

().

Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas.

Blas Radi y Moira Pérez.

Cita:

Blas Radi y Moira Pérez (2014). *Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas.* : .

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/blas.radi/33>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pRud/mkC>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas

Blas Radi

Moira Pérez

“La presente indagación no tiende al conocimiento especulativo como otras (pues estamos inquiriendo no con el fin de saber lo que es la virtud, sino con el fin de ser buenos, pues de no ser así nuestra averiguación no hubiere sido de utilidad alguna)”

Aristóteles, Ética a Nicómaco, II, 2 (1103b 25)

En las últimas décadas, el eje de la llamada “diversidad sexual” (en ocasiones englobada bajo la denominación de “diversidad” o incluso “género”) ha ocupado gran parte de la atención de prácticamente todas las disciplinas, particularmente de las humanidades. Cómo llevar esa “perspectiva de género” a la instancia educativa es, sin dudas, uno de los desafíos de trasposición y actualización curricular que se plantean con más frecuencia a quienes se dedican a la educación¹. El caso de la filosofía parecería ser, a primera vista, un ámbito especialmente fértil para la incorporación de aquella “diversidad”, debido a su relación con el pensamiento crítico y el cuestionamiento de lo dado. Sin embargo, creemos que en todos los niveles y modalidades de educación, la urgencia de sumar una “perspectiva de género” parecería, por momentos, haber restado profundidad y reflexión a aquella incorporación, resultando en ocasiones en una simple extensión del material bibliográfico o el añadido de alguna unidad adicional en el programa, que concentraría, aparentemente, todo el “contenido de género”.

Consideramos que estas prácticas que abordan a los estudios de género y sexualidades exclusivamente en tanto eje temático, los toman como un fin en sí mismo y no como medios para otra cosa – es decir, no como una herramienta contra las formas de opresión y en favor de

¹ Una simple búsqueda en Google de la fórmula “educación y diversidad sexual” arroja alrededor de 528,000 resultados (fecha noviembre 2014), que incluyen libros, artículos académicos, y material pedagógico elaborado por ministerios de diversos países y por organismos internacionales. Para algunas propuestas particularmente interesantes, ver por ejemplo Berná, Cascone, y Platero 2012, o el número de Cuadernos de pedagogía dedicado al tema (2011).

condiciones de vida más satisfactorias para las poblaciones a las que ese conocimiento se refiere. En nuestro caso, nos interesa comprometer el horizonte intelectual de la enseñanza de la filosofía con una práctica que garantice la presencia efectiva de esa diversidad sexo-genérica en los espacios educativos.² En este marco, nuestra propuesta consiste en encarar la pregunta por el vínculo entre la diversidad sexo-genérica y la enseñanza de la filosofía, impulsando una mirada crítica que cuestione las prácticas vigentes mediante las cuales se encara dicha “perspectiva de género” en la actualidad. Al mismo tiempo, intentaremos aportar herramientas para hacer presente la diversidad sexo-genérica en distintas instancias de la práctica educativa.

Para llevar adelante el análisis, utilizaremos una clave de lectura que gira en torno a la idea de producción de ausencias y presencias. Si bien aquí se aplicará específicamente a la enseñanza de la filosofía, en tanto clave de lectura admite otras aplicaciones, que venimos desarrollando en nuestra investigación conjunta. En este caso, repasaremos distintos escenarios y situaciones propias de la enseñanza de la filosofía para abordar críticamente esta dupla ausencia/presencia en un avance desde dos frentes. En primer lugar, analizaremos cómo en dichos escenarios se producen efectos de presencia de agentes que efectivamente son mantenidos ausentes de los espacios -físicos y conceptuales- ligados a la educación. Posteriormente, consideraremos los mecanismos, que operan en simultáneo, de producción de ausencias de quienes sí forman parte de esos espacios y son permanentemente borrados.

Adicionalmente, esta doble estrategia nos permitirá identificar los privilegios de los que participamos y las jerarquías que (los) sostienen, y pensar cuáles son las mejores maneras de relacionarnos con ellos si nos interesa pensar la educación en tanto práctica empoderadora. El objetivo, a fin de cuentas, es aprovechar el espacio educativo en el que nos desempeñamos para ocuparnos activamente de la redistribución de los privilegios. Por este motivo, la segunda parte del trabajo será de corte más bien propositivo – y, mientras que la primera parte la presentamos en términos más generales, en la segunda nos abocamos directamente a pautas específicas para la práctica docente y académica.

› ***Producción de presencias en ausencia real***

En este primer momento, presentamos un análisis de los modos en que las jerarquías de la diversidad sexo-genérica se reproducen en las distintas instancias de la academia y la enseñanza en filosofía. Nos interesa pensar qué tan diversa es la “diversidad”, y de qué maneras nuestras prácticas educativas responden a (o reproducen) aquellos problemas que identificamos al pensar ciertas expresiones de la diversidad sexo-genérica como blanco de opresiones, violencias físicas y

² Entendemos “espacio educativo” en sentido amplio, esto es, incluyendo tanto instituciones formales (colegios, universidades, secretarías, ministerios y sus políticas de becas y subsidios, jornadas, congresos y publicaciones) como organizaciones e iniciativas informales o externas al circuito académico (agrupamientos, organizaciones, con sus encuentros, ciclos, charlas y debates).

simbólicas, y exclusiones. ¿Cuáles son los contenidos de la currícula? ¿cuál es el material que usamos? ¿cuáles son las fuentes teóricas, bibliográficas? ¿cuál es el corpus? ¿quiénes dictan las clases? ¿cuáles son sus títulos? ¿a quién/es está dirigida la educación?

Algunas personas hablan (o escriben), otras escuchan; algunas estudiaron en la universidad, y otras ni siquiera incorporaron esto como una posibilidad en sus vidas. En fin: algunas personas están, otras no. Este contraste entre la ausencia y la presencia se repite una y otra vez en las instancias educativas (desde el diseño del plan de estudios de una carrera, hasta un ciclo de cine debate). Se trata de ausencias que siempre se contraponen a ciertas presencias: es decir, se trata de jerarquías.

Si miramos estas jerarquías más de cerca, notaremos que producen un efecto de presencia, cuando en realidad esas personas, esas prácticas (esa “diversidad sexual”, en el caso que discutimos aquí) no está. Es decir: por un lado una presencia nominal (abordamos un tema, elaboramos el programa de una materia, organizamos una actividad, “abrimos el debate”) y por otro lado una ausencia efectiva (esa gente a la que nos referimos, efectivamente, no está, o está de modos particulares, que veremos en la próxima sección). Basta con poner el foco en la institucionalidad, por ejemplo, para ver que hay instituciones que se presentan como “inclusivas” (es frecuente en nuestros días la alusión a “proyectos de educación inclusiva”), pero de hecho lo que hacen es no incluir, o directamente expulsar a estos mismos colectivos. ¿Cómo es posible que una institución, una práctica o una planificación expulsiva aparezcan como “inclusivas”? ¿cómo se produce ese efecto de “inclusión” – o, en nuestros términos, de “presencia”? Veamos algunos casos.

En primer lugar, podemos notar que cuando la “inclusión” es asociada a la noción de “diversidad”, ésta generalmente es entendida exclusivamente como sexo, género y prácticas sexuales. De este modo se dejan de lado otros ejes que nos “diversifican”, otras jerarquías por las que estamos ausentes o presentes en distintos espacios: clase, nacionalidad, diversidad funcional o discapacidad, edad... Las prácticas “inclusivas” referidas a aquellos ejes específicos de “diversidad” son, sin dudas, un paso importante, necesario y urgente. No obstante, se trata de un paso en un contexto en el que podrían darse muchos más. La urgencia misma de dicha “inclusión” nos obliga a plantearnos una serie de interrogantes relativos a nuestras prácticas, tales como: ¿para quién planificamos nuestras clases? ¿Quiénes pueden asistir? ¿A quiénes damos la palabra? ¿Qué “género” se está pensando cuando se lo plantea sin un cuerpo, sin un barrio, sin una piel, sin una edad?

Pasando a un segundo punto, es importante remarcar que las instancias educativas que se plantean como “inclusivas” o “de la diversidad” suelen tener un único representante para un colectivo amplio y heterogéneo. El feminismo del siglo pasado nos enseñó a escandalizarnos cuando un varón (cis³) aparece como único referente en problemáticas más específicas de las mujeres (por ejemplo, femicidio). Y sin embargo, al día de hoy suele pasar desapercibido o incluso ser explícitamente avalado que, por ejemplo, un varón cis comparezca en representación de mujeres trans, travestis,

³ El término “cis” (cisgénero, cissexual) se refiere a aquellas personas que no son trans, esto es, personas que se identifican con el género y/o el sexo que les fue asignado al nacer.

lesbianas, varones trans, y personas de género queer. En muchos casos, dicho aval se debe a que ese hipotético varón sea homosexual, lo cual parecería ser suficiente para que pueda hablar en representación de un colectivo marginado (y más aún si hablamos de clase, de diversidad funcional, de corporalidad, etcétera). Una vez más: una presencia (el nombre del colectivo: “diversidad lgbt”), y muchas ausencias: todas las perspectivas, aportes, agenda y experiencias que no se contemplarán, porque la persona que toma la palabra tiene otras, aunque parezca resultar suficiente como representación del colectivo.

De hecho, en muchos casos las personas que hablamos sobre un tema o un problema (el tema, problematizado), somos las personas a las cuales, en general, ese problema no nos toca. Esto es cierto tanto de nuestra tarea docente, como de los textos que damos como bibliografía, los materiales que ofrecemos en clase, las maneras de organizar nuestros eventos. Las personas para las que sí es un problema aparecen, en cambio, como objetos de estudio, objetos de preocupación, ejemplos privilegiados – en muchos casos para sostener argumentos que se orientan a fines que les son totalmente ajenos-. Pero el análisis lo produce quien puede hablar como universal, entre otras cosas porque tuvo acceso a esa educación. Una presencia: el tema; una ausencia: la persona a la que ese tema afecta directamente.

› ***Producción de ausencias en presencia real***

A lo dicho hasta aquí acerca del abordaje de la llamada “diversidad sexual” en la educación, sobrevuela otra idea: que en estos escenarios, educación y diversidad sexual son términos que están ligados por el privilegio.

El privilegio se expresa, entre muchos otros modos, en el acceso a una serie de oportunidades a partir de jerarquías que se inscriben sobre cuerpos y subjetividades, estableciendo entre éstos una lógica diferencial. No advertir cuáles son los privilegios de los que participamos es en sí mismo parte del privilegio (Smith, 2013). A su vez, suponer que el sistema de producción de estas desigualdades puede ser desmantelado con sólo señalar cuál es su distribución, como un gesto de reconocimiento hasta culposo o de renuncia (como si fuera posible, como si esto no fuera efectivamente otro privilegio), es insuficiente (Smith, 2013; Ahmed, 2004). Y en ese sentido es que en este artículo nos proponemos pensar cómo se expresa ese privilegio, cómo nos toca y qué podemos hacer con él.

Trasladémonos nuevamente a los contextos de enseñanza para retomar las coordenadas del problema propuesto. Notamos que cuando se incluye la “diversidad sexual” en una currícula se produce una reducción de un repertorio amplio de temas a ciertos ejes. “Diversidad” es un tema inagotable por antonomasia, y no pierde su amplitud cuando se lo considera en el terreno de la

diversidad sexo-genérica.⁴No obstante, esa diversidad suele reducirse a gays, lesbianas y/o mujeres oprimidas (por parte de varones). Podríamos hablar de diversidad funcional, racial, cultural, corporal; no obstante, la incorporación de la “diversidad” a un proyecto académico, como por ejemplo el programa de una materia, se traduce generalmente en género, identidades y homosexualidad, desde ciertos feminismos y ciertxs autorxs de la teoría queer. Además del problema del recorte en sí mismo, notamos que esa selección bibliográfica acusa una estricta jerarquía: las “voces autorizadas” en estos temas, esto es, lxs teóricxs con quienes se enseña “la diversidad”, suelen ser feministas heterosexuales, gays y lesbianas de mayoría cissexual⁵.

No se trata de amonestar o desconocer el valor de los recorridos universitarios exitosos, sino de señalar (y objetar) la investigación sobre colectivos vulnerados que no cuestiona a la lógica del reconocimiento institucional, y convive armónicamente con su reproducción y funcionamiento. En este terreno, la lógica meritocrática suele provocar una fantasía de igualdad que tiene un efecto tranquilizador, ya que niega la “jerarquía social” al ocultarla “tras el tratamiento de 'a todos igual', que olvida que unos tienen acceso a ciertos bienes y otros, a una porción significativamente menor” (Dussel, 2008: 43). Por tomar tan sólo un ejemplo, vemos ante todo que la selección de docentes, materiales y fuentes obedece al reconocimiento de trayectorias previamente legitimadas por la academia. En relación con este punto quisiéramos señalar tres problemas: el primero de orden ético-político, el segundo lógico o de coherencia interna, y el tercero de orden epistemológico.

Ante todo, es fundamental destacar que la excelencia académica no es un indicador imparcial, dado que las posibilidades de acceso real a oportunidades no son las mismas para todas las personas. En la Argentina la universidad pública no es gratuita, sino no arancelada: esto quiere decir que no se debe pagar una cuota mensual para asistir a clases y aprobar materias, pero sí es necesario tener tiempo disponible para ir a la facultad y para estudiar; se precisa dinero para viajar, para comprar los materiales, para comer. Sin embargo, tras esa ilusión de gratuidad se esconde nuevamente una ausencia. Las numerosas investigaciones que dan cuenta de las desventajas históricas, por ejemplo,

⁴ Valgan a modo de ejemplo dos casos, de orígenes y soportes diversos. En su artículo “El género” (1996), Marcela Lagarde desarrolla un análisis feminista sobre “la perspectiva de género” y reconoce que la diversidad de géneros es “esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática”. Sin embargo, esa diversidad sólo cuenta a varones y mujeres. Por su parte, los materiales de “Educación Sexual Integral para charlar en familia” del año 2011, elaborados por el Programa nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Argentina (que contó con el apoyo de organizaciones sociales incluyendo la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans), también reproducen este mismo problema: la sección denominada “La diversidad sexual”, por ejemplo, está dedicada exclusivamente a la homosexualidad.

⁵ Como contrapartida es frecuente la pregunta “¿Es necesario ser trans para hablar de cuestiones trans?”. Para responder a ella, quisiéramos retomar las palabras de Gayatri Spivak, quien considera este tipo de interrogantes como “parte de una confusión mucho mayor: pueden los varones teorizar el feminismo, lxs blancxs teorizar el racismo, lxs burguesxs teorizar la revolución, y así sucesivamente. Es cuando sólo los grupos del primer término teorizan, que la situación se vuelve políticamente intolerable. Por lo tanto, es fundamental que los miembros de esos grupos se mantengan atentos a las posiciones subjetivas que les son asignadas. No es ingenuo, sin embargo, olvidar que, a medida que las colectividades incluidas en el segundo grupo de sustantivos [feminismo, racismo, revolución] comienzan a participar de la producción de conocimiento sobre sí mismxs, deben tener una porción en algunas de las estructuras de privilegios que llegan al primer grupo” (1987: 253). Y cabe agregar otro factor: ¿por qué las personas trans no podrían hablar de epistemología, metafísica, ni de lógica, sino sólo de transexualidad – en los pocos casos en que incluso el cupo de esa temática no está completo con academicxs cis?

del colectivo trans (citadas una y otra vez en trabajos académicos) no son acompañadas por políticas universitarias que faciliten la permanencia de las personas trans en sus aulas.⁶

En segundo lugar, es posible analizar este fenómeno prestando particular atención a la relación entre sus contenidos y sus prácticas. Las posturas que defienden la “inclusión” de la diversidad sexo-genérica en el curriculum o en actividades educativas de diverso tipo, se presentan en muchos casos en términos de “disidencia” y cuestionamiento del orden establecido. Sin embargo, de lo dicho emerge que este cuestionamiento parecería encontrar su límite en la institucionalidad a la que pertenece, que sigue manteniéndose firme como legitimadora de los saberes y evaluadora de los poderes (además, por supuesto, de otorgadora selectiva de los medios de subsistencia). Cabe preguntarse de qué modo se descrea de las instituciones, mientras se recurre a la excelencia académica como criterio de legitimidad (por ejemplo, para la selección de un programa, contenidos o interlocutorxs).

Por último, en los procesos de construcción de conocimiento las personas menos privilegiadas ocupan menos lugares, que a su vez son de carácter subordinado, y advertimos que sus identidades “les pesan”. Tomemos como ejemplo las actividades académicas (debates, jornadas, congresos): contra las presentaciones de nombre, apellido, casa de estudios y fuente de financiamiento de algunxs investigadorxs, hay otro universo de personas que suelen ser anunciadas de manera anónima o grupal, como si fueran intercambiables, o como si no tuvieran ningún tipo de particularidad. Por lo general, su participación está restringida al relato testimonial, y se disponen marcadores concretos que indican que se les asigna un estatuto inferior. De esta manera, hay saberes y recorridos que parecieran no formar parte de la producción de conocimiento, o que por lo menos, no lo hacen con el mismo estatuto.

Pero nos gustaría ir todavía más lejos, para detenernos en la práctica de expropiación de la que somos testigxs. Lxs investigadorxs interactúan permanentemente con los colectivos que estudian: dialogan con ellos, participan de sus encuentros, de sus reuniones, mesas de discusión, analizan sus discursos, incorporan los recursos que son continuamente puestos a su disposición. Pero los trabajos que escriben como resultado de dicho diálogo (esos que sí son incorporados a nuestra bibliografía) citan al canon correspondiente a la disciplina (que en el caso de la “diversidad sexo-genérica” incluye indefectiblemente a Foucault, Butler, y algunos nombres más que varían según el área de estudio) o a ellxs mismxs, como si estos trabajos fueran arrebatos teóricos fruto de profundos y solitarios naufragios introspectivos cruzados con horas y horas de biblioteca. Se trata, en pocas palabras, de una operación sostenida y legitimada de canibalismo intelectual.

¿Cuál es el resultado de todo esto? Que el acceso a la academia tiene un costo altísimo para algunxs que sólo pueden ser parte de ella en tanto objeto, corpus y fuente jamás citada... Jamás citada, entre otras cosas, porque no existen registros de ese tipo de saberes – y no existen, porque nadie los hace

⁶ Un análisis equivalente, pero aplicado a un eje más específicamente de clase o contexto socio-económico, puede encontrarse en Glavich, 1997.

existir. Todo ello añadido al hecho de que se trata de los mismos sujetos que llevan adelante un trabajo sostenido en y sobre las instituciones que frecuentan, para hacerlas habitables. Tal como notara Sara Ahmed, “quienes no habitan del todo las normas de la institución son frecuentemente aquellxs a quienes se les otorga la tarea de transformar esas normas”, motivo por el cual “encarnar la diversidad puede significar un trabajo adicional” (2013a). Pero “el borramiento de la energía de lxs trabajadorxs de la diversidad es parte de la historia corporizada e institucional de la diversidad” (*ibid.*), es decir, este trabajo es silencioso/silenciado, ya que sus resultados ostensibles se celebran y se exhiben, pero se inscriben en otras trayectorias (o en las trayectorias de otrxs).

En resumidas cuentas: asistimos a – y somos cómplices de – el borramiento de saberes, sus agentes y sus procesos, y la expropiación por parte de sujetxs autorizadxs, con títulos habilitantes para ser autorxs. Puesto en diálogo con lo analizado en el apartado anterior, podemos entenderlo como anverso y reverso de un mismo problema. Por un lado tenemos un mecanismo de producción de presencias -en una ausencia efectiva- a partir de la incorporación o diversificación de áreas temáticas; por el otro, identificamos estas operaciones que producen a lo ausente como tal.

Consideramos que la enseñanza de “género” o “diversidad” en filosofía no puede ser un área temática o una etiqueta administrativa que garantice el presupuesto (Mignolo, 2005: 50). Porque cuando esto ocurre, se multiplican los análisis (que en sí mismos no dejan de ser sumamente necesarios, por otra parte) a la vez que no se dejan atravesar por sus propias categorías. En ellos, mediante este juego de presencias y ausencias, hay sujetxs que son introducidxs como temas, casos paradigmáticos o ejemplos privilegiados de teorías que rara vez tienen como objetivo mejorar estas condiciones de existencia -ni siquiera de la existencia académica-.

› ***Algunas prácticas de redistribución de privilegios en la enseñanza y la academia***

Esto nos lleva a afirmar que para enfrentar la violencia y la exclusión no es suficiente con “instalar el tema” o “abrir el debate”. Debemos pensar de qué modo lo hacemos, qué recursos adoptamos, y si son coherentes con aquellos problemas que queremos resolver. Acaso sea hora de hacerlo de otra manera. Nos interesa ir más allá del diagnóstico y pensar a la comunidad educativa en filosofía como agente clave de un cambio que se nos presenta tan urgente como desatendido. Para ello, dedicamos esta última parte del trabajo a traer una serie de propuestas concretas para desmontar aquellas construcciones a las que estamos tan acostumbradxs: elaboración de programas y planificaciones, dinámicas en el aula, circulación de la palabra, elección de bibliografía, uso de corpus y del trabajo de campo, entre otros, son prácticas que debemos cuestionar y repensar.

Si planteamos este diálogo en un intento por identificar los privilegios de los que participamos y las jerarquías que sostienen, no es para “deconstruirlos” (palabra utilizada hasta el cansancio en los

trabajos sobre estas temáticas), sino para ocuparnos activamente de su redistribución. Sin intenciones de plantear esto como una solución exhaustiva y universal, sí apuntamos a señalar una serie de ejes problemáticos y de propuestas concretas para poner a temblar las construcciones que los sustentan. Partimos del planteo de una serie de interrogantes a la dupla que emerge del título del trabajo: “educación”, por un lado, y “diversidad sexo-genérica”, por el otro. ¿A quién/es está dirigida la educación? ¿quiénes la dictan? ¿cuáles son sus títulos? ¿cuáles son los contenidos? ¿cuál es el material que usamos? ¿cuáles son las fuentes teóricas, bibliográficas? ¿cuál es el corpus? ¿qué tan diversa es la diversidad? En esta instancia, se hace necesario añadir una pregunta más: ¿qué estamos haciendo para resolver los problemas que identificamos?

Un buen punto de inicio puede ser abordar críticamente los lugares que se reservan a ciertas personas en los espacios educativos formales e informales; revisar qué sitio se otorga a cada uno de estos colectivos en nuestros espacios, y poner en práctica dinámicas que permitan que todxs lxs integrantes ocupen potencialmente cualquier rol ¡o hasta todos los roles! La separación rígida entre enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, supone un compromiso político con las jerarquías que es preciso dismantelar. Ante todo, esto requiere reconocernos como parte activa de procesos de construcción de conocimiento -que siempre es colectivo-, y que a veces nos encuentra hablando y otras escuchando.

En los eventos que organizamos o de los que participamos (sean clases, seminarios, talleres) es hora de pensar quiénes hablan, en nombre de quién, y qué pueden decir. Vemos, por ejemplo, que al momento de señalar estas ausencias y estructuras de privilegio, cuando lo hace una persona privilegiada es admirada por su compromiso, y cuando lo hace una persona que no lo es, pareciera que sólo quiere reconocimiento individual o que es alguien resentido y problemático, que con ese mismo gesto justifica que se haya preferido no invitarlo anteriormente (Ahmed, 2013b). Cuestionando la lógica de la representación y la repetición de las mismas personas, como organizadorxs podemos plantear instancias en las que hablen personas distintas, incluyendo aquellas que normalmente son “representadas” por algun/a “referente”. No todxs nos relacionamos de igual manera con la diversidad sexual, ni con los desarrollos teóricos sobre diversidad. Y quienes quedaron por detrás de las voces más escuchadas seguramente tienen muchas cosas para decirnos.

Una manera de usar estratégicamente nuestro privilegio es aprovechar instancias de formación a las que tenemos acceso para introducir no ya ciertos ejes temáticos, sino a las personas que desarrollan un trabajo específico en relación a esos temas. Las voces silenciadas suelen ser las de aquellxs cuyas condiciones materiales de existencia están directamente implicadas en los resultados de la investigación, y son precisamente las personas que la academia rechaza y a las que nosotrxs debemos dar prioridad. Si somos invitadxs, podemos compartir o ceder el espacio, resistiéndonos al ejercicio de la tutela; si nos toca diseñar una bibliografía, debemos incorporar el trabajo de las propias personas involucradas; a la hora de dar una clase, cabe convocar a las personas que tienen algo para decir al respecto – quizás estén sentadas en nuestra aula.

Respecto de los escritos académicos, es fundamental dar voz a estas personas en nuestros textos. No sólo en relación con los temas (hablar de diversidad, escribir sobre los padecimientos de un determinado colectivo), sino también y sobre todo dando lugar a su agencia. Por ejemplo, a la hora de elaborar nuestros trabajos podemos incluir referencias a los aportes de aquellas personas que son excluidas del circuito académico. Las normas de citación reproducen esta exclusión, pero podemos esquivarlas citando comunicaciones personales, material de internet, videos, entre otros. Las referencias que incluimos son, sin dudas, gestos de reconocimiento académico: ¿a qué personas no estamos reconociendo?

También debemos pensar a qué público está dirigida la charla, la clase, etcétera. ¿Cuál es el auditorio que se espera? En este sentido, tenemos que revisar qué lenguaje usamos, en qué espacios circulamos las convocatorias, qué accesibilidad tiene el espacio, qué idioma usamos y qué posibilidades (y qué calidad) de traducción ofrecemos.

Para quienes somos docentes, nos queda por hacer un enorme trabajo con nuestra bibliografía. Introducir un contenido temático no alcanza para introducir la “diversidad”; hay que pensar también quién escribe y en qué circuito. La academia universitaria reafirma una y otra vez estas exclusiones; nosotrxs estamos en condiciones de desarmarlas. Por citar tan sólo dos ejemplos: si hablamos de transexualidad, incluimos autorxs trans; si hablamos de diversidad funcional, incluimos las reflexiones muy lúcidas que ya existen en torno a estos temas hechas por las mismas personas llamadas “discapacitadas”. No pensaríamos en elaborar un programa sobre feminismo incluyendo sólo autores varones cis; ¿por qué seguimos haciendo programas sobre, por ejemplo, transexualidad, sin incluir autorxs trans?

En fin, ¿cuál es el proyecto? No alcanza con “instalar el tema”, “visibilizar” o “abrir el debate”. Es hora de pensar de qué modo lo hacemos, qué recursos adoptamos, y si son coherentes con esos temas que queremos instalar.

En esta ocasión, antes de pensar qué es la diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo, nos interesó pensar qué podemos hacer con y para ella. Y en este sentido la filosofía no puede ser un fin en sí mismo, sino una particular manera de intervención activa, un proyecto intelectual, político y ético capaz de señalar una serie de límites, y capaz también de superarlos.

Bibliografía

- AAVV. (2011). Cuadernos de Pedagogía. Número especial: "La diversidad afectivo-sexual". 414 (julio).
- Aristóteles (1931). *Ética a Nicómaco*. Trad. Francisco Gallach Palés. Madrid: Nueva Biblioteca Filosófica.
- Ahmed, S. (2013a, 17 de noviembre). Feeling depleted? [entrada de blog]. Disponible en: <http://feministkilljoys.com/2013/11/17/feeling-depleted/> (Fecha de consulta: noviembre 2014).
- Ahmed, S. (2013b, 27 de agosto). Black feminism as Life-Line. [entrada de blog]. Disponible en: <http://feministkilljoys.com/2013/08/27/black-feminism-as-life-line/> (Fecha de consulta: noviembre 2014).
- Ahmed, S. (2014). Declarations of Whiteness: The Non-Performativity of Anti-Racism. *Borderlands e-journal*, 3: 2.
- Berná, D.; Cascone, M. y Platero R. L. (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. *The Scientific Journal of Humanistic Studies* 6: 4.
- Dussel, I. (2008). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. Tiramonti G. y Montes N (comp.) *La escuela media en debate*. Buenos Aires: FLACSO/Manantial.
- Glavich, E. (1997). La elección de los elegidos. *Dialéctica, revista de filosofía y teoría social*, VI: 9, pp. 9-38.
- Lagarde, M. (1996). "El género". *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Ed. Horas y HORAS. pp. 13-38.
- Mignolo, W. (2005). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. *Tabula rasa*, 3: 47-72.
- Smith, A. (2013). The problem with privilege [entrada de blog]. Disponible en: <https://andrea366.wordpress.com/2013/08/14/the-problem-with-privilege-by-andrea-smith/> (Fecha de consulta: noviembre 2014).
- Spivak, G. C. (1987). A Literary Representation of The Subaltern: A Woman's Text from the Third World. In *Other worlds. Essays in cultural politics*. Nueva York: Methuen, pp. 241-268.