemplo, existen 17 etnias con 5 lenguas indígenas, no todas guaraníicas, y sin embargo, el estado, recién en su Constitución Nacional de 1992 reconoció por primera vez al guaraní como lengua oficial, junto al castellano - cuando es la que habla el 87% de la población - esta inclusión permitió pensar, diseñar y ejecutar una política educativa hacia el bilingüismo, fortaleciendo la lengua madre, para evitar la exclusión de un enorme sector de la población, donde las mujeres monolingües guaraníes son la mayoría de las analfabetas del país, y prácticamente todas ellas son indígenas o campesinas⁷.

Las concepciones circulares del pensamiento, del espacio y del tiempo de las comunidades indígenas tampoco fueron respetadas. Se impusieron concepciones verticales del saber y lineales del tiempo, que aún se enseñan y transmiten. Además de este sesgo teórico-científico, se impuso también el sesgo de género históricamente construido por el pensamiento y acción políticas derivadas de la tradición judeo-romana-cristiana, desde la colonización.

La sociedad Latinoamericana sigue repitiendo patrones sub-coloniales hasta nuestros días. Continúa el modelo impuesto por el hombre europeo, blanco, urbano, heterosexual, usurpador de tierras, poseedor de grandes recursos económicos, detentador de ideas y prácticas de sometimiento, como de apropiación y desvalorización de las personas y culturas originarias o esclavizadas: negras e indígenas, y, dentro de ellas, especialmente, de sus

⁷ Datos de los últimos censos de población del Paraguay (2002-2012) sobre personas monolingües guaraníes y bilingües castellano-guaraní. De acuerdo a estos datos, sólo un 7 % es monolingüe castellano y otro 6 % habla otras lenguas, especialmente el portugués.

mujeres.

Como vemos, en América Latina y el Caribe la educación fue históricamente una educación sexista, racista, clasista, eurocéntrica, no plural (el que piensa de manera circular piensa en plural).

Los espacios educativos se organizaron como escuelas, colegios y universidades cerrados a los conocimientos originarios o negros, subvaluando las culturas de las mayorías. El sistema educativo se estructuró de manera vertical y segmentada, donde todo lo que es representativo de la cultura nativa o negra se identifica con *lo malo, lo feo, lo pobre* (Bispo Dos Santos, 2016). Los grandes templos indígenas, dentro de esta mirada, son *las ruinas*. Y no pocas Iglesias se levantaron ex profeso sobre los lugares de culto de las etnias indígenas latinoamericanas. Asimismo, las cátedras, que comenzaron a dictarse en las Catedrales, conventos, u otros espacios de religión o culto, impusieron una cosmovisión, cosmogonía, una mirada epistemológica, una metodología, e incluso herramientas educativas o lecturas propias de otras regiones y culturas consideradas avanzadas; despreciando y desconociendo los saberes tradicionales originarios, que, por dar sólo un ejemplo, en la cultura Maya, ostentaban precisiones de cálculo, y astronómicas, no logradas en ese momento en el continente europeo u otras latitudes.

4. LA COEDUCACIÓN COMO PROPUESTA TRANSFORMADORA COMPLEJA: DESIGUALDADES ENTRECRUZADAS, DESCOLONIZACIÓN Y DESPATRIARCALIZACIÓN

Por lo anterior, en estos contextos, la coeducación - que nace como propuesta transformadora, y tiene la característica de reflejar el contenido de género que define la agenda feminista para los currículums, la capacitación docente, la elaboración de textos y materiales y otras áreas curriculares -a fin de abordar las desigualdades específicas del sistema sexo/género -se complejiza. No se puede lograr a una coeducación entre hombres y mujeres, entre niños y niñas, si no se tiene en cuenta de qué raza son, de qué etnia, de qué clase, lengua, lugar, orientación sexual e identidad de género, y cuál es la geopolítica de género que

les condiciona⁸. No se concibe el abordaje de la discriminación en América Latina sin contemplar situadamente las *interseccionalidades* entre todas las formas de discriminación que van prefigurando la exclusión social y el sistema educativo, como el desarrollo de las personas y sociedades.

Ello, porque *la educación es un lugar político*. En América Latina, hasta el momento, un lugar político de desigualdad.

Para incidir sobre la estructura existente, es necesario considerar la colonización machista desde un criterio de *despatriarcalización-descolonización*, y repensar la coeducación como abordaje teórico en este contexto multicultural y diverso de investigaciones, estudios, mecanismos y prácticas. Teniendo en cuenta que estamos hablando desde un espacio que no es uniforme, que se configura con actores sociales plurales, se acredita en un sentido de transformación social, desde la dimensión del feminismo como proyecto político de sociedad en el cual se pretende que las diferencias no se conviertan en desigualdades sino en oportunidades de valorizar la multiculturalidad para favorecer la interculturalidad, y a las mujeres, desde sus raíces y complejidades, dibujadas dentro de los sistemas de opresión y desigualdad en los que se encuentran, y donde van también complejizándose sus exclusiones (no es lo mismo ser una niña blanca y de ciudad, que habla la lengua hegemónica, que va a la escuela; que una mujer negra y rural que tiene que ir a la escuela. No es lo mismo ser una joven transexual que va a la universidad, que una joven heterosexual o lesbiana que va a la universidad ; y no son idénticos los caminos para planificar una propuesta coeducativa para ellas en relación a las masculinidades o femineidades, y a los entrecruces de sus condiciones culturales).

Se busca una educación donde se reconozca la dignidad humana. Un lugar donde las desigualdades puedan ser *deconstruidas* para transformar la sociedad.

8 Desmenuzando el acceso igualitario, las prácticas igualitarias, el trato igualitario, los resultados igualitarios, sin estereotipias, teniendo en cuenta en todo momento a los seres humanos como tales, en todas sus potencialidades de elección, capacidades, libertades, sin tener en cuenta las condicionantes culturales de sexo-género, para lograr sus máximas potencialidades en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Una educación liberadora, emancipadora, al decir del gran Paulo Freire⁹.

Las mujeres y femineidades se entienden, en este contexto, como sujetos de las transformaciones sociales, como colectivos silenciados, violentados, oprimidos. El feminismo latinoamericano considera una educación feminista desde el propio lugar de opresión: En la familia, la escuela, la comunidad, los distintos espacios de enseñanza-aprendizaje. Lugares donde las desigualdades han sido históricamente estructuradas, y donde quien sufre la opresión debe cumplir con gestos, actitudes, comportamientos, preestablecidos, *performados*, que deben desaprenderse para poder generar coeducación (Butler, 1990).¹⁰

Teniendo en cuenta a personas que, como dice Jacques Derrida en su "*monolingüismo del otro*" (Derrida, 1997), hablan la lengua del opresor, piensan de acuerdo a lo *performado* por dicho opresor, y necesitan conocer, reconocer y apropiarse de su propia lengua, de su propia cultura, para elevar su autoestima y valorizar los saberes silenciados, ocultos u olvidados, que, sin embargo, paradójicamente, están presentes en el día a día de sus hogares, aldeas, ciudades, festividades, vidas; colisionando, no pocas veces, con otros saberes importados, que, sin embargo, estructuran hegemónicamente los sistemas educativos en los que deben insertarse y participar.

5. LA DESCOLONIZACIÓN Y DESPATRIARCALIZACIÓN COMO APUESTA EPISTÉMICA

Expresa Yuderkys Espinosa-Miñoso, desde el feminismo *descolonial*, que dicho feminismo implica, antes que nada, una propuesta epistémica que incluso cuestiona al propio feminismo clásico, que fue construido desde la cosmovisión de las mujeres blancas, urbanas, heterosexuales. De aquí que las feministas

9 Paulo Freire es un emblemático educador Latinoamericano, oriundo del Brasil, que ha realizado un aporte fundamental a la educación de personas jóvenes y adultas en el Brasil y América Latina. Sus principales libros *Concientización*, *Pedagogía del Oprimido*, *Psicología del oprimido*, y otros, han sido base de la educación popular y alternativa en la región, abordando las desigualdades existentes desde una apuesta política que entiende a la educación en su potencialidad transformadora de la persona y la sociedad.

10 Judith Butler habla del concepto de *performatividad*, entendiendo que toda persona llega a un mundo previamente formado en sus concepciones de género y otras, en el que se *educa*. Cada ser humano se *engenera* de acuerdo a lo que la cultura ya existente define para mujeres y hombres, masculinidades y femineidades.

negras e indígenas se hayan planteado una deconstrucción desde la descolonialidad, que busca:

“Explicitar la producción teórica del feminismo antirracista y descolonial como parte de las apuestas por avanzar en una epistemología contrahegemónica atenta al eurocentrismo, el racismo y la colonialidad ya no sólo en la producción de conocimientos de las ciencias sociales y humanas en general, sino más bien dentro de la teorización feminista. El análisis parte de reconocer los aportes previos que nutren la producción de teoría del feminismo descolonial y muestra cómo éste radicaliza y dobla la apuesta en su crítica a los marcos teóricos y conceptuales que sustentan las verdades más aceptadas y popularizadas como “punto de vista de las mujeres”. Por medio de ejemplos concretos se muestra el tipo de errores en los que se incurren, las operaciones mediante las cuales se retoman las categorías, la metodología y los puntos de vistas antes criticados, sin que aparezca intencionalidad alguna de abandonarlos o de buscar alternativas que resuelvan el problema” (Espinosa-Miñoso, 2014, p. 8).

Por tanto, de acuerdo con Aníbal Quijano - quien enuncia que hemos llegado a una revolución epistémica – la autora citada manifiesta que el feminismo antirracista y descolonial considera que ha llegado el momento de una revolución epistémica, que doble la apuesta y logre:

“1) revisar el andamiaje teórico-conceptual producido por el feminismo occidental blanco burgués, al tiempo que 2) avanzar en la producción de nuevas interpretaciones que expliquen la actuación del poder desde posiciones que asumen un punto de vista subalterno, constituye un aporte fundamental a la producción de nuevas epistemologías y marcos teóricos conceptuales que confrontan el andamiaje de producción de verdad hegemónico impuesto por Europa, y posteriormente por Estados Unidos, a través de la fuerza desde el momento mismo de la conquista y colonización de América. Si estamos de acuerdo que la opresión se fundamenta en un sistema de conocimiento y producción del mundo de la vida, un sistema de clasificación social, dentro del cual han surgido las categorías dominantes de opresión (género, raza, clase),

sistema instituido a través de la empresa colonizadora y la razón imperial a su servicio, ha llegado el momento de una desobediencia epistémica amplia que derrumbe el armazón de comprensión del mundo tal cual lo ha producido y ha sido impuesto por la modernidad occidental. Descubrir y abandonar la autoetnografía (Pratt, 1997) y pasar de una vez por todas a producir y visibilizar de forma amplia nuestra propia interpretación del mundo, como tarea prioritaria para los procesos de descolonización. Una tarea que debe estar acompañada de procesos de recuperación de las tradiciones del saber que en Abya Yala han resistido al embate de la colonialidad, así como aquellas que desde otras geografías y desde posiciones críticas han contribuido a la producción de fracturas epistemológicas” (Espinosa-Miñoso, 2014, p.8).

Y aquí es importante destacar, a los efectos de repensar la coeducación tomando los aportes de las feministas descoloniales y antirracistas, que, para reflexionar y programar la educación en América Latina, se impone una radicalización de la *crítica al universalismo* en la producción teórica y en las programaciones políticas para los sistemas educativos. Esto- tal como ellas lo sugieren - retomando el legado del *black feminist*, el feminismo de color y las feministas afrodescendientes de Latinoamérica, que han denotado de qué manera las teorías clásicas no han interpretado la realidad de *opresiones entrecruzadas* que viven las propias mujeres, porque no han tenido en cuenta las diferencias que implican las *mujeres racializadas* que provienen de territorios colonizados; tales como las indígenas y negras. Deberían relevarse los límites en los procesos de producción de conocimientos, a los métodos científicos, o herramientas educativas. Estos conocimientos, métodos y herramientas, si bien han discutido desde el feminismo la existencia del androcentrismo, y han llegado a la conclusión general de que el mismo significa un sistema de opresión para todas las mujeres, no han logrado descolonizar ni *desuniversalizar* la educación (Espinosa Miñoso, 2014, 8 y 9)

Las mujeres siguieron silenciadas como sujetos plurales, diversos, no universales, con sus particularidades. Ahora, deben ser tenidas en cuenta por cualquier propuesta coeducativa. Una propuesta coeducativa para América

Latina no sólo debe contemplar las diferencias transformadas en desigualdades entre mujeres y hombres desde una mirada tradicional, heterosexual, binaria, desde el género asignado; sino también complejizar el análisis contemplando la pluralidad de masculinidades y femineidades, con todas las categorías de análisis entrecruzadas que entran en juego en la región más diversa y desigual del mundo.

6. REPENSANDO LA COEDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA DESDE LAS MUJERES Y FEMINEIDADES DIVERSAS, COMO SUJETOS POLÍTICOS TRANSFORMADORES, HACIA “UNA IGUALDAD MÁS IGUAL”

Es importante entonces reflexionar sobre la educación desde los lugares situados de las mujeres y femineidades como *sujetos políticos*. Y así también repensar la coeducación.

Los feminismos hablan de diálogos de experiencias en las escuelas, en la familia, enfrentando las estructuras de dominación del patriarcado, del machismo, modificando relaciones de poder, actitudes, comportamientos, roles; proponiendo una educación inclusiva multicultural e intercultural dispuesta a modificar esas actitudes y comportamientos aprehendidos y asignados por razones de sexo-género; teniendo en cuenta, además, el mapeo de sus *interseccionalidades* de raza, etnia, clase, edad, lugar, orientación sexual e identidad de género, u otras. Ninguna persona discriminada puede aceptar la discriminación de otra, igualmente discriminada por otras razones.

Es importante denotar que, dentro del espacio educativo, a veces no se perciben estas *discriminaciones entrecruzadas* y menos aún se tiende a trabajarlas desde lugares colectivos, en las prácticas, discursos, experiencias con otros y otras; o desde asociaciones colectivas pensando en las mujeres y niñas como sujetos del proyecto feminista y como sujetos de prácticas educativas inclusivas *interseccionadas* hacia la igualdad (AWID, 2004).

Por ello es preciso abordar, dentro del sistema educativo, temas que las

mujeres comprometidas con la emancipación de las mujeres y niñas han incluido como agendas educativas por la igualdad ante la ley y la vida, tales como sus derechos civiles y políticos, estereotipos de género, derechos sexuales y reproductivos, el empoderamiento económico de las mujeres, las políticas del cuidado, las diversidades sexuales y de género y sus discriminaciones educativas u otras; dentro de la currícula formal y no formal de la educación; para contrarrestar el poder que hoy posee la hegemonía de la salud, la educación, la representación, la construcción de la ley y el saber. Pero también se debe dejar hablar a las mujeres y femineidades dentro de estos sistemas, sobre sus particularidades, sus procesos específicos de opresión, distintos de unas mujeres a otras.

Estamos frente a un sistema de desigualdades donde incluso los movimientos sociales dentro de él son machistas y racistas, y donde las alianzas entre movimientos sociales que luchan por sus derechos humanos no son fáciles.

Es imprescindible una apuesta hacia nueva educación que enfrente las desigualdades, piense en las mayorías tratadas como minorías, en las minorías, y cambie las relaciones de poder. Esta nueva educación no debe tener una sola centralidad, sino centralidades en igualdad, para enfrentar el machismo, el etnicismo, el racismo, el clasismo, el eurocentrismo. Hablamos de otra coeducación más compleja.

Necesitamos una construcción de respeto a los nuevos saberes sin jerarquías entre saberes, pero desde una mirada de género plural e igual.

La educación popular y la educación formal tienen que tener compromiso con estas complejidades, para no seguir reproduciendo sociedades desiguales.

En América Latina las institucionalidades son frágiles y las prácticas institucionales también. La escuela, la familia, la sociedad, necesitan pasar por procesos de *descolonización y despatriarcalización*. Los espacios para las lenguas, dentro de este cambio estructural, son básicos. Igualmente deben cambiar las

currículas. Hacen falta mecanismos que salvaguarden los derechos de las personas del campo, de distintos individuos, de personas con otras orientaciones sexuales e identidades de género. Es fundamental detectar los procesos colonizadores: sus inicios, sus signos, sus conocimientos impuestos y los silenciados. Es necesaria la incidencia en las escuelas negras e indígenas, para permear sus saberes y generar procesos de enseñanza-aprendizaje que sean aptos para estos pueblos y también para la emancipación de las mujeres, transversalmente.

Generar nuevas currículas, nuevos textos, nuevas y nuevos docentes, descolonizados y despatriarcalizados, para, como dicen Paulo Freire y Jacques Derrida, no seguir reproduciendo al opresor, y favorecer una educación liberadora. Escuchando a las personas afectadas. Asumiendo identidades múltiples. Partiendo de la paradoja actual.

No es fácil aún habilitar profesorado indígena en sus distintas lenguas y etnias, ni existen todavía en América Latina materiales educativos bi o polilingües que contemplen las diversidades de raza-etnia, que permitan valorizar y destacar las diversidades de las culturas indígenas con sus especificidades. Menos aún que puedan hacer *transversalizaciones* de género, raza, etnia desde materiales adecuados para ello.

Pero sabemos que la coeducación cambia la vida de las personas. Cambia la sociedad.

La educación sigue estando en manos de las mujeres. Debemos visibilizar las experiencias que las mujeres feministas y que luchan por sus derechos poseen, lo que tienen que decir, reafirmando la importancia del empoderamiento de las mujeres y femineidades en los escenarios y procesos educativos que históricamente han detentado un empoderamiento masculino sobre sus cuerpos, conocimientos, metodologías, imaginarios, aspiraciones. Considerar también, cuáles modelos conocen, desde sus experiencias y prácticas, para cambiar la discriminación, además, en lo étnico, racial, sexual o identitario que las afectan como parte de colectivos sometidos.

Para ello, además, es imprescindible vivir en un estado laico, donde religión y estado se separen para respetar las diversas cosmogonías, las diversas cosmovisiones, hacia una coeducación que no permita que nadie quede fuera del sistema educativo, y quienes estén dentro de él puedan llegar a sus máximas metas y aspiraciones sin obstáculos sexistas, racistas, u otros, en el camino.

7. BIBLIOGRAFÍA

Andree, M. (1987). *Fuera Moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: LaSal.

AWID (2004). Interseccionalidad, Una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las Mujeres y Cambio Económico*, 9. Recuperado de:

https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/interseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf

Buttler, J. (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Bispo Dos Santos, A. (2016). *La quiebra de jerarquía entre el saber académico y el saber tradicional*. Coordinación Nacional de Articulación de Comunidades Quilombolas. CONFITEA VI+6. Brasilia, Brasil: Conferencia Internacional de Jóvenes y Adultos (EJA), 25 al 27 de abril del 2016.

Bonder, G. (2000): *Género y Subjetividades. Avatares de una relación no evidente*. Programa Regional Interdisciplinario de formación en género y políticas públicas (PRIGEPP) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Seminario 1. *Globalización*. Hipertexto. Concepto de Género. Buenos Aires: Argentina.

Coeducación conceptualizada desde la perspectiva de la diversidad de género, étnico-racial, de clase, lengua y orientación sexual para América Latina

Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro (o la prótesis de origen)*. Buenos Aires: Manantial.

Duque Acosta, C. A. (2016): Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de Educación y Pensamiento*, 17, 85-95. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4040396.pdf>

Espinosa-Miñoso, Y. (2014): Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *Género y Crítica Descolonial. El cotidiano*, 184, 7-12. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724004>

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2017): Paulo Freire: Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza, Artículo virtual recuperado de: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm.

Ñeengatú (2014). *Revista Ñeengatú. Curso de Tupi Guaraní antiguo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ñeengatú.

Raposo, C. A. (2016): *Cultura y lenguas indígenas en Roraima: Lengua Macuxi*. Brasilia, Brasil: CONFITEA VI+6, Conferencia Internacional de Jóvenes y Adultos (EJA), 25 al 27 de abril del 2016.

Sen, A. (1997): *Informe de Desarrollo Humano 1997*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). New York- Washington: Ediciones de las Naciones Unidas. Recuperado: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr.html>

Subirats, M. y Brullet, C. (1988) *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.