

Sobre la tolerancia religiosa en México, siglo XIX. Una aproximación desde la historia de la educación

*On religious tolerance in 19th century Mexico.
An approach from the history of education*

Jorge Omar Mora Rodríguez

RESUMEN

En el presente trabajo se abordan algunas de las respuestas que una parte de la sociedad mexicana desarrolló frente a la implantación de la tolerancia religiosa, en el contexto de la reforma liberal, centrado en el ámbito de la enseñanza. El estudio se hace desde una perspectiva que intenta articular a la historia conceptual con la historia de las emociones, haciendo énfasis en las prácticas —más allá de lo textual— que involucran al cuerpo y los sentidos de los actores y que inciden en la realidad material y en el cambio conceptual. La documentación es variada y, aunque el texto se encuentra en un estado inicial de exploración, contribuye a pensar algunos ejes que permitan reflexionar en torno a las emociones en la historia de la educación.

Palabras clave: Educación, historia conceptual, historia de las emociones, reforma liberal, tolerancia religiosa.

ABSTRACT

This paper addresses some of the responses that some part of the Mexican society developed against the implementation of religious tolerance, in the context of the liberal reform, focused on the field of education. The study is made from a perspective that tries to articulate conceptual history with the history of emotions, emphasizing practices—beyond the textual—which involve the body and the senses of the actors and which affect the material reality and the conceptual change. The documentation is diverse and, although the text is in an initial state of exploration, it contributes to thinking about some axes that allow us to reflect on emotions in the history of education.

Keywords: Education, conceptual history, history of emotions, liberal reform, religious tolerance.

Jorge Omar Mora Rodríguez. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. Es Historiador por la Universidad de Guadalajara y actualmente cursa el Doctorado en Investigación Educativa en el DIE-CINVESTAV-IPN. Se interesa en temas de historia de la educación, la historia social de la cultura escrita y la historia conceptual. Participa en proyectos de memoria e historia pública. Es miembro del Grupo “Religión y Política” de la Red Iberconceptos y del History of Concepts Group. Correo electrónico: omarmora811@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3876-4295>.

Introducción

En el presente trabajo se explora la perspectiva de la historia conceptual de las emociones, propuesta por Imke Rajamani y Margritte Pernau, en la historia de la educación. Se trata de un trabajo incipiente y en el que apenas se esbozan algunas líneas generales para su posterior desarrollo. No obstante, se ha optado por acercarse a la propuesta desde un estudio de caso, en el que se abordan algunas de las respuestas que una parte de la sociedad tapatía, principalmente preceptores, ofrecieron a la aplicación de la reforma liberal, en materia de instrucción, a mediados del siglo XIX en México.

En particular, se ha decidido estudiar el binomio conceptual tolerancia-intolerancia religiosa para acceder a las experiencias de los actores, condensadas en el lenguaje, y que permiten observar tensiones, disputas y modificaciones en las maneras en las que se nombra un determinado orden de cosas. De esta manera, se sugiere como hipótesis de trabajo que las emociones —que se identifiquen como— asociadas a este binomio conceptual, mediante las que se interpreta la realidad material, contribuyeron a la modificación de los sentidos vinculados a estos conceptos, principalmente a su valoración y, por lo tanto, aceptación o rechazo en la época. Para ello se ha echado mano de algunas de las herramientas de la historia conceptual para identificar cuáles eran los sentidos asociados a este binomio y a partir de qué elementos se modificaron.

El trabajo se encuentra dividido en cuatro apartados. En el primero de ellos se explica de forma general la perspectiva de la historia conceptual de las emociones, a partir de la propuesta de Rajamani y Pernau y su “traducción de las emociones”. En seguida se desarrolla la breve trayectoria histórico-semántica de la voz *tolerancia* y su opuesto, *intolerancia*, sobre todo en español, hasta llegar al siglo XIX. Como tercer punto se presenta el caso tapatío, en el que se exponen algunas de las respuestas que una parte de la sociedad de Guadalajara presentó a la reforma liberal en materia educativa. Estas respuestas son leídas e interpretadas a la luz de la propuesta de Pernau y Rajamani, en aras de explorar algunas rutas de abordaje y operativización. Finalmente, se presentan algunas líneas de análisis para desarrollo posterior a manera de consideraciones parciales.

La perspectiva de la historia conceptual de las emociones

De acuerdo con Imke Rajamani y Margrit Pernau,¹ aunque la historia conceptual es una herramienta útil para la escritura de la historia de las emociones, resulta insuficiente para “capturar los significados que pueden derivarse de expresiones emocionales en otros medios, como la pintura, la música, la arquitectura e, incluso, la comida” (2016, p. 46). En ese sentido, Rajamani y Pernau proponen una perspectiva que ahonde en los procesos de “traducción de las emociones” más allá del lenguaje, contemplando tres elementos: 1) cómo la traducción de la realidad y su interpretación se encuen-

¹ El seguimiento a esta propuesta se justifica por su invitación a pensar más allá del lenguaje, objeto de la historia conceptual. Cabe señalar que, dentro del llamado *giro afectivo*, esta propuesta representa una particularidad en términos metodológicos. Y es que, tanto para Rajamani como para Pernau, la historia de las emociones ya se encontraba al centro de su quehacer historiográfico, pero el diálogo que han abierto con la historia de los conceptos y que aquí intenta seguirse, es por demás novedoso. Algunos otros trabajos que exploran estas inquietudes pueden verse en: Dixon, 2006; Scheer, 2012; Plamper, 2015; Jordheim, Pernau et al., 2015; Hacke, Jarzebowski, et al., 2021; Pernau, 2021.

tra mediada por el cuerpo y sus sentidos, 2) cómo las traducciones entre diferentes medios y sistemas de signos dan forma y modifican los sentidos de los conceptos, 3) cómo los conceptos se traducen en prácticas que tienen un impacto en la realidad. En última instancia, los autores argumentan que las emociones tienen un papel crucial en todos los procesos de cambio conceptual.

Según estos autores, la historia de las emociones puede contribuir a repensar la historia conceptual, más allá del lenguaje. Esto implica historizar conceptos –no solo aquellos vinculados directamente con las emociones– mediante la reconstrucción de las relaciones que los actores han creado entre elementos con sus redes semánticas en múltiples modos y a distintos niveles.

Así, el acercamiento que se propone desde la historia conceptual requiere un reconocimiento de sus alcances y sus limitaciones, sobre todo en el terreno de las emociones. Y es que desde esta perspectiva se ha favorecido el estudio de la categoría de emociones, que ha fungido como un gran paraguas para otras como pasión o afectos al menos desde el siglo XVIII en inglés, así como su definición desde distintas disciplinas. Las aproximaciones a la pregunta “¿qué es una emoción?” y sus diferentes respuestas han abierto el camino a diferentes prácticas para tratar con estas [emociones], además de permitir su circunscripción a distintos grupos y comunidades, contribuyendo a la comprensión en torno a la creación de jerarquías de emociones. No obstante, la historia conceptual, en su estado actual, resulta insuficiente y hasta inadecuada para escribir la historia de las emociones, pues “su foco exclusivo en el lenguaje no permite capturar la riqueza de las expresiones de emoción e incluso el conocimiento de algunas sociedades sobre emoción” (Pernau y Rajamani, 2016). A partir de estas consideraciones, se debe considerar que los “conceptos de emoción” son desarrollados no únicamente en texto, “sino también en pinturas, en sonidos, en la manera en cómo se organiza el espacio y cómo la gente se mueve”. Señalan la premisa reduccionista que consiste en poner énfasis en el lenguaje como la única forma de conceptualizar el mundo y en la cual “el conocimiento se produce solo a través de la racionalidad que excluye materialidades y cuerpos, categorías que han ganado creciente importancia en la historia de las emociones” (Pernau y Rajamani, 2016, pp. 48 y 49).

Ahora bien, el objetivo de esta perspectiva se encuentra en acercar a la historia conceptual con la historia de las emociones en un diálogo que sea provechoso para ambas, es decir, expandir las posibilidades de la historia conceptual desarrollando maneras de ir más allá del lenguaje. Esta finalidad/intención ya se encontraba presente en los textos del historiador alemán Reinhart Koselleck, a quien le interesaba la relación entre la historia de los conceptos y la iconología política; más precisamente, las maneras en que los monumentos y las imágenes crean sentido y cómo son interpretadas. Recuerdan Rajamani y Pernau que, para Koselleck, la iconología

política contribuiría a la exploración de problemas políticos “articulados en imágenes y comunicados a través de la experiencia estética”, dimensión que no puede ser transmitida en fuentes escritas.

A partir de las consideraciones anteriores, los autores de esta propuesta sugieren, a manera de hipótesis, que los conceptos ayudan a la interpretación de la realidad y contribuyen a cambiarla, es decir, son factores de cambio de esta. En particular, lo hacen en función del modelo con el que trabajan y que aquí se busca explorar. Se parte del supuesto de que “la realidad material puede ser vinculada a la interpretación solo a través de la mediación del cuerpo y los sentidos”. Siguiendo esta premisa, se entiende que esta “interpretación no procede solo a través del lenguaje basado en conceptos, sino también a través de la vista, el tacto, el oído, el olfato y los signos, los cuales juntos forman una red semántica multimedia”. Finalmente se concluye que “la interpretación modela la realidad material a través de prácticas” (Pernau y Rajamani, 2016, pp. 50 y 51).

Tolerancia/Intolerancia.

Breve trayectoria histórico-semántica

Para proceder acorde al método de la historia conceptual más tradicional, es preciso esbozar de forma muy breve las trayectorias semánticas del binomio tolerancia-intolerancia. De esta manera se podrá identificar cuáles eran los sentidos asociados a estos vocablos y cómo se modificaron en ciertos momentos. El examen sincrónico-diacrónico de estas voces permite, a su vez, acercarse a las disputas, tensiones y hasta emociones que estos términos movilizan o de las que incorporan y acumulan sus sentidos históricos.

Los orígenes de la voz se ubican con relativa seguridad en la tradición latina. Guillermo Celis señala que *tolerantia*, vinculada al verbo *tollere* traducido como “levantar”, era usada “para referirse a la acción o cualidad de soportar o aguantar algo”. Agrega que “su uso se ha relacionado con la necesidad de permitir la existencia de ideas o creencias distintas a las dominantes en una sociedad” (Celis, en prensa). La preeminencia del latín y del cristianismo en Europa durante la Edad Media contribuyó a mantener esos sentidos (Le Goff, 2000). Entrada la edad moderna y tras la irrupción de la reforma protestante, se le asocia con el puritanismo y, posteriormente, con las guerras de religión de finales del siglo XVI.

Al fragor de la revolución inglesa del siglo XVII y bajo la influencia del bautismo, John Locke postuló a la tolerancia como característica de una auténtica religión, cuya finalidad no puede ser la imposición de una fuerza, sino la regulación moral a través del culto (Locke, 1988). De manera similar, con Voltaire y la Ilustración francesa el concepto se difundió como una cualidad positiva en las sociedades, al postular la

convivencia entre distintos credos de raigambre cristiana cuyas raíces se encontraban en la reforma protestante (Voltaire, 2016). Su inclusión en *L'Encyclopédie* le acerca al pirronismo y le consolida como un tópico relevante en discusiones de la época. Su difusión en diccionarios de lenguas italiana, inglesa y francesa es síntoma de ello (Palet, 1604; Oudin, 1607; Franciosini, 1620).

Con el descubrimiento del Nuevo Mundo, la conquista española de los territorios de ultramar y su ulterior evangelización fue criticada duramente por las potencias con que se rivalizaba el comercio marítimo, como los holandeses y los ingleses. En medio de las críticas, sobre todo por parte de los hugonotes, la tolerancia adquirió un cariz de anticatólica. Ya en diccionarios en lengua española del siglo XVIII *tolerancia* se definía como “sufrimiento, paciencia y aguante” y “vale también permisión, y disimulo de lo que no se debiera sufrir sin castigo del que lo executa” (Real Academia Española, 1739, p. 290). Sin embargo, en su constelación conceptual, para decirlo en términos koselleckianos, aparecen sustantivos como *tolerantes*, precisado como “los que admiten una secta particular, aunque demasiado común en algunas partes”, así como *tolerantismo*, que el *Diccionario castellano* de Esteban de Terreros y Pando define como “una secta de herejes tolerantes que juntan y unen cosas incapaces de unión”, que “dista mucho de la tolerancia cristiana” y en la que sus practicantes “acaban en el ateísmo, o por lo menos en el deísmo” (1788, p. 654).

Las revoluciones liberales y de independencia en el Atlántico ibérico transformaron el universo léxico-semántico que estructuraba a las instituciones y prácticas políticas.² A la consecuente formación de Estados-nación, la voz *tolerancia* —o más bien, su opuesto, la *intolerancia*— apareció para definir los límites de la o las religiones en las sociedades, sobre todo aquellas que hicieron del catolicismo su credo oficial. Para entonces, el término estudiado aparecía en su versión adjetivada de *civil* que, en conjunto, se definía como “el permiso que concede un gobierno para ejercer libremente qualquiera culto religioso” (Real Academia Española, 1803, p. 841).

Para ese momento, inicios del siglo XIX, más allá de los sentidos asociados a las voces *tolerancia* e *intolerancia*, sus valoraciones se encontraban en función de quienes las enunciaban y desde dónde. Es decir, mientras la primera era entendida como anticatólica, antiespañola, y poseía una carga negativa entre las sociedades católicas, para las sociedades que simpatizaban con el protestantismo la tolerancia era vista como una cualidad positiva, necesaria entre las naciones modernas y civilizadas. Lo mismo sucedía con su opuesto, la intolerancia. Para las sociedades católicas, como la mexicana, la intolerancia tenía un carácter positivo, pues garantizaba —cierta— unidad, tradición, cohesión e identidad, sobre todo después de la Independencia. Estas valoraciones —principalmente— y algunos de los sentidos vinculados con este binomio se modificaron a la luz de algunos de los acontecimientos del siglo XIX.

² Este planteamiento sigue a los trabajos de Iberconceptos. Javier Fernández Sebastián, coordinador del proyecto, sugiere que durante las últimas décadas del siglo XVIII y primeras del XIX “gran parte del entramado simbólico que daba sentido a las costumbres, normas e instituciones que ordenaban la vida colectiva se vio sometida a una renovación extensa y profunda” (2009, p. 28). Es decir, durante este periodo (llamado como “tiempo bisagra” o *Sattelzeit*), en que se verifican las revoluciones de independencia hispanoamericanas, las reformas ilustradas y, en términos generales, el advenimiento de la *modernidad*, en el Atlántico hispano-luso se constata una serie de transformaciones socio-políticas, un cambio en la vivencia del tiempo y una consciencia más aguda de la historicidad de las sociedades.

Se debe tener presente que el *nacimiento* de México como país independiente se dio al amparo de la *unidad* y la *identidad* que le brindaba la religión católica. Así decretó el 24 de octubre de 1824, cuando el Segundo Congreso Mexicano sancionó “en el nombre de Dios Todopoderoso, autor y legislador de la sociedad” la carta magna que en adelante orientaría los designios políticos de la reciente nación. En el artículo tercero del citado documento se declaraba que “la religión de la nación mexicana es y será perpetuamente la católica, apostólica y romana. La nación la protege por leyes sabias y justas y prohíbe el ejercicio de cualquier otra”. En términos políticos, esta unidad bajo el signo católico se mantuvo en las siguientes décadas, no sin múltiples discusiones y tensiones; en materia escolar, a la enseñanza religiosa se le agregaron nuevas materias y otras actividades, pero se mantuvo el consenso sobre su utilidad y pertinencia, al menos hasta la Reforma liberal.

Las respuestas a la tolerancia. El caso tapatío

Entre las décadas de 1830 y 1840 se discutió cada vez más ampliamente el tema de la tolerancia, pero su aplicación en el país no era vista con buenos ojos. Mientras que intelectuales y políticos identificados con las ideas del liberalismo pugnaban por su establecimiento, a imagen de las naciones modernas y civilizadas, aquellos simpatizantes de la tradición, reconocidos como conservadores, rechazaban la posibilidad, por creer que atentaba contra el símbolo más importante de unidad que hasta ese momento poseían. Concluida la guerra con Estados Unidos (1846-1848) y la considerable pérdida de territorio, la reticencia a la tolerancia incrementó de manera compartida hacia ambos lados del espectro político, pues comenzó a considerarse una amenaza, como artilugio de colonización, que por entonces se veía con *temor*.

Tras la revolución de Ayutla y la caída del gobierno de Santa Anna, se convocó a un congreso constituyente. Durante el mismo, el tema de la tolerancia, formulado como “libertad de cultos”, tocó a la puerta nuevamente. Se presentó como el artículo número 15 del proyecto de Constitución y se encontraba redactado de la siguiente manera:

No se expedirá en la República mexicana ninguna ley ni orden de autoridad que prohíba o impida el ejercicio de ningún culto religioso; pero, habiendo sido la religión exclusiva del pueblo mexicano la católica apostólica, romana, el Congreso de la Unión cuidará, por medio de leyes justas y prudentes, de protegerla en cuanto no se perjudiquen los intereses del pueblo ni los derechos de la soberanía nacional [Zarco, 1957].

La propuesta, que recuperaba una redacción de mediados de la década anterior, aunque no se aprobó, pasó por el escrutinio de distintos grupos sociales en todo el país. A manera de ejemplo, valga citar el caso tapatío, sobre el que se volverá más

tarde. Y es que, de acuerdo con Alma Dorantes, “los eclesiásticos de Guadalajara, se apresuraron a escribir al Congreso, y comenzaron su carta evocando a la Roma imperial que se consideró a sí misma el centro de la civilización, siendo en realidad esclava de los errores de todos los pueblos que dominaba, pues acogía en su seno todas las creencias” (1976, p. 150). También “señoras” y “vecinos” de Guadalajara dirigieron sus “representaciones” al Congreso, reprobando la propuesta de artículo. Sin embargo, llama la atención la *Representación que los Profesores de Instrucción Primaria de esta capital dirigen al Soberano Congreso de la Nación, contra el Artículo 15 de este proyecto de Constitución*, en la que los preceptores de la ciudad reprobaban la citada propuesta, cuestionando a los legisladores. Y es que, para los preceptores de instrucción pública de Guadalajara, la religión –católica– representaba la base sólida de la educación primaria; si se atentaba contra esta base, ¿cómo cumplir con su deber de buenos maestros y ciudadanos? (BPEJ, 1856).

La participación de los preceptores en medio de las discusiones de la propuesta de la libertad de cultos se relacionaba directamente con la legislación en materia educativa. Y es que durante el mismo congreso constituyente se propuso la libertad de enseñanza, amparada en la libertad de conciencias. Este resultó ser un tema álgido, sobre todo para las corporaciones religiosas, pues se buscó socavar su injerencia en materia educativa. Al final del congreso, la libre enseñanza quedó sancionada en el artículo tercero de la Constitución. Las discusiones en torno a su aprobación dejaron la puerta abierta para que las iglesias sostuvieran sus propias escuelas, aunque la enseñanza religiosa quedaría erradicada de las escuelas públicas.

Promulgada la Constitución en febrero de 1857, la tradición republicana se manifestó con su respectivo juramento. De acuerdo con el artículo 121 del citado documento, “todo funcionario público, sin excepción alguna, antes de tomar posesión de su encargo, prestará juramento de guardar esta Constitución y las leyes que de ella emanen”. Los arreglos para hacer cumplir este precepto contemplaban una ley reglamentaria en la que se advertía que, de no cumplir con el juramento, el funcionario público perdería su cargo.

El precepto de la contraprotesta se suspendió durante algún tiempo o, cuando menos, quedó sin efecto. Fue hasta la llegada a la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada, en 1873, cuando se retomó su práctica. Señalado de liberal, anticlerical y radical, Lerdo decretó que las leyes de reforma, formuladas entre 1856 y 1861, fueran incorporadas a la Constitución política. De esta manera, disposiciones como la libertad de cultos, la desamortización de bienes eclesiásticos o el registro civil dejaron de ser objeto de negociaciones con las autoridades civiles locales y se volvieron de observancia obligada. En materia de enseñanza quedó “prohibida la instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto en los establecimientos de la federación, estados y municipios” (Dublán y Lozano, 1876, p. 683).

Como medida de adhesión al poder civil, señalada en la ley de 14 de diciembre de 1874, se reanudó la rendición de una protesta formal,

...sin reserva alguna, de guardar y hacer guardar en su caso la Constitución política de los Estados Unidos mexicanos con sus adiciones y reformas, y las leyes que de ella emanen. Tal protesta la deberán prestar todos los que tomen posesión de un empleo o cargo público, ya sea de la Federación, de los Estados o de los municipios. En los demás casos en que con arreglo a las leyes el juramento producía algunos efectos civiles, deja de producirlos la protesta, aun cuando llegue a prestarse [Congreso del Estado de Jalisco, 1973, p. 169].

³ Es pertinente recuperar esta cuestión porque, al margen de las cuestiones centrales contenidas en la carta magna, como la organización política, hay una serie de elementos que resultan novedosos, sobre todo en la relación entre Iglesia y Estado. De acuerdo con Pablo Mijangos (2018), “las principales innovaciones en este sentido fueron el silencio constitucional respecto a la identidad religiosa de la nación; la ampliación de las libertades de expresión, enseñanza y asociación; la elevación a rango constitucional de las leyes sobre limitación del fuero eclesiástico y desamortización de bienes corporativos, y, sobre todo, la generosa autorización a los poderes federales para intervenir en materias de culto y disciplina externa, que en la práctica significaba restaurar el derecho de Patronato eclesiástico sin contar previamente con la anuencia de la Santa Sede”.

A decir de Robert Knowlton, las respuestas a estas disposiciones, tanto leyes de reforma como Constitución y el consiguiente juramento, fueron variadas:

Para algunos, los poco escrupulosos, los especuladores, aquellos para quienes la religión significaba poco, había oportunidades de empleo y de adquirir riqueza. Para otros, como los fieles devotos y obedientes, había pérdida de empleo y hogar. Para aquellos que eran criaturas devotas y leales a la Iglesia, y al mismo tiempo, leales al Estado, había angustia y frustración. Para aquellos que no tenían obligación de tomar el juramento de la Constitución o de verse envueltos en relación con la propiedad eclesiástica o de recurrir a las cortes, no había mayor problema [1969, p. 526].

Además de cuestionar a Knowlton y su interpretación de estos episodios, para el presente trabajo bien vale preguntar en dónde se encontraban los preceptores de instrucción primaria, si es que fuera posible encasillarlos en algunas de estas opciones.³ Pero, lo más importante, ¿cómo adentrarse a la dimensión emocional de los preceptores católicos de escuelas públicas en el México decimonónico? ¿Cómo explorar las emociones de estos actores como indicadores del cambio conceptual en los sentidos del binomio tolerancia-intolerancia? ¿Cómo hicieron los preceptores y las familias para conjugar su fe y sus obligaciones civiles? ¿Qué papel jugaron las emociones en sus respuestas y prácticas? Pese a lo fragmentarias que son las fuentes y la primacía de lo textual para la época estudiada, se propone explorar, a partir de la propuesta de Pernau y Rajamani, un par de prácticas que ponen de relieve la traducción de emociones y su impacto en la realidad material, vehiculada por el lenguaje y su relación con el binomio conceptual estudiado.

Contraprotestas

El juramento a la Constitución de 1857 se trató no solamente de un ritual cívico inserto en la tradición republicana, sino también de uno de índole religiosa, pues quien lo rendía se enfrentaba al desafío —no menor— que implicaba “no jurar el nombre de Dios en vano”. Así, el juramento supuso una doble coacción. Por un lado estaba el riesgo de perder el empleo o cargo que desempeñaba y, en consecuencia, compro-

meter su patrimonio; por el otro se encontraba el *temor* asociado al pecado y a la pérdida de la gracia divina.

De tal manera que el clero resolvió, como respuesta que aquellas personas que estaban obligadas a rendir el juramento pudieran, a su vez, prestar una “contraprotesta”. La contraprotesta consistía en una fórmula preestablecida⁴ que se presentaba por escrito y se hacía su lectura oral frente al párroco de la comunidad, acompañado de dos testigos; todos debían firmar el escrito. En dicha retractación o antiprotesta, como también se le denomina, se puede observar su carácter religioso. Es decir, al parecer hay una distinción entre lo político y lo religioso en estas fórmulas, leyéndose en silencio lo primero, mientras que lo segundo figura de manera explícita, como asunto casi único del formato.

Para el caso de Jalisco, se ha localizado cerca de un millar de contraprotestas, producidas entre 1877 y 1901, resguardadas en el Archivo Histórico de la Arquidiócesis de Guadalajara (AHAG). De las casi mil retractaciones, aproximadamente una cuarta parte corresponde a preceptores y preceptoras de escuelas oficiales, liceos y otras instituciones de enseñanza pública.⁵ ¿Cuántos preceptores había registrados para entonces en el estado? ¿Qué porcentaje rindió la protesta y cuántos de ellos se retractaron públicamente?

Aunque el caso merece mayor detalle, se advierte una práctica ritual o ceremonial, que, entre otras cosas, buscó definir los límites entre la política y la religión, más allá de los discursos; que relativiza la reducción de la religión a una esfera de lo privado. A su vez, la solemnidad que debió acompañar a esta práctica da cuenta de una dimensión que rebasa el plano de lo textual.

El disimulo en la enseñanza religiosa

La exclusión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas se registró formalmente a partir de 1861, sin embargo, existe documentación que sugiere la discrecionalidad en su aplicación, su nula verificación o, incluso, su disputa frontal. Por un lado se encuentran los propios informes del gobierno civil. Por ejemplo, hacia el primero de octubre de 1868, el gobernador de Jalisco, el licenciado Emeterio Robles Gil, decretó “la exclusión de la enseñanza religiosa de las escuelas oficiales”, precepto que se encontraba “enteramente de acuerdo a los principios de libertad de cultos y de conciencias”. Lo relevante es que el gobernador reconocía que “no obstante de estar prohibido, se enseña religión en distintos establecimientos oficiales” (Urzúa y Hernández, 1987, pp. 412-413). Esta no parece ser una excepción, según se verifica en informes de la época. De hecho, la ley no tuvo una buena recepción entre la sociedad tapatía, aunque la ley presenta un grado de flexibilidad, según se observa en el artículo 16, punto dos de su reglamento,

⁴ Ejemplo de contraprotesta: “Yo, Pánfilo Martínez, manifiesto ante el representante de la autoridad de la Iglesia en esta ciudad a la cual pertenezco, y en cuya santa fe quiero vivir y morir, que presté o en adelante prestaré ante el representante de la civil la protesta que prescribe la ley de 14 de diciembre de 1874, la restrinjo en el sentido en el que la prensa católica ha entendido y explicado, sin contradecirlo el Gobierno la circular del Ministerio de Gobernación fecha 15 de enero del año 1877, en que se protesta el respeto debido a la conciencia y a las opiniones religiosas de los ciudadanos, y por lo mismo prometo dejar a salvo en el ejercicio de mi empleo, las leyes divinas y eclesiásticas o lo que es lo mismo no ofender en lo más mínimo las creencias católicas: evitaré en consecuencia el cumplimiento de las leyes civiles, cuanto me fuese posible, en todo lo que se opongan a las divinas y eclesiásticas, y procuraré en cuanto de mí dependa y por los medios legales, la derogación de aquellas leyes en su parte anticatólica; declarando, como declaro, que con el auxilio divino jamás revocaré esta formal y sublime promesa que hago ante los testigos que conmigo firman” (AHAG, 1888).

⁵ Algunos de los personajes destacados que se ha encontrado que rindieron la contraprotesta fueron Juan Agraz, profesor en el Liceo de Varones; Alberto Santoscoy, bibliotecario, encargado de archivos, profesor y cronista, y Miguel Palomar y Vizcarra, secretario de la escuela de Jurisprudencia.

2° cuando se trate de alumnos internos, si ellos mismos, o sus familias desean que se les dé tal instrucción religiosa y que observen determinadas prácticas, quedan autorizados los gefes [sic] de los establecimientos para que, bajo la vigilancia de personas de su entera confianza o de la de las familias mismas, sean los alumnos conducidos a los templos públicos en los días de observancia según los ritos de cada uno, y a las escuelas dominicales o semanales que los ministros establezcan para dar instrucción religiosa [AHJ], 1869, p. 3].

En la prensa de la época se reportó que la citada ley “ha causado profundo disgusto” (Roble Gil, 1869, p. 3). Algunos días más tarde, durante el mismo mes, desde las editoriales de *La Civilización*, “periódico de religión, política, literatura, artes, industria, variedades y anuncios”, se buscó provocar a la opinión pública tapatía con títulos y encabezados del tipo “Hábitos del Mal. Una escuela funesta”, “El Catolicismo. Origen y sostén de la verdadera libertad”, entre otros. No es posible afirmar que los textos y su difusión hayan logrado cierta presión mediática que, sumada a la postura visible de grupos católicos como había sucedido en ocasiones anteriores (preceptores de instrucción pública frente al proyecto de artículo 15 en 1856), fue determinante en la medida que tomó el Congreso del Estado días después; lo que sí es posible conocer a través de la documentación es que en la sesión extraordinaria del sábado 17 de octubre de 1868 se derogó la disposición que privaba al clero el derecho de tener a su cargo o dirigir algún establecimiento educativo. En el fondo de la disputa se encuentran, al parecer, cuestiones relativas a la libertad de consciencia, la libertad de enseñanza y la tolerancia religiosa.

Consideraciones parciales

La propuesta que aquí se esboza se encuentra en un estado incipiente y experimental. En ella se ha buscado vincular la historia conceptual con la historia de las emociones (bajo un modelo que articula ambas), en su relación con la historia de la educación en México siglo XIX. El énfasis se ha puesto en las prácticas como indicadores del cambio conceptual y del impacto en la realidad material. Esta atención en las prácticas más allá de lo textual parte del supuesto de que estas involucran al cuerpo y los sentidos y son movilizadas/vehiculadas mediante el lenguaje. Bajo esta perspectiva se ha buscado analizar las respuestas que tuvo una parte de la sociedad mexicana frente al establecimiento de la tolerancia religiosa. Estas respuestas, desarrolladas por preceptores católicos principalmente, dan cuenta del carácter positivo que adquirió la intolerancia durante la época, así como de la definición de fronteras entre lo político y lo religioso.

Algunas otras prácticas que pueden explorarse a la luz de esta perspectiva son las tensiones generadas en torno al retiro de imágenes religiosas en las escuelas públicas, sobre todo crucifijos; la circulación de la prensa pedagógica en las aulas, sobre todo

aquellas como *El Amigo de los Niños*, cuyos contenidos estaban cargados de cuestiones morales y religiosas, entre otras. Asimismo queda pendiente ahondar en las emociones que motivaron las respuestas, transformadas en prácticas, que eventualmente trascitaron los sentidos asociados a la libertad religiosa, a la tolerancia y a su opuesto. Sirva por ahora esta entrada para acercarse someramente a una propuesta que invita a pensar en los cuerpos, los sentidos, las emociones, su traducción y las prácticas.

Referencias

- AHJ [Archivo Histórico de Jalisco] (1869). *El ciudadano Licenciado Emeterio Robles Gil da cuenta al Congreso del Estado en la sesión del 15 de marzo de 1869 de los actos de su administración en el tiempo en que por licencia concedida al C. Antonio Gómez Cuervo estuvo encargado del Gobierno*. Guadalajara.
- BPEJ [Biblioteca Pública del Estado de Jalisco] (1856). *Representación que los Profesores de Instrucción Primaria de esta capital dirigen al Soberano Congreso de la Nación, contra el Artículo 15 de este proyecto de Constitución*. Imprenta de Rodríguez; Miscelánea 17. céd. 227.
- Celis, G. (en prensa). El concepto de tolerancia en la Nueva España y México (1788-1926). En E. Cárdenas y F. Ortega (coords.), *El lenguaje de la secularización en América Latina. Contribuciones para un léxico*. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Congreso del Estado de Jalisco (1981). Colección de los decretos, circulares y órdenes de los poderes legislativo y ejecutivo del estado de Jalisco (tt. I-XIII). Tip. de M. Pérez Lete.
- Congreso del Estado de Jalisco (1973). *Compilación de Leyes de Reforma*. CDEJ.
- Constitución Política de la República Mexicana de 1857* (1857). <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/legislacion/federal/historicos/1857.pdf>
- De Terreros y Pando, E. (1788). *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiana* (t. 3). Imprenta de la Viuda de Ibarra.
- Dixon, T. (2006). *From passions to emotions: The creation of a secular psychological category*. Cambridge University Press.
- Dorantes, A. (1976). *La intolerancia religiosa en Jalisco*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Dirección de Centros Regionales.
- Dublán, J. M., y Lozano, M. (1876). *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República*. Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez.
- Fernández Sebastián, J. (dir.) (2009). *Diccionario político y social del mundo iberoamericano*. Fundación Carolina/Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Fernández Sebastián, J. (2011). Toleration and freedom of expression in the Hispanic world between Enlightenment and Liberalism. *Past and Present*, 211(1), 159-197. <https://doi.org/10.1093/pastj/gtq065>
- Franciosini, L. (1620). *Vocabulario español e italiano*. Impre. Iuan Pablo Perfilio.
- Hacke, D., Jarzebowski, C., y Hannes, Z. (2021). *Matters of engagement. Emotions, identity, and cultural contact in the pre-modern world*. Routledge.
- Jordheim, H., y Pernau, M. (2015). *Civilizing emotions: Concepts in nineteenth-century Asia and Europe*. Oxford University Press.
- Knowlton, R. (1969). La Iglesia mexicana y la reforma: respuestas y resultados. *Historia Mexicana*, (72), 516-534.
- Le Goff, J. (2000). *Les intellectuels au moyen âge*. Éditions du Seuil.
- Locke, J. (1988). *Cartas sobre la tolerancia*. Tecnos.

- Mijangos, P. (2018). *Entre Dios y la república. La separación Iglesia-Estado en México, siglo XIX*. Tirant lo Blanch.
- Oudin, C. (1607). *Tesoro de las dos lenguas francesa y española. Thesor des deux langues françoise et espagnolle*. Marc Orry.
- Palet, J. (1604). *Diccionario muy copioso de la lengua española y francesa. Dictionnaire tres ample de la langue espagnole et françoise*. Atthieu Guillemot.
- Pernau, M. (2021). *Emotions and temporalities (elements in histories of emotions and the senses)*. Cambridge University Press.
- Pernau, M., y Rajamani, I. (2016). Emotional translations: Conceptual history beyond language. *History and Theory*, 55, 46-65.
- Plamper, J. (2015). *The history of emotions: An introduction*. Oxford University Press.
- Quirarte, M. (1969). *El problema religioso en México*. INAH.
- Real Academia Española (1739). *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las phrasas o modos de hablar, los proverbios o refranes y otras cosas convenientes al uso de la lengua*. Imprenta de la Real Academia.
- Real Academia Española (1803). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real cademia Española reducido a un tomo para su más fácil uso*. Imprenta de la Viuda de Joaquín Ibarra.
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A Bourdieuan approach to understanding emotion. *History and Theory*, 51(2), 193-220.
- Urzúa, A., y Hernández, G. (1987). *Jalisco, testimonio de sus gobernantes, 1826-1879*. UNED.
- Voltaire, F. M. (2016). *Tratado sobre la tolerancia*. Alianza.
- Zarco, F. (1957). *Cogreso Extraordinario Constituyente. 1856-1857*. Secretaría de Gobernación/El Colegio de México.
- Zepeda, B. (2012). *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma, 1855-1876*. Fondo de Cultura Económica.

Cómo citar este artículo:

Mora Rodríguez, J. O.(2023). Sobre la tolerancia religiosa en México, siglo XIX. Una aproximación desde la historia de la educación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 69-80, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.454>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.