

## **Los usos y sentidos de la Literatura en la construcción de los cuerpos sexuados en el nivel medio de la CABA**

”Como fuente primaria de información, instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente o construir subjetividades, la palabra escrita ocupa un papel central en el mundo contemporáneo”.  
(Aidan Chambers, 2007)

### **Puntos de partida: acerca del recorte y su enfoque metodológico**

En este artículo presentaremos resultados preliminares de una investigación en curso denominada “Cuerpos sexuados en la escuela media: curricula, experiencias y silencios” dirigida por Graciela Morgade en el marco de un programa UBACYT.

Entre sus objetivos centrales, este proyecto se propone identificar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado presentes en la enseñanza de Formación ética y ciudadana, Historia, Biología/Educación para la Salud y Lengua y Literatura. El enfoque metodológico de esta investigación pretende producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad. Se nutre de la tradición originada en la “grounded theory” y los desarrollos del interpretativismo en la etnografía. En este sentido, se apunta a desplegar teórica y empíricamente el problema de investigación, tendiendo recuperar la perspectiva de los actores sociales procurando ampliar su inteligibilidad en tensión con los procesos histórico-culturales más amplios.

En esta ponencia nos centraremos en la asignatura Lengua y Literatura desde la mirada docente, focalizando en los usos y sentidos que se despliegan en esta asignatura al incluir contenidos vinculados a las sexualidades desde una perspectiva de género.

Nuestro cuerpo empírico se conforma –principalmente- por tres series de observaciones realizadas a tres docentes de la asignatura propuesta. No solo hemos

incluido el espacio áulico sino también recreos, momentos de planificación, sala de profesores. Hemos llegado a estas docentes a partir del contacto con sujetos claves que las han identificado como docentes que incluían contenidos relativos a la sexualidad en escuelas medias públicas en las que enseñan.

Así mismo es necesario precisar que en los tres casos se ha acompañado a las docentes en la construcción de sus propuestas curriculares, sin embargo, en las dos primeras docentes que se presentan dicho acompañamiento resultó del pedido de ellas bajo un encuadre informal; mientras que en el último caso, se ha realizado el proceso de inclusión de los contenidos desde un abordaje en conjunto entre la docente y el equipo de investigación retomando estrategias de la investigación participativa. Producto de esta nueva interacción la ponencia que hoy se presenta es resultado de la escritura conjunta entre la docente y el equipo que originalmente se llamaba de “equipo de investigación”.

### **Puntos de partida curriculares: ¿Qué se enseña en Lengua y Literatura en el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires?**

Contestar esta pregunta reviste una serie de complejidades. Desde su creación el nivel medio ha desarrollado distintos diseños curriculares tendientes a una formación general sin demasiadas especificaciones, donde los contenidos a enseñar fueron en última instancia seleccionados (negociados) por cada institución y por cada docente. En distintos encuentros con las profesoras de este proyecto ellas han referido a diversas fuentes para la selección de los contenidos. Por un lado existen tradiciones institucionales en las escuelas que suelen marcar una mirada de aquello que se ha enseñar que se ha construido históricamente y responde a una suerte de sedimentación de los/as profesores/as que pasaron por allí a través del tiempo. Otro criterio esta dado por materiales como Manuales, libros que proporciona el Ministerio de Educación que son tomados por los/as docentes. Existe también, en ocasiones, una impronta que se marca de manera variopinta desde la coordinación del área en un momento particular.

Con poco arraigo a nivel institucional desde hace tres años, existen en la Ciudad de Buenos Aires una serie de documentos curriculares para esta asignatura como otras<sup>1</sup>. Se trata de **Contenidos para Nivel Medio de Lengua y Literatura** y las **Orientaciones para la planificación de la enseñanza de Lengua y Literatura**, ambos documentos elaborados por la Dirección de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y publicados a fines del 2009. Los mismos presentan los contenidos mínimos de la asignatura en recorridos de 4 y 5 años de escolarización en nivel medio, orientando la tarea de planificación de los y las docentes de esta área, brindando asimismo oportunidades para incluir aportes de otras disciplinas.

Retomando los análisis realizados por Baez y Ortmann (2010) se puede observar en tales documentos una serie de cuestionamientos y disputas de poder que distintos actores han cristalizado en la delimitación curricular del área. Con un énfasis de una formación que apunte a preparar a los/as estudiantes para “el ejercicio pleno de la ciudadanía y la incorporación al mundo del trabajo”.

Los lineamientos hacen un fuerte hincapié en “las prácticas sociales del lenguaje con la intención de que los alumnos lleguen a ser miembros activos de la cultura escrita”<sup>2</sup>. Esta intención se ve plasmada en los contenidos organizados en torno a tres ejes: prácticas del lenguaje, prácticas del lenguaje en contextos de estudio y herramientas de la lengua. El primer eje está basado en el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad. El segundo está vinculado con el espacio curricular que antiguamente se denominaba “Metodología de Estudio”, mediante el cual se brinda a los alumnos y alumnas herramientas para la “búsqueda, organización y exposición de la información”. Y el tercer y último eje “incluye los contenidos que, tradicionalmente, se ubican en el marco de la enseñanza de la lengua: gramática, léxico y ortografía”.

En esta multiplicidad de prácticas que se intenta que alcancen a desarrollar los/as estudiantes de nivel medio, resulta interesante la dimensión comunicativa de la lengua. Lo que deja traslucir una tensión disciplinar más abocada a la gramática y escritura. Y aun cuando la escritura se enuncia, adquiere una tonalidad que incorpora el mundo de las emociones: “Expresar las ideas, los sentimientos, la subjetividad; construir el conocimiento; compartir las emociones, los puntos de vista, las opiniones” son algunos

---

<sup>1</sup> Biología, Educación Física, Física-Química, Economía y contabilidad, Educación Cívica, Geografía, Historia,

<sup>2</sup> Pág. 11

de los objetivos a los que apunta la estimulación de la escritura. No es sólo una herramienta para elaborar textos descriptivos e informativos, sino que se incluye una nueva dimensión que habilita a incluir experiencias propias en la producción escrita. No se trata de un espacio de exposición de las vivencias íntimas, sino de más bien de aprender a utilizarlas justamente como fuente de inspiración.

Sin embargo, pese a la amplia variedad de temáticas y prácticas que se proponen para la formación de los alumnos y alumnas de nivel medio, no es posible hallar entre los contenidos ningún acercamiento a temas vinculados a la sexualidad, desde un enfoque integral. Lo más cercano que encontramos es el propósito de “promover el análisis y la interpretación crítica de los mensajes provenientes de los medios masivos de comunicación, haciendo hincapié en la perspectiva de estos medios en relación con representaciones, identidades, valores y estereotipos que circulan en la cultura”.

Aun así al analizar el campo de la Lengua y Literatura, sin hacer aquí una indagación exhaustiva hemos observado que sus fronteras disciplinares han resultado más permeables y porosas. Tomando como referencia el “Giro Lingüístico”, encontramos que sus supuestos se han filtrado en la selección de contenidos a enseñar disputando el campo al clásico canon disciplinar. Una asignatura marcada por la “gramática, la escritura, la novela” comienza a ser campo de debate con la llegada del “sujeto y sus prácticas del lenguajes” y los enfoques comunicativos. Este cambio en la concepción del sujeto en la disciplina abre el diálogo a desarrollos de otros estudios, tales como los Estudios de Género. Podríamos pensar entonces, que esta disciplina presenta “oraciones” donde el desafío es “la adjetivación”: no se trata solo de un sujeto que participa del mundo mediante el habla, sino también un sujeto sexuado, inmerso en un mundo patriarcal, heteronormativo y sexista.

Desde la sanción **Ley nº 26.150** que pone en funcionamiento el **Programa Nacional de Educación Sexual Integral** se establece su incorporación en todos los niveles del sistema educativo formal. Paralelamente, la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona la **Ley nº 2110**, que reafirma lo estipulado en la ley nacional, promoviendo su cumplimiento mediante una propuesta de contenidos, plasmada en el documento **Educación Sexual en el Nivel Medio**. La propuesta aporta un enfoque que contempla tres dimensiones: el cuidado de la salud, los derechos humanos y una concepción integral de la sexualidad que aborde la temática en todas sus dimensiones, teniendo cuenta “la integridad del sujeto bio-psico-social, la valorización de lo humano, de los sentimientos, las emociones, las actitudes, habilidades y

destrezas como mediadores en el vínculo con los otros, la importancia de los roles asumidos por varones y mujeres”.

De esta manera, los contenidos se presentan según cuatro ejes: salud y calidad de vida; anatomía y fisiología de la reproducción humana; amor y sexualidad; derechos humanos y sexualidad. Para cada eje se proponen determinados propósitos a alcanzar, así como se estipula qué asignaturas deben encargarse de dichos contenidos en cada caso, contemplando las distintas orientaciones del Nivel Medio en la Ciudad de Buenos Aires.

Por último, desde los documentos curriculares generados desde la jurisdicción está la propuesta **Educación Sexual y Literatura** que especifica el abordaje de la temática desde esta asignatura. Se proponen distintas obras literarias, desde nivel inicial hasta nivel medio, que pueden servir como disparadores de debates grupales y producciones escritas individuales.

En síntesis, desde el discurso curricular disciplinar es notorio un cambio de eje en el abordaje que la disciplina “hace” en la asignatura, donde resulta particularmente “interesante” el giro hacia la experiencia de los/as estudiantes. Por otra parte, la producción curricular iniciada desde la sanción de leyes de “Educación Sexual” ha sido creciente al tiempo que este crecimiento ha sido construyendo puentes entre las distintas disciplinas. Hecho que se fundamenta en el concepto de una “educación sexual integral”. Aun así, queda evidenciado que las producciones desde un lado y desde el otro, mantienen al día de hoy un *abismo*. **Desde la producción curricular aparecen propuestas fragmentadas dejando en manos de las instituciones escolares, y en particular los/as docentes, la *integración* de propuestas.**

De esta manera, nos encontramos ante una paradoja... El contenido y el modo el abordaje desde la propuestas curriculares analizadas apuntan a mayores niveles de complejidad que, por un lado, superan “la lengua y literatura tradicional”, y por el otro, incluyen “las sexualidades” pero que al no estar integradas, devienen en propuestas aisladas donde los puentes de la complejidad quedan poco claros.

Lengua y literatura ya no se trata del análisis sintáctico, ni de ortografía por la ortografía misma, así como el abordaje de las sexualidades tampoco ya es “biología, anatomía y fisiología” desde el discurso de la producción curricular. No obstante, aun cuando la “Educación Sexual Integral” convoca al área de Lengua y Literatura para

construcción del contenido, luego, los documentos curriculares producidos desde el área de Lengua y Literatura no hacen eco. Es indudable que las relaciones de poder no son ajenas a la producción curricular desgajada.

### **Una lectura desde los feminismos: Lengua y Literatura y la construcción de la voz**

Partiendo del planteo de Britzman en su artículo: "Curiosidad, sexualidad y curriculum" donde se pregunta si la pedagogía puede dar lugar a la fantasía, el eros y las vicisitudes de la vida es que nos proponemos retomar los aportes que desde el feminismo se han desarrollado para poder pensar esta asignatura. En otras palabras es abrir, también, la posibilidad de indagar los límites que plantea al dispositivo escolar modernos: qué crítica profunda sitúa una posible pedagogía feminista a los basamentos propios del mundo escolar.

Desde una pedagogía feminista ya no solo se trata de reconocer la voz del estudiantado sino también la voz del profesor/a. Así mismo, una voz que es reconocida en la inscripción de un cuerpo sexuado y con ello inmerso en una red de relaciones de poder, de las desigualdades y las injusticias.

En la tradición escolar moderna la voz docente se sedimentó como voz autoritaria, la que es expositiva explicativa, la que sabe todo y coloca en los/as otros/as un "saber nada", donde el conocimiento es racional, desgajado de las emociones e intuiciones. Desde una pedagogía feminista la voz es concebida como voz autorizada que autoriza, que abre a la polifonía de voces, reconoce el aula como espacio de voces...y entre ellas la voz del docente. En el "Aula Feminista" de Maher, Frances y Thompson Tetreault, Mary Kay señalan que la primer cuestión es "levantar la voz", y que esto implica el "desarrollo de la identidad de los/as estudiantes como individuos con género, que para las estudiantes mujeres significa tomar conciencia de ellas como mujeres. Los estudiantes varones también tuvieron que verse a sí mismos con género, mientras confrontaban, a través de su encuentro con experiencias de mujeres, sus propias posiciones como hombres. Por último cuál es la conexión entre el desarrollo de la voz y los lenguajes de la experiencia y la teoría. "El cambio de historias privadas, a menudo dolorosas, a un discurso más público, generalmente demanda que lxs estudiantes puenteen esta gran distancia entre estos dos lenguajes."

## **Recorridos curriculares posibles, formatos posibles.**

En el trayecto transitado desde los proyectos de investigación hemos trabajado con tres docentes de la asignatura Lengua y Literatura, explorando diversas maneras de incorporar la educación sexual integral con perspectiva de género. En aras de dar pluralidad a las concepciones, el trabajo conjunto se ha consolidado desde el fortalecimiento de la mirada del docente evitando una imposición rígida de una conceptualización estricta de “la sexualidad y el género”. En otras palabras, a partir de la convicción fundamentada en la propia teoría feminista que ha focalizado en el fortalecimiento de la “voz propia” así como en la construcción de “voces justas”, el equipo de investigación ha promovido las voces de las docentes participantes. Resituarnos desde el fortalecimiento de las voces dentro de un campo disciplinar específico nos encuentra en tanto equipo de investigación con una extensa experiencia histórica de las mujeres, el mundo de las letras y la ciencia.

Desde estas distintas experiencias nos proponemos presentar tres formatos posibles de cómo incorporar la perspectiva de género a un espacio curricular específico. Las experiencias concretas nos han permitido *modelizar* algunos aspectos para hoy abrir al debate y dar lugar a la diversidad.

### *1. Incorporar el género, incorporando textos específicos.*

En este formato, la incorporación de contenidos de Educación Sexual Integral se encuentra sostenida desde la selección de textos que explícitamente desarrollen temáticas vinculadas. Consecuentemente, el objetivo desde la docente es incorporar un tema que le preocupa por medio de una obra literaria.

Una de las fuentes principales de donde seleccionar los textos es el documento de trabajo “Educación Sexual y Literatura” que en párrafos anteriores hacíamos referencia. El texto se presenta entonces como el organizador/contenedor de los contenidos a desplegar en el aula, pudiéndose establecer distintas estrategias para abrir dicho abanico.

Así, por ejemplo, una de las experiencias en las que se ha trabajado, ha incorporado en las clases la lectura de “Ojos de perro siberiano” de Antonio San Ana, a partir de la cual se han desprendido otras actividades que tienen que ver tanto con los contenidos específicos de la materia – análisis del género literario, producción escrita, vocabulario- así como un espacio para el debate y la opinión personal. Asimismo, dentro de estos temas sustantivos, es

interesante el despliegue desde perspectivas más racionales a miradas donde se da lugar a los sentimientos o la complejidad de la vida misma.

Dentro de este formato, la tensión pareciera radicar entre la incorporación del texto como “disparador” o “encapsulador”. Es decir, dependiendo de la estrategia didáctica en cómo el texto se incorpora, el mismo puede disponerse como un *disparador* de la temática ampliándola y, construyendo redes con otros contenidos escolares de la asignatura y de otras; o bien, cómo artefacto cristalizado de la temática constituyéndose “en ÉL” libro de sexualidad. Subyacen así, dos concepciones distintas de la integralidad. Así, mientras en el primera podría dar lugar a una integralidad en relación a otros espacios escolares, la segunda circunscribe la sexualidad no solo a ese espacio curricular sino también al objeto que la presenta: el libro en cuestión.

## 2. *Incorporar el género, construyendo una mirada crítica.*

Otra forma de incorporar la Educación Sexual Integral se delinea al delimitar como objetivo de tal acción, la construcción de una mirada crítica en los/as estudiantes que les permita desnaturalizar las posiciones que ocupan en tanto sujetos sexuados en el campo social. Bajo esta dirección, se seleccionan una serie de contenidos que por medio de diversos materiales y actividades son explorados. Esta construcción por otra parte no solo incluye la posibilidad analítica “racional del afuera” sino también la inclusión de la propia experiencia como objeto de reflexión. Se trata de una mirada situada y en este sentido, no solo aspira a los contenidos racionales sino que avanza sobre aspectos sentimentales y vinculares.

En palabras de una de las docentes participantes en relación a qué espera con la asignatura para sus estudiantes:

“No ser un buzón que te meten cartas. No, no (Risas). Entonces lo que me fui dando cuenta es que lo que más me devolvían mis alumnos como devolución positiva de lo que yo hacía era esto que me decían “desde que vos me diste clases con esto, yo ya no puedo mirar tranquilo la tele” pero me lo decían bien. O madres que me dijeron “No, no sabés, en mi casa revisamos las publicidades, las canciones” (Risas)”.

Queda evidenciado cómo el objetivo central se permea en las actividades que propone la docente. Analizar el discurso publicitario a la luz de los estereotipos de género ha habilitado en los/as estudiantes complejizar la mirada no solo en términos de contenido escolar, sino en la misma cotidianidad.



Subyace en este formato una noción de las sexualidades/géneros como una dimensión plausible de visibilizarse durante todo el recorrido de la asignatura. Se trata de un enfoque que *re enfoca* los contenidos escolares y que necesariamente, busca puentes en otras asignaturas.

### 3. *Incorporar el género creando una escritura propia*

Un último formato que pudimos vislumbrar se vincula al propósito de explorar las posibilidades de expresión en tanto sujetos sexuados. Corriéndose del énfasis puesto en el análisis de género de las obras literarias, la propuesta se sitúa en poder hacer uso de las obras literarias como “disparador” de la propia escritura dando cuenta que la misma es una construcción de un narrador o narradora que escribe desde una inscripción sexuada. Diferenciando entre autor/a y narrador/a, mediando entre uno y otro diversas herramientas literarias, la escritura y su desarrollo es conceptualizado desde la inscripción creativa de los cuerpos posibles. Dando lugar posible al cuestionamiento de los parámetros que definen tal posibilidad.

Esta propuesta didáctica se sustenta enfatizando en los aspectos creativos de la construcción performativa de los cuerpos sexuados, quedando como tensión la no problematización de las desigualdades.

La inclusión de ESI bajo esta modalidad adquiere para la propuesta curricular la inclusión de nuevos contenidos, al tiempo que implica una revisión de otros aspectos. Es decir, no solo implica una revisión del currículum explícito sino también de la visibilización y desnaturalización del currículum oculto.

### **Inscripciones didácticas.**

En los dos últimos formatos que presentamos podemos vislumbrar la puesta en práctica de los enfoques comunicativos. Siguiendo a Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz, encontramos una serie de conceptos que nos permite una nueva lectura de los puntos posible de encuentro entre un nuevo de enfoque en la enseñanza de la literatura y la inclusión de contenidos vinculados a la sexualidades.

Estxs autorxs definen que desde el enfoque comunicativo el objetivo fundamental del proceso de enseñanza es que el estudiante pueda adquirir competencias comunicativas, es decir, que aprenda a *usar* la lengua, a comunicarse mejor y en situaciones más complejas.

Junto con esta competencia y para enriquecer el enfoque, lxs autorxs plantean la necesidad de desarrollar tanto la competencia lingüística como la competencia pragmática. Entendiendo a la primera dentro de la lingüística generativo-transformacional de Noam Chomsky, que hace referencia al sistema de reglas lingüísticas interiorizadas por los hablantes respecto a los conocimientos verbales para comprender un número infinito de enunciados lingüísticos. Esta competencia engloba la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, es decir, el conjunto de la gramática. Y a la segunda competencia, pragmática, desde la semiótica y la lingüística, que se ocupa de estudiar todos aquellos conocimientos no lingüísticos e interiorizados por los usuarios que posibilitan el uso adecuado de la lengua. A través de esta competencia se analizan los signos verbales en relación al uso social: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, las presuposiciones, etc.

Según este planteamiento, la lengua es un instrumento y aprender lengua, tanto en su uso como en su funcionalidad se consigue utilizándola. El uso y la comunicación son el autentico sentido de la lengua y el objetivo real del aprendizaje, siendo la gramática y el léxico las herramientas técnicas para lograrlo.

Desde esta perspectiva es que retomamos el concepto de competencia comunicativa propuesto por el etnógrafo Hymes, que refiere a la manera de utilizar el lenguaje de forma correcta a través del conocimiento de los tipos de registros adecuados a cada situación dependiendo del contexto, de los interlocutores, las rutinas comunicativas, etc. Es así que la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día (Cassany, D. Luna, M. Sanz, G. 1998).

Partiendo de concebir al lenguaje como una herramienta de expresión y comunicación que concibe al sujeto de aprendizaje como un sujeto adolescente con intereses propios, con experiencias lingüísticas particulares y propias de su etapa formativa es que comenzamos a encontrar posibles alianzas con la inclusión de los cuerpos sexuados en el aula. Este enfoque, a su vez, se lleva a cabo en situaciones de aprendizaje que se desarrollan como situaciones comunicativas dialógicas socialmente

significativas para el grupo (Desinano, N. y Avendaño, F. 1994), es decir, que tienden a la reflexión y al enriquecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes a partir del método del dialogo y el descubrimiento, que apuesta a la generación del dominio por parte del alumno de una multiplicidad de situaciones comunicativas.

Desde esta perspectiva se consideran las necesidades lingüísticas, los intereses y las motivaciones de los y las estudiantes, lo que genera clases más participativas y activas. Así mismo se practican los códigos orales y escritos mediante ejercicios reales de comunicación, que implica que los estudiantes se involucren plenamente en el trabajo, con la suficiente libertad y creatividad como para poder realizar distintos ejercicios donde puedan explorar las distintas posibilidades de expresión en tanto sujetos sexuados.

### **A modo de cierre**

Incorporar la educación sexual integral en una asignatura específica reviste una serie de tensiones que sobrepasan inclusive la misma incorporación. El recorte curricular y el enfoque que se le imprime a la asignatura da cuenta de una relación particular con el campo disciplinar de la que emerge. Y más precisamente desde la literatura como asignatura y espacio para construir sentidos y significados que se encuentran teñidos por el contexto de los lectores y porque sería una ilusión y una ingenuidad pensar en que existe una única y correcta lectura. De modo tal que frente a diferentes modalidades, la incorporación de la educación sexual integral revisitará marcas diferenciales. Por otra parte, que se concibe como sexualidad y como integral, actuaran como otra dimensión que ajustara la propuesta concreta.

Repensar el espacio de esta asignatura desde los aportes de los feminismos y los movimientos sociosexuales, nos involucra ya no solo en ajustes y reajustes en la selección de contenidos y en su secuenciación, sino también en los modos de vincularse con ese contenido. En la relación pedagógica que ponen sobre la mesa esa selección particular. Incluir la perspectiva de género ya no solo implica la expansión/variación de los contenidos a enseñar, sino también implica revisar los vínculos, los espacios, los tiempos escolares. Es decir no solo se trastoca el curriculum explícito sino también el curriculum oculto.

### **Bibliografía**

Baez, J y Ortmann, C (2010) “: (In)corporando voces: de las dudas a la polifonía de saberes”. En Actas del X Jornadas Nacionales de *Historia de las Mujeres* y V Congreso Iberoamericano de *Estudios de Género*.

Britzman, Deborah (1999) “Curiosidade, sexualidade e currículo” en Lopes Louro, Guacira. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.

Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria. (1998): “*Enseñar Lengua*”. Madrid, Grao.

Chambers, Aidan. (2007): “*Dime. Los niños, la lectura y la conversación*”. México, Fondo de Cultura Económica.

Desinano, Norma y Avendaño, Fernando. (1994): “*El problema de la enseñanza de las ciencias del lenguaje*”. Rosario, U.N. de Rosario.

Fraser, N (1997) *Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Ed. Siglo de Hombres Editores.

Fraser, N (2004) *Cartografía de la imaginación feminista: De la redistribución al reconocimiento, a la representación*”. Ensayo preparado para la disertación inaugural de la Conferencia sobre “Igualdad de género y cambio social”, en la Universidad de Cambridge, Inglaterra, en marzo de 2004.

LIBRERÍA de MUJERES de MILÁN (1991), *No creas tener derechos*, Madrid, horas y Horas.

Maher, Frances y Thompson Tetreault, Mary Kay (1994) *El aula feminista. Una mirada interna sobre cómo profesorxs y estudiantxs están transformando la educación superior para una sociedad diversa*. Ed.: Basic Books; EEUU