

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

# **DEMOCRACÍA, CIUDADANÍA Y GÉNERO EN LA EDUCACIÓN FORMAL DE BRASIL: POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN.**

Nina Madsen.

Cita:

Nina Madsen (2009). *DEMOCRACÍA, CIUDADANÍA Y GÉNERO EN LA EDUCACIÓN FORMAL DE BRASIL: POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/860>

*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>.*

# DEMOCRACÍA, CIUDADANÍA Y GÉNERO EN LA EDUCACIÓN FORMAL DE BRASIL: POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN.

Nina Madsen, Universidad de Brasilia, Brasil  
[ninapmadsen@gmail.com](mailto:ninapmadsen@gmail.com)  
[ninamadsen@unb.br](mailto:ninamadsen@unb.br)

## Introducción

Cuáles son las bases de la educación formal en Brasil? Como se estructuran las inequidades de género en este sistema? Como pensar en la promoción de la equidad de género en las esferas de la educación formal?

Las cuestiones planteadas parecen no tener una respuesta muy evidente. Por un lado, porque hay una noción diseminada internacionalmente de que el “problema de género” ya no existe en el campo de la educación en Brasil y en la mayoría de los países de América Latina. Eso porque tenemos niveles de acceso a la educación que revelan una paridad efectiva, en términos de ingreso, entre niños y niñas. Es decir, tenemos casi universalizada la educación básica en nuestros países, y equilibradas (cuando no con un desbalance “en favor” de las niñas, como es el caso de Brasil) las tasas de ingreso y de permanencia en las escuelas.

Por otro lado, el esfuerzo de encontrar respuestas a estas cuestiones también encuentra obstáculos en la aclamación, que se puso de moda en los 1990, de la educación como solución a todos los problemas sociales de los países en desarrollo. El problema de esta concepción es que, al plantear la educación como solución, deja de verla también como un problema. Se pierde, por lo tanto, la lectura crítica y analítica de un campo social cargado de conflictos, inequidades, estereotipos y prácticas discriminatorias. Aún más, un campo social que, con todo eso, se pretende formador de las bases de la ciudadanía y de la democracia de un Estado.

La tentativa de buscar respuestas a las preguntas iniciales, por lo tanto, debe empezar por la comprensión de que (i) el campo de la educación está marcado por conflictos e inequidades; y que (ii) la producción y reproducción de las inequidades de género en el campo de la educación no se reduce a un problema de acceso.

En este marco, se plantea la discusión sobre la equidad de género en la educación formal de Brasil desde un marco de justicia social, democracia y ciudadanía. Para tanto, se presenta una interpretación de la teoría de la justicia social desarrollada por Fraser (1997, 2007), asociada a las discusiones de Mouffe (1999) sobre democracia y de Arnot y Dilabough (2000) sobre el concepto de ciudadanía aplicado a la educación formal.

## Justicia Social, Democracia y Ciudadanía en la Educación Formal

La teoría de la justicia social planteada por Fraser (1997) está basada en la vinculación de tres dimensiones: la redistribución, el reconocimiento y la representación. Fraser defiende la idea de que, aisladamente, ninguna de las tres

dimensiones puede lograr la promoción de la justicia social, la cuál apenas se puede alcanzar a partir de una transformación de las estructuras sociales que abarque los planos económico (de la redistribución), cultural-simbólico (del reconocimiento) y político (de la representación).

La mirada tridimensional de Fraser (2007) surge como una alternativa a lo que la autora considera una tendencia a la énfasis excesiva en una u otra dimensión. Según Fraser (1997), hemos experimentado un desplazamiento de perspectivas: desde el énfasis estricto en la dimensión económica, con las corrientes marxistas de las ciencias sociales, al énfasis en las lecturas cultural-simbólicas de las inequidades, predominantes a partir de los 1990, cuándo se instaura lo que Fraser (1997) denomina la “condición post-socialista”<sup>1</sup>. Lo que defiende Fraser, por lo tanto, es que la justicia social, en realidad, no puede ser alcanzada sin una comprensión y una acción hacia la realidad que incorpore las dos dimensiones.

La dimensión política de la representación será incorporada al modelo de la autora posteriormente, imprimiendo el carácter tridimensional de su teoría de la justicia. Según Fraser (2005), la dimensión de la representación es la más sutil entre las tres por referirse no sólo a quienes, concretamente, participan en los espacios de representación política, sino por también señalar a la construcción misma de esos espacios y de las estructuras de poder que organizan y conducen nuestras sociedades. Es decir: no sólo quien está en los lugares de toma de decisiones, sino que también quien los ha creado a los lugares y a los mecanismos de toma de decisiones.

Esta última dimensión del modelo de Fraser está permite también una mirada más integrada hacia las otras dos. Según la propia autora (2005: 06),

“al establecer los criterios de pertenecimiento social y, por lo tanto, al definir quien puede y quien no puede contar como miembro, la dimensión política de la justicia hace más específico el alcance de las otras dos dimensiones: ella nos dice quien está incluido y quien está excluido del círculo de los que tienen el derecho a una justa distribución y a un reconocimiento recíproco”

La asociación de la teoría de la justicia social, conforme planteada por Fraser, al universo de la educación formal ya ha sido esbozada primeramente por Caviedes, Fernández & Barrientos (2006)<sup>2</sup> en su análisis de la equidad de género en los sistemas educativos de cuatro países de América Latina: Argentina, Chile, Colombia y Perú. Las autoras han vinculado las dimensiones de la redistribución y del reconocimiento

---

<sup>1</sup> La “condición post-socialista” está definida por Fraser (1997) un “estado de espíritu cético”, o como la “estructura de un sentimiento que marca el estado post-1989 de la izquierda” (Fraser, 1997: 01). Esta condición tiene tres características constitutivas: la ausencia de una alternativa progresista al orden vigente, un cambio en la gramática de las demandas sociales y un resurgimiento del liberalismo económico (Fraser, 1997: 01-03).

<sup>2</sup> CAVIEDES, E. G., FERNÁNDEZ, P. P. & BARRIENTOS, A. V. (ed.). *Equidad de Género y Reformas Educativas – Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Hexagrama: Santiago de Chile, 2006.

a, respectivamente, las dimensiones del acceso a la educación formal y de los procesos de socialización de género en las escuelas.

Al asociar las dimensiones y categorías desarrolladas por Fraser a los diversos planos del proceso de escolarización, Caviades, Fernández & Barrientos logran elaborar un marco teórico innovador para los estudios de género y educación, en una perspectiva que comprende, además de las prácticas pedagógicas, del cotidiano escolar y del currículo oculto, también la formulación de currículos formales, de materiales didácticos, de programas de formación continuada y de políticas públicas en educación.

Las autoras establecen, por lo tanto, una relación entre la dimensión económica de la teoría de Fraser y la paridad en el acceso a la educación, y entre la dimensión cultural-simbólica con el proceso educativo mismo (socialización de género). Agrego a este modelo la dimensión política, que nos ofrece parámetros para el cuestionamiento de la participación de hombres y mujeres en el sistema educativo, bien como para cuestionar las bases mismas de ese sistema: quien está dentro, quien queda afuera, y como se organiza la estructura de este sistema – sus jerarquías y mecanismos de producción y reproducción.

Y en este debate de estructuras y mecanismos de representación en el campo de la educación, no se puede dejar de cuestionar los conceptos de democracia y de ciudadanía, a menudo apropiados por el discurso hegemónico de la educación. Si la educación formal, garantizada y promovida por el Estado Brasileño, está fundada en los principios de la democracia y direccionada hacia la construcción de la ciudadanía<sup>3</sup>, entonces nos cabe cuestionar como están concebidos estos principios.

En primer lugar, es necesario comprender el contexto en que surgen los principios de la educación democrática y para la ciudadanía. Estos ideales empiezan a aparecer en medio al proceso de vinculación de la educación a planes de desarrollo económico. Se “descubre” la educación como solución al subdesarrollo económico y se pasan a diseminar planes y metas de educación “inclusiva”, “universal”, “democrática” y “ciudadana” a los países en desarrollo. En este contexto, la equidad de género, como la educación, deja de ser una cuestión en si misma, para hacerse estrategia de desarrollo económico.

Arnot y Dillabough (2000) plantean estas cuestiones al articular, críticamente, los conceptos de género, ciudadanía y educación democrática, apuntando para el énfasis equivocado en la dimensión económica de la educación. Según las dos autoras (2000: 27),

“Los conceptos de educación democrática liberal formulados a partir del post-guerra han enfatizado la competencia, la excelencia, la ‘mercabilidad’ y las habilidades técnicas, pensando que cada una de esas características (al

---

<sup>3</sup> “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Artículo II de la Ley de Diretrizes y Bases de la Educación Nacional, Brasil, 1996).

menos en teoría) era igualmente aplicable a hombres y mujeres (...). Por lo tanto, mientras las feministas liberales, en particular, argumentaban por la igualdad de oportunidades, ellas apoyaban, en lugar de desafiar, ese proyecto económico de inclusión”.

Para las autoras, educar para la ciudadanía se convierte, entonces, en el deber del Estado Democrático, sin que los mecanismos de ejercicio de esta ciudadanía sean problematizados y sin que el concepto mismo de ciudadanía sea reconstruido de manera a incorporar, efectivamente, la pluralidad de individuos y grupos de la sociedad. Es decir, de qué ciudadanía se está hablando? Quienes son y quienes todavía no son ciudadanos de hecho? Es también el cuestionarse sobre las bases de este Estado Democrático – qué democracia es la que se está planteando, cuándo todavía no se reconoce la pluralidad de la sociedad que él (el Estado Democrático) representa?

Mouffe (2000), al problematizar, precisamente, el concepto tradicional de democracia, plantea que él contiene, al mismo tiempo, la igualdad y la desigualdad, refiriéndose, la primera, a una clase homogénea, que no comporta la pluralidad real de los individuos y grupos.

Es a partir, por lo tanto, de estos marcos conceptuales y críticos, que se plantea cuestionar las estructuras nacionales y democráticas en las cuáles está fundada la educación formal en Brasil. Se asume que esta educación se presenta como un espacio esencialmente político, construido a partir de determinados principios, valores y prioridades, marcados por las mismas inequidades y los mismos conflictos de género, raza/etnia y clase que caracterizan la sociedad brasileña.

### **Las estructuras de la educación formal en Brasil**

Las bases de la educación formal en Brasil caminan en paralelo con la formación misma del Estado Nacional brasileño, lo cuál se encuentra estructurado en la relación y en la tensión con el “otro” externo a él y en la formación de las fronteras y tensiones internas propias de la pluralidad de grupos e individuos que conforman este Estado (Segato, 2007). Es decir, que se trata de un Estado que responde a las presiones económicas externas a él sin responder, al otro lado, a las tensiones internas que resultan de su pluralidad. En este sentido, es un Estado que busca fortalecer sus estructuras y sus instituciones como respuesta a las tendencias internacionales, pero que no se hace presente internamente, en la solución de las demandas internas de su propia población.

Los huecos dejados por esa ausencia interna, por lo tanto, terminan forjando una gramática muy particular de derechos, que está estructurada no en la presencia y en la actuación del Estado, sino que en elementos de la cultura popular, la cuál, en última instancia, sustituye el Estado en la respuesta a las interpelaciones populares (Segato 2007).

Pensar en la educación formal en el contexto de este Estado poco representativo y, además, estructurado sobre las bases de una inequidad de triple entrada (clase, género y raza/etnia), significa entender que el sistema educativo, al acompañar el proceso de formación de este Estado, surge con la irrealización inaugural de su pretensión de sistema universal. No alcanza a todos ni a todas, no importa con cuales lentes se mire.

Se trata, por lo tanto, desde sus orígenes, de un sistema que privilegia una élite blanca (y masculina hasta finales del siglo XIX) y que produce y reproduce inequidades en todas las dimensiones ya mencionadas – la económica, la cultural-simbólica y en la política.

Las inequidades de género están presentes en este sistema en las tres dimensiones planteadas por Fraser, traducidas al contexto de la educación. Las dimensiones económica y cultural-simbólica pueden ser traducidas, conforme propuesto por Caviedes, Fernández y Barrientos, en términos de acceso y de procesos de socialización de género, respectivamente.

En la dimensión de la redistribución, las tres autoras plantean ubicar todos los datos cuantitativos referentes a la educación – tasas de matrícula, índices de acceso y desempeño, total de años de estudios, entre otros. En esta dimensión, podríamos incluir todo lo que se refiera a la demanda por paridad en la educación (mismo número de niños y niñas en la escuela).

Si consideramos, sin embargo, los indicadores educacionales brasileños en lo que se refiere a estos datos, llegamos a la conclusión de que sería más representativo de las inequidades hoy enfrentadas si pensamos en la redistribución no en términos de acceso equitativo a los diferentes niveles de la educación, sino también en términos de uso del tiempo por niños y niñas dentro y fuera de la escuela.

Eso porque los indicadores tradicionales demuestran una realidad no solo de paridad entre niños y niñas en la escuela, sino que también, y cada vez más, señalan un cuadro desfavorable a los niños varones en lo que se refiere a sus trayectorias educativas. Las últimas investigaciones apuntan para índices más bajos de desempeño y menos años de estudios para los niños varones en comparación con las niñas<sup>4</sup>.

En el ámbito de la dimensión cultural-simbólica (socialización de género), están ubicados los procesos de aprendizaje responsables por la reproducción de los estereotipos de género. Esos procesos, a su vez, abarcan desde la formulación del currículo escolar, hasta las prácticas pedagógicas adoptadas en el aula, además de incluir también mecanismos de socialización y el currículo oculto.

Asociar las dos dimensiones se hace esencial para que se alcance una comprensión más amplia de lo que son, de donde se ubican y de como se reproducen

---

<sup>4</sup> Datos del Censo Escolar del 2006, por ejemplo, revelan una pequeña ventaja masculina en las tasas de matrícula de la educación infantil y en la educación fundamental: 51% del total de matriculados son niños, 49% son niñas (misma proporción en los dos niveles). En la educación secundaria, ocurre el opuesto: 46% de los matriculados son niños, mientras 54% son niñas. Datos de la CAPES del 2005 demuestran que, en la educación superior, el porcentaje de matrícula femenina también es superior (55%) que el porcentaje de matrícula masculina (45%).

las inequidades de género en el sistema educativo brasileño. En este mismo sentido, se añade la tercera dimensión del modelo de Fraser: la dimensión política de la representación. Esta última ofrece la posibilidad de una mirada aún más compleja y completa hacia el sistema educativo, abriendo espacio para la observación de los campos de formulación de contenidos y de políticas, y para los lugares de toma de decisiones en la educación.

A partir de la dimensión política de la representación, se puede plantear una lectura del sistema educativo brasileño que presente los porcentajes de participación masculina y femenina en puestos de jefatura y de toma de decisiones en el Ministerio de la Educación, en las Secretarías Estaduales de Educación y en las Directorías de las escuelas. Se puede evaluar también no solo el discurso presente en la formulación de materiales didácticos, curriculares y de políticas, sino también las voces que los defienden y que los elaboran. De forma análoga, se puede analizar también la crítica misma a los modelos y parámetros educativos adoptados históricamente en el país: quién hace la crítica y cuál es su contenido? Y, para una revisión de carácter realmente transformador del sistema educativo nacional, podemos, a partir de este modelo, cuestionar su propio formato, sus mecanismos de funcionamiento, sus estándares de calidad, las teorías pedagógicas que lo endosan y la legislación que lo orienta.

### **Posibilidades de transformación**

Cualquier camino de real transformación del sistema educativo brasileño deberá, por lo tanto, pasar por una evaluación y por una reformulación de sus bases, dinámicas y mecanismos en las tres dimensiones presentadas, reconociendo las inequidades estructurales que se reproducen en y por medio de este sistema.

Pensando de manera más amplia, también se puede afirmar que cualquier proceso de transformación efectiva de la sociedad como un todo no puede realizarse sin tomar en cuenta la educación formal y los principios que organizan el sistema educativo como partes fundamentales del sistema de producción y reproducción social.

Lo que se plantea, finalmente, es que la construcción de la justicia social debe pasar por el reconocimiento de la educación como, al mismo tiempo, una institución reproductora de los valores y principios del Estado y un espacio de posibles transgresiones y subversiones; como un espacio social a ser replanteado y transformado multidimensionalmente.

### **Referencias Bibliográficas**

ARNOT, Madeleine & DILLABOUGH, Jo-Anne. "Feminist Political frameworks: new approaches to the study of gender, citizenship and education". In Arnot & Dillabough (eds.). *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender,*

Education and Citizenship. London/New York: Routledge Falmer/Taylor and Francis Group, 2000. Pp. 21-40.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. “O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica”. In Ferreira, N. S. C. & Aguiar, M. A. Da S. *Gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2000. Pp. 17-42.

\_\_\_\_\_. *A educação como política pública*. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BONDER, Gloria. “Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades”. In Revista Iberoamericana de Educación, no. 06, set./dez. 1994.

CAVIEDES, Elizabeth Guerrero & FERNÁNDEZ, Patrícia Provoste & BARRIENTOS, Alejandra Valdés. “Acceso a la educación y socialización de gênero en un contexto de reformas educativas”. In Caviedes et al (orgs). *Equidad de gênero y reformas educativas*. Santiago de Chile: Hexagrama-FLACSO-IESCO, 2006. Pp. 07-50.

\_\_\_\_\_. “La desigualdad olvidada: gênero y educación en Chile”. In Caviedes et al (orgs). *Equidad de gênero y reformas educativas*. Santiago de Chile: Hexagrama-FLACSO-IESCO, 2006. Pp. 99-150.

FRASER, Nancy. *Justice Interruptus. Critical Reflections on the ‘Postsocialist’ Condition*. New York & London: Routledge, 1997.

\_\_\_\_\_. "A rejoinder to Iris Young". *New Left Review*, nº 223. Londres, 1997a, pp. 126-9.

\_\_\_\_\_. "Heterosexism, Misrecognition and Capitalism: a Response to Judith Butler". *New Left Review*, *New Left Review* I/228, March-April 1998. Pp. 140-149.

\_\_\_\_\_. “Rethinking Recognition”. *New Left Review*, May/Jun 2000. Pp. 107-120.

\_\_\_\_\_. “Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation”. In Fraser, N. & Honneth, A. *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London/New York: Verso, 2003.

\_\_\_\_\_. “Reframing Justice in a Globalizing World”. In *New Left Review*, no 36, New York, nov./dec. 2005. Pp. 01-19.

\_\_\_\_\_. “Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação”. In *Estudos Feministas*, no 15(2): 240, Florianópolis, maio-agosto, 2007. Pp. 291-308.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 7ª edição. São Paulo: Centauro Editora, 2005.



- MOUFFE, Chantal. "Carl Schmidt and the Paradox of Liberal Democracy". In Mouffe, C. (ed.). *The Challenge of Carl Schmidt*. London: Verso, 1999.
- \_\_\_\_\_. "Por um modelo agonístico de democracia". In Dossiê Democracias e Autoritarismos. *Revista Sociologia Política*, no 25, nov. 2005. Pp. 11-23.
- NICHOLSON, Linda. "Interpretando o Gênero". In *Revista Estudos Feministas*, 2/2000, pp. 09-41.
- PHILIPS, Anne. "From inequality to difference: a severe case of displacement?". In *New Left Review* 1/224, jul./ago., 1997.
- PHILIPS, Anne. "De uma política de idéias a uma política de presença". In *Estudos Feministas*, ano 9, 1/2001. Pp. 268-290.
- ROSEMBERG, Fúlvia. "Education, Democratization, and Inequality in Brazil". In Stromquist, N. (ed). *Women and Education in Latin America. Knowledge, Power and Change*. Boulder/London: Lynne Rienner Publishers, 1992. Pp. 33-46.
- \_\_\_\_\_. "Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica". In *Educação e Pesquisa*, v. 27, no 1. São Paulo, jan./jun. 2001. Pp. 47-68.
- \_\_\_\_\_. "Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo". In *Estudos Feministas*, ano 09, 2/2001. Pp. 515-540.
- \_\_\_\_\_. "Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil". In *Cadernos de Pesquisa*, vo. 115, março 2002. Pp. 25-63.
- ROSEMBERG, Fúlvia & MOURA, Neide Cardoso de & SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. "Libro didáctico y género: conservación y cambio". (no prelo).
- ROSEMBERG, Fúlvia. "Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo". In *Revista Estudos Feministas*, 2/2001. Pp. 515-540.
- SEGATO, Rita. *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.
- STROMQUIST, Nelly. "Women and Literacy in Latin America". In Stromquist, N. (ed). *Women and Education in Latin America. Knowledge, Power and Change*. Boulder/London: Lynne Rienner Publishers, 1992. Pp. 19-32.
- \_\_\_\_\_. "Políticas públicas de Estado e equidade de gênero". In *Revista Brasileira de Educação*, no. 01, jan./abr. 1996. Pp. 27-49.
- \_\_\_\_\_. "Una cartografía social del género en educación". *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, no. 95, Maio/Agosto, 2006. Pp. 361-383.

\_\_\_\_\_. “Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina”. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, no. 1, jan./abr. 2007. Pp. 13-25.

VIANNA, Cláudia. “La inclusión del género en las políticas públicas educativas en Brasil: cambios curriculares versus capacitaciones puntuales”. Palestra apresentada por ocasião do Seminário Internacional *Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina*, realizado em Santiago do Chile, em maio de 2005.

\_\_\_\_\_. “Gênero e Políticas Públicas de Educação no Brasil: entre contradições e desafios”. In II Seminário Internacional Enfoques Feministas e o Século XXI: Feminismo e Universidade na América Latina, 2008, Belo Horizonte.

VIANNA, Cláudia & UNBEHAUM, Sandra. “O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002”. In *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, no. 121, jan./abr. 2004. Pp. 77-104.

\_\_\_\_\_. “Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise dos documentos de políticas públicas no Brasil”. In Dossiê “Políticas Educacionais e Diferenças Culturais”. *Educação e Sociedade*, vol. 27, no. 95, Campinas, SP, maio/ago. 2006.

YANNOULAS, Silvia. *Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia. Brasil y Argentina (1870-1930)*. Brasília: FLACSO e UnB, 1994. 265 p. Tese (doutorado) – Programa de Doutorado Conjunto em Estudos Comparativos sobre América Latina e Caribe, Departamento de Sociología, Universidade de Brasília e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO/Brasil), Brasília, 1994.

YOUNG, Iris. "Unruly categories: a critique of Nancy Fraser's dual systems theory". *New Left Review*, nº 222. Londres, 1997, pp. 147-60.