

La Formación Docente Y La Educación Sexual Integral En La Unlpam

Teacher Training And Comprehensive Sexuality Education At Unlpam

Silvia Siderac¹

Resumen

La justicia curricular y social han sido históricamente preocupaciones generadoras de problemas a indagar para la formación docente de la universidad pública. En ese sentido, resulta esperanzadora la instalación de la interculturalidad y la inclusión en las agendas oficiales de varios países latinoamericanos, entre ellos Argentina. La Ley de Educación Sexual Integral es resultado de lineamientos políticos de esas características y de luchas de colectivos sociales y feministas de larga data. La mencionada Ley prescribe el tratamiento en las aulas de contenidos hasta ahora censurados y proscriptos. Al mismo tiempo, ésta legitima aspectos esenciales y constitutivos para la vida que, por cuestiones de poder claras y explícitas, permanecían vedados a las propuestas de enseñanza. Este artículo analiza la importancia de esta política inclusiva y plantea algunos riesgos de la actual implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, si no se realiza una apropiada formación previa en los centros de Formación Docente. El rápido “aggiornamiento” del patriarcado a través de propuestas editoriales heterosexistas y hegemónicas ha construido nuevos “itinerarios de silencio” que sólo podrán ser abordados si logramos interpelar nuestras propias representaciones y contribuir a la formación de lxs² futurxs docentes desde la investigación educativa crítica.

Palabras clave: Educación Sexual Integral; Formación de profesores; Patriarcado; Investigación educativa.

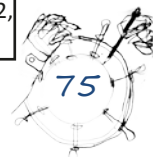
Abstract

Curricular and social justices have historically been concerns that generated problems to solve in the Teacher Training at public universities. In this sense, the presence of interculturality and inclusion matters in the official agendas of Latin American countries, including Argentina, is very encouraging. The Comprehensive Sexuality Law is the result of political guidelines with these characteristics and also of social and feminist long standing struggles. This law prescribes the treatment of contents in the classrooms, that had been banned and censored, up to now. At the same time, it legitimizes aspects that are essential and constitutive for life; aspects that, because of explicit problems of power, remained restricted for teaching proposals. This article analyzes the importance of this inclusive policy and points out some risks of the present implementation of the Comprehensive Sexuality Law of Education if an appropriated teaching training doesn't exist in the teaching centers. The rapid “updating” of the patriarchy has just built a new “silence itinerary” through heterosexist hegemonic publishing proposals that could only be tackled if we manage to question our own representations and contribute in this way, to the teaching training through critical educational research.

Key words: Comprehensive Sexuality Education; teacher training– Patriarchy– Educational research.

Para citar este artículo:

Siderac, S. (2015). La Formación Docente Y La Educación Sexual Integral En La Unlpam. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 75- 81.



Introducción

Los docentes argentinos vivenciamos en la actualidad un momento de alta relevancia respecto a las posibilidades de la educación pública. Quienes trabajamos en la formación de formadorxs no podemos dejar de advertir una marcada diferencia entre la Ley Federal de Educación (24.195) y la Ley de Educación Nacional (26.206) que actualmente rige nuestra educación. En el caso de la primera, implicó transposiciones de modelos europeos que no habían sido exitosos siquiera en su contexto de origen y tuvo una clara impronta neoliberal con nefastas consecuencias, que se reflejaron en la exclusión del sistema de los menos favorecidos (Connell, 2006). La LEN, por el contrario, presenta claros intentos de inclusión y contextualización, aspectos sin duda importantes, que quienes formamos docentes en la universidad debiéramos capitalizar en positivo.

Sin duda, la justicia curricular y social (Dubet, 2011; Torres, 2011) han sido preocupaciones generadoras de problemas a indagar para quienes trabajamos en la Formación Docente, sustentamos nuestras investigaciones y tareas académicas en las perspectivas críticas de la educación (McLaren, 2014, 1997; Giroux, 2014) y actualmente compartimos los discursos decolonialistas (Grosfogel y Romero, 2009; Mignolo, 2010; Oto, Wynter y Gordon, 2009) y con ellos la posibilidad de una “desobediencia epistémica” y el planteo de un debate intelectual contemporáneo que se genere *para* y *desde* nuestros pueblos y culturas latinoamericanas con intereses emancipatorios.

En este sentido, es auspicioso el espíritu inclusivo de la nueva LEN, como así también de otro grupo de leyes contemporáneas que dan voz y derechos, al menos en el marco formal, a personas hasta ahora oprimidas en el ejercicio de su ciudadanía³. Es en ese marco legal que la Ley de Educación Sexual Integral promueve el tratamiento, en todos los niveles del sistema, de contenidos históricamente censurados y proscritos, y legítimos aspectos esenciales y constitutivos para la vida que, por cuestiones de poder claras y explícitas, permanecían vedados a las propuestas de enseñanza. Ahora bien, pensar la formación de profesorxs en vinculación con la ESI en la universidad pública implica una responsabilidad política que comprenda a la formación

como una práctica social, donde se aprenda con otrxs en una cultura de la colaboración, donde se favorezca la enseñanza desde una perspectiva epistemológica, ética y militante (Apple, 2014); donde se articulen los saberes disciplinares con la formación docente en una práctica situada.

El campo de las prácticas en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam

Como un modo de intervención directa en esta coyuntura política descrita es que la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam ha puesto en marcha desde el año 2010 planes de estudio para los profesorado con un novedoso diseño curricular, que prescribe además del Campo Disciplinar y el Campo de la Formación Docente, un nuevo espacio que hemos denominado *Campo de la Práctica*. Es precisamente el objetivo de este campo transversalizar toda la formación –desde el primer año de los profesorado- con intervenciones en el futuro ámbito de desempeño profesional. Es decir, garantizar la presencia participativa de lxs estudiantes en la escuela pública durante los cinco años de carrera. En ese contexto, junto a de Alba (2006), entendemos al currículum como una:

...síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde alguno de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales –formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (p. 59)



Nos planteamos entonces al currículum como “proyecto político” y cobra así especial sentido el trabajo desde las leyes mencionadas, y particularmente el abordaje de la Ley de Educación Sexual Integral. Desde las instituciones formadoras, este es el momento propicio para pensar un nuevo campo de las prácticas, las identidades y las relaciones que desafíen la heteronormatividad (Pecheny, 2008). El autor sugiere interpelarla en tanto principio organizador del orden de relaciones sociales, políticas, culturales e institucionales; en otras palabras, dejar de ver a la heterosexualidad reproductiva como el parámetro desde donde juzgar, validar y rechazar a todas las identidades y relaciones existentes. Es ésta una de las prioridades en el Campo de la Práctica, ya que nuestra intencionalidad es la formación de profesorxs críticos, investigadorxs de su tarea, ciudadanxs comprometidxs con la justicia curricular y social.

El porqué de los “silencios sexuales” en la formación universitaria

En el trabajo con colegas de las asignaturas disciplinares de los profesorado que se dictan en nuestra facultad (Profesorado en Inglés, Profesorado en Historia, Profesorado en Geografía, Profesorado en Letras) hemos podido observar –en términos generales- muy buena predisposición para comenzar a pensar una formación vinculada a la práctica desde el trabajo en las escuelas. Sin embargo, la enseñanza de las diferentes disciplinas en relación a la Educación Sexual Integral no pareciera ser una temática convocante. Más bien, podría decirse que frente a las propuestas en relación a la misma, comienzan a surgir planteos evasivos, propuestas alternativas y la construcción de complejas argumentaciones para evitar el tratamiento. Hemos visto, concretamente, que profesoras predispuestas a otras innovaciones o con compromiso respecto a sus actualizaciones de formación académica, no muestran interés similar cuando se les propone repensar sus contenidos de enseñanza en claves de género y sexualidad.

La convicción acerca de la relevancia del tema nos lleva a intentar problematizar esta situación como un modo de hallar explicaciones que nos ayuden a comprender para posteriormente modificar esta realidad y poder avanzar en ella. Si pensamos en las biografías escola-

res y las vivencias ciudadanas de quienes hoy somos docentes universitarias, está claro que los contenidos vinculados a esta temática han sido censurados y proscritos durante nuestra formación. Su “aparente” ausencia ha hecho que los mismos formen parte de construcciones no por ausentes menos poderosas y transversales. De hecho, las sexualidades son aspectos esenciales y constitutivos para la vida que, por cuestiones de poder claras y explícitas, permanecían hasta hace muy poco tiempo vedados a las propuestas de enseñanza en todos los niveles educativos. La pregunta que emerge frente a este problema a abordar con lxs colegas sería entonces: ¿Cuáles siguen siendo las construcciones implícitas, naturalizaciones, temores tan potentes, que no nos permiten interpelar nuestra propia sexualidad para posteriormente poder abordar la Educación Sexual Integral con nuestrxs estudiantes? Al respecto, resulta interesante un aporte que realiza Diana Maffía (2009) cuando describe las tres principales creencias –que a su entender- conforman el punto de vista conservador sobre el que se sostiene el patriarcado como sistema y con el que hemos sido educadas. Para la autora, la primera de estas creencias es considerar que los sexos son dos: masculino y femenino, como un dogma incuestionable, basado plenamente en principios biologicistas y anatómicos que, por supuesto, sólo pueden llevar a la heterosexualidad. Todo lo que escape a la misma sólo puede ser perverso, desviado o enfermo. La segunda creencia es que las relaciones sexuales tienen como único fin la procreación, lo cual además de erradicar toda cuestión que tenga que ver con el placer, inhibe y proscribire todo intento que pueda existir de hablar sobre el tema. Quien asocie algún tipo de goce a los “sacros” mandatos de procrear y maternar será tan perverso como quien se atreviera a cuestionar el binarismo antes descripto y criminalizadx por todos los cánones que rigen la sociedad patriarcal. Finalmente, la tercera creencia tiene que ver con considerar a la familia como célula base de conformación de la sociedad. Por supuesto que la familia a que Maffía se refiere es la avalada por los dos puntos anteriores, es decir la que responde a la heteronormatividad.

Retomando entonces nuestra preocupación por tratar de comprender las resistencias evidentes al tratamiento de las temáticas vinculadas a la sexualidad en las au-



las universitarias, resulta bastante predecible que las naturalizaciones mencionadas dificulten considerablemente nuestra tarea. En el mismo sentido, Judith Butler (2013) nos aporta que en esta tarea será imprescindible poner en disputa y en tensión concepciones con las que hemos sido educadxs y formadxs. Entre estos desafíos, deberíamos repensar el dimorfismo sexual, es decir, comenzar a ver el sexo binario como construcción cultural y no natural y cuestionarlo en tanto organización axiológica excluyente, que da forma a todas las relaciones humanas. Esta tarea de deconstrucción implicará un arduo proceso que deberá realizarse colaborativamente y no de manera aislada; lo que tanto Maffia como Butler sugieren es poner en tela de juicio uno de los supuestos básicos de la cultura occidental, tal vez el más sólido. Sería, en palabras de Foucault (2013), ingresar en el campo en donde el puritanismo moderno impuso el “triple decreto” de “prohibición, inexistencia y mutismo” para resignificar, renombrar, explicitar y desnaturalizar todas las construcciones que normativizan y sustancian todos los vínculos.

(...) “desnaturalizar” el género tiene su origen en el deseo intenso de contrarrestar la violencia normativa que conllevan las morfologías ideales del sexo, así como eliminar las suposiciones dominantes acerca de la heterosexualidad natural” (Butler, 2013, p.24)

Está claro entonces que mientras no logremos llegar a instancias de sensibilización y debate, de poco nos servirán las prescripciones legales y curriculares. El trabajo debe ser colaborativo y con lxs colegas de nuestra Facultad. Si pretendemos que las diferentes cátedras de los profesorados incorporen los contenidos de la Educación Sexual Integral a la enseñanza, debemos lograr primero –al decir de Spivak (1988)- romper con el “itinerario de silencio” y “hablar por nosotrxs mismxs”. No servirán imposiciones ni inclusiones “formales” de contenidos en los programas de las asignaturas ya que esto, además, sería altamente riesgoso respecto al tratamiento hegemónico que el tema podría llegar a tener.

Riesgos de la inclusión acrítica de la temática

La existencia de leyes que, por un lado, impongan obligatoriedad hasta finalizar la escuela secundaria y, por

el otro, prescriban el tratamiento de la Educación Sexual Integral coloca –como ya anticipáramos- a la Formación Docente de las universidades públicas en un lugar de gran responsabilidad.

Sin embargo, no siempre la práctica áulica tiene correlato directo con los enunciados discursivos o teóricos, y así como Jurjo Torres Santomé (2011) advierte respecto al alto riesgo hegemónico que implican las trivializaciones de las voces de lxs menxs favorecidxs en los libros de texto, nada asegura tampoco que lo expresado por estas leyes no quede solamente en buenas expresiones de deseo o peor aún, que estos discursos sean re-direccionados por las prácticas –conscientes o no- hacia intereses antagónicos. De hecho, ya hemos podido advertir en trabajos de nuestro equipo de investigación cómo las editoriales nacionales y extranjeras comenzaron a incluir discursos de multiculturalismo que responden a estas características que menciona el autor. Miradas colonialistas que lejos están de expresar las voces o realidades de lxs históricamente vulneradxs. En ese marco, Diez (2004) marca la necesidad de profundizar el análisis crítico de los conceptos de cultura, diversidad cultural y etnicidad de los enfoques multi e interculturales, y los modelos que dicen generar el “diálogo” entre los actores del sistema educativo, ya que las relaciones que esto implica son siempre conflictivas y las diferencias -social e históricamente construidas- dan cuenta de relaciones de poder y desigualdad. La autora explicita la necesidad de considerar a la educación en un lugar central para la resolución de conflictos relacionados con la diferenciación social y la diversidad cultural. En lo que refiere a este caso en particular, es crucial tratar de visualizar y explicitar los procesos de “politización” que los textos para la enseñanza hacen de los “diferentes” o menos favorecidos. El riesgo sería que estos contenidos relacionados a la diversidad estén siendo explotados para legitimar crecientes desigualdades, transformando a la etnicidad, raza, sexualidad o género en motores de prácticas políticas hegemónicas que dicen expresar búsquedas de democratización de los espacios de participación social. Esto daría cuenta de la contradicción entre los discursos oficiales de inclusión y lo que se plasma en los materiales escolares.

La Ley de Educación Sexual Integral, con la obligato-



riedad que implica, da lugar a una relación dialéctica: por un lado, brinda la oportunidad de abordar en las aulas un espacio de formación de gran relevancia para las nuevas generaciones y, por el otro, se convierte en un riesgo que podría llevar a la consolidación de las relaciones patriarcales, capitalistas, heterosexistas, si es que lxs docentes reproducen en sus prácticas las creencias que planteábamos anteriormente o utilizan materiales que no interpelen esta situación. Mientras los profesorados no cuestionen críticamente los contenidos a enseñar, las actividades curriculares y –prioritariamente- las historias de vida y construcciones de sexualidad de sus docentes, los riesgos de reproducción son inminentes. Ayudará sin dudas, en este marco, tener presente y debatir la inevitabilidad de la enseñanza de la sexualidad en cualquier ámbito educativo. Que todxs lxs docentes tomemos consciencia de que en cada una de nuestras clases y aun cuando no lo hagamos de manera explícita, estamos enseñando género, estamos enseñando sexualidad. Todos nuestros silencios, nuestras miradas, nuestras selecciones de contenidos y distribución de roles están atravesados inevitablemente por esta problemática. No podemos evitarlo, ya que es la problemática la que atraviesa nuestras subjetividades. Por todo lo descripto, será de alta relevancia detectar y advertir acerca de riesgos de tratamientos heteronormativos y hegemónicos de la educación sexual para tratar de intervenir críticamente en esta coyuntura político educativa.

La lectura reflexiva y colaborativa desde las teorías y el activismo de género e identidades sexuales queer; las miradas educativas y políticas decoloniales que se atreven a pensar una epistemología propia, no impuesta; la interculturalidad que entrama las voces históricamente ausentes u oprimidas; y un marco legal inclusivo, deberían darnos posibilidades para analizar críticamente nuestros Profesorados de la UNLPam para –desde allí y con los aportes de las voces de sus actorxs sociales- construir cooperativamente un texto que permita pensar una práctica de educar socio-históricamente situada, que sin perder de vista los campos en disputa, las pujas de intereses y las relaciones dialécticas de opresión y resistencia, ofrezca posibilidades de transformación. Ojalá ese proceso de desnaturalización de la formación docente aporte a la construcción de un nuevo código de posibilidad.

Reflexiones finales

Para no ceder en la convicción y seguir adelante con la tarea, hemos focalizado nuestro trabajo de este año en actividades áulicas orientadas hacia nuestrxs alumnx del profesorado en las cátedras de quienes estamos investigando el tema. A la par, intentaremos seguir avanzando en la comprensión de estas naturalizaciones, vinculando lecturas colaborativas y acercamiento al tema con lxs profesorxs del Campo de las Prácticas. Un aspecto crucial a considerar, al interior de esa desnaturalización que nos planteamos, es el rol del lenguaje con su posibilidad creadora de identidades y sus funciones performativas. Como señala Judith Butler (2013), la performatividad es aquello que impulsa y sostiene la realización, a través de un proceso de repetición sujeto a normas. Los performativos constituyen las fórmulas del habla legitimadoras, categorías discursivas que construyen las sexualidades y que se sostienen en redes de recompensas y castigos sutiles. Si bien éstos se construyen por la reiteración, la persistencia y la estabilidad, también en ellos está implícita la posibilidad de ruptura. Priorizaremos entonces la realización de entrevistas con lxs integrantes de cada cátedra, material que luego abordaremos desde el análisis del discurso y que posteriormente dará lugar a nuevos encuentros donde intentaremos avanzar a partir de reflexiones conjuntas. Precisamente, la capacidad política y transformadora de las enunciaciones se basa en su posibilidad lingüística para reinscribirse en nuevos significados. Para Butler estas problemáticas constituyen una realidad cultural construida –o más bien en construcción. Trabajar desde este lugar la formación de rofesorxs permitiría acompañar esas performatividades en marcos de respeto y aprendizajes democráticos en los que nosotras mismas vayamos construyendo, junto a lxs colegas, nuestras propias sexualidades. Si este proceso ayuda a interpelar nuestras representaciones, podremos consecuentemente tomar conciencia del poder constructor político del lenguaje –al decir de Wittig (2006)- “arrojándonos manojos de realidad”. Creemos que este camino nos llevará a re-significar nuestras prácticas docentes y a visibilizar los contenidos relacionados con género y sexualidades como altamente relevantes. Habremos encontrado entonces, como universidad pública, el modo emancipatorio de



intervenir en la enseñanza de la Educación Sexual Integral.

Referencias

- Apple, M. (2014). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y conservadores. *Revista Praxis Educativa N° 17*, 39-47. ISSN 03228-9702, UNLPam.
- Butler, J. (2013). *El género en disputa*. Barcelona, España: Paidós.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- De Alba, A. (2006). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Diez, M.L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social N° 19*, 191-213. ISSN: 0327-3776. Buenos Aires UBA.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2013). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2014). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Revista Praxis Educativa N° 17*, 13-26, ISSN 03228-9702, UNLPam.
- Grosfoguel, R. y J. Romero (2009). *Pensar Decolonial*. Buenos Aires: Fondo Editorial La Urbana.
- Maffía, D. (2009) *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.
- Mc Laren, P. (2014) La educación como una cuestión de clase. *Revista Praxis Educativa N° 17*, 79-90. ISSN 03228-9702, UNLPam.
- Mignolo, W. (2010) *Desobediencia epistémica. Réplica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo
- A. De Otto, S. Wynter y L. Gordon (2009). *La teoría política en la encrucijada decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Pecheny, M. (2008) *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? in P. Williams and L. Chrisman, eds. *Colonial Discourse and Post Colonial Theory: A reader*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 66-111.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Eagles.

Notas

(Endnotes)

- 1 Magíster en Evaluación (UNLPam). Especialista en Investigación Educativa. Profesora Superior de Inglés (UNLPam). Docente Regular Exclusiva en Práctica Curricular de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Categoría de investigadora III. Directora del Proyecto de investigación “La autonomía a partir del diseño de materiales”. Miembro integrante del ICEII. Secretaria Revista Praxis Educativa UNLPam. ssiderac@hotmail.com
- 2 Se utilizará “x” en los colectivos que incluyan femenino y masculino como un modo de evitar sexismo en el lenguaje.
- 3 Ley 24.012 de Cupo Femenino (1991); Decreto 2.385/93 sobre Acoso Sexual en la Administración Pública Nacional; Ley 24.417 de Protección contra la Violencia Familiar (1994); Ley 24.632 de Aprobación de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Convención de Belém do Pará (1994); Ley 24.828 de Incorporación de las Amas de Casa al Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones (1995); Decreto 254/98 — Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Varones y Mujeres en el Mundo Laboral; Ley 25.013, Capítulo II, artículo 11. Reforma Laboral: Introducción de la Figura de Despido Discriminatorio por Razon de Raza, Sexo o Religión (1998); Decreto 290/2001, modificatorio del Decreto 485/2000. Régimen Especial de Seguridad Social para Empleados del Servicio Doméstico; Ley 25.543 de Test Diagnóstico del Virus de Inmunodeficiencia Humana a toda Mujer Embarazada (2001); Ley 25.584 de “Prohibición en establecimientos de educación



pública de acciones que impidan el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas o madres en período de lactancia” (2002); Ley 25.673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002); Ley 25.674 de Participación Femenina en las Unidades de Negociación Colectiva de las Condiciones Laborales (Cupo Sindical Femenino); Ley 25.929 de Derechos de Padres e Hijos durante el Proceso de Nacimiento. Declaración de Interés del Sistema Nacional de Información Mujer por parte del Senado de la Nación; Ley 26.130 — Régimen para las Intervenciones de Contracepción Quirúrgica, Ligadura de Trompas y Vasectomía; Ley 26.150 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral; Ley 26.171 de Ratificación del Protocolo Facultativo de la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (2008); Ley 26.364 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (2008); Ley 26.618. Código Civil. Matrimonio Civil. Su modificación. (matrimonio igualitario); Ley 26.485 de “Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales” (2009); Ley 26.743 de identidad género de Argentina (2012).

