



Revista Electrónica Educare

ISSN: 1409-4258

ISSN: 1409-4258

Universidad Nacional. CIDE

Arrubia, Eduardo

Educación y derechos humanos a la luz de los estándares jurídicos de la diversidad sexual: Límites, resistencias y desafíos desde la experiencia socio-legislativa argentina
Revista Electrónica Educare, vol. 22, núm. 3, 2018, Septiembre-Diciembre, pp. 243-264
Universidad Nacional. CIDE

DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.12>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194157733012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

[Cierre de edición el 01 de Setiembre del 2018]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Educación y derechos humanos a la luz de los estándares jurídicos de la diversidad sexual: Límites, resistencias y desafíos desde la experiencia socio-legislativa argentina

Education and Human Rights from the Juridical Viewpoint of Sexual Diversity: Boundaries, Resistance, and Challenges from the Argentinian Socio- Legal Experience

Educação e direitos humanos à luz dos padrões legais da diversidade sexual: limites, resistências e desafios da experiência sócio-legislativa argentina

Eduardo Arrubia¹

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Azul, Argentina
earrubia@gmail.com



Recibido • Received • Recebido: 03 / 08 / 2017

Corregido • Revised • Revisado: 16 / 05 / 2018

Aceptado • Accepted • Aprovado: 19 / 07 / 2018

Resumen: En el mundo globalizado actual se profundiza el individualismo en el que los valores humanos están expuestos permanentemente a capitular dentro de las relaciones de mercado. En este contexto, la educación emerge como la herramienta idónea para revalorizar al sujeto como persona en sí misma y en su relación con las otras. En este sentido, el objetivo de este trabajo consiste en explorar los derechos humanos de las personas LGBTI y cómo estos derechos de la diversidad sexual operan como un enfoque analítico necesario para fomentar la tolerancia y el respeto por los otros seres a través de la educación. Para ello, se analiza la canalización del escenario internacional hacia el nivel local dentro de la República Argentina por medio de la [Ley de Educación Sexual Integral Ley 26150 \(2006\)](#) y se toman datos cualitativos y cuantitativos sobre la implementación de esta norma por medio de encuestas y entrevistas semiestructuradas a docentes. En este punto, se utilizan como criterios de análisis el grado de capacitación de docentes, la existencia de situaciones reales de discriminación por motivos sexuales en ámbitos educativos y la presencia de límites que provienen del entorno a la hora de aplicar estas políticas. De tal manera, se demuestra que a pesar de los avances legislativos progresistas, la aplicación cotidiana de la educación sexual presenta ciertas resistencias que provienen del entorno cultural como así también de la falta de capacitación del personal docente.

Palabras claves: Derechos humanos; educación; discriminación sexual.

¹ Abogado. Becario de investigación doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina (CONICET). Profesor adjunto ordinario en la cátedra de Filosofía del Derecho y Ética de la Abogacía (Facultad de Derecho – UNICEN). Doctorando en Derecho (UBA). Miembro del Centro de Estudios en Derechos Humanos (CEDH-UNICEN).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract: In the current globalized world, the individualism is emphasized, threatening human values to capitulate within market relationships. In this context, education emerges as a powerful tool to revalue the human being as a person and in the relationship with others. Therefore, this essay aims to explore LGBTI groups' human rights and analyze how these rights of sexual diversity work as a necessary analytical approach to promote tolerance, as well as respect, through education. To do this, it will be studied how the international scenario is channeled into the local level through the [Ley 26150 de Educación Sexual Integral, 2006](#) (Argentinian law on Integral Sexual Education), and its compliance will be tested implementing surveys and semi-structured interviews. In this regard, specific analytical criteria have been used, such as the level of education of teachers, the existence of real situations of discrimination based on sexual motivations within school facilities, and the boundaries and resistances that come from other social environments. Therefore, we prove that, despite the new legal progressive advances, the daily enforcement of the sexual education law shows limits that derive from the cultural context, as well as from the lack of training of teachers.

Keywords: Human rights; education; sexual discrimination.

Resumo: No atual mundo globalizado, o individualismo se aprofunda; neste individualismo os valores humanos estão permanentemente expostos dentro das relações de mercado. Nesse contexto, a educação se apresenta como a ferramenta ideal para reavaliar o sujeito como pessoa em si mesmo e em sua relação com os demais. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é explorar os direitos humanos das pessoas LGBTI e como esses direitos da diversidade sexual operam como uma abordagem analítica necessária para promover a tolerância e o respeito entre as pessoas, através da educação. Para fazer isso, é feito um análise da canalização do contexto internacional ao nível local dentro da República Argentina, através da [Lei de educação sexual integral 26150 \(2006\)](#), por meio de dados qualitativos e quantitativos sobre a implementação desta norma, utilizando enquete e entrevistas semiestruturadas com professores. Nesse ponto, é tomado em conta o grau de formação dos professores como parte dos critérios de análises, a existência de situações reais de discriminação por motivos sexuais em ambientes educacionais e a presença de limites provenientes do ambiente na aplicação dessas políticas. Desta forma, demonstra-se que, apesar dos avanços legislativos progressistas, a aplicação cotidiana da educação sexual apresenta certas resistências originadas do contexto cultural, bem como a falta de capacitação do corpo docente.

Palavras-chave: Direitos humanos; educação; discriminação sexual.

Introducción

En pleno siglo XXI, cuando la voracidad del capitalismo ha arrasado las relaciones intersubjetivas enfatizando el valor de la mercancía, se hace indispensable estimular y desarrollar el sentido de humanidad que nos vuelve personas. Los derechos humanos han emergido como un instrumento para hacernos valer frente al Estado y frente a particulares. En este contexto, la educación se convierte en un arma poderosa para promocionar, defender y proteger estos derechos.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Desde la niñez hasta la adultez, la discriminación, el estigma y el prejuicio generan daños irreparables, debilitan la autoestima, propician la autoexclusión y, en casos más extremos, producen la muerte por motivos de odio o por suicidio. Los móviles o razones subjetivas que llevan a un sujeto a ejecutar actos discriminatorios son de variada índole, y así encontramos aquellos vinculados a la nacionalidad, la etnia, el idioma, la pertenencia religiosa, entre otros. Además, se encuentran aquellos motivos vinculados a la diversidad sexual, específicamente la orientación sexual y la identidad de género. La sexualidad humana aflora permanentemente en la vida de las personas, determina y condiciona las relaciones con la misma persona y con las otras.

Por lo tanto, la tríada educación - derechos humanos - diversidad sexual se convierte en un todo inseparable para lograr una sociedad justa, en la que el respeto y la empatía construyan la libertad de que cada quien sea quien quiera ser. En este sentido surgen interrogantes tales como: ¿Qué contenidos debe tener la educación? ¿Qué sujetos debe contemplar? ¿Qué derechos debe promover? ¿Cómo se educa *en* la diversidad sexual y *para* esta? ¿En qué consisten los derechos humanos de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex? ¿Cuál es la relación entre los instrumentos internacionales de derechos humanos, genéricos y abstractos, y la realidad cotidiana de las personas? En este orden de ideas, el objetivo principal de este trabajo consiste en analizar el marco general de derechos humanos en el plano internacional para luego descender al plano nacional argentino en materia de educación sexual, y así, poder cotejar las experiencias cualitativas de aplicación de las políticas referidas a esta materia. Por lo tanto, corresponde aclarar que no se presenta aquí un estudio sobre la ciencia de la educación, sino que se trata de un abordaje desde la ciencia jurídica que incluye los derechos humanos como una de sus ramas en la que se rescata el derecho humano a la educación vinculado con los derechos sexuales referidos a la diversidad sexual.

En lo que sigue, intentaré dar algunas pistas para pensar los interrogantes planteados. Luego de esbozar ciertas aclaraciones metodológicas, abordaré los desafíos y el sentido que adquiere la educación en el mundo globalizado posmoderno. En segundo lugar, explicaré el lugar que las personas LGBTI ocupan en el terreno del derecho de los derechos humanos. En tercer término, me ocuparé de establecer la relación indispensable que existe entre educación y derechos humanos, para lo cual argumentaré que la tradicional catalogación del derecho a la educación bajo el rótulo de los derechos económicos, sociales y culturales deviene reduccionista e inapropiada. Al mismo tiempo, fundamentaré el carácter necesario de la educación en clave de derechos humanos de la diversidad sexual. En cuarto orden, exploraré la [Ley de Educación Sexual Integral de la República Argentina n.º 26.150 \(2006\)](#) como manifestación doméstica del cumplimiento de las obligaciones internacionales asumidas por el Estado argentino. Simultáneamente, el trabajo de campo realizado permitirá arrojar luz sobre los límites y resistencias, pero también sobre las buenas prácticas, que se generan en el terreno empírico de la aplicación de la educación sexual.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Metodología

Desde lo teórico, la presente investigación se basa en la recopilación bibliográfica y jurisprudencial que posibilita realizar un abordaje actualizado en cuanto a los conceptos de educación, derechos humanos, sexualidad y género. En este orden de ideas, se analizan y definen los estándares de derechos humanos vinculados con la educación que han sido proporcionados por el Comité Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, esto es, la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Para ello, se han relevado datos de jurisprudencia internacional que dan cuenta de la realidad social en esta materia.

Luego de la descripción del panorama general e internacional en materia de derechos humanos, en relación con lo empírico, se realizaron 17 entrevistas semiestructuradas a docentes de nivel preescolar, primario y secundario que desarrollan su actividad profesional en establecimientos educativos de la ciudad de Azul, centro geográfico de la provincia de Buenos Aires. Si bien la cantidad de la muestra tomada no se considera representativa en términos cuantitativos del universo de docentes por su escasa dimensión, lo cierto es que los relatos aportados por la población entrevistada permiten acceder a experiencias concretas que revelan una riqueza empírica *per se*. Esto es, no interesa la plausibilidad de generalización de los datos, sino que el objetivo de este trabajo apunta a relevar el valor cualitativo de las experiencias particulares en el ámbito del sistema educativo. De esta manera, se puede cotejar el marco normativo tanto internacional como nacional, con la praxis educativa en virtud de explorar la relación entre educación, derechos humanos y el respeto por la diversidad sexual.

Para ello, se ha buscado explorar en las entrevistas el conocimiento o desconocimiento de docentes acerca de los derechos humanos de la población LGBTI, específicamente aquellos vinculados a las normas sobre orientación sexual e identidad de género. Así, el criterio del nivel de información de quienes imparten la educación resulta ilustrativo de la posibilidad de aplicación real de la Ley de Educación Sexual Integral. Al mismo tiempo, se ha indagado acerca de la existencia y eficacia de capacitaciones brindadas por el Estado para docentes que deben actuar como agentes de la aplicación de esta norma. Además, se han rastreado datos vinculados a experiencias concretas de discriminación por orientación sexual e identidad de género en el contexto de establecimientos educativos.

Simultáneamente, se acompañan estas reflexiones particulares con datos cuantitativos más generales extraídos de la Encuesta Nacional de Clima Escolar para Jóvenes LGBT del año 2016, impulsada por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y efectuada por la organización de la sociedad civil denominada "100% Diversidad y Derechos".

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

La educación en el mundo globalizado

Desde una mirada actual, la posmodernidad ha irrumpido a través de nuevas formas, relaciones y procesos que dinamizan la convivencia humana. La desigualdad social se ha ido potenciando en el marco de la globalización, y ha demostrado ser una gran paradoja frente a la ampliación de la democracia política que supone escenarios de mayor participación popular (Tedesco, 2011). En este contexto, la exclusión social no solo se relaciona con la falta de riqueza material, sino que también refiere a una exclusión simbólica (Bhalla y Lepeyre, 1999). Por esto, el concepto de exclusión social apunta a fijar “el análisis no en situaciones puras de exclusión sino en situaciones de vulnerabilidad caracterizadas por procesos más o menos intensos de acumulación de desventajas” (Saraví, 2007, p. 30). Así, la fragmentación de la sociedad, el desarrollo de actividades laborales informales y la emergencia de diferentes modelos conflictivos de solidaridad están afectando profundamente la cohesión social (Bhalla y Lepeyre, 1999).

Ahora bien, en este espectro posmoderno de profundización de las desigualdades corresponde preguntarnos cuál es el lugar que la educación debe asumir. En un mundo dominado por las relaciones económicas de mercado pareciera que el objetivo educativo principal estaría orientado hacia los conocimientos técnicos que enseñen a manipular el mundo y transformarlo en mercancía intercambiable monetariamente. Sin embargo, como advierte Hevia (2006), la racionalidad técnica no pone el énfasis en la naturaleza humana, en los valores constitutivos de la paz social. Por ello, deviene fundamental dotar a la educación no solo de esta racionalidad técnica sino que también, complementariamente, de una racionalidad práctica que dé cuenta del humanismo intrínseco en las relaciones intersubjetivas. En este sentido, la educación adquiere dos objetivos fundamentales. Por un lado, el de “aprender a vivir juntos”, que se manifiesta como una aspiración que debe ser socialmente construida dentro de un mundo en el que la convivencia solidaria no se presenta como una consecuencia natural del orden social (Tedesco, 2011). Por el otro, el de “aprender a aprender” que, frente a la gran cantidad y velocidad de informaciones, pone el énfasis en la formación de habilidades que permitan producir y utilizar el conocimiento por sobre la mera transmisión de datos (Tedesco, 2011). De esta manera, es sumamente relevante la idea de construir una pedagogía de la confianza que anule el temor que genera la racionalidad meramente técnica. Sucede que la vulnerabilidad del ser humano se despliega en un cúmulo de relaciones y situaciones de incertidumbre en cuyo marco la pedagogía entendida en términos de confianza resulta fundamental para fortalecer a la persona ante el avasallamiento de la sociedad globalizada y fuertemente capitalizada (Hevia, 2006).

Simultáneamente, los tiempos que corren profundizan un individualismo acentuado que da lugar a una crisis de contacto con las otras personas (Ciuro, 2000). Esta carencia relacional produce un terreno fértil para que aflore la falta de empatía, de respeto, de tolerancia, y así tienen lugar flagelos como la discriminación y el estigma. Por ello, cuando una persona posee un rasgo que llama nuestra atención significativamente, nos alejamos de ella y anulamos los restantes



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

atributos que la caracterizan y, de esta manera, elaboramos una teoría del estigma, una ideología que nos permita dar cuenta de su inferioridad y del peligro que ese sujeto representa (Goffman, 2012). Es en este punto en el que resulta imperioso entender que la diversidad y la pluralidad que nos hace seres humanos debe ser vista no como un problema a resolver, sino como una oportunidad para fomentar los valores de solidaridad, inclusión y equidad social (Hevia, 2006).

Este panorama evidencia la justificación de la necesidad de relacionar educación y derechos humanos. Así, puede hablarse de un derecho a la educación, de los derechos humanos dentro de la gestión educativa y de la enseñanza de los derechos humanos (Tomasevski, 2003). Entonces, surge el interrogante acerca de cuál es el lugar de los derechos de la diversidad sexual dentro de este esquema. En un mundo en el que distintas manifestaciones de la sexualidad humana irrumpen las normatividades socioculturales imperantes, los prejuicios y la discriminación por motivos de orientación sexual, identidad de género y expresión de género están a la orden del día. En este sentido, siguiendo a Rodino (2015), debe asumirse que la educación es un derecho “llave”, ya que cuando este es garantizado se asegura, a la vez, el goce de los demás derechos, en el caso de este artículo, aquellos vinculados a la libre manifestación y vivencia de la propia sexualidad. Por consiguiente, a continuación se presentan conceptualizaciones necesarias en torno a la sexualidad y los derechos humanos, para luego abordar su vinculación con los tres aspectos señalados de su relación con el fenómeno educativo.

La diversidad sexual en el contexto de los derechos humanos

El derecho internacional de los derechos humanos viene desarrollándose en función de incorporar cada vez más la protección de derechos elementales de las personas. Así, las categorías de orientación sexual e identidad de género han ido asumiendo un rol preponderante a la hora de prohibir la discriminación por estos motivos. Por ejemplo, en el año 2002 el Comité de los Derechos del Niño interpretó que la orientación sexual estaba comprendida dentro de la expresión “y otra condición social” que genéricamente expone la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* (ONU, 1989) como prohibición de discriminación. Luego, en el año 2012, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) reprodujo esta misma idea al referirse al contenido de la misma expresión contenida en el art. 1.1 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, solo que agregó, a la orientación sexual, la categoría de identidad de género (Corte IDH, 2012). En el mismo sentido, en 2011, la Organización de los Estados Americanos emitió su resolución 2653 por medio de la cual instó a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) a que investigara y diera nociones concretas y relevantes en función de los derechos emergentes de la diversidad sexual. Por ello, la CIDH dictó un documento sobre términos y estándares relevantes en esta materia, para lo que dio definiciones específicas de sexo, género, orientación sexual, identidad de género y expresión de género, y sostuvo que todas estas categorías configuraban el derecho humano a la vida privada de las personas amplia y tradicionalmente reconocido en diversos instrumentos internacionales

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

de derechos humanos. En este marco, los casos que ha tenido que resolver la Corte IDH han estado vinculados a situaciones de discriminación por orientación sexual, sin estar involucrados directamente asuntos de identidad de género. Sin embargo, en el ámbito del Sistema Europeo de Derechos Humanos se registra una amplia jurisprudencia en relación con los derechos de las personas trans. En una primera etapa a partir de 1986, el Tribunal Europeo de Derecho Humanos (TEDH) entendió que, si bien existía un derecho a la identidad que permitía a la persona asumir una vida conforme al género sentido, se denegaba el ejercicio de otros derechos tales como la rectificación de la partida de nacimiento, el matrimonio de acuerdo con el nuevo género, el derecho a pensión, etc. Para ello, el tribunal de Estrasburgo invocaba la existencia de un amplio margen de apreciación de los Estados para regular este tipo de cuestiones que dependían de parámetros socioculturales propios de cada país (Arai-Takahashi, 2001). A partir de 2002, el TEDH modificó su jurisprudencia y permitió que la identidad de género de cada persona se reflejara con las modificaciones documentales que fueran necesarias. Sin embargo, aun así exigía que para asumir un género distinto del correspondiente a la genitalidad asignada en el nacimiento, el sujeto debía experimentar las intervenciones médicas pertinentes para evidenciar el nuevo género asumido (Gonzalez-Salzberg, 2014). Recientemente, la *Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores* (OEA, 2015) se convirtió en el primer instrumento internacional vinculante que recoge las identidades de género en plural como una categoría prohibida de discriminación.

Educación y derechos humanos

La falacia de la educación como derecho económico, social y cultural

Desde la normativa internacional de los derechos humanos, la educación ha sido regulada dentro de la categoría más amplia de derechos económicos, sociales y culturales, también denominados como de segunda generación. De esta forma, siguiendo a Abramovich y Courtis (2002), se ha sostenido que estos suponen el nacimiento de obligaciones positivas por parte del Estado, las cuales deberían afrontarse con patrimonio público, mientras que, por el contrario, cuando se trata de derechos civiles y políticos, las obligaciones imperantes serían negativas, ya que únicamente requerirían una conducta de abstención aparentemente no onerosa por parte del Estado. Esta perspectiva supone un abordaje naturalista del rol y funcionamiento del aparato estatal de forma coincidente con el esquema decimonónico que postulaba un Estado mínimo garante únicamente de la justicia, seguridad y defensa (Abramovich y Courtis, 2002). No obstante, debe manifestarse que esta caracterización obedece a cuestiones históricas, políticas e ideológicas, ya que es fácil advertir que, por ejemplo, derechos catalogados con la etiqueta de civiles, tales como el derecho a no ser torturado requieren, en principio, es cierto, una conducta de abstención por parte del Estado. Sin embargo, el pleno goce y ejercicio de esos derechos no sería posible si este no dispusiera de un sistema de formación y capacitación destinado a



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

personal funcionario encargado de aplicar actos disciplinarios sobre las personas como, por ejemplo, policías, guardacárceles, etc., o si no implementara las medidas necesarias para que los establecimientos penitenciarios sean sanos y limpios. Y, por supuesto, todo esto conlleva gastos pecuniarios que deben ser afrontados con el presupuesto público. En igual sentido, otros derechos tales como los referidos a la salud, por ejemplo, tradicionalmente rotulados con el nombre de "sociales", reclaman *ab initio* un gasto del Estado a los efectos de sustentar el sistema sanitario de un país, pero simultáneamente requieren conductas de abstención para dar cumplimiento al deber general de no dañar la salud de las personas. En este marco, el derecho a la educación requiere una conducta de prestación por parte del Estado a los efectos de enfrentar el costo que todo un sistema educativo conlleva. Sin embargo, simultáneamente, su goce efectivo demanda conductas de abstención como, por ejemplo, a la luz del tema aquí analizado, la no discriminación por razones de orientación sexual e identidad de género, no solo en relación con estudiantes y docentes, sino también respecto de todas las personas que integran las comunidades educativas.

En consecuencia, ambas categorías de derechos son susceptibles de ser caracterizadas en clave de un complejo de obligaciones positivas y negativas del Estado, con preponderancia simbólica, a los efectos de su identificación, del elemento de la prestación (erogación dineraria) en el caso de los DESC, y del elemento de la conducta de abstención en el caso de la población civil y grupos políticos (Abramovich y Courtis, 2002). Además, este panorama contribuye a esclarecer el carácter de interdependencia de los derechos humanos que lleva a no enfocarlos como compartimentos analíticos estancos. Por ello, difícilmente puedan ejercitarse con plenitud los derechos civiles y políticos como el derecho a la libertad de expresión, el derecho al sufragio o el derecho a la no discriminación, entre otros, si no están dadas las condiciones que fortalezcan y empoderen a la persona a esos efectos, las cuales vienen dadas por la efectivización real de los derechos económicos, sociales y culturales, tales como la educación, la salud, la vivienda digna, etc. Por consiguiente, "el derecho a la educación pasa por encima de la división de los derechos humanos en derechos civiles y políticos, por una parte, y derechos económicos, sociales y culturales por otra. Los abarca a todos" (Tomasevski, 2003, p. 12).

La educación en clave de los derechos de la diversidad sexual

Tal como ha quedado dicho al comienzo de este trabajo, la complejidad de la sociedad actual hace de la educación un instrumento necesario para reducir las desigualdades y evitar que ellas se reproduzcan. Es por ello por lo que la normativa internacional en la materia está consolidada en torno a este objetivo (Tomasevski, 2003).

Por otra parte, en relación con el tema analizado en este trabajo, debe destacarse que luego, en 1989, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño a través de su artículo 29 hace mención expresa a que la educación debe encaminarse a preparar a la niñez para asumir las responsabilidades necesarias en la convivencia social con una consciencia de respeto

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

de la igualdad de los sexos, entre otras referencias. Si bien esta expresión se refiere inicialmente a la igualdad entre hombres y mujeres, y en un principio está lejos de abarcar categorías como las de orientación sexual e identidad de género, estas quedan actualmente abarcadas a raíz de la interpretación dinámica de los textos convencionales, en forma coincidente con la jurisprudencia internacional anteriormente mencionada.

Por lo tanto, en consonancia con lo expresado en el apartado anterior, el proceso internacional de ratificación de tratados en materia de derechos humanos genera que las personas se constituyan como sujetos de derechos. Esto implica que donde hay un derecho, existe correlativamente una obligación, es decir, el Estado aparece como el garante y responsable directo por el goce efectivo de los derechos humanos. Consecuentemente, resulta indispensable abordar la educación con enfoque, o en clave, de derechos humanos. Esto supone pensar a la educación en la interrelación de dos dimensiones, por un lado, como un derecho humano *per se* (el derecho a la educación) y, por el otro, como un vehículo para formar y ejercer derechos humanos, lo que se denomina con la nomenclatura de Educación en Derechos Humanos (EDH) (Rodino, 2015). De esta manera, los instrumentos internacionales vinculantes no generan por sí mismos estos derechos, sino que operan como criterios para fijar objetivos educativos y determinar el alcance de las acciones que se lleven a cabo en contextos educativos (Poulter, Kuusisto, Malama, Kallioniemi, 2017).

En este orden, entendiendo que las personas son sujetos de derechos y que por ello los Estados asumen obligaciones, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales dictó, en el año 1999, la observación general n.º 13 (Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales [RED-DESC], 1999) en la cual estableció, especialmente en cuanto al derecho a la educación, cuatro características interconectadas que debe tener la educación y que los Estados están constreñidos a garantizar. Así, nos encontramos con las obligaciones de asequibilidad (disponibilidad), accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. La **asequibilidad**, o disponibilidad, desde la perspectiva de los derechos civiles exige que el Estado posibilite establecimientos educativos que respeten la libertad en la educación. Al mismo tiempo, en tanto que derecho social, reclama que los gobiernos aseguren la existencia de educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar, mientras que como derecho cultural, demanda que se respete la diversidad, y en especial los derechos de las minorías (Tomasevski, 2006). Es interesante advertir que en relación con la disponibilidad, la observación general aquí analizada dispone que los establecimientos educativos deberán contar con instalaciones sanitarias para ambos sexos. De esta manera, el Comité asume la división de los sexos entre hombre y mujer como una realidad biológicamente determinada que soslaya todo aquel que no entre en dicho binomio. Precisamente el activismo intersex lucha contra esta taxonomía cultural que estereotipa a las personas obligándolas a asumir un género predeterminado cuando en los casos de la intersexualidad el dato biológico de la genitalidad corresponde al hermafroditismo y no encuadra en los parámetros ni de lo femenino ni de lo masculino. Así, se reclama que los



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

espacios sanitarios sean unisex o, en última instancia, que las personas puedan utilizar los baños correspondientes al género socialmente asumido (McFadden y Crowley-Henry, 2016). Entonces, la coerción cultural silencia la realidad de la intersexualidad, que se presenta como monstruosa frente a una sociedad que se dispone a catalogarnos en hombres o mujeres conforme una genitalidad pre-configurada en términos de normalidad. Esto permite dejar abierto el interrogante acerca de si es realmente necesario garantizar que los establecimientos educativos dispongan de instalaciones sanitarias diferenciadas conforme al sexo. Frente a este panorama, es relevante traer a colación la Observación General n.º 20 emanada del mismo órgano en el año 2009, en la cual se considera que la identidad de género es una categoría prohibida de discriminación y, en ese sentido, se afirma que “Párrafo 32... los transgénero, los transexuales o los intersexo son víctimas frecuentes de graves violaciones de los derechos humanos, como el acoso en las escuelas o en el lugar de trabajo” (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [DESC], 2009, *Orientación sexual e identidad de género*, párr. 1).

En relación con la obligación de **accesibilidad**, dice Rodino (2015, p. 207) que “las escuelas y los programas de enseñanza deben ser accesibles a todos, sin discriminación”. Siguiendo la observación general n.º 13, la autora explica que esta obligación se descompone en tres dimensiones: una correspondiente a la no discriminación que implica atender a los grupos más vulnerables a través de leyes que sean realmente efectivas; otra, relativa al aspecto material de la accesibilidad, que exige la existencia de centros educativos al alcance físico de las personas, sea en virtud de una localización geográfica razonable o a través del despliegue tecnológico pertinente; y una última dimensión referida a la accesibilidad económica que demanda un rol financiador de parte del Estado que exima a las personas de costear su ingreso y mantenimiento en la educación (Rodino, 2015). De todos modos, corresponde dejar en claro que hoy en día la accesibilidad es entendida de manera mucho más profunda y abarcadora. Así, comprende el hecho de entrar, permanecer y egresar satisfactoriamente del sistema educativo (Rodino, 2015). En este punto, resulta esclarecedor traer a colación la sentencia de la Corte Constitucional de Colombia del mes de julio de 2016. Este caso se trata de los derechos de un hombre trans, es decir, una persona que biológicamente nació como mujer; pero que siente su género como hombre. De esta manera,

...en consonancia con dicho sentir peticionó al Servicio Nacional de Aprendizaje colombiano (SENA) que le fuera permitido usar en la institución educativa un uniforme masculino acorde con su género autopercebido. ... [También solicitó que] se le dispensara un trato igualitario en las aulas de clases por parte del cuerpo de docentes, que se refirieran a su persona con sustantivos y artículo masculinos y que se abstuviesen de atentar de manera alguna contra su personalidad y forma de ser². Frente a la negativa de respuesta por parte de la entidad, se inició una acción de tutela. En esta oportunidad, los argumentos esgrimidos por el SENA

² Véase Corte Constitucional colombiana, sentencia de 11 de julio de 2016, T-363/16 (Corte Constitucional colombiana (2016))

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

se concentraron en exigir al estudiante que modificara la inscripción registral de su sexo y, por consiguiente, su documento de identidad. Así, se buscó condicionar el ejercicio del derecho a un trato digno supeditando algo tan simple como la vestimenta de un uniforme a un trámite registral de reasignación de sexo. La acción de tutela fue concedida por un juez de segunda instancia y luego la Corte Constitucional colombiana determinó que el SENA había vulnerado los derechos a la igualdad y al libre desarrollo de la personalidad del estudiante, al haberse negado a brindarle un trato acorde con su identidad de género como hombre transexual y al haberle prohibido utilizar el uniforme atribuido a los aprendices de género masculino y lucir el cabello corto, argumentando para ello que la información que el accionante había suministrado al momento de su inscripción correspondía al sexo femenino. (Arrubia y Brocca, 2017, p. 90)

En cuanto a la **aceptabilidad**, conforme lo dispone la observación general aquí analizada, se entiende que tanto el fondo como la forma de la educación, incluidos también los programas de estudio y los métodos pedagógicos, deben "Párrafo c)... ser aceptables [en el sentido de que sean] pertinentes, adecuados culturalmente, y de buena calidad para los estudiantes y, cuando corresponda, para los padres" (Red-DESC, 1999, Párrafo 2 del artículo 13 - El derecho a recibir educación, observaciones generales, párr. 7). En este sentido, la Suprema Corte de Justicia de México dictó una sentencia ejemplar en 2016:

[Configura un elemento fundamental al proteger la aceptabilidad de la] formación educativa en materia de diversidad sexual desde la infancia como una herramienta esencial para el desarrollo potencial y pleno de la personalidad humana³. En esta ocasión, la Corte mexicana se expidió en un caso en el cual la madre de un niño alegó la presunta inconstitucionalidad de la Ley General de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, ya que esta norma contempla la educación sexual refiriéndose a la "preferencia sexual" como así también al uso de métodos anticonceptivos. Según su parecer, la accionante consideraba que, de este modo, el Estado se entromete ilegítimamente en sus derechos inherentes a la patria potestad. Al respecto, la Corte sostuvo que precisamente el artículo 1 de la Constitución de México asume el mandato de prohibición de discriminación por los motivos que allí se enuncian, entre los cuales se destaca expresamente el de "preferencia sexual". Por consiguiente, resulta que la norma que la accionante intenta impugnar es onsecuente con la Ley Fundamental del Estado mexicano, sobre todo si se considera que la finalidad de la misma está enmarcada en el resguardo del interés superior del niño de manera congruente con la tutela que emana de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. (Arrubia y Brocca, 2017, p. 90)

³ Véase Suprema Corte de Justicia de México. Sentencia de 9 de noviembre de 2016, amparo de revisión 203/2016 (Suprema Corte de Justicia de México, 2016).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

De este modo, la norma objetada de ninguna forma está encaminada a determinar la sexualidad infantil, sino que, por el contrario, su misión radica en inculcar el respeto a la diversidad sexual evidenciando la pluralidad de preferencias sexuales que pueden asumirse. En esta línea, se derrumba la alusión a la rigidez de la patria potestad, ya que se entiende que esta de ninguna manera puede anular o sustituir la voluntad de un niño o niña, en este caso vinculada a la elección de la sexualidad sentida.

Por último, la **adaptabilidad** se vincula con la obligación de los Estados de velar por una educación flexible, susceptible de adaptarse a los requerimientos de comunidades cambiantes y de atender a aquellas necesidades propias de estudiantes y relativas a los contextos socioculturales en los que se insertan (Rodino, 2015). Esto pone en evidencia el hecho de que ante sociedades en las que se van conquistando nuevos derechos en relación con la diversidad sexual, la educación debe adecuarse para funcionar como una herramienta de consolidación y construcción de los valores de respeto y tolerancia en esta materia.

A los efectos de comprender el derecho humano a la educación en clave del respeto a la diversidad sexual, deviene indispensable invocar los ya mencionados *Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género* de 2006. Estos principios se originaron con una función tripartita, esto es, la de relevar las experiencias reales de discriminación del colectivo LGBTI en todas las regiones del mundo, la de articular de manera clara y precisa la aplicación de la legislación internacional de Derechos Humanos a dichas experiencias, y la de establecer la naturaleza de las obligaciones que deben asumir los Estados ante estas violaciones (O'Flaherty y Fisher, 2008). Si bien este documento integra el denominado *soft law*, es decir, aquel derecho internacional que no es vinculante por sí mismo, lo cierto es que constituye una serie de pautas hermenéuticas valiosas a la hora de interpretar la normativa internacional vinculante. De esta manera, el principio 16 dispone que los Estados quedan obligados a adoptar todas las medidas legislativas, administrativas o de cualquier índole destinadas a garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones y el trato igualitario de estudiantes, personal y docentes dentro del sistema educativo, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género. En este orden, debe señalarse que dicho principio alude a garantizar los derechos humanos de la diversidad sexual en cuanto a todas las relaciones intersubjetivas que puedan tener lugar dentro de los establecimientos educativos. Esto supone pensar la educación como una red compleja de relaciones más allá del vínculo entre docente y estudiante. Así, esta indicación no es un detalle menor, ya que, por ejemplo, la literalidad del artículo 2.b de la *Declaración de Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos* del año 2011 establece que la educación en derechos humanos engloba "la educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos" (ONU, 2011, p. 3). A mi juicio, el texto de esta Declaración

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

es reduccionista en tanto limita las relaciones educativas al vínculo unívoco entre docentes y estudiantes. En contraposición, a partir de una tarea de interpretación sistemática de todo el texto de este instrumento internacional se desprende que todas las relaciones sociales que vinculan a personas al interior de un sistema educativo quedan comprendidas a la hora de fomentar, proteger y garantizar el goce efectivo de sus derechos humanos, por lo cual otros agentes quedan abarcados tales como personal directivo, administrativo, celador, portero, de limpieza, de seguridad, etc. Este tipo de interpretación se desprende del artículo 4 que dispone que entre los objetivos de la educación en derechos humanos se encuentran los de “c) Lograr el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos y promover la tolerancia, la no discriminación y la igualdad; ... e) Contribuir a la prevención de los abusos y las violaciones de los derechos humanos y a combatir y erradicar todas las formas de discriminación y racismo, los estereotipos y la incitación al odio y los nefastos prejuicios y actitudes en que se basan” (ONU, 2011, p. 4).

Por otra parte, el Principio de Yogyakarta 16 aquí comentado también contempla los derechos humanos como contenido de la enseñanza, ya que dispone que los Estados deben asegurar que los métodos, currículos y recursos educativos en general sean útiles “para aumentar la comprensión y el respeto de ... la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género, incluyendo las necesidades particulares de ... los estudiantes, ... [sus progenitores] y familiares” (Principios de Yogyakarta, 2007, p. 23). Asimismo, establece que los Estados deben velar porque “no se margine ni segregue a estudiantes que sufran exclusión o violencia [por causa de su sexualidad, con la finalidad] de ... protegerlos, y que se identifiquen y respeten, de manera participativa, sus intereses superiores” (Principios de Yogyakarta, 2007, p. 23). También ordena que los Estados asuman las medidas necesarias para evitar que las sanciones disciplinarias dispuestas por los establecimientos educativos no conlleven castigos basados en la orientación sexual o identidad de género de sus estudiantes, sea real o percibida. Por último, el Principio resalta la obligación de los Estados de garantizar el acceso a la educación a las personas en cualquier etapa de su ciclo vital, incluyendo a las personas adultas que hayan sufrido la discriminación del sistema educativo en virtud de sus manifestaciones sexuales.

La ley argentina de Educación Sexual Integral y el desafío de su implementación

A pesar de los avances que se registran en la legislación internacional en relación con los derechos humanos emergentes de la diversidad sexual, lo cierto es que corresponde descender al campo concreto del derecho doméstico y de lo empírico-local para develar si estos derechos son respetados socialmente, y en qué grado o qué matices tienen su efectiva realización. Por consiguiente, dentro de este apartado corresponderá describir la importancia de la ley argentina 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), para luego abordar una serie de datos cualitativos y cuantitativos que ilustran el ámbito material y cotidiano de su efectiva aplicación.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Panorama normativo: La ley 26.150

En la República Argentina, las obligaciones estatales mencionadas en el apartado anterior relativas a la adopción de medidas útiles para garantizar los derechos de la diversidad sexual a través de la educación han sido cumplimentadas con la sanción de la Ley 26.150 que en el año 2006 instauró el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI). La norma profundiza el esquema planteado ya en 2005 por la ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes cuyo artículo 15 establece que la educación debe fortalecer los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia e identidad cultural. En relación con las categorías aquí analizadas de orientación sexual e identidad de género, la ley ESI fue enriquecida posteriormente en el año 2010 con la sanción de la [Ley de Matrimonio Igualitario de la República Argentina n.º 26.618 \(2010\)](#) que posibilitó la unión conyugal entre personas del mismo sexo. Luego, en 2012, con la [Ley de Identidad de Género de la República Argentina n.º 26.743 \(2012\)](#), la cual reconoció el derecho de las personas de modificar su nombre e imagen registrales de acuerdo con la autopercepción de su género, sin requerir ningún tipo de tratamiento ni diagnóstico médico previo, ni la intervención judicial. Además, esta ley dio lugar al derecho de las personas trans a ser llamadas por el nombre elegido de acuerdo con su autopercepción, independientemente de que no hubieran realizado el trámite administrativo de cambio de nombre.

En esta línea, la necesidad y justificación de una ley específica de Educación Sexual Integral (ESI) se evidencia en el carácter formativo que ejerce la educación sobre la sexualidad humana. En este sentido, [Baez \(2013\)](#) afirma:

La escuela enseña, disciplina, mide, evalúa, examina, aprueba (o no), categoriza y marca los cuerpos que pasan por ella, equilibrando, por un lado, el incentivo de una sexualidad “normal” (heterosexual y sexista), y por el otro, la contención de la misma (Morgade, 2012). En otras palabras, la institución escolar legitima determinadas subjetividades tendiendo a la homogenización y uniformización de los cuerpos junto con la distribución binaria, jerárquica y asimétrica (Fernández, 1993) de los modos de habitarlos. (p. 115)

Así, la ley ESI conlleva una propuesta novedosa en este campo, ya que implica tematizar dentro del espacio escolar una dimensión de la vida históricamente recluida en el ámbito privado. Además, abarca holísticamente el sistema educativo al comprenderlo en todos sus niveles tanto en el sector público como en el privado; y esboza un abordaje integral en el que lo biológico se conjuga con lo ético, social y psicológico ([Baez y Fainsod, 2016](#)).

De esta manera, en virtud de la normativa reseñada, la educación sexual integral constituye un derecho para cada educando y conlleva la obligación correlativa de ser implementada de manera eficaz por el sistema educativo. En todas las asignaturas de los planes de estudio de todos los niveles educativos debe dedicarse un tiempo determinado a la formación en ESI que posibilite la transmisión de conocimientos en la materia así como, también, el diálogo, el debate y la reflexión sobre la sexualidad y sus manifestaciones.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

El salto de la norma a la realidad: Algunos datos empíricos

Es necesario advertir que la ley ESI establece la formación relativa a varias dimensiones que atañen a los derechos sexuales y reproductivos en general. Así, quedan comprendidos no solo los temas relacionados con la orientación sexual e identidad de género, sino que además se abarcan otros tales como los derechos de la mujer, el aborto, la trata de personas, la violencia de género, etc. No obstante, por razones de pertinencia en función del objeto de este artículo, solo se ha procedido a registrar datos empíricos vinculados con la orientación sexual y la identidad de género. El objetivo de las entrevistas ha consistido en relevar, por un lado, información vinculada al conocimiento y capacitación específicos en esta materia por parte de docentes, agentes encargados de poner en movimiento los contenidos de la ESI y, por el otro, diagnosticar situaciones de prejuicio, estigma o discriminación en los ámbitos escolares que puedan ilustrar limitaciones a la educación sobre sexualidad.

Como se ha dicho en el apartado metodológico, la muestra de 17 docentes entrevistados en la ciudad de Azul, centro geográfico de la Provincia de Buenos Aires, no es representativa en términos cuantitativos de todo el universo de docentes, y tampoco lo es respecto de los niveles educativos. Por lo tanto, no se pretende arrojar mediciones numéricas del problema que se explora con el cuestionario, sino que la intención de investigación está fundamentada en analizar la riqueza cualitativa que las distintas experiencias narradas tienen en sí mismas de modo particular. De los sujetos entrevistados, 4 pertenecen al nivel pre-escolar, 1 a primario y 12 a secundario. Es interesante advertir que al indagarse acerca del conocimiento de la existencia del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, solo una de las personas entrevistadas se refiere a la ley ESI como un derecho de todo el estudiantado a ser formado en el respeto y la tolerancia hacia la diversidad sexual. Por otra parte, se indagó también en cuanto al conocimiento de la existencia de las leyes de matrimonio igualitario e identidad de género, ya que ambas normas constituyen herramientas indispensables a la hora de enseñar derechos humanos vinculados a la orientación sexual y la identidad de género. Respecto al matrimonio igualitario, solo 1 docente desconoce la regulación de la ley. Sin embargo, en materia de la Ley de Identidad de Género, 8 conocen el contenido de la ley y 9 lo desconocen. Es decir, llama la atención que un número mayor dentro de la muestra no conoce la ley sobre los derechos inherentes a la transexualidad. A mi juicio, esto opera como un obstáculo a la hora de implementar la educación sexual integral, ya que los propios cuerpos docentes están desconociendo derechos tan básicos de respeto a la dignidad humana como los que regula la [Ley de Identidad de Género de la República Argentina 26.743 \(2012\)](#). Así, muy difícilmente pueda transmitirse al estudiantado como un valor; algo que el propio personal docente ignora y, por tanto, no puede él mismo valorar.

Al momento de indagar acerca de si habían vivido experiencias de prejuicio o discriminación en torno a las categorías aquí analizadas, cuatro docentes aportaron sus experiencias concretas.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Una de ellas relata un caso que se produjo en fecha anterior a 2012, en el que un niño aparentaba y se mostraba ante los demás como una niña, y requería ser llamada con un nombre acorde a este género. En el listado figuraba con su nombre registral, como varón. La docente instó a las autoridades del establecimiento educativo para que se rectificara su nombre en la lista, ante lo cual siempre obtuvo respuestas negativas. Sin embargo, logró generar un clima de respeto entre sus estudiantes de la clase, a fin de que se llamara a la niña conforme a su género sentido. Desde una mirada actual, la sanción de la [Ley de identidad de género de la República Argentina n.º 26.743 en 2012](#) funciona como una herramienta esencial para repeler este tipo de conductas por parte de las autoridades educativas. Sin embargo, su aplicación puede resultar problemática, ya que al tratarse de menores de edad, la ley dispone que el cambio de nombre deba ser peticionado por sus representantes legales del niño o niña, y en caso de negativa, se prevé la intervención judicial que deberá sopesar el grado de autonomía progresiva existente conforme a la Convención Internacional de los Derechos del Niño ([Ley de identidad de género de la República Argentina n.º 26.743, artículo 5, 2012](#)).

Otra de las docentes, encargada de la asignatura de lengua y literatura, relata que es frecuente el empleo de agresiones verbales por medio de palabras que evidencian prejuicios en torno a la sexualidad. En su caso, es interesante destacar en términos de lo que entiendo como una buena práctica educativa, que la docente utiliza esas situaciones para generar actividades didácticas en las que sus estudiantes deben analizar la morfología, historia y contexto de esas palabras peyorativas y a partir de ahí reflexionar en función de otros materiales provistos por la docente. Además, otra de las entrevistadas relató que en una oportunidad tuvo que dictar un taller sobre el tema de prevención de violencia en niños, niñas y adolescentes en una escuela rural. En dicha ocasión, un niño se le acercó de manera privada a manifestarle que tenía dudas acerca de su orientación sexual y que las sospechas que esa situación generaba frente a sus compañeros y compañeras hacía que estos grupos lo trataran con calificativos despectivos.

En este punto, es interesante el aporte de una de las entrevistadas, profesora en Educación Física en los tres niveles educativos mencionados, quien advierte que el diseño de su espacio curricular está colonizado por el deporte, en un marco competitivo, que soslaya otro tipo de prácticas corporales que sería necesario ejercitar por fuera de este esquema y que hacen necesariamente a la educación física. Señala que esto genera que los equipos de varones no quieran integrar a mujeres ni a otros varones considerados más débiles, lo cual es asociado peyorativamente a una suerte de carencia de masculinidad. En mi opinión, este dato expresa que la educación en materia de sexualidad no es suficiente en la medida en que solo se limite a hablar y producir un discurso de la sexualidad, sino que se necesita además la revisión de prácticas y currículos demasiado arraigados en la cultura escolar. Simultáneamente, esta entrevistada relató una situación que vivenció en nivel preescolar en la cual en una clase de movimiento con música, un niño bailaba como odaliska, y más aún, lo hacía de manera muy talentosa.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Ante este hecho, la maestra a cargo de la sala que presenciaba la clase específica de educación física dictada por la entrevistada, le dijo al niño reiteradamente que bailara como lo hacen los varones. Frente a esto, la entrevistada le contestó que el objetivo de la clase era que el grupo de estudiantes se manifestara corporalmente de forma libre y que no se debía restringir la libertad de expresión que constituía su vivencia personal, al mismo tiempo que le requirió a la maestra que no se entrometiera en su clase. Esta maestra fundamentó su intervención comentándole que el padre del niño había asistido al establecimiento a manifestar su preocupación por las conductas de su hijo, no compatibles con los determinantes socioculturales sobre el género en relación con el binomio masculino/femenino. La entrevistada relata que pidió a las autoridades mantener una entrevista con el padre del niño, quien nunca compareció y decidió enviar a este a un tratamiento psicológico. Todo este panorama evidencia que más allá de los avances legislativos, de suma importancia, sin lugar a dudas, la sexualidad contraria a la norma sociocultural imperante sigue siendo objeto de prejuicios y de estigma, lo cual ofrece un terreno de justificación para su intervención por medio de la educación sexual integral.

Por otra parte, las entrevistas apuntaron a detectar posibles situaciones de discriminación o prejuicio en función de las categorías aquí analizadas, en relación con miembros de la comunidad educativa en general, entendiendo que los derechos humanos en la educación, como ya ha quedado dicho, van más allá de la mera relación entre maestro o maestra y alumnado. Dentro de esta indagación surgieron dos relatos pertinentes al tema aquí abordado. En un caso, una de las entrevistadas relata que un colega de ella fue cuestionado en virtud de su orientación sexual por las familias del alumnado, quienes requirieron a las autoridades del establecimiento educativo que se lo removiera de su cargo. Afortunadamente, el personal directivo repelió las quejas de los padres y manifestó que ponderaban las excelentes cualidades profesionales del docente y que su sexualidad era una cuestión relativa a su vida privada. Por otro lado, una de las entrevistadas comentó que había experimentado una situación de discriminación respecto a la portera, mujer trans, encargada del mantenimiento y limpieza del establecimiento educativo. En esta oportunidad, la docente manifiesta que ha presenciado diversas conversaciones en las que otras personas se refieren a la portera con palabras o expresiones despectivas descalificando su identidad de género. Y agrega que, en una ocasión, esta sufrió un ataque de epilepsia motivo por el cual al momento del hecho requirió asistencia de personal de policía cercano y del sector de salud. En ese episodio se refirieron a la situación de estrés que le causaba el trabajo nocturno dedicado a la prostitución, situación que asumieron de manera infundada y que pronunciaron en tono de burla.

Asimismo, otra variable relevada en estas entrevistas está vinculada a la capacitación que reciben los cuerpos docentes encargados de implementar la educación sexual integral. En este sentido, se considera imprescindible que estos reciban formación idónea, útil y valiosa respecto al objeto de la enseñanza sobre sexualidad que deben impartir, teniendo en cuenta que dicho objeto no es, en todos los casos, aquel correspondiente a las disciplinas de su especialidad.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

De esta manera, un profesor de Física entrevistado relató que se siente incapacitado para impartir este tipo de enseñanza en un espacio curricular de ciencias exactas, en el que no encuentra forma de relacionar sus contenidos con la educación sexual, y aun así considera que otros grupos profesionales serían más idóneos que él para transmitir formación en un campo respecto del cual es ajeno. Por ello, argumenta que precisamente por estar a favor de que se brinde este tipo de educación, esta debería contar con espacios institucionales *ad hoc* y no que el profesorado esté obligado a trabajar el tema en todas las asignaturas. En este contexto, es relevante traer a colación el dato de que de las 17 personas entrevistadas, solo 7 recibieron capacitaciones especializadas, mientras que las 10 restantes nunca asistieron a un curso que les brindara formación en aquello que se espera que ellas mismas enseñen.

En otro orden, a modo de buena práctica instaurada a raíz del programa de ESI, el carácter semi-estructurado de las entrevistas posibilita ir más allá del cuestionario prediseñado y relevar otro tipo de relatos que surgen en virtud del objeto analizado. Así, una docente de nivel preescolar relata que implementó este programa a través de una actividad que consistía en mostrar láminas donde aparecían niños jugando con autos y niñas con muñecas, y, en contraste, otras láminas en las que aparecían tanto niños y niñas jugando con ambos objetos indiscriminadamente. Lo mismo graficó sobre el uso de los baños, transmitiendo la idea de que no era necesario utilizar baños separados, y que sea como sea se debía garantizar el respeto a la intimidad y privacidad del otro ser en el uso de los sanitarios. Luego de estas exposiciones ilustrativas generó un espacio lúdico en el que los niños jugaban con muñecas, las niñas con autos, y tanto niños como niñas jugaban a cuidar y alimentar a muñecos bebés. Además, la docente aprovechó las instalaciones de la sala de clases, que cuenta con un único baño individual en su interior, para realizar actividades de utilización del sanitario, sin importar la asignación de género del espacio físico. Al mismo tiempo, la entrevistada manifestó que al comentarles a los padres y madres sobre las actividades planificadas para cumplir con la ESI, expresaron temor a que se les estuviera enseñando a niñas y niños tan pequeños sobre cómo tener relaciones sexuales seguras o que se les esté incitando a iniciarse sexualmente. Sin embargo, al explicarles con detalle en qué consisten las actividades y cuál es su finalidad, se obtuvo una respuesta sumamente positiva por su parte.

Ahora bien, estas experiencias cualitativas requieren ser enmarcadas en un contexto que pueda medirse cuantitativamente en relación con el flagelo de la discriminación por orientación sexual e identidad de género en establecimientos educativos. En este sentido, resulta valiosa la Encuesta Nacional de Clima Escolar para Jóvenes LGBT realizada a principios de 2016, que fue impulsada por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y que fue efectuada por la organización de la sociedad civil 100% Diversidad y Derechos⁴.

⁴ Véase [Batagelj \(2016\)](#).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Esta encuesta se realizó sobre un total 781 estudiantes de toda Argentina de 13 a 18 años de edad. En consecuencia, los resultados arrojados marcan que alrededor del 15% de estudiantes LGBTI cambió de escuela debido a la discriminación sufrida y el 43% manifestó que alguna vez no asistió a clase de gimnasia por no sentirse a gusto. Además, el 76,2 % informó que escuchaba con frecuencia a sus pares hacer comentarios peyorativos, mientras que el 67 % expresó que este tipo de comentarios son vertidos también por parte del profesorado. En términos generales, el 51% ha sentido inseguridad por la forma de manifestar su género abiertamente en el contexto escolar, y 7 de cada 10 jóvenes LGBTI fueron objeto de acoso por su orientación sexual.

Conclusión

En suma, se ha señalado que la ponderación del disfrute real de derechos vinculados a orientaciones sexuales e identidades de género disidentes en relación con la educación debe analizarse a través de los estándares de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad proporcionados por el Comité Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Estos proporcionan categorías analíticas que permiten indagar acerca del contenido mínimo del derecho humano a la educación con todas sus connotaciones. Así, el recurso a la jurisprudencia constituye una herramienta valiosa en la que se ha podido comprobar que los juzgados cuentan con dispositivos internacionales de derechos humanos que favorecen la protección de la persona en contextos educativos en vinculación con el resguardo del derecho a la igualdad y no discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género.

Además, se ha podido advertir que las políticas públicas argentinas vinculadas al desarrollo y salvaguarda de la educación sexual integral representan una consonancia con aquellos imperativos y mandatos emergentes del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, pero al momento de su aplicación real en los establecimientos educativos aparecen limitaciones y restricciones que desafían los fines propuestos por la norma jurídica. En este sentido, se puede vislumbrar que, en muchos casos, el personal docente encargado de la ejecución de la ley de educación sexual no cuenta con la formación adecuada en la materia. Al mismo tiempo, existen situaciones en el entorno familiar del alumnado que limitan o constriñen la ejecución de los mandatos educativos de la ley en materia de diversidad sexual.

En este esquema, a raíz de los datos empíricos cualitativos y cuantitativos que se han analizado, se advierte que la materialidad de los hechos cotidianos habla de un escenario escolar en el que penetra el flagelo del prejuicio, el estigma y la discriminación por razones de orientación sexual e identidad de género. En un mundo globalizado en el que el individualismo se potencia de manera inusitada, se va erosionando la valoración de los otros individuos en su calidad de seres humanos. Por ello, este contexto exige claramente la intervención de la educación con enfoque de derechos humanos a los efectos de dotar de sentido la valoración



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

de los vínculos intersubjetivos. Así, el respeto, la no discriminación, la sensibilidad y empatía se imponen como valores fundamentales que deben ser canalizados desde el texto de los instrumentos internacionales hacia la realidad cotidiana de la vida.

En Argentina, la ley de Educación Sexual Integral constituye una herramienta valiosa para empezar a desarticular los estereotipos sobre la sexualidad que tanto daño causan a las personas. Sin embargo, aquí se ha dado cuenta también de los obstáculos y limitaciones que presenta el día a día de las instituciones educativas, lo cual plantea grandes desafíos para docentes y demás agentes del sector de la educación. Al mismo tiempo, se mencionaron buenas prácticas didácticas que se catalogan como fértiles para sembrar desde la educación, la construcción de la confianza en cada persona misma y el respeto por la alteridad.

Referencias

- Abramovich, V. y Courtis, C. (2002). *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid: Editorial Trotta.
- Arai-Takahashi, Y. (2001). *The margin of appreciation doctrine and the principle of proportionality in the jurisprudence of the ECHR*. New York: Intersentia.
- Arrubia, E. y Brocca, M. (2017). La construcción del estigma como límite a los derechos sociales de las personas trans desde una perspectiva internacional. *Anuario de Derechos Humanos*, 13, 87-96. doi: <https://doi.org/10.5354/0718-2279.2017.46891>
- Baez, J. M. (2013). 'Yo soy', posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela. *Polifonías. Revista de Educación*, 2, 114-126. Recuperado de http://ri.conicet.gov.ar/admin/bitstream/11336/3617/2/CONICET_Digital_Nro.4826_A.pdf
- Báez, J. y Fainsod, P. (2016). Nuevas leyes, nuevos desafíos. La educación sexual en clave territorial. *Redes de Extensión*, 2, 15-25. Recuperado de <http://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD40806.pdf>
- Batagelj, J. (2016). Escuela de discriminación. *El país. Sección Sociedad*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/10760-escuela-de-discriminacion>
- Bhalla, A. S. y Lapeyre, F. (1999). *Poverty and exclusion in a global world*. New York: St. Martin's Press. doi: <https://doi.org/10.1007/978-1-349-27404-8>
- Ciuro, M. Á. (2000). *Estudios de historia del derecho*. Rosario: Fundación para las Investigaciones Jurídicas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2009). Observación general n.º 20. La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (Artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Recuperado de https://conf-dts1.unog.ch/1%20spa/tradutek/derechos_hum_base/cescr/00_1_obs_grales_cte%20dchos%20ec%20soc%20cult.html#GEN20

Corte Constitucional colombiana, sentencia de 11 de julio de 2016, T-363/16.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2012). Caso Karen Atala Riffo e hijas Vs. Chile. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 24 de febrero de 2012. Serie C No. 239. Recuperado de http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_239_esp.pdf

Goffman, I. (2012). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrotu.

Gonzalez-Salzberg, D. (2014). The accepted transsexual and the absent transgender: A queer reading of the regulation of sex/gender by the European Court of Human Rights. *The American University International Law Review*, 29(4), 797-829. Recuperado de <http://digitalcommons.wcl.american.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1823&context=auilr>

Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. *Revista PRELAC*, 2, 70-75. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/frente-a-la-tesis-de-sentido-una-pedagogia-de-la-confianza.pdf>

Ley de Educación Sexual Integral de la República Argentina n.º 26.150. Promulgada el 23 de octubre de 2006.

Ley de Identidad de Género de la República Argentina n.º 26.743. Promulgada el 23 de mayo de 2012.

Ley de Matrimonio Igualitario de la República Argentina n.º 26.618. Promulgada el 21 de julio de 2010.

McFadde, C. y Crowley-Henry, M. (2016). A systematic literature review on trans careers and workplace experiences. En T. Köllen (Ed.), *Sexual orientation and transgender issues in organizations. Global perspectives on LGBT workforce diversity* (pp. 63-82). Switzerland: Springer. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-29623-4_4

O'Flaherty, M. y Fisher, J. (2008). Sexual orientation, gender identity and international human rights law: Contextualising the Yogyakarta principles. *Human Rights Law Review*, 8(2), 207-248. doi: <https://doi.org/10.1093/hrlr/ngn009>

Organización de los Estados Americanos (OEA). (2015). *Convención interamericana sobre la protección de los derechos humanos de las personas mayores*.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención Internacional de los Derechos del Niño*.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2011). Declaración de Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>
- Poulter, S., Kuusisto, A., Malama, M. y Kallioniemi, A. (2017). Examining religious education in Finland from a Human Rights perspective. En A. Sjöborg y H.-G. Zieberts (Eds.), *Religion, education and human rights. Theoretical and empirical perspectives* (pp. 49-62). Switzerland: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-54069-6_4
- Principios de Yogyakarta. (2007). *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Recuperado de <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>
- Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). Observación general N.º 13. El derecho a la educación. Recuperado de <https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>
- Rodino, A. M. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, 61, 201-223. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-instituto-interamericano-dh/article/view/33269/30233>
- Saraví, G. (2007). Nuevas realidades y nuevos enfoques: Exclusión social en América Latina. En G. A. Saraví (Ed.), *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina* (pp. 19-52). Buenos Aires: Prometeo.
- Suprema Corte de Justicia de México. Sentencia de 9 de noviembre de 2016, amparo de revisión 203/2016
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.
- Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación* (Serie Cuadernos Pedagógicos). San José: Costa Rica: IIDH. Recuperado de http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Contenido%20y%20vigencia.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos.Interno%2FBD_1231064373%2FContenido+y+vigencia.pdf
- Tomasevski, K. (2006). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-instituto-interamericano-dh/article/view/8220/7368>