

La calle y el Parlamento: senderos que se unen y bifurcan. El conflicto educativo en Argentina y el problema del aborto en México¹

The street and the Parliament: paths that join and fork. The educational conflict in Argentina and the problem of abortion in Mexico

GABRIEL NARDACCHIONE
ALICIA MÁRQUEZ MURRIETA

RESUMEN

El artículo da cuenta de dos situaciones públicamente conflictivas en Argentina y en México, abordando dos procesos de reforma legislativa de alto contenido político y moral que fueron discutidos en diversos espacios, entre ellos la calle y el Parlamento. Ambas reformas legales movilizaron amplios sectores de la sociedad a favor y en contra. La primera trata de una reforma legislativa del sistema educativo argentino (en 1992); la segunda trata de una propuesta de modificación legal al aborto en el año 2000 en la Ciudad de México.

¹ Revisión del original: María del Carmen Villarreal Villamar.

Palabras clave: Gramáticas, Escenas públicas, Educación, Aborto, Parlamento, Calle.

ABSTRACT

The article reports two publicly conflicting situations in Argentina and Mexico, addressing two processes of legislative reform of high political and moral content that were discussed in various spaces, including the street and the Parliament. Both legal reforms mobilized broad sectors of society for and against. The first one deals with a legislative reform of the Argentine education system (in 1992). The second one is a proposal for legal modification of abortion in 2000 in Mexico City.

Keywords: Grammars, Public scenes, Education, Abortion, Parliament, Street.

I - INTRODUCCIÓN

El artículo da cuenta de dos situaciones públicamente conflictivas en Argentina y en México. En ambos casos se trata de procesos de reforma legislativa de alto contenido político y moral. Ambas reformas legales movilizaron amplios sectores de la sociedad a favor y en contra. La primera trata de una reforma legislativa del sistema educativo argentino (en 1992) que suponía, como antesala, una transferencia completa del servicio educativo de la jurisdicción nacional a las jurisdicciones provinciales. Se trataba de una ley que reformaba tanto la estructura del sistema, sus contenidos pedagógicos, como sus principios fundamentales. Por ende, implicó conflictos sectoriales y múltiples debates en diversas escenas públicas entre el gobierno y diversos colectivos sociales y políticos. En el caso mexicano, se trata de una propuesta de modificación legal al aborto. La misma fue llevada adelante en la ciudad capital del país durante el año 2000, y generó en el ámbito legislativo un debate inédito entre diputados de los principales partidos políticos, unos argumentando la necesidad de legislar debido a que se trataba de un problema serio de salud pública y de justicia social; otros, afirmando que no se podía cuestionar el derecho a la vida. Asimismo, dicho debate estuvo presente en la calle como escenario de manifestaciones donde se confrontaban diversos grupos sociales, con una mayor virulencia y enardecimiento. En la calle dos abanicos argumentativos se confrontaban: las situaciones de clandestinidad en las que se practicaba el aborto y con ellas las situaciones graves de salud para las mujeres (argumento que estuvo presente en el Parlamento y en la calle) y, en el campo contrario, la defensa de los discapacitados y la importancia de no

permitir abortos ante malformaciones congénitas y genéticas. Sobre todo el argumento de la discapacidad migro entre ambas escenas pero con diferentes intensidades.

Lo que tienen en común ambas reformas legislativas es que articularon fenómenos de acción colectiva y legislativa; en ellos, la calle y el Parlamento daban paso a múltiples escenificaciones y discursos que contribuyeron a configurar los contenidos y límites de dichas reformas. En ese sentido, nos interesó analizar dichos procesos desde una óptica gramatical de la acción, donde los actores son capaces de decir y hacer distintas cosas en diferentes ámbitos. No es lo mismo actuar en la calle que dentro del Parlamento, los imperativos situacionales definen las prácticas de manera diversa. Al mismo tiempo, reconocemos que dichos ámbitos son permeables mutuamente, se presionan, se cargan de contenido, de justicia y de moral. Por ello, el objetivo del artículo es, por un lado, destacar las principales configuraciones de acción y discursivas que se manifestaron en la calle y en el Parlamento, en Argentina y en México, y, por otro, dar cuenta de las formas en que un dispositivo de acción influye sobre el otro, contribuyendo a configurar así los límites de los procesos de reforma.

Para entrar en el análisis de los dos casos, tenemos que definir sucintamente qué entendemos por análisis gramatical de la acción colectiva y la espacialidad en la que se inserta.

II - UN ANÁLISIS GRAMATICAL DE LA ACCIÓN

Este trabajo elude todo sesgo subjetivista u objetivista en el análisis de la acción. No se ancla en motivos o intereses de los actores involucrados, ni en el análisis de ciertas estructuras o racionalidades que gobiernan el conflicto. Nuestro interés apunta a describir las escenas públicas de acción, donde los actores se comprometen a actuar correctamente. Sin desconocer el peso de las relaciones de fuerza, a nuestro entender, parte del conflicto se dirime a través de una dinámica de ajuste y coordinación en la que los actores “juegan” a ser los mejores protagonistas de ciertas reglas gramaticales legítimas que impone cada situación. De lo que se trata es de describir la capacidad de los actores para adaptarse y co-crear en el marco de estas escenas múltiples (BOLTANSKI y THÉVENOT, 1999; 2000).

Las gramáticas son un conjunto de reglas que habilitan a actuar de una determinada manera². Pero dichas reglas son flexibles, son configuradas en última instancia por los actores. En ese sentido, hay continuidad entre la pre-configuración de una regla y su uso práctico (WITTGENSTEIN, 1972; 1988). El sentido de estas reglas se actualiza "en la práctica", definiendo el sentido común de la situación (WINCH, 1972). No se trata necesariamente de una certidumbre estandarizada en norma, sino de una certidumbre práctica de "cómo se debe actuar en la situación". Permite a las personas un acceso a la certidumbre y da sentimientos de evidencia. Se trata de una coordinación de ajustes inciertos entre lo que hace el actor y las formas generales de la situación (THÉVENOT, 2016). Se trata de un acceso no ilusorio a una idea de verdad. Por ello, las reglas son, hasta cierto punto, reversibles y se encuentran sujetas a disputa. Dichas reglas son procedimientos que permiten un marco común para las disputas y, al mismo tiempo, una relación con la experiencia (THÉVENOT, 2016).

Definimos gramática como un conjunto de reglas a seguir para ser reconocido en una comunidad, para actuar y juzgar correctamente (LEMIEUX, 2000; 2009). Dicha gramática tiene validez porque existen las acciones legítimas. Si sólo hubiera relaciones de fuerza no habría equipamientos comunes (normas positivas, dispositivos estandarizados, reglamentos, etc.) a los que los actores pudieran recurrir. Este tipo de coordinación en común, sin garantizarlo, orienta al acuerdo. De estos equipamientos en común pueden surgir los repertorios argumentativos o de acción que se despliegan durante las disputas. Estas gramáticas pueden tener diferentes grados de institucionalización, pueden ir desde una práctica tácita situada hasta un dispositivo de validez universal.

III - ESCENAS PÚBLICAS: LA CALLE Y EL PARLAMENTO

Un eje importante de este artículo consiste en contrastar dos gramáticas: la del Parlamento y la de la calle. En ese sentido, J.-P. Heurtin (1999, p. 32 y 160) opone la "gramática de la discusión" a la "gramática crítica". Mientras la primera reivindica el trabajo legítimo del Parlamento, de la discusión, incluso a puertas cerradas, para preservar el correcto intercambio de argumentos entre los participantes; la segunda, en nombre del "poder censorial del público" (HEURTIN, 1999, p. 33), denuncia por

² Este enfoque gramatical de la acción es tributario de, al menos, dos tradiciones clásicas de la sociología. En primera instancia, el análisis de "marcos" de E. Goffman (1989; 2006). En segunda instancia, el análisis de A. Schutz (1974).

ilegítima “la discusión invisible” del Parlamento y critica su tarea por tratarse de una realidad ajena al conflicto.

Para analizar esta dinámica de conflicto es necesario otorgarle cierta “espacialidad”, lo que hacemos a través de las nociones de arenas y escenas públicas. Con ellas se retoman elementos de la escena teatral como la dramatización, la aparición y la visibilización. Por otro lado, se enfatiza el aspecto polémico de las acciones y los debates. Autores como Daniel Cefaï y Danny Trom (2001) señalan la importancia de incorporar el análisis de las reglas y dispositivos convencionales/institucionales propios a cada escena. Con esta categoría analítica también podemos observar cómo un tema que ya había logrado visibilidad y cierto anclaje en leyes, programas, etc., es retomado y re-discutido en cierto momento, dando cuenta de qué particularidades adquiere y qué gramáticas despliega.

Nuestra hipótesis es que existen diferentes micro-arenas públicas en las que puede disputarse un problema. Cada una tiene sus propias reglas de juego, sus rituales y sus procedimientos, sus lenguajes autorizados u obligatorios, sus personajes acreditados y secundarios, sus estándares de experiencia y de juicio (CEFAÏ y TROM, 2001), su forma específica de conformar y aceptar argumentos y motivos (MILLS, 1940). Las interpretaciones, las críticas y las proposiciones que allí se establecen no son aceptables si ellas no se pliegan a una gramática, en general no enunciada en ninguna parte de manera explícita, y sin embargo operante y encarnada en personas, objetos y prácticas (CEFAÏ y LAFAYE, 2001).

Este artículo apunta así a analizar algunas disputas públicas, teniendo en cuenta qué tipo de gramáticas se utilizaron, asociadas a qué dispositivos, cómo “migraron” entre escenas y lo que ello implicó. En ese marco, los actores deben estar a la altura de las exigencias situacionales (mediáticas, laborales, parlamentarias, etc.). Pero al mismo tiempo, deben ser capaces de realizar pasajes de un ámbito a otro, de una gramática a otra (DODIER, 1991). Por ello, el análisis debe ser dinámico y apegado a los movimientos de los actores, sin presuponer ningún *a priori* gramatical, sino evidenciando las consecuencias que tienen los diferentes usos gramaticales sobre la dinámica del conflicto público.

El plan del artículo es el siguiente. En primera instancia, analizaremos el conflicto educativo-docente en Argentina, en el marco de una iniciativa de reforma legislativa propuesta por el Gobierno nacional. En un principio, con la comunidad educativa en la calle, se analiza el estallido del conflicto provocado por algo así como un primer paso de

la reforma: la descentralización del sistema y un primer dictamen de proyecto de ley en el Senado. Luego se analizará la respuesta pública del Gobierno frente al conflicto y cómo lentamente se va trasladando de la calle al Parlamento. Por último, daremos cuenta de cómo se estructura la escena parlamentaria (Comisión de Educación de Diputados) para canalizar los diferentes reclamos políticos y sectoriales, haciendo viable, en suma, la legislación de la reforma. En segunda instancia, analizaremos el caso de la disputa pública en torno al aborto en México y la manera en que fue discutida una transformación legal del aborto en agosto del año 2000 en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF). Se realiza una breve descripción del contexto político en el que se insertó la iniciativa de modificación de ley, planteando la relevancia de comprender el marco enunciativo de la alternancia y la transición del poder presidencial que había vivido México en julio de 2000, para aprehender el tipo de debate que se dio en torno al aborto. Después, exponemos algunos momentos fundamentales del debate al interior del Parlamento (ALDF), señalando cómo la disputa giró en torno a dos ejes: el procedimiento legislativo a seguir y la “trascendencia social” del tema del aborto. En un tercer momento, señalamos los rasgos de la discusión en la calle, y concluimos preguntándonos por las influencias recíprocas entre ambas escenas públicas y los esfuerzos desplegados por los actores para ser competentes en cada una de ellas.

IV - EL CASO DEL CONFLICTO EDUCATIVO EN ARGENTINA FRENTE A UNA TRANSFORMACIÓN SISTÉMICO-LEGAL EN CIERNES

La disputa educativa en 1992 tuvo dos puntos de inicio: a) una transferencia de servicios incierta y b) un proyecto de Ley de Educación que modificaba los principios fundantes del sistema educativo. Hostiles a la transferencia, los protestatarios denunciaban su aplicación inespecífica y la falta de recursos financieros. Hostiles a la nueva Ley, denunciaban la falta de consulta y repudiaban los principios que la guiaban.

La protesta fue encabezada por la comunidad educativa en su conjunto y por los sindicatos docentes. Los que se oponían a la transferencia eran los responsables del sistema educativo (directores de escuela y alumnos), la comunidad educativa en su conjunto y los gobernadores provinciales. La crítica de los sindicatos era menos fuerte y ponía el acento sobre el problema de los recursos. Los detractores de la nueva Ley eran la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA),

algunos partidos de centro-izquierda y una parte de la comunidad educativa (alumnos y padres de alumnos). La mayoría de los gobernadores apoyaban la propuesta de nueva ley que se había apoyado en el Senado.

Hay que distinguir dos momentos de la crisis. En primer lugar, la aplicación de la transferencia de los servicios que desencadenó una serie de temores al interior del sistema educativo. La comunidad educativa denunciaba las potenciales consecuencias devastadoras de la transferencia: a) los directores de escuela por la situación institucional y pedagógica, b) los alumnos y sus padres preocupados por los rumores de cierres de establecimientos, y c) los docentes por la situación salarial. Así, la CTERA se articulaba a la ola de contestación, oponiéndose principalmente a la nueva Ley de Educación.

Luego de la movilización de la comunidad educativa, el gobierno fue logrando progresivamente desanudar el conflicto: a) reequilibrando la dirección del conflicto alrededor del Ministerio de Educación, b) negociando por separado con cada sector, c) desmovilizando a la comunidad educativa y, finalmente, d) modificando el lugar y tema del conflicto. Transformó así, una disputa salarial en una disputa sobre los principios a integrar en el marco de una nueva Ley, y una disputa en la calle en una discusión al interior de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados.

La movilización de la comunidad educativa en defensa de la educación pública

Los acontecimientos se desarrollaron en dos etapas durante el año de 1992, en marzo y en junio. En el primer momento, la cuestión se centró alrededor de los efectos de la transferencia. La comunidad educativa (los directores de escuela, pero también los alumnos y sus familias) denunciaron la vacancia de puestos docentes a causa de una fuga importante de docentes. En ese sentido, se vinculó la precariedad económica de los docentes al cierre eventual de establecimientos educativos.

La protesta se desarrolló en la Capital Federal por dos razones: a) allí se encontraban la mayoría de escuelas nacionales transferidas y b) el impacto mediático de la movilización de la comunidad educativa tenía allí mayor sensibilidad. El eje de la protesta era el siguiente: “No tenemos cómo reemplazar los docentes que se están yendo, porque no les alcanza el salario (...) La educación se está quedando sin maestros” (CLARÍN, 1992).

Los directores de escuela sostuvieron este discurso que integraba las reivindicaciones de todos, tanto de los docentes como de los familiares y de los propios alumnos. A causa de la crisis salarial, la falta de docentes provocó una crisis educativa general. Los sindicatos nacionales transferidos (Unión de Docentes Argentinos –UDA-, Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Nacional –SUTEN-, Asociación de Docentes de Escuela Media y Superior –ADEMyS-) reclamaban principalmente en torno a su situación salarial y a sus derechos laborales que podían ser modificados en el pasaje de las escuelas nacionales a provinciales.

Luego de algunos meses de calma, el conflicto recomenzó a principios de junio de 1992. Se caracterizó por una articulación entre una transferencia caótica de servicios y una primera media sanción (muy resistida) de una nueva ley educativa en el Senado³. La CTERA lanza una huelga coordinada con los sindicatos nacionales (SUTEN) y presiona a favor de la inclusión de una garantía de financiamiento (entre 6 y 8% del Producto Bruto Interno –PBI-) en la futura Ley General. Sin embargo, con el correr del conflicto, la CTERA tomó conciencia que el movimiento la desbordaba. Por ello decidió no solamente rechazar la Ley General, sino también acompañar la protesta de toda la comunidad educativa. Más tarde intentaría retomar la conducción del movimiento (con parcial éxito), articulándola con la crítica al proyecto de Ley General. Al mismo tiempo, la CTERA denunciaba la intención del gobierno de desplazar la cuestión del financiamiento a una discusión sistémica y pedagógica como la reforma de la estructura de ciclos educativos.

Los nuevos actores de la batalla (directores de escuela, alumnos y padres) desarrollaron una doble competencia: a) una capacidad de movilización rápida frente a condiciones políticas adversas y b) una capacidad de radicalización de la disputa que favorecía a su generalización. La primera era posible gracias a su flexibilidad organizacional y su fragmentación que permitía articular reivindicaciones extremadamente diversas. El lugar crítico era la calle, allí se articulaba todo. Las manifestaciones de los “Auto-convocados” fueron un ejemplo de este tipo de prácticas:

Los primeros días discutíamos juntos sobre qué calle cortábamos, o en qué esquina hacíamos la sentada (...) queríamos hacer difusión, llamar

³ A partir de un proyecto girado por el Poder Ejecutivo Nacional, el 6 de febrero de 1992, el Senado comenzó a legislar un nuevo proyecto de Ley de Educación nacional. Con casi nulo debate extra-parlamentario, su contenido estuvo fuertemente influenciado por la Iglesia Católica y por representantes de gobiernos provinciales más tradicionalistas en su concepción educativa. Dicho medio dictamen se aprobó el 6 de mayo de 1992 con aprobación unánime.

la atención. La Coordinadora de Base de Delegados de Escuela se reúne en asambleas cada 15 días y el movimiento se gestó también alrededor de las Escuelas Normales. Representan a 45 escuelas; los delegados concurren con mandato escrito y el sistema de votación es de un delegado por colegio; la asamblea no resuelve nada que antes no haya sido consultado a las bases (CLARÍN, 1992b).

La manifestación del 25 de junio marcó un punto de inflexión frente a la política de gestión de la crisis y la puesta en marcha de una de las grandes reformas educativas del gobierno nacional. La presencia de los 30.000 manifestantes que se encontraban en la Plaza de Mayo para defender la escuela pública resultó el hecho más contundente para frenar dichas políticas. La cantidad de personas movilizadas y la articulación de asociaciones educativas auto-convocadas, sindicatos, padres, alumnos, directores de escuela, tomaron una dimensión tal que resultaba difícil volver atrás.

Sobre la rápida generalización de la protesta, a fin de junio o principios de julio de 1992, las manifestaciones de la comunidad educativa no dejaban de crecer. Los defensores de la educación pública criticaban duramente la política educativa del gobierno. Criticaban fundamentalmente la transferencia y el nuevo proyecto de ley. 70.000 personas se movilaron (el 3 de julio) a la Plaza de Mayo. Luego de una huelga de 48hs, federalizada por la CTERA en varias provincias, las consignas se generalizaron: el «Comité por la Defensa de la educación pública», el himno nacional y la lectura de un texto por parte de tres alumnos, al momento del cierre de la manifestación, constituyeron una crítica del conjunto del sistema educativo. Contra las denuncias de politización de la protesta, los manifestantes se expresaban en la calle:

La cosa es re clara: los profesores faltan, entramos a las 7 y nos vamos a las 9 porque no viene nadie (...) con todo lo que pasa en la escuela siento que nos está desapareciendo el futuro (...) contra la Ley de Educación no tenemos razones ideológicas o políticas, sino firmes convicciones (PÁGINA 12, 1992a).

Por otra parte, bajo la influencia de la CTERA y el apoyo de los gobernadores, la movilización apuntó contra los aspectos más oscuros del proyecto de ley tratado en el Parlamento. La protesta no se limitó a la Capital, sino que se extendía a todo el país y las reivindicaciones iban desde una inversión educativa del 8% del PIB a la gratuidad educativa desde los 45 días hasta la universidad.

La reacción del gobierno frente a los actores en la calle

El gobierno reaccionó de manera dispersa frente a la movilización de la comunidad educativa y se encontró con la obligación de desarmar el conflicto. Su estrategia no fue unívoca. Con el correr de los acontecimientos, tomó una serie de decisiones que combinaban diferentes lógicas de acción⁴ (URFALINO, 1999, p. 170). En ese sentido, el gobierno logró, de maneras diversas, transformar el conflicto que estaba en la calle, disolverlo y reenviarlo al Parlamento.

En principio, el gobierno nacional recentralizó la autoridad educativa. Frente a un conflicto que se volvió nacional, puso en marcha una Comisión Interministerial (llamada Comisión de Diálogo Político), entre el Ministerio de Educación, el Ministro de Trabajo y el Ministro de Economía, para conducir las negociaciones con todos los sectores y servir de articulación entre la comunidad educativa y el Parlamento. Esta fue la colaboración de la Presidencia y del Gabinete de Ministros para la resolución del conflicto educativo. En ese sentido se pueden distinguir tres objetivos centrales.

El primero fue declarar a los gobernadores los nuevos *partenaires* de su política educativa. El gobierno comenzó a negociar con ellos la aplicación de la transferencia de servicios y a crear una relación privilegiada que se constituiría en el eje de la nueva Ley Federal y de la Reforma Educativa. Se trataba de desarticular la coalición de oposición que a menudo estructuraron los sindicatos docentes y los gobernadores provinciales.

Con el correr del tiempo, esta idea se situó en el corazón de la estrategia del Ministerio de Educación. A mediados de julio 1992, hubo una reunión entre A. Salonia, D. Cavallo y E. Bauzá, con los Diputados del partido de gobierno (coordinados por J. Rodríguez) para promover un Pacto Federal Educativo: un acuerdo entre la Nación y las provincias para que cada uno asumiera sus responsabilidades sobre la transferencia de los servicios. La transferencia sería el punto nodal de la puesta en marcha de la reforma educativa. Este pacto resolvía definitivamente la descentralización. Limitante y provisorio para las provincias, este acuerdo no fue fácil de concretar por el gobierno nacional. El 13 de agosto, el gobierno firmó definitivamente un acuerdo entre Nación, provincias y la Capital Federal. El objetivo era firmar el Pacto Federal Educativo antes de la aprobación de la Ley Federal de Educación. Los Ministros de las provincias más comprometidas con la reforma educativa (O. Aguirre de Formosa, O. Devries de Capital y J. Roldán de La Pampa) redactaron el proyecto. Este acuerdo proponía ampliar las funciones del Consejo

4 Urfalino (1999) distingue tres tipos de motivación para la acción: a) las razones, b) los intereses y c) las pasiones. El intercambio argumentativo, la negociación, la delegación del juicio o la persuasión son actividades que responden a estos tres órdenes.

Federal de Educación (95% del sistema en las provincias), incrementar las inversiones y consolidar la descentralización.

A pesar de ciertas preocupaciones y desconfianzas de las provincias sobre la falta de recursos⁵ capaces de financiar la descentralización, los gobiernos de estas entidades tendieron a asumir su responsabilidad sobre la gestión de las escuelas. La principal reivindicación no fue ni política ni educativa, sino presupuestaria. Frente al reclamo, el gobierno nacional se encargó de aumentar el porcentaje del presupuesto nacional y habilitar nuevos financiamientos internacionales.

El segundo objetivo gubernamental consistió en focalizar su negociación salarial con los sindicatos del sector educativo nacional. El tema de discusión fue el reequilibrio de los salarios nacionales, al momento de pasar a la órbita provincial. La intención del Ministerio de Educación era negociar por separado con la UDA (aliados del gobierno) y el SUTEN (adherido a la CTERA).

Desconociendo la tarea del Ministerio de Educación, los sindicatos reclamaron al Ministerio de Trabajo que todos los acuerdos fueran respetados y que la negociación se realizara en el marco de las convenciones provinciales (impuestas por la Ley de Transferencia aprobada con el acuerdo de los gobernadores). Los sindicatos reclamaban: a) la nivelación urgente de los salarios (no por etapas), b) aumentos salariales reales y la anulación de los aumentos por bonificaciones fijas, y c) la unificación y recuperación de los salarios. En resumen, denunciaban la falta de una negociación formal con el gobierno nacional.

Recién después de la controversia entre C. Menem y la CTERA, el 30 de julio hubo un último intento de negociación entre la CTERA y la Comisión Interministerial. La nueva oferta oficial mostró los acuerdos ya alcanzados, los proyectos de reforma y los nuevos escenarios del conflicto. La CTERA evaluó positivamente algunas reformas, pero rechazó la propuesta salarial y la falta de negociaciones colectivas. A falta de acuerdo, las huelgas reaparecieron. Sin embargo, esta vez los aliados tradicionales de la CTERA desaparecieron. La comunidad educativa y los gobernadores ya no serían aliados para las protestas contra la política oficial. Los únicos que continuaron la disputa fueron los sindicatos docentes y algunos pequeños grupos auto-organizados.

5 Los gobernadores planteaban que C. Menem había firmado (24 mayo 1990) un acuerdo federal que garantizaba los recursos necesarios para una eventual transferencia de los servicios. Pero el Ministro de Economía (D. Cavallo) consideró que dicha ley no obligaba al Poder Ejecutivo Nacional (PEN) a volcar recursos suplementarios al sistema educativo. Para evitar futuras controversias, se dictó un Pacto Federal de Educación con fuerza de ley.

Por último, el tercer objetivo supuso la intervención del Presidente C. Menem a través de una advertencia a la comunidad educativa. A principios de julio, cuando las negociaciones comenzaban a entrar en crisis, el Presidente C. Menem declaró que los sindicatos docentes representaban “un caldo de subversión”. Advirtió a los padres de los alumnos que no dejaran ir a sus hijos a las manifestaciones en defensa de la escuela pública porque allí podrían ser utilizados “por una nueva ola de terrorismo, con todas las consecuencias que puede haber sobre la desaparición de personas”. Esta declaración fue una seria advertencia.

Dos enseñanzas pueden sacarse de esta advertencia. En primer lugar, la afirmación del Presidente desencadenó una controversia sobre sus dichos. Lo que él logró fue transformar un conflicto en una controversia alrededor de sus afirmaciones. Según W. Riker (1986), la discusión cambió de eje. Así, una disputa sobre el derecho a la escuela pública se transformó en una disputa sobre derechos humanos y, más allá de la reacción legítima de la CTERA y de varias organizaciones de derechos humanos, la movilización decayó.

El cambio de tema y de escena del conflicto: de salarios a principios y de la calle al parlamento

El gobierno puso así fin al proceso de transferencia en el marco de la nueva relación Nación-provincias y reagrupó a todos los actores del sistema educativo para una nueva Ley de Educación (Cámara de Diputados y, particularmente, la Comisión de Educación), con el fin de revisar los aspectos más álgidos de la media sanción del Senado. Se trataba de redefinir el lugar y el tema de la discusión, es decir, redefinir las competencias de los actores, distribuidas hasta entonces de manera desigual. Pero, fundamentalmente, esto significaba para el gobierno retomar la iniciativa política.

En relación al cambio de tema de la discusión, la operación de «relegitimación» de la gestión educativa conllevó algunas maniobras retóricas. El gobierno utilizó algunos lugares comunes del mundo educativo que habían sido vulnerados por la media sanción del Senado: la gratuidad del servicio, la responsabilidad del Estado en tanto garante del derecho a la educación y la necesidad de establecer un financiamiento adecuado para el funcionamiento del sistema educativo. El gobierno recuperaba así las críticas y planteaba un nuevo proyecto de ley totalmente diferente.

Focalizarse en la modificación de la ley no solo era deseable sino estratégicamente útil. Por un lado, porque reducía el debate a un conflicto de principios y, por otro, porque no implicaba ningún compromiso financiero de parte del gobierno. Así, el 7 de julio, luego de una reunión del conjunto del Gabinete, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo dieron lectura públicamente a un documento que indicaba claramente la estrategia del gobierno:

El Gobierno Nacional ratificó la decisión categórica de defender, preservar, ampliar y mejorar la escuela pública, y garantizar la gratuidad en todos los niveles y modalidades. Incluyendo la Universidad. (PÁGINA 12, 1992b).

Finalmente, en relación al cambio de escena del conflicto, hubo una primera reunión de la más alta jerarquía del gobierno (C. Menem, D. Cavallo y A. Salonia) que se orientó a reforzar la tarea de la Comisión de Educación de Diputados, donde la futura Ley de Educación iba a redactarse enteramente. En lugar de discutir en la calle con manifestantes, había que debatir en el Parlamento con todos los sectores del sistema educativo.

Paralelamente a las discusiones con los sindicatos y con los gobiernos provinciales, el gobierno nacional promovió un amplio acuerdo con todos los sectores representados en el Parlamento y con todos los sectores educativos. Se instauró un mecanismo de discusión consensual para que todas las instituciones u organizaciones del mundo educativo pudieran participar de las actividades de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados. Esta discusión con todos los sectores implicaba la defensa de ciertos principios: la defensa de la escuela pública y la demanda a favor de financiamientos suplementarios. Este sería el umbral del debate.

Una discreta comisión abierta al público

La Comisión de Educación de la Cámara de Diputados se constituyó en el lugar de trabajo para la redacción de la Ley Federal de Educación. El Gobierno tenía previstos los acuerdos necesarios para llegar al texto final de la Ley de Educación. Trasladar la discusión al recinto de la Comisión tenía algunas ventajas: a) el número y la *expertise* de los miembros que garantizaba la calidad de una decisión consensual (BAYLIS, 1989, p. 154), y b) un equilibrio razonable entre el carácter público y secreto del debate. Los representantes podían, al mismo tiempo, deliberar legítimamente y negociar entre

bastidores, evitando la demagogia pública y articulando discusiones públicas con negociaciones informales (CORCUFF y SAGNIER 2000, p. 864; ELSTER, 1994, p. 250). Esta combinación de racionalidad y flexibilidad para discutir y negociar resultaba clave para desbloquear el debate.

Como dispositivo de acción, las Comisiones exigieron condiciones específicas para la deliberación, las cuales favorecían la discusión colectiva (STRAUSS, 1978; URFALINO, 1999). En primer lugar, el dispositivo propuesto por el gobierno promovía una discusión cara a cara, en la que los actores compartían espacio y tiempo de deliberación. En segundo, era un colectivo cerrado, con un número relativamente fijo de participantes. En tercer lugar, el dispositivo tenía una tarea común: deliberar con el fin de una decisión colectiva. Esto es, generando proyectos de ley para ser presentados en la Asamblea. En cuarto, se abordaba un tema que unía intereses y delimitaba los contornos de la discusión: la cuestión educativa. En síntesis, había solo una cuestión a negociar: un proyecto de ley de educación.

A continuación, vamos a analizar cuatro características de este dispositivo práctico de deliberación. Primero, el colectivo de representantes políticos al interior de la Comisión tenía una distribución de roles específica y bastante horizontal, donde el Presidente de la Comisión desempeñaba un papel de “tercero” al interior de la Comisión (es decir, equidistante a las posiciones del partido oficial y el de la oposición). En segundo lugar, el colectivo tenía una relación con los actores extra-parlamentarios relativamente controlada. Dichas interacciones suponían diferentes formas de acción (negociaciones, deliberaciones, delegaciones, decisiones de autoridad), tanto bajo procedimientos formales como informales. Todas las deliberaciones o negociaciones con dichos actores externos pasaban por la Comisión. En tercer lugar, era clave el tema del tiempo de deliberación dentro del comité parlamentario que invariablemente debía desembocar en una decisión que pase a la Asamblea. La Comisión marcaba el ritmo de la negociación, intensificó la frecuencia de las reuniones para redactar y corregir la Ley y permaneció disponible para atender todas las solicitudes y consultas. En cuarto lugar, se encontraba el manejo sobre los acuerdos/desacuerdos. En este caso parlamentario, la aplicación de la regla del número (el voto) tendía a favorecer los desacuerdos (votando por la minoría) por sobre el arribo a un consenso (forzosamente una decisión unánime). En cuanto a la Ley Federal de Educación, durante las deliberaciones, la oposición política trabajó a favor de un proyecto conjunto de la Comisión, pero en el último momento, presentó un proyecto por la minoría, tratando de bloquear el proyecto de la mayoría.

El “tercero” al interior del recinto

Dos formatos prácticos de la Comisión de Educación, en tanto dispositivo, favorecieron una orientación al consenso interno: a) el posicionamiento no partidario de su Presidente y b) la amplitud y horizontalidad del debate. En relación a la primera cuestión, el Presidente adoptaba una posición no partisana, presentándose como un “tercero” a favor del consenso, diferenciándose de las posiciones radicales de su partido oficialista y en favor de ciertas posiciones del partido de oposición. Actuaba como mediador entre diferentes posiciones dentro de la Comisión y como portavoz de las decisiones colectivas.

Dicha diferenciación del Presidente de la Comisión (J. Rodríguez) se expresaba frente a las reivindicaciones de los diputados L. Martínez y F. Aceñolaza. Estos eran los portavoces de la posición oficial del Partido Justicialista (PJ), mientras que el Presidente conducía la posición de la Comisión en su totalidad. En varias ocasiones, J. Rodríguez favoreció las opiniones de la oposición y modificó las posiciones del PJ en favor del consenso. Durante la primera reunión de la Comisión de Educación, cuando se trataba de decidir el objetivo de la Comisión sobre el proyecto conjunto, el Presidente jugaba un rol conciliador en favor del consenso. Frente a la presión del PJ (F. Aceñolaza) para definir la metodología de trabajo, como portavoz del grupo, el Presidente reforzaba la necesidad del consenso.

En relación a la naturaleza del debate, hubo una amplia participación, tanto de los representantes de la Comisión como de los miembros del ámbito educativo que trascendían el marco formal de la Comisión. Todos los miembros de la Comisión (o de otras Comisiones) recibían las reivindicaciones sectoriales, tanto del partido gobernante como de la oposición. Las horas de trabajo para recibir demandas y para discutir la Ley Federal de Educación superaron con creces los marcos tradicionales de la Comisión de Educación. Durante el proceso de redacción, la Comisión estaba abierta de 8 a 22 hs. Los lugares de encuentro y discusión (entre los diputados o entre diputados y representantes sectoriales) también excedían los espacios tradicionales de la Comisión. Los pasillos del Parlamento, la calle (durante ciertas manifestaciones) y las sedes de algunas organizaciones involucradas eran espacios de escucha y discusión sobre el texto de la Ley.

Al mismo tiempo, los debates sobre la Ley no se limitaron a la introducción de demandas. Articulaban la integración de reivindicaciones con la redacción minuciosa del texto de la Ley. Sobre la integración de demandas, la relación con los actores no parlamentarios (en función de su influencia dentro del mundo educativo) implicaba una ida y vuelta con la Comisión a partir del planteo de sus reivindicaciones. Las negociaciones continuaban a través de diferentes canales, oficiales y no oficiales. Sobre la redacción del texto de ley, la discusión fue extremadamente larga y rica en argumentos. Los diputados oficialistas y de la oposición se pusieron de acuerdo sobre la introducción de las reivindicaciones sectoriales. Luego, sobre la redacción del texto irrumpieron todas las controversias educativas. Estas conversaciones duraron semanas y se acordaron un gran número de cuestiones. Se redujeron las diferencias sustanciales, pero no se resolvieron algunas controversias específicas.

El trabajo dentro del recinto parlamentario

Durante la redacción de la Ley Federal de Educación, la Comisión mantuvo relaciones controladas con el exterior. Sus interacciones con actores políticos (dentro de la Asamblea u otros espacios) implicaron negociaciones, debates, persuasión, así como ciertas decisiones de la Comisión, tanto bajo reglas formales como informales. Sin embargo, todos los avances fueron monitoreados por el seno de la Comisión para su aprobación.

La Comisión se enfrentó a una paradoja: integrar las demandas sociales relacionadas al mundo educativo y las opiniones político-partidarias en la Asamblea, logrando preservar al mismo tiempo su rol de laboratorio para la fabricación de la Ley. Este complejo equilibrio se logró a través de una doble función de preservación: por un lado, del dispositivo de trabajo interno a la Comisión y, por otro, de la autonomía de la cuestión educativa.

Respecto a la preservación del lugar de trabajo, el dispositivo de la Comisión estaba bajo presión de: a) los grupos políticos y b) los sectores del mundo educativo. La mayor presión era de los grupos políticos, incluso teniendo en cuenta que esta tarea de la Comisión era una iniciativa del PEN a consecuencia de manifestaciones públicas contra un primer proyecto de ley del Senado. Bajo dicha presión política, el Presidente garantizaba que el corazón de la ley pasara por la Comisión, evitando la tradicional separación parlamentaria entre el trabajo técnico de la Comisión y el trabajo político de la

Asamblea. Su objetivo fue preservar la tarea de la Comisión como “fábrica de la Ley” (ABÉLÈS, 2000, p. 128). Esto aseguró la autonomía política y técnica de la Comisión para la realización de un largo debate sobre la Ley Federal de Educación.

Los acuerdos políticos con los actores sociales, que fueron de compleja elaboración, involucraron muchas organizaciones del ámbito educativo. La influencia de las organizaciones era menor a la de los grupos políticos en la Asamblea, pero, como partícipes del sistema educativo, tenían una relativa capacidad de veto sobre la aplicación de la ley. En ese sentido, la Comisión tuvo que gestionar la difícil tarea de negociar con diversos actores cuyos intereses eran divergentes (provincias, gremios docentes, comunidad educativa, etc.). Se las arregló tejiendo paralelamente negociaciones que articulaban publicidad y discreción (CORCUFF y SAGNIER 2000, p. 864). En concreto, desarrolló negociaciones en escenas informales (a través de ciertos diputados con representantes de los sectores educativos) que luego se planteaban en escenas oficiales (en el seno de la Comisión). Pero también inició discusiones en escenas oficiales (como las peticiones de los sectores en el seno de la Comisión) que luego se trataban de manera informal entre los diputados encargados de la redacción de los capítulos dedicados al sector involucrado. Estas maniobras preservaron a la Comisión como nudo del tratamiento de la Ley, donde se articulaban los intereses de los actores no parlamentarios.

En segundo lugar, en relación a la preservación de la cuestión educativa, puede decirse que la intensa participación de los actores extra-parlamentarios reforzó dicho eje. Restringir la discusión al dominio educativo (BAYLIS, 1989, p. 154), donde la mayoría de los actores eran expertos (Comisión Permanente Interparlamentaria Nacional por la Educación y la Cultura –COPINEC-, Consejo Superior de la Educación Católica –CONSUDEC- y CTERA), resultó una garantía para que las negociaciones tuvieran mayor influencia sobre el texto de la Ley. Cada sector buscaba imponer sus exigencias específicas, evitando participar de un debate político-ideológico más amplio. Incluso la CTERA adoptó esta posición; intentó por sobre todo garantizar el funcionamiento del sistema educativo a través de un incremento del presupuesto asignado para tal fin. Durante la redacción de la Ley (y luego de asegurarse que en el dictamen de Diputados se garantizaba el servicio público gratuito y la responsabilidad central del Estado), la organización no puso el acento sobre discusiones estrictamente pedagógicas o de estructura del sistema educativo, focalizándose sobre el problema económico de falta de fondos. Por otra parte, los gobernadores buscaban tener influencia sobre la nueva estructura de gobierno y de administración de la educación. Su objetivo era garantizar la

autonomía de gestión de los servicios educativos provinciales (en el marco de la distribución de competencias entre Nación-provincias) y lograr que el Consejo Federal de Educación tuviera una mayor influencia sobre la política educativa nacional. Luego, el sector privado y sector confesional buscaron mejorar su posición relativa dentro del sistema educativo: el primero pretendía poner en pie de igualdad jurídica el sistema público y el privado, mientras que el segundo procuraba introducir ciertos valores religiosos en la definición de principios de la Ley, intentando desplazar la traducción secular de neutralidad religiosa propia de la educación en Argentina. Por último, los diferentes sectores de la comunidad educativa expresaban únicamente reivindicaciones puntuales (educación para adultos, escuelas de arte, educación para personas con capacidades especiales, entre otros) que podían ser introducidas dentro del proceso de diálogo.

En síntesis, el interés de cada uno de los sectores era reducir el debate de la ley al campo educativo. Excepto muy parcialmente la CTERA, ningún sector tenía interés de politizar el asunto por fuera de los márgenes de la comunidad educativa. Y con respecto a la tarea de la Comisión, el procedimiento fue siempre el de respetar los acuerdos internos a la hora de las negociaciones extra-parlamentarias. Por lo tanto, incluso llevando adelante negociaciones informales (MANIN, 1995, p. 298), los acuerdos externos a la Comisión cumplían siempre pre-acuerdos internos (como la negociación con la CTERA sobre el aumento del financiamiento educativo) y a la vez eran confirmados por otro acuerdo interno (como la negociación con el COPINEC a favor del fortalecimiento del Consejo Federal de Educación).

El control sobre la duración del debate

Entre las condiciones de la discusión, el acuerdo sobre la duración y el cierre del debate resultaban decisivos. La definición del límite de tiempo de deliberación es una de las principales variables dentro del análisis de las posibilidades de acuerdo en un grupo (STRAUSS, 1978; URFALINO, 1999). Esta cuestión jugó un papel importante en dos ocasiones dentro de la Comisión: a) durante la apertura del debate que se orientaba a la redacción de un proyecto de ley de consenso y b) al momento del cierre del debate que enviaba el borrador final a la Asamblea. Cada momento se caracterizó por retóricas diferentes.

Durante el lanzamiento del debate, el proyecto de ley se presentó bajo la retórica del compromiso (BAILEY, 1983, p. 146). Se planteaba un escenario de discusión abierto a todos, aún dentro de plazos claramente definidos. Por lo tanto, la restricción de tiempo se decidió de común acuerdo entre todos los miembros de la Comisión. Durante la primera reunión, el Presidente (J. Rodríguez) y líder de la Unión Cívica Radical (UCR, A. Sureda) se comprometieron a enviar a la Asamblea un mes después la redacción de un proyecto común.

Luego de ese mes de deliberación a tiempo completo, el proyecto de consenso de la Comisión había sido modificado de manera significativa a pesar de que persistían diferencias sobre varios artículos en particular. Durante este período, se desarrolló una discusión abierta y dinámica. El partido de gobierno avanzaba con su proyecto, incorporando peticiones de organizaciones del ámbito educativo y reduciendo gradualmente los desacuerdos con la oposición. Mientras tanto, la oposición incorporaba sus puntos de vista al proyecto de la mayoría, a sabiendas de que si no se llegaba a un acuerdo global podía presentar un proyecto por la minoría.

Sin embargo, al momento de cerrar el debate, el Presidente de la Comisión modificó su retórica, pasando a una definición asertiva (BAILEY, 1983, p. 123). Así, el proceso de discusión se interrumpía a fuerza de tomar una decisión. Los posicionamientos del partido gobernante y de la oposición cambiaron hacia el cierre del debate. La mayoría, que ya no aceptaba más demoras, presionaba. En su rol de mediador, el Presidente propuso la introducción de enmiendas en la Asamblea. Y más tarde, frente a las críticas de la oposición que denunciaban falta de tiempo para llegar al consenso, propuso un trabajo intensivo de cuatro días.

Pero la relación mayoría-minoría involucraba también otros actores, menos orientados al consenso, quienes desarrollaban una retórica más agresiva. El sector radicalizado del PJ acusaba a la UCR por llevar a cabo tácticas dilatorias constantes para posponer el cierre del debate o directamente para bloquear el proyecto. Mientras que el sector duro de la UCR denunciaba la rigidez del partido oficialista sobre la discusión de algunos aspectos de la Ley. Por último, en relación a la precipitación del cierre del debate, la UCR denunciaba que la discusión había progresado sólo hasta la rúbrica del acuerdo CTERA-Gobierno (el cual incluía los capítulos sobre financiamiento). Por su parte, el partido gobernante denunciaba que, lejos de fundamentos educativos, el endurecimiento de la oposición al proyecto de la Comisión tenía razones políticas. Según ellos, el último proceso de elecciones había modificado las relaciones de fuerzas internas a la UCR, así

como la dirección del grupo parlamentario en la Cámara de Diputados. Así, el trabajo de consenso liderado por el diputado D. Caputo (UCR) dentro de la Comisión llegaba a su fin.

El control sobre los desacuerdos posibles

El intento de consenso propuesto por el partido oficialista se ataba a un conjunto de reglas parlamentarias. Los mecanismos de cierre de la deliberación parlamentarios (tanto en comités como en la Asamblea) se formalizaban bajo la regla del número. En las comisiones, la votación se realiza a través de la presentación de proyectos de ley. Cada sector tiene el derecho a presentar (incluso individualmente) un proyecto de ley en minoría. En este marco, todos sus miembros tienen la libertad de expresar su desacuerdo. El procedimiento tiende a favorecer la expresión de puntos de vista diferentes antes que a favorecer a un alineamiento de opiniones. La Comisión reproduce este aspecto liberal-representativo del Parlamento.

Reforzar la opinión de cada sector hace difícil la construcción de un consenso, ya que el procedimiento fortalece el desmembramiento de opiniones. Al igual que mediante el voto en la Asamblea, en las comisiones se da la libertad para presentar su propio proyecto pero ello dificulta el trabajo consensual. En alguna medida, bajo la regla del número parlamentario (el voto), el único consenso posible es la unanimidad⁶. Esto ocurre aún si un gran número de sus miembros lo intenta. Llegar a una decisión unánime, no se trata sólo de un acuerdo técnico o conceptual, sino a menudo de un problema que involucra intereses políticos.

Luego de las grandes manifestaciones en la calle contra el primer dictamen de la ley en el Senado, el partido de gobierno buscó el mayor consenso posible entre los Diputados apuntando a un dictamen completamente nuevo de la ley. Esta convocatoria al consenso no puede ser medida como una búsqueda de unanimidad, sino como un proceso más amplio que involucraba los siguientes objetivos: (a) integrar al debate a todos los actores del sistema, (b) integrar sus planteos en el texto de la ley, (c) discutir racionalmente los contenidos de dicho texto y (d) llegar a una decisión conjunta, sea por acuerdo explícito o por consentimiento tácito. Estos objetivos se lograron más

⁶ Urfalino (2007) marca las diferencias entre decisiones por unanimidad y decisiones por consenso. Muestra cómo una decisión por consenso es un proceso retórico que no implica el recuento de opiniones de cada uno. Más bien, la decisión por consenso implica siempre alguna forma de silencio de las opiniones antagónicas que no encuentran forma de expresarse.

fácilmente con los actores externos al Parlamento, con quienes el debate/negociación estaba menos formalizado y con quienes el acuerdo podía darse de manera expresa o concedido tácitamente. Por el contrario, con los parlamentarios la obtención de un acuerdo era más compleja, debido al procedimiento de decisión que regula sus prácticas.

En la primera reunión de la Comisión de Educación de Diputados, el Presidente de la Comisión expresó su idea de consenso en vistas de llegar a un proyecto conjunto. Es interesante recordar la discusión entre J. Rodríguez (portavoz de la Comisión) y F. Aceñolaza (portavoz del PJ) para identificar los alcances y límites para llegar a un consenso en dicha Comisión:

¿Va a haber un dictamen de mayoría y otro de minoría? (F. Aceñolaza, PJ) (HCDN 1992). Todavía no hemos decidido si va a haber un dictamen de mayoría y otro de minoría. Por el momento seguiremos trabajando en la búsqueda del consenso (J. Rodríguez, PJ) (HCDN 1992). Pienso que la mecánica debería ser aprobar, en primer lugar, uno de los dictámenes en general, y luego ir acordando los detalles en particular (F. Aceñolaza, PJ) (HCDN 1992). Cuando se habla de buscar consenso, ello está referido al dictamen en general, porque hacerlo respecto de los temas en particular, es casi imposible (J. Rodríguez, PJ) (HCDN 1992).

El partido de la oposición (UCR), que tiene de su lado el mecanismo de decisión, es decir, la posibilidad de discutir para luego no obstante presentar su proyecto por la minoría, desarrolló dos estrategias paralelas: (a) un consenso “leal” (orientado a un proyecto de ley en conjunto) y (b) un consenso “de salida” (para introducir la mayor cantidad de enmiendas, subrayando al mismo tiempo su oposición). La primera posición estuvo representada por los antiguos miembros de la Comisión de Educación, quienes buscaban una discusión racional, con la idea de que su participación daría lugar a una ley menos reaccionaria. La segunda posición estaba representada por los diputados recién electos, que se oponían al Gobierno y que trataban de bloquear su proyecto.

El iniciador de este acuerdo fue el diputado D. Caputo (UCR), quien convenció a su partido de colaborar en el proyecto oficial de la Comisión, invocando el argumento del mal menor. Participar e integrar la mayor cantidad posible de modificaciones sobre una esfera de la política tan próxima a la UCR parecía imprescindible. Pero luego de la llegada de los nuevos miembros a la Cámara, la UCR decidió pasar a la oposición directa. Los dos sectores de la UCR chocaron durante el debate. Las controversias se focalizaron sobre temas educativos, dado que el nudo de la estrategia era incorporar la mayor

cantidad de enmiendas posibles al proyecto oficial. Ambas posiciones coexistieron hasta el cierre del debate, cuando el llamado a oponerse eliminó todo rastro de consenso.

En el paso del proyecto a la Asamblea, la UCR desplegó sus maniobras de oposición: (a) presentó su proyecto por la minoría, (b) intentó no dar quórum para bloquear la votación del proyecto de ley y, (c) cuando se llegó al quórum, intervino en la Asamblea para introducir últimas enmiendas sobre el proyecto de la mayoría. El PJ aceptó algunas modificaciones sugeridas por la UCR, aunque en aspectos poco importantes de la ley.

V - LA CIUDAD DE MÉXICO Y LA LLAMADA “LEY ROBLES” EN EL AÑO 2000: LA DISCUSIÓN SOBRE LAS LEYES DEL ABORTO

El 18 de agosto de 2000 la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF) en México fue el marco de un debate que buscó cambiar, en el tema del aborto, algunas causales de exclusión de pena del Código Penal Federal⁷.

Si bien hoy esas transformaciones han sido rebasadas, dadas las modificaciones sobre el tema a partir de 2007 y la posibilidad de acceder a una Interrupción Legal del Embarazo (ILE) en la ciudad de México⁸, sigue siendo pertinente analizar ese momento, puesto que fue un parteaguas legislativo y de discusión pública en la ciudad y sentó las bases para transformaciones ulteriores. También fue una de las ocasiones en que se discutió el tema intensamente en las calles de la ciudad y en donde grupos y personas tuvieron confrontaciones cuerpo a cuerpo en el espacio público exterior a la ALDF. Podría decirse que se trató de un momento en el que “la creación de lo común” en la sociedad mexicana se enfrentó, por un lado a un horizonte posible, pero también a un límite.

⁷ Las transformaciones eran posibles debido a importantes modificaciones en el estatuto legal y político del Distrito Federal. Entre ellas, el 25 de octubre de 1993 la Asamblea de Representantes se convirtió en *órgano de gobierno*, y a partir de ese momento, adquirió las facultades legislativas para crear sus propias leyes. Hasta el año 2000 el aborto en el Distrito Federal se regía con el Código Penal Federal.

La práctica del aborto en México es un delito inscrito en el Código Penal de cada estado del país, el cual tiene un sistema federal. Desde los años noventa, la práctica del aborto se ha convertido en el país en un campo intenso de controversias, y los códigos penales han tenido diversas modificaciones. Para ver un informe actualizado a 2015, consultar: <http://informe2015.gire.org.mx/#/acceso-causales-aborto-legal>.

⁸ En la hoy - 2016 - llamada Ciudad de México el aborto mantiene algunas circunstancias despenalizadas en el Código Penal después de la semana doce de embarazo, pero desde 2007, la ILE es legal y gratuita antes de estas semanas.

Es importante detectar la manera en que se estableció el debate, con sus controversias y escaramuzas al interior de un espacio legislativo, las cuales buscaban modificar o evitar los cambios, y contrastar este proceso con la manera como se verificó en las calles, así como los vasos comunicantes entre ambos espacios.

Dos aclaraciones con respecto a este segundo caso. La primera es que el debate en la ALDF reprodujo mucho del abanico argumentativo de los debates públicos no parlamentarios; sin embargo, y de ahí el interés, los actores tuvieron que plegarse a una serie de reglas propias del dispositivo parlamentario, particularmente reglas en torno a los procedimientos. También, en relación a los argumentos, se retomó un argumento que en la calle fue muy utilizado por los grupos pro-vida pero éste no tuvo el dramatismo y la espectacularidad que tuvo en el exterior. En segundo lugar, en el caso de México, la Comisión respectiva, que tendría que haber ocupado un lugar relevante en el debate, no lo hizo, como sí sucedió en el caso argentino, debido quizá a la premura con la que se legisló.

El análisis tiene en cuenta que, al aprehender la discusión en dos escenas, en este caso, la parlamentaria y la callejera, podemos observar cómo los actores ponen atención sobre argumentos y procedimientos acordes a los diferentes espacios, de qué manera el tema tratado se ajusta a procedimientos y reglas, en relación con diversos dispositivos, en este caso, la ALDF y las calles aledañas al recinto legislativo, así como las escalinatas que preceden la puerta de entrada. Pero también, cómo existen influencias recíprocas.

Los diferentes actores, entre ellos los diputados, así como grupos sociales con un punto de vista sobre la temática (a favor o en contra de las modificaciones legales), convergen en estas escenas. En ellas se hacen visibles y son observados, construyen lugares de enunciación a través de su presentación, despliegan diversas acciones para hacerse escuchar o para silenciar a otros. Se trata de espacios donde la interacción también puede producir nuevos sucesos, nuevas configuraciones.

Por otro lado, los actores que se manifiestan en el recinto legislativo o en la calle desarrollan diversas maneras de argumentar, de presentarse a sí mismos frente a otros, de apelar a diferentes principios y de utilizar objetos que sirven para vincular la situación y los principios (BOLTANSKI y THÉVENOT, 2000).

Resulta útil la noción de escena pública, como ya señalamos en la introducción. Ella nos ayuda a pensar en las interacciones, pero también en los elementos institucionales y convencionales que contribuyen a que la interacción permanezca. Las escenas públicas dan a las interacciones contornos, posibilidades y límites.

El objetivo de esta segunda parte⁹ es observar las diferentes maneras en que se discutieron las modificaciones legales del aborto, en un momento y espacio particulares: el Distrito Federal en el año 2000, con el supuesto central de que un dispositivo de acción influyó sobre el otro y ayudó a configurar el proceso de reforma.

El aborto entra al Parlamento

El contexto en el que se dio el debate en la ALDF era particular. Estaba todavía muy cercana la elección de un presidente que no provenía de las filas del Partido Revolucionario Institucional (PRI), el cual había gobernado por más de setenta años. La elección de julio de 2000 había favorecido a Vicente Fox, un candidato cercano al Partido Acción Nacional (PAN) y a las derechas del país. Ello había generado un entorno que orientaba ciertas miradas, que generaba inquietudes. En ese entorno se problematizaban situaciones y con ello se hacían visibles ciertos puntos de vista entre diversos colectivos. Con ello se ponía en marcha un proceso socialmente distribuido de elaboración reflexiva y recíproca de una narración pública (BARTHÉLÉMY, 2003). El contexto de las elecciones puede ser aprehendido como un contexto descriptivo (QUÉRÉ, 1997). Un contexto de descripción tiene relación, ya sea con el conocimiento de los hechos y sus implicaciones, ya con conjeturas cuando falta información acerca de los mismos. Sobre todo las conjeturas y las especulaciones ayudan a fijar las creencias relativas a un suceso si son plausibles en función de una *doxa* determinada. Con ello se abre un nicho de atención pública (QUÉRÉ, 1997; BARTHÉLÉMY, 2003).

Esto fue lo que sucedió en México en el contexto de las elecciones. Algunos actores se preguntaban qué lugar ocuparían las posturas conservadoras en ciertas temáticas, así como la posibilidad de una mayor presencia de la Iglesia católica en las discusiones públicas.¹⁰ Dicha inquietud se cristalizó a través de varios sucesos. Uno de ellos fue el “acontecimiento del Caso Paulina”, el cual una vez habiéndose configurado como un *affaire* y habiendo ganado visibilidad, funcionó como una “prueba”

⁹ Para su elaboración, resultaron fundamentales las observaciones del trabajo de campo realizadas durante el año 2000; además, el debate en la ALDF fue analizado con minuciosidad a través de la versión publicada en el Diario de Debates de la ALDF; por último, la prensa escrita de circulación nacional fue revisada en tanto fuente informativa (no en tanto escena pública, como se ha realizado en otros trabajos, MÁRQUEZ, 2013).

¹⁰ Desde 1873 existe en México la separación entre Iglesia y Estado. En 1992, el artículo 130 de la *Constitución*, el cual rige la situación de las iglesias en el país, fue modificado, otorgando más libertades a éstas. Sin embargo, todavía no pueden participar en política, ni hacer declaraciones públicas sobre la política del gobierno.

(BOLTANSKI y THÉVENOT, 2000) de la intromisión de los servidores públicos, con sus creencias morales y religiosas en la decisión de una niña y en la obstaculización de una autorización legal (MÁRQUEZ, 2013). También, la transformación restrictiva de las leyes del aborto en el estado del centro del país, Guanajuato,¹¹ fue un suceso que cristalizaba los temores de esos momentos. El entorno de esos momentos se convertía, como ya expusimos, en un “contexto de descripción” y en el transcurso del suceso que aquí se analiza, dicho contexto se convirtió en un recurso argumentativo y para la acción, el cual otorgó claves de lectura para leer ese momento en particular y proyectarlo a futuro (BARTHÉLÉMY, 2003).

En ese mismo año y durante el mes de abril se había dado un tímido intento por introducir el debate sobre el aborto en la ALDF, el cual había provocado manifestaciones públicas de grupos a favor y en contra. En las escalinatas de la ALDF, en el centro de la ciudad, el 22 de abril de 2000 y ante la posibilidad de que en el recinto se discutiera una propuesta de modificación de Código Penal presentada por Ángeles Correa del PRD, grupos feministas instalaron un camposanto con cruces de madera, zapatos de mujer y veladoras. El escenario buscaba mostrar a las mujeres que han perdido la vida en México a causa de abortos clandestinos, mal realizados.

Días después, el 25 de abril, el grupo Pro-Vida, también utilizó las escalinatas para colocar una manta que decía “Las niñas víctimas del aborto nunca podrán jugar”, colocando muñecas en el piso y detrás de ellas la imagen de la muerte cargando un cartel con una fotografía de un niño que no ha nacido y que se pregunta: ¿Me han preguntado mi opinión?

Ambos sucesos y sobre todo los zapatos, las cruces, las muñecas que utilizaron los actores para hacer más emotivas sus posturas pueden ser aprehendidos analíticamente como “objetos” bajo la terminología de Luc Boltanski y de Laurent Thévenot (2000). Los objetos son utilizados por los actores para establecer una relación entre una situación precisa ligada a un conflicto y a un principio de legitimidad al cual estarían invocando. Los objetos desempeñarían un papel fundamental cuando los individuos, en este caso los

¹¹Se hace referencia a un cambio en las leyes del aborto de ese estado del país durante los primeros días del mes de agosto de 2000, las cuales penalizaban más la práctica. Después de un tiempo y de fuertes discusiones, las modificaciones fueron vetadas por el gobernador y la ley volvió a estar igual. La posición de los legisladores panistas del Distrito Federal con respecto a las acciones de sus colegas de Guanajuato parecía de reprobación, ya que a lo largo de la sesión hicieron declaraciones sobre lo que consideraban un grave error y una imprudencia política. Un legislador opositor los criticó, introduciendo la duda sobre su sinceridad, ya que les preguntó si su descontento tenía que ver con el contenido de la modificación o sólo con el procedimiento que los panistas habían seguido en Guanajuato.

grupos feministas y los grupos pro-vida, buscan establecer un juicio sobre una situación, utilizándolos como instrumentos o medios para poder convocar a diferentes principios y buscar dar legitimidad a su alegato.

Tres meses después la posibilidad de discutir el aborto fue planteada de nuevo, esta vez a través de la voz de la Jefa de Gobierno de la Ciudad de México (es decir, en esta ocasión era la autoridad quien iniciaba el debate). Rosario Robles, el 10 de agosto anunciaba que enviaría una propuesta de modificaciones y convocaba a una sesión extraordinaria de la ALDF, argumentando la urgencia de legislar sobre ciertas temáticas sociales y la responsabilidad del gobierno y del poder legislativo de encarar estas problemáticas.

Rosario Robles insertaba las propuestas de cambio al interior de una lógica de despenalización y de homologación con otros códigos penales del país e introducía dos situaciones a partir de las cuales las mujeres podrían solicitar un aborto sin ser penalizadas: 1-cuando la salud de la mujer se encontrara gravemente en riesgo y 2-cuando el feto presentara graves malformaciones genéticas y congénitas. El documento proponía además, la modificación del artículo 334 del Código de Procedimientos Penales.¹²

La propuesta fue enviada a la Comisión de Administración y Procuración de Justicia para su análisis y posterior dictamen. Como también vimos en el caso argentino, las comisiones, son al interior de los recintos legislativos, dispositivos de acción que exigen condiciones específicas para la deliberación y que favorecen cierto tipo de discusión colectiva. Se trata de espacios fundamentales de discusión y de procedimiento. El trabajo en comisiones es uno de los lugares clave del proceso de aprobación de una ley en términos de debate, negociación, deliberación. En el caso de esta iniciativa, sin embargo, la Comisión no jugó un papel protagónico. Dicha comisión dictaminó favorablemente la propuesta y la turnó al pleno para su análisis, discusión y posible aprobación. En este segundo caso de análisis, la discusión se dio en realidad en la sesión del 18 de agosto.

Desde el inicio de la sesión los ejes fueron dos: el del procedimiento que siguió Robles para convocar a la sesión extraordinaria, al cual se asociaban reflexiones sobre las formas correctas y deseables para legislar en una democracia; y el segundo eje, que giró

¹² Se buscaba especificar los pasos y procedimientos a seguir cuando una mujer solicitara un aborto en caso de embarazo a partir de una violación. Punto fundamental, ya que en la mayoría de los códigos penales del país existían vacíos y falta de claridad en los procedimientos. Una de las consecuencias del Caso Paulina fue mostrar que en las leyes y reglamentos, había poca claridad en los procedimientos que se debían seguir en el caso de un aborto cuando el embarazo era producto de una violación (MÁRQUEZ, 2013).

en torno a las modificaciones, su contenido y sus consecuencias. En este sentido, resulta útil lo que señala Marc Abélès (2000) acerca de la práctica legislativa que se encuentra entre dos dimensiones, la del análisis puntual de los textos legislativos, del procedimiento pertinente para poder intervenir en el debate; por otro lado, la de la transformación de una ley y los argumentos políticos adecuados:

No sólo se trata de poseer los argumentos políticos [...] Lo que se necesita es pasar de la retórica de campaña a la racionalidad fría del legislador. La disputa parlamentaria se funda sobre la capacidad de analizar, de diseccionar los textos. [...] El debate parlamentario implica el hecho de concentrarse permanentemente sobre los textos de ley existentes y sobre la posibilidad de transformarlos, cuidándose de no romper su coherencia interna (ABÉLÈS, 2000, p. 112).

Los legisladores del Partido Acción Nacional (PAN) y de otros partidos como el Partido Verde Ecologista de México (PVEM), ambos con posiciones de derecha, centraron sus cuestionamientos y críticas sobre las dimensiones técnicas y sobre la forma legislativa correcta. Desde el inicio, e incluso días antes de la sesión, buscaron deslegitimar la iniciativa aludiendo a la manera en que Robles había convocado a la sesión extraordinaria, así como, introduciendo la sospecha sobre los motivos “sociales” con los que Robles justificaba su presentación.

También la prensa escrita de circulación nacional abordó estos puntos, dando cuenta de manera esporádica de dichas críticas, las cuales provenían de diversos partidos, también del Partido de la Revolución Democrática (del cual provenía Rosario Robles). De hecho, días antes de la sesión, diputados de diversos partidos, aseguraban que no asistirían a la convocatoria. Algunos llamaban a la acción de Robles, un “mayoriteo legislativo”. En este contexto se hacía mención de las modificaciones de Guanajuato, como un suceso que no se debería repetir. También se afirmaba que la urgencia no provenía de una auténtica preocupación social, como lo afirmaba la Jefa de Gobierno, sino debido a una recomposición de fuerzas en la siguiente legislatura, introduciendo así una sospecha sobre los motivos de la propuesta, buscando con ello deslegitimar el carácter de interés público con el que Robles había justificado la propuesta.

En este contexto, la prensa publicaba cada vez más informaciones,¹³ bajo la forma de los diversos géneros periodísticos (nota informativa, crónica, reportaje,

¹³ En la revisión hemerográfica realizada (tomando en cuenta solamente la prensa escrita de circulación nacional), entre el 11 de agosto y el 6 de septiembre de 2000, se detectaron 100 informaciones, de diversos géneros periodísticos. El 18 y 19 de agosto se publicaron 52 notas y la

artículos de opinión, editoriales, caricaturas), cambiando de sección, entre “Política” y “Ciudad”, incorporando más o menos documentos visuales y posicionándose en lugares más visibles dentro de los formatos periodísticos, es decir, ocupando en algunas ocasiones la primera plana. De hecho, varias de estas publicaciones de grupos sociales convocaban a los simpatizantes (a favor o en contra de los cambios) a manifestarse afuera de la ALDF.

Al interior del recinto: pugna entre el procedimiento y los contenidos de la propuesta

A la sesión del 18 de agosto acudieron finalmente los diputados de todos los partidos, utilizando diversas justificaciones ante el cambio de opinión puesto que días previos habían afirmado que no irían a la sesión extraordinaria convocada. Algunos diciendo que deberían estar ahí para manifestar su desacuerdo e intentar hasta el último minuto suspender la sesión (por ejemplo, diputados del PAN); otros, sobre todo del PRI, diciendo que el tema era muy importante y un compromiso de su partido para con las mujeres y que acudían con libertad de conciencia y no siguiendo una línea partidista (particularmente los diputados del PRI señalaron esta dimensión).

Durante el desarrollo de las intervenciones, el tema del procedimiento provocó en varias ocasiones que la sesión estuviera a punto de interrumpirse, posponiendo el debate y la decisión. Particularmente, al inicio de la sesión fue complicado avanzar puesto que se criticaba la manera en que había sido convocada la sesión extraordinaria, planteando que no se convocaba por una preocupación social auténtica y sí debido al hecho de aprovechar una mayoría legislativa y buscar aprobar cambios en un tema tan controversial antes de que llegara a la Asamblea una mayoría de diputados de “derecha”. Por ejemplo, Fernando Pérez Noriega (PAN) increpó a la presidenta de la sesión María de los Ángeles Correa de Lucio (PRD): “Sabemos la prisa que traen ustedes para legislar, pero por lo menos cuiden la forma, sea cuidadosa en las formas. Acción Nacional pide respetuosamente cumpla con su obligación institucional” (DIARIO DE LOS DEBATES DE LA ALDF, 2000, p. 4). La Presidenta apela al orden y lee los reglamentos que mostrarían lo incorrecto de las acusaciones de Pérez Noriega y después le responde “toda vez que el planteamiento que usted ha hecho ha sido resuelto, le pido

noticia de la modificación legal ocupó el 19 de agosto la primera página de prácticamente todos los periódicos.

por favor, que nos permitan continuar con la sesión” (DIARIO DE LOS DEBATES DE LA ALDF, 2000, p. 5), utilizando un plural que parecería incluir a todos los diputados de ese partido. Evidentemente, aquí la posibilidad de poder controlar la duración del debate y los desacuerdos posibles fue clave para que la sesión no terminara posponiendo el debate. Es decir, quienes otorgaban el uso de la palabra tenían más posibilidades para abrir y cerrar el debate.

Entre los diputados panistas y con respecto al procedimiento, incluso llegaron a decir que el proceder de Robles repetía el error cometido a principios del mes de agosto en Guanajuato, utilizando el momento político para introducir modificaciones. Paradójicamente y de manera no explícita, parecía que los diputados panistas aceptaban que sus homólogos de Guanajuato habían cometido un error en la forma legislativa. Proponían suspender la sesión y convocar a un referéndum o a un debate para que las mujeres en particular y los ciudadanos en general establecieran su opinión acerca de un tema tan complejo.

En el campo contrario, algunos diputados que estaban a favor del debate, también señalaban que el procedimiento era criticable, no siendo el más adecuado, pero que, dada la importancia de discutir el problema y poder legislar sobre él, se podía justificar la manera en que fue convocada la sesión.

Con respecto al hecho de abordar el problema del aborto y a la gran responsabilidad ante temáticas como ésta en contextos democráticos, aun si no estaba de acuerdo con el procedimiento, María Angélica Luna Parra (PRI, partido de centro derecha y hegemónico en México hasta esos años), en su primera intervención en la sesión, afirmó:

No cabe duda que el tema que estamos hoy tocando implica para todos nosotros una gran responsabilidad. [...] Por eso estamos hoy aquí a pesar de las formas, a pesar de que la misma convocatoria no resistía el más mínimo respeto a la vida parlamentaria. [...] Todos los que estamos aquí tenemos algo en común. Estamos trabajando con una plena conciencia para cumplir nuestra tarea legislativa. [...] Somos un país que se ha dado a sí mismo un régimen democrático y plural, basado en la libertad, la conciencia y la responsabilidad ciudadana. Y para hacerlo, como dice la Constitución en este tema, la mujer tendrá que hacerlo de manera libre e informada. Nuestra tarea como legisladores no es venir aquí a hacer un acto de fe, de compromiso personal o de anécdota personal, qué haríamos nosotros en ese caso, o qué haríamos cuando alguien muy cercano de nosotros estaría en este caso. Venimos a tomar una decisión. (DIARIO DE LOS DEBATES DE LA ALDF, 2000, p. 41).

Claramente relaciona su postura con la dimensión pública de su trabajo como legisladora. La misma Luna Parra, en otra intervención también abordó el tema de Guanajuato:

Hoy estamos tratando de llevar al debate público y este es el mayor logro de esta discusión, esto es lo que tenemos que agradecer, aunque sea como efecto secundario de lo que se llevó a cabo en Guanajuato, que el tema que había permanecido oscuro, clandestino y en el marco de las culpas y de las acusaciones, está llevándose a cabo en el debate público y esto, señores, es un gran avance. (DIARIO DE LOS DEBATES DE LA ALDF, 2000, p. 54).

El papel de los diputados de cara a la sociedad y su responsabilidad en tanto legisladores también fue un eje de la discusión. La misma Luna Parra era muy elocuente al respecto afirmando que, para ella, era muy claro algo sobre lo que tendrían que reflexionar los diputados y sobre su posición sea en tanto jueces o en tanto encargados de la reflexión pública con el fin de evitar un mal, refiriéndose al aborto, a su situación de clandestinidad, de causante de muertes maternas. Se preguntaba de qué se trataba su papel, en tanto legisladores, si de apaciguar la conciencia pero evitando trabajar para la sociedad, o de abordar un tema que se ligaba directamente con prevenir los efectos de los embarazos no deseados (cf. palabras de Luna Parra, *Diario de los Debates de la ALDF*, 2000).

Con respecto al contenido de las transformaciones, sus implicaciones y consecuencias, se debatió por supuesto de manera amplia. A partir del análisis del Diario de Debates de la ALDF de ese día se puede afirmar que los argumentos utilizados durante la sesión se desarrollaron más o menos dentro del espectro argumentativo utilizado desde hacía algunas décadas. En efecto, desde los años setenta, los diferentes actores han respondido o adaptado sus argumentos a los diferentes debates y a los diversos interlocutores o adversarios. Entre los principales actores podemos mencionar a los grupos anti-aborto, las Iglesias (principalmente la Iglesia Católica), los partidos políticos, diversas organizaciones feministas de la sociedad civil (ese año la Red por la Salud de las Mujeres del DF y su Campaña de Acceso a la Justicia para las Mujeres, con 40 organizaciones), diferentes instancias del gobierno federal y local.

Los legisladores utilizaron así argumentos a favor o en contra, presentes con anterioridad en el debate sobre el aborto en México. Entre los más relevantes se pueden mencionar los siguientes: el de la salud pública, el de la justicia social, el del derecho de

los ciudadanos en una democracia. Este último fue central debido al contexto de alternancia y transición política que vivía el país en ese año. Con él se introducía la idea de que un Estado democrático tenía la obligación de asegurar abortos practicados en situaciones seguras, bajo condiciones económicas y sociales garantizadas y dejando a los ciudadanos/as la libertad para decidir. Así se colocaba el problema al interior de una temática más general acerca de las condiciones de seguridad, de bienestar y de libertad que una democracia debería asegurar a sus ciudadanos, manteniendo también el aspecto privado, incluso íntimo de la decisión.

Entre los diputados cercanos a las posturas conservadoras y contra las modificaciones, los argumentos también fueron similares a los utilizados en otras ocasiones: el derecho a la vida desde el momento de la concepción, la posibilidad de dar en adopción a los niños que no se desean. También hubo algunos “ajustes” en las maneras de colocar algunos acentos. Por ejemplo, señalaban que se trataba de un asunto público porque el Estado era responsable de desarrollar políticas alternativas al aborto, sobre todo para ayudar a las mujeres pobres a mantener a sus hijos desarrollando políticas públicas sobre adopción y sobre los traumas post aborto de las mujeres.

Algunos argumentos, sin embargo, ocuparon un lugar central y novedoso. Retenemos los más relevantes (los cuales también eran reproducidos en el exterior con otro tipo de performatividad). Dentro de los argumentos a favor del cambio en el Código Penal, “el derecho de las mujeres a decidir sobre su cuerpo”, argumento central del feminismo desde los años setenta, fue ampliamente utilizado por casi todos los diputados del PRD y del PRI (en algunas ocasiones introduciendo la idea de que la decisión debería tomarse junto con el hombre). El uso del argumento sobre el derecho de las mujeres, es importante porque dicho argumento había sido utilizado solo por grupos feministas y en diversos debates de los años noventa no había tenido la centralidad que tuvo en el recinto legislativo el 18 de agosto de 2000. Es aún más relevante si rescatamos lo que varias feministas afirmaban durante los años noventa acerca de este argumento y de la necesidad de utilizar otros, como el de la salud pública y de la justicia social, debido al poco eco que tenía entre otros grupos sociales la idea de que las mujeres decidieran sobre su cuerpo.

Hacia la mitad de la larga sesión, que duró aproximadamente 11 horas, durante las intervenciones para razonar el voto a favor o en contra, Oscar Levín Coppel (PRI) utilizaba este argumento en unión con el de salud pública:

¿Qué fue lo que en ese momento se discutió, que fue lo que hizo grande a Giscard d'Estang en esos momentos? Que el tema era un tema de salud pública y no un tema moral; que el tema moral es un tema que cada quien deposita personalmente, lo maneja personalmente y lo maneja con respecto a su religión. Lo importante del avance francés en ese momento era la tendencia a que deben ser las mujeres las que tomen la determinación. Esa fue la liberalización francesa y en esta iniciativa, aquí, que hoy se presenta va en esa dirección, va en la dirección correcta de permitirle a las mujeres que ellas sean, como dueñas de su cuerpo, las que tomen esa determinación, y que se tome el tema como un tema de salud pública (DIARIO DE LOS DEBATES DE LA ALDF, 2000, p. 37).

También se dieron discusiones más específicas y ello quizás producto de la propuesta de Robles de introducir dos “causales de exclusión de pena”. De esta forma, muchas de las intervenciones de los/las diputados/as estuvieron centradas en argumentos en torno a la salud de las mujeres (y ya no solo ante su posible muerte), y sobre los problemas ligados a las malformaciones congénitas y genéticas. Ambas argumentaciones trataban de mostrar las posibles consecuencias públicas de la introducción de estas causales. Por ejemplo, los que estaban a favor: la reducción de muertes maternas; los que estaban en contra, los impactos que tendrían en el número de abortos, los diagnósticos positivos de malformación congénita y genética.

Estuvieron poco presentes argumentos en torno a la propuesta de cláusula de malformación por parte de los diputados que apoyaban las modificaciones. Quizás anticipaban que este sería un tema muy complejo, en el cual los diputados y grupos que se oponían a los cambios desarrollarían amplios debates. Esto se manifestó al interior y al exterior del recinto. Cuando retomaron el argumento fue para criticar a los diputados por hacer uso de la idea de discapacidad de manera maniquea.

Un ejemplo del tipo de enfrentamiento alrededor de este argumento se puede ver en las interpelaciones entre un diputado del PAN y una diputada del PRD. Armando Salinas (PAN) criticaba el dictamen y decía que se debería dar un debate amplio y profundo y ver puntos en común y no legislar al vapor:

Es por ello que hablo en contra de este dictamen, es por ello que digo que esto es una ligereza y es por ello que quienes hemos tenido contacto cotidiano con una persona con discapacidad no podemos describirlos más que como fuente inagotable de amor, pensar que alguien pueda disponer de su vida antes de nacer no lo puedo entender. Por eso hablo en contra de este dictamen y apelo a su

consciencia y si no, a su corazón. (DIARIO DE DEBATES DE LA ALDF, 2000, p. 27).

Momentos después la diputada del PRD Ana Luisa Cárdenas Pérez toma la palabra: “Lo primero que quisiera señalar compañeros diputadas y diputados es que aquí nadie se ha manifestado a favor del aborto, nadie está promoviendo el aborto.” Enuncia una serie de leyes y argumentos en los que se inscribe su intervención, sobre todo enfatizando los aspectos de salud pública y de justicia social, así como lo clandestino de la práctica. Directamente al diputado Salinas le dice:

Entonces, lamento que hoy los argumentos que venga a dar el diputado Salinas (...) tengan que ver con el asunto de utilizar a las personas con discapacidad para fundamentar sus argumentos, es lamentable porque es maniquea esa forma de ver las cosas y además morbosa, desde mi punto de vista. (DIARIO DE DEBATES DE LA ALDF, 2000, p. 27).

El argumento de la discapacidad ocupó mucho tiempo del debate, particularmente de los oradores contra la modificación, pero sobre todo fue utilizado en el exterior del recinto como veremos más adelante. Jesús Toledano Landero (PRI), él mismo padeciendo una discapacidad, afirmó una posición intermedia:

He subido a esta tribuna para reflexionar y razonar mi voto. (...). Quienes nos dan la vida son las únicas que en un acto de conciencia deben contar con todo el respaldo de sus parejas o sin ellas y con toda la libertad para tomar una decisión vital e irreversible. Sin embargo, debo expresar en esta tribuna, de forma reflexiva y totalmente consciente de la trascendencia de este tema, mi desacuerdo [Toledano hace referencia a la causal propuesta sobre alteraciones genéticas y congénitas]. De mi parte, no he venido aquí para realizar una defensa a ultranza, lo único que sí puedo afirmar con certeza es que sólo nosotros y quizás quienes están cerca podemos hablar o entender lo que sentimos o pensamos las personas con discapacidad. Para mí, para mis compañeros con discapacidad y para los representantes sociales que aquí se encuentran, éste no es un asunto menor, es un asunto de conciencia. Concluyo manifestando mi voto a favor de la iniciativa. Sin embargo y en congruencia con la necesidad de establecer una posición clara y consecuente al respecto por parte de quienes defendemos y luchamos por el respeto a los derechos de las personas con discapacidad, someto a la consideración de este pleno la modificación “que puedan dar como resultado daños físicos o mentales, al límite que pongan en riesgo la sobrevivencia del mismo” y ya no solo el hecho de conocer que una alteración es razón suficiente

para realizar un aborto. (DIARIO DE DEBATES DE LA ALDF, 2000, p. 67).

Al interior del Parlamento había muchas personas en tanto público espectador. Se nos había permitido entrar y nos encontrábamos en la parte superior del edificio histórico de Donceles y Allende. La presidenta de la sesión tuvo que llamar al orden en varias ocasiones, puesto que el público manifestaba de manera muy visible su postura ante las intervenciones: “Orden por favor. Esta presidencia hace un llamado al público asistente a que se comporte con todo respeto para los señores diputados”. Poco tiempo después tuvo que volver a llamar al orden, en esta ocasión solicitando a la secretaria que leyera los artículos del Reglamento de la ALDF que especifican los comportamientos adecuados. Se leen entonces los artículos 94, 95 y 96, los cuales hablan de las normas parlamentarias. Entre ellas se afirma que el público debe “guardar las normas de orden, respeto, silencio y compostura y no tomará parte en los debates con ninguna clase de demostración” (*Diario de Debates de la ALDF*, 2000, p. 10 y 16 respectivamente). Lo cual claramente no sucedía porque ante las participaciones de los diputados, a favor o en contra de las modificaciones, el público aplaudía y vitoreaba las posturas.

Sin embargo, el ambiente al interior de la ALDF era diferente al del exterior. En el interior, aun si los argumentos trataban de movilizar las emociones de los legisladores, incluso llegando a mostrar rechazo y descalificaciones, se seguía guardando cierto rigor argumentativo y de procedimiento.

La pugna por el espacio: escalinatas de la ALDF

Días previos a la discusión se presentaron varias manifestaciones en la Ciudad, básicamente de grupos que estaban en contra de las modificaciones. Ante la iniciativa de Robles, el Grupo Pro-Vida (unas 100 personas aproximadamente) se manifestó el 13 de agosto frente a las oficinas del Gobierno capitalino, en el Zócalo de la Ciudad de México. Aproximadamente una hora estuvieron en el lugar, portando mantas y lanzando consignas en rechazo a la reforma. Por ejemplo, mujeres y hombres jóvenes mostraban fotos de fetos con frases como “Matar no es la solución”. En esta manifestación el dirigente de Pro-Vida señalaba que emprenderían una “guerra” contra el PRD y contra Rosario Robles. También el Arzobispo Primado de México, Norberto Rivera, opinaba frecuentemente de manera pública. En estos días hizo algunas declaraciones que fueron leídas como un llamado a desobedecer las leyes. El 15 de agosto, algunos de los

manifestantes del 13 de agosto, hicieron una clausura simbólica de una clínica en la ciudad que practicaba abortos clandestinos, mostrando los mismos carteles, con frases similares. En esta manifestación estuvieron presentes sacerdotes extranjeros, hecho que sería fuertemente criticado días después, pues se denunciaría la ilegalidad de estas acciones ya que en México, el artículo 33 de la Constitución, impide a los extranjeros manifestarse públicamente contra alguna política de gobierno.

Pocos días después de haber propuesto la iniciativa, Robles la hizo pública en un evento masivo, el 15 de agosto en el recinto del gobierno capitalino, frente a una gran cantidad de personas que aplaudieron la propuesta. Estaban presentes personalidades mexicanas, conocidas por su lucha desde hace décadas por la despenalización del aborto, también estaban presentes miembros de varias organizaciones cercanas al feminismo que desde hacía tiempo impulsaban las modificaciones. En el evento Robles afirmaba que se quería poner fin “al silencio cómplice y desligarnos de la decisión moralmente cínica de cerrar los ojos ante el grave problema de salud pública que hace florecer el negocio del aborto clandestino” (*La Jornada*, 15 de agosto, 2000, p. 3).

Durante esos días una serie de relaciones entre diversos sucesos y argumentos se iban estableciendo, insertando el momento de las modificaciones en un “contexto descriptivo”. Detectamos de manera central: la relación entre otros eventos, como el de Guanajuato y la propuesta de modificación de Robles; la relación entre las condiciones de clandestinidad y pobreza y el aborto; asimismo, la obligación del gobierno de brindar condiciones adecuadas en los servicios de salud para la ciudadanía. Por el otro lado, la discriminación relacionada con la discapacidad, si se llegaba a aprobar una de las causales propuestas.

En este contexto, grupos colocados en los dos polos del debate llamaban, mediante diversas estrategias, a manifestarse afuera de la ALDF. En la prensa fueron publicados desplegados (petitorios) que llamaban a las personas a manifestar su posición y estar presentes afuera del recinto el día de la discusión y votación. Desde las 10 de la mañana llegaron simpatizantes de ambas posturas y trataban de ganar el mejor lugar de las escalinatas para colocar sus mantas. Sus cuerpos estaban orientados hacia la calle, hacia los espectadores que pudieran ser interpelados por una u otra postura. Hubo momentos de discusiones y hasta de enfrentamientos cuerpo a cuerpo. En la historia de este tipo de manifestaciones pocas veces ha sucedido que los grupos se enfrenten con el cuerpo en un mismo espacio por el tema del aborto.

A lo largo del día, también se fue reduciendo por momentos la confrontación porque muchos de los asistentes entraban al recinto. Hacia la tarde del 18 de agosto, algunos grupos pro-vida instalaron una tarima, usaron altavoces y trajeron a varias personas minusválidas para que dieran testimonio de lo felices que eran y lo agradecidas que estaban con sus madres y con todas aquellas personas que los dejaron vivir.

Como vemos, se utilizaron múltiples estrategias retóricas y dramáticas (CAFAÏ y TROM, 2001) para enfatizar la postura defendida, sobre todo en relación con una de las posibilidades legales que se estaba discutiendo: la posibilidad de acceder a un aborto cuando el producto presentara graves malformaciones genéticas o congénitas. Este fue el eje de argumentos e ideas que utilizaron los grupos en apoyo a la vida intrauterina, durante los días anteriores y posteriores a la discusión en la ALDF. Se leían carteles en donde se hacía alusión a un candidato presidencial de las recientes elecciones (Gilberto Rincón Gallardo), quien tenía malformaciones y discapacidades. La frase de una cartulina era elocuente “Si la mamá de Rincón Gallardo, hubiera pensado como Rosario Robles, éste no existiría”. Al mismo tiempo proponían que se discutiera la protección y defensa del no nacido desde su concepción. Otras frases eran “Vida sí, aborto no”, “el aborto es un crimen brutal”. La discapacidad fue puesta en escena durante el debate trasladándose de uno a otro espacio, de la calle al Parlamento, aun si lo hacía con dramatismos diferenciados.

La prensa nacional durante esos días estuvo muy atenta al debate y resaltaba el contraste de los dos espacios, como se puede observar en el título de una nota: “Afuera del Recinto, Golpes; Dentro, Descalificaciones” (EXCÉLSIOR, 2000, p. 1); o la siguiente cita: “Mientras que al interior del recinto de Donceles y Allende panistas, priístas y perredistas se ‘enfrascaron’ en una larga y tediosa discusión sobre los aspectos jurídicos, técnicos y políticos de la iniciativa, en las calles aledañas grupos de ‘ultraderecha’ y de ‘izquierda’ entablaron una serie de insultos y demostraciones sobre un tema que ha causado ‘escozor’ y ‘polémica’ en amplios grupos de la sociedad mexicana” (EL UNIVERSAL, 2000, p. 21).

Al exterior los debates acudían a ideas e imágenes cuyo objetivo era impactar en las emociones. Las diferentes prácticas que se desplegaban en la calle y el Parlamento son un ejemplo de cómo los actores usan las reglas para lograr ser escuchados y vistos frente a un adversario y frente a un público. Ellos deben estar atentos al interior de cada escena pública y tratar de utilizarlas de manera pertinente, pudiendo correr el riesgo de no lograr ser efectivos en su comunicación.

Las modificaciones a la ley fueron votadas tras largas horas de debates. El Código Penal era en ese momento uno de los que contenían más causas de exclusión de pena en todo el país: aborto accidental, ante una violación y para preservar la salud de la mujer. Además, se introdujo la redacción propuesta por Toledano sobre las malformaciones congénitas y genéticas:

III. Cuando a juicio de dos médicos especialistas exista razón suficiente para diagnosticar que el producto presente alteraciones genéticas y congénitas que puedan dar como resultado daños físicos o mentales, al límite que puedan poner en riesgo la sobrevivencia del mismo, siempre que se tenga el consentimiento de la mujer embarazada. (CÓDIGO PENAL PARA EL DISTRITO FEDERAL, 2002).

También se aceptó la causal de inseminación artificial no consentida que no había sido introducida en la propuesta de Robles, ni discutida durante la sesión; hacia el final del debate y ante la perspectiva favorable de la votación, los legisladores la introdujeron, sin que fuera rechazada (ni siquiera discutida). Además, se incluyó la siguiente redacción:

En los casos contemplados en las fracciones i, ii y iii [las diferentes posibilidades de aborto despenalizado], los médicos tendrán la obligación de proporcionar a la mujer embarazada información objetiva, veraz, suficiente y oportuna sobre los procedimientos, riesgos, consecuencias y efectos; así como los apoyos y alternativas existentes, para que la mujer embarazada pueda tomar la decisión de manera libre, informada y responsable. (CÓDIGO PENAL PARA EL DISTRITO FEDERAL, 2002).

Y se introdujeron modificaciones al Código de Procedimientos Penales del DF, particularmente con respecto al aborto en caso de violación.

VI - CONCLUSIONES

En este último apartado reflexionaremos acerca de los efectos que producen las diversas gramáticas de acción y sus escenas públicas sobre las prácticas de nuestros colectivos en disputa. Específicamente sobre cómo, en diversas situaciones, dichos colectivos se apropian y rechazan las gramáticas de la calle o del Parlamento, con el fin de incidir sobre el conflicto en cuestión. Veremos que no se trata de una pura sumisión a

los imperativos gramaticales, ni una mera manipulación de los mismos. Pragmáticamente hablando, los conflictos discurren entre ciertas exigencias que los actores se ven obligados a cumplir y ciertas competencias que estos mismos tienen para producir pasajes de una gramática a otra.

En el caso argentino vemos que el conflicto educativo-docente estalló en la calle, reproduciendo su gramática crítica: aquella donde los actores dirigen sus demandas y propuestas hacia un auditorio ideal que, vía comunicación política, funciona como “caja de resonancia”. La protesta promovía diversos escenarios (escuelas, Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo, etc.), diversos actores (sindicatos, organizaciones educativas, etc.) y diversos problemas (salariales, de financiamiento educativo, de niveles de educación básica y secundaria, etc.). En síntesis, dicha gramática favorecía a la multiplicación y dispersión del conflicto que, si bien era difícil de sostener en la calle, permitía a los agentes educativos enarbolar su protesta, obligando al gobierno (con todos sus órganos administrativos) a responder punto por punto a sus demandas. Así es como el gobierno involucró toda su capacidad retórica y de fuerza institucional para “desplazar” la disputa de la gramática callejera a la gramática parlamentaria. Este cambio de gramática no resolvió todos los conflictos diseminados, pero logró sintetizarlos en una meta compleja: la Ley Federal de Educación; a la vez que reunió a todos los actores y sus demandas en un mismo escenario: la Comisión de Educación de Diputados. En este caso, la nueva gramática parlamentaria, estructurada desde sus principios deliberativos a través de los representantes partidarios, operó como un “doble filtro”: i) problemático, en el sentido que la diversidad de demandas (económicas, de status jurídico-laborales, etc.), pasaron a estar subordinadas a su integración en un objetivo más amplio como lo era la ley educativa; y ii) procedimental, en el sentido que los actores debían someterse a una fragmentación y a una localización funcional de sus demandas. En otros términos, sus planteos ya no podían articularse a otros, a la vez que eran “disciplinados” mediante su inserción dentro del texto de una ley que ofrecía apartados para cada problemática funcional. Finalmente, es notable ver cómo toda la red de actores educativos se ajustó a dicho enfoque, permitiendo hipotéticamente la satisfacción de sus demandas puntuales, pero fundamentalmente pacificando un conflicto complejo.

En el caso mexicano y a través del análisis de las interacciones sostenidas por los diversos actores al interior de la Asamblea, en tanto escena parlamentaria, pudimos observar las diversas maneras que tuvieron los legisladores para hacerse visibles, para intentar acallar al adversario y colocarse como los vencedores del debate. De manera

particular, muestra que la estrategia de posponer la sesión mediante una crítica a la manera en que se siguieron los procedimientos, no fue exitosa. Con respecto a las manifestaciones en la calle, observamos que fueron de índole expresiva, incluso con enfrentamientos físicos entre las diversas posiciones. Este hecho de confrontación *in situ* cuerpo a cuerpo no es común entre los grupos que se enfrentan en el tema del aborto y es algo que llama la atención en el marco de las modificaciones del año 2000. Incluso, impulsó la publicación de un desplegado (petitorio) firmado por una gran cantidad de organizaciones que defendían las transformaciones, y quienes hacían un llamado a la tolerancia y a la necesidad de diálogo en donde las diferentes posiciones pudieran manifestarse. Por último, el contexto del debate al interior del Parlamento en el cual la alternancia política debía asegurar un respeto a la laicidad y al derecho de las personas a decidir, y la obligación del Estado de proveer buenos servicios en general y de salud en particular, otorgó ciertos contornos al debate legislativo y en la calle. De manera particular dificultó a los diputados de la derecha el uso de ciertas argumentaciones.

En resumen, puede decirse que las gramáticas obligan a dos modalidades prácticas posibles: ajustarse a ellas o producir algún cambio gramatical. Ambas opciones son siempre inciertas y es necesario analizarlas según la dinámica del conflicto. En ese terreno “situacional” no sólo se dirimen las reglas gramaticales que se imponen, sino fundamentalmente las capacidades de los actores involucrados para cumplirlas, para intentar modificarlas internamente o para producir algún cambio de clave gramatical.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABÉLÈS, Marc. (2000). *Un ethnologue à l'Assemblée*. París: O. Jacob.
- BAILEY, F.G. (1983). *The tactical uses of passion. An essay on power, reason and reality*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- BAYLIS, Thomas. (1989). *Governing by committee. Collegial leadership in advanced societies*. New York: State University of New York.
- BARTHÉLÉMY, Michel. (2003). Temporal Perspectives in the Practical-Textual Handling of a European Public Problem. *Social Science Information* París: V.42, n.3, p. 403-430.
- BOLTANSKI, Luc y THÉVENOT, Laurent. (1999). The sociology of critical capacity, *European Journal of Social Theory*, V.3, n.2, p. 359-377.
- BOLTANSKI, Luc y THÉVENTO, Laurent. (2000). *De la justification. Les économies de la grandeur*, (Coll. NRF essais). Mesnil-sur-l'Estrée : Gallimard.

- CEFAÏ, Daniel y TROM, Danny (Coords.) (2001). Présentation, In: Cefaï, Daniel y TROM, Danny (Coords.). *Les formes de l'action collective. Mobilisation dans des arènes publiques*, París: Éditions de l'EHESS, Colección Raisons Pratiques, n.12, p. 9-23.
- CEFAÏ, Daniel y LAFAYE, Claudette (2001). Lieux et moments d'une mobilisation collective – le cas d'une association de quartier. In CEFAÏ Daniel y TROM, Danny (Coords.) *Les formes de l'action collective. Mobilisation dans des arènes publiques*, París: Éditions de l'EHESS, Colección Raisons Pratiques, n.12, p. 195-228.
- Código Penal para el Distrito Federal. (2002), *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, ALDF, IV Legislatura, 16 de julio.
- CORCUFF, Philippe y SANIER, Max. (2000). Comment se prend une décision publique aujourd'hui ? Politique publique et action stratégique en contexte de décentralisation. Aperçus d'un processus décisionnel 'après la bataille'. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, V.4.
- Diario de los Debates de la ALDF. (2000), I Legislatura, 2o periodo extraordinario de sesiones del 3er año de ejercicio, año 3, 18 agosto, núm. 1, México.
- DODIER, Nicolas (1991). Agir dans plusieurs mondes. *Critique*, V.529-530.
- ELSTER, Jon. (1994). Argumenter et négocier dans deux assemblées constituantes. *Revue Française de Science Politique*, V.2, p. 187-157.
- GOFFMAN, Ervin. (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GOFFMAN, Ervin. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas. Siglo XXI.
- HEURTIN Jean-Philippe. (1999). *L'Espace public parlementaire : essai sur les raisons du législateur* (Coll. Droit, éthique, société). Paris : PUF.
- LEMIEUX, Cyril (2000). *Mauvaise Presse. Une sociologie compréhensive du travail journalistique et de ses critiques*. París, Editions Métailié.
- LEMIEUX, Cyril (2009) *Le devoir et la grâce. Pour une analyse grammaticale de l'action*, Paris, Económica.
- MANIN, Bernard. (1995). *Principes du gouvernement représentatif*. Paris: Calmann-Lévy.
- MÁRQUEZ, Alicia (2013). *El aborto en el México del siglo XXI. Acontecimiento y problema público en el Caso Paulina, de víctima a protagonista*, México : Instituto Mora.
- QUÉRÉ, Louis. (1997), Un événement indécidable ?, *Espaces Temps*, n.64-65, Francia, p. 4-15.
- RIKER, William. (1986). *The art of political manipulation*. New Heaven: Yale University Press.
- SCHUTZ, Alfred. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- STRAUSS, Anselm. (1978). *Négotiations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- THÉVENOT, Laurent (2016) *La acción en plural. Una introducción a la sociología pragmática*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- URFALINO, Philippe. (1999). "La délibération et la dimension normative de la décision collective". In COMMAILLE, L. ; Robert, C. Y DUMOULIN, L. (Eds.), *La juridicisation du politique. Leçons scientifiques*, V7. París: MSH, Réseau Européen Droit et Société.

URFALINO, Philippe. (2007). "La décision par consensus apparent. Nature et propriétés". *Revue Européenne des Sciences Sociales*, V.136, p. 34-59.

WINCH, Peter. (1972). *Ciencia Social y Filosofía*, Buenos Aires: Amorrortu.

WITTGENSTEIN, Ludwig. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM.

WITTGENSTEIN, Ludwig. (1972). *Sobre la certidumbre*. Buenos Aires: Tiempo Nuevo.

WRIGHT MILLS, Charles (1940). Situated actions and vocabularies of motive, *American Sociological Review*, V.5.

MATERIAL DE PRENSA

CLARÍN. (1992). Reclamo por diferencias salariales en las normales. Edición de 11 junio.

CLARÍN. (1992b). Quiénes son y qué quieren los docentes autoconvocados. Edición de 09 agosto.

EXCÉLSIOR. (2000). Aprueba la ALDF por 41 a 7 dos Causales de Aborto. Afuera del Recinto, Golpes; Dentro, Descalificaciones. A. Mayorga, Nidia Marín, M. García, M. Barba y A. Pineda. Edición de 19 de agosto, p. 1.

LA JORNADA. (2000). Fin al silencio cómplice en el tema del aborto, pide Rosario Robles. Edición de 15 de agosto, p. 3.

EL UNIVERSAL. (2000). Pasa ley de aborto en el DF. Edición de 19 de agosto, p. 21, sección A. Reportaje de Ella Grajeda y Rafael González.

PÁGINA 12. (1992a). Con mamá y papá a la cabeza. Edición de 04 de julio.

PÁGINA 12. (1992b). Marcha atrás y a negociar. Edición de 07 de julio.

Gabriel Nardacchione

Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), de la Universidad de Buenos Aires (UBA) / Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) y del Institut Marcel Mauss (IMM) / Centre d'étude des mouvements sociaux – CEMS / École des hautes études en sciences sociales (EHESS)

Alicia Márquez Murrieta

Profesora e Investigadora en el Instituto Mora; miembro afiliado al Centre d'étude des mouvements sociaux (CEMS) del Institut Marcel Mauss (IMM), de la École des hautes études en sciences sociales (EHESS).