

La vinculación entre derechos y políticas públicas. Nuevos abordajes en la enseñanza

POR LAURA PAUTASSI (*)

Sumario: I. Un problema recurrente.- II. Los DESC como categoría curricular.- III. Evidencia empírica y derechos.- IV. “Enfocando” en la currícula.- V. Transformando y vinculando: claves de abordaje.- VI. Bibliografía.

I. Un problema recurrente

La enseñanza, como acto y como objetivo del conocimiento, retorna una y otra vez a la agenda universitaria. En efecto, las demandas curriculares, los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria, los reclamos estudiantiles y gremiales, los procesos de reformas de planes de estudio y la necesidad de su adecuación a una práctica profesional cada vez más desafiante y diversificada, confluyen en promover el debate pero, en los hechos, se avanza poco en propuestas de reformas integrales. En todo caso, los procesos se diferencian entre: i) reformas de planes de estudio, de la mano de acaloradas discusiones en los distintos ámbitos de cogobierno universitario; a la ii) incorporación de algunas asignaturas, en la mayoría de los casos optativas, que incluyen lógicas más críticas de los estudios de Derecho. Este último camino suele acompañarse con clases abiertas, actividades en talleres que buscan complementar una mirada que incluya otra oferta dentro de la corriente central, extensión y desarrollo de clínicas jurídicas o experiencias de patrocinio jurídico. Claro está, que luego la opción y elección corre por parte de cada alumna y alumno.

En el caso de la enseñanza del Derecho, existe una profusión importante de trabajos y esfuerzos por romper con prácticas anquilosadas que

(*) Investigadora independiente del CONICET y del Instituto A. Gioja, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, UBA. Prof. Regular, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, UBA. Prof. de Maestrías y Doctorado, UBA, UNLP, UNSJ, UNLA.

recurren a la dogmática jurídica y que buscan poner coto a prácticas que solo distribuyen sentencias judiciales de manera aislada a todo el proceso de construcción de lo jurídico en sentido amplio (1).

Por otra parte, las premisas empíricas que demandaría cualquier estudio del Derecho e inclusive la formación jurídica de tipo integral o al menos más holística, lejos están de haber sido incorporadas de manera regular, y mucho menos han ingresado en la “corriente central” disciplinar. Por el contrario, y en un contexto de alta heterogeneidad, desde las clases teóricas magistrales, la falta de uso de herramientas o esquemas pedagógicos al interior del aula, la persistencia de los manuales y tomos de doctrina, la convivencia de varias generaciones de docentes con tradiciones, en muchos casos contrapuestas, como también la ausencia de una aproximación a la evidencia empírica de campos del “saber jurídico” que mantienen una suerte de *status quo* que se prolonga a pesar de los genuinos intentos de cambio.

En uno y otro sentido, las referencias no solo a “datos” sino a problemáticas políticas y sociales se suele concentrar en disciplinas vinculadas a asignaturas especiales, ciclos profesionales orientados o las clásicas “áreas sociales” como sociología, sociología jurídica, metodología de la investigación; aquellas vinculadas con “tópicos” especiales como género, derechos multiculturales, derecho a las identidades y diversidades sexuales, entre otros.

En conjunto, la referencia queda “por fuera” casi como una caja habilitada sólo si se señala el camino y un docente ofrece la llave de apertura (2). Curiosamente, las esferas de toma de decisiones, centrales en otras

(1) Los trabajos clásicos de Cardinaux (2008), Cardinaux y González (2004), Böhmer (1999) entre otros, como también miradas más recientes que incluyen la interdisciplinaria, como planteos en torno a etnografías del poder judicial (Barrera, 2011) van despertando nuevos campos de indagación.

(2) Ejemplos notables al respecto, se encuentran en la *Revista Academia*, publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires destinada a promover un ámbito de debate y difusión de la enseñanza del Derecho. Revisando los distintos volúmenes se reconocen experiencias áulicas y de extensión que da cuenta de estos esfuerzos individuales o de cátedras/departamentos. La revista se encuentra disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/pub_ra_n29.php Similares experiencias y resultados de investigaciones se encuentran en otras universidades nacionales y en revistas de alcance nacional y regional.

disciplinas como la Ciencia Política, Sociología, Relaciones del Trabajo, en el campo de los estudios de Abogacía quedan concentradas en poquísimas asignaturas de la carrera, y con niveles de ambigüedad generalizados, dejando para la praxis profesional su ejercicio, sin brindar elementos y competencias mínimas para los futuros y futuras egresadas. En otros términos, el accionar estatal desde la toma de decisiones a nivel de políticas públicas, práctica legislativa y operadores judiciales se convierte en una abstracción o en tipos ideales sin una consiguiente traducción empírica.

Por último, cabe realizar una aclaración previa. Analizar la enseñanza del Derecho como homogénea no solo que no resulta posible, como tampoco sería deseable. En primer lugar, en el marco de un régimen universitario nacional, que en ejercicio de su autonomía y cuidadoso de ella, ha ido configurando dinámicas propias a nivel provincial y con una clara vinculación con lo territorial como construcción de sentidos más allá de las jurisdicciones, y con presencia de actores locales que imparten un determinado curso al proceso. Por otro lado, la presencia de un sistema educativo de “doble entrada” entre las universidades de gestión estatal y las de gestión privada, que en este último caso ofrecen entre otras ventajas comparativas, modalidades de enseñanza virtual y con acceso a nuevas tecnologías de manera inmediata, diversifica aún más las prácticas y modalidades de enseñanza.

El objetivo de este artículo es precisamente dar cuenta de nuevos campos de abordaje de vinculación del derecho con las políticas públicas. Particularmente, los últimos años se han producido avances importantes para introducir el campo de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) como disciplina autónoma. En lo que sigue, desarrollo tres aspectos centrales: i) la vinculación de los DESC en el campo de los derechos humanos; ii) el campo de las políticas públicas como patrimonio de la administración pública; iii) las metodologías transversales y de “enfoque” ausentes en las currículas universitarias. Por último, el trabajo alerta sobre la demanda social y política por incorporar estas categorías en una visión holista que implica enseñar y aprender el Derecho.

II. Los DESC como categoría curricular

El abordaje que se hace de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) en la mayoría de las carreras de Derecho, particularmente en las de Abogacía, es dictarlo como un capítulo o un tema en la asignatura de

Derechos Humanos (DD.HH.) (Pinto, 1997 y 2008). Sin embargo, primero desde la formación en maestrías y doctorados, y más recientemente en la enseñanza de grado, se ha ido incorporando lentamente como una oferta curricular en sí misma y con alto nivel de aceptación.

En el caso de los estudios de posgrado, se trate de maestrías o doctorados en DD.HH. o en políticas sociales, la demanda surge más claramente, vinculada a decisores políticos, debido a la necesidad de implementar metodologías como el enfoque de derechos o de género y la perspectiva multicultural, que dado su desembarco conceptual relativamente reciente hay un gran desconocimiento de su verdadero alcance. En ambos casos, al ser “enfoques” incorporan necesariamente una dimensión transversal, que no solo debe “atravesar” diversas disciplinas, sino que debe considerar distintas instancias de toma de decisiones.

Precisando, así como el enfoque de género promovió un cambio de paradigma al denunciar la asimetría en las relaciones sociales entre varones y mujeres y el consiguiente ejercicio de poder, y de la mano de la teoría feminista ingresó en distintas áreas de conocimiento inclusive en las denominadas ciencias duras o todo el campo de las exactas (Silbaugh, 2012; Beneria, 2006), en el derecho (Stimpson, 2005) y en el caso de los estudios de desarrollo, alertando que no existe neutralidad sino “ceguera” al género (Kabeer, 1998), que implica una deliberada acción de apartar a las mujeres del contexto social de sus vidas. El enfoque de derechos incorpora la misma metodología para establecer la vinculación entre el *corpus* de derechos humanos y las políticas públicas.

En ambos casos, y a nivel de desafío disciplinar, se trata de incorporar la misma metodología en la comprensión de las distintas áreas de conocimiento y cómo cada una tiene un impacto diferenciado. De este modo, la experiencia curricular en el campo de los DESC comienza por diferenciarlos de los Derechos Civiles y Políticos (DCP) pero al mismo tiempo “atravesarlos” en que sus diferencias no impiden que gocen de las mismas jerarquías, al punto de dejar en claro con evidencia empírica el carácter exigible y especialmente justiciable de los DESC. Esta experiencia se comprende mejor, en clave pedagógica a partir del análisis de las obligaciones negativas (características de los DCP) y las positivas (prevalentes en los DESC) y su traducción en la forma de organización de los modernos regímenes de bienestar y el desarrollo de la ciudadanía contemporánea.

Ahora bien ¿por qué se recurre a un “enfoque”? El enfoque de derechos humanos es un marco conceptual teórico metodológico para el proceso de desarrollo. El mismo brinda una guía y un marco para la planificación, formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas conforme a derechos humanos. Las obligaciones que surgen de los Tratados Internacionales de Derechos Humanos y de las legislaciones internas ponen de relieve las acciones prioritarias que el Estado tiene el deber de adoptar con debida diligencia. Significa que cada Poder del Estado, sea el Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial, deben fundamentar su accionar en los principios de derechos humanos y en el cumplimiento de sus obligaciones incorporadas en la Constitución y en los Pactos y Tratados Internacionales (Abramovich y Pautassi, 2009).

El paradigma de los derechos humanos los caracteriza por su universalidad, interdependencia e indivisibilidad, conforme al artículo 5° de la Plataforma de Acción de la Conferencia de Derechos Humanos de Viena (1993). Sin embargo, su satisfacción depende de múltiples aspectos y la efectiva materialización de los mismos es un punto en permanente tensión. Al respecto, la característica central de un enfoque es precisamente su contenido transversal: debe estar siempre incorporado en el accionar público y no hay argumento de ningún tipo, ni siquiera vinculados a una situación de desastre natural, que justifique su falta de incorporación y aplicación por parte del Estado. Es un “prisma” de actuación fundada en derechos, los que a su vez se basan en estándares interpretativos establecidos.

Por su parte, el *enfoque de género* analiza la forma en que se organiza la estructura de poder vigente en la sociedad, la cual produce asimetrías entre uno y otro sexo. Se presenta también como un prisma que permite desentrañar aquellos aspectos que de otra manera permanecerían invisibles, dando cuenta de la presencia de una estructura de poder asimétrica que asigna valores, posiciones, hábitos, diferenciales a cada uno de los sexos y por ende estructura un sistema de relaciones de poder conforme a ello, el cual se ha conformado como una lógica cultural, social, económica y política omnipresente en todas las esferas de las relaciones sociales (Pautassi, 2007).

Aquello falsamente atribuido como “natural” no es otra cosa que la justificación para excluir y discriminar a las mujeres de las relaciones estructurantes de poder de una sociedad, sean económicas, políticas, sociales o culturales (Lamas, 2002) y que genera enormes dilemas de reconocimiento y redistribución (Fraser, 2000). Identificar estas asimetrías es siempre una

obligación y no puede ser como una parte o un capítulo, es siempre ¡transversal! Por ello y dado que no existe neutralidad, todas y cada una de las asignaturas deben adoptar este enfoque, que incluye a los estudios históricos del derecho o a instituciones del derecho romano o canónico, como también el ejercicio de derechos políticos o patrimoniales de las mujeres.

Efectivamente, las diferencias biológicas –en toda su amplitud– por sí solas no provocan determinados comportamientos, sino que aquello que produce un tratamiento diferencial entre los sexos es la concepción acerca de las capacidades y potencialidades de uno y otro sexo, devaluando las de uno y sobrevaluando las del otro, o simplemente asignándoles competencias a unos y negándoselas a otros. Este tratamiento se tradujo históricamente en diversas asimetrías en los derechos, en el acceso a recursos, al poder y en los comportamientos sociales, políticos y económicos. Por ende, lejos se encuentra de garantizar esferas de igualdad y resulta indispensable el análisis de cómo se presentan en cada contexto y con qué respuestas estatales. Otra vez, no puede ser parte de una asignatura o un taller, sino debe ser parte central de la enseñanza y la práctica profesional en Derecho.

En concordancia, el “salto” que el enfoque propone es precisamente traducir metodológicamente cómo la universalidad e indivisibilidad de derechos civiles, políticos y sociales, en el alcance interpretativo del *corpus* de derechos humanos, que aplicado en toda su repercusión, transforma la actuación de los Estados pero a su vez, promueve un empoderamiento activo de cada sujeto titular de derechos.

Por último, destacar que transversalizar el enfoque de género en cada análisis realizado tiene por objetivo sensibilizar a los/as alumnos/as sobre el uso del concepto como así también visibilizar las brechas existentes en la provisión de bienestar entre mujeres y varones, que incluye a las distintas identidades sexuales, sean colectivos LGBTI (personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex), como también las discriminaciones producidas a personas pertenecientes a comunidades indígenas, migrantes o por condición socioeconómica.

Es así como el *corpus* transforma el proceso de comprensión en tanto el alcance interpretativo es mayor. En primer lugar, la metodología propone una combinación entre enfoque de derechos y de género para el diseño y la implementación de diversas políticas públicas, las que abarcan a los

tres poderes del Estado (Ejecutivo, Legislativo y Judicial) y los conmina a su aplicación. En el campo específico de los DESC, cada sector social en que se especializa la respuesta estatal, por ejemplo para cumplir las obligaciones en torno al derecho a la salud se ha organizado un Ministerio de Salud, a nivel nacional y los correspondientes pares provinciales; debe organizar y fundar sus prestaciones en derechos y no en respuestas aisladas o asistenciales. No se trata de que un Estado nacional o provincial asista a la población en el campo de la salud o garantice el acceso a la educación, sino que debe promover el ejercicio activo del derecho a la educación o a la salud.

De allí el énfasis en el efecto transformador y que debe ser impartido, explicado y enseñado, como núcleo básico de derecho pero como concepto articulador del ejercicio de ciudadanía. Dado que la provisión de bienestar se instituye como una responsabilidad estatal, y la modalidad mediante la cual los Estados protegen los derechos sociales constituye en sí misma una política de estratificación social (3).

Asimismo, la incapacidad de las instituciones democráticas de representación o de mediación social para resolver demandas insatisfechas trasladó al ámbito judicial la resolución de conflictos, es decir, las demandas sociales que tradicionalmente se disputaban en otros ámbitos (esencialmente en el Poder Ejecutivo, quien se encarga principalmente del diseño e implementación de políticas sociales) empezaron a presentarse ante los tribunales (Balardini y Royo, 2012; Bermúdez y otros, 2014; Bestard y otros, 2014). La forma en la cual la sede judicial se encuentra resolviendo el tratamiento de los derechos sociales es otro de los aspectos que debe formar parte del proceso de enseñanza.

Precisamente, la forma de conocer y evaluar cómo el Estado cumple con sus obligaciones, es con evidencia empírica, lo cual significa contar con datos, sean estadísticos, evaluaciones cualitativas o distintas formas de abordaje metodológico que den cuenta de la forma efectiva en que se está desempeñando el Estado en relación con sus obligaciones. Y esta búsqueda de “evidencia” implica un análisis integral y transversal, es decir que “atraviese” todos los campos de intervención estatal.

(3) Al respecto, los trabajos del Grupo de Trabajo interdisciplinario Derechos Sociales y Políticas Públicas abordan estas problemáticas, Arcidiácono (2012), Pautassi y Gamallo (2012, 2015) y otros estudios disponibles en: www.dspp.com.ar

III. Evidencia empírica y derechos

En clave de evidencias, uno de los aportes más significativos desde el inicio de este siglo es el desarrollo de las formas de medición de los derechos humanos, concretamente a partir de una herramienta que son los *indicadores de progreso*. Se trata de una unidad de medida que permiten cuantificar y calificar el proceso de respuestas estatales en torno al cumplimiento de obligaciones de “hacer” por parte de los Estados y las de abstenerse.

Para ello resulta indispensable identificar y sistematizar los estándares de interpretación de las obligaciones contenidas en los DESC, considerando como tales a aquellos parámetros establecidos en el *corpus* de derechos humanos, que fijan el contenido y alcance de cada derecho y permiten medir, dimensionar, delimitar el grado de cumplimiento de las obligaciones. En rigor, se necesita establecer claramente la unidad de medida (por ejemplo cómo define el derecho al trabajo y las libertades sindicales, el derecho a la salud, a la educación el Protocolo de San Salvador) y que integran las distintas interpretaciones de los Pactos y Tratados Internacionales realizadas por los intérpretes reconocidos conformando el *corpus* de derechos humanos (4). Esta interpretación –que define el alcance y contenido– no permite validarla directamente, sino que requiere de una nueva unidad de medida, que incorpore información empírica, que son los indicadores, los que no sólo se completan con datos estadísticos sino que es posible también incorporar información de tipo cualitativo, para dar cuenta del grado de avance de un Estado en la plena realización de los derechos humanos. Este ejercicio analítico, implica a su vez identificar dimensiones de los distintos derechos humanos que se traducen a su vez en categorías y variables aptas para ser observadas, no sin complejidades que es necesario considerar.

Así, los indicadores de progreso no solo cuantifican, logros o cumplimiento de metas –por ejemplo aumento de la matrícula escolar– sino que califican la conducta de los Estados para cumplir con sus obligaciones, que

(4) Los expertos autorizados integran los Comités de los Pactos Internacionales (por caso Comité PIDESC, Grupo de Trabajo para el Análisis de los informes nacionales previstos en el Protocolo de San Salvador, Comité CEDAW) sumado a la labor de los relatores especiales de Naciones Unidas, las resoluciones de los órganos de fiscalización, en el caso del Sistema Interamericano la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, entre otros.

siguiendo el caso del derecho a la educación, van a medir si el aumento de la matrícula se da a partir de ofrecer una educación de calidad, en cantidad suficiente y disponible para todos los NNA, si es culturalmente adecuada y respeta los patrones de diversidad, entre otros estándares que se considera. A su vez, al ser los derechos humanos “universales, indivisibles e interdependientes” se analizan en relación con la satisfacción de otros derechos, tanto DESC como derechos civiles y políticos. Por lo tanto, se requiere un número importante de indicadores de progreso que permitan medir la conducta estatal bajo la impronta de la satisfacción plena e interdependiente de derechos.

De acuerdo con lo analizado, cabe interrogarse si es posible ¿que los indicadores de progreso reflejen de manera adecuada el accionar de los Estados? Sin duda que una herramienta teórica-metodológica como esta no va a dar cuenta de la totalidad de la conducta estatal, sin embargo, permite una aproximación lo suficientemente certera en la medida en que se asuman como aproximaciones múltiples al estado de realización de los DESC y del conjunto de derechos humanos, en cada uno de los Estados, en tanto los indicadores se concentran en medir el cumplimiento de un derecho contenido en un Pacto o Tratado Internacional. Esto es, la unidad de medida son las obligaciones contenidas en la norma y no fenómenos sociales aislados.

Concordantemente, los indicadores no pueden ser analizados de manera aislada, porque no reflejan una correspondencia lineal entre el grado de avance en la garantía del derecho sino que constituyen un conjunto de herramientas que, interpretadas sistemáticamente, pueden ofrecer un panorama de la materialización de los derechos contenidos en el Pacto o Tratado Internacional o en la Constitución. Por otra parte, la especificidad de cada Estado, no permite hacer comparaciones o utilizar a los indicadores para conformar escales o rankings de cumplimiento, sino por el contrario, se sitúa el problema –y su interpretación– en su propia dimensión. En términos de valoración de la conducta estatal, cada Estado es un universo en sí mismo que no se compara con la *performance* de otros Estados, sino solo en relación con el grado de satisfacción de cumplimiento de derechos.

Con el cúmulo teórico reseñado, pero particularmente en base a una necesidad concreta de definir esquemas más certeros de medición de las obligaciones estatales en torno a derechos, es que se fueron adoptando indicadores de progreso, tanto por parte de la Asamblea General de Naciones Unidas,

particularmente vinculadas a la medición de cumplimiento del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 2006, 2008 y 2012), sino que en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos se definieron indicadores en relación con el Protocolo de San Salvador (2015), y aún más recientemente, el Comité de Expertas de Violencia (CEVI) que tiene a su cargo el monitoreo de la Convención de Belem do Pará, adoptó un sistema de indicadores de progreso (MESECVI, 2015), los que son requeridos a los Estados partes en sus informes nacionales de cumplimiento.

Los indicadores se clasifican en tres tipos: i) estructurales: reflejan la aprobación de Instrumentos Internacionales a la vez que analizan cómo se organiza el aparato institucional y el sistema legal para responder a las obligaciones establecidas en dichos marcos normativos y a nivel constitucional; ii) de proceso: miden la calidad y magnitud de los esfuerzos del Estado para implementar los derechos, a la vez que analizan la cobertura y el contenido de las estrategias, políticas, planes, programas u otras actividades e intervenciones para alcanzar las metas que corresponden a la realización de un derecho y vigilan directamente la aplicación de las políticas públicas; iii) de resultados: reflejan los logros individuales y colectivos que indican el estado de realización de un derecho humano en un determinado contexto, y van a medir el impacto efectivo de las estrategias, programas, intervenciones del Estado en materia de garantías de derechos de cada persona, buscando proveer una medida cuantitativamente comprobable y comparable de la *performance* del Estado. De manera complementaria se incluyen señales de progreso cualitativas, que captan la definición de la situación que efectúa el propio actor social y el significado que le otorgan al fenómeno evaluado (Pautassi, 2010).

Esquemáticamente, el proceso de medición establece un nexo entre las obligaciones (positivas y negativas) contenidas en pactos y tratados internacionales y la formas de medir su cumplimiento (indicadores). El resultado es una clave de aproximación mixta que combina herramientas del Derecho, de los derechos sociales y de la producción de estadísticas sociales y herramientas de gestión pública. Los resultados son notables en términos de despertar conceptual y metodológico, que es perfectamente apprehendido por las estudiantes y los estudiantes.

Los indicadores de progreso se inscriben a su vez en una agenda global de compromisos estatales para garantizar un desarrollo sostenible,

habiéndose definido 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que de aquí al 2030 los países se comprometieron a impulsar. Otra vez refuerza la necesidad de que la enseñanza del Derecho establezca puentes entre los derechos y las formas de organización política y social.

IV. “Enfocando” en la currícula

Las características salientes del “enfoque” de derechos y de género son precisamente traducir metodológicamente los principios fundantes de Derechos Humanos, demandando una redefinición de todo el accionar del Estado, y donde la educación –en todos sus niveles– requiere una urgente adecuación. Si nos detenemos, por ejemplo, en el proceso de incorporación desde la educación en primera infancia, inicial, primaria y secundaria de los derechos reconocidos por la Convención Internacional de Derechos del Niño, el proceso ha sido largo, pero paulatinamente la pedagogía de los derechos humanos fue ingresando. El lenguaje de titularidad de derechos se fue incorporando a las aulas y se fueron apropiando paulatinamente sus integrantes.

Mucho más complejo es la incorporación de la educación sexual integral (ESI), donde la resistencia de cuerpos directivos y docentes a su inclusión en toda la currícula es activa y potente. De forma complementaria, los diálogos entre el sector educación y salud se reducen a controles sistemáticos de los niños, prácticas odontológicas, alimentación adecuada y detección de algunos problemas vinculados con el aprendizaje pero lejos está de ser un vínculo articulado y que fluya de manera permanente, lo que a medida que los adolescentes van creciendo se reduce aún más a los contenidos quedando sólo en algunas asignaturas pero lejos de una propuesta integral.

Y en los casos de violencia de género y de la perspectiva de género es aún más notoria la ausencia, con excepción de algunas jurisdicciones más activas para prevenir y/o acompañar procesos de embarazo adolescente en las escuelas, promover la retención escolar en situaciones de alta vulnerabilidad y articular medidas de prevención en situaciones de violencia, sean de género o institucionales u otras de los tantos tipos de violencia existentes. El estrechamiento es aún más visible a nivel secundario, que a excepción de los controles de salud que se establecen como norma regular en algunos años de la carrera, no hay por ejemplo articulaciones con los mecanismos

para el adelanto de la mujer, se trate del Consejo Nacional de la Mujer o sus equivalentes provinciales y locales.

Y mucho menos se pueden visualizar estrategias sostenidas de articulación con organismos de igualdad y no discriminación, donde el respeto a la diversidad y las identidades culturales deberían ser parte de la formación ciudadana sistemática y permanecen por fuera de los espacios áulicos. Inclusive aún más grave son los casos recientes como la inclusión obligatoria de educación religiosa en la provincia de Salta, que nos alerta sobre claros retrocesos, en un contexto de resurgimiento de los fundamentalismos en general, y los religiosos en particular. Así resulta necesario identificar las enormes disparidades provinciales en un marco de gestión de la educación por parte de las provincias sin que a la fecha existan suficientes evaluaciones integrales del funcionamiento del sistema educativo.

En efecto, el desarrollo de las competencias expresivas, la aprehensión de los contenidos, la orientación hacia determinadas especializaciones dentro de los campos del Derecho, solo puede desarrollarse en base al estímulo de la capacidad reflexiva sobre las desigualdades existentes, atravesadas por múltiples asimetrías, y sobre una reflexión colectiva sobre los límites del Derecho. Asimismo, si no se ofrecen espacios de crecimiento y oportunidades para el intercambio y la construcción de relaciones sociales de género más equitativas, poco se podrá avanzar en un ejercicio responsable de la carrera y de la profesión.

Baste como ejemplo el importante grado de exposición que tienen las jóvenes y los jóvenes a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, con una formación de la subjetividad en donde se multiplican las instituciones y ya la socialización tiene otro rumbo, lo que conduce a procesos emancipatorios más acelerados y con nuevas claves en el ejercicio de la autonomía. A su vez las sociedades son cada vez más diversas y multiculturales, y el desarrollo de las competencias presenta nuevos desafíos, y la apropiación del lenguaje de derechos, del respaldo establecido en los pactos y tratados internacionales, y la propia concepción de sujeto titular de derechos, debe promover un empoderamiento en el marco de un proceso colectivo que otorgue valor a los derechos humanos.

Se trata de otorgar un sentido al *habitus* (Bourdieu, 1987) que considera a todas aquellas formas de obrar, pensar y sentir que están originadas por

la posición que una persona ocupa en la estructura social y, por lo tanto, da cuenta de cómo las conductas se van a traducir en secuencias objetivamente orientadas por referencia a un fin, sin ser necesariamente el producto de una estrategia consciente, ni una determinación mecánica (Bourdieu, 1997). Es precisamente este *habitus* el que debe dispararnos reconsideraciones importantes de nuestro actuar en la docencia.

En síntesis, todos estos temas, centrales para el Derecho y el bienestar de la población no pueden recibir tratamiento como “tópicos” especiales sino que deben estar presentes en toda la enseñanza atravesando y enfocando las dinámicas de formación y las prácticas del Derecho.

V. Transformando y vinculando: claves de abordaje

En efecto, la necesaria y obligatoria incorporación del concepto de universalismo respetuoso de las diferencias e identidades culturales, requiere una construcción colectiva voluntaria y activa de modo de “atravesar” el aparato de formación universitaria para incorporar la formación de las subjetividades de las nuevas generaciones. Se trata de repensar categorías para que los estudiantes universitarios se piensen y se construyan desde sus identidades particulares pero al mismo tiempo se promueva su aptitud para participar en la construcción de un ideal universal integrado desde derechos humanos que nos permita convivir y construir en la diversidad.

Una pedagogía de derechos humanos universales, que también involucre a docentes, directivos y personal en general, basada en el respeto a la igualdad y no discriminación, debe partir del reconocimiento práctico que las estudiantes y los estudiantes son titulares de derechos y por lo tanto deben ser activos en el ejercicio del derecho a la educación, entre otros derechos. Se trata de “atravesar” y promover un “*habitus*” o sentido práctico democrático basado en el respeto, las garantías y la promoción de relaciones sociales de género igualitarias.

Y allí los derechos económicos, sociales y culturales con perspectiva de género tienen un mandato claro y que no puede ser soslayado en categorías generalizantes. A modo de ejemplo, el estudio del derecho al trabajo y a la seguridad social no puede seguir concentrándose únicamente en las relaciones laborales formales, de corte contributivo, sino que tienen que incluir las distintas formas de trabajo, tanto informal como también el trabajo

de cuidado no remunerado. La seguridad social debe incorporar el estudio de las distintas formas de protección social hoy vigentes. De lo contrario continuaremos ampliando una brecha entre la enseñanza y las respuestas estatales. Los ejemplos son incommensurables.

La oportunidad de repensar la formación en Derecho que hoy se imparte en Argentina y donde los docentes tenemos una responsabilidad enorme, no es sólo un desafío sino se convierte en una obligación insoslayable. A mi modo de ver si no “atrasamos” activamente la malla curricular y repensamos la formación en sentido holístico pero con un enfoque, que en todo momento identifique las asimetrías de poder entre varones y mujeres, y denuncie los sesgos de género presentes en cada asignatura, y que se proponga superar el “caso”, la “sentencia” y se involucre en la dinámica social y política, pocas transformaciones efectivas lograremos. No se trata de más sino de mejores prácticas conforme a derecho y respetuosas de la equidad de género.

VI. Bibliográficas

ABRAMOVICH, V. y PAUTASSI, L. (2009). “El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales”, en: Abramovich, V. y Pautassi, L (comp.), *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos*. Buenos Aires: Editores del Puerto, pp. 279-340.

BALARDINI, Lorena y ROYO, Laura (2012). “La exigibilidad del derecho a la Vivienda y el uso de indicadores para su monitoreo. Las relocalizaciones en la Cuenca Matanza Riachuelo”, en: Pautassi, Laura y Gamallo, Gustavo (comps.), *¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

BARRERA, Leticia (2012). *La Corte Suprema en escena. Una etnografía del mundo judicial*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BENERIA, Lourdes (2006). “Género y políticas públicas: desafíos de la equidad”, en: *Revista Nómadas* N° 24. Bogotá: Fundación Universidad Central.

BERMÚDEZ, Ángeles; CARMONA BARRENECHEA, Verónica y ROYO, Laura (2014). “Judicialización de la política habitacional de la Ciudad de Buenos Aires: entre la multiplicidad de programas y la escasez de resultados”,

en: Pautassi, Laura (dir.), *Marginaciones sociales en el área metropolitana de Buenos Aires. Acceso a la justicia, capacidades estatales y movilización legal*. Colección Derechos Sociales y Políticas Públicas. Buenos Aires: Biblos.

BESTARD, Ana María; CARRASCO, Maximiliano y PAUTASSI, Laura (2014). "Límites interpretativos al derecho a la seguridad social: una mirada a través de la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia en Argentina", en: Pautassi, Laura (dir.), *Marginaciones sociales en el área metropolitana de Buenos Aires. Acceso a la justicia, capacidades estatales y movilización legal*. Buenos Aires: Biblos.

BÖHMER, Martín (1999). *La enseñanza del derecho*. Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, Pierre (1987). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.

— (1997). *Razones Prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

CARDINAUX, Nancy (2008). "La articulación entre enseñanza e investigación en derecho", en: *Revista Academia*, Año 6, N° 12. Buenos Aires: Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, pp. 241-256.

CARDINAUX, Nancy y GONZÁLEZ, Manuela (2004). "El derecho que debe enseñarse", en: *Revista Academia*, Año 1, N° 2. Buenos Aires: Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, pp. 129-146.

FRASER, Nancy (2000). *Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento*. Madrid: New Left Review en Español 4, pp. 55-68.

GRUPO DE TRABAJO PROTOCOLO DE SAN SALVADOR (2015). *Indicadores de progreso para medición de derechos contemplados en el Protocolo de San Salvador*. Grupo de Trabajo para el Análisis de los informes nacionales del Protocolo de San Salvador. Washington: Organización de Estados Americanos (OEA).

LAMAS, Marta (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.

KABEER, Naila (1996). *Realidades trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento sobre el desarrollo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MESECVI (2015). *Guía práctica para la aplicación del sistema de indicadores de progreso para la medición de la implementación de la Convención De Belém Do Pará*. Washington: Comisión Interamericana de Mujeres.

NACIONES UNIDAS (2012). Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *Indicadores de Derechos Humanos. Guía para la medición y aplicación*. Ginebra y Nueva York, HR/PUB/12/5.

— (2006). *Informe sobre indicadores para vigilar el cumplimiento de los instrumentos internacionales de derechos humanos*. Ref. HRI/MC/2006/7.

— (2008). *Informe sobre los indicadores para promover y vigilar el ejercicio de los derechos humanos*. Ref. HRI/MC/2008/3.

PAUTASSI, Laura (2007). *¡Cuánto Trabajo mujer! El género y las relaciones laborales*. Buenos Aires: Capital Intelectual, pp. 41-95.

— (2010). “Indicadores en materia de derechos económicos, sociales y culturales. Más allá de la medición”, en: Abramovich, V. y Pautassi, L (comp.), *La medición de derechos en políticas sociales*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

PAUTASSI, Laura y GAMALLO, Gustavo (2012). *¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

— (2015). *El bienestar en brechas. Las políticas sociales en la Argentina de la posconvertibilidad*. Buenos Aires: Biblos.

PINTO, Mónica (1997). *Temas de Derechos Humanos*. Buenos Aires: Editores Del Puerto.

— (2008). “Los derechos humanos económicos, sociales y culturales”, en: Alegre, Marcelo; Gargarella, Roberto y Rosenkrantz, Carlos, *Homenaje a Carlos S. Nino*. Buenos Aires: Facultad de Derecho UBA y La Ley.

SILBAUGH, Karen (2012). “Convirtiendo el trabajo en amor: el trabajo doméstico y el derecho”, en: Gherardi, Natalia (comp.), *Justicia, género y trabajo*. Red Alas. Buenos Aires: Librería.

STIMPSON, Catherine (2005). “¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años 90?”, en: *Revista Academia* N° 6, Buenos Aires: Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, pp. 301-330.