

¿Género en la justicia o justicia de género?

Una nueva estrategia educativa

Manuel Jacques Parrague

Abogado, Vicerrector Académico de la Universidad Bolivariana

* * *

*“Lo que no se hace sentir no se entiende
y lo que no se entiende no interesa”*

Simón Rodríguez

El esfuerzo de incorporar la perspectiva de género en el campo del derecho y, en particular, en la dimensión de educación jurídica, constituye a mi juicio una interpelación de tal profundidad que obliga a una mirada global de matriz civilizatoria. Esto significa que no es posible parcelar el modelo cultural, el modelo jurídico y el modelo pedagógico. Estos deben ser vistos como partes de una gran construcción de racionalidad que se expresa en un paradigma. A partir de esta afirmación intento visualizar de manera genérica como juega la relación entre el componente cultural, el jurídico y el educativo en el paradigma vigente, para luego reflexionar en torno a criterios estratégicos que permitan contribuir a un proceso de deconstrucción y construcción de nuevos ejes que hagan posible una propuesta de cambio de integración de la perspectiva de género.

Hay consenso que asistimos a un modelo que reproduce un sistema de sociedad de dominación patriarcal, que produce efectos discriminatorios para la mujer, pero que, igualmente, como cultura afecta a los varones y menoscaba su propia posibilidad de realización humana. Es un modelo definido desde la fragmentación entre el cuerpo y el alma, el cuerpo y el espíritu, que además genera una fractura frontal entre racionalidad y sensibilidad, reproduce símbolos y valores que niegan la posibilidad de autonomía y de libertad, y a

través de un modelo de dominación y sumisión, niega la satisfacción de necesidades fundamentales de vida y, por ende, de felicidad humana.

Este modelo patriarcal está situado en el alma del paradigma establecido, y traspasa las distintas disciplinas del saber humano, contaminando con su enfoque cultural el proceso estratégico que valida y abre espacio a una nueva construcción global de producción cultural. De allí el temor justificado de que las modificaciones en la dimensión de género y, en particular de los derechos de la mujer, muchas veces sean funcionalizados desde el sistema, aplicándose la ley del gatopardo “de que cambie un poco para que nada cambie” (Pisano 1996).

Desde el punto de vista de la dimensión jurídica, existe claridad de que actualmente vivimos bajo la matriz formalista dominante en el pensamiento jurídico moderno. En ella el derecho como fenómeno y la justicia como aspiración encuentran su razón de ser en la forma, y no en la realidad. Lo que importa para la consideración jurídica y para la justicia legal no es el mundo de la existencia de lo que ocurre en el campo de la realidad y del ser, sino el mundo del deber ser, el que habita en las normas ajenas y lejanas muchas veces del sentir, y de las necesidades reales y tangibles de los seres humanos (Jacques 1996). Desde este paradigma positivista se construye el concepto de verdad jurídica. Lo que prima es la verdad contenida en la armazón lógico-simbólica estructurada en codificaciones y en sistemas ordenados de normas, no importando en que medida representen a los hechos que ocurren en la realidad.

El proceso de construcción de esta verdad lógica se preocupa más de guardar la armonía y coherencia del conjunto de las normas legales, que de armonizar las normas con criterios de realidad. Así, la ideología legalista como expresión del formalismo y de la concepción formal de justicia en cuanto creencia de que la verdad se encuentra en la ley plantea en el fondo un falso criterio de construcción de verdades. La comunidad como sujeto de construcción de verdad, a partir de sus propias prácticas y saberes queda, por una parte, sustituida por este modelo de representación legal y, por la otra, desprovista de

capacidad para reconocerle validez de verdad a sus propias realidades. El saber de la comunidad es arrebatado por el saber de la ley. Esta la determina, la ajusta a su verdad y le ordena obediencia. Por un lado, actúa y siente un determinado mundo que lo inspira y lo impulsa, y por el otro, le somete a obedecer otra verdad en la cual ni siquiera ha participado (Jacques 1991).

En la dimensión educativa que debiera ser pilar en los procesos de saberes y de aprendizajes humanos, nos encontramos regidos por un paradigma dominante que podemos calificar como modelo pedagógico de la cooptación. Este lo es, porque caracteriza el proceso cognitivo como transmisión de saberes, que han ido asumiendo niveles tales de formalidad y ritualismo -en los programas, planes de estudios y mallas curriculares- que se han transformado en tablas de la ley, en principios fundamentales, inamovibles e intocables, los cuales se han reservado el derecho a significar el mundo y la cultura en lugar de los sujetos.

Consecuencia de lo anterior, es que hoy asistimos a la institucionalización de los procesos educativos que impiden al alumno y al profesor ser creativos y productivos, lo que ha derivado hacia una creciente compartimentación bajo la excusa de una necesaria profesionalización y tecnificación. Esto ha tenido como consecuencia un evidente divorcio entre desarrollo disciplinario y realidad. El saber disciplinario que se inicia, abierto y plural va cerrándose, estrechándose, ahogándose a sí mismo, en las certezas sobre materias a veces irrelevantes o cuestionadas, manteniendo una relación focalizada con el mundo, buscando un tipo de saber técnico profesionalizante. Una forma tal de vincular saber y realidad conduce, en primer lugar, a una desconexión con la memoria histórica, con el pasado colectivo, y con lo que podría llamarse apelando a Jung, el inconsciente colectivo de la humanidad, inmerso en lo que se denomina el sentido común (Elizalde 2001).

Desde esta aproximación conceptual, e interrelacionando los componentes analizados de género, derecho y educación, con las variables de naturaleza, proceso y producto que muestran el carácter de identidad de estrategias

dinámicas interactivas y de efectos y visibilidades, podemos construir una matriz graficada en el siguiente cuadro.

| | NATURALEZA (Identidad) | PROCESO (Estrategias dinámicas interactivas) | PRODUCTO (Efectos y visibilidades) |
|------------------|------------------------------------|--|--|
| GÉNERO | MODELO PATRIARCAL | REPRODUCTIVO (Social-Cultural) | SUB-ORDINACIÓN |
| DERECHO | MODELO RACIONAL-FORMAL | LEGALISMO | CONQUISTAS LEGALES |
| EDUCACIÓN | MODELO PEDAGÓGICO DE LA COOPTACIÓN | TECNOLOGISMO EDUCATIVO | CURRICULUM OCULTO |

En esta matriz observamos el siguiente comportamiento: (a) En la dimensión de género, existe un modelo patriarcal que utiliza una estrategia de reproducción cultural generando como efecto y visibilidad un estado de subordinación; (b) desde la perspectiva del derecho la naturaleza está determinada en base al modelo racional-formal que opera mediante la estrategia central del legalismo. Ésta determina el criterio de validez de la norma, su justicia y su eficacia y la verdad jurídica en torno a la idea de la razón legal, produciendo como efecto visible la igualdad formal, esto es, la conquista declarativa legal como expresión de satisfacción; (c) por el lado del componente de educación, su identidad está constituida en un modelo pedagógico de cooptación cuya estrategia relevante se expresa en formas de trabajo pedagógico mediante un tecnologismo educativo. Éste está centrado, en mayor medida, en cómo enseñar que en cómo aprender, colocando énfasis en la valoración de técnicas y medios para lograr resultados, enmascarando a niveles de efectos un curriculum oculto que subyace en los mensajes y conductas pedagógicas.

En un juego de cruces de los distintos modelos referenciales podemos construir el siguiente diagrama que muestra los distintos espacios de pertenencia específicos y de relación con los otros modelos de aplicación.

Diagrama de matriz de civilización vigente

En las estrategias de integración que surgen al ligar los diferentes círculos que expresan las distintas esferas conceptuales, podemos ordenar los siguientes criterios de relación. La interacción con el campo de lo jurídico narrado en el numeral 5 da cuenta que el factor de legalidad (expresión estratégica del modelo jurídico racional-formal) es determinante en la valoración de cada relación. Esto produce efectos y visibilidades de subordinación que se traducen en la aplicación de distintos campos de los cuales destacamos; el ámbito de lo formal declarativo, el ámbito de la legitimidad y el ámbito de la moral.

En el campo formal declarativo, la existencia o ausencia de discriminación, en la medida que el marco-formal lo exprese. Si hay igualdad formal no hay problema de discriminación. Se tiene la idea de que el problema jurídico discriminatorio de género se resuelve por la igualación ante la norma. En el ámbito de la legitimidad, se opera sobre la base de que la legitimidad está determinada por la legalidad, por lo tanto, las normas que expresan una realidad de género pero que no han sido sancionadas formalmente como legales, carecen de validez. En el campo de la moral, se construye la idea de la moral legal, que expresa una aceptación de conducta a nivel de conciencia, justificada en la permisibilidad de la descripción normativizada, aún cuando dicha conducta sea esencialmente antiética y discriminatoria.

Es importante tener a la vista el modelo de justicia y felicidad que plantea Platón: para quien, únicamente el justo es feliz y el injusto infeliz, así “la vida más justa es la más feliz”, y el justo es alguien que se conduce legalmente, y el

injusto es quien actúa ilegalmente (cit. por Kelsen 1994). Para Platón es absolutamente necesario que los ciudadanos sometidos a la ley creen en la verdad de esta afirmación, aún cuando no sea verdadera, pues es una mentira necesaria que garantiza la obediencia a la ley (Ibid: 23). Por lo tanto, si yo cumplo la ley soy justo y feliz, aún cuando la ley sea discriminatoria, pues aún así soy moral.

El campo de lo educativo, marcado en el numeral 4, se manifiesta la generación de mecanismos de reproducción educativa que producen discriminación, en la medida de que validan una cultura y una pedagogía centrada en tecnologías, orientadas a construir instrumentos que midan resultados para la reproducción cultural. En esta matriz, la relación de género con lo educativo nos pone en evidencia que el problema no es el acceso al sistema educativo, sino de la estrategia educativa de aprendizaje: qué es lo que aprendemos y cómo lo aprendemos y, específicamente, cómo aprendemos en la perspectiva de género a fin de no reproducir el patrón cultural patriarcal

Las cifras muestran en el caso chileno – y que puede en cierto grado extrapolarse a otras realidades latinoamericanas – que la matrícula en la educación media en 1991 fue del 51% de niñas y del 49% de varones. Asimismo, las mujeres alcanzan actualmente en la educación superior el 40% de la matrícula en las universidades, el 51% en los Institutos Profesionales y un 47% de la matrícula en los CFT (Centros de Formación Técnica) (Silva M. 1994). Este problema de estrategia educativa muestra un currículum oculto de género, un conjunto de sesgos discriminatorios hacia la mujer, ya que el sistema educativo transmite la reproducción de roles estereotipados, atrasados y desvalorizadores del aporte de la mujer. En el caso chileno, la investigación sobre educación y género indica la existencia de una pedagogía invisible que reproduce las desigualdades que existen entre hombres y mujeres.

Este currículum oculto “se manifiesta en aspectos tales como la omisión del sujeto femenino en el lenguaje, uso de bromas desvalorizadoras, atribución de mayores responsabilidades a los alumnos, etc. Así, puede deducirse que si bien la escuela ofrece igualdad formal de oportunidades, el currículum oculto

favorece la subordinación de la mujer, su exclusión del mundo público, relegándola al interior del hogar, contribuyendo al deterioro de su autoestima” (Ibid).

Hacia un nuevo paradigma. Una nueva matriz civilizatoria.

Utilizando las mismas categorías de entradas de la matriz anterior, género, derecho y educación y las variables de naturaleza, proceso y producto, planteo los siguientes esbozos de propuestas que sirvan como estrategias de cambio en la configuración de nuevos modelos de racionalidad.

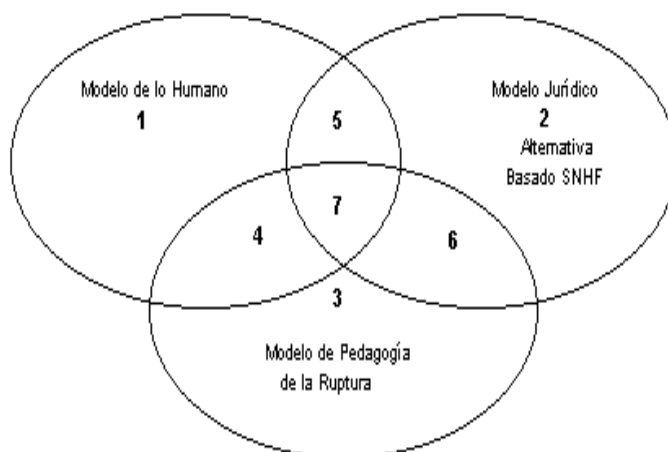
| | NATURALEZA (Identidad) | PROCESO (Estrategia Dinámica Interactiva) | PRODUCTO (Efectos y Visibilidades) |
|------------------|---|---|---|
| GENERO | MODELO DE LO HUMANO | AUTONOMIA | SUJETO PRODUCTOR DE CULTURA |
| DERECHO | MODELO DE NUEVA RACIONALIDAD JURIDICA BASADO EN LA SATISFACCION NECESIDADES HUMANAS | SUPERACION DE VALIDEZ- JUSTICIA Y EFICACIA, DEBER SER Y SER | SUJETO DE DERECHO |
| EDUCACIÓN | PEDAGOGIA DE LA RUPTURA | PEDAGOGIA DEL SUJETO | SUJETO SIGNIFICADOR (Producción Saber) |

En base a este cuadro se explicitan las siguientes características: (a) En la dimensión de género, la naturaleza está determinada por un modelo no discriminado que puede denominarse de “lo humano (Facio 1991), que desarrolla un proceso estratégico de autonomía, y que genera como efectos visibles la creación de un sujeto productor de cultura. (b) En la perspectiva del derecho, caracterizamos la identidad como un modelo de nueva racionalidad jurídica, basado en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, entendiendo que existe conflicto jurídico o negación de derecho, cada vez que éstas no sean satisfechas. Este modelo busca como proceso estratégico la superación de la fragmentación entre validez formal, justicia y eficacia en una aspiración real de plenitud jurídica y la superación entre la tradicional oposición entre el ser y el deber ser, dirigiendo ambos procesos en función de la satisfacción de las necesidades humanas, a través de una dinámica de conflictividad jurídica. Esta nueva naturaleza jurídica y proceso estratégico provoca como impacto de efecto y visibilidad que los seres humanos y la comunidad se tornen en sujetos de derechos y no en objeto pasivo de

regulación como lo es en el modelo vigente. (c) En la dimensión de lo educativo, este nuevo paradigma nos sitúa en un modelo de pedagogía de la ruptura, que define su plan educativo estratégico en la perspectiva de la pedagogía del sujeto, logrando como efecto crear un sujeto significador en la producción del saber.

El siguiente diagrama grafica la nueva matriz a partir de una diferente forma de estructurar la relación de modelos.

Diagrama Nueva Matriz Civilizatoria



En la zona de intersección circular en este nuevo diagrama podemos precisar los siguientes criterios estratégicos de relación:

Primero. Relación de la perspectiva de género con el campo de lo jurídico. La premisa fundamental sugerida es que las demandas y necesidades de la perspectiva de género en el modelo vigente hoy se han invisibilizado al no considerar su negación como violación a los derechos humanos. En este nuevo modelo de racionalidad jurídica, ello constituye un conflicto jurídico, que exige

su reconocimiento formal como derecho. El solo carácter declarativo formal, si bien constituye un elemento fundamental de garantía no resuelve en sí mismo las conductas del proceso discriminador. Como lo afirma la reunión satélite sobre los derechos humanos de las mujeres (San José, Costa Rica, 3-5 de diciembre 1992), “no se puede hablar de su vigencia plena si se continúa con las situaciones de discriminación y subordinación de las mujeres”.

Este diagnóstico se confirma por los hechos, a pesar de que la Convención de los Derechos de la Mujer ha sido ratificada por casi todos los países de la región, sus disposiciones no se han incorporado en las legislaciones nacionales. No se cuenta con mecanismos, ni políticas destinadas a garantizar su vigencia, pues si no se dictan las normas requeridas para su pleno ejercicio, ni se aseguran recursos que la hagan posible, su ineficiencia queda en evidencia (Silva L. 1996). Debe abandonarse la ilusión de que la igualdad se logra con su declaración formal y debemos estimular el anhelo legislativo no sólo para dictar leyes, sino de preocuparse del control para su efectiva aplicación. La estrategia jurídica debe plegarse así, no sólo en torno a la consagración, sino también a la implementación y exigibilidad de los derechos de igualdad con medidas concretas, todo ello, en un marco que considera los derechos de las mujeres como derechos humanos y no como meras conquistas legales temáticas. Esta perspectiva de género en los Derechos Humanos podría producir una humanización global de este conjunto de normas fundamentales (Ferrari 1989). En este punto, a mi juicio, es muy importante la consideración –que dice relación al carácter de la educación jurídica- de que la perspectiva de género no se traduzca en un derecho humano más, específico y temático de legalidades, sino que constituya un enfoque global que se integre al conjunto de los derechos humanos, como parte de su filosofía y de su implementación real. Por otro lado, en el campo de la construcción de legitimidades debe entenderse que éste otorga un concepto mayor que el de legalidad y, por lo mismo, la define y no a la inversa, como sucede en el actual paradigma jurídico.

Así, entendiendo que una de las funciones del derecho, según Ferrari (1989),

es la legitimación del poder, es fundamental definir estrategias de modo que la perspectiva de género como poder social se legitime determinando mandatos para crear nuevos marcos de legalidades. Desde este punto de vista, también se cuestiona la legitimidad de conjunto del procedimiento legitimador, si éste está constituido únicamente en base a legalidades. Así se supera el comportamiento de licitud legal y se constituyen licitudes legítimas que responden a un poder sustentado en una base, tanto de realidad, como de necesidades humanas fundamentales, considerando a los sujetos como productores de saber jurídico.

Por su parte, en el ámbito de la moral, el nuevo modelo sustenta la concepción de una ética jurídica por sobre una moral legal. En este sentido, constituye una ruptura a niveles de conciencia, en cuanto se configura una conducta antitética en la medida que se despliega o reproduce una conducta violatoria, no de una norma legal, sino de situaciones discriminatorias o de negación de derecho por la vía de impedir la satisfacción de una necesidad humana fundamental y en el caso de la perspectiva de género, la necesidad de autonomía, de identidad, libertad y participación.

Segundo, relación de la perspectiva de género con la dimensión educativa. Podemos identificar tres ejes fundamentales que configuran un nuevo marco sobre el cual diseñar estrategias educativas

El primero es de la transferencia del paradigma del formar al paradigma del formar-se. El sujeto se forma a partir de sí mismo (Moya 1994). Esto implica valorizar el saber del sujeto y de su capacidad de significar en la situación de formación. Requiere enfrentar la pretensión que funda históricamente lo educativo y que sostiene que es posible formar a un otro. Esta pretensión es determinante para desestructurar los registros de validez que fundan la legitimidad de las prácticas de formación dominante, en los que se sostiene y reproduce la idea que lo que es legítimo en mí y para mí, es lo que sostiene este otro dominante.

La reformulación del estatus de validez del conocimiento constituye el segundo eje. Esto significa constituir mi capacidad de significar, en la situación de vida. Me significo a mí mismo y significo mi relación con el entorno. Esto alude a la manera de cómo yo gestiono mi propia capacidad de formación. De esta manera se cuestiona el status de validez del saber (significados) necesario para aprender. En el paradigma dominante, en la misma medida que dicho status se reserva al saber del enseñante, un saber externo al sujeto, en esa misma medida se niega validez al status de mi propio saber. Esta negación bloquea mi posibilidad de pensar en otra dirección que no sea la que señala un pretendido "sentido correcto". De este modo se ofende la posibilidad del otro como sujeto productor de saber. La reiteración de este proceso como práctica no cuestionada en lo pedagógico, sirve de soporte, entre otros, para vehicular un determinado pensamiento en la perspectiva de género.

El tercer eje es el paso de consumidor de significaciones ajenas a convertirse en sujeto y productor de historia cultural, lo que significa reconocerse como protagonista en la producción de cultura. Abre la posibilidad a la pertenencia de un proyecto, que es común cuando es solidario. Resignifica el concepto de liberación y resignifica la práctica liberadora. El pensamiento liberador y transformador se instituye así, no como mi sentido autoreferencial, sino como la capacidad de ruptura (Moya 1996); y, por lo mismo, como capacidad del sujeto para gestionar sus compromisos y sus rebeldías, connotando la ruptura como la institución de la autonomía, en el sentido de un ethos fundado en una ética humana y humanizadora.

Como síntesis de relación de estos tres ejes con nuevas estrategias educativas en la integración de la perspectiva de género podemos proponer los siguientes grupos de estrategias: (a) Estrategias de visibilización, esto significa poner en evidencia la discriminación, estableciendo estrategias de denuncia, sensibilización y acciones de confrontación; (b) estrategias de problematización a partir de preguntas emergentes de las prácticas y realidades de los sujetos, es decir, establecer estrategias y acciones educativas tendientes a reconocerse en un contexto histórico y a desarrollar una cultura de auto-evaluación; (c) estrategias orientadas a deconstruir racionalidades dominantes en el sentido de

deslegitimar la naturaleza e identidad de la relación de género, lo cual implica, principalmente, la formulación de nuevos discursos y categorías conceptuales; (d) estrategias para instituir rupturas como metodologías de refundación de nuevas prácticas, lo cual orientar metodologías y prácticas que den paso a la matriz de lo humano.

A modo de conclusión

Desde una mirada global, la tarea de construir nuevos ejes de articulación de una nueva racionalidad jurídica-educativa integrando la perspectiva de género requiere a fin de ser coherentes que la construcción de estrategias, metodologías y acciones sean pensadas y desarrolladas en este enfoque; en caso contrario su impacto será minimizado y tenderán a funcionalizarse sus planteamientos en la lógica del actual modelo.

Los importantes desarrollos que en el campo, principalmente, de los servicios legales en América Latina en el área de la educación jurídica no han sido suficientes, -no por el esfuerzo y el compromiso de sus impulsores, abogados, educadores y otros profesionales y monitores sociales, con clara adhesión a las tareas de defensa de derechos y luchas legales-, sino por la compartimentación y fragmentación en los enfoques, no articulados en procesos sinérgicos.

Se ha señalado incluso que los reformadores de la educación jurídica en el Tercer Mundo han tendido a ser ingenuos al no reconocer que el mal de la educación jurídica no es sino un síntoma de un mal mucho mayor en el sistema legal y en la administración de justicia (Díaz 1993); el cual en el fondo, a mi juicio, expresa la crisis del paradigma jurídico vigente. De esta manera, las estrategias de integrar la perspectiva de género en la educación jurídica y no en la educación legal, lo que sería reproducir la racionalidad legalista, implica asumir este enfoque global. Por ello, los esfuerzos de educación jurídica de los servicios legales y las facultades de derecho deben incorporar este espíritu global y transdisciplinario. Al decir de Díaz “debe sacarse del medio de la facultad de derecho el patriarcalismo, de manera que la participación de las

mujeres no sea sólo cosmética o simbólica, sino que asegure genuinamente una justicia de género”(Ibid).

Por ello deben desplegarse criterios estratégicos en la educación jurídica orientados a la deconstrucción discursiva, metodológica y práctica, en el sentido de aprender a formular nuevos procesos de aprendizaje, de promoción, de visibilización y de regulación normativa; que permitan realizar una reforma educativa-jurídica que se implemente desde las currículas de las facultades de derecho, las clínicas o consultorios jurídicos y en los distintos programas de servicios legales, los cuales tengan como finalidad acercar el derecho a las vivencias de la comunidad. La educación jurídica debe dar cuenta, a partir de su particularidad, de la complejidad de esta interrelación e integración de la perspectiva de género, pues sólo así adquiere significación y trascendencia hacia lo universal. Estamos conscientes que un desafío estratégico en el campo de la educación jurídica que ligue estos procesos, es difícil en la medida que apunta a la construcción de un nuevo paradigma. Pero, siguiendo a Capra respecto a la pregunta si podemos cambiar o no el mundo (1991), no debe importarnos la respuesta, pues ésta nos desorientaría. La respuesta afirmativa nos llevaría a la autocomplacencia, mientras que la respuesta negativa nos conduciría a la desesperación. Por eso, es preferible que demos la espalda a tales perplejidades y nos pongamos a trabajar.

Referencias bibliográficas

Capra, Fritjof (1991), “El nuevo paradigma ecológico” en Revista Nueva Conciencia N° 22, Ediciones Integral, Barcelona.

Díaz, Clarence (1993), “De un sueño imposible a una realidad implacable”, Revista El Otro Derecho N°13, Bogotá.

Elizalde, Antonio (2001), “Hacia una universidad extendida”, segunda parte, Polis N° 1, Revista de la Universidad Bolivariana, Santiago de Chile.

Facio, Alda (1991), "El principio de igualdad ante la ley" en la Revista El Otro Derecho N°8, junio, Bogotá.

Ferrari, Vincenzo (1989), Funciones del derecho, Ed. Debates, Madrid.

Jacques, Manuel (1991), "Legalismo y derechos humanos. Un desafío para el uso alternativo del derecho", en Sociología jurídica en América Latina, Oscar Correa (ed.), Instituto de Sociología Jurídica de Oñati, Oñati.

Idem (1996), "Derecho y necesidades humanas fundamentales. Un nuevo enfoque de lo jurídico", ponencia presentada al Encuentro Internacional de Desarrollo a Escala Humana, Universidad de Valdivia, 1996.

Kelsen, Hans (1994 de la edición), ¿Qué es la justicia?, Ed. Coyoacán, México.

Moya, Carlos (1994), Producción del saber y situación de formación, fotocopia, sin referencias.

Idem (1996), "Pedagogía de la ruptura", Doc. De Trabajo del Taller de formación para profesores universitarios, Programa de pedagogía universitaria, Universidad Bolivariana.

Pisano, Margarita (1996), Un cierto desparpajo, Ed. Número crítico, Santiago de Chile.

Silva, Loli (1996), "Evaluación de la vigencia de los derechos humanos de las mujeres de América Latina" en Revista El Otro Derecho N° 21, Bogotá.

Siva, María de la Luz (1994), Hacia un plan de igualdad de oportunidades de la mujer en educación. Bases para una propuesta, Doc. de Trabajo del Ministerio de Educación, Santiago, enero.