



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
CIENCIA POLÍTICA

**LA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN SOCIAL
EN EL RÉGIMEN DE LAICIDAD MEXICANO**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

PRESENTA

JUAN ADRIÁN CERÓN PÉREZ NEGRÓN

TUTOR PRINCIPAL

DR. DANIEL GUTIÉRREZ MARTÍNEZ
EL COLEGIO MEXIQUENSE

COMITÉ TUTOR

DR. FERNANDO CASTAÑEDA SABIDO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
DR. FELIPE GAYTÁN ALCALÁ
UNIVERSIDAD LA SALLE

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., DICIEMBRE 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A G R A D E C I M I E N T O S

A mi comité tutor, el Dr. Daniel Gutiérrez Martínez, por su amistad, su constante guía, sus reflexiones y enseñanzas, y por el inestimable empeño que puso en esta investigación; el Dr. Fernando Castañeda Sabido, por sus esclarecedoras y aleccionadoras charlas, y por los precisos aportes que enriquecieron este trabajo; y el Dr. Felipe Gaytán Alcalá, por el acompañamiento y las retroalimentaciones que contribuyeron al desarrollo de esta tesis.

A mis lectoras e integrantes del jurado, la Dra. Lorenza Villa Lever, por sus críticas honestas y constructivas, que fueron fundamentales para la finalización de este trabajo; y la Dra. Mariana Molina Fuentes, porque coincidir intelectual y conceptualmente con una persona a la que admiro me ha llenado de confianza.

A mis padres, Juan y Osbelia, por todo su cariño, respaldo y paciencia.

A mis amigos, Paulina, por todos esos momentos de reflexión sobre el todo, la nada, nuestros temores y alegrías; Andrés, por tu apoyo y el aliento que me brindas, ahora y siempre; Karina, por entenderme mejor que yo, y ayudarme a explicarme; Fernando, por escucharme, analizarme compasivamente y aconsejarme; Denisse, por tu generosa empatía que me ha rescatado y animado en múltiples sentidos; Itzel y Siddhartha, por los buenos tiempos que paso con ustedes; Vanessa, por invitarme a las iniciativas académicas que estás ideando en todo momento; Aldo, por la compañía en este recorrido; y a Lilia y Luis, por el agradable reencuentro.

A la Dra. Mónica Guitián, por su disposición a emprender y compartir en nuevos derroteros intelectuales.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y el Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, por generar las condiciones académicas, administrativas y humanas para realizar este proyecto.

Al Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el financiamiento de esta investigación.

Í N D I C E

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I EL RÉGIMEN DE LAICIDAD Y LA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN SOCIAL	24
I.1 DEL ORDEN SOCIAL DUALISTA AL ORDEN SOCIAL LAICO	28
I.1.1 Lo secular y lo religioso	30
I.1.2 El orden social dualista	33
I.1.3 La mundanización del poder	36
I.1.4 El establecimiento del orden social laico	40
I.1.4.1 Ilustración (40); I.1.4.2 Revolución (43); I.1.4.3 Constitución (44).	
I.2 EL ESTADO Y LA RELIGIÓN, RELACIONES INSTRUMENTALES	49
I.2.1 La relación entre secularización y laicidad	51
I.2.1.1 Teoría (51); I.2.1.2 Política (53); I.2.1.3 (54).	
I.2.2 La laicidad	57
I.2.3 Las subculturas político-religiosas, y el desarrollo de los Estados modernos ...62	
I.2.4 Integración y regímenes de laicidad, aproximaciones	68
I.3 LAS DIRECTRICES Y LOS CONTENIDOS DE LA LAICIDAD	74
I.3.1 Libertad, igualdad y autonomía	76
I.3.1.1 Libertad (76); I.3.1.2 Igualdad (80); I.3.1.3 Mediación de intereses (82).	
I.3.2 Imparcialidad: la ética laica	85
I.3.2.1 Relación con otros arreglos valorativos (87); I.3.2.2 El método de la ética laica (88); I.3.2.3 Sistemas normativos (95).	
I.3.3 Formación de ciudadanos	99
I.3.3.1 Estado e identidad ciudadana (99); I.3.3.2 La socialización en lo universal (105); I.3.3.3 Estrategia de integración y reclamos culturales (108).	
I.4 LA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN EN EL RÉGIMEN DE LAICIDAD	118
I.4.1 La concepción de ciudadanía	121
I.4.2 El marco de socialización cívica	124

CAPÍTULO II EL RÉGIMEN DE LAICIDAD EN MÉXICO	127
II.1 EL ESTADO MODERNO MEXICANO, UN ESTADO LAICO	131
II.1.1 Reforma, el anticlericalismo como anti-corporativismo	132
II.1.2 El reconocimiento de la libertad de conciencia y de religión	138
II.1.3 La laicización del proyecto educativo	144
II.2 LA REVOLUCIÓN Y EL ANTICLERICALISMO	149
II.2.1 La supremacía del Estado frente a lo religioso	150
II.2.2 La educación y la formación de ciudadanos	156
II.2.3 Las expresiones públicas de lo religioso	163
II.3 EL ESTADO LAICO MODERNIZADO	169
II.3.1 Las nuevas relaciones Estado-iglesias y la vieja laicidad	170
II.3.2 Margen de autonomía individual: la situación de la libertad de religión	182
II.3.3 Laicidad educativa: dos posibles significados	193
II.4 ELEMENTOS DE LA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN SOCIAL EN MÉXICO	202
II.4.1 Antecedentes	203
II.4.1.1 El régimen de laicidad decimonónica (203); II.4.1.2 El régimen de laicidad revolucionario (205).	
II.4.2 El actual régimen de laicidad mexicana	210
II.4.2.1 Nuevas relaciones entre el Estado y las iglesias, la persistencia del anticlericalismo (211); II.4.2.2 La autonomía individual: restricciones a la identidad religiosa (213); II.4.2.3 La laicidad y la socialización en las escuelas (215).	
CAPÍTULO III LA INTEGRACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	217
III.1 REFORMAS EDUCATIVAS: CIUDADANÍA Y SOCIALIZACIÓN CÍVICA	221
III.1.1 La reforma de 1993: la modernización educativa	223
III.1.2 La consolidación de la reforma educativa	230
III.1.3 La reforma educativa de 2011: la calidad educativa	235
III.1.4 La formación de ciudadanos en los planes de estudios de 1993 y 2011	241
III.2 LTG: CONTENIDOS PARA LA INTEGRACIÓN	245
III.2.1 Los programas y los textos para la formación de ciudadanos	247
III.2.1.1 La asignatura de historia (248); III.2.1.2 La asignatura de civismo (252).	
III.2.2 De la imparcialidad a la concepción de ciudadanía	257

III.2.2.1 Nacionalismo, la construcción de la unidad en los LTG (258); III.2.2.2 Separación, demarcación estatal de la esfera pública y comprensión de la laicidad (267); III.2.2.3 Derechos humanos, comprensión de libertades y exigibilidad de derechos (273); III.2.2.4 Concepción de la ciudadanía en los LTG (277).	
III.2.3 De la libertad de conciencia al marco de socialización cívica	282
III.2.3.1 Iguales libertades y construcción de la identidad propia (283); III.2.3.2 Mediación de intereses y participación sociopolítica (288); III.2.3.3 Representación política y reclamos culturales (294); III.2.3.4 El marco de socialización cívica en los LTG (301).	
III.3 LAICIDAD EDUCATIVA Y ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN SOCIAL ..	307
CONCLUSIONES	319
A. La comprensión de la laicidad (319); B. El esquema de análisis (321); C. La laicidad en México (324); D. Los contenidos educativos y la estrategia de integración social (326); La estrategia de integración social en México (330).	
BIBLIOGRAFÍA	332

I N T R O D U C C I Ó N

La laicidad ha llegado a convertirse en uno de los elementos constitucionales más estables del Estado mexicano. Existe incluso una «concepción oficial» sobre la laicidad, que se formó a través de la historia política y legislativa nacional. Esta concepción se nutre de la historia de las relaciones entre el Estado y la Iglesia católica, cuyos cambios jurídicos acompañan muy de cerca la transformación del Estado mexicano, específicamente en tres momentos históricos en los que se modificaron de manera sustantiva los contenidos del régimen de gobierno: durante la Reforma liberal de la última mitad del siglo XIX, que sienta las bases para la creación del Estado moderno mexicano; en torno al Congreso Constituyente de 1916-1917, que formaliza los contenidos estructurales del régimen de la Revolución; y en la época actual (aunque en menor medida), que es producto de la «reforma del Estado» desarrollada durante las décadas de 1980 y 1990. A estos tres cambios hay que agregar la reforma constitucional de 2012 al artículo 40 que, sin ser parte de ningún cambio estructural del régimen mexicano como los tres anteriores, adicionó el término «laica» las características que definen a la República. Esta última reforma no modificó las relaciones Estado-iglesias, pero abrió un nuevo campo (aún poco explorado) para la comprensión de la laicidad que no necesariamente está ligado a la cuestión religiosa.

En cada uno de esos tres momentos históricos se planteó una forma muy puntual de relación entre el Estado y la Iglesia, o bien, entre la política y la religión (comprendidas ambas a través de sus instituciones). Así pues, a finales del siglo XIX se decreta la «independencia entre el Estado y la Iglesia», como la primera expresión de separación formal entre política y religión; a comienzos del siglo XX, se da forma a la «supremacía del Estado sobre lo religioso», con el propósito de formar (jurídica y administrativamente) una esfera pública completamente ajena a las iglesias y a las doctrinas religiosas; por último, a finales del siglo XX, se establece el «principio histórico de separación entre el Estado y las iglesias», con el propósito de señalar la neutralidad religiosa del Estado y el control de la autoridad civil sobre las manifestaciones religiosas en la esfera pública.

Cada uno de esos arreglos en las relaciones Estado-iglesias (en los que estuvieron involucrados otros cambios regulativos y la creación de instituciones civiles) fue dando forma a la tradición jurídica y a la concepción oficial de la laicidad en México, que puede resumirse en el propó-

sito de construir una esfera pública «depurada» de lo religioso (de nueva cuenta, entendido de manera institucional). El Estado mexicano ha adoptado un carácter anticlerical (jurídicamente, pero también como parte de su cultura política), que supone la vigilancia de la esfera pública, del ámbito de la toma de decisiones estatales y del espacio para el ejercicio de las libertades de los ciudadanos, con el propósito de evitar la influencia de lo religioso (las iglesias, los sacerdotes y las doctrinas religiosas).

La depuración religiosa de la esfera pública, instrumentada a través de medidas anticlericales, ha contribuido al desarrollo de fines superiores, como el establecimiento del Estado moderno en México, mediante la formación de una autoridad civil capaz de sostener su legitimidad y crear las instituciones públicas necesarias para la sociedad, con base en la soberanía popular; y asimismo, el reconocimiento de la autonomía del sujeto, que dejó de estar atado a la moral religiosa en la esfera pública para participar libremente como ciudadano en la comunidad política. En suma, la laicidad, comprendida jurídicamente en torno a las relaciones Estado-iglesias, ha sido un importante elemento para alcanzar los fines que persigue la comunidad política en México.

En su momento, el arreglo jurídico de las relaciones Estado-iglesias respondió a las necesidades y objetivos que entonces planteaba la comunidad política en torno a la laicidad. Pero en cada etapa de transformación del Estado mexicano la norma en torno a las relaciones Estado-iglesias resultó ser insuficiente para alcanzar los nuevos anhelos asociados a la laicidad. Los diarios de debates del Poder Legislativo dan prueba de esos nuevos objetivos que se pensaban junto con la laicidad, así como la ideación de un conjunto de reglas nuevas sobre la forma de diferenciar al Estado de las iglesias, que habrían de ayudar a alcanzar aquellos objetivos. Por ejemplo, el Congreso Constituyente de 1916-1917 juzgó como insuficiente el arreglo liberal-decimonónico que preveía la independencia entre el Estado y la Iglesia; del mismo, al final del siglo XX se estimó como ineficaz y alejada de la realidad social la supremacía del Estado sobre lo religioso, estipulada por el Constituyente.

Pese a los cambios, la laicidad, pensada como un esquema de diferenciación formal entre el Estado (la política) y las iglesias (la religión), es un elemento sustantivo del orden constitucional mexicano, adquiriendo un carácter tradicional. De lo anterior dejó constancia el Poder Legislativo en 1992 al asentar el «principio histórico» de separación entre el Estado y las iglesias en la Constitución. Parte de esta tradición de la laicidad se encuentra en ciertas características permanentes, como su concentración en la cuestión religiosa, el anticlericalismo y el propósito de mantener una

esfera pública ajena a lo religioso, pero también, en su proyecto educativo. La reforma de 2012 al artículo 40 constitucional planteó formalmente la necesidad de explicar a la laicidad con referentes distintos a la cuestión religiosa pues, aun reconociendo y valorando su origen y la tradición construida en torno a ella, la laicidad comienza a verse como un instrumento para asegurar objetivos superiores, como el mantenimiento de la soberanía popular para legitimar al Estado, la progresividad en el reconocimiento de libertades ciudadanas (Blancarte, 2015), y muy especialmente para esta investigación, la resolución de conflictos en un entorno de pluralidad política, ética y moral, más allá de si estos objetivos se ven comprometidos por alguna cuestión religiosa o de cualquier otra índole.

Pero la misma tradición que ha logrado fijar firmemente a la laicidad cómo un principio constitucional es también el principal obstáculo para alcanzar un nuevo entendimiento. En otras palabras, la enorme importancia que ha tenido la laicidad para definir las relaciones entre el Estado y las iglesias, dificulta que se le piense en otros términos que no sean los de sus características tradicionales. Así pues, las pocas aplicaciones que hasta el momento se han hecho del artículo 40 constitucional, han redundado en la cuestión religiosa, a pesar de que el precepto no trata esa cuestión.

Hay que insistir en que el rechazo a reducir a la laicidad a una cuestión que se ocupa de las relaciones entre el Estado y las iglesias, no significa negar su origen vinculado a la cuestión religiosa. El propósito es lograr la abstracción de las características que la laicidad adquirió en su origen, para alcanzar una comprensión de la misma que la asocie directamente con objetivos más generales y poder aplicar sus características (ahora abstractas) a otras cuestiones más allá de la religiosa.

Para hablar de la laicidad, a partir de su origen, pero con miras a una comprensión más amplia en su aplicación, conviene distinguirla como un proceso históricamente dado (el proceso de laicización), y como una condición de gobierno que sintetiza una serie de contenidos y de principios políticos, administrativos, jurídicos y éticos que rigen la acción del Estado. Esta distinción no siempre es evidente, lo que puede conducir al error, asignando un carácter normativo a una explicación descriptiva y viceversa.

El proceso de laicización es un aspecto muy concreto del desarrollo de la Modernidad: la expresión institucional (jurídica y política) de la secularización (Dobbelaere, 1994; Monod, 2013). La secularización se caracteriza por el descentramiento de la realidad social, es decir, la falta de un

sentido unitario en la realidad social (Gauchet, 2003); y por la diferenciación sistémica, la independencia funcional, normativa y axiológica entre las distintas esferas que componen la realidad social (Luhmann, 2009). El proceso de laicización da cuenta de la diferenciación de la esfera política del resto de esferas sociales (particularmente de la esfera religiosa), que implicó la generación de un sentido propio que, aunque parcial, le aporta consistencia y lógica interna a esta esfera (lo que ha sido descrito en expresiones como la «razón de Estado»).

El proceso de laicización, enmarcado de manera general en el proceso de secularización, supuso la creación de un nuevo orden social (el orden social laico), organizado en torno a las capacidades y propósitos del pueblo entendido como una comunidad política. La consolidación del proceso de laicización en el orden social laico se fundaría en tres elementos principalmente:

- a) La primacía política del Estado. La diferenciación sistémica motivó la creación de instituciones especializadas en las funciones primarias de cada una de las esferas sociales. El Estado ocupó el puesto como principal institución de la esfera política (puesto que disputaba en particular con instituciones religiosas), alcanzando la primacía durante el siglo XVI (lo que se conoce como absolutismo), lo que modificó la concepción dualista de la organización social (la unidad de lo religioso y lo secular) dando centralidad a la autoridad civil (lo secular). A partir del siglo XVIII el dualismo sería superado con la constitución de sistemas democráticos, que formarían autoridades civiles representativas y legitimadas popularmente.
- b) Racionalización de la política. Desde la Ilustración la razón desplazó a la revelación religiosa como el medio privilegiado para acceder al conocimiento, imponiendo los medios empíricos sobre los metafísicos para acceder a la realidad. En términos sociales, la razón sería el nuevo criterio para identificar a los sujetos como iguales entre sí, eliminando los clivajes tradicionales que fundamentaban la unidad de la comunidad. La racionalización también cambió la forma de gobernar a través de innovaciones ocurridas entre los siglos XVIII y XX, entre otras: el reconocimiento de los ciudadanos como depositarios originales de la soberanía y el desarrollo del derecho positivo, de la burocracia y de mecanismos que masificaron la política.
- c) Defensa de los derechos humanos. La relación entre la autoridad y los sujetos comenzó a modificarse a partir de la constitución de las democracias. Dicha relación estaría mediada por el reconocimiento de derechos inherentes a la persona. Los derechos humanos repre-

sentan la culminación de ese reconocimiento. Más que un conjunto de prerrogativas de los sujetos, los derechos humanos son un arreglo de valores que han conseguido fuerza vinculante por medio de un sistema (internacional y formal) de convenciones que se consolidó en el siglo XX, y que sirve para marcar límites y objetivos a la acción estatal. No es el primer arreglo valorativo de las sociedades modernas, pues cada comunidad política, cada Estado, ha logrado consolidar su propio conjunto de valores, pero es el primero que se expresa de forma universal.

El desarrollo del proceso de laicización a través de estos tres elementos, también puede explicarse como la exigencia de tres directrices que permiten comprender a la laicidad como una condición de gobierno:

- a) Del establecimiento de la primacía política del Estado se deriva la directriz de la autonomía estatal, que permite a la autoridad civil tomar decisiones vinculantes (y que reciban debida obediencia) dentro de la comunidad política.
- b) La racionalización de la política implicó el reconocimiento de la persona como un individuo autónomo (autonomía individual), asumiendo la libertad del sujeto en la toma de decisiones en su ámbito privado, pero también como partícipe de la comunidad política, particularmente como depositario de la soberanía que legitima el poder de la autoridad civil.
- c) De la defensa de los derechos humanos, se desprende el principio de no discriminación (en este trabajo se tratará como la «directriz de no discriminación»), pues se reconoce la condición de igualdad en derechos de cada uno de los miembros de la comunidad política.

De acuerdo con lo expuesto, la laicidad sirve para explicar el desarrollo histórico de procedimientos, instituciones y valores estatales, y no solamente las relaciones entre el Estado y las iglesias; por esta razón se le puede contemplar como un elemento articulador de la estructura del régimen de gobierno. En esta investigación se parte de la necesidad de plantear una forma de instrumentar la laicidad que comprenda su potencial para alcanzar y mantener la autonomía estatal, la autonomía individual y la no discriminación. En conjunto, estas directrices son necesarios en un sistema abierto a la participación de sujetos diversos que buscan contribuir conjuntamente, en condiciones de igualdad y libertad, al alcance de objetivos sociopolíticos comunes; pero también, para asegurarse una estructura social que permita a cada uno la construcción de su identidad propia y el alcance de objetivos personales.

La intención de ampliar el marco de análisis de la laicidad, viene planteándose con insistencia por los estudiosos del tema. Así lo expone Charles Taylor (2011, p. 41): "creemos que el secularismo (o *laïcité*) tiene que ver con la relación entre el Estado y la religión, pero en realidad, tiene que ver con otra cuestión: qué debe hacer el Estado democrático ante la diversidad". En el sentido de lo que se viene discutiendo, más allá de la necesidad de expulsar a lo religioso de la esfera pública, la laicidad se comporta como un mecanismo, instrumento o herramienta de gobierno para la toma de decisiones en la comunidad política con miras a mantener la vigencia del proyecto político, a reconocer los derechos de los ciudadanos, y muy especialmente, a procesar la mediación de intereses o la resolución de conflictos sociales que surgen en un contexto de diversidad (Martínez-Gutiérrez, 2013).

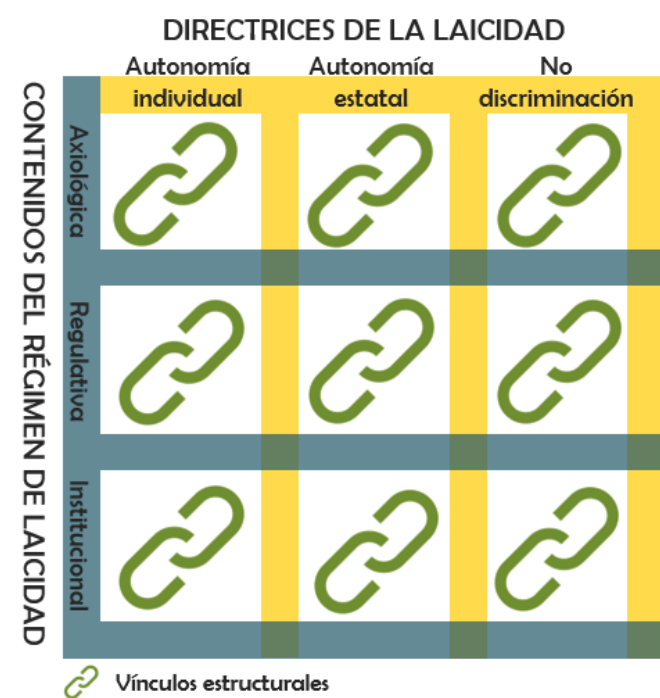
Para dar cuenta del propósito antes señalado, en este texto se optó por privilegiar en el análisis el concepto de «régimen de laicidad», sobre el concepto de Estado laico. Esto no implica desconocer la rica tradición que existe en la manera de pensar e instrumentar la laicidad, por el contrario, lo que aquí se pretende es que el concepto de régimen de laicidad sea operativo en el marco de referencia institucional, político y jurídico que aporta la realidad histórica del Estado en Occidente, lo que incluye la tradición de la laicidad ya construida, particularmente en México con el Estado laico.

El régimen de laicidad es una estructura política que se desarrolló en todo Occidente como producto del proceso de laicización (adquiriendo particularidades en los diferentes contextos de Occidente). Si bien este régimen posee unos contenidos que reflejan las características que adquirió el orden social en la Modernidad, esto es, el cambio en la concepción del sujeto y su relación con la ley y la autoridad, así como un nuevo entendimiento de la naturaleza de la comunidad política. Los contenidos constitutivos del régimen de laicidad se expresan así:

- a) Contenido axiológico: consiste en un sistema de valores creado en torno a la libertad y la igualdad orientadas por la autonomía del sujeto. Este sistema descansa sobre relaciones impersonales y de beneficio mutuo entre los miembros de la comunidad política.
- b) Contenido regulativo: suscribe el Derecho moderno que funciona con base en la convencionalidad y el carácter procedimental para la creación de las normas públicas.
- c) Contenido institucional: radica en la organización del Estado por medio de un proyecto político, con la capacidad para generar mecanismos de participación en la esfera pública y en la toma de decisiones colectivas.

Esta investigación asume al régimen de laicidad como un hecho histórico, que comprende la formación de los contenidos y la postulación de las directrices que se han comentado. La relación entre las directrices de la laicidad y los contenidos del régimen de laicidad se convertirá en el núcleo de análisis que permitirá comprender cómo se proyecta la laicidad en la esfera pública, particularmente en la toma de decisiones públicas (en especial en la definición de contenidos para la formación de ciudadanos, como se señalará más adelante). A manera de introducción se presenta aquí una versión resumida de ese esquema, en la Figura 1.

Figura 1. Esquema de análisis



Fuente: Elaboración propia

Los cruces entre las directrices de la laicidad y los contenidos del régimen de laicidad forman vínculos que estructuran el funcionamiento de la comunidad política como una organización democrática, a través de aspectos como el reconocimiento de la libertad de los sujetos, las formas de participación en el proyecto político y sus límites; pero también la defensa de la diversidad y la validez de los intereses particulares, los mecanismos para la mediación de intereses, la distinción formal entre lo público y lo privado y la comprensión de reglas por parte del ciudadano para su actuación en una sociedad plural, en torno a un marco de socialización cívica.

De este modo, más que definir a la laicidad en oposición a lo religioso, hay que recurrir a su significado etimológico, lo «relativo al pueblo», entendido como la comunidad política en la Modernidad, esto es, un conjunto de sujetos intrínsecamente diversos, pero reunidos en torno a un propósito o proyecto común. La laicidad se define, entonces, alrededor de esa dualidad de la comunidad política: la diversidad de su constitución y la unidad de su propósito. Mantener esta dualidad es un asunto complejo pues, implica el reconocimiento de los sujetos como individuos libres que legítimamente pueden intentar defender sus intereses particulares en la esfera pública, pero también, cómo ciudadanos iguales entre sí, que comparten objetivos comunes como miem-

bros de la misma comunidad política. Aunque estos dos roles no son necesariamente antagónicos, de manera permanente se plantea la disparidad y tensión entre los intereses particulares y el interés general, debido a la natural diversidad de convicciones e intereses que permean a las sociedades pluralistas.

En ciertos contextos (como el mexicano) la presencia de una iglesia hegemónica (como la católica) supuso un impedimento para la expresión de la diversidad social, esto provocó que el desarrollo histórico de la laicidad tendiera a concentrarse en lo religioso, y su exclusión de la esfera pública. Pero, es necesario insistir, la laicidad radica en la dualidad de la unidad y la diversidad de la comunidad política. En esta investigación se irá describiendo el papel de laicidad para gestionar la diversidad a través de elementos unificadores.

Para gestionar la diversidad, en especial, para resolver las disparidades entre los intereses particulares de los sujetos y el «interés general», se han instrumentado respuestas institucionales que intentan hacer que los sujetos reconozcan el interés general como propio; que tiendan a conciliar los intereses particulares con el interés general; que excluyan los intereses particulares que sean irreconciliables con el interés general; pero también, que permitan incluir los intereses particulares como parte del interés general (Rosanvallon, 2010). En todos los casos se busca que, al menos en algún grado, el sujeto sea reconocido y se asuma como parte de la comunidad, mediante un proceso de integración social.

La integración social consiste en establecer un lazo entre los individuos reconocidos como miembros iguales de pleno derecho de una comunidad, en el caso que aquí nos ocupa, la comunidad política. La integración presupone que, a pesar de las diferencias que existen entre los sujetos en términos de su identidad, valores, ideología, cosmovisión, etc., se logra encontrar un lazo mediante atributos, roles o características que sean comunes a todos los miembros de la comunidad (Lozares, 2011). Los principales procesos de integración social en la Modernidad se dan en la incorporación de los sujetos al mercado de trabajo y en la formación de ciudadanos (Tedesco, 2006). En esta investigación interesa sólo la formación de ciudadanos, por ser un proceso de integración en el que tradicionalmente el Estado ha tenido un papel preponderante.

La integración a través de la ciudadanía se expresa en términos legal-formales, lo que significa acceder a un estatus de igualdad en derechos y obligaciones que comparten todos los miembros de la comunidad; también en términos políticos mediante el derecho a participar sociopolíticamente para hacer aportaciones a los fines colectivos de la comunidad o para plantear los intere-

ses o necesidades propias en la discusión pública; pero, quizá lo más importante es que la ciudadanía implica una identidad distinta a la identidad propia, con la cual el sujeto puede concebirse como miembro de la comunidad, ligado a ésta no sólo formal o políticamente, también de manera valoral y cultural, e incluso, afectiva o tradicional.

Como otras identidades, la ciudadanía se forma en un proceso de socialización que transmite un conjunto de conocimientos sobre reglas y criterios de actuación, y así mismo, plantea la adopción de una serie de valores compartidos en la comunidad. Un rasgo distintivo de este proceso de socialización es su alto grado de formalización e institucionalización pues, desde mediados del siglo XVIII, al plantearse la necesidad de un proyecto educativo por parte del Estado, la formación de ciudadanos se asumió como una función estatal.

La escuela, y particularmente la educación pública y universal, ha sido desde su origen un instrumento del Estado para asegurar la unidad, transmitiendo contenidos tendientes al desarrollo del sentimiento de pertenencia del sujeto al Estado-nación (la comunidad política). La principal tarea estatal en torno a la formación de ciudadanos es la conformación de un núcleo de contenidos estable, integrado por marcos de referencia culturales y cognitivos que expresen de manera concreta las reglas, valores, objetivos y el resto de conocimientos necesarios para que el sujeto adquiera el sentimiento de pertenencia a la comunidad y participe en ella (Tedesco, 2006). Si bien se considera que esos contenidos alientan la unidad, su definición plantea uno de los conflictos políticos más intensos dentro de la comunidad (ídem). La definición de esos contenidos es un asunto sensible para la comunidad política, ya que implica su autoconciencia, la comprensión de su pasado, del presente y el porvenir, los objetivos que propone a sus miembros para satisfacer necesidades, y el conjunto de reglas para asegurar la convivencia cívica pacífica entre sujetos que son diversos de forma material, ideológica y cultural.

En esta investigación se propone a la laicidad como la fuente de aquel núcleo de contenidos. De acuerdo con lo expuesto sobre el Figura 1 (supra), la laicidad sería capaz de describir los contenidos educativos para la formación de ciudadanos porque puede explicar la autoconcepción de la comunidad, expresando los derechos de los sujetos, el proyecto político, el marco de relaciones entre pares y entre el sujeto y el Estado, así como los mecanismos para la mediación de intereses.

Otorgar a la laicidad un papel preponderante en la autoconcepción de la comunidad política supone, de nueva cuenta, que su función no puede reducirse a la regulación de las relaciones entre el Estado y las iglesias. Pero, también es necesario insistir, la comprensión de la laicidad no

puede apartarse de su propia tradición política y jurídica. Ahora bien, en buena parte de Occidente (como es el caso de México) esa tradición tiene su origen en el proceso de constitución del Estado Moderno (la expresión formal de la comunidad política moderna), razón por la que la laicidad se encuentran estrechamente vinculada a la concepción de la comunidad, su proyecto, objetivos y límites.

Como se expuso antes, la formación del Estado (y la comunidad) moderno se inscribe en el proceso de diferenciación de las esferas sociales, y más precisamente, el descentramiento de la sociedad (Gauchet, 2003), que dejó de estar regulada por una norma moral y funcional, heterónoma y unitaria, determinada en aspectos sustantivos por la esfera religiosa. Plantear la distinción entre los asuntos civiles (políticos y jurídicos) y los religiosos fue un elemento primario para la construcción del orden social en la Modernidad. Este proceso de laicización también supuso un intenso debate social (en muchas ocasiones escaló a la vía armada) que influyó en la modelación de las reglas, las instituciones y los principios de los Estados occidentales.

También se ha dicho que en el caso de México la laicidad ha contribuido al desarrollo del Estado, al punto de adquirir el carácter de un principio constitucional. Con un conflictivo pasado en torno a la cuestión religiosa (incluyendo guerras civiles), la laicidad en México se desarrolló a través de la separación entre el Estado y las iglesias, y de la oposición entre lo político y lo religioso, teniendo algunos de sus debates más álgido alrededor de la igualdad jurídica, los derechos de propiedad y, especialmente, sobre la educación pública.

El proyecto educativo en México está históricamente asociado a la tradición política y jurídica de la laicidad, esto es, al proceso de separación entre el Estado y las iglesias (en especial, la católica). La formación y las transformaciones que ha sufrido este proyecto implicaron un intenso debate por la definición de los contenidos educativos. El campo educativo frecuentemente experimenta la oposición (y la conciliación) entre el interés general y los intereses particulares, que en muchas ocasiones tienen un carácter religioso. Los momentos en los que se definió la tradición de la laicidad en México, se acompañaron siempre de una discusión sobre el proyecto educativo, en la que fue necesaria una mediación de intereses acorde con los objetivos del proyecto político.¹

¹ Aunque no es un objetivo prioritario de la investigación, en el ámbito educativo se han presentado diversos casos que involucran la oposición de intereses religiosos. Quizá el más emblemático, por la amplia cobertura jurídica que ha tenido, es el caso de los miembros de la iglesia «testigos de Jehová». Los alumnos y profesores de esa religión fueron sancionados en las escuelas (llegando a las expulsiones y despidos) por negarse a rendir honores a los símbolos patrios (una obligación descrita en la legislación secundaria del país), pues ese acto es contrario a sus convicciones religiosas.

Así pues, la Reforma liberal de la última mitad del siglo XIX impulsó por primera vez un sistema educativo al margen de la Iglesia católica, basado en los principios del liberalismo político y del positivismo, con el propósito de introyectar en la sociedad mexicana un nuevo conjunto de saberes y valores asociados a la nación y la primacía del Estado en la esfera pública, y sobre la ciudadanía y sus derechos. Por su parte, el Constituyente de 1916-1917 planteó en el artículo 3° el carácter laico obligatorio de la educación, indicando que ni las iglesias, ni los sacerdotes podrían participar en las escuelas (ya sean oficiales o particulares). La laicidad se asoció aquí a la formación de ciudadanos, aunque con la exclusión formal de iglesias y sacerdotes del sistema educativo, se proponía también una suerte de depuración religiosa de la esfera pública (que se repitió en otros sectores sociales por mandato constitucional). Aun cuando en 1934 se eliminó formalmente de la Constitución el término laica para referirse a la educación, la consciencia de una educación ajena a las convicciones y moral religiosas, así como la necesidad de contenidos cívicos para la formación de ciudadanos permeó de manera profunda en el régimen mexicano. Con la reforma constitucional en materia religiosa de 1992 se restituyó la condición laica de la educación en la Carta Magna, cuyo artículo 3° comenzó a indicar que la educación impartida por el Estado «será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa». Sin embargo, esta reforma también suprimió la prohibición a las iglesias y sacerdotes a participar en el ámbito educativo. El objetivo del permiso tácito a las iglesias y sacerdotes para participar en la educación, respondió a la intención del Estado de regular y controlar el campo religioso, acorde con los nuevos intereses depositados en el proceso de reforma del Estado que comenzó a finales de la década de 1980.

Bajo la premisa de que la laicidad se inscribe a profundidad en el proyecto educativo, en este texto se buscará su presencia en los contenidos que se transmiten en la escuela y que forman parte del proceso de socialización de los sujetos, en aras de generar la integración social mediante la formación de ciudadanos. Lo antedicho sólo es posible al comprender a la laicidad de manera amplia, no sólo como un arreglo de las relaciones entre el Estado y las iglesias, sino como un elemento constitutivo del régimen, que permite explicar aspectos clave como el reconocimiento de derechos de los sujetos, la configuración del proyecto político, la toma de decisiones para alcanzar la mediación entre intereses diversos, distinguiendo al mismo tiempo entre lo público y lo privado; cada uno de estos elementos (y otros que se irán descubriendo a lo largo de la investigación), además de tener su propia dimensión fáctica en la comunidad política, constituyen un con-

junto de valores y saberes en los que se socializa al sujeto como parte del proceso de integración social que el Estado (que controla el proyecto educativo) instrumenta a través de la formación de los ciudadanos.

Atendiendo a lo antes señalado, más que un proceso, la integración social visita a través de la formación de ciudadanos debe concebirse como una «estrategia», pues mediante el proyecto educativo el Estado transmite, pero también define los contenidos que harán parte de esa formación. Los saberes y valores a los que se hizo referencia en el párrafo anterior, no se traducen directamente en contenidos educativos, son objeto de selección e interpretación en función del proyecto político y del consenso dentro de la comunidad política. La integración social que aquí se presenta no es una consecuencia no intencionada de las relaciones entre los sujetos, o el producto espontáneo de la voluntad de cada uno al participar en la comunidad. La estrategia de integración es un acto deliberado y planeado por el Estado (en torno al régimen de laicidad) para establecer las formas y las reglas de la interacción entre los miembros de la comunidad política, para que, al margen de la identidad propia de cada uno, alcancen una convivencia cívica pacífica que genere condiciones para conseguir los objetivos comunes del proyecto político.

Desde luego, no se propone que la ciudadanía como identidad, ni su formación como una estrategia planeada por el Estado, sean capaces de eliminar los conflictos y disparidades de los intereses diversos en una sociedad pluralista. Se propone que, a partir de la laicidad como instrumento clave para comprender los aspectos constitutivos de la comunidad política, se pueda comprender la estrategia de integración social (a través de la formación de ciudadanos) como un mecanismo para gestionar la diversidad social, pues transmite el marco de socialización cívica con el propósito de que el sujeto aprenda las reglas de convivencia e interiorice los valores y saberes de la comunidad para generar un sentimiento de pertenencia.

Esta investigación analiza la capacidad de la laicidad para gestionar la diversidad en la comunidad política, por medio de una estrategia de integración social específica: la formación de ciudadanos en el proyecto educativo del Estado mexicano. Para ello se opta por una particular perspectiva operativa de la laicidad: el régimen de laicidad. Éste es una reinterpretación del mismo proceso histórico de formación del Estado laico y de su tradición jurídica y política. Pero, se trata de una concepción más amplia de la laicidad pues no se concentra en las relaciones con las iglesias, sino en la articulación política, jurídica y social de la comunidad de ciudadanos, lo que le permite dar cuenta de los saberes y valores con los que funciona esa comunidad para alcanzar sus objeti-

vos, mismos que se transforman en los contenidos para la formación de ciudadanos. Pero, aun cuando se pretende usar una concepción teórica amplia de la laicidad, su papel en la gestión de la diversidad está acotado por la realidad histórica en la que se ha desarrollado la «concepción oficial» de la laicidad en México. De modo que el papel de la laicidad en México sigue estando acotado por la preocupación tradicional en las manifestaciones institucionalizadas de la religión, aunque su margen de acción puede ser potencialmente amplio al considerar que es uno de los principios de mayor tradición en la constitución mexicana.

En síntesis, el objetivo de la tesis consiste en analizar el funcionamiento de la estrategia de integración social en el régimen de laicidad en México, a través de la formación de los sujetos como ciudadanos en el ámbito educativo. A continuación, se describen los objetivos de cada capítulo de la tesis, así como de sus principales contenidos, que hacen parte de la ruta de análisis que propone este trabajo:

El capítulo I describe la construcción del régimen de laicidad, apreciando al mismo tiempo su potencial para explicar la integración social mediante una estrategia instrumentada por el Estado. Para dar cuenta de ello, se propone una *genealogía* que parte de la sustitución del «orden social dualista» por el «orden social laico», lo que comprendió la modificación de la comunidad política en su conjunto, cambiando las nociones sobre la autoridad, la ley y la manera en la que el sujeto forma parte de la comunidad. A partir de estos cambios y con un nuevo criterio para codificar la realidad, la dicotomía entre lo público y lo privado, que sustituyó a la dicotomía entre sagrado y profano, se explica el desarrollo de los contenidos del régimen de laicidad ya antes mencionados. A continuación, se introduce el concepto de laicidad, entendido en su contexto de origen, pero también, como un concepto universal (esto se plantea en términos de la laicización). En este punto se presta atención a las particularidades de los contextos dónde se desarrolló la laicidad y los rasgos que dicho contexto produjo en la integración social. *Grosso modo* se comprenden las diferencias contextuales con la distinción entre las subculturas político-religiosas (Martin, 2005) del Occidente latino-católico y el Occidente anglosajón-protestante; y con la distinción entre los tipos ideales de democracia: liberal y republicana. Para retomar el carácter universal del concepto, se introducen las directrices de la laicidad, que permiten adoptar una perspectiva normativa sobre el comportamiento de los contenidos del régimen, su margen de acción y sus límites, para trazar la estrategia de integración social. Aquí se explica a detalle el esquema de análisis de la integración social en el régimen de laicidad, que se emplea a lo largo de la tesis (Figura 1), con el cruce entre

los contenidos y las directrices que generan los vínculos estructurales que describen los conocimientos, reglas y valores necesarios para el funcionamiento de la comunidad y que el Estado define como contenidos educativos para la formación de los ciudadanos. Finalmente se concluye el capítulo con la descripción de la concepción de la ciudadanía y del marco de socialización cívica, para lo que se emplean los vínculos estructurales del esquema de análisis.

El capítulo II indaga sobre las características que adquirió el régimen de laicidad en México, para explicar el desarrollo de los vínculos estructurales del esquema de análisis en el caso mexicano. Se toma al Estado laico mexicano como una expresión concreta del régimen de laicidad, y a partir de los tres momentos históricos señalados antes,² se explorará la laicización en México, esto es, la diferenciación institucional entre el Estado y las iglesias (particularmente la católica) para describir dos procesos formativos, el del proyecto político mexicano y el de la concepción oficial de la laicidad, entendiendo cómo ésta se convirtió en un elemento constitutivo del Estado mexicano. Tomar la historia de las relaciones entre el Estado mexicano y la Iglesia católica como ruta para el análisis, acotará la comprensión del régimen de laicidad a la tradición y concepción oficial de la misma, centrada en la separación entre el Estado y las iglesias, y puntualmente en el anticlericalismo. Siguiendo esa ruta, a lo largo del capítulo, se apreciará cómo la diferenciación entre el Estado y la Iglesia fue clave para explicar la construcción del proyecto político, las características de su orden jurídico, la forma de reconocer las libertades de los sujetos, la dinámica de mediación de intereses, así como la adopción de valores en la comunidad política. Pero, también se apreciará cómo el papel de la laicidad ha perdido relevancia en la explicación del régimen debido a la concentración de la concepción oficial en las relaciones entre el Estado y las iglesias. Por último, se sintetizan las características de los vínculos estructurales del esquema de análisis para el caso mexicano, señalando las diferencias entre los vínculos en cada momento histórico, pero enfatizando el estado actual.

En el capítulo III se expone la estrategia de integración social a través del proyecto educativo, centrandó el análisis en la educación primaria y los Libros de Texto Gratuitos. Se comienza con la revisión de las reformas educativas que marcaron el cambio de siglo en México, extrayendo de ellas las características de los contenidos destinados a la formación de ciudadanos. Esos mismos contenidos permiten apreciar la transformación del proyecto político mexicano que había iniciado a finales de la década de 1980 y que va a marcar cambios significativos en las institucio-

² Enmarcados en el constitucionalismo liberal de la segunda mitad del siglo XIX, la Constitución de 1917 y la llamada Reforma del Estado de principios de la década de 1990.

nes públicas, las reglas y los valores del régimen, lo que a su vez modificó la concepción de la ciudadanía y, en conjunto, el marco de socialización cívica. Este plano general sobre los contenidos educativos se concreta con la revisión de los programas de estudio de las principales asignaturas dedicadas a la formación de ciudadanos: la historia y el civismo. Para ello, se comprende el distinto papel que asume cada asignatura en el proceso de socialización y en la formación de ciudadanos. Finalmente, se exponen los contenidos de los Libros de Texto Gratuitos de las asignaturas de historia y civismo, para exponer cómo se plantea desde la política y la semántica oficial del Estado, el desarrollo de un sentimiento de pertenencia del sujeto a la nación, la importancia del orden jurídico para mantener la convivencia cívica y pacífica en la sociedad, las formas de participación sociopolítica de los sujetos y las reglas que deben observar para ello, que son los medios para resolver los conflictos sociales y el ejercicio de las libertades y derechos con apego a la responsabilidad de los sujetos. La revisión de estos contenidos educativos se hace describiendo al mismo tiempo, las características de la estrategia de integración social.

C A P Í T U L O I

EL RÉGIMEN DE LAICIDAD Y LA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN SOCIAL

La estrategia de integración social es el proceso controlado por el Estado (visto a través de la formación de ciudadanos) para generar lazos entre el sujeto y la comunidad política (sentimiento de pertenencia, adopción de los objetivos y convicción en el proyecto político). Esta estrategia está determinada por las características del régimen. Este capítulo desarrollará las características del régimen de laicidad para apreciar la función de la laicidad en la gestión de la diversidad social a través de la estrategia de integración. Por ello es necesario hacer una breve aproximación al concepto de régimen político.

En Ciencia Política existen tres conceptos fundamentales para comprender la manera en la que se organiza una sociedad: «Estado», «sistema político» y «régimen político». A continuación, se presenta la puntual y esclarecedora distinción de Manuel Villa (2012) sobre los tres conceptos, que parte de su pertenencia a «tradiciones ideológico-académicas» particulares.

El Estado, cuya teoría se desarrolló inicialmente en la academia alemana con juristas como Jellinek, Kelsen y Heller, es un aparato burocrático (y militar) centrado en la ejecución de decisiones de gobierno, a través de instituciones que cumplen funciones administrativas y de regulación del poder (como la división de poderes, o la separación entre Estado e iglesias).

El sistema político, desarrollado principalmente en Estados Unidos en la obra de Easton, Almond y Dahl, repara en las interacciones entre los sujetos a través de prácticas y reglas no escritas para dirimir las relaciones de poder. Pero el sistema no descansa en el voluntarismo informal de la participación, sino en su capacidad para asignar valores y lograr que los sujetos acepten tal asignación como obligatoria (Easton, 2001, p. 225); asumiendo estos valores como el tamiz de sus prácticas políticas.

El régimen político se inscribe tanto en la teoría del Estado como en la teoría del sistema político, es un «concepto comodín» (Villa M., 2012, p. 10) pero, no menor. Desde su concepción clásica en Francia e Inglaterra en autores como Tocqueville y Burke, el régimen se relaciona con los límites en el ejercicio del poder. De acuerdo con Villa (2012, p. 13), el régimen es “la zona institucional normada por la Constitución y las leyes. No hay, prácticamente, ‘reglas no escritas’, como las que predominan en el sistema político. Lo dicho, lo actuado, lo decidido, lo rechazado, debe ser conforme a doctrina y a principios, sobre todo a derecho y representatividad”.

Sin perder de vista al Estado y al sistema político, no se ligará a éstos la capacidad de la laicidad para gestionar la diversidad social. No se propone un «sistema de laicidad» porque el interés no está puesto (directamente) en las interacciones de los sujetos, sino en el marco institucional que las regula. La investigación tampoco se centra en el «Estado laico», por las limitaciones que ya se han señalado en la Introducción general. Aquí interesa el carácter instituyente de la laicidad, esto es, cómo orienta las decisiones gubernamentales y cómo se expresa en las instituciones.

Ahondando en la definición de régimen, puede decirse que éste suele pensarse como «forma de gobierno» (Lasagna, 1995) pero, el concepto advierte una divergencia analítica motivada por un interés metodológico. Exacerbando este interés, con un mero propósito ilustrativo, puede distinguirse una definición «estática» y otra «dinámica» del régimen. La primera analiza «lo establecido» y la segunda «lo cambiante» hasta el punto de la transformación del propio régimen.

La definición estática del régimen político es su concepción clásica: la formalidad del Estado, condensada en su Constitución. El régimen se compone de principios político-jurídicos, reglas e instituciones, elementos básicos para analizar los procedimientos y la toma de decisiones estatales. Una definición estática tiende a dar una explicación jurídica del régimen.³ Por el contrario, una definición dinámica da cuenta del cambio político pues, analiza la participación de actores (sus motivaciones, intereses y conductas) en torno a la estabilidad o la transformación del régimen, a través de recursos formales e informales en la toma de decisiones. Buena parte del análisis politológico se decanta por el uso de una definición dinámica.⁴

Esta exacerbación ilustrativa del interés metodológico no implica un paralelismo teórico entre Derecho y Ciencia Política para analizar al régimen. Por un lado, la misma formalidad que genera estabilidad comprende el cambio; hecho contundente en el caso de la democracia, donde se proveen reglas e instituciones para tramitar dicho cambio. Por otro lado, el ejercicio de la política comprende un marco formal común de participación aceptado por todos los participantes, o al menos, no rechazado por los actores políticos relevantes (Munk, 2006).

³ Este enfoque formalista es cercano a la filosofía política liberal clásica, especialmente en obras como la de Edmund Burke, que más que explicar la naturaleza de las formas de gobierno, como sucedió en la filosofía política griega (Stanlis, 2003) o la identificación de principios «inmutables» como en el constitucionalismo revolucionario francés (Serrano, 2007), recurre de la construcción de las tradiciones jurídicas que sustentan las formas de gobierno.

⁴ Especialmente en el análisis de procesos de democratización en política comparada. Aquí la noción de régimen se ha venido empleando para construir tipologías, inicialmente, para explicar las transiciones de regímenes autoritarios a pluralistas. Luego de las críticas a la «teoría de las transiciones» (vid. Carothers, 2002) comenzaron a elaborarse estudios de la calidad de la democracia, propiciando subtipos sobre la consolidación, estabilidad y formas del cambio político (vid. Munk, 2006; Lasagna, 1995).

Tomando en cuenta lo antes descrito, esta investigación opta por un enfoque formalista que analice las condiciones del marco formal común para el ejercicio de la política, sin perder de vista que los elementos del régimen guardan una relación intrínseca entre el derecho y la política, como aclara David Easton (apud. Morlino, 1985) pues, el análisis abordará los tres contenidos clásicos del régimen: contenido axiológico (valores, principios e ideologías dominantes o establecidas); contenido regulativo (normas y reglas formales para la participación sociopolítica); y contenido institucional (procedimientos jurídico-políticos y administrativos).

La inscripción de la laicidad en el régimen puede reconocerse en su interpretación más tradicional y restrictiva, que involucra el marco jurídico de relaciones entre el Estado y las iglesias apuntando a la independencia institucional entre lo civil y lo religioso. Apreciando esta interpretación tradicional en su justa medida, en esta investigación se apuesta por una perspectiva más abarcadora de la laicidad, que se encuentra en su raíz etimológica (del griego *laos* que significa «pueblo») y que la revela como «lo relativo al pueblo», o bien, el «carácter popular». A diferencia de la interpretación tradicional, la interpretación amplia de la laicidad está ligada a la democracia pues, remite al pueblo en su unicidad, pero también, en la multiplicidad de las manifestaciones particulares. La laicidad comprende lo que integra en una sociedad y lo que hay de diverso en ella, la unidad en su propósito y la diversidad de su constitución, siendo un constante arreglo dialógico que da cuenta de acuerdos y tensiones.

La democracia será un concepto recurrente en esta investigación, y por ello es conveniente distinguirla del concepto de laicidad, a fin de evitar pensarlo como conceptos equivalentes o intercambiables. La democracia se diferencia de otras formas de organización política porque, además de tener ciertas características formales, posee una condición cualitativa singular: el reconocimiento y respeto por la diversidad. Alain Touraine (2015, p. 20) describe esta condición de manera tajante (apuntando al lazo entre democracia y laicidad): “no concebimos una democracia que no sea pluralista y, en el sentido más amplio del término, laica. Si una sociedad reconoce en sus instituciones una concepción del bien, corre el riesgo de imponer creencias y valores a una población muy diversificada”. De acuerdo con el autor, el pluralismo y la laicidad dan cuenta de la diversidad moral de los sujetos que viven en una sociedad democrática.

El carácter laico o la laicidad de la organización política democrática, cumple una función instrumental, puede ser vista como una herramienta de gobierno, como la describe Daniel Gutiérrez-Martínez (2013, p. 6), para “hacer posible la convivencia entre personas y grupos humanos

aceptados, reconocidos y valorados desde su diversidad cultural”. Siguiendo la reflexión del autor, esta herramienta tiene unos rasgos específicos (que se irán descubriendo a lo largo del capítulo) pero, y aquí la ventaja de contemplarla como una herramienta, se puede adaptar a las condiciones históricas, culturales y sociales de contextos particulares.

Aquí se habrá de presentar a la laicidad como el criterio que, respondiendo a unos principios normativos, articula los contenidos del régimen, esto es, los valores, las normas y las instituciones de una organización política democrática. El objetivo del capítulo es definir al régimen de laicidad como aquél que permite comprender y gestionar la diversidad en la sociedad por medio de una estrategia de integración social. Para ello se revisarán: (I.1) el desarrollo de las condiciones axiológicas, regulativas e institucionales que, a través del proceso de secularización (entendido en específico como laicización), dan cuenta del establecimiento del régimen de laicidad; (I.2) la concepción de la laicidad y cuál ha sido su desarrollo instrumental (tomando en cuenta distintos contextos), en aras de la integración social; (I.3) las directrices asociadas a la laicidad y la relación que guardan con las condiciones del régimen de laicidad, para comprender los elementos (vínculos estructurales) que explican la organización de la comunidad política y que pueden traducirse en conocimientos que el Estado emplea estratégicamente para crear su estrategia de integración. Al final del capítulo (I.4) se habrá de describir en qué consiste la estrategia de integración social en un régimen de laicidad, mediante la descripción de la concepción de la ciudadanía y del marco de socialización cívica.

I.1 DEL ORDEN SOCIAL DUALISTA AL ORDEN SOCIAL LAICO

Entre los siglos XVI y XVIII se dio en Occidente un proceso de transformación del orden social que se manifestó en un cambio de época, el tránsito a la Modernidad.⁵ Este proceso abarcó todos los ámbitos sociales (arte, ciencia, economía, derecho, política, etc.) sin embargo, las transformaciones que acontecieron en el ámbito religioso representan el enclave primordial para explicar la transformación del orden social en general.

El proceso trastocó a tal grado el ámbito religioso que, permitió que se hicieran plausibles (o podríamos decir, legítimas) otras formas de comprender la realidad (otras cosmovisiones), al margen de la doctrina que la Iglesia católica había construido en la Edad Media y que hasta el siglo XVI constituyó la «cosmovisión oficial» en Occidente (Luckmann, 1973).

A partir de la relación entre religión y Modernidad, la transformación del orden social se ha venido explicando mediante la «secularización» (Dobbelaere, 1994). Pero la secularización no es un concepto que aparece después del proceso para explicarlo, surge y se desarrolla semánticamente en el mismo periodo, como expone Reinhart Koselleck (2003): inicialmente la secularización se empleó para describir la «mundanización» de personas u objetos que, perteneciendo a la esfera religiosa (el plano de lo espiritual, el «más allá»), pasaron a formar parte de la esfera secular (el plano del mundo, el «aquí»);⁶ hacia el final del proceso, la secularización adquirió un uso ideológico, equiparable a conceptos cardinales de las primeras revoluciones burguesas, como «emancipación» y «progreso», para indicar una transformación radical en el orden social.

El objetivo aquí es explicar la transformación del orden social con un interés específico en el ámbito político, apreciando la modificación de tres elementos básicos de la organización política: comunidad, autoridad y ley. Si bien es cierto que en la transformación del orden social confluyeron otros procesos e ideas, nos centraremos en la secularización que, expresa el tránsito de la acción orientada y radicada en la esfera religiosa, a la acción orientada y radicada en la esfera secular. Así pues, la secularización acompañará las reflexiones sobre la modificación de los elementos básicos de la organización política.

⁵ Aunque existen otras periodizaciones, aquí se parte de los acontecimientos más relevantes que reportó la Modernidad para la política: las guerras de religión que iniciaron en el siglo XVI, debido al cisma cristiano protestante, y que señalarían en el surgimiento del Estado moderno; y las revoluciones francesa y americana al final del siglo XVIII, que marcan el inicio de la democracia moderna.

⁶ Como se verá después, la secularización como mundanización se empleaba en su origen, en el siglo XVI, exclusivamente dentro de la Iglesia, pero a partir del siglo XVII adquirió un uso político.

La transformación del orden social habrá de reportar ese tránsito de la acción de manera progresiva. Para ello, se (1) analizará la relación teológica entre lo secular y lo religioso como un planteamiento inicial, para (2) entender las consecuencias que esta relación produjo en la organización política, y especialmente las debilidades que (3) condujeron a un primer tránsito de la acción que afectó a la organización política (la mundanización). Finalmente (4) se señalará la transformación del orden social en torno a tres desarrollos: Ilustración, Revolución y Constitución. Este amplio recorrido permitirá hacer una primera caracterización al régimen de laicidad, según los elementos del régimen que se han señalado.

I.1.1 Lo secular y lo religioso

Es conveniente comenzar con una aproximación al planteamiento teológico de la relación entre lo secular y lo religioso que sustenta la perspectiva cristiana sobre la realidad; así como al desarrollo doctrinal de la Iglesia católica que convirtió esta perspectiva en la «cosmovisión oficial» de la Edad Media. Si bien en el proceso de cambio de época se desarrollaría una cosmovisión secularizada para sustentar el orden social, resulta ineludible el planteamiento teológico inicial pues, ahí se halla la simiente de una esfera secular autónoma.

Las categorías de lo secular (el latín *saeculum*, «siglo» o «mundo») y de lo religioso (del vocablo latino *religio*, que suele derivarse de *religare*, unir, indicando «la unión con Dios»), configuraron un sistema de clasificación binario que comprendía toda la realidad en la cristiandad medieval (Casanova, 2012b, p. 96), a partir de la existencia de dos planos, uno temporal y profano, otro espiritual y sagrado, distintos y separados, pero necesariamente ligados. Esta comprensión dotó de sentido al orden social dualista: secular y religioso.

El principal fundamento teológico del dualismo es *La ciudad de Dios* de San Agustín. Ahí se desarrolla la concepción de la dualidad entre bondad y maldad que habita en las personas (el espíritu y el cuerpo) pero, también, en donde las personas habitan: la *civitas Dei* (el plano espiritual) y la *civitas terrena* (el plano temporal). En el argumento de Agustín, la humanidad está inmersa en una batalla histórica entre ambas ciudades (mezcladas hasta el final de los tiempos) que conducirá a la salvación (en el juicio final). A partir de esta concepción arquetípica del dualismo se generaron constantes interpretaciones y controversias en la relación entre lo secular y lo religioso, su contraposición y complementariedad.

La contraposición se expresó muy tempranamente en un sentido político. Ante la caída del Imperio Romano de Occidente, el dualismo permitió establecer un orden social que, pese a constituirse por dos esferas de acción, articuló un proyecto común para la humanidad (la salvación) que legitimaba la acción. Pero el modelo no resolvía la manera en que encajaban las dos esferas, lo que originó un problema de la autoridad entre los gobernantes seculares (emperadores y reyes) y los jerarcas eclesiásticos (especialmente los papas) pues, no establecía quién debía gobernar (dirigir) a la humanidad a la salvación.⁷

⁷ Agustín identificó la *civitas Dei* con la *ecclesia* como una comunidad de creyentes (y no como corporación), así como la necesidad de una comunidad política que protegiera a la «verdadera religión» dentro de la *civitas terrena* (pero sin identificar imperios o reinos); de manera que tanto autoridades seculares como eclesiásticas recurrieron a Agustín para argumentar su primacía sobre el pueblo de Dios (Sabine, 2009, p. 167).

Inicialmente en el siglo V el papa Gelasio I desarrolló la «doctrina de las dos espadas», para guardar la separación entre el poder temporal de las autoridades seculares y el poder espiritual de las eclesiásticas, cada uno con funciones específicas, como la seguridad del pueblo y la salvación de las almas respectivamente (Sabine, 2009). Pese a ello, fueron frecuentes las intromisiones de autoridades seculares en la esfera religiosa y viceversa.⁸

Mediante un extenso desarrollo doctrinal, la Iglesia (o mejor dicho los papas) pretendió solventar el problema de autoridad subordinando la esfera secular a la religiosa.⁹ El sistema de clasificación secular-religioso de la realidad, se replicó el mundo, distinguiendo en la *ecclesia* (la comunidad de fieles), a la corporación (la Iglesia) y al pueblo (*laos*); así como a las personas según su esfera de acción entre religiosos/clero y seculares/laicos. El desarrollo doctrinal implicaba que la acción debía orientarse y radicarse en la parte de religioso que tiene el mundo: su Iglesia. Esto hacía posible identificar (teológicamente) al papa como la máxima autoridad de la cristiandad. Al interior de la Iglesia esto significaba el control papal del clero, poniendo fin a la intromisión de los gobernantes seculares. Al exterior implicaba la subordinación de los gobernantes seculares, al tratarlos como laicos. El desarrollo doctrinal fue parcialmente exitoso, no logró subordinar eficazmente a los gobernantes seculares, pero, impulsó el proceso de institucionalización de la Iglesia (como se verá después).

Por otro lado, la complementariedad entre lo secular y lo religioso es un rasgo originario del cristianismo. El cristianismo primitivo desarrolló una forma de constituir comunidad con una perspectiva religiosa volcada al mundo, una comunidad universal en donde todas las personas pueden ser comprendidas. En este sentido “los cristianos y las cristianas de los primeros siglos vivieron una «mundanidad santa»”; obviando los rasgos identitarios segregativos como la etnia, el estatus, la lengua o las costumbres (Bonhoeffer *apud* Tamayo, 2009, p. 37), para enfocarse en la ejemplaridad de la conducta (Sabine, 2009). Sin embargo, el criterio de ejemplaridad pronto se convirtió en un asunto de reflexión con límites ambivalentes respecto al mundo y según las con-

⁸ Cometa Berman (1996) que hasta finales del siglo XI, la controversia sobre la autoridad no sólo era sobre la primacía política entre el papa y los gobernantes seculares, también en el reconocimiento de las autoridades en sus respectivos ámbitos. El papa apoyaba a unos gobernantes seculares en contra de otros y los gobernantes seculares ejercían el control sobre el clero, invistiendo sacerdotes y obispos (e incluso reconociendo papas distintos al obispo de Roma). El caso más ejemplar de esta situación fue la «lucha de investiduras», la disputa entre el rey Enrique IV y el papa Gregorio VII, en la que el monarca y el pontífice se depusieron mutuamente.

⁹ El primer objetivo del desarrollo doctrinal fue centralizar el poder al interior de la Iglesia (Küng, 2007). La doctrina *plenitudo potestatis* afirmaba al apóstol Pedro y a su sede, la diócesis de Roma, como la máxima autoridad de la Iglesia (como corporación). Esta doctrina se amplió progresivamente hasta desarrollar la *potestas directa ecclesiae in temporalibus*, que sostiene que la autoridad religiosa del obispo de Roma se extiende en el ámbito temporal.

diciones que el propio mundo puede ofrecer, lo que permite soportar tanto la idea dualidad como la de mundanidad.

La visión negativa del *saeculum* en la teología cristiana de los primeros siglos, incluyendo *La ciudad de Dios* de Agustín (Berman, 1996), motivó a cultivar las condiciones óptimas de la ejemplaridad fuera del mundo. Esta perspectiva se expresa en la Edad Media en la distinción entre el clero regular (las órdenes religiosas con reglas de vida en común, apartadas del mundo en los monasterios) y el clero secular (que, permanece junto a los seglares para formar comunidad en el mundo, alrededor de la parroquia). Así surge, en el siglo XVI, el concepto de secularización en el corpus jurídico eclesiástico para indicar el abandono (temporal o definitivo) de los monasterios por parte de algunos sacerdotes.

La perspectiva mundana se basa en la renovación, es decir, el retorno a las fuentes para encontrar las fuerzas revitalizadoras del cristianismo. «Religar al mundo con Dios» involucra «ir a buscar a Dios en el mundo». Esta mundanización, que en términos analíticos puede entenderse como una dinámica de secularización, tal como lo describe José Casanova (2012b, p. 97), consiste en la infusión recíproca entre lo secular y lo religioso; perspectiva que, según el autor, se habría iniciado en la Edad Media con movimientos de reforma cristiana del *saeculum*, pero su principal manifestación se daría con la Reforma protestante.

Como lo ilustró Max Weber, la ética protestante desarrolló, a través de la profesión, una justificación sacralizada del trabajo (vocación). De esta manera, la experiencia religiosa (profesión) se convierte en experiencia mundana (trabajo) y viceversa (aunque ciertamente una consecuencia no intencionada de esta mutación, como Weber expone, fue que la ética protestante se mimetizó en el racionalismo capitalista hasta desdibujarse).

Las improntas de la Reforma protestante, renovación y mundanización, afectaron sensiblemente al ámbito político pues, aunque no eliminaron el orden social dualista, marcaron el inicio del tránsito de la acción, orientada en la esfera religiosa pero radicada en la secular. Esto legitimó el surgimiento del Estado-nación, primera concepción del Estado moderno.¹⁰

¹⁰ La conceptualización clásica del Estado moderno recurre a tres elementos: la población (el pueblo), el territorio y la soberanía. Esta última será interpretada como Ley, en el sentido de que la soberanía supone una potestad absoluta del gobernante sobre el gobernado que se manifiesta a través de decisiones y normas (vid. Díaz F., 2018, pp. 143-180).

I.1.2 El orden social dualista

El diseño del orden social dualista identificó al catolicismo con la civilización (Crossman, 1986; Küng, 2007). Como fuerza civilizatoria, el catolicismo articuló los elementos de la organización política, en una unidad descrita por su propia acepción etimológica: universal (del griego *katholikos*). El pueblo (como comunidad política), la autoridad y la ley se sustentan en el «universalismo católico»: el pueblo es universal porque es una comunidad homogénea de fieles cristianos, la comunidad política es básicamente la *ecclesia*; la autoridad es universal pues, la fuente de legitimación de todo poder deviene de Dios; y la ley es universal porque representa la «voluntad revelada de Dios», a través de las Escrituras.

La noción de la autoridad, como ya se dijo, fue un problema en el orden social dualista. La cuestión era determinar la primacía de la autoridad entre el poder temporal y el espiritual. El dualismo admitía razones para que los gobernantes seculares, como «vicarios de Cristo», se asumieran el papel de responsables supremos de la espiritualidad cristiana (Berman, 1996); por su parte, el obispo de Roma (el papa), que aducía derechos de sucesión fundados en la «promesa» al apóstol Pedro (*sobre esta roca edificaré mi iglesia*; Mt. 16,18),¹¹ se presentaba como cabeza de la Iglesia y primer responsable sobre el pueblo de Dios (Küng, 2007).

La primacía del poder espiritual señalaba la amenaza teocrática para los gobernantes seculares. La primacía del poder temporal revivía la experiencia del cesaropapismo para la Iglesia. Ninguna de estas amenazas se cumplió en un sentido estricto. La controversia sobre la primacía de la autoridad continuó proyectándose en “una sola sociedad bajo dos gobiernos, dotado cada uno de ellos de sus normas jurídicas propias, sus propios órganos legislativos y administrativos”, lo que condujo a un segundo problema, la división “de la lealtad y la obediencia de los hombres” entre esos gobiernos (Sabine, 2009, p. 168). En lugar de la separación como concepción arquetípica de la relación entre lo secular y lo religioso, la organización socio-estructural medieval, condujo a la confusión de poderes y de lealtades.

No obstante, la Iglesia logró desarrollar una serie de facultades de gobierno que la convirtieron en una institución similar al Estado moderno con mucha antelación a los gobiernos seculares (Berman, 1996). Su proceso de institucionalización se consolidó hacia el siglo XII, mediante su

¹¹ En la tradición católica los obispos son considerados sucesores de los apóstoles, sin que exista entre ellos una dignidad superior, sin embargo, el desarrollo de una doctrina para centralizar del poder eclesiástico en el papa, llevó a considerar a éste *primus inter pares*, como obispo de Roma y heredero de San Pedro (vid. Küng, pp. 85-109).

capacidad para controlar medios simbólicos y estructurales en dos vertientes: internamente, la corporación eclesiástica se centralizó y jerarquizó como una monarquía papal; externamente, monopolizó la cultura a través de la educación y se convirtió en el principal poder económico y financiero gracias a sus vastas posesiones territoriales (Küng, 2007). Pero la clave de la institucionalización la dio su desarrollo doctrinal, mediante el cual sistematizó (como no había ocurrido desde el Imperio Romano) un *corpus* jurídico (Berman, 1996) basado en la monopolización de la interpretación de las Escrituras (y por tanto de la ley universal). Todo ello permitió a la Iglesia ejercer facultades legislativas, judiciales y administrativas en la Europa occidental pues, contaba además con una extensa estructura organizativa (las parroquias y las diócesis) diseminada por el continente.

Esto no significaba que la Iglesia gobernara por sí sola Europa. El sistema político feudal, caracterizado por la fragmentación del poder y el localismo (Berman, 1996), hizo necesario “el compromiso medieval entre una Iglesia extendida por todo el mundo y los príncipes regionales” (Crossman, 1986, p. 27). Pero este compromiso también era consecuencia de “la imposibilidad para cualquier rey o emperador de imponer su voluntad a los distintos señores feudales” (*ídem*). Las autoridades seculares ejercieron facultades de gobierno, principalmente el Imperio¹² pero, su desarrollo institucional fue menos exitoso que el eclesial.

El problema sobre la autoridad no llegó a resolverse durante la Edad Media. Los periodos de estabilidad estuvieron marcados por un reconocimiento tolerado entre «las dos espadas», el papa como cabeza de la Iglesia (máxima autoridad de la esfera religiosa) y el emperador como el primero de los gobernantes seculares (máxima autoridad de la esfera secular). Pero debido a su desarrollo institucional, se puede afirmar que la Iglesia alcanzó la primacía política de facto en la organización socio-estructural medieval.

Sin embargo, el poder temporal de la Iglesia evidenció el desequilibrio político del dualismo que, “podía sólo mantenerse mientras los reyes no encontraran en sus respectivos países una base permanente de poder para desafiar la intervención de la Iglesia” (Crossman, 1986, p. 27). Para ello se hacía necesario cuestionar la concepción universal de la civilización, es decir, el catoli-

¹² A pesar de las transformaciones territoriales y políticas de Europa, desde la caída del Imperio Romano de Occidente hasta el Sacro Imperio Romano Germánico se conservó la figura del imperio como una idea de continuidad. Esto permitía contemplar el orden temporal como un Imperio Universal, pese al fragmentado sistema político feudal (Crossman, 1986). Sin embargo, las facultades de gobierno del Imperio Romano no volvieron a ser vistas durante el medioevo; el Imperio Carolingio careció prácticamente de ellas, mientras que el Sacro Imperio volvería a comenzar a desarrollarlas y centralizarlas (vid. Berman, 1996, capítulo II).

cismo. Ésta dependía de su capacidad para integrar a cualquier sujeto en el pueblo de Dios. Como se ha comentado, el catolicismo expresó una igualdad sin precedentes pues, describía al pueblo como un cuerpo homogéneo unido en la espiritualidad, sin reparar en rasgos identitarios, al ser cristianos todos eran católicos.

Pero, el localismo del sistema feudal mantuvo vivas las identidades particulares que el catolicismo intentó desdibujar. El pasado común, las tradiciones, así como el arraigo lingüístico y étnico, revitalizaron la idea de «nación» a partir de la pertenencia de los sujetos a «pueblos», y no sólo al pueblo de Dios. A estas características se añadieron intereses políticos y económicos también particulares de los reinos y principados, en contra de la Iglesia y del Imperio. Estas condiciones crearon una justificación histórica para el Estado moderno que (antes de constituirse como monarquía absoluta) surgió en el imaginario como Estado-nación (Touchard 1981; Crossman, 1986). La idea de nación cuestionó la organización política dualista, rompiendo con la forma de entender al pueblo y al gobierno.¹³ La concepción universal de la autoridad representaba el primer obstáculo en estas pretensiones regias, pero, esto involucraba una cuestión fundamental: la obediencia a la Ley universal.

La ley universal, como voluntad de Dios, se sustentaba en dos principios. (1) Era heterónoma, no “surgía del deseo de un soberano o una asamblea popular, sino de la misma atmósfera de la vida social” (Crossman, 1986, p. 24), una atmósfera impregnada por los valores cristianos, especialmente la igualdad entendida en la homogeneización universalista del catolicismo. (2) Era natural, no “dependía para su existencia de la razón humana, era una verdad eterna que se iba descubriendo en virtud de un paciente estudio”, a través de las revelaciones divinas. De acuerdo con estos principios la ley no podía crearse, solamente interpretarse; y su interpretación sacralizada era condición *sine qua non*. Las pretensiones regias no ponían bajo sospecha el método, pero sí al intérprete. El cuestionamiento a la autoridad papal involucraba la interpelación de la concepción universal de la civilización, fundada en el catolicismo. Y eso fue lo que precisamente hizo la Reforma protestante.¹⁴

¹³ En opinión de Heller (2010), la concepción de la nación se da “cuando un pueblo se esfuerza por mantener y extender su manera propia [de ser] mediante una voluntad política relativamente unitaria” (p. 209).

¹⁴ Aunque previamente hubo intentos teológicos que cuestionaron la autoridad del papa, en el siglo XVI se conjugaron cambios importantes en las condiciones simbólico-culturales y socio-estructurales de Occidente. En opinión de Crossman (1986) estos cambios fueron: el descubrimiento de rutas marítimas que conectaron a Europa con nuevas fuentes de riqueza en África, Asia y la novel América; el desarrollo de una nueva economía basada en un sistema financiero, y con éste, el surgimiento de nuevos actores sociales: el banquero y el burgués; el desarrollo de nuevas técnicas agrarias que requerían de mayores parcelas de campo (muchas de ellas en manos de la Iglesia); y finalmente, la Reforma protestante, que supondría la justificación teológica necesaria para mundanizar el poder político.

I.1.3 La mundanización del poder

En el siglo XVI el teólogo germano Martín Lutero denunció la perversión de la Iglesia de Roma y propuso la renovación del cristianismo afirmando la centralidad en las Escrituras. Una de sus conclusiones estremeció el orden medieval. Según Lutero, no existía fundamento bíblico para que Roma monopolizara la interpretación de las Escrituras. Esto interpeló el desarrollo doctrinal que había dado poder temporal al papa (Küng, 2007). Pero debido a la organización política dualista, con tal afirmación Lutero no sólo se enfrentaba teológicamente al papa, también políticamente a la Iglesia y al Imperio. El éxito de la Reforma se ligó entonces a las pretensiones de poder de reyes y príncipes en contra de las autoridades del orden social dualista (Sabine, 2009), ofreciendo una justificación para desconocer la autoridad papal y del emperador sin oponerse a la ley universal (fundada en las Escrituras).

El apoyo político de los príncipes alemanes a Lutero significó la subordinación de su movimiento religioso pues, “el gobierno secular se convirtió en agente de la Reforma y árbitro efectivo de lo que ésta debía ser”; Lutero se vio obligado a reconocer a los monarcas como autoridades religiosas, «obispos por necesidad», contribuyendo a crear una Iglesia nacional (Sabine, 2009, p. 285), una forma de iglesia de base y autoridad local en oposición a la Iglesia católica (es decir universal), apostólica (es decir papal, *cfr.* nota al pie 11) y romana. El carácter cismático de la Reforma protestante se condensa en el surgimiento de la Iglesia nacional que, rompió con la concepción de Roma como centro de la espiritualidad, despojando al papa de autoridad, con repercusiones en todo el orden social dualista.

La creación de iglesias nacionales permitió a algunos reinos en el centro y norte de Europa, así como en Inglaterra, librarse de la intervención de la Iglesia y del Imperio. Pero el cisma protestante también permitió al Imperio y a los reinos católicos limitar el poder temporal del papa mediante la concepción de «religión de Estado» que, obligaba a los monarcas a brindar una protección especial a la fe católica en contraprestación de facultades para controlar al clero y el culto en sus reinos, lo que se conoció como regalismo.¹⁵ A partir de la Reforma en toda Europa comenzó a pensarse a la religión en términos de una base y una autoridad local que recaían en los pueblos y los monarcas respectivamente.

¹⁵ Las principales medidas del regalismo, el «patronato real» (la intervención de los monarcas en la designación de obispos para las diócesis del reino) y el «pase regio» (la elección de los mensajes papales que podían ser transmitidos en el reino), otorgaban al monarca católico facultades de control sobre el clero y la doctrina en sus reinos.

No debe obviarse que la Reforma propició un cambio profundo en la experiencia religiosa que, como se dijo, se comenzó a vivir como una experiencia mundana. La relación teológica entre lo secular y lo religioso propuesta por la doctrina católica como la dualidad de dos esferas de acción, fue trascendida por la «infusión recíproca» de ambas esferas (Casanova 2012b). Pero la aparición del modelo protestante de religión tuvo efectos para todo el cristianismo pues, generó un marco de elección, de libertad para la experiencia religiosa del cristiano (Küng, 2007). Al cuestionar la doctrina católica se hicieron plausibles otras vías para la salvación. El cristianismo dejó de ser una religión universal para convertirse en una diversidad confesional. Sin embargo, debido al contexto político de la Reforma, la liberalización religiosa contribuyó a reforzar de la idea de nación, convirtiendo a la confesión en un elemento más de la identidad del pueblo. Así, la confesión católica o protestante, significó pensar la religión como una base popular local.

Asociada a intereses económicos y políticos, la confesionalidad se convirtió en *causis belli* entre los reinos. En las «guerras de religión» que asolaron Europa por más de un siglo, se impusieron acuerdos relevantes para el devenir del orden social. El más significativo fue la Paz de Westfalia (1648), donde se adoptaron dos medidas cruciales:

- a) El concepto de secularización, que era término exclusivamente eclesial, adquirió un sentido político, para describir actos jurídicos de expropiación de bienes eclesiásticos.¹⁶ Además de la reorganización territorial de Europa, los actos de secularización “comportaron la expulsión de las autoridades eclesiásticas del ámbito del dominio temporal, sobre el cual el Estado moderno alzó una pretensión de monopolio” (Koselleck, 2003, p. 44). No sólo se trataba de expropiar bienes, también las funciones y los medios de autoridad bajo el dominio temporal de la Iglesia, en favor del Estado nación. La secularización se expresó en la mundanización del poder a través de monarquías absolutas que iban adquiriendo medios reales de poder y de administración, para constituirse como verdaderos Estados modernos.
- b) La fórmula *cuius regio eius religio* (desarrollada en la Paz de Augsburgo de 1555) daba la libertad al monarca de escoger la confesión de su reino. Esto marcó el fin al dominio de la autoridad de la Iglesia católica sobre los gobernantes seculares (Küng, 2007), pero también, sobre el orden social en su conjunto, marcando el final de la primacía política eclesial y el inicio de la primacía política estatal pues, la confesión no sólo involucraba la adhesión a un credo,

¹⁶ El concepto de secularización se propone en Westfalia para compensar las pérdidas territoriales de Brandeburgo en la Guerra de los Treinta Años (1618-1648) por medio de territorios eclesiásticos (Dobbelaere, 1994, p. 6).

sino a un reino, lo que eliminó el dilema del sujeto sobre la lealtad y la obediencia. Así la autoridad espiritual también era local y residía en el monarca.

La formación de un «Estado» capaz de afrontar el problema sobre la autoridad, que propiciaban la fragmentación del poder en el sistema feudal y el dualismo, había sido expuesta como una necesidad por Nicolás Maquiavelo, unos años antes de la Reforma, en *El príncipe*. Ahí apuntaba la creación de un poder secular absoluto, una autoridad central y autoritaria guiada por un interés pragmático para obtener y mantener medios e instrumentos para ejercer el poder. Maquiavelo advirtió en la religión uno de esos instrumentos, supeditados a los intereses del poder secular. La Reforma convirtió a la religión en un instrumento estatal (al otorgar al monarca la elección de la confesión en su reino) pero, no como proponía Maquiavelo.¹⁷ La religión continuó ordenando los elementos de la organización política pero supeditada a la razón de Estado, la «máxima del obrar político» como la entiende (Meinecke, 2002). Al afirmarse el vínculo entre *cratos* y *ethos*, se estableció “una relación dialéctica: lo confesional sirve objetivos políticos de cohesión y dominio social, pero, a su vez, la acción política aparece teñida por motivos religiosos, pues éstos constituyen el sistema axiológico del Estado” (Ibán; Prieto, 1990, p. 49).

El cisma protestante trastocó el orden social en su totalidad pues, “aunque por caminos diferentes, los credos religiosos de la cristiandad reformada alcanzaron metas de análoga politización, sacrificando su vocación universal en favor de un proceso ‘nacionalizador’ que hizo de ellos instrumentos al servicio de finalidades temporales, aunque, eso sí, a cambio de espiritualizar esas finalidades” (Ibán; Prieto, 1990, p. 49). El orden social continuó siendo dualista, al seguir reproduciendo dos esferas de acción, pero en los reinos protestantes esto se expresó en la unidad de los poderes religioso y secular en el monarca, convertido en jefe de Estado y cabeza de la Iglesia nacional; y aunque en las monarquías católicas continuó la confusión de poderes, los reyes adquirieron facultades formales para intervenir en los asuntos eclesiásticos (regalismo), convirtiéndose de facto en autoridades religiosas.¹⁸

¹⁷ La religión, así como otras «virtudes de humanidad», son instrumentos que deben servir al príncipe para la obtención de los objetivos del poder. Para hacer uso de esos instrumentos, no es necesario que el príncipe posea dichas virtudes (esto incluso puede ser riesgoso), sino saber aparentarlas, lo que es especialmente importante en el caso de la religión (Maquiavelo, 2009, p. 113). Para Maquiavelo, la religión se convierte en un instrumento pedagógico y de control para estabilizar el Estado (Crossman, 1986, p. 35).

¹⁸ Quizá la expresión jurídica más importante del regalismo fue el Regio Vicariato que otorgaba pleno control del clero a los reyes españoles en las colonias americanas. Sin embargo, la Iglesia americana estuvo menos sujeta a la presión del regalismo que la Iglesia peninsular, logrando desempeñarse como una institución clave (pues gozaba de mayor reconoci-

Aunque aún dualistas, la mundanización del poder modificó los elementos de la organización política. La concepción del pueblo como una unidad confesional, eliminó el carácter universal de la comunidad política que, comenzó a entenderse como nación. La autoridad ya no podía ser universal, pero, consolidada la primacía política estatal, el monarca se vio capacitado como soberano, es decir, el único rector de su pueblo. Aunque la razón de Estado implicó la mundanización en la interpretación de la ley, este fue el único elemento que conservó su carácter universal pues, la posibilidad de mundanizar el orden dualista se basó en el reconocimiento del derecho divino de los gobernantes seculares.

miento social que las instituciones coloniales seculares) de la economía, la política y la administración pública (Breña, 2006, p. 254).

I.1.4 El establecimiento del orden social laico

El establecimiento del orden social laico es el producto de tres procesos que se acometieron vertiginosamente entre los siglos XVIII y XIX: (1) la Ilustración como el gran cambio societal que modificó el sentido de la acción, (2) los procesos revolucionarios que significaron el cambio político y (3) el cambio jurídico que podemos entender como el proceso formalmente constitucional del orden social laico.

I.1.4.1 Ilustración

A mediados del siglo XVIII se consolidó el cambio societal. La ruptura del orden social dualista habría de hacerse cuestionando su comprensión de la realidad. El paso a la Modernidad impuso nuevas formas de relación entre los sujetos y entre éstos y el mundo (Giddens, 1993). Esto implicó la reconstrucción ontológica del sujeto y su entorno. La realidad se escindió entre el mundo social y el mundo natural, cada uno con sus respectivas agendas que corren en paralelo: la emancipación social (y del sujeto en primer lugar) y la dominación de la naturaleza (Latour, 2007); ambas agendas capacitadas por la misma condición, la razón humana.

La escisión social y natural del mundo no se traduce en dos esferas de acción, como en el dualismo. Una nueva semántica de la secularización da cuenta de una realidad donde la acción se orienta y radica en el mundo y el tiempo, en el *saeculum*. El «tiempo mundano» se convierte en escenario de reflexión y realización del proyecto común de la humanidad, el «progreso» (que sustituye a la «salvación»), de modo que expectativa y acción se disponen «históricamente» y no al final de los tiempos. Si en el dualismo el *saeculum* era fuente de problemas, en la Modernidad también lo es de soluciones; la oposición entre el más allá y el más acá ya no es necesaria pues, la acción se vigencia en la historia mediante la oposición entre pasado y futuro (Koselleck, 2003, p.46). Así la secularización puede pensarse “como *el propio movimiento de la historia moderna*”, un movimiento en donde el conocimiento, «la esfera del saber» habría de jugar un papel determinante (Monod, 2013, p. 56).

A mediados del siglo XVIII la Ilustración sintetizó un cambio epistémico que desplazó a las verdades reveladas como origen del conocimiento, en favor de la razón. El cambio epistémico ilustrado secularizó la razón, modificando el método para conocer y aprehender la realidad. El método dualista de interpretación de las esquivas revelaciones divinas, se sustituyó por un método basado en la observación empírica, lógico y auto-replicable, altamente técnico y convencional

(Giddens, 1990, p. 106). La consecuencia directa de este método es lo que Max Weber señaló como «desencantamiento», la desestimación de los referentes metafísicos y la objetivación del mundo para hacerlo medible y asible.¹⁹

Una consecuencia más profunda fue el «descentramiento» de la realidad. La religión dejó de aportar una comprensión totalizadora de la realidad, abriéndose la posibilidad de legitimar comprensiones parcelares (arte, ciencia, economía, derecho, política, etc.) de esa realidad (Berriain, 1990, p. 79), interrelacionadas y vinculadas al proyecto de la humanidad mediante su adscripción al método racional moderno. Este es el proceso de diferenciación sistémica (que Weber llamó «autonomización de las esferas de la cultura») que opera una tematización de la realidad mediante instituciones (museo, universidad, mercado, cortes, Estado, etc.) que se ocupan de funciones sociales específicas.

El cambio epistémico ilustrado también dio un sentido distinto a la agencia. El dualismo ya concebía al sujeto como racional, pero, no a la manera ilustrada. La «razón ilustrada» eliminó la mediación religiosa entre sujeto y realidad, modificando la agencia: Dios no actúa sobre la naturaleza y la sociedad para transformarlas, lo hace el sujeto (Koselleck, 2003, p. 62). Esta es la conclusión kantiana sobre la Ilustración, una experiencia emancipadora, en la que el sujeto (y la sociedad) abandona el tutelaje (religioso) y adquiere madurez; cambia la heteronomía por la autonomía pues, cuando el conocimiento deja de tener un fundamento determinado por la divinidad, externo al sujeto, éste determina su relación con la realidad en la interacción entre su propia racionalidad y la objetividad del mundo. La Ilustración es autodeterminación a través de una volición constante, «una presión a actuar» (Koselleck, 1999, p. 209), que desencadena el proyecto de la humanidad.

El éxito del proyecto moderno de la humanidad parece oponer inevitablemente la razón ilustrada, instrumental y funcional, a la razón religiosa, contemplativa o sustantiva, para decantarse por la primera. Al oponer ciencia y religión, la elección permite suponer la dominación del mundo natural mediante la tecnología. La elección también explica la emancipación en el mundo social, pero, ¿qué se opone aquí? El rabino Jonathan Sacks (apud Cortina, 2005, pp. 15-21), opone dos metarrelatos de la formación de comunidad en Occidente: la «Alianza entre Dios y el hom-

¹⁹ Weber encuentra las raíces del desencantamiento en la religión, iniciado en la tradición judaica (el monoteísmo que desplazó al animismo) y completado en la protestante (que trasciende la ritualidad mistificada del catolicismo), cuya ética conjuga principios de vida ascética y bases racionalistas de la acción, propicias para el desarrollo del capitalismo. Pero en Weber se advierte una «segunda ola de desencantamiento» en la que la racionalización del mundo desestima cualquier apoyo ético religioso o secular (Monod, 2013, p. 53).

bre» (la Nueva Alianza en el cristianismo) y el «Contrato» (el Leviatán hobbesiano). La elección tiene efectos morales sobre las relaciones humanas (que se discutirán después) pero, en un sentido instrumental, el contrato obliga y posibilita la coacción legítima sobre los sujetos pues, son «sujetos» por autodeterminación, porque encuentran fundamentos (utilitarios) para conformar comunidad (escapar a la dominación del más fuerte). El contrato condensa la emancipación del mundo social de toda pretensión heterónoma, de modo que el sujeto moderno es esencialmente un individuo autónomo.²⁰

La Ilustración es una suerte de culminación de la comprensión de la realidad no dualista que, ciertamente había venido operándose con antelación en desarrollos políticos y económicos.²¹ La importancia de la Ilustración, del asentimiento de la nueva comprensión de la realidad en la «esfera del saber», radica en que potenció un cambio cultural en Occidente.

Para establecer la cultura occidental moderna fue necesario dismantelar el monopolio cultural que mantenía la Iglesia, en buena medida, gracias a su control sobre la educación. A principios del siglo XVIII la educación fue un tema recurrente entre filósofos y estadistas (Alighiero, 1996, p. 375), aportando “las ideas y las condiciones para un paso definitivo de la instrucción de las iglesias a los estados” (*Ibid.* p. 387). Los diversos planteamientos de proyectos educativos estatales (de Alemania, Francia, Austria, etc.) coincidían en un mismo objetivo: la instrucción debía conducir al progreso y poseer un carácter popular (en contra del carácter elitista de la instrucción religiosa). La educación se planteó como el ámbito idóneo del progreso, transmitiendo conocimientos para el desarrollo material (el control de la naturaleza), intelectual y moral del pueblo (emancipación racional).

²⁰ Desde luego a esta versión de la Ilustración escapan multitud de apreciaciones y reservas. Dos de ellas se insertarán en posteriores discusiones en este texto. (1) Señalar que la oposición entre la razón ilustrada y la razón religiosa ha sido menos taxativa porque, ni los creyentes, ni las instituciones religiosas apreciaron pasivamente el paso a la Modernidad, por el contrario, se vieron envueltos en la lógica de la secularización proponiendo nuevos esquemas para la acción orientada en lo espiritual y radicada en lo temporal (Ferrari, 2004; Taylor, 2007; Casanova, 2012a). (2) Las críticas sobre la efectividad del método de conocimiento y de la razón instrumental y funcional para realizar el proyecto de progreso de la humanidad, es más, la crítica a la postulación del propio proyecto (Giddens, 1990; Latour, 2007; Taylor, 2007b).

²¹ José Casanova (2012a, pp. 24-26) indica cuatro desarrollos paralelos, iniciados entre los siglos XVI y XVII, que pusieron las condiciones para el fin del dualismo: la mundanización de la Reforma protestante; la formación del Estado moderno con un gobierno soberano; el crecimiento del mercado capitalista como un ámbito “refractario a la regulación religiosa y moral”; y también una temprana revolución científica (en figuras como Descartes, Galileo y Newton) que comienza a demarcarse de las bases religiosas del conocimiento.

I.1.4.2 Revolución

La ruptura del orden social dualista desmontó su forma de organización política, al modificarse el centro de la legitimación de la autoridad. El dualismo había empleado la «teoría descendente del poder», esto es, la legitimación divina de la autoridad secular sancionada por la autoridad religiosa (incluso cuando ambas autoridades recaían en la misma persona). Las Revoluciones estadounidense (1776) y francesa (1789) impulsaron la «teoría ascendente del poder», que funda en el pueblo y su representación política la base de la autoridad civil.²² Esta forma de legitimación, centrada en el pueblo, transformó los elementos de la organización política: comunidad política, autoridad y ley.

La noción revolucionaria del pueblo habría de conservarse como una categoría para integrar a los sujetos a la nación, pero, asimismo, reconocer al individuo autónomo. La nación ya no sería definida a partir de los rasgos identitarios tradicionales que determinan al sujeto como la etnia, la lengua o la confesión religiosa; sino por medio de la identidad política de los sujetos (Taylor, 2007, p. 458), una abstracción del individuo para fines políticos: el ciudadano. La identidad política no desconoce los rasgos identitarios tradicionales²³ pero, no se es miembro de la comunidad política por compartir etnia, confesión, etc., sino por autodeterminación. “En el imaginario moderno de la ciudadanía [...] nos reunimos para formar esta entidad política [la comunidad], con la cual guardamos relación en un mismo modo, como miembros iguales. Esta entidad debe (o tenía que ser, si ya está funcionando) construida” (*Ibid.*, p. 457) por los mismos sujetos (ciudadanos).

²² La teoría ascendente del poder se gesta hacia en el siglo XV en la Iglesia católica, a través de la «teoría conciliar del gobierno» que, expuso, por primera vez, la “defensa de la representación como parte intrínseca de todo buen gobierno” (Sabine, 2009, p. 231). De manera conexas la noción del derecho del pueblo, antagonista a la del derecho divino, sentó la base de las obligaciones de la autoridad, así como de la legítima resistencia popular ante la opresión en el uso del poder (idea presente en la obra de Tomás de Aquino). Si bien el absolutismo del siglo XVI se impuso sobre la representación, fue ineludible la concepción de una autoridad limitada (incluso para monarquistas, como Bodin o Hobbes). En los siglos XVII y XVIII se da un nuevo impulso a la idea de la representación, en obras como *Ensayo sobre el gobierno civil* de John Locke (1689) y *El Contrato Social* de Jean-Jacques Rousseau (1762), en las que una ley adoptada entre iguales, constituye el principio de la legitimidad política, señalando los propósitos y alcances del poder de la autoridad. Al final del siglo XVIII la representación se vuelve una idea performativa: así en el preámbulo de la Constitución de E.E. U.U., “Nosotros el Pueblo...”, se verifica la representatividad popular de los propósitos del nuevo Estado. En Francia el ensayo de Emmanuel Sieyès *¿Qué es el tercer estado?*, donde clama por la representación del «pueblo llano», se publica en 1798, mismo año en que ese tercer estado se proclama y constituye en Asamblea Nacional, hecho que marca el inicio de la Revolución.

²³ Por el contrario, pueden usarse como instrumentos para definir la identidad política. La apelación a la etnia suele ser uno de los recursos más socorridos por los nacionalismos. Un caso más extendido y normalizado es la oficialización de una lengua como criterio de homogenización del ciudadano. Otro tanto puede decirse de la religión; el ejemplo clásico es E.E.U.U. en donde la noción de un diseño divino, el «destino manifiesto» sirvió como orientación política primaria, específicamente en el ejercicio del gobierno, esto aunado al surgimiento de nuevas iglesias protestantismo que validaron y cooperaron en el desarrollo de las transformaciones modernas, creando una alianza cívico-religiosa: “La República asegura la libertad de las iglesias; y las iglesias sostienen el espíritu divino que la República requiere” (Taylor, 2007, p. 453).

Para apreciar la transformación de los elementos de la organización política, conviene reparar en la relación que guardan entre ellos. En el dualismo hay una estrecha relación entre la ley divina (emanada de las escrituras) y la autoridad (pese a la controversia sobre la interpretación de las escrituras) dada la convicción de un guía (papa, emperador o príncipe) que conduzca al pueblo de Dios a la salvación. La relación entre ley y autoridad determina a la comunidad política pues, esa relación genera la pretensión de obediencia del pueblo (al papa, al emperador o al príncipe). La Revolución establece una relación entre comunidad política y autoridad para determinar la ley. La idea del contrato legítima la obligación y coerción a las que los ciudadanos deciden someterse como sujetos autónomos. La relación es tan estrecha que la comunidad política se vuelve autoridad. Surge así el principio fundacional de la democracia moderna, «la soberanía reside en el pueblo». La Revolución puso de manifiesto la condición popular del nuevo orden social: un orden social laico.²⁴

I.1.4.3 Constitución

Si bien el Estado moderno surge con “la aparición de una racionalidad estatal autónoma, y de una temática de la soberanía propiamente política [monárquica]” (Monod, 2013, p. 68) en el siglo XVII; la razón ilustrada (instrumental) y la concepción de la soberanía popular, produjeron una suerte de consolidación estatal. El proceso constitutivo del Estado moderno, al final del siglo XVIII, formalizó los elementos de la organización política emanados del orden social laico, a través de los contenidos axiológicos, regulativos e institucionales que caracterizan lo que aquí se presentará como régimen de laicidad.

El sistema axiológico del orden social laico y del dualista, comparten valores como la igualdad y la libertad, pero mientras el dualismo orienta sus valores en el principio de heteronomía,²⁵ el orden social laico lo hace en la autonomía. Esta distinción del principio orientador impacta la forma de participación en el orden social, así como las relaciones sociales entre los sujetos. La heteronomía del dualismo implicó la adscripción del sujeto a un orden jerarquizado y de estructuras preexistentes (Taylor, 2007, pp. 459-460) pues, la participación dependía de la pertenencia a

²⁴ Estas consideraciones sobre la Revolución son una aproximación general del paso a la Modernidad pues, como señala Taylor (2007, p. 460), este tránsito tuvo distintos matices en los países europeos, aunque en todos ellos se advierte de manera general el cambio epocal que condujo al nuevo orden social.

²⁵ El principio de heteronomía señala evidentemente la subordinación del sujeto. De modo que, el carácter igualitario del catolicismo, estuvo atravesado por la lógica de *primus inter pares*, como lo muestran la distinción entre clero y laico, o más explícitamente la controversia sobre la primacía entre la autoridad temporal y la espiritual; y aunque el protestantismo imprimió un carácter libertario al dualismo, la elección de la confesión religiosa significó inicialmente una declaración política de lealtad y obediencia al reino (específicamente al monarca).

determinadas estructuras (clero, nobleza, burguesía, etc.) que fijaban la posición de cada persona en el orden social. Al reconocerse la autonomía, el sujeto participa en un orden horizontal y de acceso directo (*ídem*), en donde la atención se pone en la agencia misma y no en la persona que ejecuta la acción. De este modo las relaciones sociales tienden a despersonalizarse en un orden donde los sujetos son reconocidos, y se reconocen mutuamente, como libres e iguales.

El sistema axiológico moderno recoge el nexo entre autonomía y agencia para conducir las relaciones de los sujetos mediante una forma de asociación en la que “cada uno, al perseguir sus propios propósitos, actúe en beneficio de los otros” y en “donde cada uno respete los derechos de los otros” (Taylor, 2007, p. 447).²⁶ Bajo el supuesto del «beneficio mutuo» el sistema axiológico prevé prestaciones para el sujeto y la colectividad; prestaciones acotadas por el «contrato social»²⁷ que, dispone una autoridad con capacidad vinculante sobre todos los sujetos: el Estado. En aras del beneficio mutuo el Estado adquiere la función de conciliar los propósitos o intereses individuales y colectivos, y la facultad para asignar prestaciones siempre que sus decisiones no menoscaben los derechos de los sujetos.

El surgimiento del orden jurídico moderno se desarrolló mediante el propio proceso de secularización por el que atravesó el Derecho.²⁸ Jürgen Habermas (1988) señala dos desarrollos que permitieron esta transformación. Inicialmente la postulación del «derecho natural racional» (sustituto del fundamento metafísico de la ley que aportaba el derecho natural religioso) que deduce los principios natural-normativos de la razón, haciendo posible una moral al margen de la religión. Posteriormente la concepción del «Estado de derecho» fundó la legitimidad de la ley en la racionalización de los procedimientos para construir la legalidad (los métodos legislativo y jurisprudencial). El resultado es un orden jurídico cuyo objetivo primario no consiste en buscar la compensación de actos reclamados, sino en mantener la incondicionalidad frente a esos actos, generando una abstracción tal que permita la replicación del procedimiento (sin importar el acto específico en cuestión) como garantía de la igualdad jurídica de todos los sujetos.

²⁶ Taylor llama a este sistema axiológico, «Orden Moral Moderno», que comienza a construirse a partir del siglo XVII en torno al iusnaturalismo (vid. Taylor, 2007, capítulo 4).

²⁷ El contrato social es en sí mismo un componente axiológico pues, como señala Habermas (1988) justifica moralmente la coacción a la que los individuos autónomos deciden libremente sujetarse, en el entendido de que “sólo puede tener por contenido algo que razonablemente redunde en el bien de cada uno. Por esta vía sólo resultan aceptables aquellas regulaciones que puedan contar con el asentimiento no forzado de todos” (p. 29).

²⁸ Este es un proceso de larga duración, heredero (por decirlo de alguna manera) de la sistematización jurídica que desarrolló la Iglesia católica (especialmente a partir del siglo XII como señala Berman, 1996) y que mantuvo viva la tradición jurídica romana que influyó al derecho escrito y al consuetudinario (Habermas, 1988, pp. 21-22), así como de la mundaización de esa misma tradición a partir del siglo XVII con la Paz de Westfalia.

Si bien la legitimidad de la ley reside en el carácter procedimental de su elaboración, esto no supone eliminar los valores prejurídicos (el sistema axiológico) del Derecho. La ley permanece referida a principios, pero, éstos no son inmutables, atemporales o autorreferenciales (sean religiosos o naturales), son convencionales pues, se deducen a partir del debate argumentado (Habermas, 1988, p. 42). Gracias a su carácter procedimental y convencional la ley moderna (a diferencia de la ley divina) puede modificarse indefinidamente y adecuarse a los cambios en los intereses individuales (y colectivos) de sujetos autónomos que suscriben el contrato social. El Derecho moderno no reconoce otra autoridad que la del individuo y su autonomía.

Por último, la supresión de contenidos religiosos de los elementos de la organización política, también produjo cambios institucionales. El más inmediato fue la modificación de las relaciones Estado-Iglesia. La religión dejó de formar parte de la razón de Estado, ocasionando la ruptura de los nexos jurídicos entre Estado e iglesias, convirtiéndose en instituciones funcional y estructuralmente distintas. En términos constitutivos se produjo la separación Estado-Iglesia(s), incluso en los países de tradición protestante que mantenían iglesias de Estado (Casanova, 2012a, p. 25).

Pero la separación Estado-Iglesia(s) es el preámbulo de un cambio institucional más significativo (Gauchet, 2003, p. 54). Cuando la autoridad estatal abandonó su facultad para imponer la confesión religiosa, la elección de la confesión se configuró como un derecho del sujeto. El reconocimiento estatal de la libertad religiosa²⁹ (además de evidenciar la ruptura de nexos jurídicos con las iglesias) formalizó la fragmentación moral de la sociedad, legitimando la autonomización “de grupos de interés o pensamiento” (*ídem*). Se abrió así un nuevo campo para la agencia del sujeto determinado por la autonomía. La libertad religiosa es expresión originaria de la libertad de conciencia, un ámbito reservado a la moral de cada sujeto que, no admite coacción ni intromisión de la autoridad —por ello el sistema jurídico moderno debe recurrir a principios convencionales (o morales) abiertos a discusión.

El gran cambio institucional de la Modernidad consistió en codificar las relaciones entre los sujetos y entre el sujeto y la autoridad, a partir de la distinción entre Estado y sociedad civil;³⁰ “una bipartición del colectivo entre [...] una esfera de la vida pública y una esfera de los intereses

²⁹ El primer documento moderno que reconoce la libertad religiosa fue la Declaración de Derechos de Virginia (1776), antecedente de la Constitución de E.E. U.U.

³⁰ El concepto sociedad civil fue popularizado por el liberalismo para explicar el ámbito no estatal de la realidad social, enalteciendo las virtudes individuales del sujeto expresadas principalmente en la conducta capitalista. Así es como Jeffrey Alexander en *The civil sphere*, inicia su revisión de las comprensiones conceptuales de la sociedad civil en la filosofía y la sociología desde el siglo XVII al siglo XXI, planteamientos que se revisarán más adelante.

privados” (Gauchet, 2003, p. 50). La codificación público-privado de la realidad aporta el marco en el que funcionan, simultáneamente, el orden jurídico moderno que regula las interacciones que se producen en los ámbitos institucionales que se consideran públicos y los sistemas normativos de los ámbitos institucionales que se consideran privados.

Política y religión son los ámbitos institucionales arquetípicos de la distinción entre lo público y lo privado. El Estado, y también el mercado, son por antonomasia las instituciones de la esfera pública, movidas por la lógica secular de la racionalidad instrumental. Política y economía son, por tanto, materias sujetas a regulación por el orden jurídico. Lo contrario ocurre con la religión pues, el cambio institucional la sometió a un proceso de privatización jurídica.³¹ La Iglesia, así como la familia, son típicamente las instituciones de la esfera privada, en donde aún opera la racionalidad sustantiva que (en esencia) no responde al imperativo instrumental al que se somete la agencia en la esfera pública, y están por tanto exentas de la regulación jurídica.³²

Al final del proceso de secularización que acompañó el paso a la Modernidad, es inevitable apreciar la continuidad del método binario para comprender la realidad dentro del orden social, pasando de la codificación religioso-secular a la codificación público-privado. Se advierte también la jerarquización de los dos elementos del código binario pues, la Modernidad supone una preocupación fundamental por lo público, ya sea porque a la esfera pública se le concibe como espacio de realización plena del sujeto, o como el espacio que brinda las condiciones necesarias para el sujeto se realice plenamente en la esfera privada (§ I.2.3). Pero a diferencia del orden social dualista, la primacía de lo público es estrictamente funcional y no ontológica, como sucedía con lo religioso.

Por otra parte, así como en el orden social dualista, el orden social laico también advierte un problema sobre la forma de justificar la autoridad. No se trata ya de sustentar la primacía de la autoridad (secular) estatal, sino la exigencia de representación de individuos autónomos. La legitimidad de la autoridad estatal reside en su capacidad para reconocer los intereses individuales y colectivos de los sujetos y conciliar las tensiones que esos intereses se puedan desatar (§ I.3.1.3;

³¹ Aunque, como advierte Silvio Ferrari (2004), si bien el reconocimiento de la libertad religiosa tuvo como un primer efecto la privatización jurídica de la religión, el desarrollo de los Derechos Humanos mediante la lógica de protección y principalmente cooperación estatal para el ejercicio de las libertades de las personas, ha revertido en el últimas décadas en una mayor presencia de la religión en el espacio público, como se da en los casos de objeciones de conciencia por motivos religiosos o el reconocimiento estatal de los matrimonio religiosos.

³² A lo largo de este capítulo veremos que la distinción entre público y privado es menos rígida, como señala Norberto Bobbio (2006, pp. 11-38) continuamente se dan procesos de privatización de la esfera pública (como las negociaciones para el libre comercio entre países) y de publicitación de la esfera privada (como la tipificación de la violencia intrafamiliar).

I.3.3.1); lo anterior, valiéndose de las condiciones del propio régimen (un sistema axiológico, un orden jurídico y las instituciones públicas).

Como conclusión de este apartado podemos aproximar una primera caracterización del régimen de laicidad, en torno a tres elementos: 1) la despersonalización de las relaciones sociales (al menos en la esfera pública), que condujo a un sistema axiológico orientado en el principio de autonomía y basado en el beneficio mutuo; 2) la racionalización procedimental del derecho que produjo un sistema jurídico altamente abstracto que evita prejuzgar los intereses (y la moral) de los sujetos, lo que (en principio) permite su inclusión en el orden social siempre que se adecuen a los métodos de construcción de la legalidad; y 3) la diferenciación sistémica que abrió múltiples campos para la agencia del sujeto, regulados por el Estado a través de su aparato institucional que crea ámbitos administrativos que permiten al sujeto participar en cada uno de los ámbitos sociales (aunque esta participación sujeta al acceso a la representación política de los sujetos).

I.2 EL ESTADO Y LA RELIGIÓN, RELACIONES INSTRUMENTALES

El tema I.1 describe el proceso de transformación del orden social (el paso a la Modernidad) que condujo a una comprensión de la organización política centrada en la comunidad política, el pueblo. Se trata de un orden social laico, porque el pueblo (*laos*) se convierte en soberano y adquiere la capacidad de determinar autónomamente los objetivos del Estado y los medios para alcanzarlos, así como las relaciones (jurídicas) de los sujetos dentro de la organización política. La soberanía popular constituye el criterio en el que se cimienta y se proyecta la democracia moderna.

Se señaló a la «secularización» como el proceso que condujo a la Modernidad, concentrada en un tipo de acción orientada y radicada en el mundo (*saeculum*). Esta forma de agencia comprende al sujeto como un individuo autónomo, en oposición a la heteronomía que lo sujetaba en el orden social dualista. La agencia en la organización política corresponde al pueblo (la comunidad política) al eliminar la tutela de la autoridad religiosa y del monarca por derecho divino, para convertirse en sí mismo en autoridad. El orden social que surge con la Modernidad, se afirma esencialmente en su condición popular. Esta condición es la «laicidad»: lo que “conciene al pueblo entero, en su unidad indivisa” (Monod, 2013, p. 118).

Secularización y laicidad nos proveen de explicaciones sobre la democracia. Sin embargo, la capacidad explicativa de la laicidad es objeto de discusión. La cuestión es si este concepto puede explicar de manera general la constitución de cualquier régimen de carácter democrático, o bien, si su aplicación se limita a contextos específicos.

Como se mencionó en la introducción del capítulo, la interpretación más común (y restrictiva) de la laicidad tiene que ver con la independencia institucional entre lo civil y lo religioso. Esta interpretación se basa en la experiencia histórica de determinados contextos en donde se configuró un marco jurídico de separación formal entre el Estado y las iglesias, que se conoce como «Estado laico». Sin embargo, en otros contextos la independencia institucional entre lo civil y lo religioso se asume reflexivamente como una consecuencia del proceso de secularización. Esta independencia se presenta privilegiadamente como una separación funcional y no necesariamente formal entre el Estado y las iglesias. No serían Estados laicos, sino de «Estados seculares».

Esta diferencia histórica en las relaciones entre Estado e iglesias se impone como una barrera que impide entender a la laicidad como un concepto general, capaz de abarcar a todo Occidente.

Para superar esa barrera es necesario entender a la laicidad de forma llana, como lo indica su etimología: lo que concierne o es propio del pueblo. Con esta base es posible identificar las características comunes, atribuibles a cualquier régimen político popular (es decir, democrático) de todo Occidente. Por esta razón que se propone hablar de régimen de laicidad, evitando confundir el concepto laicidad en su interpretación más restrictiva con el Estado laico, y para poder entender también, de acuerdo con la generalidad del concepto laicidad, a los Estados seculares.

Para lograr este entendimiento de la laicidad como un concepto generalizable, se habrá de: (1) ahondar en la relación entre secularización y laicidad para señalar las similitudes y las diferencias (particularmente en términos contextuales) entre ambos conceptos; (2) comprender el concepto de laicidad mediante una breve aproximación genealógica y teórica sobre su papel en el orden social; (3) explicar las diferencias contextuales en Occidente al asumir el papel de la laicidad en el orden social; y (4) reconocer las estrategias de integración social que dependen de las diferencias contextuales.

I.2.1 La relación entre secularización y laicidad

En la relación conceptual entre secularización y laicidad existe un debate sobre sus similitudes y diferencias que, involucra cuestiones de carácter (1) teórico, (2) político e (3) histórico. No se pretende resolver este debate aquí, ni siquiera reseñarlo de manera minuciosa, pero sí encontrar, a través de él, el potencial de la laicidad como concepto universal.

I.2.1.1 Teoría

La secularización ha sido objeto de teorización desde el siglo XIX, pero hasta la segunda mitad del siglo XX comienza a gestarse la «teoría de la secularización». La teoría se acuñó en torno a un supuesto razonable en las sociedades occidentales, la relación entre el proceso de modernización y el declive religioso en la esfera pública.³³ El supuesto llegó a convertirse en el axioma «a mayor Modernidad, menor religiosidad» pero, este planteamiento comenzó a revisarse en 1980 cuando investigadores como Karel Dobbelaere señalaron la permanencia (y transformación) de la religión en las sociedades occidentales, negando el declive religioso como condición necesaria para la modernización (Tschannen apud. Cipriani, 2004, p. 241). No obstante, el supuesto inicial permitió desarrollar explicaciones bien contrastadas sobre la Modernidad. La secularización se convirtió en un paradigma teórico cuyo núcleo conceptual da cuenta de esas explicaciones: diferenciación, racionalización (instrumental o formal) y mundanidad (Tschannen, 1991).

Al amparo de la teoría de la secularización se ha teorizado sobre la laicidad, con un desarrollo menos extenso. Ello se debe a dos razones: a) el concepto laicidad se piensa acotado al «Occidente latino-católico» (en adelante OLC), siendo poco frecuente su uso en el «Occidente anglosajón-protestante» (en adelante OASP);³⁴ y b) se ha identificado a la laicidad con un aspecto socio-estructural (específicamente jurídico-político) de la Modernidad, mientras que la secularización se piensa más ampliamente, sobre los aspectos simbólico-culturales de la modernización occidental.³⁵ Esto genera consecuencias contextuales en el abordaje teórico de la secularización. En el

³³ Tres textos señalan el origen de la «teoría de la secularización» en la década de 1960: *Religion in Secular Society* de Bryan Wilson, *La religión invisible* de Thomas Luckmann y *El dosel sagrado* de Peter Berger. Estas obras fueron “el logro de una generación” que experimentó, por una parte, el “triunfo de la Modernidad” en la segunda posguerra (caracterizado por la democracia pluralista, la economía de mercado, y un aumento general del nivel de vida), y por otra, la mayor crisis de las grandes iglesias, crecientemente agravada entre las décadas de 1950 y 1980 (Hellemans, 1998, pp. 67-68).

³⁴ La laicidad es un término de origen francés, *laïcité*, que sólo en últimas décadas se ha intentado traducir al inglés como *laicity*, sin embargo, es más usual que se le traduzca como *secularism* (Baubérot apud. Martínez, 2011), o bien, simplemente no se traduce, advirtiendo con ello una distancia semántica entre los dos Occidentales.

³⁵ Peter Berger (1971, p. 134) señala que la secularización además de ser un proceso socio-estructural es ante todo simbólico-cultural pues, configura un marco para la experiencia del sujeto. Un «marco inmanente», como lo llama Charles Taylor

OASP hay un marcado interés por la racionalización,³⁶ mientras que en el OLC se opta por la diferenciación (Tschannen, 1991, p. 401).

Los distintos abordajes teóricos no compiten necesariamente entre sí. Así lo muestra el trabajo de Karel Dobbelaere, *Secularización: un concepto multi-dimensional*, que se convirtió en un parteaguas en la teorización de la secularización. El texto sintetiza las principales tesis sobre la secularización que habían surgido hasta el momento, señalando tres dimensiones de análisis que operan simultáneamente: micro, meso y macro-sociológica.³⁷ Aunque el autor identificó a la dimensión macro como el motor de la secularización, el texto trata de unificar los distintos abordajes teóricos, al indicar los vínculos entre los cambios socio-estructurales (de la dimensión macro) y los simbólico-culturales (de las dimensiones micro y meso). A ello se añade que la dimensión macro es tratada como laicización, expandiendo su uso más allá del ambiente teórico latino-católico (Blancarte, 2012, p. 67).

Dobbelaere (apud. Shiner, 1994, p. 8) trata a la laicización como la diferenciación institucional que da cuenta del cambio socio-estructural moderno, pero, esto es posible cuando: se logra desacralizar el mundo, en un grado tal, que se privilegia a la razón instrumental o formal para comprender la realidad; y se reconoce la transposición de las funciones sociales previamente realizadas por las Iglesias, como funciones seculares. Ambas situaciones implican cambios simbólico-culturales. Laicización es pues, un “proceso de diferenciación, [...] de creciente independencia de esferas institucionales (tales como la política, la educación, la economía y la ciencia), cada una desarrollando su propia racionalidad, lo que implica el rechazo del omni-abarcante reclamo de la religión” (ibid., p. 10).

En términos políticos, la laicidad puede entenderse como el estado alcanzado cuando las funciones y los medios de poder y administración del Estado se desarrollan al margen del dominio

(2007, p. 542): el espacio socialmente construido, fundado en la racionalidad instrumental y la desacralización del tiempo. En oposición a la comprensión dualista de la realidad, lo secular dejó de ser una categoría residual como postulaba la doctrina cristiana (especialmente católica), para convertirse (al menos en apariencia) en la realidad *tout court* (Casanova, 2012b, p. 95); el espacio mundano para la experiencia y la agencia del sujeto.

³⁶ Esto no quiere decir que no haya interés en la diferenciación, pero ésta puede interpretarse como un subproducto de la racionalización. Por ejemplo, Gabriel Almond explica la institucionalización del régimen político moderno a partir del desarrollo político que se produce mediante una «secularización de tipo cultural», a la que interpreta “como un proceso de racionalización; específicamente como el incremento de la capacidad racional, analítica y empírica de la acción política humana” (García, 2009, p. 70).

³⁷ Las dimensiones que señala Dobbelaere (1994) son: 1) micro-sociológica, que explora tesis sobre los cambios en las creencias del sujeto, como el declive de las prácticas religiosas ligado a la racionalización y la individualización de creencias; 2) meso-sociológica, que explica la racionalización y adaptación de iglesias y creyentes a la Modernidad, manteniendo la experiencia religiosa en un ambiente que se presume menos religioso, en tisis como el cambio religioso; y 3) macro-sociológica, que analiza el proceso de diferenciación a partir de la tesis de laicización.

religioso. En este sentido la laicidad es el «resultado institucional» o el «producto político» de la secularización (Monod, 2013, p. 30). Pero la laicidad tiene originalmente un carácter sustantivo: lo que es propio del pueblo. Además de resultado institucional, la laicidad implica unos principios normativos ligados a la condición popular que marca todo posible desarrollo de un régimen político que se ostente como democrático. En síntesis, la laicidad es desarrollo y conclusión, es una capacidad estructurante y estructural.

I.2.1.2 Política

Secularización y laicidad (como laicización) pueden entenderse como procesos latentes, que configuran el orden social mecánicamente; o procesos manifiestos, producto de políticas deliberadas (Dobbelaere, 1994, pp. 4-5). El desarrollo semántico de ambos conceptos (imbuido en las posibilidades, abiertas por la Ilustración, de construcción de una realidad autónoma de la religión) así como la teoría de la secularización (independientemente del abordaje teórico) dan pauta para pensar estos procesos como manifiestos.

Aunque originalmente la secularización se empleaba como un concepto descriptivo y valorativamente neutro, adquirió después una carga ideológica con valoraciones positivas y negativas (Berger, 1969, p. 132). En el siglo XIX la secularización se ligó al proyecto de Modernidad. Al admitir una relación proporcional entre el progreso y una realidad menos religiosa, la secularización puede verse como un proceso teleológico cuyo “posible final-resultado” consiste en alcanzar la emancipación social de todo componente religioso (Casanova 2012b, p. 98).³⁸ Desde una perspectiva positivista, fundada en la racionalidad instrumental, las explicaciones científicas del mundo natural ya no requieren los supuestos metafísicos religiosos; y esto mismo sucede en el mundo social con las explicaciones sociologistas de las relaciones humanas que no necesitan de referentes normativos o morales religiosos (Tschannen, 1991, p. 412). Así pues, el progreso se sustenta en la confianza en un mundo secular, garantizada por el uso de la racionalidad instrumental.

Por su parte, el entendimiento de la laicidad como un proyecto político histórico es una de sus características originarias (como se verá en breve). La diferenciación institucional comporta la doble independencia entre Estado e iglesias. El Estado no debe concurrir en las decisiones de

³⁸ En este entendido, la relativización de la religión y el desarrollo de la racionalidad instrumental permiten el control de la naturaleza y la emancipación de individuo y sociedad, es decir, el proyecto del progreso moderno. Esta es la interpretación de la «vieja tradición moderna» de Comte, Marx, Nietzsche y Freud (Hellemans, 1998, pp. 68-69).

carácter religioso del sujeto (ciudadano) pero, también se espera que las iglesias no intervengan en “el ejercicio del poder y las funciones públicas”, sugiriendo “directrices inspiradas por sus creencias particulares, o peor aún, intentando imponerlas a todos” (Bovero, 2013, p. 8). La convicción de que la religión debe ser un asunto privado se convierte en un compromiso político para mantener el estado de laicidad.

Como procesos manifiestos, secularización y laicidad propician militancia, ante la perspectiva latente de su reversibilidad debido a posturas clericales o confesionales que intentan (re)instaurar sus referentes normativos o morales en la esfera pública. Aparecen así, el «secularismo» y el «laicismo» como componentes de ideologías políticas.

I.2.1.3 Historia

En el debate entre secularización y laicidad también se impone una cuestión histórica. Se distinguen habitualmente dos dinámicas del proceso de secularización a partir del siglo XVII: la del OASP, identificada con la secularización como mundanización (§ I.1.1); y la del OLC, identificada con la laicidad. Esta divergencia se nota con precisión en la formalización del marco jurídico de relaciones entre Estado e Iglesias en cada contexto.

Si bien, con la Paz de Westfalia los reinos protestantes y católicos se constituyeron en Estados-nación al afirmar la primacía política estatal frente a la Iglesia católica, el orden social continuaba siendo dualista. La distinción de dinámicas se halla en la forma en que se reprodujo el dualismo en cada contexto. En los reinos protestantes las esferas secular y religiosa se «unieron» con la formación de iglesias nacionales. En los católicos las esferas se «confundieron» con el regalismo. Como cabeza de la iglesia nacional, el monarca protestante tenía un pie en ambas esferas. Aunque el regalismo le otorgaba amplias facultades en el control eclesial, el monarca católico estaba plantado en la esfera secular.

En el OLC persistió la distinción entre clero y laico con un sentido jerárquico. La laicidad representó aquí la revalorización de lo laico en contra de su estado de sumisión respecto a lo clerical. En un contexto en donde la Iglesia continuaba siendo una poderosa institución que podía enfrentarse políticamente al Estado,³⁹ la laicidad se erigió en un proyecto político que opuso los intereses del pueblo a los intereses de la Iglesia. La diferenciación institucional se desarrolló a

³⁹ Contaba con capacidades legales, (la protección jurídica del catolicismo como religión oficial), económico-financieras (como terrateniente), culturales (control de la educación) y administrativas (era la primera institución de contacto para el sujeto pues, se encargaba de registrar los nacimientos, las defunciones y los matrimonios).

través de una iniciativa estatal anticlerical que rompió drásticamente la confusión dualista mediante la separación formal entre Estado e Iglesia. Este es el modelo paradigmático de las relaciones Estado-Iglesia que caracteriza al Estado laico.⁴⁰

La unidad entre el Estado y la Iglesia nacional en el OASP no dio pie al enfrentamiento. La diferenciación institucional avanzó de forma menos abrupta que en el OLC (aunque tuvo un origen violento *cfr.* nota al pie 43). Incluso, en algunos casos, los movimientos religiosos impulsaron la modernización de sus sociedades (*cfr.* nota al pie 23). La unidad entre lo secular y lo religioso devino menos importante, dado el impulso racionalista de sociedades abocadas a la consecución del progreso, un proyecto mundano.⁴¹ En cuanto a las relaciones Estado-Iglesia, en los Estados seculares existe un amplio abanico, desde iglesias nacionales (como en Reino Unido), hasta la separación formal (como Estado Unidos).

Estas dinámicas dan pauta para afirmar la distancia conceptual entre secularización y laicidad. La laicidad representaría “una variante de la secularización como forma general de las sociedades occidentales modernas”, en la que el Estado tiene un papel preponderante (Monod, 2013, p. 30);⁴² una secularización «desde arriba», como también se la ha llamado. Por el contrario, la secularización como mundanización se ve como un proceso «desde abajo», impulsado por la sociedad misma y trasladado de allí a instituciones como el Estado; aunque esta es, por lo menos, una conclusión apresurada. En el OASP el Estado también impulsó la secularización.⁴³

En todo caso, la distinción de dinámicas en el proceso de secularización nos habla de formas específicas de instrumentar la diferenciación institucional (§ I.2.3; I.2.4), y no de distintas dife-

⁴⁰ Francia y México son casos típicos en este modelo, sin embargo, hay que agregar que no todas las separaciones formales son iguales, y no todos los países del OLC formalizaron este marco jurídico de relaciones Estado-Iglesia.

⁴¹ Una de las conclusiones más importantes de Weber en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* es que si bien el espíritu ascético del cristianismo aportó una base ética propicia para el desarrollo del capitalismo, una vez que este orden económico se haya bien cimentado, se apoya en fundamentos mecánicos y deja de requerir aquella base ética (Weber apud. Dobbelaere, 1994, p. 18).

⁴² Afirmaciones como ésta validan la creencia de que existe una forma paradigmática de la secularización. Si bien el axioma *a menos religión, más Modernidad* permite describir empíricamente la secularización en Europa occidental, tras críticas al etnocentrismo académico se ha reconocido que el europeo es sólo *un modelo* y no *el modelo* de secularización, advirtiéndose otras posibilidades en el desarrollo del proceso, incluso más complejas que la distinción entre OASP y OLC (*cfr.* nota al pie 51).

⁴³ Se ha señalado cómo la Reforma protestante de Lutero fue viable en la medida en que sus tesis contra Roma empataron con los intereses políticos de los príncipes alemanes contra el papado y el Imperio, ocasionando una ruptura política que desencadenó las guerras de religión en los siglos XVI y XVII (§ I.1.3). El OASP tiene su origen en un proyecto político anticlerical, de los Estados ahora protestantes, en contra de la Iglesia católica. Por otra parte, si bien doctrinalmente el protestantismo se adecua por sus valores a la modernización (especialmente en el ámbito económico como señala Weber), la secularización de las sociedades protestantes no fue espontánea, sino impulsada por la acción de élites gubernamentales (e incluso eclesiásticas) para inducir a las masas a adoptar nuevas estructuras, modificar su imaginario social y su concepción de la legitimidad, así como redefinir el sentido de lo que es importante en sus vidas y en la sociedad (Taylor, 2007, p. 445).

renciaciones institucionales. Pese a las distinciones contextuales, las dos dinámicas del proceso de secularización implican el descentramiento de la religión en el orden social. En palabras de Marcel Gauchet (2003, p.25), la «secundarización de la religión» que apunta a la construcción de un orden institucional que deja de estar sometido a fines religiosos para basarse en “la deliberación y la voluntad de los ciudadanos”.

La forma de construir ese orden institucional como lo llama Gauchet, que aquí se plantea como régimen de laicidad, tiene patrones organizacionales y, especialmente, funcionales similares. Pese a los desarrollos políticos particulares en el OLC y el OASP, la organización política del orden social laico es estructuralmente homogénea en todos los contextos y se diferencia claramente de la organización política del orden social dualista. En otras palabras, el isomorfismo de la organización política Occidental moderna se impone a las formas específicas de instrumentar la laicización.

Bajo la lógica de la racionalidad instrumental, estos patrones corresponden a lo descrito como la constitución en el orden social laico (I.1.4C) en sus condiciones: axiológica (que operan en un sistema de relaciones sociales despersonalizadas y de beneficio mutuo), regulativa (el carácter abstracto, convencional y procedimental del Derecho) e institucionales (la distinción funcional de las distintas esferas de la sociedad promovida por la diferenciación sistémica); condiciones que hemos asociado al régimen de laicidad y que, sin desconocer las diferentes instrumentaciones de la laicización, permiten comprender a los Estados laicos y seculares. No obstante, conviene profundizar en el concepto de laicidad, lo que implica poner mayor énfasis en el ámbito contextual en donde más se ha desarrollado, el OLC, pero, advirtiendo que dicho desarrollo también es apreciable en el OASP.

I.2.2 La laicidad

Hay dos ideas recurrentes en la genealogía de la laicidad: 1) es un principio político fundacional de la democracia en Francia a partir de la Revolución; y 2) es el excepcionalismo francés en el proceso de secularización de Occidente. Ambas ideas son relativas. El concepto *laïcité* surgió un siglo después de la Revolución, y lo que se puede designar como laicidad se dio en otros sitios además de Francia, incluso con antelación a ésta.

Previo al concepto, se había desarrollado en Francia un «espíritu republicano laico» (Poulat, 2012, p. 132). Antes de la Revolución circulaban ensayos que oponían el interés popular al clerical, urgiendo la secularización (como expropiación) de los bienes eclesiales (monasterios) y su disposición conforme a la «utilidad pública» (Monod, 2013, pp. 124-125). La consciencia de la utilidad pública marcó la racionalidad política de la Revolución (*ídem*) expresándose: simbólicamente, en la emancipación racional de la dominación teológica y eclesiástica (Blumenberg *apud ibid.*, p. 127); y, materialmente, en la demarcación estatal de la esfera pública mediante el proceso de laicización que se reafirmó durante el siglo XIX.⁴⁴ Finalmente, la formalización del Estado laico, que privilegia el interés popular mediante la separación Estado-iglesias, se concretó (tras varios intentos previos) en 1905.

Ahora bien, si definimos laicidad sólo como la separación formal entre Estado e iglesias, entonces, Estados Unidos adelanta a Francia por más de un siglo. Aunque no se enuncia explícitamente, la separación se deduce de la Primera Enmienda a la Constitución (1791), que prohíbe el establecimiento de una religión oficial y reconoce de manera general el ejercicio libre de la religión. El caso estadounidense terminó convirtiéndose en referente de la diferenciación institucional para Francia (Monod, 2013, p. 152) y para todo Occidente.⁴⁵

Además, durante el siglo XIX otras naciones del OLC, europeo y americano, desarrollaron procesos de laicización (sin concluir necesariamente en Estados laicos). Destaca en este contexto

⁴⁴ Escapa a los objetivos de la tesis dar cuenta del complejo proceso de laicización francés (*vid.* Poulat, 2012; Bauberót, 2005) pero, es relevante señalar algunas de las medidas más importantes. La *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* de 1789 establece la soberanía popular y preconiza la libertad de cultos (que alcanzó plenitud en 1793). El mismo año se da la expropiación y nacionalización de bienes eclesiásticos. En 1792 se crea del «Estado civil», que sustituye legalmente el registro eclesial de nacimientos, defunciones y matrimonios. En el Imperio napoleónico se concreta la igualdad jurídica (la religión deja de ser requisito para la ciudadanía), a través del Código Civil (1804) y del Código Penal (1810). Durante la Tercera República (especialmente entre 1880 y 1905) se emiten diversas normas que desarrollaron la administración y las instituciones públicas, laicizando la educación, la sanidad, la asistencia social y las instituciones de justicia.

⁴⁵ La separación aquí tiene un propósito distinto (como se verá después) pues, en E.E. U.U. ninguna iglesia ha tenido la capacidad para disputar al Estado la primacía política sobre el orden social. Por otra parte, también se debe reconocer que el constitucionalismo estadounidense no era ajeno al ideario revolucionario francés.

el proceso mexicano pues, ahí se avanzó más rápida y completamente la formalización de la separación Estado-Iglesia antes de concluirse el siglo XIX.

La Constitución mexicana de 1857 impulsó a la modernización del Estado a través de un proceso de laicización conocido como «Reforma» (1855-1861). Este proceso demarcó la esfera pública, fortaleciendo las facultades del Estado y sus capacidades administrativas e institucionales. La Reforma fue un proceso anticlerical que suprimió las prerrogativas jurídicas de la Iglesia y el monopolio que ésta mantenía en diversos ámbitos públicos, pero, tratando de no obstruir el ejercicio de la religión. Su principal resultado fue la eliminación de la confusión de poderes entre las autoridades civil y religiosa, creando un Estado moderno por medio de la separación formal. El Estado laico se formalizó en 1873 (§ II.1.1).

Al igual que en Francia, el constitucionalismo estadounidense influenció la formalización del Estado laico mexicano, sin embargo, la Reforma mexicana tiene una correspondencia más explícita con “los principios político-religiosos que habían emanado de la Revolución francesa” (Margadant 1991, p. 173). Aun así, debido a su antelación, el proceso mexicano se convirtió en un referente para la formalización del Estado laico francés, representando la posibilidad de instituir la separación entre Estado e Iglesia en un contexto OLC.⁴⁶

La separación formal es la fórmula jurídica arquetípica adoptada en el OLC para eliminar el carácter vinculante del poder material y simbólico de la Iglesia sobre la sociedad. El aspecto material, como ya se ha dicho, se verifica en la demarcación de la esfera pública mediante la presencia institucional y administrativa del Estado. Pero el desarrollo de ámbitos institucional-administrativos estatales verifica también una oposición simbólica al poder eclesial. El mejor ejemplo de esto es el ámbito educativo, en donde precisamente surge el concepto laicidad en 1871, “durante la discusión sobre la educación primaria y la exclusión del dogma en la educación pública” en Francia (Le Grand, 2013, p. 63).

⁴⁶ En 1881 el gobierno francés solicitó al mexicano las leyes relativas a la separación, con la intención de estudiarlas para desarrollar en Francia su propio marco jurídico de separación (Baubérot, 2013, p. 224). Desde entonces, el caso mexicano fue frecuentemente aludido en los proyectos que intentaron sin éxito la separación (Monod, 2013, p. 152). En 1904 Pierre-Georges de la Chesnais publicó, *L'Église et les États; trois exemples de séparation Belgique-États-Unis-Mexique*, clasificando, en ese orden, las legislaciones de separación de la menos a la más laica (Baubérot, 2013, p. 225). Este texto influyó el Informe que acompañó al proyecto de la Ley de separación de 1905 de Francia que, incluyó un capítulo sobre legislaciones extranjeras enfatizando los casos de E.E. U.U. y México, sobre el que concluyó (*Ibid.*, p. 228): «*México posee [...] la legislación laica más completa y más armónica que nunca antes se haya puesto en vigor hasta nuestros días. Se ha liberado [...] del problema clerical y ha podido consagrarse por entero a su desarrollo económico; conoce realmente la paz religiosa. Además, la Iglesia Católica no parece haber sufrido con ese régimen legal bastante estricto pero no opresivo bajo el que vive*» (apud. *idem*).

El origen del concepto laicidad está indisociablemente ligado al OLC, su historicidad remite a la oposición de lo laico frente al inmenso poder material y simbólico de la Iglesia católica, propiciando un proyecto político anticlerical en aras de la consolidación del Estado moderno. Pero cuando desplazamos el punto de mira del proyecto político específico a la valorización de la condición popular del orden social laico, del Estado y de sus proyectos, se desvanece la equidistancia entre el proceso de secularización (entendido como mundanización en el OASP) y la laicidad. Así como la Ilustración y la secularización, la laicidad también es un concepto que atraviesa Occidente; acuñado en Francia, pero, producto de múltiples «transferencias culturales»⁴⁷ que nos revelan la preocupación moderna por lo público, es decir, lo que pertenece al pueblo. Los proyectos educativos estatales son quizá el mejor ejemplo de la transversalidad de la laicidad.

Los proyectos educativos estatales promotores de la Ilustración que fueron surgiendo en Occidente desde el siglo XVIII, impulsaron la creación de una identidad nacional no basada en la religión, socavando así el poder simbólico de las iglesias mediante una forma de integración social no confesional y dirigida por el Estado. Al objetivo ilustrado de emancipación racional que declaraban estos proyectos, se entrelazó una utilidad política: la formación de ciudadanos. Este interés señaló el carácter universal de los proyectos educativos estatales pues, a diferencia de la educación privada y eclesiástica practicada hasta entonces (Alighiero, 1996, p. 389), se instituyó la obligatoriedad de la instrucción, la gratuidad de la escuela pública y, principalmente, la rectoría estatal de la educación.⁴⁸

El cambio cultural en Occidente, efectuado a través de la educación, es una consecuencia directa de la laicización. La diferenciación institucional entre Estado e iglesias conllevó a la sustracción gradual de “las funciones ‘seculares’ previamente realizadas” por las iglesias, como la educación; afirmando una “transformación del ámbito ‘sagrado’ en instituciones ‘seculares’” (Dobbelaere, 1994, p. 8), surgiendo así la escuela pública. En el marco de un orden social laico y

⁴⁷ El concepto de transferencias culturales pertenece a un enfoque historicista que analiza la contribución de la “circulación internacional de ideas” en los cambios sociales, relativizando “la idea de la estabilidad de las identidades culturales nacionales”, a partir de una perspectiva dialéctica (Baubérot, 2013, p. 217). En este sentido, la adopción de ideas presentes en una realidad nacional ajena, no implica una “imitación pasiva” sino una reelaboración, una “invención” (*apud.* Françoise-Xavier Guerra, *idem.*), mediante un constante replanteamiento de ideas que abreban en experiencias contextuales similares pero ajenas.

⁴⁸ Esta idea se constata claramente hacia final de siglo en el ideario revolucionario estadounidense y francés. En E.E. U.U. Benjamin Franklin y Thomas Jefferson, “en nombre de los derechos naturales del hombre, y convencidos de que la libertad exige un pueblo con cierto grado de instrucción” proclamaron “una ‘cruzada contra la ignorancia’, dirigida a promover las facultades intelectuales y morales de los jóvenes” (Alighiero, 1996, p. 393). Mientras tanto, en Francia, “Condorcet sostenía la necesidad de una instrucción de todo el pueblo, bajo la dirección del Estado e inspirada en un absoluto laicismo: una instrucción ‘única, gratuita y neutra’” (*Ibid.*, p. 394).

de la condición popular del orden social, se deduce la «laicidad educativa» como una característica general de Occidente expresada en los proyectos educativos estatales de vocación universal. Eso sí, la utilidad política de la educación cumplió funciones particulares dependiendo del contexto.

En el OASP el proyecto educativo estatal fue una herramienta frente al fenómeno del pluralismo religioso que el Estado secular encaró tempranamente (Martin, 2005, p. 59). Por ejemplo, en los principados alemanes, el pedagogo Johann Bernhard Basedow en la década de 1760, sostenía la necesidad de trascender las barreras identitarias entre católicos, luteranos y otros reformados pues, aceptando que todos eran cristianos, la instrucción debía fundarse en “criterios uniformes por parte del Estado para el bien civil de todos los ciudadanos, acabando con el predominio sectario de las iglesias” (Alighiero, 1996, p. 386).

En el OLC la estabilidad sociopolítica estaba amenazada por la conversión del poder simbólico eclesial en un poder ideológico de amplia base social que permitía a la Iglesia enfrentarse políticamente al Estado. Así, por ejemplo, en el México independiente se tomó pronta conciencia de la utilidad política de la educación. Uno de los padres del liberalismo mexicano, José Ma. Luis Mora, indicaba que la educación impartida por la Iglesia no generaba en los jóvenes “el *espíritu de investigación y de duda* que conduce siempre y aproxima más o menos el entendimiento humano a la verdad, [sino que] se les inspira en el hábito del *dogmatismo* [contrario a la Ilustración] y *la disputa*” (Mora apud Talancón, 2006, p. 54), impidiendo así la integración social (§ II.1.3).

De esta divergencia de la utilidad política de la educación, se sigue una distinta manera de instrumentar la laicidad educativa. En el Estado laico la laicidad educativa está fuertemente marcada por la distinción público-privado. La creación de la «escuela laica» como institución que cumple las funciones de formación y socialización, se separa de ámbitos privados que realizan esas mismas funciones, particularmente de la religión (pero también de la familia). La escuela laica es la institución insignia del Estado laico,⁴⁹ pues representa la primera institución de contacto con el sujeto que reproduce la separación formal entre Estado e iglesias. En los Estados seculares la presencia o no de la religión en la escuela no es una característica definitoria de su laicidad

⁴⁹ Esto es especialmente evidente en el caso francés. La laicidad educativa se cuenta como uno de los principios políticos esenciales de la Revolución francesa, apuntado tempranamente por Condorcet que, señaló el vínculo entre “una secularización del saber y una necesaria secularización del poder y de las relaciones sociales” unidas por medio de la instrucción pública (Monod, 2013, pp. 58-59). La laicidad educativa se postula aún hoy como una virtud republicana y a la escuela como su templo (Maclure & Taylor, 2011, pp. 48-50).

educativa. Aunque existe la concepción de la diferencia entre lo público y lo privado, en términos generales, el proyecto educativo no persigue el distanciamiento de los diversos ámbitos de formación y socialización de los sujetos, sean públicos o privados (*cf.* nota al pie 50). Más adelante se apreciará con un poco más de profundidad el papel de la escuela en la socialización (§ I.3.3.2) pero, para ello es necesario comprender primero cómo se planteó la integración social.

Las distintas maneras de instrumentar la laicidad educativa, así como otras cuestiones institucional-administrativas (como los marcos jurídicos de relaciones Estado-iglesias), es un reflejo de la distinta forma en la que se instrumentó la diferenciación institucional en los Estados laicos y en los Estados seculares. En el siguiente apartado se analizará cómo la relación política-religión explica en buena medida los diversos rasgos que adquirió la laicización en Occidente.⁵⁰

⁵⁰ Lo que interesa señalar es que el régimen de laicidad se puede plantear como una forma general del régimen político en Occidente pese a los distintos manejos de la relación política-religión: tanto la estricta restricción de los símbolos religiosos en la escuela pública en Francia, como a la permisividad de esos símbolos en las escuelas alemanas; o bien, tanto las medidas político-electorales mexicanas para excluir las expresiones religiosas y clericales de la esfera pública, como al ambiente casi desregulado que tienen estas mismas expresiones en E.E.U.U.

I.2.3 Las subculturas político-religiosas, y el desarrollo de los Estados modernos

Se ha presentado a la laicidad como un concepto generalizable en Occidente, tanto en términos sustantivos pues, remite a la condición popular del régimen político característico de la democracia moderna; como si se piensa como el estado jurídico-político alcanzado por el proceso de laicización, es decir, la diferenciación institucional que expresa la separación entre Estado e iglesias. Esta diferenciación generó un parteaguas en el desarrollo institucional y administrativo del Estado moderno que, recodificó las funciones «sagradas» que realizaban las iglesias en funciones «seculares», demarcando así la esfera pública.

Pero, se señaló también que el proceso de laicización no ha sido homogéneo en Occidente. Las distintas instrumentaciones de la diferenciación institucional responden a complejos multicausales particulares cuyo análisis escapa a este texto.⁵¹ La relación política-religión aparece como una importante variable explicativa de este hecho, pues ha acompañado el desarrollo del proceso de laicización generando algunos de los rasgos más distintivos en los aspectos institucionales, regulativos y axiológicos que adquirió el régimen de laicidad en cada contexto occidental.

La influencia inicial de la relación política-religión en el régimen de laicidad está en el plano valorativo (y termina afectando al plano estructural). En este sentido, la política, representada por la laicidad y su imperativo de condición popular como contenido sustantivo primario, no se establece en un ambiente neutro, sino en uno cargado con los contenidos valorativos que ya se habían desarrollado previamente en Occidente, y que en muy buena medida eran de carácter religioso.

La cultura política occidental que da pie a la democracia moderna tiene su simiente en la separación entre los poderes temporal y espiritual, pero, también entraña una herencia religiosa, predominantemente cristiana, cargada de permanencias y resignificaciones de lo sagrado en las sociedades modernas (Touraine, 2015, p. 58).⁵² Esto no quiere decir que la democracia moderna sea un producto del cristianismo, pero, éste fue el ámbito cultural en el que se desarrolló y que dejó rastros tanto en la apropiación como en el combate a las posturas doctrinales de las confesiones cristianas.

⁵¹ El particularismo se identifica aquí sólo en torno al OLC y al OASP, pero para entender con mayor precisión las trayectorias de la secularización a nivel global se requiere incluir contextos nacionales y regionales, así como la complejidad que resulta al sumar los anclajes centro-periferia, las dinámicas bélicas, los flujos comerciales, el tránsito global de las élites nacionales (especialmente los espacios de formación intelectual) y las migraciones masivas, entre otros (Martin, 2005).

⁵² De nuevo se impone el ejemplo weberiano sobre la relación entre la doctrina protestante y el desarrollo del capitalismo. Pero también habría que añadir otras herencias religiosas presentes, por ejemplo, en los derechos humanos (Martínez Morán, 2003).

Los sistemas axiológicos del orden social dualista y del orden social laico comparten los valores de libertad e igualdad, diferenciándose en sus principios orientadores, la heteronomía del primero y la autonomía del segundo (§ I.1.4). La autonomía, como señala Kant, es el rasgo definitorio de la Ilustración. Implica la habilitación del individuo para comprender la realidad por medio de la razón, sin necesidad del tutelaje de ninguna autoridad. Esto supuso el paso inicial para el desmantelamiento del orden social dualista. Por el contrario, y aun cuando adquirieron otro sentido potenciado por la autonomía, los valores de libertad e igualdad, no irrumpen en el dualismo pues ya se contemplaban en la doctrina cristiana.

Pero la apropiación de esta herencia valorativa cristiana sucedió a su manera en cada contexto. La Reforma protestante marcó la formación de subculturas con los rasgos doctrinales de cada confesión cristiana —para simplificar podemos identificar una propensión hacia la igualdad en el catolicismo y hacia la libertad en el protestantismo (cfr. nota al pie 25).

Este es un asunto bien conocido en el protestantismo. La «ética protestante» que identificó Max Weber genera motivaciones y justificaciones que determinan y explican el comportamiento del sujeto. Aunque Weber se centra en el comportamiento económico del capitalismo, la ética protestante se relaciona de manera amplia con la concepción del individuo (y su relación con los demás). El carácter transcendental que se da al trabajo (vocación) promueve en el individuo la perseverancia y el emprendimiento, enfatizando el logro y el éxito (individuales, pero, también colectivos) pues, la «gracia divina» está asociada a la prosperidad material de cada uno en este mundo como certidumbre de la «salvación» en el más allá (Tropman, 2002, pp. 13-14). *El espíritu del capitalismo* que motiva la ética protestante, es concomitante a un *espíritu del individualismo* (ibid. p. 4). Las prácticas religiosas protestantes avalan esta conjetura. La fe es una apropiación del individuo que no necesita apoyarse en la ritualidad (cfr. nota al pie 19) o los deberes externos, se afianza en el deber con uno mismo (Martin, 2005, p. 63). El protestantismo es una fe de práctica privada.

No es extraño pensar que una ética así, que promueve tan deliberadamente la acción y asume que la práctica religiosa es privada, sea proclive a la Modernidad.⁵³ Esto es el resultado de interpretar la secularización como mundanización, es decir, la infusión recíproca entre lo secular y lo

⁵³ Al menos a la caracterización de la Modernidad que funda en la agencia del sujeto la transformación social a través de la racionalidad instrumental y la diferenciación de la realidad en subsistemas especializados que realizan funciones específicas (§ I.1.4). Aunque esto corresponde a una mirada ortodoxa del proceso de modernización que suele no reconocer el uso de racionalidades no instrumentales (Taylor, 2008), así como la diversidad de pautas institucionales (Einsenstadt S. , 2013) que, sin embargo, también podemos considerar modernos (§ I.3.2).

religioso (§ I.1.1). Ya antes de Weber la filosofía alemana, desde el siglo XVIII hasta principios del XX (Kant, Hegel, Dilthey, Troeltsch), consideró que “la tarea común de la época moderna estriba en que las expectativas cristianas de salvación ya no se sitúan en el más allá, sino en la realización moral y ética de la religión cristiana en este mundo” (Koselleck, 2003, p. 45). Esta función corresponde al cristianismo reformado que, en oposición a la doctrina católica (medieval), propone la espiritualización de la acción humana en el mundo, siendo su principal empresa la afirmación de la libertad. Ésta es la empresa de la espiritualidad moderna que Hegel identifica como «el» principio moderno (Monod, 2013, p. 135).⁵⁴ La ética protestante es transformacional (Tropman, 2002, p. 14).

Lo contrario parece suceder en el catolicismo. A la Iglesia católica le costó trabajo aceptar la Modernidad y la idea de secularización aparejada a ésta. Desde un punto de vista sociológico, sólo hasta el Concilio Vaticano II comienza a reconocerse la desacralización del mundo y procesos como la diferenciación institucional (Casanova, 2012a, pp. 204-205). Sin embargo, desde un punto de vista valoral el catolicismo acuñó un componente indispensable de la Modernidad: la igualdad (política). La concepción comunitaria del cristianismo primitivo y después la concepción medieval del pueblo de Dios, propiciaron la construcción de una identidad elemental del sujeto en Occidente: el fiel. Esta identidad está fundada en la igualdad los sujetos en virtud de «la dignidad de la persona humana hecha a imagen y semejanza de Dios» (*Catechismus Catholicæ Ecclesiæ*). Pero el fiel no sólo fue una identidad religiosa en la realidad dualista, también fue política. La Iglesia pudo sostener sus pretensiones de poder temporal en la Edad Media porque el sujeto se concebía como fiel antes que súbdito (§ I.1.2).⁵⁵ Desde entonces el planteamiento de una identidad que iguala a todos los sujetos forma parte de la cultura política occidental.

Si hay una ética protestante parece consecuente hablar de una «ética católica». Este es el punto de vista de John Tropman (2003, pp. 14-15) quien ha procurado sistematizar las orientaciones conductuales que prioriza el catolicismo. La ética católica promueve la acción de forma diferente. El trabajo se valora por la participación de la persona dentro la colectividad y sólo des-

⁵⁴ Para Hegel la espiritualidad moderna consiste en unir lo que la espiritualidad medieval (de la doctrina católica) había separado por la distinción entre lo secular y lo religioso.

⁵⁵ El cuestionamiento reformista del siglo XVI al poder temporal de la Iglesia católica reconfiguró la fidelidad religiosa, conservando su carácter político, aunque eliminando la pretensión universalista del catolicismo en favor de la legitimación de los Estado nacionales. La fe como identidad política elemental de Occidente continuó funcionando mientras la fórmula *cuius regio eius religio* se mantuvo estable. Con el descentramiento de la religión en el orden social y el consecuente reconocimiento estatal a la pluralidad religiosa a través de la libertad de religión, la fe como identidad política perdió en muy buena medida su sustento social y en definitiva su sustento formal.

pués por sus resultados (la gracia divina se encuentra en las obras), enfatizando la creación de vínculos mediante la cooperación y la ayuda mutua (la salvación está en la prestación hacia la *ecclesia*: la comunidad) pues, la ética católica es transaccional. En el catolicismo la fe se práctica públicamente; la religión se expresa hacia el exterior mediante rituales que exigen de un desempeño público y colectivo (Martín, 2005, p. 63).

Las dos éticas, concluye Tropman,⁵⁶ justifican la manera en que se relaciona el sujeto con la colectividad. Mientras la ética protestante se orienta hacia la sociedad, la católica lo hace hacia la comunidad. Esto revela dos formas de integración social ampliamente discutidas en la sociología en general⁵⁷ y en la sociología religiosa en particular. El catolicismo genera ideas fuertes sobre la pertenencia pues, la identidad del sujeto se construye dentro de la comunidad. El protestantismo apela a la interioridad del sujeto, de forma que éste construye su identidad de manera individual. El colectivo católico se constituye por la creación de vínculos personales; el protestante lo hace por agregación de individuos que comparten necesidades y objetivos (o podríamos decir, disposiciones para conseguir logros) comunes.

Ahora bien, la cultura política moderna reconfigura la integración sustituyendo la heteronomía del deber religioso por la autonomía del sujeto. Todo planteamiento de integración social en un régimen político de carácter democrático, reconoce que el “orden del conjunto de los hombres es producto de los hombres; es completamente juzgable según su voluntad; ellos mismos deben definir las leyes a las que obedecen” (Gauchet, 2003, p. 69). No obstante, la construcción de este orden guarda relación con los principios éticos de las dos subculturas religiosas del cristianismo

⁵⁶ Tropman (2002, pp. 5-8) no obvia las objeciones al planteamiento de ambas éticas: la presumible existencia de diversas éticas protestantes y católicas dependientes de múltiples condiciones (contexto geográfico, historia, sesgos de clase y desde luego el pluralismo doctrinal particularmente en el caso del protestantismo), la capacidad de ambas éticas para orientar efectivamente la conducta de los sujetos, o bien, la efectiva diferencia entre dos éticas cristianas que comparten elementos —el protestantismo asume la igualdad pues comparte la herencia del cristianismo primitivo y la noción de pueblo de Dios (aunque no el universalismo católico); el catolicismo asume la libertad, derivada de también de la dignidad de la persona humana. Pero para el autor la concepción de estas éticas tiene valor como un recurso heurístico para entender posiciones doctrinales y teológicas, e incluso filosóficas y teóricas, que han perfilado principios particulares que se basan en comprensiones del mundo y prácticas religiosas diferentes.

⁵⁷ Comunidad y sociedad son los arquetipos de la organización humana presentes en la idea del tránsito a la Modernidad. La comunidad contempla relaciones cara a cara entre personas que se conocen y que median sus interacciones con acciones afectivas, orientadas hacia valores (usando los términos de Weber). La sociedad despersonaliza las relaciones pues, las interacciones se efectúan mediante el desempeño de roles y un tipo de acción instrumental, orientada hacia objetivos. La comunidad exige de un sistema global de significado (como el que ofrece la religión), mientras que la sociedad no pues, los roles y la racionalidad instrumental de sus desempeños específicos se hacen significativos únicamente de manera parcial, de acuerdo con el ámbito institucional particular al que pertenecen (política, economía, ciencia, religión). La sociedad es por antonomasia la forma de organización moderna pues se trata de una organización formal y sobre todo pública. La comunidad no desaparece en la Modernidad, pero se limita a ser una forma de organización privada. La secularización se inscribe aquí como un proceso que da cuenta de la decadencia de la comunidad y que tiende a la societalización (Wilson apud. Dobbelaere, 1994, p. 14).

occidental. OASP y OLC pueden entenderse como subculturas político-religiosas que han marcado las tradiciones del pensamiento democrático y el desarrollo político en cada contexto, descritas en los modelos académicos arquetípicos, liberal (ML) y republicano (MR), respectivamente.

La preocupación moderna por lo público requiere definir la relación entre lo público y lo privado, esto es, sustentar una forma de demarcación de la esfera pública. Esta demarcación permea las relaciones jurídico-políticas entre los sujetos como miembros de la comunidad política, y entre el sujeto y la autoridad estatal. Estas tres relaciones reciben un trato distinto en el ML y el MR, en el que hallamos los visos de la propensión de la ética protestante hacia el individuo en el caso del ML y de la ética católica hacia la comunidad (política) por parte del MR (para revisar las diferencias entre ML y MR se sigue aquí, principalmente, el planteamiento de Habermas, 1999, pp. 231-246):

- a) Reconocimiento de derechos. En el ML, el sujeto posee derechos inalienables adquiridos individualmente antes de la constitución del Estado. El respeto de estos derechos es el objetivo de la política, que se desarrolla como una actividad mediadora (o bien, de negociación) entre los derechos de cada sujeto. En el MR los derechos también son previos al Estado, pero se conciben como producto de la socialización en una comunidad pre-democrática (Pardo J., 2003, p. 12). La política es la continuación de esta socialización a través del diálogo en la comunidad democrática.
- b) Procedimientos políticos y concepción del Derecho. En el ML el Estado se legitima protegiendo el ejercicio de derechos del sujeto de la constrictión estatal o de otros sujetos. El Derecho se basa en libertades negativas que privilegian la no coacción del sujeto para alcanzar objetivos lícitos dentro del marco legal. La legitimidad del Estado en el MR estriba en su capacidad para garantizar la construcción del diálogo y la participación del sujeto en éste. El Derecho se funda en libertades positivas que privilegian la cooperación para incluir al sujeto en la política pues, esta actividad dialógica que sustenta la socialización. La distinta concepción de la libertad es dirimente entre los modelos: en el ML la libertad es la capacidad original del sujeto para perseguir objetivos particulares, la interacción entre los sujetos la política como un espacio de negociación, mientras que en el MR la libertad se consigue mediante la emancipación de ataduras pre-políticas (Pardo J., 2003) y dentro de una comunidad política basada en una voluntad no impuesta, la política como un espacio de cooperación.

c) Principios normativos para la integración social. En el ML la acción del Estado tiene como primera responsabilidad la protección del sujeto en el ejercicio de sus derechos, siendo su límite la no invasión de la esfera privada. Señalando al pluralismo como la primera condición política, la mediación de derechos se basa en la construcción de la mayoría a partir de un criterio aritmético. En el MR la acción estatal tiene por objeto garantizar el proceso dialógico dentro de la comunidad política, asegurando la participación de los sujetos. La construcción de la mayoría se realiza mediante el proceso dialógico para formar la voluntad común, proceso en el que se apela a la solidaridad entre los sujetos como condición esencial de la política.

I.2.4 Integración y regímenes de laicidad, aproximaciones

Tanto una excesiva concentración en el individuo como en la comunidad representan un riesgo para la integración social. El individualismo desbocado conduce al relativismo valorativo y, consecuentemente, a la inconmensurabilidad de posturas, haciendo difícil (y hasta imposible) la conciliación política. El ML está expuesto al voluntarismo individualista y a la inconsistencia del compromiso social. Por otra parte, la exacerbación de la comunidad puede imponer un universalismo valorativo en contra de la diversidad de posturas e intereses en la sociedad. El MR depende de requerimientos éticos del sujeto para lograr una solidaridad que no sea forzada, sino que esté internalizada, pero, estos requerimientos pueden ser excesivos al punto de minar la identidad propia del sujeto.

Para evitar estos riesgos es necesario acoplar e instrumentalizar consistentemente los fundamentos y los objetivos de la integración, creando un marco de socialización cívica (§ I.3.3.2). Para entender cómo sucede esto conviene apreciar algunas experiencias históricas concretas. De manera ilustrativa se tomará los casos de Estados Unidos y Francia para comprender las diferencias típicas en las estrategias de integración social del ML y el MR.⁵⁸ Estos ejemplos, además, reaniman la discusión sobre un plausible uso de elementos políticos sacralizados (I.2.3) para evadir los riesgos a la integración. En ambos casos de acuerdo con sus subculturas político-religiosas se desarrollaron «religiones civiles», como formas de sacralización de los vínculos sociales (cfr. Monod, 2013, p. 145).

En la experiencia histórica del OASP la separación constitutiva entre Estado e iglesias estuvo marcada por la diferenciación institucional y el temprano pluralismo religioso. Esta situación generó dos objetivos proporcionales en el trato político y jurídico que se da a la religión en el ML: despolitización y privatización (Casanova, 2012a, p. 107). Con ello se busca un arreglo que permita la convivencia entre lo público y lo privado.

En Estados Unidos el pluralismo religioso aparece como una condición social inaplazable para el nuevo Estado. La persecución religiosa que sufrieron los primeros colonos (ingleses y holandeses en su mayoría, protestantes, pero de confesión distinta a la iglesia nacional) en Europa hizo patente la necesidad de proteger el ejercicio de la religión de la injerencia estatal. La separa-

⁵⁸ Además de ser las mejores expresiones de los modelos democráticos, el desarrollo del ML en Inglaterra y la experiencia de secularización como proceso de racionalización (desencantamiento) y mundanización que Weber identificó en el ascetismo pietista alemán el anglosajón Estados Unidos es quizás el mejor ejemplo de la sinergia entre las características del modelo democrático liberal aunadas a los rasgos de la subcultura político-religiosa del OASP, aplicado a la relación política-religión (para ejemplos vid. Taylor, 2007, p. 454-455).

ción formal (excepcional en el contexto del OASP) entre Estado e iglesias fue la fórmula jurídica encontrada para garantizar la libertad de conciencia. El arreglo implica sacrificar toda pretensión de establecimiento público y formal de una sola confesión a cambio del libre ejercicio de todas las confesiones.

No obstante, el carácter mayoritario del protestantismo en el joven país fundó en el cristianismo un soporte político para la unidad. Con ello se evitó el relativismo valorativo, mediante la creación, no de una iglesia nacional como ocurría en los viejos países europeos, sino de una «religión nacional», un «religión de mínimos» aceptable para todas las confesiones protestantes (Monod 2013, pp. 146-147) y capaz de señalar un destino común (cfr. nota al pie 23). La sacralización de la unidad, dio a la religión cierta capacidad normativa en el orden cívico.⁵⁹ Robert Bellah sintetizó esta religión (incluyendo, además del protestantismo, al judaísmo y al catolicismo) en *Civil Religion in America* (1967). Bellah expone una forma de gobierno “integrada normativamente” a través de principios bíblicos que se compaginaron con los principios republicano-ilustrados y liberal-utilitarios (Casanova 2012a, p. 141).⁶⁰ La propuesta tiene inconvenientes que Bellah reconoce pues, además de limitarse al pluralismo religioso judeo-cristiano, entre 1950 y 1960 surgieron otras expresiones del pluralismo político (como las sexuales y raciales) que forzaron a una moral pública más abierta, profundizando su secularidad (cfr. Cipriani 2004, pp. 256-257).⁶¹ No obstante, el uso de contenidos políticos sacralizados en el sistema político estadounidense parece un recurso no clausurado en favor de la unidad nacional (§ I.3.3.2).⁶²

En la experiencia histórica del OLC la diferenciación institucional está marcada por la pugna entre la Iglesia católica y el Estado. En opinión de Casanova (2012a, p. 111) el republicanismo

⁵⁹ Esto se verifica en el mesianismo y el providencialismo insertos en el desarrollo político estadounidense desde la colonización (siglo XVII). La idea de que el «pueblo americano» debe expandir la libertad y la justicia en el mundo, que tuvo su representación más concisa en el «destino manifiesto» elaborado por John O’Sullivan en 1854, aún permanece vigente conservando rasgos teodidácticos (vid. Rodríguez P., 2015).

⁶⁰ De manera simbólica la sacralización se haya en elementos políticos fundamentales como las invocaciones deístas en la Declaración de Independencia y en la moneda, pero, especialmente en la juramentación de los cargos públicos (que suele hacerse sobre la Biblia) que entrañan el carácter ceremonial de las prácticas políticas estadounidenses (Cipriani 2004, p. 254). Aunque, cabría que preguntarse si el carácter simbólico y ceremonial de estos elementos se puede considerar verdaderamente religioso y no simplemente ideológico (vid. Dobbelaere, 1994, p. 35).

⁶¹ La integración social se ha dirimido a través del multiculturalismo, que intenta la coexistencia de diversas identidades en una sociedad pluralista, “favoreciendo principalmente el derecho individual a la diferencia” (Gutiérrez-Martínez, 2013, p. 32). Aunque esto conduce ulteriormente la adopción de políticas de tipo afirmativo hacia las minorías, el multiculturalismo se sustenta en la libertad de conciencia como una libertad negativa. El riesgo al relativismo se atempera con la confianza en la legalidad del sistema jurídico y existencia de una moral pública que, proyectan criterios que se pretenden «universalmente compartidos».

⁶² Un ejemplo que señala Jürgen Habermas es la segunda elección (2004) de George W. Bush, en un ambiente marcado por el discurso oficial de combate al terrorismo y la confrontación civilizatoria entre Occidente y Oriente que, potenció las identidades cristianas y judías ante los votantes (vid. Habermas, 2006, pp. 124-125). Aunque la crítica de Dobbelaere (cfr. nota al pie 60) aún es admisible.

clásico (a diferencia del ML) persigue la politización de la religión para aprovechar su poder integrador (*infra*). A la par, se propone invalidar políticamente a la Iglesia a través de una estricta separación entre lo público y lo privado, identificando dos espacios institucionales «intocables»: el estatal y el eclesiástico. La Iglesia es tratada como una institución privada de alcance personal y el Estado como una institución pública que engloba a la realidad social.

En Francia la noción de «utilidad pública» (§ I.2.2) justificó medidas estatales secularizadoras (de expropiación) de los medios reales de poder y administración que mantenía la Iglesia, propiciando (como en México, *supra*) el desarrollo administrativo estatal que sirvió para combatir materialmente la presencia eclesial en la esfera pública. La creación de ámbitos institucional-administrativos estatales también generó un nuevo marco simbólico que asumiría la emancipación del sujeto como una tarea pública cardinal. Con estas capacidades, materiales y simbólicas, el Estado pudo promover un equivalente cívico de la religión que, se opone y compite con «la religión eclesiástica» (cfr. Casanova, 2012a, p. 111).⁶³

Jean-Jacques Rousseau (destacada figura intelectual de la Revolución) fue el primero en exponer la noción de religión civil en un sentido moderno, como una «profesión cívica» que asegura la lealtad del sujeto a la comunidad política (Casanova, 2012a, p. 113). Esta lealtad, que como identidad se traduce en ciudadanía (§ I.3.3.1), se recrea permanentemente en los ámbitos institucional-administrativos estatales, especialmente en el educativo. La instrucción como instrumento estatal para el progreso material, intelectual y moral de la sociedad señalado en el cambio cultural ilustrado (§ I.1.4.1), cobró en Francia el sentido especial de la “emancipación respecto del «poder de los sacerdotes» y del prejuicio” (Monod, 2013, p. 185). La escuela laica combate el poder material y simbólico eclesial pues, en su vocación emancipadora del sujeto, forma al futuro ciudadano (Peña-Ruiz, 2011, p. 136). Esto mediante un proceso educativo y de socialización en torno a valores que han de internalizarse (evitando así la imposición valorativa). El proyecto educativo francés se acerca al diseño de la religión civil roussoniana, manteniendo su vigencia con un amplio respaldo oficial y popular —aunque también es objeto de críticas (§ I.3.3.2).

Pensando en los modelos democráticos parece consecuente encontrar la misma distinción en la forma en que se construyó el régimen de laicidad en cada contexto. Así lo plantean Jocelyn

⁶³ La idea de crear un equivalente cívico a la religión eclesiástica, en la forma de una religión de carácter nacional para afianzar la unidad nacional acompañó el proceso constitutivo del Estado moderno francés en sus inicios. Esto con el intento temprano por nacionalizar la Iglesia católica (mediante la Constitución Civil del Clero de 1790), así como la creación de sustitutos seculares de la religión como el culto a razón (vid. Baubérot, 2005, pp. 25-36).

Maclure y Charles Taylor (2011) al distinguir el régimen de laicidad republicano del liberal. Su exposición, que resume las estrategias de integración social, da la pauta para señalar (esbozados los ejemplos estadounidense y francés) un fenómeno ampliamente discutido en la sociología de la religión, las equivalencias morfológicas entre las organizaciones religiosas y políticas de Occidente (cfr. Martín, 2005, p. 59) —no es extraño que la influencia de la relación política-religión, además de expresarse de manera simbólica, lo haga de forma estructural pues, en el cenit de su proceso de institucionalización, la Iglesia católica medieval puede verse como un prototipo del Estado moderno (§ I.1.2); las instituciones occidentales modernas, seculares y laicas, se desarrollaron «a imagen y diferencia» de las instituciones pre-modernas, religiosas y dualistas. Estas equivalencias morfológicas se aprecian a partir del papel del Estado en la relación entre lo público y lo privado, es decir, la forma en la que actúa para demarcar la esfera pública.

En la estrategia de integración social del régimen de laicidad republicano, “la emancipación de los individuos y el desarrollo de una identidad cívica común [...] exige un distanciamiento de las filiaciones religiosas y su relegación a la esfera privada” (Maclure & Taylor, 2011, p. 50). Maclure y Taylor resaltan la función de la escuela en la formación de esa identidad cívica común, la ciudadanía. La rectoría del Estado en la educación, se convierte en el principal vector de la emancipación (Monod, 2013, p. 185-186).

Es posible plantear que, el Estado moderno en el OLC, además de las propiedades expropió el sentido mismo de la Iglesia católica. Durante la Edad Media la Iglesia se arrogó (y desarrolló) tres facultades en el orden social que suponen (doctrinalmente) su razón de ser como institución. *Imperium*, *Magisterium* y *Ministerium* sobre el pueblo de Dios.⁶⁴ De manera análoga, el Estado se facultó con el gobierno, la educación y una amplia capacidad administrativa que acompañan el desarrollo del sujeto en la sociedad. La organización estatal es similar a la eclesial (Tropman, 2002, p. 20) pues ambas consisten en un sistema de ayuda mutua basado en la comunidad y el sentido de cooperación, exigiendo un desempeño público y colectivo del sujeto a cambio de las «prestaciones personales» que le brindan las instituciones. Estas formas de organización sirven para «encaminar» a cada individuo al objetivo común (sea la emancipación o la salvación).

⁶⁴ El *Imperium* se refiere al gobierno y a su función normativa en la comunidad, el *Magisterium* a la enseñanza del ministerio de Cristo a través del evangelio y el *Ministerium* a la santificación de la realidad social a través de los sacramentos (los signos de la unión con Dios: bautismo, eucaristía, penitencia, confirmación, matrimonio, ordenación sacerdotal y unción de enfermos), o en términos sociológicos, la dotación de sentido a la experiencia biográfica del sujeto.

Por el contrario, en la estrategia de integración social del régimen de laicidad en el ML, el “desarrollo de un sentimiento de pertenencia e identificación [...] pasa por un «reconocimiento razonable» de las diferencias más que por su estricta relegación al ámbito privado” (Maclure & Taylor, 2011, p. 48). Las afiliaciones privadas del sujeto son reconocidas y respetadas por el Estado (en la lógica de libertades negativas) pues, su función se centra en la administración de derechos más que en promover valores, evitando así concurrir en el ámbito de la conciencia.

El Estado moderno del OASP como institución encuentra un parangón con la iglesia protestante, en su labor de crear un espacio público de congregación de personas con intereses divergentes, pero cuyo objetivo es la autorrealización («buscar la felicidad», como dice la *Declaración de Independencia* estadounidense, o la salvación) entendida como un proyecto individual.⁶⁵ Tanto el Estado como la iglesia protestante respetan y protegen el proyecto individual respaldando al sujeto a través de «prestaciones sociales» (Tropman, 2002, pp. 20-21), entendidas como un marco para la acción (el marco jurídico en la esfera pública o el universo simbólico en el ámbito privado), cuyo propósito no es «encaminar» al sujeto en la consecución de objetivos que recaen en su responsabilidad individual, sino eliminar los obstáculos que le impidan perseguirlos.

Todo lo anterior no quiere decir que las distinciones que se han venido abordando sean analíticamente inexorables. Maclure y Taylor advierten sobre evitar «fetichizar» los mecanismos instrumentales del régimen pues, aunque creamos “que el secularismo (o *laïcité*) tiene que ver con la relación entre el Estado y la religión; [...] en realidad, tiene que ver con otra cuestión: qué debe hacer el Estado democrático ante la diversidad” (Taylor, 2011, p. 41). De manera que, entendido el proceso de laicización como la diferenciación institucional que marca el isomorfismo organizacional moderno (§ I.2.1), lo fundamental del régimen de laicidad como una propuesta universal se halla en su contenido sustantivo: la condición popular del orden social que suscribe todo sistema democrático.

Las diferencias instrumentales en el proceso de laicización que se han señalado en este tema forman parte de la historicidad de los contextos Occidentales. El rasgo histórico que aquí se ha privilegiado (aunque no es el único) ha sido la relación política-religión, observando *grosso modo* cómo su influencia en las tradiciones del pensamiento democrático y en el desarrollo político

⁶⁵ Así pues, el individualismo del ML (basado en las libertades negativas) se refleja en el individualismo protestante que se expresa en las *Cinco Solas*; cinco sentencias de inspiración bíblica que condensan la doctrina protestante: *Sola scriptura*, *Solus Christus*, *Sola gratia*, *Sola fide*, *Soli Deo gloria*, y que eliminan la intermediación (sacerdotal, o bien, institucional de cualquier clase) entre el sujeto y su salvación.

puede expresarse en la forma en que el Estado demarca la esfera pública regulando los límites entre lo público (política) y lo privado (religión), mediante las estrategias de integración social en cada contexto occidental. En otras palabras, las correspondencias simbólicas y estructurales entre política y religión en el OLC y el OASP nos ofrecen una muy plausible explicación de las diferencias instrumentales de la laicización. Pero las adecuaciones parciales responden al cambio de lo que podríamos considerar como una condición política general del cambio en el orden social.

La mundanización del poder a partir del siglo XVI impuso como condición política general la primacía de la autoridad estatal frente a las autoridades eclesiásticas, lo que permitió a las autoridades estatales, bajo la lógica de la razón de Estado, controlar la religión (instaurándose las Iglesias estatales o la religión de Estado). Por su parte, la laicización impuso la condición popular del orden social (la laicidad) a través del no establecimiento de una confesión oficial (sea por la separación fáctica o formal entre el Estado y las iglesias).

Estas correspondencias que se han revisado entre política y religión a través de la relación entre el desarrollo político y la cultura político-religiosa en cada contexto occidental, no es determinista, es decir, sólo pueden mantenerse mientras no sean apeladas dentro de la comunidad política a través de reclamos culturales (lo que al parecer ha sucedido en EE.UU., § I.3.3.2).

I.3 LAS DIRECTRICES Y LOS CONTENIDOS DE LA LAICIDAD

En I.1 se revisó la transformación política y cultural del proceso de secularización que culminó con el establecimiento del régimen de laicidad, desprendiendo de ello sus elementos constitutivos en términos axiológicos, regulativos e institucionales. En I.2 se valoró a la laicidad como un concepto capaz de generalizarse en Occidente, pero señalando (de manera general) las formas divergentes que adquirió el proceso de laicización en contextos particulares, lo que observamos en los distintos marcos jurídicos de relaciones Estado-iglesias. El anterior es sólo un ejemplo inmediato de las particularidades simbólicas y estructurales que entraña cada contexto. Para ofrecer una explicación plausible de las formas divergentes se ha priorizado en el análisis la relación política-religión, exponiendo la correspondencia entre las culturas político-religiosas (OLC y OASP) y el desarrollo político teorizado en modelos democráticos (MR y ML). Esta correspondencia señala principios normativos para la integración social específicos de cada contexto, cuya instrumentación concreta (con ayuda de ejemplos paradigmáticos) ha servido para distinguir el planteamiento de dos estrategias de integración social en el régimen de laicidad (a las que se volverá después, § I.3.3.3) que nos llevan a advertir las formas liberal y republicana de ese régimen, en concordancia con los modelos democráticos.

A pesar de lo anterior, no se ha abandonado el planteamiento del régimen de laicidad como la forma general de los regímenes políticos en las democracias modernas occidentales pues, estas formas de gobierno comparten la condición sustantiva de la laicidad (la condición popular) así como la experiencia del proceso de laicización que condujo al isomorfismo de las organizaciones políticas modernas, claramente distinguibles de las organizaciones premodernas. Sin embargo, el carácter general del régimen de laicidad requiere de una explicación que antecede la distinción de sus formas liberal o republicana.

La explicación a la que se apunta es prescriptiva. El objetivo de este tema consiste en encontrar las directrices de la laicidad, aquellas que permiten identificar los alcances, límites o condiciones ineludibles al momento de plantear una estrategia de integración social en un régimen de laicidad. Para proponerse como universales, estas directrices deben satisfacer la «exigencia democrática de organización» “fundada sobre la base de la igual libertad de conciencia” (John Rawls apud., Monod, 2013 p. 166).

Una referencia acuciosa y sintética de estas directrices la encontramos en la *Declaración Universal de la Laicidad en el siglo XXI*, elaborada por Jean Baubérot, Roberto Blancarte y Mi-

cheline Milot (2005). En este documento se pueden identificar tres directrices de la laicidad: (art. I) autonomía individual, a partir de la libertad de conciencia y el respeto a su ejercicio individual y colectivo; (art. II) autonomía estatal como la capacidad del sistema jurídico para legislar al margen de doctrinas comprensivas (sean religiosas o filosóficas); y (art. III) la no discriminación del sujeto en el ejercicio de sus derechos como ciudadano, independientemente de las doctrinas comprensivas de carácter religioso o filosófico que asuman.

En este tema se revisará cómo se relacionan estas tres directrices con los elementos constitutivos o contenidos del régimen. Para ello se plantearán relaciones entre (1) la autonomía individual y el sistema axiológico laico fundado sobre la base de relaciones sociales despersonalizadas que persiguen el beneficio mutuo, (2) la autonomía estatal y carácter abstracto, procedimental, pero especialmente, convencional de los principios que fundan el derecho moderno y (3) la no discriminación y el arreglo institucional que surgió de la diferenciación sistémica, es decir, la diferenciación institucional. Es preciso aclarar que estas relaciones no son excluyentes pues, las directrices de la laicidad y los contenidos del régimen de laicidad forman un conjunto en el que cada elemento depende del otro. El Esquema 1 esboza las relaciones antes descritas, identificando (en color rojo) el principal vínculo estructural entre las directrices de la laicidad y los contenidos del régimen de laicidad.

Esquema 1. Relación entre contenidos y principios de la laicidad



Fuente: Elaboración propia

I.3.1 Libertad, igualdad y autonomía

En el sistema axiológico laico los principios de libertad e igualdad están orientados por la autonomía (la facultad para determinar la propia norma), para dar cuenta de un sistema de relaciones sociales despersonalizadas y basadas en el beneficio mutuo. Libertad, igualdad y autonomía, son elementos axiológicos indispensables al pensar el contenido valoral de la democracia moderna — aunque la manera de articularse da pie a distintas ponderaciones analíticas, como la propensión de los Estados seculares hacia la libertad y de los Estados laicos hacia la igualdad (§ I.2.3-I.2.4). Para explicar el contenido axiológico del régimen de laicidad se prestará atención en la autonomía, no sólo como elemento orientador del sistema, también en su capacidad para mediar las concepciones de (1) libertad e (2) igualdad. Finalmente se apreciará cómo la relación entre libertad e igualdad exige (3) un mecanismo de mediación entre los distintos intereses sociales que permean en la comunidad política.

I.3.1.1 Libertad

Al pensar la libertad desde la laicidad buena parte de la bibliografía se concentra en la libertad de religión⁶⁶ y en el debate sobre su carácter privado y público. El modelo arquetípico de Modernidad planteó la distinción entre lo público, como espacio del interés colectivo, y lo privado, como dominio del individuo. Esta distinción impulsó el desarrollo del derecho moderno en los siglos XVIII y XIX, y ubicó el ejercicio de la libertad de religión en la esfera privada. Pero, la internacionalización del orden jurídico sobre los derechos humanos en el siglo XX, reabrió la discusión sobre la presencia de la religión en la esfera pública.⁶⁷

¿Cómo se puede argumentar jurídicamente el carácter público de la libertad de religión cuando ésta ha sido asumida en el derecho moderno a través de su privatización? Parte de esta explicación tiene que ver con la concepción de lo público y lo privado, pero, principalmente con la noción de libertad y con las transformaciones de esta noción en el desarrollo de la democracia moderna en Occidente.⁶⁸

⁶⁶ Aunque existen algunas propuestas analíticas que distinguen conceptualmente entre libertad religiosa y libertad de religión (cfr. Chiassoni, 2013, pp. 14-17), esta investigación no contempla tal distinción. Se toma el término libertad de religión por ser el que se emplea en las convenciones internacionales sobre derechos humanos.

⁶⁷ Como se verá después la expresión de la libertad de religión en la esfera pública involucra la cooperación estatal a los derechos asociados a la libertad de conciencia y al ejercicio simultáneo del culto y de la libertad política, es decir, la participación sociopolítica fundada en convicciones religiosas.

⁶⁸ Norberto Bobbio (1991, pp. 42-44) describe el desarrollo de la idea moderna de libertad a partir de tres nociones: (a) libertad negativa, (b) autonomía y (c) libertad positiva. Aunque me apoyaré en este planteamiento, considero necesario

La primera noción moderna de libertad se desarrolla jurídicamente como el contenido negativo de un derecho, es decir, la abstención estatal frente a las acciones del sujeto. En el liberalismo clásico esto se expresa a través de la libertad original del sujeto: la libertad de conciencia. Esta libertad representa el medio para crear la identidad propia, una empresa (en principio) individual que el Estado respalda mediante derechos y garantías que impiden que sea constreñida por la misma acción estatal u obstruida por la acción de terceros (Ferrajoli, 2007, p. 271). Esta forma de libertad se mide por la práctica de la autonomía del sujeto en el ámbito privado: la autonomía privada.

El reconocimiento estatal de la libertad de religión es, históricamente, la primera manifestación jurídica de la libertad de conciencia. Este fue un cambio profundo pues, además de permitir al sujeto elegir su confesión religiosa, supuso la fragmentación moral de la sociedad al legitimar la autonomía del sujeto para asumir mediante convicciones fundamentales (religiosas o seculares) lo que concibe como bueno (§ I.1.4.3). En otras palabras, esto marca la independencia moral del sujeto frente al Estado pues, la autonomía privada reside en la capacidad del sujeto para elegir máximas que reconoce como verdaderas y vinculantes para su acción (Habermas, 1998, p. 179); y a partir de las cuales crea su identidad propia.

La relación entre las libertades de conciencia y de religión se estableció formalmente en las convenciones internacionales sobre derechos humanos del siglo XX, que reconocen ambas libertades en un mismo precepto.⁶⁹ Las convenciones especifican además los derechos asociados al ejercicio individual o colectivo de la libre conciencia;⁷⁰ derechos que podemos resumir en tres bloques (Llamazares, 2007, pp. 23-24): formación de la conciencia manteniendo o cambiando convicciones; expresión y transmisión (sin imposición) de las convicciones propias a los demás; y la posibilidad (restringible sólo con previa justificación jurídica) de comportarse en privado y en público de acuerdo con esas convicciones.

modificar la nomenclatura para distinguir el carácter jurídico del carácter ideológico en las nociones de libertad. Así pues, en lugar de (a) que en el ML está ideológicamente ligada al individualismo, hablaremos de contenido negativo del derecho; y en lugar de (c) que en el MR se liga al comunitarismo, hablaremos de contenido positivo. En cuanto a (b) Bobbio le atribuye un carácter político que es eminentemente público, sin embargo, aquí reconoceremos que la autonomía también puede ser privada.

⁶⁹ Así se hace en el artículo 18 la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) y, también en el artículo 18 del *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (1966) que, además, añade la libertad de pensamiento.

⁷⁰ Aunque estos derechos se enuncian para las creencias y prácticas religiosas, en realidad amparan a todas convicciones fundamentales, como lo señala el Comité de los Derechos Humanos de Naciones Unidas en el numeral 1 de la Observación General No. 22 sobre el Artículo 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

La garantía estatal a los derechos asociados implica algo más que la abstención. La práctica de la autonomía privada puede verse obstruida cuando no existen condiciones, o cuando éstas son adversas, para el desarrollo de la identidad propia del sujeto. En esta situación, garantizar el efectivo ejercicio de la libertad requiere subsidiar la práctica de la autonomía privada mediante la cooperación estatal, para conducir la creación o modificación de condiciones normativas o administrativas en la esfera pública.⁷¹ Esta libertad efectiva apoyada en la cooperación estatal se traduce jurídicamente como el contenido positivo del derecho. Este contenido involucra a la comunidad política en su conjunto pues, requiere de su anuencia para establecer condiciones que favorezcan el desarrollo de la identidad propia de cada individuo.

El contenido negativo (abstención estatal) y el positivo (cooperación estatal) del derecho responden en última instancia al dominio del sujeto, a la posibilidad de ejercer su libertad mediante la autonomía privada. Pero el contenido positivo apunta al carácter dialógico de la esfera pública democrática, pues determinar el grado de cooperación a los derechos asociados implica razonar sobre intereses particulares (que pueden o no contraponerse) en el debate político.

En el caso de la libertad de religión el sólo planteamiento del debate se enfrenta al modelo arquetípico de Modernidad que concibe a la esfera pública como un espacio secularizado y que remite el ejercicio de esa libertad a la esfera privada. El debate se inicia al reconocer que la identidad religiosa (como cualquier otra identidad) no se satisface con las prácticas privadas de una creencia (como puede ser el culto), involucra la cosmovisión del sujeto, la forma en que comprende y participa en la realidad social. De esta forma las condiciones a las que se refieren los derechos asociados no sólo implican la aquiescencia en la esfera pública de determinadas prácticas, ya sea por su inclusión en el orden jurídico o su contemplación en las actividades administrativas, sino que atañen en un sentido amplio al marco de socialización de la comunidad política.

El sujeto no sólo es autónomo para sí (en la esfera privada), también lo es como miembro de la comunidad política. La práctica de la autonomía se manifiesta en la esfera pública dando a la libertad una forma específicamente política, que radica en la participación del sujeto en la toma de decisiones dentro de la comunidad política. El ejercicio de la autonomía pública supone “que los destinatarios de las leyes puedan entenderse a sí mismos al mismo tiempo como los autores de

⁷¹ La cooperación puede adquirir distintas formas, desde las modificaciones legales para normalizar o promover comportamientos determinados en la sociedad, hasta la cooperación material que se puede dar de manera directa (por subvenciones económicas) o indirecta (mediante exenciones fiscales). En el caso de la libertad de religión el asunto que genera más tensión en Occidente es la forma de cooperación estatal a la educación religiosa pues, puede implicar la contemplación de convicciones religiosas en el proyecto educativo (secular) del Estado.

esas leyes” (Habermas, 2006, p. 128). La autonomía pública de cada sujeto es la fuente de la soberanía popular, idea revolucionaria que marca el orden social laico y que encuentra su mejor representación ideológica en la «emancipación» (exaltada en las concepciones republicanas de la democracia). Cuando los sujetos de una comunidad política observan leyes que ellos mismos se han dado, su obediencia responde a su poder soberano y no a la subordinación a un poder externo (Peña-Ruiz, 2002, p. 19). Los miembros de una comunidad política, mediante su participación sociopolítica, son copartícipes en la creación de un proyecto político estatal; en la determinación de sus principios, sus normas y sus instituciones.

Las dos formas de autonomía del sujeto, privada y pública, pueden ejercerse de manera simultánea cuando los sujetos buscan su representación en las instituciones estatales mediante leyes, “con las cuales pueden mantener su identidad [propia] cultural e ideológica como *ciudadanos individuales de la sociedad*” (Habermas, 2015, p. 270). Así es como el sujeto promueve condiciones favorables al desarrollo de su identidad propia en torno a marcos de socialización que permitan la reproducción social de esta identidad. Evidentemente un sujeto en un sistema democrático no puede decidir aisladamente sobre las leyes, comparte esta tarea con sus pares que, en el ejercicio de su autonomía, también buscarán promover condiciones favorables a sus propios intereses, aun cuando contravengan los intereses de otros. El sistema democrático es eminentemente pluralista, razón por la que está expuesto al desacuerdo y a la tensión, lo que no resta impulso a la motivación de cada sujeto para conservar su identidad propia y a promover, en consecuencia, la presencia de sus intereses particulares en la esfera pública.

Aunque toda iniciativa de los sujetos (en tanto que ciudadanos) para defender sus intereses particulares se hace frente a las instituciones estatales, conviene distinguir estas acciones en torno a dos tipos de relaciones en la comunidad política: las relaciones entre los sujetos como miembros de la comunidad; y las relaciones entre el sujeto y el Estado. En ambos casos el Estado atiende estas acciones de los sujetos valiéndose de sus facultades, especialmente de la demarcación estatal de la esfera pública (§ I.2.3), pero los objetivos que se persiguen son distintos. En torno a la relación entre los sujetos el Estado instruye la mediación de intereses, persiguiendo la convivencia dentro de la comunidad. Por lo que toca a la relación entre el sujeto y el Estado, la defensa de intereses particulares se plantea como un reclamo de tipo cultural frente al Estado, que debe atenderse mediante la representación política. En los siguientes apartados se desarrollará la

mediación de intereses y después se abordará la cuestión de la representación política (§ I.3.2; I.3.3).

I.3.1.2 Igualdad

La relación entre la libertad y la autonomía parece darse de manera directa, por el contrario, la relación entre la autonomía y la igualdad se presenta mediada por el Estado. En el sistema democrático la autonomía de cada miembro de la comunidad política debe ser respetada pues, toda “persona tiene derecho a un régimen plenamente suficiente de libertades básicas iguales, que sea compatible con un régimen similar de libertades para todos” (Rawls, 1996, p. 27). A diferencia de la libertad que es un estado propio del sujeto, la igualdad sólo se verifica en relación con los demás. La igualdad pone de manifiesto el pluralismo, que es fuente del desacuerdo y la tensión en el sistema democrático, pero no es indomable. Corresponde a una autoridad con capacidad vinculante garantizar, no sólo libertades, sino «iguales libertades» para cada miembro de la comunidad política. El Estado media la igualdad de los sujetos en el ejercicio de su autonomía, a través de un conjunto de criterios instrumentales (reglas, procedimientos e instituciones) y sustantivos (o valorativos).

Norberto Bobbio (1991, p. 46) señala que, en el desarrollo del pensamiento político occidental, a cada noción de libertad ha correspondido una noción de igualdad. A partir de estas nociones observará cómo las acciones estatales median la igualdad. Al contenido negativo del derecho (o libertad negativa) corresponde la «igualdad jurídica», mediante la que el Estado asegura en el mismo grado garantías para cada miembro de la comunidad política. El contenido positivo (o libertad positiva) se acopla con la «igualdad social», en la que el Estado participa conduciendo la nivelación de condiciones necesarias para el ejercicio efectivo de la libertad. La libertad política se enlaza la «igualdad política», la capacidad de cada miembro de la comunidad para participar en la toma de decisiones sobre el Estado y su gobierno, así como en la definición del proyecto político de la comunidad, en un proceso democrático regulado por el mismo Estado.

El ejercicio de iguales libertades en un sistema pluralismo como el democrático genera tensión en la práctica de la autonomía privada y pública del sujeto. En esta tensión el Estado debe procurar iguales libertades, cuidando la convivencia en los términos contractuales de las relaciones sociales del orden social laico, fundadas en el beneficio mutuo y la despersonalización:

- a) Por una parte, la igualdad jurídica restringe la generación de privilegios (prerrogativas o exenciones legales) atendiendo al criterio de despersonalización de las relaciones sociales modernas. En este sentido el derecho reconoce a los sujetos no por sus identidades propias y particulares, sino como ciudadanos (la identidad jurídico-política universal que acoge a todos los miembros de la comunidad política) que portan identidades propias resguardadas bajo el contenido negativo del derecho.
- b) Por otra parte, el contenido positivo del derecho insta a la cooperación estatal para asegurar el efectivo ejercicio de la libertad, por lo que, desde la igualdad social puede argumentarse por un trato favorable a ciertos sujetos o grupos que no cuentan con las condiciones para el desarrollo de su identidad propia (sexual, étnica, religiosa, etc.). Sin embargo, estos tratos favorables interpelan el beneficio mutuo que sustenta la despersonalización de las relaciones sociales modernas, pudiendo ser percibidos como injustos.
- c) La tensión se produce advirtiendo que, como consecuencia de la fragmentación moral de la sociedad y de acuerdo con la igualdad política, todos los sujetos pueden intentar hacer valer sus intereses legalmente, aun cuando no toda promoción jurídica de intereses será admitida. El ejercicio de la libertad política requiere un mecanismo para la mediación de intereses, que sea confiable en términos del igual acceso a la representación política y se conciba como justo de acuerdo con el beneficio mutuo.

Al Estado, en su capacidad de establecer decisiones vinculantes sobre los miembros de la comunidad política, corresponde la tarea de mantener este mecanismo (§ I.1.4.3). La dificultad estriba en que tal mecanismo plantea, en principio, un problema axiológico dentro de la comunidad política. Para John Rawls (1996), el reconocimiento y aceptación de iguales libertades entre todos los miembros de la comunidad política, exhorta a un compromiso del sujeto para realizar una reflexión profunda de sus propias convicciones, a fin de resguardar sus intereses en términos de conciencia, pero también, tomar conciencia de los intereses de los demás. Así, el respeto a las convicciones fundamentales de unos no causaría perjuicios al desarrollo de la identidad de otros. Pero, independientemente de la disposición del sujeto para reconocer al otro en su identidad propia e intereses, el Estado desarrolla medidas instrumentales y criterios procedimentales en el plano jurídico para mediar intereses. Aquí entra en juego la función estatal de demarcación de la esfera pública.

I.3.1.3 Mediación de intereses

Debido a la fragmentación moral de la sociedad en la Modernidad, la democracia se construyó como un sistema político pluralista. El Estado democrático no tiene la capacidad para juzgar moralmente los intereses de sus ciudadanos, pero está dotado con la facultad para atribuir, de manera selectiva, «status público» a los grupos de interés, es decir, legitimar la presencia de intereses particulares en la esfera pública y su participación en el proceso democrático (Zolo, 1994, p. 160). Esta facultad se apoya en el Estado de derecho, el conjunto de reglas y procedimientos jurídicos con el que se construyen las leyes y del que se desprende la legitimidad de las mismas. Estas reglas y procedimientos jurídicos permiten al Estado abstraerse de las morales particulares de los sujetos, alcanzando su propia autonomía. En otras palabras, así como el sujeto discierne sus propias máximas con independencia del Estado, éste sustenta leyes independientes de las morales particulares.

El Estado de derecho aporta confiabilidad al mecanismo de mediación pues, en principio, todo interés particular puede presentarse en la esfera pública siempre que los sujetos o los grupos de interés satisfagan las reglas y procedimientos del proceso democrático. Sin embargo, en la intermediación selectiva del Estado existen, además de criterios procedimentales, criterios no formales. Aunque en una perspectiva realista de la política estos criterios se relacionan con intereses particulares, desde una perspectiva deontológica implican principios, y éstos son los que aportan la percepción de justicia al mecanismo de mediación.

La noción de justicia en el marco legal se desprende de principios convencionales que, a diferencia de las inmutables máximas religiosas, naturales o de otra índole que sostienen las morales particulares, no son ni revelados, ni autoevidentes; se encuentran a través del debate argumentativo en el proceso democrático. Esto permite que la ley se adecue a los cambios en los intereses individuales y colectivos. Pero, aunque estos principios tienen un carácter normativo no pueden formalizarse.

La cuestión aquí sería saber identificar estos principios convencionales y advertir cuál es su función en la toma de decisiones, ambas situaciones que resultan complejas. Un buen ejemplo de esto se encuentra en el criterio de distinción entre lo público y lo privado que, como señala Habermas (1998, p. 180), desde la concepción liberal se ha desarrollado como un principio que indica la dirección de la interpretación estándar de la libertad: “la autonomía pública de los ciudadanos que participan en la praxis autolegisladora de la colectividad debe posibilitar la autodetermi-

nación personal de las personas privadas”, así “la autonomía pública aparece en primer lugar como un medio para posibilitar la autonomía privada”. En este sentido, las medidas instrumentales de la demarcación estatal de lo público frente a lo privado pueden mantenerse mientras que no constriñan la autonomía individual.

Bajo esta lógica el principal criterio instrumental que se ha señalado para proteger la libertad de conciencia, la separación (formal o tácita) entre el Estado y las iglesias (§ I.2), debería, por ejemplo, instrumentarse procurando maximizar el ejercicio de la libertad de religión de los sujetos. Sin modificar la forma de separación Estado-iglesias adoptada por la comunidad política, el Estado podría prestar su cooperación a los derechos asociados a la libertad de conciencia para crear condiciones que favorezcan el desarrollo de la identidad propia o la participación sociopolítica, fundadas en convicciones religiosas. Evidentemente quienes estarían más interesados por promover una ampliación así de la libertad de religión son los sujetos que asumen como relevantes las convicciones religiosas para la construcción de su identidad y para su participación en la comunidad.

Pero Habermas se opone a que la autonomía pública tenga sólo un carácter instrumental para garantizar la autonomía privada pues, la creación de la identidad propia del sujeto se produce en su socialización, de manera que lo público y lo privado tienen una relación complementaria que

no refleja ningún dato fijo. Más bien es producida conceptualmente por la estructura del medio jurídico. Por consiguiente, es asunto del proceso democrático definir siempre de nuevo las precarias fronteras entre lo privado y lo público a fin de garantizar a todos los ciudadanos iguales libertades tanto en las formas de la autonomía privada como de la autonomía pública (Habermas, 1998, pp. 180-181).

En esta otra interpretación de la distinción entre lo público y lo privado, la separación Estado-iglesias, además de velar por la libertad de conciencia, ha de tener en cuenta los efectos de la mediación de intereses para la convivencia dentro de la comunidad. Los sujetos que no poseen convicciones religiosas o que no las consideran relevantes para el ejercicio de su autonomía, pueden considerar que las medidas cooperativas con la libertad de religión socavan la despersonalización y el beneficio mutuo del contrato; además de desvirtuar la propia separación que, habilita al Estado para mediar entre diversos intereses confesionales o entre intereses confesionales y seculares, al no decantarse por ninguna doctrina comprensiva (religiosa o secular).

Se debe reconocer que tanto los criterios instrumentales como los recursos procedimentales de los que se desprende la autonomía estatal responden a un contenido sustantivo. La indepen-

dencia del Estado respecto de las doctrinas comprensivas de los sujetos no debe ser interpretada como neutralidad sino como imparcialidad pues, el Estado suscribe una carga valorativa (Gutiérrez-Martínez, 2013) que se desprende de los principios convencionales, de los que depende la noción de justicia dentro del marco legal.

La carga valorativa del Estado no se equipara a la capacidad del sujeto para concebir autónomamente lo que considera bueno, sino a la capacidad para determinar mediante su poder vinculante los límites precarios y siempre cambiantes entre lo público y lo privado. De modo que, la independencia del Estado no se sacrifica cuando advertimos que las leyes resultantes del proceso democrático coinciden con unas determinadas morales particulares y favorecen ciertos marcos de socialización también particulares, pues mediante la autonomía estatal no se imponen leyes con un signo moral, se tramitan intereses particulares a través del proceso democrático.

Volviendo a la preocupación que gira en torno al debate sobre el carácter público y privado de la libertad de religión, la forma en que el Estado demarca la esfera de lo público, supone una orquestación regulativa e institucional ordenada por los principios convencionales. Conviene recordar aquí la apreciación que hace Manuel Villa del régimen político (*supra*): «lo actuado, lo decidido, lo rechazado, debe ser conforme a doctrina y a principios, sobre todo a derecho y a representatividad».

I.3.2 Imparcialidad: la ética laica

La autonomía estatal se desarrolla, como se mencionó en el apartado anterior, a través de criterios instrumentales y procedimentales. La separación (tácita o formal) entre el Estado y las iglesias es uno de los principales criterios instrumentales que se expresa mediante la demarcación estatal de la esfera pública como espacio del interés colectivo y de la acción del Estado. Pero, también se dijo que los criterios instrumentales y procedimentales responden a un aspecto sustantivo. En este apartado se habrá de discernir el contenido sustantivo de la autonomía estatal, centrando la atención en los principios convencionales que sustentan al Derecho moderno. Ulteriormente esta discusión termina por suponer el desarrollo de un tipo de ética cuyo objetivo es asegurar la convivencia en una sociedad moralmente fragmentada, ésta es la «ética laica».

Es necesario hacer un breve excurso para evitar la tentación de oponer la ética laica a la moral religiosa. Por principio de cuentas, la distinción entre ética y moral no tiene un sustento etimológico ni práctico pues, ambos conceptos se refieren a la normalización de la conducta del sujeto. Sin embargo, discursivamente suele señalarse al comportamiento ético como aquel que expresa la autonomía del sujeto, frente a la moral que se ve como un conjunto de normas impuestas (Ortiz, 2016, p. 115). En pocas palabras, se piensa que la ética es un ejercicio de la autonomía, mientras que la moral es una imposición heterónoma.

La oposición entre moral religiosa y ética laica se aviva a la luz de la distinta fundamentación normativa en los órdenes sociales dualista y laico (§ I.1.4.2). La ética laica puede ser vista como la «forma moderna», propia del orden social laico, de generar obligaciones (normativas, pero no necesariamente formales). Ciertamente los supuestos modernos de fundamentación son distintos: el conocimiento de las obligaciones se da mediante la razón y no por la revelación; el ámbito de la conducta que norman no es la relación entre el sujeto y Dios, sino entre sujetos, es decir, un ámbito secular y no religioso; no buscan incidir en la congruencia entre lo sagrado y lo profano, sino entre lo público y lo privado.

Sin embargo, la oposición entre moral religiosa y ética laica suele trasladar los supuestos de fundamentación normativa de los órdenes sociales a la conducta de los sujetos. Como señala José Casanova (2012b, p. 115), se parte de una premisa falaz según la cual los sujetos que mantienen una postura secular “piensan y actúan por su propia cuenta y [...] son agentes racionales, autónomos y libres, mientras que las personas religiosas son agentes no racionales, sometidos y hete-

rónomos”. Esta oposición se traduce en una «lucha moderna» por la preeminencia de la ética laica que, se expresa como una necesidad para emancipar al sujeto, redimiendo a “los humanos de la humillación que las morales religiosas imponen al subordinar los intereses de las personas a dogmas y dictados caprichosos de una divinidad, o de una tradición religiosa” (Guisán, 2009, p. 10). De igual forma se deduce la necesidad de emancipar a la sociedad del fundamentalismo y del integrista religioso. Se supone que el sujeto creyente es incapaz de reconocer el carácter pluralista de una sociedad moralmente fragmentada pues, el principio de autoridad que deposita en Dios o en su iglesia y el carácter dogmático de sus convicciones, lo limitan para percibir los intereses de quienes no están atados por el mismo compromiso (Flores, 2008). En este sentido las acciones sociopolíticas del creyente serían un riesgo para la identidad propia del no creyente (o del fiel de una confesión distinta).

Pero los argumentos que postulan al creyente como un sujeto premoderno son débiles. La religiosidad es un fenómeno dinámico que impide juzgar al creyente como un sujeto heterónimo⁷² e integrista.⁷³ Por otra parte, el maximalismo no es exclusivo de posturas religiosas, la evidencia histórica da cuenta de diversos fundamentalismos seculares.

Pese a lo antes dicho, podemos plantear la distinción entre ética y moral con un propósito analítico, señalando que la moral implica orientaciones para la acción, mientras que la ética involucra la racionalidad que subyace a esas orientaciones, así pues, pueden existir morales y éticas tanto religiosas (§ I.2.3) como seculares (Cortina, 2005, p 133-134).

La ética laica es el conjunto de principios convenidos por los sujetos para asegurar la convivencia en la comunidad política y conseguir sus fines. La ética laica no son unos principios determinados, sino unos principios que explican la viabilidad de un proyecto político y un momento histó-

⁷² Tan sólo los cismas del cristianismo muestran la diversidad de posturas en la interpretación de las obligaciones morales de la fe, por lo que el principio de autoridad de las iglesias no es un supuesto infalible. Pero incluso, sin atribuir repercusiones cismáticas en las religiones, podemos valorar que, en un contexto secular, en el que las iglesias han perdido el respaldo coactivo estatal, la pretensión eclesial de imponer heterónomamente sus interpretaciones dogmáticas de las obligaciones morales de la fe, se enfrenta a la voluntad de los creyentes: “su facultad de atar y desatar descansa en las voluntades personales de los fieles” (Pardo P., 2008, p. 30).

⁷³ Considerar que la actividad sociopolítica del creyente es inexorablemente integrista contradice la evidencia histórica. Jacques Maritain (1972), uno de los padres de la democracia cristiana, aseveraba que la actividad sociopolítica fundada en creencias religiosas (tal como la actividad secular) está atada a la contingencia política y social. Así pues, aconsejaba ver a los principios morales como “reglas supremas de una actividad concreta dirigida a una obra que ha de realizarse en circunstancias determinadas mediante reglas más inmediatas [...] *nunca trazadas de antemano*” (p. 164). Para Maritain la «elección del mal menor» es la regla que media entre los principios y la contingencia. La mediación, es un ejercicio de autonomía y racionalidad que obliga al creyente a valorar y transigir ante “la extrema variedad de aspectos que representan los problemas políticos”, no siendo extraño que “se encuentren cristianos en las formaciones políticas más diversas y a veces más contrarias” (pp. 197-198).

rico específicos. Estos principios se transforman con las modificaciones en los intereses del proyecto político. La ética laica que aquí se propone se acerca al planteamiento de una ética procedimental que, racionalmente postula un arreglo valorativo que permita resolver el problema axiológico que implica la mediación de intereses particulares.

Para comprender la ética laica se prestará atención a tres aspectos: (1) la relación entre ética laica y la moral/ética religiosa; (2) el método para encontrar los principios convencionales que constituyen la ética laica; y (3) la imparcialidad de la ética laica al describir las diferencias entre el carácter normativo del Derecho y de la moral religiosa (tomando a esta moral como ejemplo, pero el Derecho se diferencia de cualquier moral particular).

I.3.2.1 Relación con otros arreglos valorativos

Para exponer la relación entre la ética laica y los arreglos valorativos de las doctrinas comprensivas, conviene iniciar exponiendo las propiedades que identifica Adela Cortina (2005, pp. 135-144) en su propuesta de «ética cívica». Cortina recurre al «consenso traslapado» de John Rawls (§ I.3.2.2) para presentar su ética cívica como una suerte de comunión entre las distintas ideas del bien que suscriben los sujetos, mediante la intersección de valores compartidos por las diversas doctrinas comprensivas presentes en la sociedad (cfr. nota al pie 74). A esto le llama «ética de mínimos» para distinguirla de las «éticas de máximos», es decir, arreglos valorativos de las doctrinas comprensivas cuyo principal objetivo (además de aportar reglas de convivencia) es clarificar las reglas de una «vida buena».

Contemplar como ética de mínimos a la ética laica, indica que ésta no es un arreglo valorativo equivalente a las morales particulares que los sujetos suscriben para desarrollar su identidad propia. Se trata de una ética vinculante para la acción de los sujetos sólo en tanto que ciudadanos y no como individuos particulares en una sociedad (Cortina, 2005, p. 137). La ética laica no afirma ni niega los principios de las doctrinas comprensivas, ni el carácter vinculante de éstas para los sujetos; específicamente en el caso de las doctrinas religiosas, no pretende ni afirmar ni negar el carácter vinculante de la idea de Dios (ibid., p. 139).

De lo anterior se sigue que la ética laica no es el equivalente cívico de la moral/ética religiosa, por lo que, sus principios convencionales no suponen la oposición entre «valores seculares» y «valores religiosos». Como se ha visto, no es posible plantear la equidistancia entre esos valores debido a la relación positiva existente entre el cristianismo y la Modernidad occidental (§ I.2.3).

Para Cortina hay una constante retroalimentación entre lo que aquí se llama ética laica y los arreglos valorativos de las doctrinas comprensivas (cfr. *ibid.*, pp. 142-144).⁷⁴ Intentar separarlas obstruye el reconocimiento de la fragmentación moral de la sociedad propiciando que las morales particulares puedan convertirse en integristas (religiosos o seculares) y la ética laica adquiera los rasgos doctrinales. Ambas son posturas monistas (moral y políticamente) que se contraponen con el pluralismo democrático. (§ I.2.4).

Pero una ética de mínimos también es una ética que impone límites: unos “elementos comunes de justicia por debajo de los cuales no puede caer una sociedad sin caer a la vez bajo mínimos de moralidad” (Cortina, 2005, p. 141). La ética laica termina siendo un recurso de interpretación. Otorga el carácter sustantivo a los criterios instrumentales y procedimentales que el Estado emplea para mediar intereses en la sociedad o resolver los reclamos culturales. Es una ética que se construye colectivamente en la comunidad política, y “el Estado debe respetarla y encarnarla, ya que es la propia de los ciudadanos y legitima las instituciones políticas” (*ibid.*, p. 142).

I.3.2.2 El método de la ética laica

La oposición entre la ética laica y la moral/ética religiosa, está en el tipo de principios que postulan. A diferencia de los inmutables principios religiosos (y naturales), los principios de la ética laica son convencionales. Esto pone de relieve la necesidad de un método capaz de procesar el cambio de intereses en la sociedad.

Para iniciar la cuestión del método, recordemos los principales metarrelatos sobre la formación de comunidad en Occidente: la idea religiosa de la Alianza, enfocada en aspectos relacionales y motivacionales propios de la racionalidad sustantiva; y la idea secular del contrato social, que conduce al procedimentalismo de la racionalidad instrumental (§ I.1.4.1). Estas propuestas de formación de comunidad corresponden a diferentes interpretaciones de la realidad pues, el tipo de racionalidad que suscriben ofrece distintas formas de conocer esa realidad. La Modernidad privilegió el conocimiento fundado en la racionalidad instrumental, consolidando la idea del contrato

⁷⁴ Un buen ejemplo al respecto es la concepción de la libertad. En el liberalismo clásico la libertad se funda en la conciencia individual, mientras que el cristianismo, especialmente la doctrina católica, la sustenta en la dignidad humana; existe aquí, en principio, un consenso traslapado, aunque ciertamente la fundamentación y las consecuencias de la concepción de la libertad son distintas pues, mientras el liberalismo avala el «subjetivismo moral y religioso», la doctrina católica evidentemente se opone a ello (Martínez, 2012). Sin embargo, la concepción de la dignidad humana forma parte de la teoría de los derechos humanos, y aunque pueda presumirse que se trata de una noción secularizada y moderna de dignidad trazada por Kant, no se puede obviar la influencia del cristianismo en el pensamiento kantiano.

como la interpretación más consistente en la formación de comunidad. Y existen buenos argumentos para pensar que sea así.

El cambio epistémico ilustrado postuló a la razón (instrumental) como un atributo inherente de la humanidad y como su base cognitiva, permitiendo a los sujetos acceder directamente al conocimiento sin la intermediación de las esquivas manifestaciones metafísicas (la revelación), o la adscripción de una postura moral previa (como creer en Dios). La razón instrumental no permite discernir la verdad entre las diversas ideas del bien en una sociedad pluralista, pero al ser un atributo universalmente compartido puede neutralizar las concepciones comprensivas del mundo mediante la objetivación de una realidad empírica e intersubjetiva, comprobable y refutable por procedimientos cognitivos conocidos (o conocibles) por todos. La idea del contrato se vuelve preeminente en la explicación de las relaciones sociales en una situación de fragmentación moral pues, el acuerdo más que sostener la verdad sobre una cuestión apunta a su objetividad, producto de la intersubjetividad de sujetos que conocen y participan de las reglas de la racionalidad para interpretar la realidad. Así pues, la capacidad explicativa de la razón instrumental se convierte en «el criterio para medir todas las cosas» tanto en el mundo natural como en el mundo social.

La racionalidad instrumental fundamenta el modelo arquetípico de Modernidad que, prescindiendo de otras interpretaciones de la realidad y otros arreglos de comunidad, al menos en lo que tiene que ver con la toma de decisiones colectivas en la esfera pública.⁷⁵ Las otras interpretaciones y los otros arreglos comunitarios, como los religiosos, pueden mantenerse activos, pero sólo en la esfera privada y nunca en la pública.⁷⁶

Sin embargo, lo antedicho es inconsistente. Charles Taylor (2011, p. 57) llama «el mito de la Ilustración» al discurso que presenta a la razón como si “fuera capaz de resolver ciertas cuestiones político-morales de un modo legítimamente satisfactorio”, mientras que “las conclusiones sustentadas religiosamente fueran siempre dudosas y [...] sólo convincentes para los que ya admiten los dogmas en cuestión”. La «razón ilustrada» no es sólo una forma de acceder al conocimiento, sino un *ethos*, una orientación para la acción en la medida en que el procedimentalismo

⁷⁵ Aunque la racionalidad instrumental no se limita a la esfera pública. Por ejemplo, la idea del contrato puede trasladar a la esfera privada, en la familia y otras organizaciones que se conciben en los términos de un pacto de beneficio mutuo (Cortina, 2005, p. 21).

⁷⁶ Bajo esta perspectiva los marcos de socialización seculares, que garantizan la mayor cantidad de iguales libertades para la mayor cantidad de sujetos, no deben modificarse en virtud de morales particulares como las religiosas. El creyente debe adaptarse al mundo secular y no a la inversa, su reticencia a hacerlo sólo prueba su incapacidad para reconocer al otro como poseedor de iguales libertades (Flores, 2008).

de la razón instrumental es visto como válido y como valioso en sí mismo, especialmente al compararlo con conocimientos obtenidos por otros medios.

Sin duda, la razón es un atributo universal de la humanidad, pero plantearla como *ethos* es una valoración que los procedimientos cognitivos de la razón instrumental no pueden probar. La emergencia del «*ethos* racionalista» es parte del discurso ilustrado que apologizó a la razón hasta sacralizarla (la *Diosa Razón*), y que persiste en el cientificismo, tan intransigente en sus «verdades positivas» como las «verdades reveladas» y tan cerrado a otras explicaciones de la realidad como el dogmatismo religioso (Poulat, 2012, p. 215).

Debemos preguntarnos si el modelo arquetípico de Modernidad, basado en la racionalidad instrumental, explica autosuficientemente la organización social. Si bien hay criterios uniformes, sustantivos (la condición popular del orden social) y estructurales (el isomorfismo organizacional), en el desarrollo «objetivo» de la Modernidad (§ I.2.1.3), no es menos cierto que el desarrollo específico de esos criterios responde a condiciones propias de la cultura de cada contexto (§ I.2.3).

El modelo arquetípico de Modernidad no reconoce estas variaciones porque es «acultural» (Taylor, 2008). Según este modelo el desarrollo y la expansión de la Modernidad se explica a través del abandono de creencias tradicionales; un proceso impulsado por cambios sociales, que, a su vez, fueron detonados por cambios materiales moralmente neutros (industrialización, urbanización, desarrollo científico, etc.) y replicables en cualquier contexto pues, se basan en la racionalidad instrumental y su pretendida capacidad explicativa exenta de valoraciones sociales propias de las culturas. Sin embargo, resulta sencillo advertir que la Modernidad presentada desde Occidente es un programa cultural.⁷⁷

Asumir la presencia de la cultura no elimina los criterios uniformadores de la Modernidad (cfr. Eisenstadt, 2000, pp. 15-16) y sí permite entender sus distintos desarrollos, las «modernidades múltiples» como las llama Schmuel Eisenstadt. La modernización es un “historia de continuos planteamientos y replanteamientos de una multiplicidad de programas culturales” con “diversos patrones institucionales e ideológicos”, puestos en marcha deliberadamente por sujetos

⁷⁷ Los cambios sociales y materiales que expresan el desarrollo de la Modernidad, no son resultados ineludibles ni autoevidentes obtenidos mediante la razón instrumental, responden a premisas valorativas construidas culturalmente (Taylor, 2008, p. 9). La más importante es la idea de progreso, como acumulación positiva de experiencias en Occidente (§ I.2.1.2). La consideración del progreso como meta del proceso de modernización (§ I.1.4.1) ha marcado la expansión global de la Modernidad como una empresa cultural: la occidentalización (Eisenstadt, 2000, pp. 1-3). Esta empresa no se realizó mediante demostraciones racionales, sino por imposición (muchas veces violenta) de la cultura occidental, enfrentándose, no obstante, a adaptaciones y resistencias en el resto del mundo.

que, dentro de una sociedad particular, tienen visiones muy distintas sobre «lo moderno» pero, mediante un debate que permanece abierto, logran formular una “expresión única” y propia de la Modernidad en los márgenes de su Estado-nación (ibid., p. 2). La Modernidad se expresa en proyectos políticos (volitivos y reflexivos) contextualizados en torno a condiciones culturales particulares.

Las críticas a la razón instrumental no demeritan su importante papel en la construcción de la democracia.⁷⁸ Tienen el propósito de dejar de contemplarla como un *ethos* y asumirla en su justa dimensión, como la elección de medios para alcanzar fines. La crítica implica que, si el contrato se apoya sólo en la razón instrumental, no podría cumplir satisfactoriamente los requerimientos éticos de una organización social pluralista.⁷⁹ Ahora bien, esto no supone sustituir la idea del contrato en favor de la alianza, sino valorar la complementariedad entre la racionalidad instrumental y la sustantiva.

Una salida al déficit ético del contrato consiste en asumir desde el inicio una valoración de la que se desprenden los criterios para la convivencia (cfr. Habermas, 1998, p. 154). Esta valoración inicial debe ser admitida por los pactantes, permitiéndoles reconocerse como partícipes del contrato sin abandonar su identidad propia: debe ser imparcial. Su objetivo (a diferencia de los principios morales que señalan «formas correctas» de conducta que encajan en los marcos de socialización de las doctrinas comprensivas) es exhortar a los sujetos a reconocer y aceptar las cargas de socialización que conlleva formar parte de una comunidad política moralmente fragmentada. Sólo la confianza en la distribución imparcial de esas cargas justificaría la modificación de conductas (sólo la imparcialidad garantiza que un mecanismo de mediación de intereses se perciba como justo, § I.3.1.3).

Con la teoría del consenso traslapado, John Rawls se convirtió en el primer promotor del contractualismo revisitado. En el consenso traslapado la valoración inicial es la «razón pública» que propicia un punto de vista imparcial pues, sólo admite la presencia de los «principios razonables» de los sujetos en el debate público; es decir, de las ideas comprensivas del bien que sean

⁷⁸ Ciertamente ha sido determinante en la expansión de la soberanía popular, aportando mecanismos clave acoplados a la lógica de medios-fines para la masificación de la política (desde el siglo XIX) en el aparato gubernamental, a través de la burocracia, y en el conjunto social, con la creación de instituciones y organizaciones encargadas de conducir los intereses de los distintos grupos sociales.

⁷⁹ La idea clásica del contrato, basada en la razón instrumental, es éticamente deficitaria por tres motivos (Cortina, 2005, pp. 47-48): como el pacto responde a criterios utilitarios (sobre intereses dados) puede romperse cuando los sujetos consideran que sus intereses no están recogidos en las leyes; por tanto, sólo hay una forma débil la confianza entre los pactantes como cimiento del contrato; pues las leyes que surgen del pacto no responden a hechos objetivos sino a valoraciones sociales construidas culturalmente que pueden o no favorecer los intereses de los sujetos.

cognitivamente accesibles (transmisibles e inteligibles) para los participantes del debate con independencia de sus morales particulares. En el consenso traslapado, sujetos con distintas ideas del bien convergen en principios comunes cuando no evalúan los fundamentos morales de los principios razonables del otro. Consigue postular así principios convencionales de una idea de justicia que no descansa en la cosmovisión moral (metafísica) de cada sujeto, sino en un acuerdo político éticamente independiente de las morales particulares que le dan origen (Rawls, 1996).

Pero la valoración inicial de la propuesta de Rawls puede ser problemática (aquí se planteará la crítica siguiendo a Habermas, 1998). El principal problema es quizá la determinación de la razón pública pues, depende de la dudosa posibilidad de que el sujeto desarrolle un punto de vista moral independiente de aquello que ya asume como verdadero en su visión comprensiva del mundo, al momento de presentar y aceptar de los demás presuntos principios razonables. Esto cuestiona la imparcialidad de la propuesta pues, los límites de lo razonable del debate público no son precisos;⁸⁰ o en todo caso, debemos aceptar que tales límites los impone un contexto cultural específico.⁸¹

Con la «ética del discurso», Jürgen Habermas trata de eludir aquellos problemas enfatizando el carácter procedimental de la ética. Su valoración inicial no considera la moral de los sujetos, sino que está comprendida en el procedimiento como un imperativo dialógico (Habermas, 2006, 95). Esta valoración es el «principio del discurso»: “Son válidas aquellas normas, y sólo aquellas normas, a las que podrían dar su consentimiento todos los posibles afectados en tanto que participantes en discursos racionales” (ibid., p. 86). El principio es imparcial pues no pondera el contenido de verdad en los argumentos del sujeto (ello depende de sus convicciones fundamentales), sino la fundamentación argumentativa que obliga a los participantes del debate a resolver las controversias morales a través de razones “convincientes para todas las partes en conflicto, es decir, razones imparciales” (ibid., p. 92).⁸²

⁸⁰ Así pues, en un inicio Rawls considera que los principios religiosos no pueden formar parte razón pública, debido a que es imposible de transmitirlos a los no creyentes, aunque después revalora esta posición.

⁸¹ En Rawls el contexto es un supuesto basado en las modernas condiciones culturales de Occidente. Sin embargo, no toma en cuenta la presencia, dentro del mismo Occidente, de diversas formas de interpretar lo moderno: las modernidades múltiples. Estas interpretaciones caben en el consenso traslapado al asumirlas sólo como posturas ideológicas. La dificultad estriba al advertir que las facciones ideológicas han tenido (y tienen) la capacidad de instituir sus interpretaciones (formal o informalmente) en la sociedad. Por más que la razón pública exhorte a no valorar los fundamentos de las visiones comprensivas del mundo, el contexto del debate ya está cargado de esas interpretaciones comprensivas. Por ejemplo, el cristianismo, que acepta la separación entre el Estado y las iglesias, está mejor posicionado en Occidente para que sus principios sean considerados razonables, que ciertas ramas del Islam.

⁸² La imparcialidad del principio del discurso se asienta en su abstracción pues, no se refiere a reglas morales ni políticas de la conducta, “no tiene todavía en cuenta ni el tipo de acciones que requieren fundamentación, ni el aspecto específico de

Si bien el debate público se realiza en un contexto con patrones culturales que pueden favorecer o perjudicar la justificación de ciertas ideas particulares del bien, para Habermas, esos patrones no determinan la discusión (cfr. *ibid.*, p. 88), debido a la situación moderna de fragmentación moral de la sociedad en la que todos los argumentos morales son plausibles pero incapaces de dotar de sentido global a la realidad. En este sentido el único “acervo de puntos de vista compartido queda reducido a las propiedades formales de [los] discursos” (*ibid.*, p. 93) con los que se argumenta en el debate público. Los sujetos aceptan las condiciones formales y procedimentales del diálogo cuando se respetan cuatro supuestos básicos: a) inclusión de todos en el debate, b) igual oportunidad de hacer aportes a la discusión, c) sinceridad en los argumentos que se presentan y d) justificación argumentativa basada en razones asequibles y no en absolutos comprensivos (*ibid.*, p. 88).

Esta ética del discurso está pensada para una «situación ideal del diálogo» cuyas condiciones formales y procedimentales pueden parecer excesivas. Pero, el principio del discurso es potencialmente aplicable, porque de hecho existen situaciones de debate formalizadas (como las del ámbito estatal, especialmente en los Poderes legislativo y judicial), y porque las condiciones ideales del diálogo, que el principio asume, son consecuentes con las pretensiones de validez de la norma democrática que vela por las iguales libertades.

La intención de esta somera revisión a las propuestas de Rawls y de Habermas, radica en valorar a la racionalidad instrumental como un arreglo de medios-fines (y no como un *ethos*) para buscar la convivencia social en una situación de fragmentación moral. Pero la revisión también es importante para apreciar el peso del contexto en ambas propuestas pues, la fragmentación moral no se da en un campo neutro, sino en un contexto cargado de condicionantes culturales que influyen en la determinación de los valores compartidos en una comunidad política, los principios convencionales que van a constituir la ética laica.⁸³

validez bajo el cual dichas acciones se justifican en cada caso” y por tanto no fija “el sentido específico en que debe movilizarse la fuerza que las razones tienen para alcanzar un consenso” (*ibid.*, p. 95).

⁸³ En Rawls el contexto es visto como un supuesto (cfr. nota al pie 81), mientras que para Habermas parece ser una circunstancia sujeta a debate. El principio del discurso mantiene el resabio acultural del racionalismo, lo que dificulta asimilar al contexto como fuente de diferencias culturales, pero emplea la misma racionalidad de las condiciones procedimentales y formales que se usa en la construcción del Derecho positivo. Esto hace posible incluir los reclamos de base cultural, siempre que la argumentación se sujete a las condiciones racionales del diálogo. Un buen ejemplo de esto es la «perspectiva de género» instituida en el marco jurídico para señalar las diferencias, construidas culturalmente, en la conducta de mujeres y hombres, y que la legislación omitía propiciando condiciones de desventaja o discriminación entre los sexos. La perspectiva de género ha logrado instituirse por un reclamo cultural, cuya argumentación se adecuó a las condiciones formales y procedimentales del diálogo.

Es importante resaltar el peso del contexto en la determinación de los principios convencionales de la ética laica. En Occidente tal influencia se verifica en la formación del proyecto político estatal, siendo éste, el resultado que una comunidad política obtiene al seleccionar condiciones sustantivas (valores) y desarrollar condiciones estructurales (reglas e instituciones), en una realidad histórica acotada por condiciones culturales específicas.

Quizá el mejor ejemplo teórico son los modelos democráticos liberal y republicano como expresiones de proyectos políticos que surgieron (arquetípicamente) en los contextos subculturales político-religiosos del OASP y el OLC, respectivamente (§ I.2.3). La preeminencia de condiciones valorativas como el individualismo en el modelo liberal y el comunitarismo en el modelo republicano, vino acompañado del desarrollo de condiciones estructurales reguladoras como derechos basados en la libertad negativa o la positiva (§ I.2.3); y así también condiciones estructurales institucionales como la separación tácita o formal entre el Estado y las iglesias (§ I.2.1.3). Estas diferencias son causa y al mismo tiempo producto de la manera en que los proyectos políticos han enfrentado rasgos culturales del Occidente moderno que son homogéneos en su planteamiento, pero no en su desarrollo.

En términos generales el proyecto político estatal en la Modernidad occidental ha estado atravesado por lógicas que describen rasgos culturales homogéneos. Cuando se revisaron las estrategias de integración liberal y republicana (§ I.2.4) apareció constantemente una de esas lógicas, en torno al propósito de garantizar la unidad nacional. La lógica nacionalista ha articulado la concepción moderna más estable de formación de comunidad: en términos organizacionales, mediante la construcción del Estado moderno desde la mundanización del poder (§ I.1.3); y en términos identitarios, con la noción de ciudadanía (§ I.1.4) como identidad política que erradica “las identidades particulares heredadas de tiempos ancestrales” (Savarino, 2001, p. 99). Así pues, la nación ha funcionado “como palanca de modernización” (*idem*), aunque no es la única.

Junto a la nación, otros recursos valiosos que explican la modernización son el capitalismo y la Ilustración. Estas son expresiones de una lógica distinta: cosmopolita o globalista. Aunque el proceso de modernización iniciado en el siglo XVI (cfr. nota 5) parece detonarse con la oposición entre las lógicas nacionalista y cosmopolita, representada esta última por el orden social dualista erigido por el catolicismo medieval (§ I.1.2), lo cierto es que ambas lógicas se entreveran y potencian recíprocamente. La herencia cristiana occidental es un factor constituyente de la Modernidad pues el cambio cultural de la ilustración (§ I.1.4.1) fue un proceso, como lo interpreta Mi-

chel Maffesoli (2005), de laicización de los componentes sustantivos y estructurales del orden social dualista. La codificación del Derecho y el proceso de institucionalización eclesial que efectuó el catolicismo medieval, son quizá los más claros ejemplos de cómo la “racionalización teórica y organizacional de lo religioso sirvió de modelo al proceso similar para lo público” (Maffesoli, 2005, p. 78).

Lo mismo sucede en sentido inverso con la principal expresión actual de la lógica cosmopolita: los derechos humanos. Su diseño inicial proviene de la teología católica y la filosofía ilustrada (Bobbio, 1991, p. 66) pero, fue sólo hasta que estos derechos se incluyeron en el Derecho positivo del Estado que adquirieron un efectivo carácter universal (ibid., pp. 67-68). La Declaración Universal de Derechos Humanos surge de la voluntad soberana de los Estados, como un acuerdo formal supranacional y vinculante. Esto ha modificado nuestra concepción sobre la formación de comunidad. La lógica cosmopolita expresada en los derechos humanos se plantea como un recurso argumental alternativo (y muchas veces en competencia) a la lógica nacional pues, con “esta Declaración un sistema de valores es (por primera vez en la historia) *universal* no en principio, sino, *de hecho*, en cuanto que el consenso sobre su validez e idoneidad para regir la suerte de la comunidad futura de todos los hombres ha sido explícitamente declarado” (ibid., p.66). También cabría añadir a la democracia misma como otra importante lógica globalista en la actualidad, que se expresa en las presiones externas para la democratización de los países periféricos.

La influencia del contexto en la determinación de los principios convencionales de la ética laica consiste en la acumulación de experiencias históricas. Pero el contexto no es un imperativo, es un reservorio de múltiples lógicas relacionadas complejamente, y que nutren los argumentos en la definición del proyecto político estatal. La definición de este proyecto plantea la necesidad de una estrategia de integración social que permita a los sujetos identificarse como miembros de una comunidad política (ciudadanos) reunida en torno a expectativas sociales (intereses colectivos) que deben acordarse colectivamente. Cuando ese debate llega a un acuerdo estable (que no acabado) se hace evidente la existencia de la ética laica.

I.3.2.3 Sistemas normativos

Se ha descrito *grosso modo* la relación entre los arreglos valorativos de la ética laica y de las doctrinas comprensivas (§ I.3.2.1). Ahora se profundizará en dicha relación a partir de los sistemas

normativos que generan, el Derecho y la moral, atendiendo brevemente las diferencias en su fundamento, su propósito y su función en la sociedad.

Los principios convencionales son el resultado de un proceso dialógico en un contexto específico que busca que la distribución de las cargas de la socialización se realice con imparcialidad. Estos principios expresan el acuerdo construido colectivamente para la convivencia en una comunidad política pluralista. No adquieren por ello una superioridad axiológica respecto a otros valores presentes en la sociedad pues, el sujeto mantiene su autonomía en la formación de su identidad propia, adhiriendo libremente visiones comprensivas del mundo y del bien. No obstante, la valía de los principios convencionales de la ética laica consiste en sustanciar la imparcialidad de las decisiones en el Derecho de los Estados modernos y democráticos.

Las reglas para la convivencia en la comunidad política, el Derecho, son distintas a las reglas que el sujeto asume para formar su identidad propia, la moral. Si bien los arreglos valorativos de la ética laica y de las doctrinas comprensivas no son equidistantes (§ I.3.2.1), los sistemas normativos que generan son mutuamente independientes, en principio, porque su fundamentación es distinta. El Derecho se basa en la convencionalidad de principios asumidos en la comunidad política; la moral se funda en principios más o menos inmutables, más o menos heterónomos, con los que comprende la realidad.

De esta mutua independencia se deriva la necesidad de evitar, como señala Luigi Ferrajoli (2007, pp. 275-276), una fundamentación moralista del Derecho basada en principios metapolíticos que, al no estar sujetos a la convencionalidad, se imponen heterónomamente; y, asimismo, una fundamentación jurídica de la moral construida en torno a principios meta-éticos que se imponen como preceptos de una vida buena sin reconocer la libertad del sujeto para formar su identidad propia. Para Ferrajoli la «no imposición» es el principal atributo de la ética laica, de ahí la importancia de la convencionalidad de sus principios para asegurar a todos los sujetos el ejercicio autónomo de formación de la identidad propia, y también la necesidad de generar una estrategia de integración social, mediante la cual los sujetos se formen como ciudadanos interiorizando esos principios convencionales.

El Derecho y la moral también difieren en cuanto a sus propósitos en la sociedad. El sujeto y el objeto de regulación de estos dos sistemas normativos son distintos. El Derecho supedita al sujeto como ciudadano, miembro de una comunidad política; la moral lo hace como suscriptor de una visión comprensiva del mundo. El derecho regula selectivamente la conducta externa del

sujeto a través de un sistema que determina lo lícito y lo ilícito de la acción. La moral se propone una forma holista de regulación creando un «sistema de saber», que motiva las acciones del sujeto (Habermas, 2006, pp. 96-97).

Si bien la moral también proporciona al sujeto la pertenencia a una comunidad particular, indicando las reglas que debe seguir en el marco de socialización propio de cada doctrina comprensiva; el marco de socialización cívica de la comunidad política exige del Derecho, además de crear las condiciones de convivencia en una sociedad pluralista en lo moral, la función adicional de preservar y reproducir la organización social en su conjunto (Habermas, 2006, p. 99) y la estabilidad del proyecto político estatal acordado. El Derecho es un mecanismo de protección de la comunidad política, un orden jurídico capaz de reformarse y renovarse pues, los principios convencionales se actualizan, cambian y se renuevan en consonancia con el cambio de intereses en la sociedad, pero también se preservan pues se hallan contenidos en la Constitución y en las leyes e instituciones que de ella derivan (ibid., p. 100). La preservación de los principios convencionales no significa, desde luego, que sean inmutables. Las reformas a la Constitución, a las leyes y a las instituciones dan cuenta del debate nunca concluido sobre el proyecto político estatal.

A manera de síntesis, la ética laica que aquí se presenta, no se refiere a un conjunto de principios dados, no es una ética universal como la que han propuesto algunos filósofos. Para los propósitos de esta investigación la ética laica es el reservorio de principios funcionales al régimen de laicidad, unos principios convencionales dentro de un proyecto político particular. La ética laica está determinada por la racionalidad que subyace a la toma de decisiones en un proyecto político jalado por diversas lógicas, acotado por las circunstancias de cada época y condicionado por su cultura, en otras palabras, los valores compartidos por la comunidad política en un contexto particular. La ética laica, en tanto que arreglo valorativo, se encuentra en las acciones gubernamentales (en el desarrollo de la política pública) por lo que debe de poder deducirse del marco constitucional del Estado, aun cuando el arreglo no sea formalmente explícito.

Pero hay cuestiones que esta ética laica puede resolver y otras que no. La ética laica sustenta la autonomía estatal cuidando la imparcialidad de su sistema normativo, el Derecho, frente a las doctrinas comprensivas. Así, por ejemplo, refuerza la separación entre Estado e iglesias pues, distingue las reglas que crea la comunidad política y que son vinculantes para todos sus miembros, del cuerpo de doctrinas y moral sancionado por una iglesia y que sólo observan sus fieles. Pero no es el objetivo primario de la ética laica normar el comportamiento de los sujetos. De mo-

do que los principios convencionales que sustentan la separación entre Estado e iglesias, no suponen la separación entre política, entendida como una actividad deliberativa de los ciudadanos, y religión, vista como cosmovisión o punto de partida moral o ético del sujeto. Así, la incursión de las convicciones religiosas en el ámbito de la política no son *a priori* una vulneración de la separación (cfr. Vaggione, 2013, p. 28), sino reclamos legítimos de los sujetos en el ejercicio de su autonomía pública (§ I.3.1.1), en la medida en que se avengan a las reglas de la deliberación política y al procedimentalismo del Derecho (como en la propuesta de Habermas, *supra*).

Aunque la ética laica no debe ser impuesta por el Estado, éste puede (e incluso podría decirse que debe) presentar al sujeto el conjunto de principios convencionales que sustentan su imparcialidad. Así pues, una porción importante de las funciones del Estado se destina a proyectar los principios convencionales como parte fundamental del marco de socialización cívica, contemplado en la estrategia de integración social. El objetivo de esta estrategia es formar ciudadanos capaces de convivir a pesar de tener distintas ideas del bien y, asimismo, que velan por el mantenimiento de los acuerdos en la propia comunidad política. El proyecto educativo estatal es, sin lugar a dudas, el principal mecanismo institucional para la integración social.

I.3.3 Formación de ciudadanos

La relación entre el principio normativo de no discriminación y el contenido institucional del régimen de laicidad, trata sobre las condiciones que quedan a cargo del Estado para construir y mantener la convivencia en la esfera pública entre sujetos y grupos, y velar por la preservación de la comunidad y su proyecto político. El Estado debe asegurarse de que esos sujetos y grupos, que son potencialmente activos en su participación sociopolítica para defender sus propias ideas e intereses, también están mutuamente comprometidos a respetar las decisiones que colectivamente se tomen en la comunidad política.

La relación entre la no discriminación y el contenido institucional del régimen consiste en la formación de ciudadanos, lo que implica (1) entender la relación entre el sujeto y el Estado a través de la concepción de ciudadanía y (2) comprender los propósitos del marco de socialización cívica para formar ciudadanos. También es necesario (3) entender cómo se incluye el pluralismo en la formación de ciudadanos, atendiendo a las disparidades entre la identidad ciudadana y la identidad propia del sujeto a través de la representación política.

I.3.3.1 Estado e identidad ciudadana

El concepto de diferenciación sistémica ha servido para explicar la situación moderna de descentramiento del sistema social. A falta de un elemento unificador que dé sentido a la realidad, ésta se tematiza en campos que forman sistemas parciales racionalizados en torno a funciones específicas que operan instituciones especializadas. Así pues, la diferenciación sistémica se traduce en diferenciación institucional, un arreglo societal que, pese a la falta de unidad de sentido, permite al sujeto moverse en los distintos campos de la realidad atendiendo a sus racionalidades y funciones particulares. El Estado, como principal institución del sistema político, opera una función esencial en torno a la situación moderna de descentramiento: la demarcación de la esfera pública. Ya se ha comentado la función de esta facultad estatal en la mediación de intereses entre los sujetos (§ I.1.4.3), ahora se describirá su función en la representación política, esto es, la relación entre el sujeto y el Estado.

La demarcación señala lo que es objeto del interés colectivo, indicando por descontado el dominio del individuo en la esfera de lo privado. Esta función muestra con claridad la autonomía estatal, pero las decisiones que se toman para demarcar la esfera pública deben justificarse ante la comunidad política, ya que impactan en la autonomía individual (expandiendo y constriñendo la

esfera privada). La demarcación no es una jerarquización valorativa entre las esferas pública y privada,⁸⁴ es un ejercicio que pone en relación la autonomía individual y la autonomía estatal. En el orden social laico esta relación la dirime la directriz de no discriminación que, de manera activa, supone la representación política del sujeto.

La directriz de no discriminación implica el respeto a la identidad propia de los sujetos por parte del Estado. De modo que, la participación del sujeto en la esfera pública no puede sancionarse a partir de su adscripción a doctrinas comprensivas (Monod, 2013, p. 171); ni por los atributos que el sujeto emplea para construir su identidad propia, como la condición social, económica, política, sexual, étnica, cultural, religiosa, etc. (cfr. Gutiérrez-Martínez, 2013, p. 23). La directriz de no discriminación exige que el Estado se aparte de las concepciones del bien adoptadas por los sujetos. El Estado se relaciona con los sujetos en tanto que son portadores de soberanía y no como portadores de ideas morales.

La relación entre el Estado y el sujeto principia con el reconocimiento de este último como ciudadano, un *status* que afirma su pertenencia a la nación (Olvera, 2016, p. 27). La ciudadanía “apela a la integración social, la conciencia de pertenencia” del sujeto a una comunidad con un proyecto político, y a decir más, a una “comunidad soldada por una cultura, una historia en el interior de fronteras” (Touraine, 2015, p. 45). La ciudadanía, o la nacionalidad como concepto equivalente, suponen una identidad política, pero también, social para el sujeto puesto que lo arraiga histórica, cultural y axiológicamente al Estado-nación.

Como identidad, la ciudadanía es “el pilar de la percepción política estatal y unitaria del mundo” (Gutiérrez-Martínez, 2010, p. 72). Esto no significa que la ciudadanía redima la ausencia de sentido en la situación moderna de diferenciación. Pero, la identidad ciudadana funciona bajo el supuesto de la universalidad, mediante la “síntesis de la diversidad cultural y de las múltiples identidades en una sola”; etiquetando al “ser humano en una única norma de comportamiento, en un sólo sentimiento de pertenencia” (*idem*).

La ciudadanía es una identidad distinta a la identidad propia que construyen autónomamente los sujetos pues, aunque se espera que éstos se conciban como ciudadanos, la identidad ciudadana sólo es tal cuando el Estado reconoce esta condición en los sujetos mediante un acto jurídico. La ciudadanía suele verse, desde un enfoque formal, como “un *status* que se otorga a los que son

⁸⁴ No podemos deducir de ella, como señala Habermas en su oposición al liberalismo clásico (§ I.3.1), que las acciones en la esfera pública deban encausarse al desarrollo del sujeto en la esfera privado; y tampoco, que lo privado se supedita al interés público, como señala Monod en torno a la secularización en la Revolución francesa (§ I.2.2).

miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese *status* son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica” (Marshall, 1997, p 312). Este enfoque formal también apunta al carácter universal de la ciudadanía, dado por la igualdad de los derechos⁸⁵ y, particularmente, por la condición nacional del *status* ligada al derecho público de cada país (ibid., p. 303).

Ahora bien, el carácter universal de la ciudadanía es una construcción racionalista propia del modelo arquetípico de la Modernidad. Emplea la razón instrumental y su pretendida capacidad para obviar las diferencias culturales (§ I.3.2.2), y para relativizar las diferencias identitarias de los sujetos arraigadas tradicionalmente en ciertos atributos personales (§ I.1.4.2). Esto hace posible, por una parte, otorgar el mismo *status* a todos los sujetos dentro del Estado-nación, y por otra, postular una «identidad neutra» que, en cierta medida, exhorta al sujeto a disociarse de su identidad propia cuando participa en la esfera pública. El resultado es la transformación, en términos formales, de sujetos diversos en homogéneos, a quienes por efecto de la igualdad jurídica se les reconocen los mismos derechos y obligaciones. De este modo la igualdad jurídica se convierte en la principal garantía de la directriz de no discriminación. Bajo el enfoque formal, la ciudadanía como identidad y como *status*, es un poderoso mecanismo para la integración.

Por lo antedicho se adivina que la concepción formal de ciudadanía no asimila bien la diversidad en la sociedad. Esto debido a que el racionalismo encubre el proyecto cultural occidental. La «neutralidad» de la identidad ciudadana es un eufemismo para la exclusión de las identidades que se forman en concepciones culturales alternativas de la Modernidad (Ytarte, 2007, p. 40; cfr. nota al pie 77). Esta exclusión pone en peligro la autonomía individual, ya que la comunidad política puede servirse “del racionalismo para imponer la destrucción de todas las pertenencias sociales y culturales y para suprimir así todo contrapeso a su propio poder” (Touraine, 2015, pp. 25-26). Si para ser ciudadano el sujeto debe poner entre paréntesis su identidad propia, quizá tendrá pocos incentivos para integrarse a la comunidad política y al Estado-nación. Ante la dificultad del sujeto para concebir su identidad en términos racionalistas y formales, universales y neutros,

⁸⁵ Para Marshall (1997, pp. 302-303) la ciudadanía se construyó históricamente a través de etapas en las que se plantearon derechos, cuyo reconocimiento intentaba superar las condiciones de desigualdad en la sociedad. El autor identifica tres elementos el civil, el político y el social, a los que corresponden la creación o fortalecimiento de instituciones estatales. En el siglo XVIII se reconocen los derechos civiles en los que el autor suma, a los derechos asociados a la libertad de conciencia, el derecho a la justicia, siendo los tribunales la institución de referencia. En el siglo XIX se plasman los derechos políticos que velan por la participación y la representación, estos ligan a los sujetos a los parlamentos y a los poderes ejecutivos. Por último, en el siglo XX se expandirán los derechos sociales, en los que identifica los mínimos de bienestar, conectados con las instituciones educativas y de asistencia social.

“más tentador resulta definirse por la etnia, la religión o las creencias, el género o las costumbres, entendidas como comunidades culturales” (Alain Touraine apud., Ytarte, 2007, p. 35).

Las comunidades culturales que quedan al margen de la identidad ciudadana, pueden considerar que la igualdad jurídica es insuficiente como garantía de la directriz de no discriminación, y propugnar por un principio activo, realizando «reclamos culturales» para la protección a su identidad propia a través de la representación política de sus intereses particulares. Estas exigencias de representación provenientes de reclamos culturales se complejizan en la medida en que la agregación del sujeto a comunidades particulares está superando las filiaciones tradicionales en torno a la lengua, la etnia, la religión, etc.

Los siglos XX y XXI han mostrado la proliferación y la plasticidad de las fuentes de sentido en la realidad, y la construcción de la identidad propia es uno de sus receptáculos más importantes. Esto ha modificado la noción de representación pues, como lo advierte Pierre Rosanvallon (2010, p. 258), la identidad (tradicional) va perdiendo su capacidad para agrupar a sujetos que comparten un atributo (como el ser «obrero») y generar, en torno a tal agrupación, formas de representación política (como el sindicalismo) para defender los intereses de un grupo social. El mismo autor apunta a la creciente importancia política de la experiencia de los sujetos en la realidad, especialmente cuando está ligada a la vivencia del sufrimiento y la opresión (ibid., pp. 255-256). Los atributos personales con los que tradicionalmente se identificaba a los sujetos, continúan siendo relevantes por cuanto su intersección explica la experiencia en la opresión de cada sujeto en singular, pero dichos atributos no determinan necesariamente la participación sociopolítica del mismo sujeto.

Ya sea que se trate de identidades tradicionales o de experiencias con una interseccionalidad específica, los reclamos culturales urgen al Estado prestar atención a la singularidad, aun contraviniendo la generalidad fundada en preciadas ideas modernas, como la igualdad jurídica y el contrato social que requiere la despersonalización del sujeto. Aunque hay nuevas formas de concebir la generalidad y la representación (cfr. Rosanvallon, 2010, pp. 253-260), la atención a la singularidad de los sujetos para reconocer y admitir los reclamos culturales que surgen de las dinámicas alternativas de la Modernidad, propicia problemas para un sistema pensado en términos universales, es decir homogeneizadores.

Uno de estos problemas es la modificación de las relaciones entre los sujetos pues, “en nombre del respeto por las diferencias” se puede dar lugar a “la formación de poderes comunitarios

que imponen [...] una autoridad antidemocrática” (Touraine, 2015, p. 26) que, no responda al beneficio mutuo entre los miembros de la comunidad política (§ I.1.4.3) y que busque, no la imparcialidad, sino la reivindicación en el Estado. En este supuesto, en el debate público se inmiscuyen razones que sólo son inteligibles para comunidades culturales que padezcan una opresión particular o cuyo padecimiento sea causa de una interseccionalidad específica de atributos personales.

Otro problema, no menor para la integración social, radica en que la atención a las singularidades hace que “la dimensión procedimental, y, por tanto, programática de la democracia se difumine” (Rosanvallon, 2010, p. 269). La relación entre la autonomía individual y la estatal se verifica aquí como un enfrentamiento entre las condiciones para la reproducción de las comunidades culturales de los sujetos y las condiciones para reproducir la comunidad política representada por el Estado.

En la óptica de la autonomía individual, defender los intereses de las comunidades culturales particulares (y a las comunidades en sí mismas) justifica las reivindicaciones particulares (o reclamos culturales) en la esfera pública pues, es en los marcos de socialización de esas comunidades donde los sujetos ejercen la autonomía para crear su identidad propia (a través de atributos personales tradicionales o de una interseccionalidad de éstos). En la óptica de la autonomía estatal, sólo la identidad ciudadana puede lograr la integración del sujeto a la comunidad política. Para ello es necesario cierto distanciamiento del sujeto de su identidad propia, pues en la convicción de que lo universal constituye “un factor necesario de cohesión e inteligibilidad” entre sujetos diversos, “el reconocimiento (no sólo cultural, sino también político) de las diversidades [...] suele entenderse algunas veces desde las sociedades occidentales como impedimento a esa universalidad” (Ytarte, 2007, p. 54).

El enfrentamiento entre la autonomía individual y la estatal en torno a la identidad parece una paradoja. La diversidad de identidades que abrevan en la racionalidad sustantiva de sus doctrinas comprensivas, exige la representación política de sus diferencias con arreglo a la igualdad jurídica que proveen las instituciones modernas construidas al amparo de la razón instrumental (§ I.2.1.3) y pensadas en un universalismo que exhorta a la relativización de las identidades culturales diversas y sus cosmovisiones (cfr. Ytarte, 2007, p. 48). Pero incluso esta aparente paradoja revela que, aunque de manera subóptima, el *status* jurídico que brinda la ciudadanía en su

enfoque formal tiene una valía (aun cuando sólo sea operativa) para la representación política de las comunidades culturales.

La paradoja se deshace al constatar que de la ciudadanía formal se desprenden las libertades y los derechos del sujeto, es decir, supone formalmente la autonomía individual y su ejercicio. En este sentido la ciudadanía institucionaliza la participación sociopolítica del sujeto. Sólo la ciudadanía otorga al sujeto el *status* de miembro de pleno derecho en la comunidad para plantear reclamos culturales sobre asuntos que, por efecto de la demarcación estatal de la esfera pública, son considerados de interés colectivo (público) o de interés particular (privado), pero que ese sujeto encuentra como obstrucciones a su autonomía.

El Estado recurre a ciertos atributos generalizables en la población buscando (con un éxito relativo) construir una idea de universalidad capaz de integrar a todos los miembros de la comunidad política. Pese a que esta universalidad tenderá a excluir algunos atributos propios de los miembros de la comunidad política, la ciudadanía mantiene un sentido unitario por ser la identidad formal del sujeto en la esfera pública, la única identidad que lo liga indiscutiblemente a la comunidad y al proyecto político estatal. Se puede afirmar entonces que el Estado moderno y democrático encarna un consenso cultural estable en el ámbito nacional (y en el internacional dado el apoyo estatal a los derechos humanos, § I.3.2.2) en el que se verifica la presencia de unos principios adoptados por la comunidad política (la ética laica). Estos principios sustentan la Constitución, las leyes y todos los actos del Estado, incluido el mecanismo de mediación de intereses (§ I.3.1.3). Qué criterios han de considerarse para realizar el reconocimiento de las identidades, cómo definir qué reclamos culturales pueden ser admitidos en la esfera pública y cuáles son sus efectos en la comunidad y su proyecto político; son el tipo de dudas que acompañan la compleja tarea de demarcación estatal de la esfera pública frente a la admisión (legitimación) o no de determinados intereses en la esfera pública.

Si en principio los reclamos de representación de las identidades son legítimos, no lo es menos, el propósito de preservar la organización política (§ I.3.2.3), una tarea que el Derecho cumple en buena medida gracias a la comprensión formal de la ciudadanía. Pero, asegurar la reproducción de la comunidad política fundada en bases universales, no implica desconocer reclamos culturales de las identidades diversas, pues como se vio con la propuesta de Habermas (§ I.3.2.2), estos reclamos pueden tener cabida en el marco del Derecho.

Así pues, aun cuando el enfoque formal de la ciudadanía es cuestionable (lo que ha propiciado el desarrollo de enfoques cada vez más incluyentes de la participación sociopolítica, cfr. Rosanvallon, 2010, pp. 22-38), su carácter universal continúa siendo un recurso insoslayable para concebir, desde el Estado, la integración social. Para servir a tal propósito la ciudadanía, como *status*, puede sostenerse normativamente por su fuerza jurídica. Pero esto no es suficiente al entender a la ciudadanía como identidad. En este caso la formación de esta identidad, la formación de ciudadanos, debe acompañar el desarrollo de la identidad del sujeto desde la más temprana edad posible, como lo afirma Thomas Marshall (1997, pp. 310-311):

La educación de los niños tiene implicaciones inmediatas para la ciudadanía, y cuando el Estado garantiza que todos los niños recibirán educación, tiene en mente todos los requisitos y la naturaleza de la ciudadanía. Trata de estimular el crecimiento de ciudadanos en potencia [...] porque el objetivo último de la educación en la infancia es crear al futuro adulto.

I.3.3.2 La socialización en lo universal

La socialización es “el proceso en el cual los individuos incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos” (Simkin & Becerra, 2013, p. 122). Este proceso apunta a “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad” (Berger & Luckmann, 2008, p. 164), lo que resulta determinante para la construcción de su identidad propia y la asimilación de las experiencias vitales. En esta investigación interesa específicamente el marco de socialización cívica. Éste forma parte, junto con la concepción de la ciudadanía, de la formación de ciudadanos, el asunto central en la estrategia estatal de integración social.

La escuela pública se configuró desde su origen (dada la utilidad política de la instrucción, § I.2.2) como uno de los principales instrumentos de la integración social pues, permite transmitir el marco de socialización cívica. A este respecto, el objetivo central de la escuela consiste en que, desde temprana edad, se garantice “que los alumnos se gradúen comprendiendo la sociedad en la que viven, sus posibilidades y su lugar dentro de ella, y adquieran las aptitudes necesarias para perpetuar esa sociedad y conservar sus valores y compromisos” (Egan, 2000, p. 27). La socialización supone “inculcar un conjunto limitado de normas y creencias” que constituyen el conocimiento homogenizador que permite al sujeto entenderse a sí mismo como miembro y preservador de la comunidad política (*ídem*).

Ahora bien, el proceso de socialización que se realiza en la escuela corre en paralelo a otras socializaciones por las que transitan los sujetos, también desde temprana edad. Los sujetos son socializados en el hogar por su familia, pero asimismo participan otras instituciones y agentes (como amistades, iglesias, medios de comunicación, agentes del vecindario, etc.). Estas otras socializaciones integran a los sujetos a comunidades culturales que se nutren de los valores y las normas de cosmovisiones o doctrinas comprensivas particulares.

La relación entre el marco de socialización cívica y las otras socializaciones iniciales en la vida de los sujetos supone una tensión entre una comprensión de la realidad que se propone universal y las otras comprensiones que se ven como particulares. En este sentido, el marco de socialización cívica puede pensarse como una imposición, asumible si entendemos que mediante ella se da respuesta a la necesidad de normas y valores socialmente compartidos, pero también, se le puede interpretar como un mecanismo para reproducir el *statu quo* dentro de la comunidad política (cfr. Ruiz, 1992, p. 44-45), sofocando la expresión de las identidades propias, cultural y moralmente particulares de los sujetos.

En última instancia, lo antedicho remite a la tensión entre la autonomía estatal y la autonomía individual. Para resolver esta tensión se puede recurrir al Derecho, capaz de procesar bajo exigencias procedimentales, los reclamos culturales de los sujetos. Por supuesto, esto depende de que se admita al Derecho como procedimiento regulador y, asimismo, que se admitan los principios convencionales (la ética laica) en los que se sustancia la imparcialidad del Estado. En otras palabras, lo anterior depende de que la idea de lo universal, como aquello que une a todos los miembros de la comunidad política, sea vista como imprescindible para preservar a la comunidad misma como asociación necesaria que garantiza las iguales libertades de los sujetos en la situación moderna de fragmentación moral.

Bien puede pensarse que el Estado ha tenido éxito al transmitir la idea de universalidad a través de la escuela, especialmente al verificar la extraordinaria expansión del proyecto educativo estatal, lo que supondría la expansión del marco de socialización cívica. La escuela alcanza cada vez a más personas y desde edades más tempranas. Además, como señalan Peter Berger y Thomas Luckmann (2008, p. 179), en el proceso de socialización en la escuela se recurre a la «familiarización» de los contenidos que se imparten (del marco de socialización cívica), una maniobra que permite enlazar esos contenidos a experiencias significativas en la vida de los estudiantes. La escuela se convierte en un «segundo hogar» que internaliza (entrelazando y difuminando) los

contenidos formales de la socialización cívica junto con los otros procesos de socialización del sujeto. Sin embargo, el éxito en la expansión del proyecto educativo no supone necesariamente el éxito de la transmisión de la idea de universalidad, es decir, no es segura la internalización del marco de socialización cívica.

La escuela moderna fue creada en el siglo XVIII para cumplir un doble objetivo: formar a los ciudadanos e «ilustrarlos» (§ I.2.2). La formación de ciudadanos radica en la internalización del marco de socialización cívica; es la estrategia que se instrumenta en el proyecto educativo estatal para que el sujeto conozca y admita los componentes del régimen que se ha dado la comunidad política, como su Derecho y su ética laica, además de las instituciones que prevé el proyecto político. La formación de ciudadanía es en suma una inducción a la universalidad. Por su parte, la ilustración comporta la educación en los conocimientos y métodos que permiten la expansión de las capacidades racionales del sujeto para acceder a la (y su) realidad. Un proceso en el que madura la autonomía del sujeto permitiéndole interpretar, comprender y entenderse como una parte de la (y su) realidad. La ilustración se expresa como un proceso de individualización.

Para Kieran Egan (2000, p. 41) la socialización fundada en el conocimiento homogeneizador que pretende la universalidad es incompatible con la individualización y su conocimiento que pretende la emancipación del sujeto; sin embargo, ambos procesos se dan simultáneamente en la escuela. Pero, una forma de entender el conflicto entre socialización e individualización consiste en verlo como el “desacuerdo que cabe esperar en una sociedad pluralista” (*ídem*) —en su propuesta pedagógica, Egan considera marginalmente esta explicación, pero en esta investigación, que no es pedagógica, resulta oportuna.

En torno a este desacuerdo pluralista se presentan dos situaciones concomitantes que evidencian el conflicto entre lo universal y lo particular, como resultado de la incompatibilidad entre la formación en la socialización y la individualización. La primera se da cuando, a través de recursos cognitivos instrumentalmente racionales, se demuestra la inconsistencia teórica y empírica de los valores del marco de socialización cívica (§ I.2.4). Esto se da porque la ética laica no es valorativamente neutra, sino la expresión de un contexto con rasgos culturales y valorativos específicos; y en cuya validez, a pesar de la racionalidad en el procedimiento de su construcción (§ I.3.2.2), persiste un carácter autorreferencial.

La segunda situación se manifiesta en la tensión entre la identidad ciudadana y la identidad propia del sujeto; la incompatibilidad entre lo que la primera excluye y lo que la segunda recla-

ma. Si el consenso pese a sus rasgos culturales y valorativos puede proponerse como lo universal gracias a la racionalidad instrumental del procedimiento que le dio forma, no se puede negar (ni impedir) la validación de los particularismos, pese a sus rasgos culturales y valorativos, mediante la misma racionalidad instrumental. En esta situación, donde todo es válido a la luz de la racionalidad instrumental, se produce la inconmensurabilidad entre los rasgos culturales y valorativos universales y particulares.

El desacuerdo pluralista se proyecta y se procesa en el proyecto educativo estatal de la misma forma que en el Derecho, empleando procedimientos para atender los reclamos culturales, dándoles cabida o no. Esta característica del proyecto educativo plantea una cuestión ¿qué pasa con el marco de socialización cívica cuando se admiten reclamos culturales y se abre al pluralismo valorativo a costa de su universalidad?, o viceversa. En el siguiente segmento se abordará esta cuestión a través de un esbozo de los proyectos educativos de Francia y Estados Unidos, dos países donde se han presentado serios reclamos culturales en el seno de sus proyectos educativos, pero que han resuelto de manera muy distinta.

I.3.3.3 Estrategia de integración y reclamos culturales

El marco de socialización cívica que se transmite en la escuela dota al sujeto de conocimientos, roles, normas y valores necesarios para que éste se conciba como miembro activo y preservador de la comunidad y su proyecto político (aunque también pueden influir en su comportamiento en la esfera privada). Ese conjunto de saberes refleja ideas determinantes para el proyecto político, como la legitimidad del Estado y la función de la política (para qué sirve) en la sociedad (§ I.2.3). Con estos elementos se planteará la relación entre el proyecto educativo y los reclamos culturales, revisando brevemente los casos de Francia y de Estados Unidos, ejemplos paradigmáticos de los modelos de democracia republicano y liberal, respectivamente (§ I.2.4).

En el caso francés la socialización es una idea clave para la legitimidad del Estado debido a que el proyecto de la comunidad política se establece alrededor de una idea del bien común que compete a todos sus miembros. De esa idea se desprende el margen de libertades de los sujetos (su autonomía) pues, la libertad se concibe en términos positivos como un esfuerzo contributivo de la sociedad. La socialización prepara a los sujetos para internalizar la solidaridad que requiere el proyecto político, indicándoles las formas de participación sociopolíticas que se esperan de ellos para contribuir al bien común. Es imperativo que los sujetos se reconozcan entre ellos y por

el Estado como miembros iguales dentro de la comunidad política, compartiendo el compromiso con la idea del bien y los beneficios que ésta reporta a cada uno. Este reconocimiento se da a través de la ciudadanía, la identidad cívica común capaz de borrar (al menos en la esfera pública) las diferencias de los sujetos.

La escuela laica es el pilar más importante de la socialización. En Francia el doble objetivo del proyecto educativo moderno, ilustrar y formar ciudadanos, es indisociable y se expresa como «emancipación». Debido al desarrollo histórico del país, la emancipación apunta en primer lugar a la cuestión religiosa (§ I.2.2). La escuela aspira a liberar al sujeto “de toda tutela religiosa [...] para fundar la educación del futuro ciudadano sobre la exigencia de verdad y de razón, corolario de la autonomía de juicio” (Peña-Ruiz, 2011, p.136).

Pero no es sólo la religión. Ésta ocupa buena parte de la atención en la integración francesa por su poder simbólico y normativo, pero el objetivo es preservar la esfera pública ajena a lógicas (morales o éticas) distintas al bien común de la comunidad política. Bajo este entendido, “la integración social requiere la desaparición o neutralización de los marchamos identitarios que los diferencian [a los ciudadanos] (como la religión y la etnicidad)” (Maclure & Taylor, 2011, p. 48). Sólo con la identidad ciudadana los sujetos pueden reconocerse y ser reconocidos como miembros iguales en la comunidad política. La rígida distinción entre lo público y lo privado propia del régimen republicano, permite la neutralización de las identidades tradicionales en la esfera pública. Por lo que toca la cuestión religiosa, la distinción entre lo público y lo privado, entendida formalmente como la separación entre el Estado y las iglesias (el Estado laico), ha supuesto el desarrollo instrumental de una depuración simbólico-religiosa de la esfera pública.

El *Informe de la Comisión Stasi sobre la laicidad*⁸⁶ es una muestra de la depuración simbólico-religiosa de la esfera pública del Estado francés. Este Informe valora el papel de la laicidad en la sociedad y en el Estado como principio que nutre la unidad de la nación y garantiza el ejercicio más amplio de iguales libertades de los sujetos.

El Informe Stasi proyecta la unidad, al tiempo que repara en los reclamos culturales de carácter religioso. Aunque alude a múltiples aspectos de la vida pública, el más conocido es la prohibición del velo islámico en las escuelas públicas. En términos generales la estrategia de integración rechaza los reclamos cultural-religiosos en la escuela. El razonamiento que subyace a esta negativa se sustenta en dos argumentos. El primero resalta la función emancipadora de la escuela frente

⁸⁶ El Informe se redactó en 2003 como soporte de la Ley de laicidad (Ley No. 2004-228 del 15 de marzo de 2004).

a dogmas de fe que conculcan las libertades y derechos de las personas (especialmente de las mujeres). El segundo plantea la defensa del proyecto educativo estatal pues situaciones como la interrupción del ciclo escolar por festividades religiosas o la omisión de contenidos de estudio por ser contrarios a dogmas de fe, son vistas como riesgos graves a las bases del proyecto, lo que minaría la potencia del principio de laicidad para alcanzar la unidad y el goce de libertades (cfr. Comisión Stasi, 2005, p. 59; p. 65).

La negativa del Estado francés a admitir los reclamos cultural-religiosos no quiere decir que desconozca la legitimidad de su planteamiento. La estrategia de integración francesa no niega la existencia de la diversidad cultural en la sociedad, pero se opone al respaldo oficial de símbolos y contenidos de las identidades particulares de los sujetos en la esfera pública. La respuesta oficial a los reclamos culturales se enfoca (generalmente) en el universalismo que aporta el principio de laicidad. La fuerza de la idea del bien común desarrollada por la comunidad política hace que esos reclamos se subordinen a la integración social, al marco de socialización que se espera los sujetos internalicen. De ello se desprende la función de la política como cooperación fundada en el compromiso de los ciudadanos con los principios del Estado francés (la ética laica). Así lo deja claro el Informe Stasi al señalar que, la doble independencia entre el Estado y las iglesias demanda de la religión “un esfuerzo de interpretación para conciliar el dogma religioso y las leyes que rigen la sociedad” (Comisión Stasi, 2005, p. 58); es decir, se apela a la solidaridad de las iglesias y de los creyentes para buscar las fuentes dogmáticas que permitan mantener la unidad nacional (a través de la laicidad), y a desarrollar una actitud cooperativa con el proyecto político.⁸⁷

La estrategia de integración expresada a través del proyecto educativo en particular y del principio de laicidad en general, ha tenido un notable éxito en Francia. La ciudadanía apoya “el refuerzo de la legislación para desterrar los símbolos religiosos ostensibles de la esfera pública, ya que son vistos como una amenaza al sistema nacional” (Casanova, 2012a, p. 51). Sin embargo, subsisten los conflictos de integración, especialmente con la población musulmana que se opone (algunas veces de forma violenta) a la universalidad laica y a sus valores. Defensores de la laicidad en Francia como Henri Peña-Ruiz (2011) sostienen con justa razón que, si bien esos conflictos incluyen reclamos cultural-religiosos también responden a otras variables socioeconómicas

⁸⁷ El Informe destaca que incluso las religiones que se piensan más reacias a la laicidad, como el Islam, pueden hacer este esfuerzo reflexivo “la teología musulmana ha producido, en su periodo más brillante, una reflexión innovadora sobre la relación entre política y religión. Las corrientes más racionales en su seno rehusaban la confusión entre poder político y espiritual. La cultura musulmana puede encontrar en su historia los recursos que le permitan acomodarse a un marco laico” (Comisión Stasi, 2005, p. 58).

que generan condiciones de desigualdad. Por ello, sostiene el autor, esos conflictos no deben verse como fracasos en la estrategia de integración, o por lo menos no, del papel que la escuela laica desempeña en esa estrategia.

Pero aun cuando la laicidad cuenta con el respaldo estatal y social (mayoritario), la estrategia de integración francesa es criticada por su tendencia a la asimilación, es decir, la intención de borrar las diferentes culturas presentes en la sociedad, «afrancesándolas», lo que activamente promueve una escuela que forma en la unidad y en contra de los particularismos, a través de un sistema de valores universales (Barbosa, 2011).

La situación contraria sucede en Estados Unidos. La formación histórica del país, dada por la confluencia de múltiples culturas, planteó una noción de integración basada en el derecho a la diferencia. El orden jurídico protege la libertad interpretándola en términos negativos como no coacción, es decir, como no intromisión del Estado en el ejercicio de la autonomía del sujeto cuando crea su identidad propia o participa sociopolíticamente. El Estado también se encarga de evitar que los sujetos obstruyan la autonomía de sus pares. Esto hace que la idea de legitimidad del Estado y sus instituciones esté centrada en su capacidad de mediación entre los distintos sujetos y las distintas culturas, más que en la socialización.

Lo anterior no quiere decir que Estados Unidos carezca de ideas universales para integrar a sus ciudadanos. El reconocimiento de la diferencia y del pluralismo, la defensa de la libertad de conciencia y de la igualdad moral de todos los ciudadanos —elementos propios de un régimen de laicidad liberal, vid. Maclure & Taylor, 2011, p. 48—, son principios que forman la ética laica del proyecto político estadounidense. Si bien Estados Unidos se desarrolló como nación en el contexto de la subcultura político-religiosa del OASP (§ I.2.3), la capacidad de mediación que funda la legitimidad del Estado ha supuesto la abstracción de principios otrora identificados con la Modernidad occidental y cristiana.

La socialización en la escuela radica en interiorizar el respeto a las diferencias para favorecer la coexistencia de sujetos diversos en el ejercicio de sus derechos. Este es un indicador del proyecto político pues, la protección de la autonomía de los sujetos exige del Estado una progresiva apertura a nuevos reclamos culturales en la esfera pública, situación que puede ir regulando gracias a que la separación entre lo público y lo privado es más permeable en un régimen liberal que en uno republicano (§ I.2.2; I.2.3). Pero esta progresividad del proyecto político ha modificado sustancialmente el proyecto educativo.

En Estados Unidos la escuela pública se concibió en su origen para «cristianizar» y «americanizar» a los inmigrantes (Casanova, 2012a, p. 144), para integrarlos (homogeneizándolos) en la cultura nacional. La cristianización y americanización fueron la base de la religión civil americana (§ I.2.4), y correspondía a la escuela transmitirla como estándar de la moral pública (ibid., p. 147). Esta moral acogió a la diversidad religiosa del país, aun cuando la cuestión religiosa era un asunto sensible para los diversos grupos de la población. Las minorías católica y judía se adaptaron a la religión civil desarrollando mecanismos distintos (ibid., p. 144). Los católicos (principalmente los irlandeses) crearon escuelas particulares para transmitir su propia religión. Los judíos ingresaron a la escuela pública haciendo valer la primera enmienda a la Constitución de Estados Unidos (la no adopción de una religión oficial). En ambos casos la integración fue posible porque, pese a sus connotaciones confesionales, no se cuestionó la unidad que potenciaba la religión civil (*idem*).

Siguiendo a Robert Bellah, José Casanova (2012a, p. 141) señala que, hasta la década de 1960, la religión civil americana fue un acuerdo estable sobre la moral pública, aun cuando dejó de concebirse como cristiana (protestante) para ser judeo-cristiana (protestante-católica-judía). El acuerdo se desestabilizó al final de la década. La incursión en la esfera pública de valores e identidades alternativas cuestionó la moral pública, especialmente su fundamento religioso.⁸⁸ La secularización de la moral pública condujo “a la emergencia de un sistema pluralista de normas y formas de vida, que hemos venido a llamar [...] «multiculturalismo»” (ibid., p. 142). Consecuentemente la escuela ha dejado de instruir en la religión civil; se ha secularizado, para dar cabida a la diversidad de posturas sociales. Persiste, eso sí, el acuerdo fundado en abstracciones, los principios moderno-liberales ya señalados.

El multiculturalismo plantea una convivencia abierta a la diversidad que favorece el derecho a la diferencia (Gutiérrez-Martínez, 2013, p. 32). La estrategia de integración multicultural se basa en la capacidad estatal para gestionar la coexistencia entre personas cuyas diferencias culturales escalan a la exigencia del reconocimiento político de las diversas identidades (étnicas, religiosas, sexuales, etc.) presentes en la sociedad. Pero, a largo plazo el multiculturalismo resulta ineficiente para alcanzar un consenso estable sobre la unidad y lo universal (cfr. Cifuentes, 2005, pp. 96-97). Las cualidades que se asocian al multiculturalismo, como el reconocimiento y respeto

⁸⁸ Destacan los movimientos étnicos que rescataron las cosmologías de los pueblos indígenas, los movimientos afroamericanos por los derechos civiles (algunos con influencia del Islam) pero, también el pacifismo, el ambientalismo, el ateísmo y en especial el movimiento feminista, con una fuerte carga secularista.

públicos de las diferencias, no garantizan “la existencia de un diálogo entre las culturas, y por tanto de una comprensión de las diferencias que existen entre cada una” (Gutiérrez-Martínez, 2013, p. 34). En un ambiente multicultural es muy alto el riesgo de la inconmensurabilidad de las posiciones sociales.

Una consecuencia de la falta de comprensión entre culturas es, de acuerdo con Daniel Gutiérrez-Martínez (2013), la prevalencia de relaciones asimétricas de poder. Esto hace insalvables las desigualdades entre, por una parte, las identidades «originarias» de la comunidad política (las que construyeron el proyecto político tras la independencia del país) que ven su cultura como «fuente legítima de las reglas de la sociedad»; y por otra, las identidades emergentes o minoritarias a las que, aun reconociéndolas en su diferencia cultural, se les exige adoptar «las reglas legítimas». De esta forma persiste una idea universalista sobre lo «americano» cuyas fuentes de sentido están en la Modernidad occidental y cristiana.⁸⁹

Esta idea de lo americano ejerce una presión real en la adaptación del «otro» (las minorías culturales). Aun cuando oficialmente haya perdido su respaldo, la religiosidad es un componente importante en la cultura estadounidense. Esto se verifica especialmente en los inmigrantes que, incrementan su grado de religiosidad “para adaptarse a las normas religiosas americanas” y para encontrar un primer espacio de pertenencia pues, las iglesias tienen una fuerte influencia en las redes sociales (Casanova, 2007, p.23). Otra situación que revela quizá de manera más precisa la presión a la adaptación es que, también la población migrante, busca asimilarse en la cultura nacional asistiendo a escuelas católicas aun sin ser de esa confesión pues, mantienen el estándar de la moral pública creado por la religión civil, y que la escuela pública secularizada ha dejado de transmitir (Casanova, 2012a, p. 145).

Lo anterior puede sugerir que el multiculturalismo no está realmente ligado al proyecto político. Pero a pesar de la presión que ejerce la idea universalista de lo americano, el multiculturalismo se expresa formalmente. Así como en Francia, los problemas de integración estadounidenses se unen a desigualdades económicas, sociales y políticas que el Estado suele tratar como problemas materiales, “y no como un fenómeno de valores diferenciados que necesitan ser dialogados” (Gutiérrez-Martínez, 2013, p. 41). Al contemplar la desigualdad como un problema material, el Estado procesa de manera racional-instrumental los reclamos culturales (por ejemplo, con

⁸⁹ Modificar la idea universalista de lo americano no ha sido sencillo, por ejemplo, hasta 1980 persistía en las escuelas de formación del personal docente la perspectiva de que las diferencias culturales debían neutralizarse mediante una formación que asimilara a los sujetos pertenecientes a una minoría en la cultura dominante (Nieto & Santos, 1997, p. 58).

acciones afirmativas en favor de las minorías), apegándose al acuerdo social fundado en los principios moderno-liberales.⁹⁰

No obstante, es un hecho que el impacto del pluralismo en la moral pública modificó el proceso de socialización que transmite la escuela pública. Una interpretación pesimista supone que con la secularización de la moral pública fracasó el proceso de socialización (cfr. Casanova, 2012a, p. 142). Otra interpretación apunta al reconocimiento de la pluralidad (al que ya se había sometido la religión civil cuando pasó de cristiana a judeo-cristiana) como una característica fundamental del régimen que, necesariamente ha transformado a la escuela en un espacio de coexistencia de las diferentes culturas (*ídem*). La importancia de la mediación estatal en una sociedad pluralista ha hecho que el proceso de socialización en la escuela pública radique, como ya se dijo, en la interiorización del respeto a la diferencia, así como en la transmisión de condiciones y reglas formales de esa mediación, y en los principios abstractos de la modernidad liberal que las fundamentan.

Se advierte otra diferencia sustantiva entre el modelo republicano y el liberal respecto a la función de la política (§ I.2.3); mientras que en el primero la política es un ejercicio de cooperación, en el régimen liberal lo es de negociación. Corresponde a la comunidad política (la sociedad civil) y no al Estado, dirigir en la escuela (u otro ámbito) el debate sobre los principios y los valores para la convivencia y la unidad. En estas negociaciones el riesgo de la inconmensurabilidad se hace presente. Aun cuando los sujetos se oponen a la idea universalista de lo americano, los reclamos culturales y sus desigualdades asociadas son interpretados en una multiplicidad de sentidos de acuerdo con la perspectiva individual de cada sujeto o grupo. Incluso desarrollar el multiculturalismo en la educación se torna difícil pues, existen distintas versiones de lo que ello significa “que están normalmente relacionadas con ‘grupos individuales’ que enfocan su preocupación a sus propios asuntos” (Sleeter, 2004, p.18).

¿Qué se puede concluir de esta revisión de casos? A diferencia del carácter cultural-unitario de la estrategia de integración francesa, la estrategia estadounidense desarrolló un carácter cultural-pluralista. Haciendo a un lado las limitaciones de estas estrategias, en cada caso se observa cómo el proyecto político da respuesta a los reclamos culturales, justificando su exclusión para preser-

⁹⁰ Una situación que recuerda una de las conclusiones de Weber sobre la relación entre el capitalismo y el protestantismo: “El estuche ha quedado vacío de espíritu [...] el capitalismo victorioso no necesita ya de este apoyo religioso, puesto que descansa en fundamentos mecánicos” (Weber, 2007, p. 263), es decir, racional-instrumentales.

var lo universal (en el caso francés) o admitiendo su proliferación a costa de la abstracción de lo universal (en el caso estadounidense). En ambos casos el Estado, como institución que surge del proyecto político y vela por su mantenimiento, justifica la exclusión o admisión de los reclamos culturales ejerciendo la demarcación de la esfera pública y legitimando o no la representación política de determinados reclamos culturales.

Ya se ha dicho que la distinción entre lo público y lo privado como un ejercicio de demarcación del Estado sirve para establecer orden en la situación moderna de descentramiento, caracterizada por la parcelación de los diferentes ámbitos de la realidad (§ I.3.3.1). Para los Estados democráticos, la demarcación es un ejercicio complejo que revela las tensiones entre la autonomía estatal y la individual. La determinación estatal del estatus público (o no) de ciertos intereses, que legitiman ciertos reclamos culturales para dotar de representación política (o no) a ciertas identidades, tiene consecuencias sobre la autonomía del Estado pues, afecta la jurisdicción de sus ámbitos institucional-administrativos; pero también afecta a la autonomía individual pues, involucra el ejercicio de derechos del sujeto.

La educación es un buen ejemplo de la complejidad en la demarcación de la esfera pública pues, no queda muy claro si la educación corresponde a la esfera pública o a la privada. La educación puede tomarse como un asunto de la esfera pública en tanto que, socializa a los sujetos en el proyecto político de la comunidad; o bien, puede ser considerada como un asunto de la esfera privada ya que, todo proceso educativo aporta contenidos que forman la identidad propia de los sujetos (cfr. Dobbelaere, 1994, p. 56).

Es verdad que con la creación de la escuela pública y del proyecto educativo de vocación universal, el Estado monopolizó la llamada educación formal (cfr. Magallón, 1993), esto es, la transmisión sistemática de conocimientos para desarrollar las capacidades del sujeto y promover el marco de socialización cívica que integra al sujeto en la comunidad política. Pero el Estado no es la única institución educadora. Prácticamente cualquier institución privada puede adjudicarse (en distintos grados) participación en la producción y reproducción de elementos que forman al sujeto. Estas instituciones llevan a cabo la educación como una actividad informal (*ídem*), un proceso educativo que efectúa la colectividad de manera no sistemática y que consiste en la reproducción de saberes, valores y reglas morales, que integran al sujeto en una cultura y coadyuvan en el desarrollo de su identidad.

Ahora bien, a pesar del monopolio educativo del Estado y de no realizar un proceso formativo sistemático, existen instituciones privadas que jurídicamente tienen derecho a educar, como la familia y las iglesias (también podría incluirse a las escuelas particulares). El derecho de la familia a educar está explícitamente protegido por las convenciones internacionales sobre derechos humanos. Se expone como un derecho asociado a la libertad de conciencia y de religión: el derecho de los padres a decidir sobre la formación de sus hijos, particularmente, la formación moral o valoral (Adame, 2008, p. 319).⁹¹ Por su parte, el derecho a educar de las iglesias se da implícitamente. Las iglesias no tienen por sí mismas derecho a educar, sino sólo como representaciones de la manifestación colectiva del ejercicio de la libertad de religión. Al contemplar a la religión como un fenómeno colectivo, se protege la transmisión de esquemas morales que definen «lo justo» y «lo bueno», y que tienen (o al menos proyectan) un carácter vinculante sobre los sujetos creyentes.⁹²

Además de las fuentes de derecho internas, el orden jurídico internacional sobre los derechos humanos obliga al Estado a proteger la libertad de conciencia y de religión, reconociendo el derecho de los sujetos a vivir según las pautas de sus morales particulares y a formarse en torno a éstas. La lógica de los derechos humanos no sólo prevé la protección de las libertades fundamentales de las personas, el contenido negativo del derecho, también contempla la promoción de acciones legislativas y administrativas que conduzcan al efectivo ejercicio de estas libertades, es decir, el contenido positivo (Adame, 2008, p. 319-320; § I.1.3A). Esto incluye acciones para hacer efectivo el derecho a la educación religiosa.⁹³

Tan sólo contemplando la cuestión religiosa, se aprecia una tensión en el ámbito educativo, entre el proyecto educativo estatal que, en democracia no puede fundarse en morales particulares, y la formación de la identidad propia, dada la base religiosa de sistemas de valores que algunos padres desean inculcar a sus hijos. La oposición al monopolio educativo del Estado y la intención de distintos grupos sociales a influir en la determinación del proyecto educativo no sólo responde

⁹¹ El derecho de los padres está recogido en el artículo 18 del *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (PIDCP); en el artículo 12 de la *Convención Americana sobre Derechos Humanos*; en el artículo 5° de la *Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones* (en adelante, la Declaración); y en el artículo 14 de la *Convención sobre los Derechos del Niño*.

⁹² El derecho a la enseñanza religiosa lo recoge el artículo 18 del PIDCP. Así también el artículo 6° de la Declaración, que aborda las manifestaciones colectivas de la libertad de religión, incluye (inciso e) el derecho a “enseñar la religión o las convicciones en lugares aptos para esos fines”.

⁹³ El Comité de los Derechos Humanos de la ONU (Observación General No. 22) estima que el artículo 18 del PIDCP “permite que en la escuela pública se imparta enseñanza de materias tales como la historia general de las religiones y la ética siempre que ello se haga de manera neutral y objetiva”.

a intereses y objetivos particulares, expresa la existencia de diversos marcos de socialización presentes en la sociedad.

Por todo lo antedicho, la demarcación de la esfera pública se vuelve una tarea compleja. La tensión entre la autonomía estatal y la individual no es un juego de suma cero. Establecer un marco de socialización cívica no es una decisión autoritaria, requiere entender el margen de la autonomía individual, esto es, advertir cuál es el estatuto de la libertad de conciencia en el orden jurídico, y al mismo tiempo, qué es lo que puede y no hacerse desde las condiciones de un régimen de laicidad. Determinar los imperativos del proyecto educativo estatal es un debate que evidencia la búsqueda de los principios convencionales por parte de la comunidad política; un debate inacabado que refleja las “tendencias y las características específicas con las que una sociedad se organiza, el modelo de sociedad que se formula en tanto proyecto [...] político, se expresa en la forma como se organiza la educación” (Ruiz, 1992, p. 34).

I.4 LA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN EN EL RÉGIMEN DE LAICIDAD

Para concluir este capítulo se describirán brevemente los elementos para el análisis de la estrategia de integración social en el régimen de laicidad, con una síntesis de lo ya discutido (§ I.3), y partiendo de la relación entre las Directrices de la Laicidad (DL) y los Contenidos del Régimen de Laicidad (CRL) esbozada en el Esquema 1 (*supra*).

Las DL se identificaron en la *Declaración Universal de la Laicidad en el Siglo XXI* propuesta por Jean Baubérot, Roberto Blancarte y Michelin Milot (2005), que establece tres directrices: autonomía individual, “la libertad de conciencia en su práctica individual y colectiva” (art. 1); autonomía estatal, “la libertad [del orden político] para elaborar normas colectivas sin que alguna religión o convicción particular domine el poder y las instituciones públicas” (art. 2); y principio de no discriminación, “una vigilancia constante para que no sea ejercida alguna discriminación en contra de seres humanos en el ejercicio de sus derechos” (art. 3).⁹⁴

Por su parte, los CRL son realizaciones históricas concretas de cada comunidad política en su contexto, pero hay contenidos generales que reflejan los imperativos del orden social laico:

- a) Axiológico. Se basa en la despersonalización de las relaciones sociales (en la esfera pública) para construir un sistema de valores (los primeros, la libertad y la igualdad) orientado por la autonomía, con el que se persigue el beneficio mutuo de los sujetos para asegurar iguales libertades a cada miembro de la comunidad política.
- b) Regulatorio. Consiste en la creación de un orden que permite mediar las relaciones entre los sujetos a través del Derecho positivo, un sistema jurídico abstracto que construye las normas mediante un arreglo procedimental preestablecido. Este orden tiene un apoyo sustantivo: principios convencionales (la ética laica) que ha adoptado la comunidad política.
- c) Institucional. Radica en los mecanismos de participación de los sujetos en la esfera pública, señalando los márgenes de esa participación mediante la codificación moderna entre lo público y lo privado que, suele suponer la demarcación de la esfera pública por parte del Estado y la diferenciación de ámbitos institucional-administrativos.

⁹⁴ Si bien se tomó la propuesta de Baubérot, Blancarte y Milot, otras descripciones de los directrices de la laicidad son muy similares. Así se observa en la propuesta de Charles Taylor (2011), según la cual, la laicidad implica tres exigencias: a) la protección de la libertad religiosa como un derecho humano, lo que involucra la protección a la libertad de conciencia y el respeto a la autonomía individual; b) otorgar la garantía de igualdad jurídica a todos los credos, lo que supone la autonomía estatal pues, tal igualdad jurídica exige una legislación independiente de esos credos; y 3) permitir la participación democrática a todas las corrientes espirituales, filosóficas o ideológicas, esto es, el principio de no discriminación.

Tabla 1. Contenidos y directrices de la laicidad

CRL DL	Autonomía individual		Autonomía estatal (autonomía de lo político)	No discriminación	
Axiológico	Libertad de conciencia		Mediación de intereses	Iguales libertades para los sujetos	
	Autonomía privada	Autonomía pública			
Regulativo	Reconocimiento de derechos		Imparcialidad		Representación
			Criterios instrumentales	Ética laica	
Institucional	Proyecto político		Demarcación estatal de la esfera pública		Formación de ciudadanos
					Concepción de ciudadanía

DL Directrices de la Laicidad

CRL Contenidos del Régimen de Laicidad

Principales vínculos estructurales para el análisis de la estrategia de integración social

Vínculos estructurales auxiliares para el análisis de la estrategia de integración social

Fuente: Elaboración propia

La tabla 1 representa gráficamente la relación entre los DL (en rojo) y CRL (en azul), estableciendo vínculos estructurales principales (en morado) y auxiliares (en gris) para el análisis de la estrategia de integración social a través de la laicidad. Como se ve en la tabla, la imparcialidad es el único vínculo estructural que se relaciona de manera directa con los otros vínculos estructurales. En general, los vínculos principales o auxiliares guardan relación unos con otros, pero esas relaciones pueden estar mediadas por otro vínculo estructural; por ejemplo, la relación entre la libertad de conciencia y el proyecto político está mediada por el reconocimiento de derechos. Con la imparcialidad no se da esta situación, la relación con todos los vínculos estructurales es directa. El acomodo de los vínculos no es casual, responde al interés de la investigación.

A lo largo del capítulo se ha asociado a la estrategia de integración social con la formación de ciudadanos. La integración social es el medio para asegurar la convivencia entre sujetos que, como individuos, expresan el pluralismo político y moral propio de las democracias, pero como ciudadanos, forman parte de una comunidad política que tiene una concepción de lo universal, lo común y lo que da unidad al interior de las fronteras del Estado nación. Esta integración se construye en torno a conocimientos compartidos, normas y valores; y, asimismo, por el resguardo de las tradiciones y la cultura propias de la comunidad. Aquí se habla de estrategia para enfatizar que el proceso de integración es un acto deliberado, planeado y propuesto por el Estado para conseguir la necesaria convivencia entre los sujetos y para asegurar la autoconservación de la comunidad política. Entre los recursos para proyectar este acto deliberado de integración destaca la

educación, en cuya utilidad política descansa la formación de ciudadanos, es decir, instruir a sujetos que aprendan a convivir en la comunidad y a preservarla. Por lo antedicho la imparcialidad se asume como el elemento central en la relación entre las DL y los CRL, pues da cuenta del respeto estatal por la diversidad (en especial moral y cultural) de los sujetos que forman la comunidad, pero no supone una postura estatal valorativamente neutra, porque posee su propia ética. Esto hace posible una estrategia de integración social que repare en una comunidad diversa en su constitución, pero unida en su propósito, siendo esta la perspectiva laica, como se apuntó en la Introducción general.

La tabla 2 muestra la articulación de los vínculos estructurales descritos en la tabla 1 para dar cuenta de la estrategia de integración social. En color blanco y entre paréntesis se exponen los rasgos clave de cada vínculo, de acuerdo con lo visto en las tres secciones del apartado anterior.

Tabla 2. Estrategia de integración social

CRL	DL	Autonomía individual	Autonomía estatal (autonomía de lo político)	No discriminación	
Axiológico	Libertad de conciencia		Mediación de intereses (atención a intereses particulares que pueden contraponerse)	Iguales libertades para los sujetos (reconocimiento del pluralismo, de las identidades diversas)	
	Autonomía privada (construcción de identidad propia)	Autonomía pública (participación sociopolítica)			
Regulativo	Reconocimiento de derechos (libertades negativas / libertades positivas)		Imparcialidad		Representación (legitimación de los reclamos culturales)
			Criterios instrumentales (estado de derecho, separación Estado-iglesias, etc.)	Ética laica (Principios convencionales)	
Institucional	Proyecto político (campo de la participación del sujeto como miembro de la comunidad política)		Demarcación estatal de la esfera pública (creación de ámbitos institucional-administrativos)		Formación de ciudadanos
					Concepción de ciudadanía (identidad pública y política)

- DL Directrices de la Laicidad
- CRL Contenidos del Régimen de Laicidad
- Estrategia de integración social
- Objetivo de la estrategia de integración social
- Vínculos estructurales auxiliares para el análisis de la estrategia de integración social

Fuente: Elaboración propia

Con base en la tabla 2 se describirá (1) la concepción de ciudadanía, exponiendo los vínculos estructurales que la ligan a la imparcialidad para plantear la relación entre el Estado y el sujeto, entendiendo a éste como ciudadano; y (2) las características del marco de socialización cívica, que conducen el ejercicio de la libertad de conciencia para la participación sociopolítica del sujeto en comunidad, señalando el papel del Estado en la gestión de la diversidad.

I.4.1 La concepción de ciudadanía

Se ha establecido que la imparcialidad es la fuente de la autonomía del Estado pues, con ella afirma la independencia de lo político frente a otras esferas sociales (como la religión, la economía, etc.), construyendo su propio sentido mediante la ética laica⁹⁵ y manifestándose a través de criterios instrumentales que se desarrollan por procedimientos establecidos en el orden jurídico y las instituciones estatales (como el estado de derecho o la separación Estado-Iglesias). La imparcialidad permite al Estado abstraerse de las morales particulares para tomar decisiones con independencia de lo que cada sujeto considere bueno o deseable. Los criterios instrumentales y la ética laica aseguran que las decisiones de la autoridad sean legales (es decir, apegadas a derecho) y tenidas como justas dentro de la comunidad política. El Estado se relaciona con los sujetos, no como suscriptores de una moral, sino como portadores de soberanía, como ciudadanos.

Desde el esquema de análisis que propone esta tesis, la concepción de la ciudadanía involucra tres aspectos: el reconocimiento de los derechos de los sujetos (la forma de hacerlo y los alcances de esos derechos), el proyecto político (su adopción por parte de los sujetos) y la demarcación estatal de la esfera pública (la comprensión de asuntos de interés público). Estos tres aspectos tamizan el ejercicio de la autonomía de los sujetos dentro de la comunidad política. Dicho de otro modo, la concepción de ciudadanía supone un sujeto que ejerce su autonomía en las formas legítimas de participación sociopolítica que establece la comunidad política.

El reconocimiento de derechos es la manera en la que el Estado asume en términos jurídicos las libertades de los sujetos. Este reconocimiento perfila cómo es que los sujetos van a formar parte de la comunidad política pues, refleja importantes rasgos culturales de ésta. Aunque con muchos matices, la situación anterior puede simplificarse con los modelos de democracia. Los derechos pueden plantearse como libertades negativas, típicamente asociadas al modelo liberal y a la cultura político-religiosa del OASP, que suponen un ejercicio individual de los derechos; o bien, como libertades positivas, que suelen referirse al modelo republicano y a la cultura político-religiosa del OLC, y que proyectan un ejercicio comunitario de los derechos. Pero, además de reflejar la cultura de cada comunidad, la adopción de libertades negativas o positivas se suma a las características del proyecto político, ya que los derechos se reconocen de tal manera que sean funcionales a dicho proyecto.

⁹⁵ Este arreglo axiológico no es una versión secular de las morales religiosas, ni se opone a ellas. Los principios de la ética laica son normativos, pues sustentan las acciones del Estado, pero no se imponen a los sujetos, aunque se espera (por efecto de la socialización) que, como ciudadanos, comprendan e internalicen esos principios para su participación sociopolítica.

La comunidad política es una asociación libre y voluntaria de los sujetos que colectivamente ejercen el poder soberano para constituir al Estado y crear, en torno a éste, un proyecto político. La definición del proyecto político estatal es producto del contexto histórico y cultural de cada país, y de las lógicas modernizadoras que atraviesan el devenir de la comunidad. En este entramado multicausal, un proyecto político se consolida cuando se llega a un acuerdo estable sobre la ética laica,⁹⁶ es decir, cuando la comunidad política encuentra los principios que servirán para justificar las decisiones estatales. En general, el proyecto político estatal tiene como objetivos garantizar las iguales libertades a los sujetos y los fines colectivos que la comunidad se propone (incluida la preservación de esa comunidad). Para cumplir estos objetivos se reconocen un conjunto de facultades al Estado encaminadas a la toma de decisiones.

La decisión más inmediata consiste en definir lo que es objeto de discusión pública. Para ello el Estado cuenta con una facultad exclusiva: la asignación (selectiva) de status público a asuntos sociales que pueden incluir intereses particulares de los sujetos. A esta facultad se le llamó «demarcación estatal de la esfera pública», e implica la distinción entre lo público, aquello que compete al sujeto como miembro de la comunidad política, y lo privado, relativo al sujeto como individuo. La demarcación involucra la creación de ámbitos institucional-administrativos para dirimir las cuestiones que han alcanzado status público, y que son fundamentales para la mediación de intereses y la representación política de los sujetos (como se verá en la siguiente sección).

La membresía del sujeto a la comunidad política se reconoce por el Estado a través de la ciudadanía. Aunque hay múltiples concepciones de ciudadanía, aquí se opta por un enfoque formalista, que recupera los tres aspectos señalados. El ciudadano es depositario de derechos y observador de obligaciones, participa en la comunidad sumándose al proyecto político, y puede buscar la representación de sus intereses particulares en la esfera pública. Lo anterior constituye la dimensión política del enfoque formalista, pero éste tiene también una dimensión social que radica en un sentimiento de pertenencia del sujeto a la comunidad que, suele descansar en un arraigo histórico, cultural y axiológico.

⁹⁶ Los principios de la ética laica se encuentran racionalmente a través del debate en la comunidad política. Este debate no se da en un campo valorativamente neutro, sino en un contexto cargado de condiciones culturales con un importante peso histórico, y que influyen en la modelación del proyecto político estatal. El debate también está afectado por las lógicas modernizadoras a las que se expone la comunidad (como el nacionalismo o el globalismo). Pero, las reglas formales y procedimentales del debate (cuya práctica se verifica en los Poderes Legislativo y Judicial) permiten la inclusión de valores distintos a los valores que existen en el contexto cultural de la comunidad política (o la reinterpretación de éstos). En virtud del carácter convencional de la ética laica, el debate siempre permanece abierto. Así, los principios que adopta la comunidad se pueden adaptar, renovar o modificar para llegar a nuevos acuerdos estables sobre el estándar de la moral pública.

La ciudadanía es un poderoso mecanismo de integración; es la identidad que el sujeto asume en la esfera pública y con la que accede a la comunidad política. Es una identidad distinta a la propia de cada sujeto que lo hace diferente, pues la ciudadanía homogeniza a los sujetos en aras de la igualdad. Esta identidad se pretende neutra y por encima de las diferencias identitarias que los sujetos construyen tradicionalmente a partir de filiaciones y atributos personales como etnia, religión, lengua o profesión –o por atributos contemporáneos como los describe Rosanvallon (2010). Pero, por eso mismo, la ciudadanía es un mecanismo de exclusión pues, al sobreponerse a las filiaciones y atributos personales, entraña un fuerte exhorto a poner entre paréntesis la identidad propia del sujeto para que asuma como prioritaria su filiación a la comunidad política (al menos en la esfera pública), identificándose con una serie de elementos que caracterizan lo universal en esa comunidad, esto es, su tradición y cultura pero también, su orden jurídico, sus procedimientos políticos, sus valores y principios.

Lo anterior no significa que la ciudadanía anule la identidad propia del sujeto, pero sí lo condiciona en su participación dentro de la comunidad. Aunque la identidad ciudadana comporta la homogeneización, la dimensión política de la ciudadanía (específicamente a través de la representación) pone en valor la individualidad y la legítima defensa de los intereses particulares de cada miembro de la comunidad política. El condicionamiento en el ejercicio de la autonomía supone que las acciones para reivindicar los intereses particulares en la discusión pública, deben observar los principios y las reglas que la comunidad y el Estado imponen para tal fin. En este sentido la ciudadanía también funciona como un mecanismo de institucionalización de la participación sociopolítica del sujeto, aspecto que se revisará a continuación

I.4.2 El marco de socialización cívica

Los elementos que forman la imparcialidad, los criterios instrumentales y los principios convencionales de la ética laica, también son parte de las reglas de convivencia dentro de la comunidad política. El conocimiento de esas reglas y principios constituye el marco de socialización cívica, mediante el cual el Estado institucionaliza la participación de los sujetos; en contraprestación, su observancia se convierte en la principal garantía de protección de las libertades ciudadanas.

La libertad de conciencia es la expresión más inmediata de la autonomía individual. El sujeto ejerce su autonomía de manera privada a través de la construcción de su identidad propia por intereses que asume prioritarios o filiaciones que establece con grupos particulares. La autonomía individual se ejerce de forma pública como libertad política, esto es, cuando el sujeto asume su identidad como ciudadano y ejerce su derecho a participar sociopolíticamente en la comunidad para colaborar en el proyecto político y el logro de los intereses colectivos, pero también, para buscar la protección de sus intereses particulares. La tenencia de estos intereses particulares en los sujetos, plantea dos situaciones relevantes que debe afrontar la estrategia de integración social: el pluralismo y la representación.

De la situación de fragmentación moral del orden social laico se advierte la presencia de diversos intereses particulares en la comunidad política, es decir, sujetos que conviven con distintas ideas del bien que determinan con independencia de la comunidad política y del Estado. En el ejercicio de su libertad política el sujeto puede buscar: la protección y promoción de sus intereses, el respeto a su libertad de conciencia e identidad propia en la esfera pública, y realizar aportaciones, fundadas en su propia idea del bien, a la comunidad política. En principio, todos los intereses particulares son válidos, pues el Estado está incapacitado para valorarlos moralmente. Empero, este pluralismo es una fuente de tensiones dentro de la comunidad política, en las relaciones entre los sujetos y, asimismo, en la relación entre sujeto y Estado.

La tensión en las relaciones entre los sujetos se da por intereses que se contraponen, lo que exige medidas para asegurar la convivencia. El Estado media entre los intereses particulares a través de su facultad para demarcar la esfera pública, con la que otorga (selectivamente) status público a ciertos intereses particulares (dándoles rango de interés colectivo). Favorecer unos intereses frente a otros puede desvirtuar el contrato social, fundado en el beneficio mutuo y la despersonalización de las relaciones sociales. Por ello, la decisión de demarcación del Estado debe

ser imparcial, esto es, justificada legalmente y amparada en la ética laica, para que se perciba como justa en la comunidad.

La tensión en la relación entre sujeto y Estado tienen un carácter distinto, pues enfrenta lo particular a lo universal. En el ánimo de garantizar iguales libertades a cada miembro de la comunidad política, ésta plantea intereses colectivos, formula reglas e instituciones y conviene unos principios (la ética laica) que sustentan el proyecto político estatal. El conjunto de elementos mencionados crea un sentido unitario de la realidad social (al menos formalmente en los márgenes del Estado-nación), una idea de lo universal que pretende englobar a todos los miembros de la comunidad y que persigue la integración de cada sujeto a través de una identidad: la ciudadanía. Esto no anula las diferencias de los sujetos, reconocidas en el respeto a su libertad de conciencia. Aquí el pluralismo se manifiesta en exigencia de reconocimiento, no de intereses particulares, sino de los sujetos (o grupos) en su particularidad, expresada en identidades diversas (autonomía privada).

Las identidades particulares y diversas pueden desafiar lo tenido por universal en la comunidad política mediante reclamos, a los que se llamó «culturales» porque su oposición a lo universal cuestiona la interpretación de la Modernidad que la comunidad política ha aceptado para desarrollar su proyecto político y las reglas y principios que lo sustentan. Las identidades diversas proponen interpretaciones alternativas de la Modernidad, que los sujetos buscan legitimar en la comunidad política.

Esta situación no es sólo un problema de mediación para asegurar la convivencia, es un problema de representación política para asegurar la participación de los sujetos en la comunidad. La representación da a las identidades la posibilidad de denunciar la exclusión de sus intereses en los intereses colectivos, proponer formas de concebir las reglas y las instituciones estatales que comprendan sus particularidades y plantear nuevos principios (o interpretaciones de los ya convenidos) que sean favorables al desarrollo del marco de socialización propio de su visión comprensiva de la realidad.

Como se ha dicho, el Estado puede procesar las tensiones mediante un ejercicio de demarcación de la esfera pública, asignando (selectivamente) status público a ciertos intereses particulares. Esto significa, en el caso de las identidades diversas, legitimar sus versiones alternativas de la Modernidad para acceder a representación política. Aunque las identidades se opongan a lo universal dentro de la comunidad política, sus reclamos culturales se procesan conforme a los crite-

rios instrumentales y los principios convencionales de esa comunidad. Si bien se reconoce el pluralismo, en virtud de la exigencia de la no discriminación, las iguales libertades de cada sujeto solo pueden garantizarse en los marcos jurídico-políticos que impone la comunidad. De ahí la importancia de institucionalizar la participación sociopolítica de los sujetos mediante la ciudadanía (§ I.4.1) y el marco de socialización cívica.

Para participar sociopolíticamente es necesario un conjunto de conocimientos sobre las instituciones, las reglas y los valores de la comunidad política, esto es, el marco de socialización cívica. La institucionalización de la participación a través de esos conocimientos propicia que el sujeto ejerza su autonomía comprendiendo los alcances de su participación y el papel del Estado en situaciones como, la mediación de intereses contrapuestos, o el reconocimiento de reclamos culturales mediante la representación política, situaciones ambas que muestran el pluralismo, pero también, la necesidad de tratar a los miembros de la comunidad con iguales libertades que sólo pueden garantizarse en el marco jurídico-político que estableció esa comunidad. Por ello, además de estos aspectos relacionales que involucra la diversidad, el marco de socialización cívica contiene conocimientos sobre la comunidad, su proyecto político y los fines colectivos.

La formación de ciudadanos a través del marco de socialización cívica, es una tarea que el Estado tradicionalmente, ha descargado de manera formal en su proyecto educativo. Este proceso de formación es una inducción amplia del sujeto en lo universal, en el conjunto de conocimientos que, además de permitir al sujeto, formar parte y participar en la comunidad política, también se propone desarrollar en el sujeto un sentimiento de pertenencia al Estado-nación, arraigándolo a la cultura, la tradición y la historia de la comunidad. La transmisión del marco de socialización cívica contribuye, desde la perspectiva del Estado, a completar la concepción de la ciudadanía que, además de ser una identidad formal que se otorga mediante un acto jurídico, es también una identidad política y social.

Pero, como se ha insistido, la identidad ciudadana no es una anulación de la identidad particular del sujeto, la socialización de éste en el marco de conocimientos que se describen en el esquema de análisis, coadyuva a que el sujeto comprenda su individualidad, pero también su membresía en la comunidad política, lo que supone, desde la perspectiva laica, formar parte de la diversidad y de la unidad dentro de la comunidad.

C A P Í T U L O I I

EL RÉGIMEN DE LAICIDAD EN MÉXICO

La interpretación jurídica prevalente de la laicidad en México gira en torno al Estado laico, la separación formal entre el Estado y las iglesias, de la que suele derivarse la separación entre lo político (lo público) y lo religioso (lo privado). El énfasis en la separación crea una acuciosa regulación de las manifestaciones institucionalizadas de la religión (iglesias, clero, doctrinas religiosas y actos de culto) que tiene importantes repercusiones en el ejercicio de la libertad de religión de los sujetos. Esta regulación se vierte en los ordenamientos de la materia religiosa,⁹⁷ pero también, en otras materias como la educativa y la política-electoral.

La interpretación oficial de la laicidad tiene un vasto respaldo histórico que la configura como uno de los elementos más estables del proyecto político estatal. La creación del Estado laico mexicano se da en la segunda mitad del siglo XIX, siendo fundamental la declaración constitucional de «independencia» entre Estado e iglesias, logrando limitar (formalmente) el poder social, político, jurídico, económico y cultural de la Iglesia católica, y potenciar el poder de la autoridad civil a través del Estado. Para ello, el proyecto político adoptó un carácter anticlerical, esto es, de rechazo a “la tendencia del poder eclesiástico a introducirse o invadir el campo de la sociedad civil o del Estado” (Pérez-Rayón, 2004, p. 115). El anticlericalismo, así como una estricta distinción entre lo público y lo privado —dos rasgos comunes del Occidente latino-católico (§ I.2.1.3; I.2.4)— continuaron marcando el desarrollo del proyecto político del Estado mexicano.

Durante el siglo XX el carácter anticlerical del proyecto político mexicano se exacerbó. El Congreso Constituyente de 1916-1917 (en adelante «el Constituyente de 1917»), que redactó la Carta Magna vigente, consideró insuficiente la «independencia» y declaró la «supremacía» del Poder civil sobre lo religioso. El Constituyente de 1917 adoptó severas medidas para excluir a la religión del ámbito social (la esfera pública). Las medidas prohibieron a las iglesias y al clero participar en las diversas actividades sociales (en los ámbitos sanitario, asistencial y educativo) y condujeron a un entendimiento de la libertad de religión como un derecho que debía ejercerse de manera privada e individual, obstruyendo legalmente la gran capacidad asociativa y de formación

⁹⁷ Esta no es una situación exclusiva del caso mexicano, como persistentemente lo ha señalado Charles Taylor, en todo Occidente se ha generado una perspectiva sobre la laicidad en la que es vista como el elemento “que se ocupa principalmente de controlar la religión. Su tarea consiste en definir el lugar que ocupa en la vida pública y garantizar que no se salga de ahí” (Taylor, 2011a, p. 77). Esta perspectiva es el resultado de “determinados episodios de la historia occidental que dieron lugar, en un contexto de lucha, a la aparición de regímenes laicos” (ibid., p. 78).

de capital social de la esfera religiosa. La ausencia legal de la agencia religiosa contribuyó al desarrollo de la hegemonía social del Estado y a su expansión política, jurídica y administrativa. Sin embargo, la Iglesia continuó desarrollando actividades sociales al margen de la ley, lo que se tradujo en un esquema de simulación del marco legal con la anuencia gubernamental.

En 1992 se efectuó una reforma constitucional sobre la materia religiosa que, sin abandonar el carácter anticlerical del proyecto político, pretendió superar el esquema de simulación al reconocer la participación de lo religioso en la sociedad. Sin embargo, la reforma da continuidad a dos cánones de la interpretación jurídica prevalente de la laicidad : la identificación de la separación entre el Estado y las iglesias como un principio constitucional (CPEUM, 1992, art. 130), que justifica medidas que restringen o prohíben la presencia de «lo religioso» en la esfera pública (en particular en la política electoral); y la deducción de la separación entre lo político (lo público) y lo religioso (lo privado) como una consecuencia necesaria de la separación formal entre Estado e iglesias. El nuevo arreglo se inscribía en el proyecto de modernización del Estado, mediante una cierta liberalización en materia religiosa a cambio de mayor control sobre la presencia de lo religioso en la esfera pública.

Además de los tres momentos históricos descritos antes, que forman el núcleo de la interpretación oficial de la laicidad y se revisarán a detalle en el presente capítulo, conviene añadir uno más que, sin tratar en extenso, plantea una interpretación oficial alternativa de la laicidad. En 2012 la reforma del artículo 40 constitucional sumó el término «laica» a las características (representativa, democrática y federal) que definen la forma de gobierno de la República. Antes de esta reforma no se contemplaba explícitamente el carácter laico del gobierno.⁹⁸

La idea de la «República laica» reafirma, en opinión de Roberto Blancarte (2015, pp. XXV-XXVI), el carácter igualitario, libertario y democrático del gobierno. Blancarte sostiene que «la República laica va más allá del Estado laico» pues, sin desconocer la valía de éste, comprende la laicidad como una expresión de la autonomía del sujeto que el Estado debe respetar y atender en sus acciones de gobierno. Para el autor la laicidad es un elemento para la convivencia en una sociedad pluralista entre sujetos con condiciones materiales de vida y concepciones fundamentales diversas (ibid., p. XL).⁹⁹

⁹⁸A esta reforma constitucional le siguió otra en 2014 del mismo rango al artículo 115 que, estableció que las entidades federativas debían asumir el carácter laico en su gobierno.

⁹⁹ En este sentido, Blancarte (2015, pp. XXXII-XXXVIII) plantea la importancia de una perspectiva laica en el Estado en los debates públicos sobre la educación, los derechos sexuales y reproductivos, la eutanasia y la bioética.

Al expresarse en el artículo 40, la laicidad puede pensarse más ampliamente pues, no queda restringida a la materia religiosa, sino que se aborda desde la República como forma de gobierno de la comunidad política. En otras palabras, la laicidad no se reduciría a las relaciones Estado-iglesias, se convertiría en un imperativo formal para el desarrollo de todas las acciones jurídicas y administrativas del Estado mexicano.

La reforma al artículo 40 hace explícita una condición no enunciada de la forma del gobierno mexicano, pero que es parte de su propio proceso de constitución como un Estado moderno: la adopción de un régimen de laicidad. Como se explicó en el capítulo anterior, la separación entre el Estado y las iglesias es un atributo muy importante del régimen de laicidad, pero éste entraña una explicación más amplia sobre la forma de gobierno de un país al dar cuenta de la articulación axiológica, regulativa e institucional de dicho gobierno; además, bajo las directrices de la propia laicidad, permite proponer una estrategia de integración para gestionar las tensiones que surgen en las sociedades pluralistas.

Sin embargo, la concreción y el desarrollo histórico del régimen de laicidad en México, marcado por el carácter anticlerical del proyecto político, hace muy difícil modificar la interpretación jurídica prevalente sobre la laicidad. El Estado laico se sustenta en una tradición jurídica que interpreta a la laicidad de forma restringida, concentrada en la materia religiosa y, especialmente, en las relaciones entre el Estado y las iglesias. En esta situación, incluso la idea de la República laica se encuentra «apresada» en la interpretación oficial de la laicidad que impide desarrollar una perspectiva alternativa —como se verá después, así se constata en las pocas interpretaciones judiciales que se han hecho del artículo 40 constitucional reformado en 2012.

No es el interés de esta investigación oponer la interpretación restringida de la laicidad que aporta el Estado laico, a la virtual interpretación jurídica alternativa y amplia que sugiere la República laica. Si bien se puede inferir que la idea la República laica está mejor preparada para afrontar la diversidad de la sociedad, desde la interpretación jurídica prevalente de la laicidad, aun con su carácter restringido y concentrado en la materia religiosa, se han desarrollado capacidades para hacer frente a la situación de legítima fragmentación moral de la sociedad que exige de la imparcialidad estatal ante los intereses de los ciudadanos. Así pues, en cada uno de los tres momentos históricos antes señalados, la laicidad cumplió un papel funcional (si se quiere, progresivamente más modesto) en la concepción del proyecto político del Estado mexicano.

Más allá de su carácter restringido, si adoptamos el supuesto analítico que identifica al Estado laico mexicano como un desarrollo histórico concreto de un régimen de laicidad, entonces, es posible identificar en aquél los componentes axiológico, regulativo e institucional del régimen, y del mismo modo establecer los vínculos estructurales entre estos componentes y las directrices de la laicidad, la autonomía individual, la autonomía estatal y la no discriminación, para describir una estrategia de integración social.

El objetivo de este capítulo consiste en presentar los elementos que componen la estrategia de integración social del Estado laico mexicano, apreciando en sus fundamentos constitucionales los contenidos propios del régimen de laicidad. Para llevar a cabo este análisis se emplea como guía el desarrollo histórico del Estado laico mexicano, considerando que dicho desarrollo muestra los cambios en el proyecto político estatal. Para ello se describirán: (II.1) el papel del proyecto político anticlerical en la formación del Estado moderno en México en el siglo XIX; (II.2) el papel del anticlericalismo revolucionario en la consolidación de la férrea distinción entre lo público y lo privado; (II.3) el marco jurídico actual del Estado laico y su respuesta a los imperativos de los derechos humanos desde la última década del siglo XX, como muestra de la modernización del Estado. Finalmente, (II.4) se elabora una síntesis de los hallazgos en la revisión para exponer los rasgos que adquirió la estrategia de integración social en el régimen de laicidad en México.

Esta revisión histórica también sirve para entender cómo se fue consolidando la tradición jurídica sobre la laicidad concentrada en la separación formal entre el Estado y las iglesias, y para explicar las tensiones que actualmente plantea el mantenimiento de rasgos anticlericales en el texto constitucional ante la presencia cada vez más pública de reclamos culturales de origen religioso en el orden social laico.

II.1 EL ESTADO MODERNO MEXICANO, UN ESTADO LAICO

La formación del Estado moderno en México fue un proceso cargado de contradicciones desde la independencia del país.¹⁰⁰ En la primera mitad del siglo XIX se formaron dos proyectos políticos, el conservador y el liberal, que diferían en la concepción y relación de la autoridad y la comunidad política, de la ciudadanía y sus derechos, así como en la estructura del Estado. El proyecto conservador apelaba a la «tradición hispánica» de un Estado que debía respetar los poderes corporativos existentes (especialmente el eclesiástico). Por el contrario, el proyecto liberal era «modernizador», proponía un Estado fuerte, capaz de controlar a los poderes corporativos.

La segunda mitad del siglo XIX fue decisiva para el triunfo del proyecto liberal. Se trataba de un liberalismo con un expreso tono anticlerical que sostuvo, social y políticamente, su oposición al principal poder corporativo, el eclesial, para promover definitivamente la separación entre el Estado y la Iglesia católica.

La creación del Estado laico en México fue el resultado de un profundo proceso de modificaciones jurídicas que tuvieron por objeto el reconocimiento de las libertades individuales de los sujetos, la creación de ámbitos institucional-administrativos controlados por el Estado y la postulación de nuevos principios convencionales que, desde el ámbito formal pretendieron transmitirse en la formación de ciudadanos.

En este subtema analizaremos cómo la separación formal se enlaza (1) al proyecto político estatal a través de la demarcación estatal de la esfera pública; (2) lo que esto supuso para la protección de las libertades individuales; y en torno a este proceso de separación, (3) el papel que jugó el proyecto educativo del Estado en la concepción de la ciudadanía.

¹⁰⁰ Como señala Riccardo Cannelli, confluían ideas modernas que se enfrentaban a privilegios tradicionales: “México nacía en el punto de la convergencia de elementos muy diversos entre ellos: una élite urbana sensible a las nuevas ideas de las revoluciones estadounidense y francesa; una clase de grandes propietarios decididos a defender sus propios privilegios y sus riquezas de los posibles efectos de la revolución liberal que ocurría en la metrópoli; un clero dividido en lo interno entre los defensores de la tradición colonial española y los partidarios de las ideas liberales; una población campesina misérrima, en gran parte indígena, fuertemente apegada a la religión y a los sacerdotes” (Cannelli, 2012, p. 41).

II.1.1 Reforma, el anticlericalismo como anti-corporativismo

Tras la independencia el Estado mexicano afrontaba una acentuada debilidad institucional en comparación con los poderes corporativos tradicionales, particularmente, ante la Iglesia católica. El vasto poder eclesial estaba respaldado por bases materiales y culturales sólidas. La Iglesia se había convertido en un importante agente económico debido a la acumulación de capitales durante el virreinato.¹⁰¹ Contaba con una estructura organizativa extendida en el vasto territorio nacional que le permitía mantener una presencia administrativa en la vida cotidiana de los sujetos, especialmente a través del registro de los «ritos de pasaje»: los bautismos (nacimientos), matrimonios y defunciones (controlando además los cementerios). Su presencia social era abrumadora dada la mayoritaria población rural que reverenciaba al sacerdocio y el virtual monopolio clerical (ejercido a través de las congregaciones religiosas) sobre la educación y la beneficencia (Nancy Farriss *ap.* Breña, 2006, p. 150).

A las bases materiales y culturales del poder eclesial se sumaba el respaldo oficial del Estado. En la primera mitad del siglo XIX el sistema jurídico del país estableció al catolicismo como la religión oficial del Estado, lo que servía para validar formalmente las bases materiales y culturales del poder eclesial.

Los gobiernos de este periodo contemplaron la continuación del Patronato real (la facultad de la autoridad civil, reconocida por Roma, para intervenir en el nombramiento de los obispos) como el principal mecanismo para subsanar la debilidad del poder estatal frente al poder eclesial. Esta era una aspiración consecuente con el reconocimiento del catolicismo como religión oficial pues, en la experiencia histórica del OLC la práctica del regalismo había permitido al Estado controlar el poder de la Iglesia (§ I.2.1.3). Sin embargo, esta aspiración nunca llegó a concretarse pues, la Santa Sede se negó a firmar un concordato con la joven nación mexicana.

Los dos proyectos políticos estatales que se formaron durante la primera mitad del siglo XIX, el conservador y el liberal, concebían al catolicismo como fuente de la unidad nacional y eran partidarios de la continuación del Patronato. No obstante, la cuestión religiosa jugaría un importante papel en las diferencias de ambos bandos para concebir al Estado y las facultades de éste en la esfera pública.

¹⁰¹ A pesar de que las Reformas Borbónicas desde finales del siglo XVIII llevaron a cabo un proceso de secularización de los bienes eclesiásticos (Florescano & Menegus, 2000, pp. 368-371), hacia el primer tercio del siglo XIX se estimaba que las corporaciones religiosas poseían casi la mitad del territorio nacional (Lamadrid, 1994, p. 58).

La protección de la religión y la Iglesia católicas era para los conservadores una cuestión de Estado. Así lo expone Lucas Alamán, el más importante ideólogo del conservadurismo, en una Carta de 1853 al presidente Antonio López de Santa Anna:

Es lo primero conservar la religión católica, porque creemos en ella y porque, aunque no la tuviéramos por divina, la consideramos como el único lazo común que liga a todos los mexicanos, cuando todos los demás han sido rotos, y como lo único capaz de sostener la raza hispanoamericana y que pueda librarla de los grandes peligros a los que está expuesta [Alamán escribía esto después de la Intervención estadounidense (1846-1848), consciente de la latente amenaza bélica que este país representaba y de la constante influencia de su cultura (incluido el protestantismo) en México].

Entendemos también que es menester sostener el culto con esplendor y los bienes eclesiásticos, y arreglar todo lo relativo a la administración eclesiástica con el Papa; pero no es cierto [...] que queremos inquisición, ni persecuciones, aunque sí nos parece que se debe impedir por la autoridad pública la circulación de obras impías e inmorales (fragmento de la Carta recogida en García Cantú, 1965, p. 343).

Los consejos de Alamán habían sido la práctica regular del orden jurídico que avalaba las bases materiales y culturales del poder eclesial: protegía los bienes eclesiásticos, lo que le permitían mantener su estructura organizativa en todo el país; y alentaba la obra social de la Iglesia haciéndola partícipe de actividades asistenciales y educativas, lo que estimulaba su influencia cultural (esta era una práctica en la que también incurrían el proyecto liberal. La protección jurídica a la religión oficial suponía la restricción de libertades individuales (de religión, de expresión e imprenta, principalmente, § II.1.2); además de tener un carácter coercitivo pues, judicializaba el cobro del diezmo, de las obviaciones parroquiales y el cumplimiento de los votos religiosos (poniendo el poder estatal al servicio de la disciplina interna). Y no menos importante, este sistema jurídico otorgaba privilegios a la corporación: el fuero eclesiástico que permitía que los actos ilícitos del clero fueran juzgados en tribunales eclesiásticos y no en tribunales del fuero común.

Por el contrario, los liberales consideraban que la fortaleza de este Estado dependía de la concentración de capacidades políticas y administrativas (Aguilar, 2010, p. 37) que, en buena medida, debían de sustraerse de las corporaciones, especialmente de la Iglesia católica. El proyecto político liberal prontamente se vio ligado al anticlericalismo como uno de sus principales elementos programáticos. Así lo entendió el más influyente intelectual liberal de la primera mitad del siglo XIX, José Ma. Luis Mora, al señalar que “la marcha política hacia el progreso” consistía en secularizar los bienes eclesiásticos, eliminar los fueros corporativos (del clero y la milicia), permitir la completa libertad de ideas y difundir “la educación pública en las clases populares, absolutamente independiente del clero” (Mora *ap.* Lamadrid, 1994, p. 56).

Las tesis de Mora fueron parcialmente puestas en marcha en 1833 cuando el presidente (interino) Valentín Gómez Farías instrumentó un efímero proyecto de laicización para separar al Estado de la Iglesia.¹⁰² Dos décadas habrían de transcurrir hasta que en 1854 la Revolución (liberal) de Ayutla marcó el inicio de una senda efectiva hacia la separación entre el Estado y la Iglesia, un periodo conocido como la Reforma.

Con la Revolución de Ayutla una nueva generación de liberales asumió el poder político del país, reforzando el programa anticlerical. A diferencia de los liberales de la primera parte del siglo XIX que buscaban controlar el poder de la Iglesia con el regalismo, la nueva generación desistió en la continuación del Patronato. Estos nuevos liberales organizaron la transformación del sistema jurídico para combatir a los poderes corporativos, particularmente, las bases materiales y culturales del poder eclesial.

La Reforma fue un periodo de cambio político fraguado en una ambiciosa empresa legislativa que plasmó el programa anticlerical del liberalismo.¹⁰³ Empresa que puede dividirse en torno a dos marcos normativos: la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1857 promulgada en la presidencia de Ignacio Comonfort (1855-1858) y las «Leyes de Reforma» decretadas por el presidente Benito Juárez (1858-1872) de 1859 a 1863.

La Constitución de 1857 suprimió el respaldo oficial al poder de la Iglesia concedido por el sistema jurídico durante la primera mitad del siglo XIX. A diferencia de los marcos constitucionales que le precedieron, en 1857 se dejó de señalar al catolicismo como religión oficial (aunque no se reconoció la libertad de cultos), lo que introduciría una nueva concepción del ciudadano y de sus libertades individuales (§ II.1.2); tampoco se hizo mención alguna sobre el Patronato real, marcando con ello el primer paso para la separación entre el Estado y la Iglesia pues, el desistimiento en el regalismo permitiría al Estado dejar de brindar apoyos jurídicos al poder eclesial.

La eliminación del apoyo jurídico al poder eclesial se puede ver en el artículo 5° de la Constitución que eliminó la coacción civil al cumplimiento de los votos religiosos por considerarlos contratos que restringían la libertad de los ciudadanos, con lo que se dejó de poner la fuerza del

¹⁰² En el gobierno de Gómez Farías se retiró la coacción civil sobre el diezmo y los votos religiosos. Además, se insistió en la continuación del Patronato. También se emitieron normativas para señalar a la educación pública como una función estatal, pero sin secularizar del proyecto educativo. Estas medidas en realidad obligaban a la Iglesia a “abrir escuelas de primeras letras en parroquias y casas de religiosos haciendo hincapié en que tenían que ser gratuitas, razón por la cual formaban parte del sistema público de educación” (Torres, 2001, p. 228).

¹⁰³ Para dimensionar el tamaño de esta empresa legislativa se puede considerar el llamado Código de la Reforma, un conjunto de 174 leyes (incluida la Constitución de 1857) emitidas sólo entre 1856 y 1861, con las que los liberales lograron construir un nuevo arreglo institucional para el país, asestando “un golpe definitivo a la influencia de la Iglesia, eliminándola de la vida política y subordinándola a la administración estatal” (Cannelli, 2012, p. 49).

Estado al servicio de la disciplina interna de la Iglesia; así como en la anulación del principal privilegio jurídico de las corporaciones, los fueros, suprimidos en el artículo 13 (manteniendo el fuero militar solamente en situación de guerra). Esta medida tenía como antecedente la *Ley sobre administración de justicia y orgánica de los tribunales de la nación, del distrito y territorios* («Ley Juárez») de 1855 que, eliminó el fuero eclesiástico para delitos de la materia civil, aunque lo mantuvo como una opción para los clérigos en la materia penal (Margadant, 1991, p. 173).

Otro aspecto que avanzó la Constitución de 1857 fue el combate a las bases materiales del poder eclesial. El artículo 27 prohibió a las corporaciones civiles y eclesiásticas poseer o adquirir bienes raíces que no estuvieran directamente relacionados con los fines de esas organizaciones. Esta disposición ratificaba la *Ley de desamortización de fincas rústicas y urbanas propiedad de corporaciones civiles y eclesiásticas* («Ley Lerdo») de 1856 que, obligaba a las iglesias a poner en circulación comercial los bienes que no fueran esenciales para el cumplimiento de sus fines, quedando exentos los conventos, palacios episcopales, colegios, hospitales, hospicios y las casas parroquiales (Patiño, 2011, p. 71). En el mismo sentido, meses después se publicó la *Ley sobre derechos y obvenciones parroquiales* («Ley Iglesias») que prohibió el cobro de las obvenciones parroquiales a los pobres.

La reacción clerical y conservadora a la Constitución de 1857 condujo a una guerra civil, la Guerra de Reforma (1857-1861). A la reacción contra la Constitución se unió el propio Ignacio Comonfort, por lo que Benito Juárez en su calidad de presidente de la Suprema Corte de Justicia asumió el cargo de Presidente. Aunque el liberalismo resultó triunfante, la guerra se extendió por cinco años más (1862-1867), en la forma de una intervención extranjera apoyada por el bando conservador.¹⁰⁴

Durante esta etapa de guerras Benito Juárez acentuó el programa anticlerical con más disposiciones jurídicas emitidas por decreto presidencial, las Leyes de Reforma. A través de estas disposiciones se formó el Estado laico en México. Dos leyes fueron en particular relevantes: la *Ley de Nacionalización de los Bienes Eclesiásticos* (1859) que, además de ordenar la expropiación de todos los bienes (muebles e inmuebles) de la Iglesia sin indemnización, estableció en su artículo 3° «la perfecta independencia entre los negocios del Estado y los negocios puramente eclesiásticos»; y la *Ley de libertad de cultos* (1860) que reconoció el derecho a practicar cualquier creencia

¹⁰⁴ Esta empresa, promovida por el bando conservador, estuvo respaldada por el II Imperio francés (1852-1870) presidido por Napoleón III, que apoyó militarmente la formación del Segundo Imperio mexicano con el gobierno del archiduque Maximiliano de Habsburgo.

religiosa en el territorio nacional, al tiempo que dispuso las primeras medidas de privatización jurídica de la religión, aboliendo del juramento religioso para los actos civiles, prohibiendo a los funcionarios públicos asistir con carácter oficial a actos de culto, y prohibiendo la celebración de actos de culto fuera de los templos (Margadant, 1991, pp. 176-177).

El resto de las Leyes de Reforma se encaminaron hacia una efectiva demarcación estatal de la esfera pública. La creación del matrimonio civil y del Registro Civil en 1859, la secularización de los cementerios, los hospitales y la beneficencia en 1861 y, particularmente, la supresión de las congregaciones religiosas (que administraban las instituciones educativas, sanitarias y asistenciales de la Iglesia) en 1863, impulsaron el desarrollo de la administración pública estatal en los distintos ámbitos institucional-administrativos.

La intervención extranjera fracasó y la República se restauró en 1867, eliminando del mapa político a los conservadores hasta el final del siglo XIX. No obstante, Juárez intentó promover una política de conciliación con todos los sectores de la población, mediante la amnistía a los condenados a muerte por traición a la patria durante la intervención y una aplicación mesurada de las Leyes de Reforma (Cannelli, 2012, pp. 62-63).

A la muerte de Juárez, Sebastián Lerdo de Tejada asumió la presidencia (1872-1876) con un renovado espíritu anticlerical. En 1873 emitió el *Decreto de incorporación de las Leyes de Reforma a la Constitución* con el que estas leyes se elevaron a rango constitucional, y así también, el Estado laico. El artículo 1º de este decreto señaló la separación formal, bajo la fórmula «*El Estado y la Iglesia son independientes entre sí. El congreso no puede dictar leyes, estableciendo o prohibiendo religión alguna*». A este decreto le siguió la *Ley Reglamentaria de las Leyes de Reforma* de 1874 para señalar la forma en la que debían aplicarse las medidas anticlericales.

En síntesis, la consolidación del Estado moderno en México está ligada a la formación de su Estado laico, como resultado de la aplicación del programa anticlerical de la segunda mitad del siglo XIX que propició la separación entre el Estado y la Iglesia, y con ello, la distinción entre lo público y lo privado. El sistema jurídico reformista habilitó la autonomía del Estado para demarcar la esfera pública, valiéndose de la separación formal como un criterio instrumental que impulsó el desarrollo de la administración pública estatal.

Pero la Reforma no sólo creó los criterios instrumentales de la autonomía estatal. La sustanciación del orden jurídico reformista requirió de nuevos principios convencionales, fundamentalmente, la concepción de la nación con base en el constitucionalismo republicano y federal,

cimentado en la soberanía popular, garante de la igualdad jurídica y, muy especialmente, protector de las libertades individuales (§ II.1.2). La Constitución de 1857 sustituyó por sí misma, al catolicismo como el nuevo símbolo de la unidad nacional, aunque en el momento de su promulgación ciertamente era un referente sin arraigo popular (Hamnett, 2013, p. 86-87).

El desarrollo de la administración pública estatal, que suplió las funciones sociales que tradicionalmente realizaba la Iglesia y que le habían permitido a ésta mantener vínculos con la sociedad, fue el primer paso para construir el vínculo entre la Constitución y la población. Dos medidas fueron cruciales: el Registro Civil que, creaba una versión secular y estatal del acompañamiento eclesial en los ritos de paso del sujeto (nacimiento, matrimonio y muerte); y la supresión de las congregaciones religiosas que, suponía el desarrollo estatal de los ámbitos institucional-administrativos en la sanidad, la beneficencia y la educación.

Pero, en opinión de Riccardo Cannelli (2012), los liberales de la generación de Juárez entendieron que para minar el inmenso poder que la Iglesia detentaba en la sociedad, además de socavar sus bases materiales y jurídicas, debían desenraizar sus bases culturales. Si bien el acercamiento a la población a través de la administración pública estatal se encaminaba ya a tal propósito, la sustitución del catolicismo por una nueva fuente de unidad nacional requeriría un embate ideológico. Esta empresa se desarrolló con diversas iniciativas, desde la reconfiguración religiosa de la población alentada por el gobierno,¹⁰⁵ hasta la sacralización de elementos políticos para crear una suerte de religión civil en torno a la República.¹⁰⁶ La principal iniciativa sería el desarrollo del proyecto educativo estatal (§ II.1.3).

¹⁰⁵ En opinión de Jean Meyer (2009, p. 123) los gobiernos liberales incentivaron la creación de la Iglesia Apostólica Mexicana, una escisión de la Iglesia católica que terminó uniéndose al episcopalismo para crear la Iglesia de Jesús; también señala el autor que entre 1876 y 1910 hubo un impulso oficial al desarrollo del protestantismo en México.

¹⁰⁶ Comenta José Antonio Aguilar (2010, p. 51) que los liberales mexicanos adoptaron la retórica del culto a la patria, muy extendida en la Revolución francesa, lo que sería especialmente vidente en el diseño del proyecto educativo de la segunda mitad del siglo XIX (§ II.1.3).

II.1.2 El reconocimiento de la libertad de conciencia y de religión

México se independizó en 1821 como una nación católica. El primer orden constitucional del país como Estado independiente, la *Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos* de 1824, señaló en su artículo 3° que la «*religión de la nación mexicana es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana*» y que la nación debía protegerla «*con leyes sabias y justas*» prohibiendo «*el ejercicio de cualquier otra*» religión. Al mismo tiempo la Constitución pretendía un Estado moderno que asumiera los principios liberales de la soberanía popular, la representación política, la división de poderes y el reconocimiento de libertades individuales (Breña, 2013, p. 45).

Como hace notar Roberto Breña (2013, p. 49), parece que los legisladores de la Constitución de 1824 no advirtieron la contradicción entre la religión oficial y los principios liberales. Establecer al catolicismo como religión oficial implicaba, además de proteger institucionalmente a la Iglesia católica (§ II.1.1), sostener oficialmente la «moral católica» en detrimento de las libertades individuales. Esta contradicción se mantuvo en las otras Constituciones de 1836 y de 1843, que también señalaron al catolicismo como la religión oficial.¹⁰⁷ En este periodo la moral católica se convirtió en un criterio jurídico para medir el alcance de las libertades de los ciudadanos.

Evidentemente el sostenimiento oficial de la moral católica impidió reconocer la libertad de religión (entendida en este momento histórico, sólo como libertad de culto) pero, también restringía otras libertades. Las más afectadas fueron las libertades de expresión e imprenta. Los escritos que trataban cuestiones religiosas se sometían a censura previa, y estaba prohibido cuestionar o injuriar, los dogmas de fe —las leyes de imprenta también prevenían restricciones sobre cuestiones políticas— (cfr. Sordo, 2012, pp. 136-144).

Aunque hubo voces que apelaban por el respeto de las libertades individuales y, particularmente la libertad de culto,¹⁰⁸ el consenso mayoritario en la primera mitad del siglo XIX suponía entender a la religión católica como fuente de la unidad nacional, al punto de ligar el estatus jurídico de la ciudadanía al catolicismo. Así lo establecen las *Leyes Constitucionales* de 1836. La *primera ley* de la Constitución de 1836 (art. 3.1), que trataba los derechos y las obligaciones de

¹⁰⁷ Así lo recogieron las *Leyes Constitucionales* de 1836 que, no mencionaban explícitamente al catolicismo, pero obligaban a los ciudadanos a profesar la religión de la Patria (como se verá en breve). Por otra parte, la última Constitución del periodo en cuestión, las *Bases Orgánicas de la República Mexicana* de 1843, estableció que la «Nación profesada y protegida la religión católica, apostólica, romana, con exclusión de cualquiera otra» (art. 6°).

¹⁰⁸ En cuanto a la cuestión religiosa, en las décadas de 1820 y 1830 comienzan a aparecer escritos a favor de la tolerancia de cultos. Roberto Breña (2013, pp. 47-48) destaca los ensayos de tres intelectuales de la época: *Dentro de seis años o antes hemos de ser tolerantes* de José Joaquín Fernández de Lizardi, publicado en 1825; *Ensayo sobre la tolerancia religiosa* de Vicente Rocafuerte, de 1831; y *De la libertad de cultos y de su influencia en la moral y la política* de José Fernando Ramírez, publicado en 1834.

los mexicanos, señaló como primera obligación: “Profesar la religión de su patria, observar la Constitución y las leyes, obedecer las autoridades [sic]”.

La relación entre catolicidad y ciudadanía no sólo era contradictoria para garantizar las libertades individuales sino, en términos generales, para concebir a México como un Estado moderno. Sostener oficialmente la moral católica impedía reconocer la libertad de conciencia y la legítima fragmentación moral de la sociedad, elemento constitutivo de un gobierno moderno (§ I.1.4.3). El origen de ésta y otras contradicciones del constitucionalismo mexicano se halla, quizás, en la necesidad de conciliar los intereses opuestos que dieron lugar a la Independencia del país.

Aunque el movimiento independentista se planteó en principio (1810) como una defensa tradicionalista de la religión y de la monarquía de Fernando VII ante la Invasión napoleónica a España (1808-1814), terminó convocando a la élite ilustrada de la sociedad criolla y de buena parte del bajo clero. A ambos sectores los unía “la aspiración de romper con el centralismo de Madrid, personificado no sólo por los funcionarios imperiales españoles, sino también por los obispos, en su mayoría de origen peninsular” (Cannelli, 2012, p. 40). La experiencia del constitucionalismo gaditano,¹⁰⁹ resultó fundamental para consolidar en esa élite el ideario del liberalismo y conducir sus esfuerzos para romper con el absolutismo monárquico en favor de un gobierno independiente.

Por otra parte, los poderes corporativos del sistema colonial (particularmente el alto clero y los terratenientes) se oponían a las tesis de la Ilustración y del liberalismo, que amenazaban sus privilegios¹¹⁰ y el orden monárquico que los respaldaba. Su lealtad con el Imperio español se reforzó en 1814 tras la restauración del absolutismo y la suspensión de la Constitución liberal de Cádiz (1812). Pero este sector apoyó decididamente la causa insurgente debido al triunfo de la revolución liberal en España de 1820 (Cannelli, 2012, p. 41).

El liberalismo, que desde el último cuarto del siglo XVIII se convirtió en la doctrina política preponderante en Occidente (Breña, 2013, p. 62) para conducir el proceso de constitución en los Estados modernos (§ I.1.4.3), marcó el desarrollo del constitucionalismo mexicano. Los dos proyectos políticos surgidos tras la Independencia, conservador y liberal, estaban inspirados en “la Ilustración, el reformismo borbónico, y los liberalismos gaditano y francés, inglés y norteamericano” (Josefina Vázquez *ap.* Aguilar, 2010, p. 29); y, asimismo, igualmente condicionados por la

¹⁰⁹ El ideario liberal en México tomaría fuerza gracias a la participación de la representación novohispana en las Cortes de Cádiz (*cf.* Breña, 2006).

¹¹⁰ Desde mediados del siglo XVIII la Ilustración echó raíces en la Nueva España con las Reformas borbónicas en un intento para modernizar el gobierno del Imperio y sus colonias (*cf.* Florescano & Menegus, 2000).

tradición hispánica manifestada en una estructura social, política y jurídica heredada del Virreinato. Pero aun cuando conservadores y liberales recurrían a las mismas fuentes del liberalismo,¹¹¹ extraían distintas conclusiones que marcaban las diferencias ideológicas de ambos proyectos.¹¹²

Los conservadores y los liberales se disputaban la estructura del Estado, definir la relación entre la autoridad y la comunidad política, así como el orden jurídico del que se desprende la concepción de ciudadanía y sus derechos. La primera de estas cuestiones propicia la usual asociación del proyecto conservador con el centralismo y del liberal con el federalismo. La segunda genera otra distinción, más interesante para esta tesis, la relación entre el liberalismo y el individualismo, y entre el conservadurismo y el corporativismo.¹¹³

El proyecto político conservador respetaba la tradición hispánica de un Estado centralista apoyada en un complejo sistema corporativo. Este sistema corporativo, fraguado en el Virreinato en torno a un orden jurídico basado en el derecho medieval estamental, reconocía distintas corporaciones a las que adjudicaba privilegios y obligaciones especiales (Cruz, 2012, pp. 158-159). De este orden jurídico se derivaba “la existencia de fueros y juzgados privativos para las distintas corporaciones y estados: el fuero eclesiástico, el fuero militar, el fuero de las ciudades o el juzgado de indios” (ibid., p. 159).

En este orden de ideas podemos entender que el sostenimiento oficial de la moral católica y su consecuente obstrucción de la libertad de conciencia, se inscribía en el corazón de una defensa de los intereses corporativos opuesta al individualismo.¹¹⁴ Los conservadores mantenían una visión aristocrática de la política, similar a la de buena parte del liberalismo europeo de la época que veía con recelo el poder limitado del gobierno representativo (expuesto en tesis como la «voluntad general» de Rousseau y alertado por la «tiranía de las mayorías» de Tocqueville). El rechazo conservador al sistema representativo se desprendía de una concepción de la sociedad for-

¹¹¹ José Antonio Aguilar subraya la importancia de dos textos en la aproximación al ideario del liberalismo en México entre 1820 y 1830: *Curso de política constitucional* de Benjamin Constant, autor que proponía un orden constitucional con principios de aplicación universal, como la protección de las libertades individuales, la restricción a la arbitrariedad de la autoridad y una legitimidad fundada en la soberanía popular (Aguilar, 2010, pp. 26-27); y *La democracia en América* de Alexis de Tocqueville, en donde se enfatiza el igualitarismo, aunque los políticos mexicanos se interesaron más en la descripción de las instituciones políticas de Estados Unidos (ibid., p. 15).

¹¹² La historiografía también toma en cuenta la influencia práctica más que ideológica de la masonería al inicio el siglo XIX, identificando a las logias del rito escocés (que concentraron los intereses del alto clero y los grandes terratenientes) y del rito de York (que pretendían el desmantelamiento de las estructuras coloniales) como las agrupaciones políticas precursoras de los «partidos» conservador y liberal, respectivamente (Cannelli, 2012, pp. 42-44).

¹¹³ No obstante, estas asociaciones han sido valoradas como reduccionistas, dada la compleja y no siempre consistente articulación entre los intereses y los postulados ideológicos en cada uno de esos proyectos.

¹¹⁴ Como se ha visto en la carta de Alamán a Santa Anna (§ II.1.1), la defensa del carácter católico del país, más allá de consideraciones religiosas, respondía a objetivos políticos. En este sentido es que Alamán vislumbraba al catolicismo como un bastión contra las amenazas externas como la influencia cultural de Estados Unidos a través de protestantismo.

mada por cuerpos pre-políticos cuya orientación normativa respondía al iusnaturalismo (principalmente teológico), y su oposición al abstracto contrato social entre individuos iguales del que se deriva el Derecho moderno.¹¹⁵ Así pues, el Estado debía reconocer los órdenes preexistentes (y hasta sagrados) del corporativismo por encima de la representación popular.

El proyecto político liberal, influenciado por el constitucionalismo estadounidense y el ideario revolucionario francés, buscaba crear un Estado federal fuerte para combatir los privilegios corporativos de la estructura social tradicional, pero respetuoso de las libertades individuales (Charles Hale *ap.* Aguilar, 2010, p. 37). Sin embargo, algunos cuestionamientos conservadores sobre el gobierno representativo y especialmente sobre el origen del derecho, eran admitidos por los liberales (también aristocráticos) de la primera mitad del siglo XIX (cfr. nota al pie 111).

Cierto es que desde la Constitución de Cádiz se pretendió la construcción de un orden jurídico moderno que instaurara la igualdad jurídica en el Imperio, es decir, que contrario a la desigualdad de obligaciones y privilegios del corporativismo, dictara las mismas obligaciones y otorgara los mismos derechos individuales a cada ciudadano (Cruz, 2012, p. 159). Pero el establecimiento de la religión oficial en Cádiz (art. 12), así como en las tres Constituciones de la primera mitad del siglo XIX en el México independiente, suponía un atisbo para el desarrollo del individualismo jurídico propio del Derecho moderno.

En este sentido la Reforma supuso una verdadera revolución en lo jurídico y lo político. Como ya se dijo, el reformismo se puso en marcha por una nueva generación de liberales identificados historiográficamente como los «puros», cuya concepción de la política se oponía al pensamiento reaccionario que (alentado por los conservadores y, se podría decir que, aceptado por los liberales) había marcado hasta entonces la política mexicana (*cfr.* Aguilar, 2010, p. 49), para señalar con radicalidad las bases liberales de un gobierno representativo fundado en la igualdad jurídica y los derechos individuales.

La Constitución de 1857 fue la primera que, aun conservando en su preámbulo la invocación «en el nombre de Dios», incluyó la sentencia «con la autoridad del pueblo mexicano», afirmando el carácter representativo del gobierno; y que dispuso en el artículo 1º «que los derechos del hombre son la base y el objeto de las instituciones sociales».

¹¹⁵ Aguilar (2010, pp. 41-46) hace mención al interesante debate sobre el monarquismo sostenido entre conservadores y liberales entre 1848 y 1849 a través de la prensa. La actitud positiva de los conservadores al sistema monárquico ya se había visto reflejada en el apoyo de las logias escocesas (cfr. nota al pie 112) al efímero Primer Imperio Mexicano de Agustín de Iturbide (Cannelli, 2012, p. 43), y se volvería a refrendar con el apoyo conservador a la Intervención francesa y al Segundo Imperio Mexicano a cargo de Maximiliano de Habsburgo.

La expresión revolucionaria del reformismo en el plano jurídico se dio al tratar a los ciudadanos como individuos, reconociéndoles derechos. La Constitución de 1857, que según Ignacio Burgoa (1983, p. 123) “implanta el liberalismo e individualismo puros, como regímenes de relaciones entre el Estado y el individuo”, dedica su *Sección I* a «los derechos del hombre». La libertad de conciencia, tuvo un avance notable pues, aunque la Constitución no se pronunció sobre la libertad de culto (que fue reconocida con las Leyes de Reforma en 1860), eliminó la religión oficial. Esto puso fin al sostenimiento oficial de la moral católica, lo que se evidencia en la prohibición de la censura (art. 6º) que, fortaleció las libertades de expresión e imprenta.

Tres medidas son quizá las más claras para demostrar el enfoque individualista del orden jurídico de la Reforma. La primera es la ya referida eliminación de los fueros dispuesta en el artículo 13 de la Constitución (y precedida por la Ley Juárez) que, resultó en un paso decisivo en la construcción de la igualdad jurídica. La segunda es la desamortización de las propiedades de las corporaciones eclesiásticas y civiles ordenada por la Ley Lerdo en 1856, un proyecto que perseguía la multiplicación de la propiedad privada, pero que por más de una década se enfrentaría a notables resistencias ya que no sólo afectaba los bienes de la Iglesia (cuya nacionalización se decretó en 1859), también a las propiedades comunales indígenas (*cf.* Hamnett, 2013, pp. 80-83).¹¹⁶ La tercera es el juicio de amparo.

La figura del amparo refleja con claridad el enfoque individualista del orden jurídico de la Reforma. Aunque existen algunos antecedentes, el juicio de amparo se concretó en la Constitución de 1857 (arts. 101-102). Mediante este instrumento el Estado mexicano brindó un medio de protección a los sujetos que, con base en la interpretación de sus propias libertades, podían interponer acciones en contra de los actos de gobierno que obstruyeran el ejercicio de sus derechos individuales (*cf.* Burgoa, 1983, p. 125).

Los cambios reformistas en el plano jurídico tienen un correlato político expresado en la noción de ciudadanos como poseedores individuales de derechos que el Estado debe reconocer; en la adopción de procedimientos políticos y del Derecho moderno, encaminados a la protección de esos derechos individuales; y en la identificación de los principios convencionales que se desprenden de la Constitución de 1857, que a su vez serían el cimiento de la estrategia estatal de

¹¹⁶ Como ya se ha mencionado, el corporativismo eclesial no era el único contra el que debía lidiar el liberalismo. La supresión de las corporaciones de los pueblos indígenas fue otro importante objetivo reformista. Si bien las corporaciones indígenas tenían el antecedente virreinal de los «pueblos de indios», como expone Juan Antonio Cruz (2012), su multiplicación se dio por la creación de los «ayuntamientos» en la Constitución liberal de Cádiz, estructuras político-administrativas que perduraron después de la Independencia de México.

integración social (instrumentada especialmente a través del proyecto educativo § II.1.3). Estas expresiones forman parte de los elementos sustantivos y estructurales adoptados en el proyecto político estatal que se creó con la Reforma.

Si bien el proyecto político se ajusta al desarrollo del pensamiento liberal, resulta difícil identificar la construcción del Estado moderno en México a través de los modelos democráticos liberal (ML) o republicano (MR). Esta identificación es relevante por cuanto, analíticamente, el modelo de democracia aporta indicios para comprender las relaciones entre el Estado y los sujetos (§ I.2.3). Pero, al comparar el caso mexicano con el estadounidense o el francés, ejemplos arquetípicos del ML y el MR respectivamente (§ I.2.4), se descubre, más que una clara identificación, la notable influencia de los liberalismos estadounidense y francés en el liberalismo reformista.

Por una parte, los liberales pretendían dismantelar las estructuras del Virreinato y valoraban las instituciones políticas (y sociales) creadas en Estados Unidos como una ruta para la formación de un Estado federal y democrático (Cannelli, 2012, p. 42). En este sentido el individualismo jurídico de la Reforma, marcado en la Constitución de 1857 como señala Ignacio Burgoa (*supra*), muestra la intención de crear libertades negativas, acorde con el individualismo del ML.

Por otra parte, el liberalismo mexicano, como sucedió con frecuencia dentro de la subcultura político-religiosa del OLC, desarrolló un carácter anticlerical radicalizado por los protagonistas de la Reforma, quienes veían a la Iglesia como “el principal obstáculo para el progreso social, económico y moral” (Aguilar, 2010, p. 51). Los liberales mexicanos fueron muy receptivos al ideario revolucionario francés que proclamaba la emancipación del sujeto de las ataduras prepolíticas, principalmente del poder clerical (§ I.2.4), y recurría a la sacralización de elementos de la política para endiosar a la «patria» (cfr. nota al pie 106). De esta manera las medidas reformistas también pueden entenderse desde la perspectiva de las libertades positivas y de la creación de la colectividad, características del liberalismo francés.

De manera que, mientras que en el orden jurídico se desarrollaba el individualismo con el reconocimiento de derechos a los sujetos, como libertades negativas, incluyendo medidas de protección como el amparo; la lógica de la subcultura político-religiosa del OLC impulsó el desarrollo de la comunidad política como sustitución de la comunidad religiosa como una necesidad política para propiciar la emancipación de los sujetos (§ I.2.3; I.2.4). En este sentido el carácter anticlerical del proyecto político explica por qué la historiografía mexicana da mayor peso a la influencia francesa en la Reforma.

II.1.3 La laicización del proyecto educativo

A mediados del siglo XVIII, como sucedía en otras partes de Europa (§ I.1.4.1), en el Imperio español comenzó a ganar terreno la idea de que el proyecto educativo debía alejarse de la enseñanza de la doctrina católica para concentrarse en la castellanización y en la formación de ciudadanos leales a la corona (Eugenia Roldán *ap.* Staples, 2019, p. 33). Sin embargo, el planteamiento de una escuela moderna, como una institución que proyectaba las ideas de la Ilustración y en la que ya se fincaba el interés político de la formación de ciudadanos (§ I.2.2), siguió estando permeada por la moral católica.

En la Constitución de Cádiz se aprecian los rasgos de un proyecto educativo moderno, de vocación universal a través de la creación de «escuelas de primeras letras» en todos los pueblos de la Monarquía (art. 366), y que apuntaba a la gratuidad pues esas escuelas debían sostenerse con recursos públicos (art. 321). Sin embargo, los contenidos de la instrucción pública señalaban la socialización de los educandos en la moral católica.

Las escuelas de primeras letras debían enseñar «a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica», el que comprendería «también una breve exposición de las obligaciones civiles» (art. 366). Al menos formalmente, la Constitución de Cádiz no advirtió conflicto alguno entre la formación de un buen católico y un buen súbdito o ciudadano (Staples, 2019, p. 31). Pero la alusión a las obligaciones civiles permite contemplar que la transmisión del marco de socialización por medio de la escuela no se satisfacía con la sola moral católica; que debía distinguirse lo religioso de lo civil pues, aun cuando ambos ámbitos estuvieran confundidos, la moral católica no informaba por sí misma sobre las obligaciones del ciudadano.¹¹⁷

Pero la presencia del catolicismo en el proyecto educativo era consecuente con la religión de Estado (art. 12) y las implicaciones que se derivaban de ella, en especial, el vínculo entre religión y ciudadanía. El liberalismo gaditano adolecía de la contradicción que Breña identifica en el constitucionalismo mexicano de la primera mitad del siglo XIX (§ II.1.2), entre el sostenimiento oficial de la moral católica y la concepción y protección de los derechos individuales. La educación no hacía más que reproducir esta contradicción liberal pues, a pesar de los catecismos civiles que mostraban interés en una formación preocupada por cuestiones seculares, el Estado hacía oficial el marco de socialización católico y estimulaba su transmisión a través de la escuela, obs-

¹¹⁷ El *addendum* sobre las obligaciones civiles al catecismo católico, en realidad se había desarrollado desde principios del siglo XIX como un compendio moral particular, los «catecismos civiles», que proliferaron durante este periodo comprobando la presencia de un pensamiento secular (Staples, 2019, p. 31).

truyendo la libertad de conciencia en su función primaria: la formación de la identidad propia del sujeto.

En el México independiente, durante la primera mitad del siglo XIX, el proyecto educativo también reflejó el sostenimiento oficial de la moral católica. Todas las legislaciones sobre la educación, fueran estatales o federales, e independientemente del proyecto político liberal o conservador que les dio origen, “mantuvieron en sus programas de estudio los principios de religión, el catecismo religioso, la doctrina cristiana o cualquier otra denominación de lo mismo” (González & Arredondo, 2019, p. 388).

No obstante, los planteamientos de un proyecto educativo moderno, también rondaron las iniciativas de instrucción pública desde la Independencia. El liberal José María Luis Mora se convirtió en el “mayor ideólogo en materia educativa durante la primera mitad del siglo XIX”, promoviendo ya desde 1824 un proyecto educativo de vocación universal, ajeno a los dogmatismos, y en el que dejara de participar la Iglesia (Villa L., 2009, p. 29). Mora se encargó del proyecto educativo del Estado mexicano entre 1833 y 1834, bajo el gobierno interino de Valentín Gómez Farías. Si bien dicho proyecto hacía poco por la secularización de los contenidos de la educación (vid. González & Arredondo, 2019, p. 388), avanzó el proceso de laicización educativa acorde con los intereses del proyecto liberal. El proyecto educativo de Mora, en contra de los intereses corporativos, pretendía instituir al Estado como la autoridad rectora en la materia.

A través de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y los Territorios federales creada en 1834, el gobierno asumió amplias funciones en la planificación de la educación en todos los niveles de instrucción, como las de elegir a los profesores, crear los programas de estudio, seleccionar los libros de texto de cada curso, y vigilar la aplicación de sus propias directivas (Villa L., 2009, p. 30).

Ciertamente los gobiernos (tanto liberales como conservadores) que siguieron a la efímera empresa de laicización de Gómez Farías, mantuvieron la intención (sin lograrlo) de garantizar la rectoría del Estado sobre la instrucción pública, pero sin cuestionar la enseñanza del catecismo católico en la escuela primaria (González & Arredondo, 2019, p. 391). Con ello se continuó la confusión de poderes, expresada en la instrucción de dos marcos de socialización, el cívico y el católico.

La Reforma, como concreción jurídica, puso fin al sostenimiento oficial de la moral católica y al respaldo estatal al poder eclesial. Pero, como ha sido mencionado, los liberales reformistas

entendieron que, para minar las bases del poder eclesial, además de las medidas jurídicas y económicas, debían librar un embate cultural que se condujo principalmente a través de un proyecto educativo moderno y del fortalecimiento de la escuela pública.¹¹⁸

La Constitución de 1857 declaró la enseñanza libre en su artículo 3º, dejando de ser obligatoria la instrucción de la moral católica en las escuelas (que podía enseñarse en las escuelas particulares). Pero esta declaratoria era ambigua pues, aunque el precepto constitucional omitió la típica asociación entre instrucción y religión que hasta entonces preveía la legislación educativa, el Estado no retiró del todo su respaldo oficial a la transmisión del marco de socialización católico.¹¹⁹

Durante el gobierno de Benito Juárez la ambigüedad se iría disipando mediante diversos ordenamientos en materia educativa que impulsaron la laicización de la educación (Latapí, 1999, p. 70).¹²⁰ Uno de los instrumentos más citados en este cometido es el decreto ley que *Arregla la Instrucción Pública en el Distrito Federal y los Territorios* de 1861. Este decreto no sólo preveía el fortalecimiento de la rectoría estatal en materia educativa al facultar al Estado para señalar los contenidos que debían observarse en la escuela primaria, también supone el primer esfuerzo gubernamental por hacer de la Constitución de 1857 el nuevo referente de la unidad nacional (§ II.1.1) pues, el decreto ley desapareció del programa de estudio la enseñanza del catecismo y enfatizó la revisión de las leyes fundamentales de la República (obviamente incluida la Constitución) en el curso de lectura (González & Arredondo, 2019, p. 393).

Con los decretos, leyes y reglamentos federales que continuaron emitiéndose hasta 1869, se completó el proceso de laicización educativa. En este proceso se puede identificar la formación de elementos que marcarían (hasta el presente) ejes fundamentales del proyecto educativo mexicano: la omisión de la religión en el plan de estudios y su sustitución por una moral cívica; y el respeto por la libertad de religión gracias a la eliminación de componentes simbólicos del catolicismo en el espacio escolar (González & Arredondo, 2019, p. 403).

¹¹⁸ Desde “los debates constitucionales de 1857 se percibió ya la consciencia de que el medio para romper el poder ideológico de la Iglesia no era mediante el fomento a la enseñanza privada, sino, al contrario, con el fortalecimiento de la instrucción pública” (Torres, 2001, p. 229).

¹¹⁹ En opinión de Pablo Latapí (1999, p. 70), la Constitución de 1857 no suprimió la enseñanza religiosa debido a la precaria situación económica del Estado que, le impedía abrir escuelas y por lo cual “los primeros gobiernos independientes apoyaban las escuelas establecidas por la Iglesia y pedían a ésta abrir otras y supervisarlas; a estas escuelas asistían el 53% de los niños”.

¹²⁰ Aunque el gobierno federal propició avances sustantivos en la laicización del proyecto educativo, como comentan González y Arredondo (2019, pp. 391-394), fueron las legislaturas de los Estados las que se avanzó más rápidamente la laicización del proyecto educativo.

En el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada, tras haber elevado a rango constitucional la independencia entre el Estado y la Iglesia, se promulgó la *Ley Reglamentaria de las Leyes de Reforma* (1874) que, en materia educativa, indicó en su artículo 4º: «*la instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto quedan prohibidas en todos los establecimientos de la federación, de los estados y municipios. Se enseñará la moral en los que por naturaleza de su institución lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto [...]*».

Los gobiernos reformistas de Juárez y de Lerdo de Tejada tuvieron además la determinación de que la legislación en materia educativa no se convirtiera en letra muerta. A pesar de carecer de los recursos económicos necesarios, dejaron de atribuir facultades a la Iglesia para mantener o abrir escuelas públicas y secularizaron algunas instituciones educativas. Lo “que se buscaba, más que mejorar la cantidad y calidad de estas instituciones, fue lograr la independencia económica frente a la Iglesia, puesto que esta dependencia significaba el dominio clerical sobre sus políticas, prácticas administrativas y filosofía educativa” (Staples, 2019, p. 36).

El gobierno de Porfirio Díaz (1884-1911) trajo algunos cambios en el proyecto político. Se recompuso el ánimo conciliador que el gobierno de Lerdo de Tejada había enturbiado. Esto permitió a la Iglesia resarcir su posición social e incluso extenderla, especialmente en el ámbito educativo (Torres, 2001, p. 232). Sin embargo, ello no significó la modificación del marco jurídico del Estado laico, ni se dio marcha atrás a la legislación educativa.

El proyecto político liberal se transformó en positivismo (Aguilar, 2010, p. 52).¹²¹ En el porfirismo el proyecto educativo se articuló bajo el signo de la laicidad que, se estableció de manera explícita en la legislación educativa federal (Latapí, 1999, p. 71): *Ley de Instrucción Obligatoria* (1888) prohibió emplear a ministros de culto y a religiosos en las escuelas oficiales y la *Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria* (1891) enunció por primera vez, el carácter obligatorio, gratuito y «laico» de estas escuelas oficiales.

Para Justo Sierra, secretario de Instrucción Pública en el gobierno de Díaz, la laicidad educativa ofrecía la oportunidad para suplantarse la fe religiosa, como criterio de la unidad nacional, por una «fe patriótica» (Sáez, 2011, p. 237). Al referirse a la educación nacional indicaba así sus anhelos, “soñamos esto: cada escuela sea un templo y en él adorada la patria” (*ap. ídem*). Por ello,

¹²¹ Una de las iniciativas más importantes en materia educativa fue el decreto de 1867 con el que se creó la Escuela Nacional Preparatoria que, ligó al proyecto educativo estatal a las posturas filosóficas del positivismo francés, oponiendo la ciencia a la fe como medio para acceder al conocimiento, postura que prevalecería jurídicamente hasta mediados del siglo XX (§ II.2.2).

consideraba “fundamental extender al máximo la educación primaria para crear en cada niño una conciencia de futuro ciudadano y al mismo tiempo un defensor potencial de la soberanía nacional” (*Ibid.*, p. 225).

Entre 1889 y 1891 Justo Sierra (junto con el pedagogo Enrique C. Rébsamen) encabezó el *Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública* (vid. Nivón, 2019, p. 304-307). La principal preocupación de este Congreso era crear un sistema uniforme de educación para los Estados, los Territorios y el Distrito Federal, y aunque este propósito no se consiguió del todo, se llegó a acuerdos importantes en torno a la función del proyecto educativo para fomentar la unidad nacional. En el plano de la formación de ciudadanos, se resolvió incluir los cursos sobre moral e instrucción cívica en la escuela primaria (Latapí, 1999, p. 71), sin embargo, la “asignatura que daría unidad nacional a la población sería la Historia Patria” (Nivón, 2019, p. 306).

Pese a todos los esfuerzos en el siglo XIX no se lograría completar un proyecto educativo que en la práctica condujera efectivamente a la unidad nacional o a la formación de ciudadanos. Si bien el Estado había conseguido romper el monopolio educativo de la Iglesia, la consolidación de la rectoría estatal en materia educativa, habría de esperar casi un siglo desde que en 1857 se comienza a discutir la senda del proyecto educativo moderno.

II.2 LA REVOLUCIÓN Y EL ANTICLERICALISMO

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) promulgada en 1917, convalidó las medidas reformistas del siglo XIX, pero, con un espíritu más agresivo en contra del poder eclesial. Esta radicalidad responde a que el Constituyente de 1917 identificó a la cuestión religiosa, junto con las cuestiones agraria y obrera, como los principales problemas sobre los que debía actuar la acción revolucionaria (Marván, 2005, p. 973).

Este planteamiento se fundó en tres conclusiones (plausibles históricamente) sobre la actitud beligerante de la Iglesia católica contra el Estado y la nación mexicanos: la Iglesia católica fue la principal responsable de las guerras civiles en el siglo XIX; era un agente contrarrevolucionario que apoyó el gobierno de Porfirio Díaz pues, al amparo de su política conciliadora logró resarcir su poder social; y auspició el golpe de Estado de Victoriano Huerta al gobierno legítimo de Francisco Madero (surgido tras la deposición de Díaz), prolongando innecesariamente la Revolución.¹²² El principal rasgo del anticlericalismo revolucionario fue el identificar al clero como enemigo político del Estado.¹²³

De lo anterior el Constituyente extrajo un corolario adicional sobre el marco jurídico de relaciones Estado-iglesias: la Reforma logró limitar el poder eclesial, pero el Estado mantuvo una posición de debilidad institucional frente a la Iglesia (Marván, 2005, p. 2533). El Constituyente se propuso una doble tarea para resolver el problema religioso: controlar efectivamente al clero sin lesionar la libertad de conciencia de los sujetos.

En este subtema revisaremos (1) la configuración de la autonomía estatal en la Constitución de 1917, a través del anticlericalismo revolucionario; (2) la instrumentación del proyecto educativo para transmitir de manera eficiente y universal un marco de socialización cívica; y (3) los márgenes constitucionales para la expresión de la libertad de conciencia y de religión.

¹²² Esta acusación se fundó en el apoyo de la jerarquía eclesiástica y del Partido Católico Nacional (PCN) a Huerta. Riccardo Cannelli (2012, pp. 226-264) señala como evidencias del apoyo «católico»: las comunicaciones del delegado apostólico de entonces a la Santa Sede, en las que informó sobre el financiamiento del episcopado a Huerta; los acuerdos, conducidos por el PCN, para crear condiciones que dieran mayor libertad al clero en el gobierno usurpador; y la presencia de miembros notables del PCN en altos cargos de la administración huertista.

¹²³ En el dictamen del artículo 130 se aseveró “el pleno derecho del Poder público para legislar con relación a estos ministros, que reúnen en sí dos caracteres; [...] prestar servicios a los adictos a una religión y [...] un poder moral tan grande, que el Estado necesita velar de continuo para que no llegue a constituir un peligro para el mismo”. (Marván, 2005, p. 2535). La imagen del clero construida por el anticlericalismo revolucionario se expresa claramente en la intervención de José Álvarez (representante de Michoacán) durante el debate: “el Clero es una institución nociva a la sociedad, pero al mismo tiempo es un enemigo político del Gobierno, y creo que, ya [que] tiene la debilidad de tolerarlo, debe tener la energía de reglamentarlo” (ibid., p. 2546).

II.2.1 La supremacía del Estado frente a lo religioso

El Constituyente de 1917 consideró un «equivoco» de la Reforma la declaración de «independencia» entre el Estado y las iglesias (§ II.1.1). Para enmendarlo, propuso “la supremacía del Poder civil sobre los elementos religiosos” (Marván, 2005, p. 2534). En el dictamen del artículo 130¹²⁴ la supremacía suponía desconocer la personalidad jurídica de las iglesias pues, de acuerdo con el Constituyente, el reconocimiento legal de la capacidad de asociación de los creyentes se había traducido en las capacidades políticas y jurídicas que permitieron al poder eclesial atentar contra las instituciones públicas en el siglo XIX (ídem.).

El anticlericalismo revolucionario radicalizó la separación formal. Como las iglesias no tendrían personalidad moral, no existiría (estrictamente hablando) un marco jurídico de relaciones Estado-iglesias. Así pues, el Constituyente se concentró en la separación formal entre política (lo público) y religión (lo privado), a través de medidas jurídicas para excluir lo religioso de los asuntos políticos y del ámbito social. La supremacía fue la forma de separación adoptada en 1917, por lo que aún se puede hablar de un Estado laico. Pero, ¿cómo debemos entender, a partir de esta fórmula de separación (o este tipo de Estado laico), la autonomía estatal?

En la Constitución de 1917 la autonomía del Estado se asentó, en primer lugar, afirmando la soberanía popular, constituyente de la República federal y ejercida mediante los Poderes de la Unión (artículos 39, 40 y 41). Específicamente en materia religiosa la autonomía estatal se desarrolló en el artículo 130 que, comienza dictando, «*Corresponde a los poderes federales ejercer, en materia de culto religioso y disciplina externa, la intervención que designen las leyes*» (párr. 1). El resto de este precepto constitucional enumera amplias facultades para la demarcación estatal de la esfera pública mediante una férrea distinción entre política (lo público) y religión (lo privado). Esto a través de medidas, como las político-electorales que buscaban excluir lo religioso de los asuntos políticos, y las de control sobre la capacidad asociativa de los creyentes para excluir lo religioso de la sociedad.

Las medidas político-electorales contemplan la negación de los derechos políticos que confiere la ciudadanía a los ministros de culto (art. 130 párr. 8) pues, acusaciones históricas contra el clero justificaron la convicción de que la lealtad política de los sacerdotes estaba con el Papa y no con el Estado (*cf.* INEHRM, 2016b, pp. 536-37). El artículo 130 constitucional también incluyó

¹²⁴ Originalmente se trataba del artículo 129 pero, debido a una reorganización del articulado en la versión final de la Constitución de 1917, este precepto figuró como artículo 130.

las siguientes prohibiciones: tratar asuntos de política en publicaciones religiosas (párr. 12), realizar reuniones de carácter político en los templos de culto y crear agrupaciones políticas cuyo nombre se identificara con alguna religión (párr. 13).

En cuanto a las medidas de control sobre la capacidad asociativa de los creyentes debemos distinguir las que afectaban internamente a las iglesias, de las que afectaban la vinculación entre las iglesias y la sociedad. Por lo que toca a las primeras, se encuentra en primer lugar la negativa del Estado a otorgar personalidad jurídica a las iglesias (párr. 5). Pero además se adoptaron medidas de control sobre las estructuras eclesiales. Se desligó a los ministros de culto de la organización interna de sus respectivas iglesias pues, para efectos legales, eran personas con una profesión y, por tanto, estaban sujetos como todo profesional a las leyes civiles respectivas (párr. 6). Esta desvinculación entre ministro de culto e iglesia permitió facultar a las Legislaturas de cada entidad federativa a determinar el número de ministros de culto que podían ejercer su profesión en su jurisdicción (párr. 7).¹²⁵

En la intención de romper los vínculos entre iglesias y sociedad, se adoptaron medidas para prohibir las actividades asociativo-religiosas en los ámbitos asistencial, benéfico, sanitario¹²⁶ y educativo (§ II.2.2). Además, se revalidó la nacionalización de los bienes eclesiales, con el objetivo de minar las bases económicas de las iglesias.¹²⁷

Grosso modo lo antes descrito compendia las medidas jurídicas adoptadas en la Constitución de 1917 para establecer la demarcación estatal de la esfera pública. Sin embargo, la forma en que jurídicamente se expresó la demarcación supone una dificultad analítica para lo que en esta investigación se ha venido discutiendo en torno al régimen de laicidad. El Estado laico de 1917 no contaba con un marco jurídico de relaciones Estado-iglesias, pues huelga insistir, lo que se estaba dictaminando era la supremacía del Poder civil sobre los elementos religiosos. Son precisamente los términos de «supremacía» y «elementos religiosos» lo que dificulta la identificación de la autonomía estatal en términos conceptuales.

¹²⁵ En la década de 1930, el gobierno limitó el número de ministros de culto a uno por cada 2,500 creyentes; para 1935, sólo había autorizados 300 sacerdotes católicos en todo el país (Buenfil & Ruíz, 1997, pp. 78-79).

¹²⁶ El artículo 27 en su fracción III prohibió a las iglesias y a los ministros de culto participar en el «patronato, dirección, administración, cargo o vigilancia» de asociaciones de beneficencia (hospitales, asilos, orfanatos, etc.) o educativas.

¹²⁷ La fracción II del artículo 27 prohibió a las iglesias «adquirir, poseer o administrar bienes raíces, ni capitales impuestos sobre ellos», y ordenó la nacionalización de los «obispados, casas curiales, seminarios, asilos o colegios de asociaciones religiosas, conventos o cualquier otro edificio que hubiere sido construido o destinado a la administración, propaganda o enseñanza de un culto religioso» y de los templos existentes y por construir.

El término «elementos religiosos» es ambiguo. Puede significar «iglesia y clero», o bien, «religión», incluyendo a la estructura eclesial y a la moral religiosa. Si lo último es el caso, entonces, el Constituyente planteaba una relación jurídica entre el Poder civil y una cosmovisión particular propia de los sujetos. Al proponer esta relación desde la «supremacía» del primero sobre la segunda, la directriz de la autonomía estatal pierde su propósito pues, su objetivo no es someter la moral o convicciones del sujeto, sino buscar la imparcialidad frente a la adopción y formación de las ideas de bien particulares, sean o no religiosas (§ I.3.1.3). De acuerdo con este argumento, el Estado laico de 1917 obstruía el ejercicio autónomo de formación de la identidad propia del sujeto.

Aunque en el debate del artículo 130 no se mencionó la supremacía o los elementos religiosos, el argumento es plausible a la luz de las medidas jurídicas para separar la religión de la política. Pero ¿podemos considerar al Estado laico de 1917 como un régimen de laicidad? La respuesta es apenas afirmativa si tenemos en cuenta el contexto histórico.

Para 1917 la libertad de religión era mayoritariamente interpretada como libertad de creencias que, el Constituyente garantizó prohibiendo al Congreso establecer leyes para oficializar o ilegalizar cualquier religión (art. 130, párr. 2). Pero también adoptó medidas que intentaban privatizar el ejercicio del culto (§ II.2.3), y aunque las asociaciones civiles de creyentes continuaron existiendo, en la visión del Constituyente la identidad religiosa debía desarrollarse en la esfera privada (§ II.2.2). No obstante, esto no niega que el anticlericalismo revolucionario terminara por afectar la autonomía individual pues, la Constitución deliberadamente obstruyó aspectos de carácter asociativo que tradicionalmente han coadyuvado para formar la identidad religiosa, debido al afán de limitar hasta donde fuera posible la concepción de la religión como una manifestación colectiva y social.

Las medidas en materia religiosa no fueron rechazadas por las asociaciones civiles de creyentes (§ II.2.3) y por el clero que condenó y desconoció la Constitución. Las tensiones entre el clero y el Gobierno escalaron durante los años posteriores a la promulgación de la Constitución.¹²⁸ Lo que estaba en juego era “la capacidad del Estado o de la Iglesia para controlar a las instituciones y a la sociedad” (Pérez-Rayón, 2004, p. 127).

¹²⁸ Esto se dio especialmente en la presidencia de Plutarco Elías Calles (1924-1928), principal figura del anticlericalismo revolucionario. Jean Meyer (2009, p. 231) describe así el anticlericalismo de Calles: “es el representante del grupo de políticos que [...] piensan que el catolicismo es incompatible con el Estado, que el católico no puede ser un buen ciudadano puesto que su primera lealtad es con Roma”. La educación fue un asunto nodal para la definición de la ciudadanía en el ideario de Calles. En 1934, ya como expresidente, “Calles expidió el *Llamado de Guadalajara* [o *Grito del Guadalajara*],

Entre 1926 y 1929 las tensiones llegaron a su punto más álgido. En este lapso se desarrolló la *Guerra Cristera (o Cristiada)*, una guerra civil que aglutinó diversas demandas de los opositores a la Revolución pero que estuvo concentrada ideológicamente en la religión, lo que daba cuenta del vasto poder social que mantenía la Iglesia en el campesinado, el sector obrero, las clases medias y las élites regionales.¹²⁹ En 1929 la intervención diplomática del embajador estadounidense entre el Estado mexicano y la Santa Sede, permitió que el Gobierno y el clero pactaran unos acuerdos para intentar resolver el conflicto armado.

«Los acuerdos de 1929» consistieron en la cesión de posiciones del Gobierno y del clero. El Gobierno atemperó la aplicación de las medidas anticlericales, especialmente en el ámbito educativo. El clero aceptó “que el terreno de lo social era monopolio exclusivo del Estado”, y con ello, el rompimiento de la concepción católica-integral del mundo (Meyer, 1993, p. 726). La Iglesia replegó sus iniciativas sociales a la formación de clases medias y altas en las escuelas particulares¹³⁰ y al despliegue de las asociaciones civiles de creyentes. Para afirmar el monopolio estatal de lo social, desde el Estado se desarrolló una política de masas gestionada por un aparato institucional-administrativo que progresivamente iría captando demandas de los diversos sectores sociales. Los gobiernos revolucionarios, autoproclamados herederos de la Reforma crearon, sin embargo, un sistema corporativista para gestionar la mediación de intereses y para otorgar representación política a los grupos sociales.¹³¹

Los acuerdos de 1929 dieron la pauta para que las relaciones entre el Estado y la Iglesia, que no contaban con un marco jurídico, se resolvieran a través de negociaciones no formales entre el Gobierno y el clero. Aunque las relaciones entre el Gobierno y el clero atravesaron episodios más

donde la sugerencia de continuar la batalla por el liderazgo intelectual y moral, en contra de la clerecía, se convirtió en una promesa que sería sostenida por el discurso educativo futuro, al menos durante los primeros cuatro años” de la presidencia de Lázaro Cárdenas (Buenfil & Ruíz, 1997, p. 67). Y es que la influencia de Calles, apodado el *jefe máximo de la Revolución*, continuó siendo determinante en la política nacional después de terminar su mandato presidencial en 1928 y hasta 1935; periodo conocido como «Maximato» (cfr. Medina, 2010, pp. 74-84).

¹²⁹ Comentan Rosa Buenfil y María Ruiz (1997, p. 68) que a “pesar de la campaña anticlerical concertada durante el Maximato, *la fuerza de organización* Católica Romana en México nunca se encontró amenazada”. Esto debido a tres circunstancias que las autoras señalan: su amplio arraigo cultural y popular, la incesante actividad sociopolítica del clero (secular y regular), y muy especialmente el desarrollo de las asociaciones civiles-católicas (cfr. nota al pie 190).

¹³⁰ Apunta Soledad Loeza (1984) que el desarrollo de la educación confesional entre las clases medias y la burguesía permitió a la Iglesia la formación de las élites que ocuparían el Gobierno del país. La transmisión del marco de socialización confesional a través de las escuelas particulares, formaba parte de la estrategia eclesial para la protección de sus intereses en un contexto anticlerical.

¹³¹ En un ejercicio de demarcación estatal de la esfera pública, los gobiernos revolucionarios estimularon la creación de asociaciones (obreras, agrarias, urbanas, empresariales, profesionales, etc.) para negociar las demandas ciudadanas en cada ámbito particular (laboral, agrario, económico, industrial, educativo, sanitario, etc.). El corporativismo no sólo se empleó para la mediación de intereses y el reconocimiento de representación política de los grupos sociales, también como sistema clientelar (vid. Córdova, 2003, pp. 35-44).

o menos ríspidos (como el de la educación socialista o el conflicto por los Libros de Texto Gratuitos, § II.2.2), las negociaciones propiciaron que las medidas anticlericales de la CPEUM perdieran progresivamente su eficacia jurídica y se convirtieran principalmente en un mecanismo disuasorio para la presencia social de la Iglesia.¹³²

La distensión en las relaciones entre clero y Gobierno no impidió que la cultura política mexicana del siglo XX se desarrollara con un marcado tono anticlerical. El anticlericalismo fue un catalizador del carácter «nacionalista» y «moderno» del proyecto político de la Revolución (*cfr.* Pérez-Rayón, 2004, pp. 128-133) que, funcionarían durante la mayor parte del siglo XX como los principios convencionales con los que los gobiernos revolucionarios justificarían (al menos discursivamente) la toma de decisiones en la esfera pública.

La vinculación de las nociones de «patria» y «nación» a la de «Revolución», servía para señalar (valorando el legado liberal decimonónico) la ruptura con el pasado colonial y la persistencia de sus estructuras políticas y económicas oligárquicas (como las del porfirismo) fundadas en la herencia de la cultura hispano-católica. Dado que la Iglesia era el principal remanente estructural de ese pasado, la identificación del clero como enemigo contrarrevolucionario (tal como lo había hecho el Constituyente) era un elemento inevitable en la reconstrucción histórica del nacionalismo revolucionario.

Sin embargo, el nacionalismo propiciaba un espacio de interlocución entre Estado e Iglesia. Como política exterior el nacionalismo revolucionario reivindicaba el particularismo mexicano, del pueblo, la cultura y el Estado, unidos en defensa de la soberanía contra el imperialismo (Vizcaíno, 2004, pp. 26-27), el estadounidense en primer lugar.¹³³ Este nacionalismo se forjó en torno a la vieja idea de un «Estado cerrado», con un pueblo homogéneo y una cultura uniforme; idea muy extendida en el México posrevolucionario, receloso de las potencias extranjeras y proteccionista en lo económico, pero también en lo político y lo cultural (*ibid.*, pp. 65-66). El clero alentó este nacionalismo revolucionario por “temor a la penetración del protestantismo anglosajón y del comunismo en el periodo de la Guerra Fría” (Pérez-Rayón, 2004, p. 135); y lo percibió como una

¹³² De esta manera inició un periodo de las relaciones entre el Estado y la Iglesia en el que la legislación en materia religiosa dejó de aplicarse a cabalidad y se convirtió más en una amenaza latente para la presencia de lo religioso en el ámbito social. Como ya se mencionó, la Iglesia pudo continuar con sus actividades sociales en una situación que Renée De la Torre (2006, p. 41) describe como ilegalidad tolerada. Esta situación se extendió hasta 1992, año en el que se reformó el artículo 130 constitucional para reconocer la personalidad jurídica de las iglesias (§ III.3).

¹³³ En el ideario nacional, al menos hasta la década de 1960 el «Poder nacional» como llamó Pablo González Casanova (2003, pp. 72-81) al conjunto de estructuras, sociales, políticas y económicas del país, había demostrado que podía resistir la abrumadora influencia económica, política y cultural de Estados Unidos.

base ideológica de la Revolución con la que podía identificarse (Blancarte, 1992, p. 178),¹³⁴ ligando el catolicismo a la uniforme cultura nacional.

Pero el anticlericalismo también alentaba un cambio cultural mediante un discurso de Modernidad que, en su racionalismo contemplaba la industrialización y la urbanización como medios para mejorar la vida de las masas bajo la promesa de «justicia social». El sistema educativo era el primer bastión para este cambio cultural y material. La pugna entre Estado e Iglesia en torno a la educación representó una «batalla por las conciencias» (como la llamó Calles en el *Grito de Guadalajara*, cfr. nota al pie 128) pues, suponía definir a quién correspondía «el derecho a educar» en la sociedad y con ello qué contenidos debían impartirse en la escuela, es decir, qué elementos constituirían el marco de socialización cívica.

El anticlericalismo revolucionario profundizó la distinción entre lo privado y lo público. Jurídicamente se expulsó a la religión del ámbito social y se preconizó al Estado como el espacio preferente para la participación sociopolítica del sujeto a través del sistema corporativo que el Estado fomentaba. En este sentido se aprecia la profunda diferencia entre los proyectos políticos de la Reforma y de la Revolución. Como se ha visto, la Reforma privilegió el individualismo jurídico, pero la Revolución dio un giro hacia un comunitarismo, en el que las libertades del sujeto no son una concepción pre-política, sino que dependen y son otorgadas por el pacto social (cfr. Burgoa, 1983, p. 130). En este giro del orden jurídico la individualización jurídica de lo religioso no es una contradicción, sino una constatación de la intención del proyecto político revolucionario de excluir a la religión de aquello que debía ser percibido como lo común, lo universal dentro de la comunidad política.

El desarrollo del sistema educativo estatal fue un enclave fundamental para reproducir socialmente el proyecto político revolucionario y la creación de una identidad social homogeneizadora: la ciudadanía. En este sentido, la concreción de la rectoría del Estado sobre la educación es una expresión contundente de la autonomía estatal.

¹³⁴ Esto también se explica porque si bien el Gobierno apoyaba los movimientos socialistas y comunistas en el extranjero, dentro del país, el socialismo era una posición política con efectos más discursivos que prácticos (Pérez-Rayón, 2004, p. 126); de ello da prueba la interpretación de Ávila Camacho sobre la educación socialista, al referirse a un socialismo endógeno propio de la Revolución mexicana, y no marxista (Buenfil & Ruíz, 1997, p. 111).

II.2.2 La educación y la formación de ciudadanos

La discusión sobre la educación en el Constituyente de 1917 estuvo privilegiadamente alimentada por el anticlericalismo revolucionario.¹³⁵ Para excluir del ámbito educativo a la religión, en el artículo 3° se dispuso que la enseñanza fuera libre pero laica, tanto en las escuelas oficiales como en las particulares y, asimismo, prohibió a las iglesias y a los ministros de culto establecer o dirigir escuelas primarias. El concepto de laicidad y la libertad de enseñanza fueron los asuntos en los que se concentró la discusión sobre el artículo 3°.

El Constituyente pretendía distanciarse de la «neutralidad» liberal del siglo XIX,¹³⁶ definiendo a la educación laica como la “enseñanza ajena a toda creencia religiosa, la enseñanza que transmite la verdad y desengaña del error inspirándose en un criterio rigurosamente científico” (INEHRM, 2016a, p. 546). Esta definición aporta dos contenidos para la laicidad educativa. El primero como aconfesionalidad, un contenido negativo que solamente contempla a lo laico como lo ajeno a las doctrinas religiosas (lo que se refuerza con la prohibición a la participación religiosa en el sistema educativo). El segundo, un contenido positivo que adjudica a la laicidad un papel activo en tanto que propicia una educación de base científica que combate el «error». Este contenido positivo, además fue reforzado durante la discusión legislativa, al ligar el conocimiento científico a la formación del sujeto como persona y como ciudadano. Fernando Lizardi (representante en el Constituyente por Yucatán) sintetizó el contenido positivo de la educación laica en dos razones:

La primera razón la podríamos llamar psicológica, la segunda la llamaremos patriótica; la razón psicológica consiste en esto: la religión encierra verdades abstractas que no puede comprender la inteligencia del niño; de consiguiente, obligarlo a que emprenda esa religión es deformarle el espíritu [...] El segundo argumento puede sintetizarse en unas cuantas palabras; el clero, que en todas las naciones del mundo ha procurado adueñarse del poder, en México, como en todo el mundo, ha procurado lo mismo y no ha vacilado en su labor hasta poner en peligro nuestra propia nacionalidad (INEHRM, 2016a, p. 754).

Más sensible fue el asunto de la libertad de enseñanza. El artículo 3° decía que la enseñanza era libre pero laica. Esto suponía una contradicción para una parte del Constituyente que ligaba la

¹³⁵ El dictamen del artículo 3° censuró la “tendencia manifiesta del clero a subyugar la enseñanza” por considerarla “un medio preparatorio para usurpar las funciones del estado”, tendencia que no sólo calificó como “conservadora, sino como verdaderamente regresiva” ya que pone “en peligro la conservación y estorba el desarrollo natural de la sociedad mexicana” (INEHRM, 2016a, p. 546).

¹³⁶ Luis Monzón, representante en el Constituyente por el Estado de Sonora, hizo un voto particular (que no prosperó) para cambiar el término “laica” por “racional”, dando un carácter activo a la educación frente a la religión.

libertad de enseñanza a libertades cívicas muy preciadas, como las de conciencia y de expresión, cuya limitación era un despropósito. Además, consideraban que se estaba atentando contra el derecho de la familia a formar a sus hijos.¹³⁷ Quienes estaban en contra de una educación libre pero laica, no se oponían a la laicidad educativa, pero creían que el carácter laico de la educación sólo debía imponerse en las escuelas oficiales.

En respuesta se dijo que la libertad de culto, el derecho de los padres a la formación de los hijos y la libertad de enseñanza, como todos los derechos, podían limitarse “cuando su libre ejercicio alcance a afectar la conservación de la sociedad o a estorbar su desarrollo” (INEHRM, 2016a, p. 545).¹³⁸ Frente a la objeción sobre la obligatoriedad del carácter laico de la educación en las escuelas particulares, se puso de manifiesto el carácter nacional del proyecto educativo. Así pues, ni la protección de la conciencia de la niñez del «error» se defendería sólo en los establecimientos oficiales, ni el estímulo de un sentimiento patriótico encontraría frontera en el colegio particular.

La última postura prevaleció. La concepción de la laicidad educativa se ligó al modelo arquetípico de Modernidad, en el que la exclusión de lo religioso era un paso necesario para afianzar la racionalidad y encaminarse hacia el progreso. Defender la escuela laica se convirtió “en causa y motivo de militancia, en símbolo del progreso y en enemigo de la reacción. Defender el laicismo en la educación era ser patriota y persona de avanzada” (Ornelas, 1995, p. 62); esto incluso cuando la educación terminara siendo la moneda de cambio en los acuerdos entre el Gobierno y el clero para poner fin a la Guerra Cristera (§ II.2.1).

Si bien los acuerdos de 1929 habían logrado distender las relaciones entre el Gobierno y el clero, las tensiones se reavivaron en 1934 con la primera reforma constitucional al artículo 3°. En ésta se suprimió el carácter laico de la educación para postular la «educación socialista» con un renovado tono anticlerical (y hasta antirreligioso). El cambio pretendía consolidar la transición ideológica del régimen, en aras de una transformación social revolucionaria en el plano económico: un proyecto político socialista.

La escuela se concibió como el elemento clave y primario de la transformación. Para ello se debía de excluir de la educación los resabios del liberalismo decimonónico: la libertad de ense-

¹³⁷ Esta parte del Constituyente entendía que la educación religiosa se daba predominantemente en los hogares (amparados por la libertad de culto), y era un despropósito restringir la libertad de enseñanza por esta cuestión.

¹³⁸ En este mismo sentido el derecho de los padres a formar a sus hijos no podía estar por encima del derecho de los hijos a la formación pues, “la inteligencia de los niños es sagrada; nadie tiene derecho a tocarla; puede ser que ni los padres mismos tengan derecho de imponer a sus hijos creencias determinadas” (INEHRM, 2016a, p. 712).

ñanza y la laicidad. Ambos elementos eran vistos como inadecuados pues, de la primera se desprendía el individualismo y la segunda, aunque necesaria, no expresaba con decisión el propósito del nuevo proyecto debido a su connotación de neutralidad. Así pues, ambos conceptos fueron eliminados y se declaró: «La educación será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social» (CPEUM, 1934, art. 3).

En el debate, además de asociar a la Iglesia al sistema económico opresor y reaccionario, constantemente se identificó al fanatismo y a los prejuicios como características del pensamiento religioso. De ahí que se señalara a la educación socialista y racionalista como el medio para emancipar (social y cognitivamente) la conciencia de la juventud.¹³⁹ De esta manera la laicidad fue desplazada como la base para la formación de ciudadanos, aunque continuó conservándose implícitamente en su contenido negativo con la prohibición a las iglesias, a los ministros de culto e incluso a las asociaciones civiles de creyentes, a intervenir en las escuelas (CPEUM, 1934, art. 3, frac. I).

La reforma constitucional al artículo 3° de 1934 propició una «segunda Cristiada», un nuevo periodo de enfrentamientos entre las posturas anticlerical y clerical que, en los casos más extremos y sin contar con el apoyo oficial del Gobierno ni del clero, se comportaron como fuerzas paramilitares y terroristas (*cf.* Blancarte, 1992, p. 38; Buenfil & Ruíz, 1997, pp. 78; 83). El entonces presidente Lázaro Cárdenas (1932-1938) desarrolló un discurso conciliador pues, aunque apoyaba la educación socialista, señaló que el objetivo de la reforma era combatir el fanatismo y no la religión. Sin embargo, enfatizó que la enseñanza debía ser laica y conminó a los padres de familia a inculcar los valores religiosos en el hogar (Buenfil & Ruíz, 1997, pp. 81; 88). El clero también reprobó los enfrentamientos violentos. En su oposición a la educación socialista optó por una vía pacífica, prohibiendo a los fieles enviar a sus hijos a las escuelas oficiales so pena de excomunión y lanzando una campaña en contra del «adoctrinamiento» del Estado que, fue instrumentada por las asociaciones civiles de creyentes (*ibidem.*, pp. 75-76).

Las tensiones en las relaciones entre Gobierno y clero se disiparon nuevamente en la presidencia de Manuel Ávila Camacho (1940-1946). El ánimo conciliador del Gobierno se manifestó

¹³⁹ Pero, a pesar del amplio apoyo popular que despertó la educación socialista, ésta se convirtió rápidamente en letra muerta (Ornelas, 1995, p. 67). Quizá una de las causas de ello fue que el proyecto político socialista sólo tocó la educación y no las normas de propiedad de los medios de producción (Valadés, 1997, p.4).

con la transformación del proyecto educativo. La primera muestra de conciliación se dio en 1941 con la promulgación de la Ley Orgánica de la Educación Pública, al indicar que los fanatismos y prejuicios no eran equiparables a las creencias religiosas (LOEP, 1941, art. 17); ésta era una definición legal contraria a las discusiones legislativas del pasado, y establecía una nueva comprensión de la cuestión religiosa en la educación (Latapí, 1999, p. 76). Esta comprensión se consolidó con la reforma al artículo 3° constitucional en 1946, en cuyo dictamen se clarificó que la lucha contra la ignorancia, los fanatismos y los prejuicios no tenía un carácter antirreligioso pues, estas tendencias también podían encontrarse en el pensamiento secular —por ello cuando se desarrolló la aconfesionalidad de la educación en el texto del artículo 3°, no se le asoció directamente a la lucha contra la ignorancia, se tomó como una protección a la libertad de creencias (*infra*).

La reforma de 1946 al artículo 3° eliminó la educación socialista para centrarse en la «unidad nacional», noción bajo la que se hicieron explícitos en el texto constitucional el objetivo y el criterio que orientaría la educación que, en conjunto, pueden interpretarse como la formalización del marco de socialización cívica. El objetivo de la educación consistiría en una formación integral que fomentara el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional (CPEUM, 1946, art. 3, párr. 1). La educación estaría orientada por un criterio (asociado a la laicidad educativa, como se verá a continuación) que contempló tres indicaciones en la formación de ciudadanos: a) adoptar la democracia como una forma de vida; b) procurar una perspectiva nacional para impulsar el mejoramiento de las condiciones económicas y preservar la cultura del país; y c) fundar la convivencia bajo «los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres» (CPEUM, 1946, art. 3, frac. I). La noción de unidad nacional cristalizó una ambición del proyecto revolucionario, al plantear con firmeza la formación de los ciudadanos a partir de una concepción homogeneizadora del sujeto, impulsando “la idea de que lo fundamental era identificarse con la nación, ser mexicano debía ser un valor superior” (Ornelas, 1995, p. 68).

La reforma de 1946 al artículo 3° omitió explícitamente la laicidad en el texto constitucional, pero la mantuvo de forma implícita en su contenido negativo y, de cierta manera, en el positivo. Además de conservar la prohibición a la participación de iglesias, ministros de culto y asociaciones de creyentes en el sistema educativo (CPEUM, 1946, art. 3, frac. IV), se desarrolló la aconfesionalidad como una característica del criterio que orientaría la educación: “Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, *el criterio que orientará a dicha educación* se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa” (CPEUM, 1946, art.3; la cursiva es mía).

Al sumar la aconfesionalidad a las características del criterio que orientaría la educación, la laicidad se relacionó con las indicaciones para la formación de ciudadanos, dejando entrever su contenido positivo. En la discusión legislativa se hicieron constantes alusiones a la tradición educativa mexicana que, desde el siglo XIX, se empeñó en crear un sistema educativo ajeno a lo religioso; y sobre cómo este sistema educativo reflejaba los principios del proyecto revolucionario y permitiría alcanzar sus objetivos.¹⁴⁰ Si bien esta interpretación del contenido positivo de la laicidad educativa se expresa a partir de la exclusión de lo religioso (su contenido negativo), asimismo da pauta para valorar esa exclusión como un medio para lograr la modernización y el progreso nacional.

Si bien el ánimo conciliatorio de Ávila Camacho “dio lugar a un acuerdo tácito entre el gobierno y la Iglesia católica, en virtud del cual las escuelas confesionales pudieron multiplicarse por todo el país” (Latapí, 1999, p. 77), no implicó la eliminación del anticlericalismo en el proyecto político que, continuó sosteniéndose oficialmente en el orden jurídico siendo el propio fundamento de la exclusión de lo religioso en el sistema educativo. En este sentido el anticlericalismo expresa algo muy similar a lo expuesto sobre la laicidad educativa en el párrafo anterior pues, no sólo tiene una función reactiva frente a la incursión de lo religioso en la esfera pública, también en una función propositiva ligada a los objetivos de la comunidad política (cfr. Pérez-Rayón, 2004, pp. 115-116), especialmente, bajo una perspectiva arquetípica de la Modernidad.

A partir de la exclusión de lo religioso del sistema educativo, la laicidad educativa en sus contenidos negativo y positivo (y en cierta medida también el anticlericalismo que la sustenta) lograría afianzarse en la cultura política del país con la reforma de 1946 que, impulsó la construcción de un sistema educativo con un efectivo carácter nacional.

La labor gubernamental en el ámbito educativo durante gran parte del siglo XX consistió en hacer efectiva la rectoría estatal en la educación, ocupándose de dos objetivos: la expansión del sistema educativo y la consolidación de contenidos oficiales. El primer objetivo requirió un importante esfuerzo administrativo y presupuestario para universalizar el acceso de la población a la educación. Aunque ya se habían dado pasos para tal universalización,¹⁴¹ la empresa más ambicio-

¹⁴⁰ La discusión legislativa se puede consultar, en línea, en el Diario de Debates de la Cámara de Diputados y del Senado, de las sesiones del 26 y del 28 de diciembre de 1945, respectivamente.

¹⁴¹ Destaca la labor de José Vasconcelos, primer encargado de la Secretaría de Educación Pública creada en 1921, que, frente al vasto territorio nacional y el desprovisto sistema educativo mexicano emprendió el programa de las *Misiones Culturales*. Este programa, destinado a las zonas rurales para reducir el analfabetismo, estaba inspirado “en los métodos educativos que habían adoptado los primeros misioneros de la Colonia, quienes habían [...] recorrido todo el territorio para lograr su ‘conquista espiritual’” (Villa L., 2009, p. 35).

sa fue el *Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria* o «Plan de Once Años» (1959-1970); un proyecto transexenal con un presupuesto estimado en nueve mil millones de pesos de la época (Corona, 2015, p. 21). El objetivo del Plan era “resolver el déficit de escuelas y maestros necesarios para satisfacer la demanda real, así como la revisión de los planes y programas de estudio para mejorar la calidad de la enseñanza” (Villa L., 2009, p. 46).

Como parte de este esfuerzo presupuestario y en consonancia con la consolidación de los contenidos oficiales se creó en 1959, por decreto del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964), la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) que controlaría los contenidos, la edición y la distribución de los Libros de Texto Gratuitos (LTG).¹⁴² La CONALITEG se creó en el marco de la unidad nacional como eje discursivo del Estado en la educación. López Mateos describió así el papel de los LTG:

La educación sigue siendo para nosotros la base de la unidad nacional, pues informa, dentro de un similar concepto de vida, a los seres individuales y es el mejor medio para consolidar la comunidad mexicana [...] permite que la comprensión de la realidad y de la historia se haga dentro de lineamientos que nos identifiquen como integrantes de un país de perfiles propios. Por eso hemos procurado, mediante producción masiva, editar los textos escolares fundamentales (Adolfo López Mateos *ap.* Corona, 2015, p. 16).

López Mateos valoraba la capacidad unificadora de la educación y confiaba en los LTG como medio para superar las divisiones sociales (Villa L., 2009, p. 51) pues, su carácter obligatorio permitirían instruir allende las diferencias de la población (Corona, 2015, p. 8). Los LTG ofrecían al Estado la posibilidad de formar ciudadanos mediante conocimientos uniformadores “en la niñez mexicana para consolidar un proyecto de unidad nacional alrededor de los ideales de la Revolución Mexicana” (Blancarte, 1992, p. 193).

Los primeros LTG asumen la idea de la unidad nacional que habría de transmitirse en la formación de los ciudadanos. En una acuciosa revisión sobre la noción de ciudadanía en los LTG, Sarah Corona identifica tres contenidos en los primeros textos: la nación, la ciudadanía y los valores. La definición de la ciudadanía es el aspecto menos elaborado pues, en los textos se expone como una noción legalista y pasiva que informa a los estudiantes sobre las condiciones jurídicas para acceder o perder el estatus jurídico de ciudadano (*cfr.* Corona, 2015, pp. 26-27). Por el contrario, los libros de texto muestran una gran preocupación por el fundamento cultural de la nación y sus valores.

¹⁴² Esto fue así hasta 1980 cuando la Secretaría de Educación Pública comenzó a hacerse cargo de los contenidos, dejando a la CONALITEG solamente las tareas de producción y distribución de los LTG (Villa L., 2009, p. 52).

La nación mexicana es expuesta como la síntesis de “una historia común, la historia del mestizaje entre poderosas culturas indígenas y la española”, con la que se “pretende igualar a los mexicanos como una raza homogénea. El mensaje es que esta unidad es más importante que cualquier diferencia, ya sea de clase social o diversidad cultural o religiosa” (Corona, 2015, p. 26). En la apreciación de Corona, el “nacionalismo de esta época [habla de los años sesenta] no se basa en ideales políticos compartidos, ni en una tarea de construir un presente y un futuro colectivos. El sentimiento nacional mira *hacia atrás*” (ídem.).

Además del nacionalismo y del mestizaje como rasgos importantes para la unidad nacional, capaces de motivar el sentimiento de pertenencia a la comunidad entre los estudiantes, Corona también destaca a la laicidad como otro eje importante de los LTG pues, pese a las resistencias y los ataques provenientes de sectores religiosos, los textos mantuvieron la indicación constitucional de un educación ajena a las doctrinas religiosas, un postura que impactó en la identidad del ciudadano mexicano (Corona, 2015, p. 12) que estaba formándose en las escuelas.

II.2.3 Las expresiones públicas de lo religioso

En el artículo 24 de la Constitución de 1917 se estipuló, «Todo hombre es libre para profesar la creencia religiosa que más le agrade». Para el Constituyente la libertad de religión se redujo a la libertad de opinión en materia religiosa, sin dar cuenta del potencial de la religión para integrar cosmovisiones (formas de entender y participar en la realidad) que los sujetos pueden emplear para formar su identidad propia (González, 2012, p. 69).

A la luz del orden jurídico, podemos advertir dos intenciones del anticlericalismo revolucionario en el trato jurídico sobre el ejercicio de la religión. La más evidente es la privatización jurídica. El mismo artículo 24 de la CPEUM restringió las prácticas del culto a los domicilios particulares y templos. Aunque se admitió que las prácticas de culto en los templos tenían una dimensión pública, se advirtió que estos actos serían objeto de vigilancia por el Estado en todo momento (art. 24, párr. 2).

La otra intención fue la individualización jurídica.¹⁴³ Como ha sido expuesto, las medidas adoptadas para combatir al poder eclesial tenían la intención de obstruir, hasta donde fuera posible, la organización con fines religiosos como una manifestación colectiva (§ II.2.1). Estas medidas ciertamente debilitaron la capacidad de la Iglesia para ejercer su poder material y simbólico sobre la sociedad, pero también, para mantener y expandir, las obras sociales y las instituciones en las que tradicionalmente se desarrollaban los marcos de socialización de la identidad religiosa.

La privatización e individualización jurídicas de la religión obstruían el ejercicio de la libertad de religión, pero la «deuda histórica» de la Iglesia con la nación y la intención de prevenir nuevas intentonas clericales contra el Estado, llevó al Constituyente de 1917 a exacerbar la separación formal entre el Estado y las iglesias y a intentar devaluar la expresión de la religiosidad en la sociedad. Esto significó, en los términos que se vienen discutiendo en esta investigación, la minimización de la autonomía individual en favor de la maximización de autonomía estatal.

Lo antedicho no significa, sin embargo, que la Iglesia permaneciera pasiva frente a las obstrucciones jurídicas para la expresión social de la religión. A inicios del siglo XX el catolicismo mexicano experimentó un fecundo proceso de organización civil en torno a la Doctrina Social Cristiana (DSC) que, llamaba a los católicos a asumir su participación en el mundo social, político y económico con el compromiso de ordenar las cuestiones temporales de acuerdo con el

¹⁴³ El Constituyente fue plenamente consciente de la individualización jurídica. Durante los debates surgieron dudas sobre la vulneración de la libertad de conciencia; en particular, aunque no exclusivamente, en torno a la concepción del carácter laico de la educación (§ II.2.2).

Evangelio. La DSC se caracterizó por su intransigencia frente al liberalismo y al socialismo y por su carácter integral pues el catolicismo “se niega a dejarse reducir a las prácticas de culto y convicciones religiosas; por el contrario, pretende la unidad del enfoque político y religioso inspirado en un proyecto de cristianismo social” (De la Torre, 2006, p. 45).

La DSC fue impulsada por las encíclicas papales desde finales del siglo XIX. El papa León XIII impulsó el compromiso al laicado mediante la encíclica *Rerum Novarum* (1891), una nueva comprensión eclesial sobre la cuestión social (distinta y radicalmente opuesta a las doctrinas políticas imperantes en la época: el socialismo y liberalismo) para afrontar los avatares de la modernidad y conducir el orden social (Küng, 2007, p. 220). Pío XI reforzó el compromiso en *Quadragesimo anno* (1931) que, insta al laicado a asociarse para la toma de decisiones en lo local y comunitario para «restaurar» el orden social (ibid., p. 224).

En México las asociaciones civiles de creyentes o «laicos»¹⁴⁴ se incrementaron en el periodo revolucionario y tras la promulgación de la Constitución.¹⁴⁵ Éstas serían la base social con la que “la Iglesia buscaría ganar el terreno perdido en el ámbito público promoviendo una estrategia de acción pastoral en la que vinculaba la evangelización con el compromiso político” (De la Torre, 2006, p. 47). El resultado de estas acciones “fue la formación de un laicado que se organizó con un claro acento hacia la acción social” (idem.).

En esta base social y organizada de laicos se halló la combativa resistencia católica al proyecto político revolucionario que condujo, en su punto más álgido, a la Guerra Cristera. Sin embargo, los acuerdos de 1929 dejaron en evidencia el fracaso de la vía belicista para intentar resarcir las expresiones sociales de lo religioso —una vía además repudiada por el Vaticano desde donde se insistía en “luchar contra el gobierno únicamente en los dominios moral e intelectual y no en el militar” (Buenfil & Ruíz, 1997, p. 90)—, así como la tácita aceptación clerical del rompimiento del integrismo católico. El catolicismo organizado (la iglesia y las organizaciones de laicos) concentró sus energías en aspecto sociales puntuales, pero sin lugar a dudas, el más relevante fue la educación.

¹⁴⁴ La expresión laico se usa aquí en los términos de la distinción dualista entre el ámbito espiritual al que pertenece el clero y el ámbito temporal, al que pertenecen los seglares o laicos (§ I.1.1); esta distinción entre ámbitos y personas continúa siendo empleada por la Iglesia católica, aunque es verdad que la relación entre los ámbitos y sus personas ha sido teológicamente revalorada, particularmente desde el Concilio Vaticano II.

¹⁴⁵ Se crearon, por ejemplo, la Confederación de Círculos Obreros Católicos (1910), precedente del Partido Católico Nacional (1911); la Acción Católica de la Juventud Mexicana (1913) que se uniría a la Acción Católica Mexicana (1929) de la que se desprendieron múltiples secciones para hombres, mujeres y estudiantes; y la Unión Nacional de Padres de Familia (1917), con representaciones en las entidades federativas.

Desde la perspectiva eclesial la educación debía articularse en el *Magisterium*, una de las tres facultades primordiales de la Iglesia en el orden social (§ I.2.4) que, confiere al clero el poder y la obligación otorgados por Dios para transmitir las verdades reveladas (Blancarte, 1992, p. 44) y señalar la moral que deben observar los fieles. Como el Evangelio es la fuente principal de esta moral, la instrucción en éste implica ver a la educación como un proceso de evangelización. Esto involucra una forma de construir la identidad propia del sujeto alrededor de la «dignidad de la persona» como origen y finalidad de la existencia, noción fundada en «la creación del hombre a imagen y semejanza de Dios».

Desde la promulgación de la Constitución la Iglesia rechazó el «monopolio» estatal en la educación, por *oponerse* a la prerrogativa de los padres de familia a formar a sus hijos en sus convicciones y al magisterio eclesial, ambos, derechos anteriores al Estado y concedidos por Dios (Blancarte, 1992, p. 45). Estos derechos son el fundamento de la demanda histórica de la Iglesia para incluir contenidos religiosos en la educación pública.

Aún superado el conflicto entre el Gobierno y el clero que ocasionó la educación socialista de 1934 (§ II.2.2), en su postura pública, la Iglesia continuaría disputándole al Estado el control sobre la educación. La creación y fortalecimiento de las organizaciones de laicos sería fundamental en este cometido. A la ya vieja Asociación Nacional de Padres de Familia (UNPF, cfr. nota al pie 145) se le uniría el recién creado en 1939 Partido Acción Nacional (PAN) que, si bien no era una organización de laicos, en sus inicios, muchos de sus principales cuadros provenían de ese tipo de organizaciones.¹⁴⁶ Además, la línea ideológica del partido, ciertamente conservadora, resultaba afín a la postura eclesial, especialmente en la cuestión educativa que el PAN empleó como una de sus primeras banderas políticas (cfr. Buenfil & Ruíz, 1997, pp. 90-92).

En el sexenio de Manuel Ávila Camacho se apreciaron los frutos de la opción por la «vía cívica» para la recomposición de la presencia social de lo religioso. En su carácter conciliatorio, este Gobierno procuró acercarse a posturas más conservadoras. Así pues, en el ámbito educativo “se buscó la asesoría de asociaciones conducidas por católicos como la Unión Nacional de Padres de Familia, la Unión Nacional de Estudiantes Católicos y del PAN” (Buenfil & Ruíz, 1997, p. 97) que influyeron en la formulación de la Ley Orgánica de la Educación Pública (1941), y asimismo en la depuración de funcionarios y maestros socialistas de la SEP. Habiendo conseguido que el

¹⁴⁶ El PAN se fundó en 1939 atrayendo a los opositores moderados del Gobierno revolucionario, en particular, profesionistas liberales de clase media y miembros de las asociaciones religiosas (cfr. nota al pie 190).

gobierno fuera permisivo con la presencia y expansión de las escuelas particulares confesionales, el clero se enfrascó en una nueva disputa con el Gobierno a causa de los LTG.

De 1960 a 1964 el clero orquestó una campaña para denunciar el *totalitarismo* del sistema educativo,¹⁴⁷ instrumentada indirectamente por asociaciones políticas, como el PAN, y asociaciones civiles, como la UNPF (Blancarte, 1992, p. 190). El reclamo principal de la UNPF era que el Estado había desposeído a los padres de «su derecho a educar a sus hijos» y pretendía «quitárselos» (Villa L., 2009, p. 71).

El gobierno no desistió en su política de ofrecer libros de texto gratuitos y de carácter obligatorio para la educación primaria. Pero tampoco se enfrascó en la disputa que pretendía el clero. Con tono conciliador el gobierno de López Mateos justificó la necesidad de los LTG, admitiendo “la perfectibilidad y la posibilidad de mejorar los textos” (Blancarte, 1992, p. 195). Pero, con los LTG resultó inamovible el control estatal sobre los contenidos educativos. El cese de la beligerancia del clero mexicano contra los LTG respondería a un cambio en su demanda sobre la educación, motivado por dos acontecimientos externos.

El primero fue el desarrollo del proceso de internacionalización de los derechos humanos desde mediados del siglo XX. Los tratados de carácter vinculante que contemplaban la libertad de conciencia y de religión, así como a sus derechos asociados (§I.3.1), ofrecerían a la Iglesia revestir su demanda sobre la educación con un sustento legal concerniente a la esfera jurídica internacional suscrita por el Estado mexicano.

La segunda (más importante) fue el Concilio Vaticano II (1962-1965), una renovación doctrinal que replanteó a la Iglesia internamente y sus relaciones con el exterior en un contexto secularizado. El Concilio modificó la relación entre los órdenes espiritual y temporal, reinterpretando el dualismo y declarando la *justa autonomía de la realidad terrena*; según la cual, los sujetos pueden descubrir y adoptar por sí mismos las leyes y los valores que competen a la sociedad, aunque, eso sí, sus acciones deben estar «llamadas al bien» (*Gaudium et spes*, 36). Esto replanteó el *Imperium*, otra potestad de la Iglesia en el orden social (§ I.2.4) que, faculta al clero para gobernar el pueblo de Dios, pero ello deja de significar el gobierno de la comunidad política. Así, aunque la Iglesia se arroga el derecho de juzgar las acciones de la comunidad política en relación al bien, el *Imperium* abandona su pretensión jurisdiccional para subsistir en términos morales.

¹⁴⁷ La Iglesia no estaba sola. En plena Guerra Fría, el texto único para la educación primaria también se interpretó como un signo totalitario entre sectores liberales y poderes económicos, particularmente empresarios regiomontanos ya inconformes con la centralización política en la capital del país (Blancarte, 1992, pp. 192-193).

A partir de la década de 1970 la postura eclesial sobre la educación se fue moderando progresivamente. Lejos había quedado su condena a la Constitución de 1917. Dejó de atacar al sistema educativo estatal y se convirtió, al menos en la opinión pública, en la principal defensora del derecho de los padres a educar a sus hijos. Si bien a través de la defensa de este derecho la Iglesia continuaría insistiendo en la inclusión de contenidos de carácter moral y específicamente religiosos (evangelizadores) en la educación pública, resulta ineludible advertir la transformación de la demanda eclesial en materia educativa como una expresión jurídicamente asumible en la lógica de los derechos humanos: el Estado debe cooperar con la construcción de la identidad propia del sujeto, reconociendo las cualidades religiosas de dicha identidad (en el siguiente capítulo se profundizará en esta demanda).

Entre las décadas de 1940 y 1970 la Iglesia experimentó un periodo de recomposición y fortalecimiento interno (Buenfil & Ruíz, 1997, p. 16) y externo a través de sus relaciones con asociaciones civiles y políticas. Pero también fue un periodo de aceptación paulatina y tácita, por parte del clero, de la facultad monopólica del Estado para gestionar los asuntos sociales; lo que viene a suponer una forma, exacerbada eso sí, de la autonomía estatal.

Como hemos podido observar en este apartado, la demarcación estatal de la esfera pública que suponía la supremacía del Estado sobre las iglesias, a través de la férrea distinción entre lo público y lo privado, empleó como medios la privatización e individualización jurídicas de la religión; y aunque formalmente obstruyó la expresión de la identidad religiosa (específicamente la católica) en la sociedad, no pudo impedir el despliegue de diversas iniciativas, eclesiales y civiles, que mantuvieron el marco de socialización de dicha identidad.

Pese a lo anterior, no se puede dejar de resaltar cómo el orden jurídico revolucionario alteró la relación entre la autonomía estatal y la autonomía individual. Si bien las libertades individuales se recogieron en el primer capítulo de la Constitución de 1917 como «garantías individuales» (en los artículos 1º-29, como un conjunto de libertades civiles que el Estado se compromete a proteger), las posibilidades de expresión de la autonomía individual se vieron comprometida, al menos en términos religiosos pues, además de las medidas anticlericales, se debía lidiar con la abrumadora presencia del Estado en la sociedad.

El desarrollo de un amplio aparato institucional-administrativo de vocación universal sustentado en la lógica modernizadora y nacionalista del proyecto político revolucionario, ligado al corporativismo como para la mediación de intereses y para la otorgación de representación políti-

ca de los grupos sociales, ciertamente fomentó la masificación de la política, la expresión y participación de más sujetos en los asuntos sociales, pero también su concentración en las acciones gubernamentales.

Muy lejos está de las capacidades de esta investigación observar en qué grado el arreglo institucional del proyecto político revolucionario afectó la expresión de la autonomía de los ciudadanos mexicanos, pero, el caso de la libertad de religión (quizá extremo por las implicaciones históricas de las relaciones Estado-Iglesias) puede servir para ejemplificar la disonancia entre las acciones gubernamentales y el respeto a la libertad de conciencia en su manifestación como autonomía pública. En todo caso, las manifestaciones de lo religioso a través de organizaciones de civiles no se encontraban fuera del marco legal. Por supuesto estaban amparadas por las libertades de reunión y asociación, sin embargo, el ejercicio de estas libertades no estaba jurídicamente ligado al ejercicio de la libertad de religión (o libertad de creencias) pues, como dilucida Alberto Pacheco (1994, p. 210), “el fin religioso estaba expresamente desconocido por la Ley y no podía, en consecuencia, ser objeto de ninguna entidad que pretendiera tener personalidad en el orden jurídico mexicano”.

II.3 EL ESTADO LAICO MODERNIZADO

El gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se articuló en torno a un proyecto para modernizar el país que modificó aspectos sustanciales de la Constitución y del proyecto revolucionario de 1917.¹⁴⁸ Entre estos cambios se planteó también la modificación de la materia religiosa. A través de una reforma constitucional en 1992 se pretendió modernizar las relaciones Estado-iglesias, aceptando la presencia de las iglesias y de la religión en la esfera pública.

La reforma reforzó a las iglesias dando garantías jurídicas a su patrimonio y legalizando su participación en la sociedad, así también se abrió una veta para ampliar el reconocimiento de la libertad de religión y promover sus derechos asociados. No obstante, el «Estado laico modernizado» mantuvo las medidas de control sobre las iglesias y el hecho religioso en general (especialmente en la materia político-electoral) para preservar la separación formal entre el Estado y las iglesias. La forma actual del Estado laico ha revertido en la creación de una tensión entre la separación formal y la libertad de religión.

Pese a los cambios enunciados, sorprende que los parámetros de la interpretación jurídica prevalente de la laicidad se hayan mantenido casi inamovibles. Para entender cómo fue posible esto, en este tema se revisará (1) en qué consisten las nuevas relaciones entre el Estado y las iglesias, y cómo repercute esto en la autonomía estatal; (2) cuáles fueron los resultados de la reforma para la libertad de religión, y cómo ésta ha encontrado formas para expresarse como autonomía individual; y finalmente (3) se describirán el cambio y las primeras conjeturas sobre la modificación del proyecto educativo, poniendo especial atención en el significado de la laicidad educativa.

La reforma en materia religiosa de 1992 representa el estado actual del régimen de laicidad, por esta razón, a diferencia de los periodos anteriores, se presentarán con mayor detenimiento los efectos que dicha reforma tuvo en relación con los contenidos y los principios del régimen.

¹⁴⁸ En su toma de protesta como Presidente de la República, Carlos Salinas anunció un proyecto para la modernización del país y reformar el Estado mediante un profundo proceso de cambios constitucionales. Así lo sintetizó el entonces Presidente, un par de años después: “La reforma del Estado recoge, sin duda, una honda demanda de la población. Ni el gobierno, ni los grupos de opinión inventan la necesidad de los cambios en los órganos del Estado. Ella surge claramente de la demanda de millones de mexicanos en todo el país. Esta modernización del Estado es la propuesta de mi gobierno para dar dirección y profundidad al cambio que responda a esta demanda” (Salinas, 1990, s/p.).

II.3.1 Las nuevas relaciones Estado-iglesias y la vieja laicidad

Entre 1970 y 1980 el Gobierno de la Revolución se enfrentó a serios cuestionamientos sobre su legitimidad. Llegó a su fin un periodo de bonanza económica,¹⁴⁹ situación que comprometió la promesa de «justicia social» de la Revolución (§ II.2.1). En el pasado, esa promesa contribuyó a solapar la hegemonía del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en el sistema político, cuya permanencia en el Gobierno impidió el pluralismo político en la mayoría de los puestos de representación pública (gracias al corporativismo y al control del gasto público y del aparato electoral). Pero a partir de los años setenta el malestar social por la crisis económica se acompañó de una demanda por la democratización del país.

También en 1970 comienza un cambio importante en la cuestión religiosa marcado por la presencia social de la Iglesia. Soledad Loaeza apunta a dos factores explicativos (*ap.* Buenfil & Ruíz, 1997, p. 21): a) la crisis económica y política, que puso en tela de juicio la capacidad del Gobierno para demostrar la eficacia estatal en la gestión de asuntos sociales, animó al clero a asumir un papel de liderazgo en la sociedad; y b) este liderazgo era respaldado por la activa diplomacia vaticana en el pontificado de Juan Pablo II (1978-2005).

Esa mayor exposición social evidenció la división del episcopado debido a la diversificación de sus estrategias políticas. Una parte del clero vio el escenario de disconformidad social como una oportunidad para colaborar con el Gobierno.¹⁵⁰ Otra parte se adhirió a la demanda social por la democratización, apoyando la pluralización política en el país.¹⁵¹

En este escenario las medidas anticlericales de la Constitución perdieron su potencial disuasorio sobre la presencia eclesial en la sociedad. En buena medida porque el carácter anticlerical de la cultura política mexicana dejó de tener el respaldo gubernamental y de una clase política que comenzó a acercarse a líderes religiosos en busca de capital político.¹⁵² También porque las

¹⁴⁹ En este periodo conocido como «desarrollo estabilizador» (1954-1970) el país creció a una tasa anual del 6.8%, gracias al impulso de una economía mixta con rectoría estatal que, incrementó la inversión privada y la industrialización, fomentó la estabilidad de precios en los bienes de consumo y de la inflación, y logró aumentar los ingresos de los trabajadores. El modelo económico dependía de que el Estado compensara la desigualdad social y los aún insuficientes ingresos a través de subsidios y proteccionismo económico (*cfr.* Tello, 2007, pp. 357-450).

¹⁵⁰ La colaboración del clero con el gobierno fue especialmente relevante entre 1974 y 1978. Si bien hubo un ánimo sincero en el apoyo eclesial a las medidas gubernamentales para atajar la crisis económica, este apoyo fue crucial para acercar al sector colaboracionista del clero con el PRI (Blancarte, 1992, pp. 306-311).

¹⁵¹ Por ejemplo, en las diócesis de Chihuahua que desarrollaron una teología electoral para concientizar a los católicos de sus derechos como ciudadanos (*cfr.* De la Torre, 2006, pp. 283-285).

¹⁵² Durante mucho tiempo la cultura republicana y laica fue una constante del presidencialismo mexicano (Pérez-Rayón, 2004, p. 138) pero, en la década de 1970 comienza a darse un cambio discursivo. Así lo ve José Luis Lamadrid (1994, p. 163), reseñando un discurso de Jesús Reyes Heróles (dirigente nacional del PRI) en 1973 en el que compara el *Sermón de la montaña* con los valores del PRI para conminar a los cristianos a participar en ese partido. En las siguientes décadas el

medidas anticlericales se justificaban en principios convencionales que se estaban cuestionando, como la promesa de justicia social, o el nacionalismo revolucionario que preconizaba un Estado cerrado (§ II.2.1) en un mundo que avanzaba hacia una intensa globalización.¹⁵³ No obstante, aun en estas circunstancias las medidas anticlericales persistían en la Constitución, obstruyendo legalmente las capacidades organizativas de la(s) Iglesia(s), tanto de manera interna como en sus actividades sociales.

Destruir esa situación requería un nuevo acuerdo entre Gobierno y clero, pero era difícil debido a la división interna del episcopado. El delegado apostólico, Girolamo Prigione, asumió un papel preponderante en la comunicación con el Gobierno pues, pese a la animadversión que despertaba entre los obispos,¹⁵⁴ era el único actor que podía sortear la división del clero (Camp, 1998, p. 352). Para el Gobierno, que desde 1980 signó la apertura del país al mundo como un asunto prioritario (cfr. nota al pie 153), Prigione era un interlocutor conveniente al permitir una comunicación directa con el Vaticano y con Juan Pablo II, uno de los principales actores de la política internacional de la época (Pérez-Rayón, 2007, p. 11).

La principal misión de Prigione en México era reanudar las relaciones diplomáticas entre el país y el Vaticano, suspendidas en 1861 (Camp, 1998, p. 350). Esto planteaba como condición necesaria el reconocimiento jurídico de la Iglesia. Aunque hubo intentos previos para modificar el marco constitucional de relaciones entre el Estado y la(s) Iglesia(s), el cambio se hizo efectivo en la presidencia de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994); lo que permitió la reanudación de las relaciones diplomáticas entre México y el Vaticano en 1993.

El discurso oficial del sexenio de Carlos Salinas giró en torno a la «modernización de México», mediante una profunda reforma del Estado para replantear su papel en la economía, modificando las relaciones laborales (en especial tras la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte), así como las relaciones de propiedad (con la modificación del artículo 27 constitu-

acercamiento de la clase política con el clero continuaría aumentando con un claro propósito político, específicamente electoral (cfr. Pérez-Rayón, 2007).

¹⁵³ Para Fernando Vizcaíno (2004) el último impulso del nacionalismo revolucionario se dio en el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976), mediante una política de estatización del sector productivo y proteccionismo económico como respuesta a la crisis económica. Lo infructuoso de estas medidas condujo a las siguientes administraciones a plantear la necesidad de la apertura económica. La integración del México al proceso de globalización económica fue definitiva en el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), con la incorporación del país al GATT (1986). Vizcaíno analiza cómo este proceso de cambio en la política económica refleja la transformación del discurso nacionalista, recurriendo cada vez menos a referentes históricos para acentuar los referentes cívicos, es decir, la idea de nación se convierte más en un proyecto del presente y para el futuro que en un anclaje con el pasado.

¹⁵⁴ Debido a la influencia que tenía dentro de la Iglesia mexicana pues, a pesar de no tener un rango jerárquico superior a los obispos, de acuerdo con Roderic Ai Camp (1988), entre 1978 y 1997, Prigione fue el responsable del 80% de las promociones de los nuevos prelados, lo que le otorgaba considerable poder sobre el episcopado.

cional de 1991). La transformación del proyecto político estatal contempló una mayor apertura política y la firme convicción de que los cambios económicos y políticos del país debían adecuarse a las exigencias internacionales (Salinas, 1990). Estos cambios supusieron una nueva relación entre el Estado y la ciudadanía,¹⁵⁵ en la que los derechos humanos jugarían un importante papel (§ II.3.2).

En 1991 el PRI presentó una iniciativa de reforma constitucional para modernizar las relaciones Estado-Iglesia(s), procurando la libertad de creencias, la separación Estado-Iglesia y la educación pública laica. El cambio se centró en el artículo 130 de la CPEUM, pero incluyó modificaciones a los artículos 3º, 5º, 24 y 27. La reforma, promulgada en 1992, sustituyó la premisa del Constituyente de 1917 sobre la cuestión religiosa, «la supremacía del Poder civil sobre los elementos religiosos» (§ II.2.1), por «el principio histórico de separación del Estado y las iglesias» (CPEUM, 1992, art. 130, párr. 1). Asimismo, contravino el principal mecanismo del Constituyente en la materia, el desconocimiento jurídico de las iglesias (§ II.2.1), para «otorgar»¹⁵⁶ a las iglesias personalidad jurídica como «asociaciones religiosas» (AARR) (CPEUM, 1992, art. 130, párr. 2, inciso a).

La personería dio certidumbre legal a las actividades eclesiales en el ámbito social y fue la punta de lanza para transformar la demarcación estatal de la esfera pública, admitiendo en dicha esfera la presencia de lo religioso (las iglesias, el clero y la religión en sí). Así pues, se legalizó implícitamente la participación de organizaciones confesionales y miembros del clero en escuelas particulares (CPEUM, 1992, art. 3, frac. IV; § II.3.3) y en instituciones asistenciales, benéficas y sanitarias (CPEUM, 1992, art. 27, frac. III), al omitir las prohibiciones que existían en estos espacios (cfr. nota al pie 126);¹⁵⁷ también se permitió realizar actos de culto fuera de los templos (CPEUM, 1992, art. 24, párr. 3; § II.3.2).

En contraprestación a la personalidad jurídica, las iglesias reconocieron el orden jurídico estatal. Un logro de la reforma de 1992 fue el fortalecimiento de la autonomía estatal, al conseguir

¹⁵⁵ En opinión de Carlos Salinas (1990, s/p) “sólo un Estado más representativo de su sociedad, abierto a la competencia y eficaz en sus obligaciones sociales sustantivas, podrá asumir los formidables desafíos que enfrentamos [...] Ese Estado moderno, sobre todo, podrá consolidar la unidad a la escala necesaria para defender más los intereses nacionales en el contexto de la globalización económica y la nueva configuración mundial.”

¹⁵⁶ En el debate legislativo el senador priista José Luis Lamadrid (PJF, 2017, p. 469) enfatizó la diferencia entre «otorgamiento» y «reconocimiento» para indicar que la personalidad jurídica de las iglesias era una creación del orden jurídico y no un derecho propio de las agrupaciones religiosas.

¹⁵⁷ La Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público definió explícitamente el derecho de las AARR a participar, por sí o asociadas con personas físicas o morales, en la constitución, administración, sostenimiento y funcionamiento de instituciones de asistencia privada, planteles educativos e instituciones de salud (art. 9º frac. V).

que una institución como la Iglesia católica, que había desconocido la Constitución de 1917 (§ II.2.1), ahora aceptara el carácter vinculante del poder civil. Esto también se manifestó en un trato distinto de la materia religiosa. Antes, el Estado se enfocaba en delimitar “los terrenos donde estaban prohibidas las actividades eclesiásticas”, pero con la reforma comenzó a regular las actividades sociales de las iglesias (Blancarte, 1998, p. 158).

La modernización de las relaciones Estado-iglesias se anunció como el fin del anticlericalismo jurídico,¹⁵⁸ y en cierto sentido así fue. La nueva legislación dejó de obstruir las capacidades organizativas de las iglesias para asumirlas como organizaciones sociales que pueden formalizarse bajo el orden jurídico. Sin embargo, no sólo mantuvo, sino que se incrementó “la naturaleza jurisdiccional del Estado en lo tocante a la actividad pública de las iglesias” (Blancarte, 1998, p. 158). Se conservaron muchas medidas anticlericales de 1917 con el objetivo de preservar la separación entre Estado e iglesias (y entre política y religión). En torno a este propósito las medidas más emblemáticas son las político-electorales y el control estatal sobre las iglesias a través de la figura de AARR.

Una parte de las medidas político-electorales en materia religiosa se destina a restringir los derechos políticos de los ministros de culto, anulando casi por completo su participación político-electoral y prohibiendo que desempeñen cualquier cargo público.¹⁵⁹ Otra parte de estas medidas se enfoca en evitar la relación entre lo religioso y el proceso electoral, procurando la independencia entre partidos políticos e iglesias.¹⁶⁰ Estas medidas ciertamente promueven la separación formal al evitar la unidad y confusión de los poderes civil y religioso (§ I.2.1.3) pero, también contribuyen a instalar la idea de que la separación entre el Estado y las iglesias supone necesariamente la separación entre política y religión, lo que tiene consecuencias negativas para la autonomía de los sujetos creyentes (§ II.3.2).

¹⁵⁸ En la lectura de la iniciativa en la Cámara de Diputados se dijo: “El Estado, para consolidarse, necesitó desplazar todo poder que se ostentara alterno a él. Hoy, firmemente establecido desde hace muchas décadas, el Estado, para modernizarse, ha de reconocer y armonizar a todos los actores sociales, incluyendo a las iglesias” (PJF, 2017, p. 7).

¹⁵⁹ El artículo 130 constitucional otorga a los ministros de culto el derecho a votar, pero no a ser votados, ni desempeñar cargos públicos (párr. 2.d); también les prohíbe asociarse y realizar proselitismo con fines políticos (párr. 2.e); y criticar, en reuniones públicas, actos de culto y publicaciones religiosas, a las leyes y autoridades civiles (ídem). El artículo 14 de LARCP, así como actualmente el artículo 455 de la Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales (LGIPE), desarrollan las restricciones a los derechos políticos de los ministros de culto.

¹⁶⁰ Se prohíbe formar organizaciones políticas con nombres alusivos a las confesiones religiosas (CPEUM, art. 130, párr. 3); también se obliga a los partidos políticos y a los candidatos a puestos de elección a rechazar el apoyo, económico, político y propagandístico de iglesias, AARR y ministros de culto (LGIPE, arts. 380, 394, 401); además de estar prohibido el uso de símbolos o expresiones religiosos en la propaganda electoral (ídem.).

El control estatal sobre las iglesias pareció suavizarse pues se suprimieron medidas anticlericales que obstruían sus capacidades organizativas internas y externas.¹⁶¹ Empero, el registro de las iglesias como AARR supuso una nueva presión burocrática para ellas y para el Estado mismo, en especial con la promulgación de la legislación reglamentaria en materia religiosa, la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público (LARCP) también en 1992.

Aunque no es obligatorio que las iglesias se registren como AARR, en la práctica hay una fuerte presión para que lo hagan pues, sólo el registro otorga certidumbre jurídica a las actividades eclesiales y permite acceder a otros derechos contemplados sólo para las AARR (LARCP, 1992, art. 9°); además, las organizaciones religiosas sin registro están sometidas a las mismas obligaciones previstas para las AARR (LARCP, 1992, art. 10).

Para desarrollar las facultades estatales instituidas por la reforma de 1992 y la LARCP se creó la Dirección General de Asuntos Religiosos (DGAR) concentrada en la regulación de AARR, iglesias y ministros de culto. Aunque el fortalecimiento de la autonomía estatal en materia religiosa depende de esas facultades (su instrumentación propicia la obediencia de las iglesias al orden jurídico), esto ha devenido en una creciente carga administrativa para el Estado,¹⁶² con resultados que no siempre dan cuenta de su carácter laico (*infra*).

La concentración en la regulación de las iglesias limita al Estado para contemplar otras dimensiones de la materia religiosa, como la relativa a la libertad de religión y los derechos asociados a ésta (*cfr.* Castro & Rodríguez, 2007, p. 99). El Estado ha resuelto esto ligando el ejercicio de la libertad a las iglesias y al registro de éstas como AARR, lo que propicia una comprensión estatal limitada sobre la libertad de religión y que las medidas de control sobre las iglesias se conviertan en medidas de control sobre lo religioso (§ II.3.2).

Esta comprensión limitada de la libertad de religión es consistente con la tradición jurídica mexicana en materia religiosa, más preocupada por la separación entre Estado e iglesias. En este

¹⁶¹ Entre estas medidas encontramos la prohibición a la intervención de las autoridades civiles en la vida interna de las AARR (CPEUM, art. 130, párr. 2.b); la eliminación de la prerrogativa de los Congresos Locales para determinar el número de ministros de culto en cada Entidad (§ II.2.1); la derogación de la prohibición a la existencia de órdenes religiosas — institutos de la Iglesia católica que suelen encargarse de las actividades sociales— (CPEUM, art. 5°); y el permiso a las AARR para adquirir bienes materiales para cumplir sus fines (CPEUM, art. 27.II).

¹⁶² La concentración en la regulación de iglesias y AARR comenzó a intensificarse debido a la creciente cantidad de registros de AARR. Inicialmente se contempló que los registros de AARR llegarían a un centenar, pero para 1994 el total de registros ya ascendía a 2,929 (Castro & Rodríguez, 2007, p.94), y actualmente es de 9,558 (enero de 2020). Al esfuerzo administrativo del registro de las AARR hay que sumar la gestión de centenas de millares de otros trámites como: conceder permisos para realizar actos de culto fuera del templo o transmitirlos en radio o televisión, emitir declaratorias de procedencia para los bienes de las AARR, resolver conflictos internos y entre AARR y sancionar a AARR, iglesias y ministros de culto por las violaciones al ordenamiento en materia religiosa.

sentido, el espíritu modernizador de 1992 respetó y se adaptó a la tradición y a la concepción jurídica prevalente de la laicidad, que se ha construido desde mediados del siglo XIX. La LARCP expone con claridad la concepción jurídica prevalente de la laicidad:

Artículo 3°. - El Estado mexicano es laico. El mismo ejercerá su autoridad sobre toda manifestación religiosa, individual o colectiva, sólo en lo relativo a la observancia de la Constitución, conservación del orden y la moral públicos y la tutela de derechos de terceros. El Estado no podrá establecer ningún tipo de preferencia o privilegio en favor de religión alguna. Tampoco a favor o en contra de ninguna iglesia ni agrupación religiosa.

En este precepto el carácter laico del Estado se comprende como la facultad del poder civil para ejercer «su autoridad sobre toda manifestación religiosa». Esta facultad ofrece al Estado un amplio margen jurisdiccional sobre lo religioso, agudizado por la discrecionalidad del ordenamiento en la materia.¹⁶³ En estas condiciones la autonomía estatal parece blindada contra atisbos clericales, pero hay serias deficiencias en la instrumentación de las medidas de control sobre las iglesias y las medidas político-electorales que generan consecuencias indeseables para las libertades de los sujetos y para la separación.

El control sobre las iglesias (y lo religioso) revela que, aunque formalmente no se favorece a ninguna religión, en la práctica hay un trato desigual. La personalidad jurídica hace a todas las iglesias iguales ante la ley, exigiéndoles los mismos requisitos para constituirse como AARR.¹⁶⁴ Esto obvia la estructura interna de iglesias con grados de institucionalización diversos, procesos organizativos distintos y recursos desiguales.¹⁶⁵ Unas iglesias están mejor preparadas que otras para constituirse como AARR. Este no es sólo un problema de las iglesias. Por la vinculación entre la libertad de religión y las iglesias, el acceso a derechos que otorga la personalidad jurídica hace que fieles de iglesias sin registro tengan menor protección en su libertad (§ II.3.2). También es un problema para la separación formal pues, el proceso para otorgar registros puede llevar al Estado a perder su imparcialidad frente a las creencias de los ciudadanos.¹⁶⁶

¹⁶³ Durante la discusión de la LARCP en el Congreso de la Unión la discrecionalidad de esta Ley fue prontamente señalada por analistas seculares, representantes de iglesias minoritarias y por una parte del clero católico que consideró que la Iglesia se estaba sometiendo al Estado (Blancarte, 1998, p. 155).

¹⁶⁴ Entre los requisitos están: estatutos que den cuenta de sus doctrinas o creencias y de la organización interna, demostrar notorio arraigo en la población, bienes suficientes para su objeto entre otros. (LARCP, art. 6°-7°).

¹⁶⁵ En la percepción de las iglesias minoritarias “el reconocimiento jurídico de igualdad formal de las agrupaciones religiosas no se traduce necesariamente, en la realidad, en una mayor apertura en condiciones de igualdad para todas ellas” (Mancilla, 2011, p. 86). En las iglesias minoritarias, la idea de desigualdad se agrava ante la percepción de un ordenamiento excesivamente concentrado en la Iglesia católica (ibid., p. 87).

¹⁶⁶ Ejemplo de esto es la presentación del cuerpo de doctrinas como requisito para constituir una AARR. Cuando se discutió la LARCP se justificó la pertinencia de ese requisito para evitar que prácticas religiosas pusieran en riesgo a las personas o constituyeran actos delictivos. Pero en lugar de hacer explícito lo anterior, se dejó a la autoridad juzgar aspectos

Por su parte, las medidas político-electorales en materia religiosa se instrumentan con discrecionalidad. Es el caso de la determinación del carácter de ministro de culto, un asunto importante en la óptica estatal pues, la restricción de los derechos políticos de estos sujetos forma parte de la separación formal.¹⁶⁷ Si bien las asociaciones religiosas están obligadas a informar sobre las personas a las que designan como ministros de culto, la autoridad está facultada para tratar como tal a cualquier persona que ejerza como principal ocupación funciones de dirección, organización o representación en una asociación religiosa o iglesia (LARCP, 2020, art. 12). En la práctica esta facultad puede pasar por alto el activismo socio-religioso,¹⁶⁸ poniendo en riesgo los derechos políticos de los ciudadanos que participan de forma activa en sus iglesias.¹⁶⁹ Otra posibilidad es que la medida sea inoperante, debido a la diversidad de las estructuras internas de las iglesias, cada una con nociones propias sobre múltiples formas de participación de los sujetos dentro de su confesión religiosa.¹⁷⁰ Existen otros aspectos problemáticos de las medidas político-electorales en materia religiosa que, por su discrecionalidad y la falta de comprensión del mundo religioso, ponen en tela de juicio la misma separación formal.¹⁷¹

Lo antedicho no tiene el ánimo de menospreciar los efectos de la reforma de 1992, como el fortalecimiento de la autonomía estatal y ciertamente una mejor protección a la libertad de religión. Quizá el efecto más importante fue dar carácter público a la tensión entre el derecho humano a la libertad de religión, incluyendo su protección y promoción jurídicas, y la separación formal como un criterio instrumental de la imparcialidad estatal.¹⁷² Desde la iniciativa de la reforma de 1992 se asumió como premisa la consolidación histórica de la separación entre el Esta-

espirituales o teológicos de las iglesias. En 2005 la DGAR retiró el registro como AARR a la Iglesia Católica Tradicional México-EEUU por promover el culto a la Santa Muerte sin haberlo declarado en sus estatutos. La sanción de la DGAR no se motivó por comprobar la peligrosidad de tal culto ponía en riesgo a las personas, sino por considerar que menoscababa gravemente la naturaleza religiosa de la iglesia.

¹⁶⁷ Si bien, muchos países incluyen medidas político-electorales en materia religiosa en sus constituciones (*cf.* Maldonado, 2004; IFE, 2013), México es el único país occidental que suscribió tratados internacionales sobre derechos humanos con reservas para limitar los derechos políticos de los ministros de culto (OEA, 2019; ONU, 2019).

¹⁶⁸ La participación en asociaciones de carácter religioso es una de las principales formas de participación social en México, así lo demuestran múltiples instrumentos demoscópicos (i.e. *vid.* ENCUP).

¹⁶⁹ Una medida para tratar de reducir este riesgo fue la implementación de la constancia de laicidad en la administración federal 2006-2012. Este documento, no contemplado en el ordenamiento en materia religiosa, lo emite la Secretaría de Gobernación a petición del interesado para acreditar que el mismo no es ministro de culto.

¹⁷⁰ En la Iglesia católica existen dos tipos de clero (regular y secular), hermandades, cofradías y laicado consagrado, etc.; estas múltiples formas de participación, que muchas veces son la actividad prioritaria de los sujetos, también ocurren en otras confesiones, lo que hace imposible aplicar la Ley (*cf.* Masferrer, 2019).

¹⁷¹ Estos aspectos no se abordarán, pero algunos ejemplos graves se dan en los procedimientos de sanción en delitos electorales con participación o cometidos por los ministros de culto y las iglesias. Para conocer algunos de estos problemas relacionados con las sanciones se puede consultar a Díaz (2006), Domínguez (2014) e Ibarra (2014).

¹⁷² El Constituyente de 1917 no se planteó esta tensión. Consideró que el ejercicio de la libertad de creencias era privado e individual, y resolvió la separación como expulsión (jurídica) de lo religioso en la esfera pública (§ II.1).

do y las iglesias, y se propuso una regulación que preservara esa separación sin vulnerar la libertad de creencias (de religión).¹⁷³

La tensión separación/libertad se resume en lo que aquí se ha planteado como la nueva demarcación estatal de la esfera pública que admite la presencia de lo religioso. Se trata de una tensión compleja ya que, en la óptica jurídica las creencias religiosas se «canalizan» a través de las iglesias (cfr. nota al pie 173) pues, como se ha señalado, hay un vínculo jurídico entre el ejercicio de la libertad de religión y la personería de las iglesias como AARR (§ II.3.2).

La tensión separación/libertad implica que, para proteger y promover el derecho humano a la libertad de religión (§ I.3.1.1), el Estado debe cooperar con las iglesias, al mismo tiempo que instrumenta medidas para preservar la separación formal. Cooperación y separación no son excluyentes,¹⁷⁴ su convivencia depende de identificar las situaciones en las que el Estado debe evitar que se impongan la moral y las normas religiosas en la sociedad de acuerdo con los intereses particulares de alguna iglesia, y las situaciones en las que debe cooperar al desarrollo de marcos de socialización religiosos para que los sujetos que lo deseen construyan su identidad propia sobre la moral y normas religiosas. La complejidad reside en que, al vincular el ejercicio de la libertad de religión a la figura de las AARR, los intereses de una iglesia particular pueden fundar la búsqueda de cooperación estatal para el ejercicio de la libertad de sus fieles (ciudadanos creyentes).

La tensión separación/libertad se expresa en situaciones como la mediación de intereses y los reclamos culturales de origen religioso que el Estado debe de resolver con sus ciudadanos, y podría incluirse que también con las iglesias constituidas como AARR, por ser estas las que articulan del derecho a la libertad de religión. Esta suerte de reconocimiento de las AARR como «interlocutores oficiales» de los creyentes, se llegó a interpretar como la legitimación de las iglesias (en especial la católica) como actores políticos con capacidad para participar en la esfera pública en ámbitos como la educación o la salud; un riesgo para la centenaria tradición del Estado laico mexicano (cfr. García-Ugarte, 1993).

¹⁷³ La iniciativa de reforma justifica así el cambio constitucional: “por respeto a las creencias de los mexicanos, que es el ámbito de sus libertades, debemos dar la transparencia y las reglas claras que demanda la modernización del país. Debemos reformar algunas normas constitucionales que ya han cumplido su cometido [...], fijar las bases para una clara y precisa regulación de las iglesias que la libertad de los mexicanos haya decidido que existan, para canalizar sus creencias religiosas” (PJF, 2017, p. 8). Además, señala, en aras de la modernización del Estado, la necesidad de proteger la libertad de religión de acuerdo con los compromisos asumidos por el Estado mexicano en los tratados internacionales sobre derechos humanos.

¹⁷⁴ De hecho, el artículo 34 del Reglamento de la LARCP contempla la posibilidad de que el Gobierno celebre convenios de concertación con las AARR.

El riesgo es latente pero no se ha concretado, en buena parte porque, debido a las medidas anticlericales, en el orden jurídico se privilegia la separación cuando se plantea la tensión separación/libertad. Pero, esto no exime al Estado justificar caso por caso sus decisiones en torno a la tensión. Para ello emplea la ética laica de la comunidad política (§ I.3.2), cuyos principios convencionales se revisaron con la modificación del proyecto político (especialmente en el sexenio de Carlos Salinas).¹⁷⁵

Con la intención de diferenciarse del proyecto revolucionario, el nuevo proyecto político desarrolló una narrativa propia sobre la nación mexicana, recuperando la tradición política liberal mexicana del siglo XIX. Si bien en el pasado se había recurrido al liberalismo para fincar los cimientos de la nación mexicana,¹⁷⁶ en la década de 1990 tuvo un gran impulso en el discurso gubernamental y en diversos sectores sociales para discutir el constitucionalismo, especialmente en sus referencias al Estado de derecho y a la protección de las libertades individuales, y también para valorar la apertura económica y el pluralismo político (Aguilar, 2018). Apoyándose en el liberalismo decimonónico, la reforma de 1992 instituyó un principio convencional a nivel constitucional: el «principio histórico de la separación del Estado y las iglesias» (CPEUM, 1992, art. 130, párr. 1).

El nacionalismo siguió funcionando como un principio convencional, pero apartándose de sus referentes revolucionarios (sin desecharlos del todo), como el recelo por lo extranjero y el relato de un pasado común que homogeniza a los mexicanos a través del mestizaje. Fernando Vizcaíno (2004, p. 143) afirma que entre el siglo XX y el XXI surgió un «nacionalismo democrático», con referentes del liberalismo decimonónico, pero concentrado en el futuro, en la apertura del país al mundo y en el reconocimiento del pluralismo sociopolítico. Esta nueva versión del nacionalismo cumple como antaño una importante función para la unidad dentro de la comunidad, pero se “legitima reconociendo al ciudadano y la diversidad, porque el acento está en la sociedad civil, en la construcción de una comunidad democrática y en el sentido de pertenencia a ésta” (ibid., p. 163).

¹⁷⁵ La ética laica es un atributo del régimen que no se formaliza necesariamente pues, siempre está abierta a discusión. Su identificación responde a periodos donde se llegó a un acuerdo estable sobre los principios convencionales (§ I.3.2), por ello es más preciso identificar la ética laica en proyectos políticos del pasado. En el proyecto político actual, más que definitivos se presentan unos principios de razonables, pero que aún están a discusión.

¹⁷⁶ José Aguilar (2010, pp. 133-137) identifica la vuelta al liberalismo decimonónico desde de 1940, como un discurso intelectual y oficial que apuntaló el proyecto político ante los primeros signos de agotamiento de la Revolución. Aguilar señala obras clave de la historiografía nacional que ven al liberalismo decimonónico como el fundamento de la nación mexicana como, *La historia moderna de México* (1955) y *La Constitución de 1857 y sus críticos* (1957) de Daniel Cosío Villegas, o *El liberalismo mexicano* (1957-1961) de Jesús Reyes Heróles.

Por último, otro principio convencional comenzó a surgir en las últimas décadas del siglo XX: los derechos humanos. Este principio proviene del orden jurídico internacional y se ha convertido en la principal lógica globalista de la Modernidad en la actualidad. Aunque el Estado mexicano participó desde un inicio en la construcción de ese orden jurídico internacional, no fue sino hasta el final del siglo XX que, en el ánimo de la apertura del país, los derechos humanos comenzaron a integrarse progresivamente en el orden jurídico mexicano, en las instituciones y en los distintos ámbitos administrativos (§ II.3.2).

Al plantear a la separación como un principio, la tensión separación/libertad parece resuelta. Sin embargo, el principio de los derechos humanos, que ha sido un campo idóneo para la renovación de lo religioso en un contexto secular y su reposicionamiento en la sociedad (De la Torre, 2006, pp. 269-270), es invocado por creyentes e iglesias para reivindicar la libertad de religión y promover agendas acordes a su moral y que favorezcan la transmisión del marco de socialización religioso —es el caso de la demanda por la inclusión de contenidos religiosos en las escuelas como defensa del derecho de los padres a formar a sus hijos que, históricamente, ha encabezado la Iglesia católica (§ II.2.3). Así pues, la ética laica también mantiene abierta la tensión separación/libertad.

La tensión separación/libertad parece extraña en un proyecto político que continúa siendo anticlerical, más aún si se piensa en que el orden jurídico alienta interpretaciones que ven a toda manifestación religiosa como una manifestación eclesial (§ II.3.2). Sin embargo, el anticlericalismo ha tenido que adaptarse, no sólo al nuevo proyecto político, también al cambio en las dinámicas políticas.

El anticlericalismo se ha adaptado bien a la ética laica que surgió con la transformación del proyecto político, encontrando un sólido apoyo en el principio de separación cobijado por la bien reputada tradición liberal en la sociedad.¹⁷⁷ Además, las medidas anticlericales también encuentran respaldo en los principios convencionales. Las medidas político-electorales en materia religiosa se validan en el nacionalismo democrático pues, estructuran un importante aspecto de la participación sociopolítica con reglas que cuidan la separación formal en la elección de autoridades. Las medidas de control sobre las iglesias (y lo religioso) pueden presentarse como una de-

¹⁷⁷ Esto se debe a la profunda difusión del liberalismo en la sociedad. Pérez-Rayón (2004, p.142) señala que, si bien la cultura mexicana ha estado imbuida por una fuerte tradición católica, “la población también ha sido confrontada, por lo menos durante siglo y medio, con una tradición liberal y laica”. La autora apunta a la educación como un elemento secularizador que socializa en los valores liberales (el racionalismo, la democracia, etc.) pues, la “inmensa mayoría [de los mexicanos], más del 90%, han sido educados en centros educativos públicos y laicos” (idem.).

fensa de los derechos humanos pues, sirven para impedir que una moral particular (religiosa) se imponga en la sociedad vulnerando las libertades de quienes no comparten esa moral (§ II.3.2).

Pero es el cambio en las dinámicas políticas lo que representa el mayor reto para el anticlericalismo. Aunque la cultura política mexicana tiene un rasgo anticlerical arraigado en el referente histórico de la separación formal y en una convicción de progreso asociada al modelo arquetípico de Modernidad que distingue lo público (lo político) de lo privado (la religión) (§ II.2.2) —ambas ideas internalizadas en la población a través de la educación (cfr. nota al pie 177)—, el anticlericalismo se ha desdibujado como una práctica política a partir del descrédito del proyecto revolucionario en la década de 1970. El gobierno dejó de respaldar el discurso anticlerical (cfr. Pérez-Rayón, 2004, pp. 138-139), comenzando con ello el creciente acercamiento de un sector de la clase política (incluido el gobierno) con el clero, las iglesias y lo religioso en general, en busca de capital político.¹⁷⁸ A esto también se ha sumado la renovada presencia social de las iglesias y de un amplio capital social de origen religioso que es capaz de desarrollar estrategias de movilización, presión o cabildeo para expresar sus intereses y reclamos en la esfera pública.

Lo anterior no alcanza para negar el carácter anticlerical del proyecto político (cuya mejor expresión es la Constitución) pero, puede interpretarse como una posible (y en varios casos, concreta) vulneración a la separación formal entre el Estado y las iglesias, y la idea de laicidad que se desprende de ella. Sin embargo, el anticlericalismo continúa siendo un discurso vigente y suficientemente potente para movilizar a los grupos sociales más secularizados en defensa de la laicidad, frente a intervenciones clericales en la esfera pública (Pérez-Rayón, 2004, p. 147). Prueba de ello fue la reforma al artículo 40 constitucional de 2012, para añadir el adjetivo «laica» a las características de la República. El dictamen de la iniciativa de reforma planteó la necesidad de ratificar la separación formal, enfatizando la independencia entre lo político y lo religioso como una virtud republicana que los funcionarios públicos deben observar para garantizar las libertades y la no discriminación de los ciudadanos mexicanos.

La motivación anticlerical de la reforma no fue sólo una respuesta reactiva al clericalismo, también tuvo un sentido propositivo. Como se comentó en la introducción de este capítulo, la

¹⁷⁸ Este acercamiento es más visible en épocas electorales con actos que rayan en la violación de las medidas político-electorales. Quizá el mejor ejemplo es la elección presidencial del 2000, en la que el candidato triunfador, Vicente Fox del PAN, hizo constantes manifestaciones religiosas públicas y buscó abiertamente el apoyo de la Iglesia católica (cfr. Pérez-Rayón, 2007). Pero también se puede descubrir una influencia religiosa en la gestión de políticas públicas, así lo constata el periodista Rodolfo Montes (2011) al analizar el discurso del presidente Felipe Calderón (2006-2012), también del PAN, en su fallida estrategia contra el narcotráfico.

reforma de 2012 al artículo 40 aporta una potencial interpretación jurídica alternativa de la laicidad que permitiría ampliar su comprensión más allá de la materia religiosa. La iniciativa de reforma proyectó la existencia un principio de laicidad que se preocupara menos por la separación Estado-iglesias y más por las libertades de los sujetos.¹⁷⁹

Sin embargo, esta interpretación alternativa aún no se consolida. Hasta el momento, la aplicación del artículo 40 reformado se ha dado en el mismo sentido de la tradición jurídica sobre la laicidad. El Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) ha empleado en dos ocasiones el artículo 40 constitucional en tesis que refuerzan la aplicación de las medidas político-electorales en materia religiosa.¹⁸⁰ Aunque el Tribunal señaló la existencia de un «principio de laicidad» como constitutivo de la identidad del Estado mexicano, dicho principio no tiene un significado diferente a la interpretación jurídica prevalente de la laicidad centrada en la separación formal; bien puede decirse que se trata del principio convencional de separación que se identificó aquí como parte de la nueva ética laica.

Por último, vale la pena mencionar que la reforma del artículo 40 fue aprobada por la Cámara de Diputados en 2010 pero, se detuvo en el Senado hasta llegar a un acuerdo para reformar el artículo 24 sobre libertad de religión. La demora fue apoyada y la revisión del artículo 24 fue abiertamente promovida por la Iglesia católica. El Senado discutió y aprobó ambas reformas en marzo del 2012 (la reforma al 24 se promulgó en 2013). Este proceso legislativo muestra la vigencia de la tensión separación/libertad pues, la movilización en favor de la laicidad del artículo 40, motivó la movilización en favor de la libertad de religión (en el entendimiento de la jerarquía católica) del artículo 24.

La tensión separación/libertad atraviesa la demarcación estatal de la esfera pública y pone a prueba las condiciones regulativas e institucionales del régimen para asegurar la imparcialidad del Estado frente al ejercicio de la libertad de religión de los sujetos. El alcance de este ejercicio implica valorar los márgenes de la esfera pública en los que pueden manifestarse las creencias religiosas, aspecto que se trata en la siguiente sección.

¹⁷⁹ La discusión se encuentra en el *Diario de los Debates* de la Cámara de Diputados del 11 de febrero de 2010.

¹⁸⁰ Las tesis justificaron la limitación a la libertad de expresión de los ministros de culto en los procesos electorales (TEPJF, 2014) y la prohibición de símbolos religiosos en propaganda de candidatos independientes (TEPJF, 2019).

II.3.2 Margen de autonomía individual: la situación de la libertad de religión

En la reforma del artículo 24 de 1992 se adoptó una comprensión de la libertad de religión cercana a la del Constituyente de 1917, conservando la idea central: “Todo hombre es libre para profesar la creencia religiosa que más le agrade y para practicar las ceremonias, devociones o actos del culto respectivo” (CPEUM, 1992, art. 3, párr. 1). Para proteger esta libertad, el mismo precepto prohibió el establecimiento oficial de cualquier confesión religiosa —prohibición que antes se contemplaba en el artículo 130 constitucional.

El aspecto más innovador de la reforma al artículo 24 fue el cambio en la regulación de los actos de culto público (CPEUM, 1992, art. 3, párr. 3), lo que a su vez refleja el cambio en la demarcación estatal de la esfera pública que admitió la expresión de la religión en el ámbito social (§ II.3.1). En la redacción original, los actos de culto público se restringían a los templos; con la reforma se indicó que dichos actos se celebrarían ordinariamente en los templos, pero extraordinariamente podrían celebrarse fuera de ellos.¹⁸¹

Excluyendo esta innovación, la libertad de religión se comprendió como «libertad de creencias»: el derecho a profesar y practicar creencias religiosas (Adame, 2005, pp. 2-3). La reforma de 1992 mantuvo una comprensión limitada de la libertad de religión a pesar de un contexto marcado por la consolidación conceptual y jurídica de los derechos humanos en el Derecho internacional. En los tratados internacionales sobre derechos humanos la libertad de conciencia y de religión contempla diversos derechos asociados a esa libertad que van más allá de la práctica de creencias religiosas. La incorporación de los derechos humanos como un principio de la ética laica, y las obligaciones formales que adquirió el Estado mexicano en materia de derechos humanos,¹⁸² son la fuente de reclamos de protección y promoción de la libertad de religión. Para comprender cómo actúa el Estado frente a esos reclamos, es necesario un acercamiento a lo que se entiende en el orden jurídico por libertad de creencias, comenzando por el concepto de religión.

A partir de una interpretación exegética de la materia religiosa después de la reforma de 1992, Jorge Adame (2005, p. 9) concluye que la legislación concibe a lo religioso como una manifestación interna del sujeto, que remite al conjunto de creencias sobre lo divino (una doctrina) expresadas en la práctica individual o colectiva de ceremonias, ritos o actos de culto; pero, tam-

¹⁸¹ Para ello, el artículo 24 constitucional indicó que debían satisfacerse las condiciones de la ley reglamentaria. El artículo 22 de la LARCP establece como requisito para los actos de culto público extraordinarios, dar aviso previo a las autoridades civiles, las cuales pueden suspender su realización (debiendo justificar esta decisión).

¹⁸² Para la década de 1990 el Estado mexicano había suscrito diversas convenciones internacionales que recogen la libertad de conciencia y de religión.

bién, como un objeto de regulación en lo tocante a sus manifestaciones externas, “especialmente los actos de culto público y [...] las organizaciones religiosas” (idem). Es importante notar que en el trato jurídico de ambas manifestaciones de lo religioso hay un carácter eminentemente eclesial,¹⁸³ lo que tiene efectos considerables para la libertad de religión.

El orden jurídico mexicano atiende especialmente al contenido negativo de la libertad de religión para proteger a los sujetos en el ejercicio de su autonomía privada, de los actos gubernamentales y de terceros (§ I.3.1.1). La LARCP (1992, art. 2) garantiza derechos «en favor del individuo en materia religiosa», a través de protecciones contra la discriminación, coacción u hostigamiento por motivos religiosos. Pero, el Estado también procura el contenido positivo del derecho mediante mecanismos de cooperación con las prácticas religiosas.

De acuerdo con Dionisio Llamazares (2007, p. 369) hay dos mecanismos de “cooperación obligada” para la libertad de religión. El primero es la “atribución de un estatus jurídico-civil a los grupos religiosos” (idem.). En México el otorgamiento de personalidad jurídica a las iglesias, con la figura de AARR, es un valioso aporte al ejercicio de la libertad de religión de manera colectiva pues, dota de certidumbre legal al desarrollo rutinario de prácticas y otras actividades religiosas (§ II.3.1). Como esta forma de cooperación presupone el carácter eclesial de la religión, la forma que usualmente adoptan los grupos religiosos, es consecuente dar prerrogativas a las iglesias que permitan el desarrollo de sus capacidades organizativas interna y externamente. Pero no hay que perder de vista que, en la lógica de los derechos humanos, el protagonismo de la libertad de religión y los derechos que se deriven de ella, recae en los individuos, “y en función de ellos, con carácter instrumental y a su servicio, [se dan] los derechos de las confesiones” (ibid., p. 371).

El segundo mecanismo es la «asistencia religiosa», y consiste en instrumentar acciones que permitan el acceso a los servicios religiosos de una confesión, a personas en internamiento obligado o voluntario en asilos, hospitales, cárceles o cuarteles militares (Rodríguez, 2009, p. 207). En el orden jurídico mexicano la asistencia religiosa se adoptó en 2003¹⁸⁴, sin reconocerse como

¹⁸³ Por sus manifestaciones externas, las organizaciones religiosas se piensan a través de la figura de AARR, mientras que los actos de culto público se asumen como expresiones institucionalizadas de la religión, así lo refiere la SCJN (2007b): “los actos de culto público son los específicamente orientados a desarrollar de manera colectiva los ritos, ceremonias y prácticas que las diferentes religiones reconocen como manifestaciones institucionalizadas o formalizadas de su fe religiosa, definidas y gobernadas por reglas preestablecidas por ellas”. En las manifestaciones internas también se aprecia el carácter eclesial. Por ejemplo, el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, señala que el ejercicio de las «libertades religiosas» “en lo colectivo, [...] implica la pertenencia del sujeto a una asociación religiosa (libertad de culto) y su consecuente actuación, de acuerdo con los preceptos dogmáticos que los propios cánones determinen” (TEPJF, 2004a).

¹⁸⁴ Esto no quiere decir que no hubiera asistencia religiosa antes de 2003 pero, no existía en el marco legal. La primera norma que abordó el tema fue la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003) que, señaló como acto

un derecho del sujeto en materia religiosa. La LARCP no hace mención de la asistencia religiosa, pero su Reglamento (2003, art. 6) indica que se deben buscar las condiciones para que los sujetos reciban asistencia religiosa de las AARR y los ministros de culto en los centros de internamiento. Este último ordenamiento liga la asistencia religiosa a las AARR, lo que refuerza la idea de que el registro de una iglesia como AARR potencia el ejercicio de la libertad de religión de sus fieles (§ II.3.1). Esto es contrario a la lógica de los derechos humanos pues, la asistencia religiosa no es una prerrogativa de las iglesias (constituidas como AARR) a brindar servicios religiosos a sus fieles, sino un derecho de los sujetos a recibir los servicios religiosos de su confesión.

El carácter eclesial en el significado jurídico de lo religioso dificulta desvincular a las iglesias de los derechos del creyente, produciendo la colectivización jurídica de lo religioso, esto es, que para efectos legales se equiparan las prácticas y convicciones religiosas de los sujetos a las prácticas de culto institucionales y doctrinas de las iglesias. La colectivización daña la autonomía individual, pues como se ha expuesto, el ejercicio de la libertad de religión queda supeditado al control estatal sobre las iglesias y lo religioso, especialmente, al registro de las AARR.¹⁸⁵

Aunque la actual demarcación estatal de la esfera pública admite la presencia de la religión, la colectivización jurídica de lo religioso genera la idea de que la separación entre política (lo público) y religión (lo privado) es una consecuencia necesaria de la separación formal entre Estado e iglesias. Esta idea se constata en el trato jurídico que recibe el ejercicio de la libertad de religión en las esferas privada y pública. El Estado protege ampliamente la libertad cuando el sujeto la ejerce en su autonomía privada, al decidir qué religión (doctrina) profesar y qué actos de culto (institucionales) realizar —esto, siempre que la iglesia a la que se adhiere el sujeto cuente con registro como AARR. Por el contrario, limita el ejercicio de la libertad a través de la autonomía pública pues, si las manifestaciones externas de la religión de los sujetos corresponden a las doctrinas y actos de culto institucionales de las iglesias, entonces, aquellas manifestaciones se han de sujetar a la regulación de la separación formal.

discriminatorio (art. 9.XVII) negar «asistencia religiosa a personas privadas de la libertad, que presten servicio en las fuerzas armadas o que estén internadas en instituciones de salud o asistencia». El Reglamento de la LARCP contempló casi los mismos supuestos, pero dejó fuera a las personas en las fuerzas armadas.

¹⁸⁵ Si bien el Poder Judicial ha declarado que en la libertad de religión la titularidad del derecho corresponde únicamente a las personas físicas y que las AARR, como personas morales, sólo tienen una participación parcial en dicha libertad (TEPJF, 2004a); también ha resuelto, al tratar la obligación de los colegios de profesionistas a mantenerse ajenos a las doctrinas y actividades religiosas, que dicha obligación responde a “los principios que rigen el actuar de toda entidad pública en nuestro sistema, entre ellos, el principio histórico de la separación del Estado y las iglesias”, y que no es lesiva para la libertad de religión de los miembros del colegio que en lo individual pueden conservar sus convicciones religiosas pero, “y si desean incursionar [se entiende que habla de los colegios] en actividades de esa naturaleza [religiosa], pueden hacerlo [...] constituyéndose como una asociación religiosa” (SCJN, 2000).

Dos ejemplos demuestran que el orden jurídico vigente sobre la materia religiosa, establecido en 1992, tiende a la colectivización jurídica de lo religioso: la «objeción de conciencia»¹⁸⁶ y la prohibición del uso político de los actos de culto. Esta última es una medida político-electoral que ya contemplaba el artículo 130 constitucional, pero que se introdujo en la reforma de 2013 al artículo 24 de la CPEUM, como una limitación expresa a la libertad de conciencia y de religión.

En el orden jurídico no hay claridad sobre la objeción de conciencia por motivos religiosos (en adelante, la objeción). La LARCP (1992, art. 1, párr. 2) la prohíbe: “Las convicciones religiosas no eximen en ningún caso del cumplimiento de las leyes del país. Nadie podrá alegar motivos religiosos para evadir las responsabilidades y obligaciones prescritas en las leyes”. Pero en 2012, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) indicó que el derecho a la libertad de conciencia y de religión, contenido en el artículo 24 constitucional, se materializa a través de la objeción de conciencia.¹⁸⁷ Además, algunos ordenamientos en materia de salud, admiten la objeción.¹⁸⁸

Sin tener certeza sobre su admisión o no en el orden jurídico, cabe preguntarse cuál es el interés que trata de cuidar la categórica prohibición de la objeción en la LARCP. En la tradición jurídica mexicana la preocupación central en materia religiosa ha sido la separación formal entre Estado e iglesias. A este propósito se encaminan principalmente las medidas jurídicas en materia religiosa, por lo que se puede deducir que la prohibición de la objeción está motivada fuertemente por la preservación de la separación formal.¹⁸⁹

En el caso de la objeción, la colectivización jurídica de lo religioso juega un papel importante. Al suponer que los sujetos de una confesión asumen homogéneamente la doctrina de su iglesia, se justifica prohibir la objeción para evitar que las normas, la moral y los marcos de socialización de esa iglesia se validen jurídicamente. Esto supone valorar a la objeción, no como una concreción de la libertad de religión, ni como ejercicio de la autonomía pública del sujeto que intenta preservar su identidad propia, sino como una posible transgresión a la separación formal.

¹⁸⁶ Ésta “se define como la negativa de una persona de cumplir con un mandato jurídico, al considerarlo incompatible con sus convicciones fundamentales” (Cancino et al., 2019, p. 8). Sin pretender derogar el mandato, el sujeto busca estar exento del mismo por considerar que al cumplirlo compromete su integridad personal (ibid., pp. 9-10).

¹⁸⁷ Así se pronunció la SCJN en la Tesis 1a. CXLVI/2012 (10a.) para justificar mediante la objeción, la exención del servicio militar para los ministros de culto en el artículo 38 del Reglamento de la Ley del Servicio Militar.

¹⁸⁸ Existen algunas leyes que autorizan al personal sanitario a negarse a practicar tratamientos médicos (Ley de Salud del Estado de Jalisco), particularmente, la interrupción de embarazos (Ley de Salud para el Distrito Federal), por ser prácticas contrarias a sus creencias religiosas (*cf.* Patiño, 2015).

¹⁸⁹ Esta parece una conclusión plausible ante la falta de recursos para comprobar la motivación de la prohibición de la objeción pues, en la discusión de la LARCP sólo se aludió a esta cuestión para señalar (infructuosamente) su innecesario carácter reiterativo pues, el Código Civil ya obliga a la observación de las leyes.

Puesto así, toda manifestación religiosa en la esfera pública que escape a la regulación prevista por el control sobre las iglesias y las medidas político-electorales en materia religiosa (§ II.3.1), puede asumirse como clericalismo. En este caso la prohibición de la objeción se anticipa al desarrollo de estrategias jurídico-políticas promovidas por las iglesias para introducir su moral en el orden jurídico.¹⁹⁰ El anticlericalismo se expresa aquí como preservación del principio histórico de separación entre Estado e iglesias, mediante la distinción entre lo público y lo privado.

Ligado a lo anterior, el anticlericalismo también se apoya en el principio de los derechos humanos al procurar la libertad de conciencia de todos los sujetos. Así pues, la fuerza vinculante de las conductas prescritas por una iglesia permanece en la esfera privada, y ningún sujeto se ve legalmente obligado, ni limitado, en la formación de su identidad propia o en el ejercicio de sus derechos a los dictados de una moral particular.¹⁹¹

Sin embargo, el uso de la colectivización jurídica de lo religioso se enfrenta a serios cuestionamientos. Además de contradecir la abrumadora evidencia teórica y empírica sobre la compleja dinámica de las creencias religiosas,¹⁹² estigmatiza la capacidad autónoma del sujeto al adoptar una moral para construir su identidad propia y guiar su participación sociopolítica pues, aun cuando la moral que el sujeto elija sea idéntica a la doctrina de una determinada religión, en un orden social laico las decisiones y las acciones del sujeto se consideran *a priori* como reflejos de su libertad. En este sentido la colectivización se opone al Derecho moderno en el cuidado de los derechos y voluntad del individuo; y asimismo se opone al carácter garantista de los derechos del sujeto arraigado en la tradición jurídica mexicana mediante un recurso similar a la objeción que plantea el carácter individual en el ejercicio de los derechos: el juicio de amparo (§ II.1.2).

¹⁹⁰ Se trata de un clericalismo que ha sabido adaptarse a los medios y condiciones democráticas para resarcir, a través de recursos legales, la protección estatal a la moral religiosas. De ello suelen encargarse asociaciones civiles de creyentes que asumen como principios los valores religiosos y que movilizan el extenso capital social religioso, con la diligente colaboración de las iglesias (*cf.* Chiassoni, 2013; Vaggione, 2013). Si bien este proceder no es ilegal, ciertamente puede contribuir a encausar intereses conservadores de corte religioso (en temas como los derechos sexuales y reproductivos o bien en la política oficial sobre la familia) que aceleran la reconfesionalización del Derecho (*cf.*, Ferrari, 2004).

¹⁹¹ Aunque introducir una moral particular al orden jurídico puede beneficiar a los sujetos que la suscriben, también puede tener efectos negativos sobre el ejercicio de los derechos de los sujetos que no la suscriben. Esta situación se ha abordado ampliamente en torno al aborto, pensado como un derecho reproductivo cuyo ejercicio puede verse limitado por la objeción de conciencia del personal de salud (*cf.* Capdevielle, 2018).

¹⁹² Abundante literatura en sociología de la religión desmiente la injustificada conclusión que suele adjudicar a las doctrinas religiosas un carácter normativo abrumador en la construcción de la identidad o la participación sociopolítica de los sujetos que la suscriben. La evidencia muestra que más allá de rituales específicos, los miembros de una misma religión no poseen comportamientos generalizables. En este panorama se han descrito como fenómenos religiosos los nuevos movimientos religiosos, la religiosidad popular (Iván Vallier) y la religión invisible (Thomas Luckmann), además de conductas especiales del sujeto frente a la religión como el «crear sin pertenecer» (Danièle Hervieu-Léger) y el «pertenecer sin creer» (Grace Davie).

El juicio de amparo se instrumenta para resolver controversias sobre “normas generales, actos u omisiones de la autoridad que violen los derechos humanos reconocidos y las garantías otorgadas para su protección por [la] Constitución, así como por los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte” (CPEUM, 2012, art. 103, frac. I). El amparo se concibió como una tutela de las garantías individuales del sujeto, una protección constitucional del interés particular del gobernado frente a cualquier acto, omisión o legislación (secundaria) que promuevan las autoridades civiles en contra de derechos individuales (Burgoa, 1983, p. 148).¹⁹³

A través del juicio de amparo puede tramitarse la objeción que habilita a los sujetos para realizar las conductas fijadas por su religión, pero prohibidas por la legislación, o viceversa (Adame 1994, pp. 12-13). Es verdad que la libertad de religión no es ilimitada y que el juicio de amparo debe atender a esas limitaciones, pero la prohibición de la objeción contenida en la LARCP no puede estar por encima de la protección constitucional que ofrece el juicio de amparo. La prohibición tampoco puede ser categórica ni general. Pese a la colectivización de lo religioso que permea el orden jurídico, la tradición garantista de los derechos individuales en México da preeminencia a la libertad del sujeto, y cada juicio de amparo (o caso de objeción) ha de considerarse singularmente. Aquí el amparo se presenta como un recurso legal que permite a los sujetos hacer reclamos culturales de carácter religioso para oponerse a lo tenido por universal en la comunidad política mexicana, que en este caso puede ser el principio de separación, un bien jurídico que parece estar resguardando la prohibición a la objeción prevista en la LARCP (*supra*).

Pese a la prohibición de la objeción, los juicios de amparo pueden incluir motivos religiosos. El ejemplo paradigmático son los amparos de los alumnos y profesores Testigos de Jehová, que durante la década de 1990 fueron objeto de sanciones en centros educativos por negarse a rendir honores a los símbolos patrios en las ceremonias cívicas, aduciendo que estos actos son contrarios a sus convicciones religiosas y, por tanto, vulneran su libertad de conciencia y de religión (Bárcena, 2007, p. 169). Las sanciones se justificaron fundamentalmente en el artículo 1° de la LARCP que prohíbe la objeción; en los artículos 9° y 15 de la *Ley sobre el escudo, la bandera y el himno nacionales*, que obligan a las escuelas a realizar ceremonias cívicas para rendir honores a los símbolos patrios, y, de acuerdo con una interpretación *ad hoc*, en el artículo 3° constitucio-

¹⁹³ Aunque existen juicios de amparo colectivos, éstos atienden a supuestos en los que el sujeto no pierde su individualidad. Así pues, hay juicios de amparo colectivos que protegen: derechos colectivos, “que se refieren a una colectividad de personas, indeterminadas, pero determinables”; e intereses homogéneos, “que pertenecen a una comunidad de personas perfectamente individualizadas, que pueden ser divisibles, pero en los que la afectación del derecho respectivo tiene un origen común” (Trejo, 2017, p. 260).

nal que contempla como un objetivo de la educación el «fomentar el amor a la patria» (ibid., pp. 169-173), siendo los honores a los símbolos patrios una forma de satisfacer dicho objetivo.

Arturo Bárcena (2007) revisó los casos de profesores y alumnos, encontrando tres modelos de solución judicial a los amparos. Para los profesores hay un único modelo marcado por la SCJN, que se pronunció ratificando las sanciones a los profesores que se negaban a participar en las ceremonias cívicas. Además de justificar la decisión en las normas señaladas en el párrafo anterior, la Corte desconoció cualquier vulneración a la libertad de conciencia pues, “el entonar el Himno Nacional y saludar a la Bandera son, por su propia naturaleza, actividades cívicas, no religiosas” (SCJN, ap., Bárcena, 2007, p. 174). Mediante un ejercicio de demarcación de la esfera pública, el Estado resolvió el reclamo cultural-religioso de los profesores favoreciendo la separación frente a la libertad de religión, una actitud que concuerda con la tradición jurídica mexicana sobre la laicidad sustentada en los principios de separación y el nacionalismo (§ II.3.1).

En el caso de los alumnos hay dos modelos de solución. Sus amparos no llegaron a la SCJN, por lo que no se estableció un criterio uniforme sobre la legalidad de las sanciones. En un modelo de solución, los tribunales validaron las sanciones a los alumnos por razones similares al caso de los profesores, señalando que las convicciones religiosas pertenecen al ámbito privado y no tienen capacidad para modificar ni incumplir la ley (Bárcena, 2007, p. 176). En el otro modelo, algunos tribunales consideraron que las sanciones eran ilegales, pues no se contemplan en la legislación para quienes no observen las ceremonias cívicas (ibid., p. 178). Bárcena encontró sólo un caso que contempló la libertad de conciencia como un argumento válido de los Testigos de Jehová para negarse a realizar un acto contrario a sus convicciones religiosas, reconociéndose que las manifestaciones externas de esa libertad pueden trascender el ámbito privado (ídem.).

Sin embargo, como advierte Bárcena, los modelos de solución de los amparos estuvieron centrados en la legalidad de las sanciones y no en la libertad de conciencia. Pero, a la par de los amparos, los Testigos de Jehová afectados también presentaron su reclamo cultural-religioso ante la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), llegándose a contar hasta 1,110 quejas ante esta institución entre 1991 y 2003. La CNDH emitió la Recomendación General 5/2003 por «discriminación en las escuelas por motivos religiosos», declarando que las sanciones a los Testigos de Jehová violaban sus derechos, y estimó que los derechos laborales, el derecho a la educación y a la libertad de religión están por encima de la normativa incumplida (evidentemente no asumió al artículo 3º constitucional como parte de esa normativa). Así pues, a través del principio

convencional de los derechos humanos se logró introducir un reclamo cultural de carácter religioso, evidenciando que la tensión entre separación y libertad tiene un carácter público (§ II.3.1).

Pero el reclamo cultural de los Testigos de Jehová en el ámbito educativo no ha sido aceptado por el Estado mexicano. Entre las recomendaciones de la CNDH estaba la modificación de la legislación y prácticas administrativas para evitar la violación de los derechos humanos. Tras la Recomendación se dejó de sancionar a los Testigos de Jehová en las escuelas, lo que muestra el cambio administrativo, pero no se ha modificado la legislación. En teoría, los Testigos de Jehová que se niegan a rendir honores a los símbolos patrios por motivos religiosos siguen cometiendo una falta. Empero, la expansión del principio de los derechos humanos ha permeado la necesidad de una comprensión jurídica más amplia de la libertad de religión, que reconozca la importancia de las convicciones religiosas en la participación sociopolítica de los sujetos.

En 2007 la SCJN elaboró una interpretación dogmática de la libertad de religión en la que desarrolla y amplía su contenido constitucional. La Tesis 1a. LX/2007 distingue una faceta interna y otra externa de dicha libertad. La faceta interna “atiende a la capacidad de los individuos para desarrollar y actuar de conformidad con una particular visión del mundo en la que quede definida la relación del hombre con lo divino”. La faceta externa se reconoce expresamente en la Constitución en las prácticas de culto, pero la libertad de religión no se limita a esas prácticas, “se entrelaza de modo estrecho, en muchas ocasiones, con el ejercicio de otros derechos individuales, como la libertad de expresión, la libertad de reunión o la libertad de enseñanza” (SCJN, 2007a).

Esta Tesis de la SCJN se acerca a la lógica de los derechos humanos, pues: coincide con los tratados de derechos humanos al considerar que la libertad no se limita a la tenencia de una confesión religiosa y a las prácticas de culto de la misma; reconoce el potencial de la religión para formar la identidad propia de los sujetos; y advierte la interdependencia de los derechos, abriendo la posibilidad del ejercicio de la autonomía pública de los sujetos a partir de su identidad religiosa.

Además, en esta Tesis de la SCJN se aprecia el desarrollo del principio convencional de los derechos humanos, que comenzó a introducirse en el orden jurídico mexicano, en especial a partir de 1990 (*supra*) con la creación de la CNDH¹⁹⁴ y otras dependencias gubernamentales dedicadas a la procuración de los derechos humanos. En el ámbito jurídico, el avance más importante se dio con la reforma constitucional del 10 de junio de 2011, que introdujo el “concepto de los derechos humanos como eje central de la articulación estatal” —sustituyendo el nombre del Capítulo I,

¹⁹⁴ La CNDH se creó en 1990 como un organismo desconcentrado de la Secretaría de Gobernación, pero en 1992 fue elevada a rango constitucional como un organismo descentralizado y en 1999 alcanzó plena autonomía.

Título I de la Constitución «Garantías individuales» por «De los derechos humanos y sus garantías»— e incorporó “como normas de máximo rango en el ordenamiento jurídico mexicano las disposiciones en materia de derechos de origen internacional” (Carbonell & Salazar, 2011, p. IX).

La reforma constitucional de 2011 modificó once artículos y agregó ocho artículos transitorios (Carbonell & Salazar, 2011, p. VIII), aunque el cambio más llamativo fue el artículo 1°. En éste se incluyeron dentro del texto constitucional los tratados internacionales como norma vinculante en materia de derechos humanos, y se estableció el principio «pro persona» para brindar la protección más amplia a los derechos humanos del sujeto, ya sea que se encuentre en la Constitución o en los tratados. Se puede afirmar que esta reforma consolidó el principio convencional de los derechos humanos en la ética laica mexicana. En el marco de este desarrollo de los derechos humanos en el orden jurídico mexicano, también se puede incluir un intento (quizá fallido) por revalorizar la libertad de religión, con la reforma de 2013 al artículo 24 constitucional (párr. 1):¹⁹⁵

Artículo 24. Toda persona tiene derecho a la libertad de convicciones éticas, de conciencia y de religión, y a tener o adoptar, en su caso, la de su agrado. Esta libertad incluye el derecho de participar, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, en las ceremonias, devociones o actos del culto respectivo, siempre que no constituyan un delito o falta penados por la ley. Nadie podrá utilizar los actos públicos de expresión de esta libertad con fines políticos, de proselitismo o de propaganda política.

Obviando la desafortunada redacción actual del artículo 24 que da pie a imprecisiones y equívocos (*cfr.* Saldaña, 2013), aquí sólo se apunta a dos cambios que se introdujeron en la reforma. El primero es que ciertamente hay un acercamiento a la terminología propia de los derechos humanos pues, se sustituyó el término «libertad de creencias» por el de «libertad de convicciones éticas, de conciencia y de religión», aunque más allá de la proximidad de términos, la reforma no ha servido para ampliar la libertad de religión.¹⁹⁶

El segundo cambio coincide con el segundo ejemplo de la colectivización jurídica de lo religioso, la inclusión de una medida político-electoral que prohíbe a «toda» persona hacer uso polí-

¹⁹⁵ En la práctica fue una condición para reformar el artículo 40 que incluyó el carácter laico de la República (§ II.3.1).

¹⁹⁶ De hecho, parece haber un retroceso de la lógica de los derechos humanos en la libertad de religión. En 2019 la SCJN volvió a tratar esta libertad para establecer los deberes del Estado frente a ella. La Tesis 1a. IV/2019 (10a.) abandonó la definición de las dos facetas de la Tesis 1a. LX/2007, definiendo la libertad de religión como el derecho “que garantiza la posibilidad real de que cualquier persona pueda practicar libremente su religión”. Pese a la reforma de 2011 al artículo 1° constitucional, que introdujo la protección de los tratados internacionales en materia de derechos humanos, en 2019 la SCJN adoptó una comprensión limitada de la libertad de religión, indicando que el Estado sólo debe satisfacer el contenido negativo: “es preciso que el Estado asuma un rol neutral e imparcial frente a las diversas religiones [...] Asimismo, el Estado debe abstenerse de intervenir injustificadamente en la organización de las comunidades religiosas [...] A través de estas garantías de protección y abstención el Estado se asegura de que los creyentes puedan efectivamente ejercer su libertad religiosa y que no se les inhíba de su expresión tanto en su ámbito interno como en el ejercicio de un culto público”.

tico de «los actos públicos de expresión» de la libertad de conciencia y de religión. Ya existía una medida similar que prohíbe celebrar reuniones políticas en los templos (CPEUM, 1992, art. 130, párr. 3), pero lo interesante de la medida político-electoral del artículo 24 es que se plantea como una limitación a la libertad de conciencia y de religión de los sujetos.

Las limitaciones al ejercicio de los derechos humanos son legítimas, pero deben justificarse. La limitación que se está tratando no despertó gran interés en la discusión legislativa; escasamente se justificó como una afirmación de la laicidad.¹⁹⁷ En este sentido la motivación para implantar una nueva medida político-electoral se sustenta en argumentos teóricos similares a la prohibición de la objeción, para alcanzar el mismo objetivo: garantizar la separación formal –reforzando la idea de la separación entre lo público (la política) y lo privado (la religión).

Aunque no se prohíbe el uso de las convicciones religiosas en la participación sociopolítica, la demarcación estatal de la esfera pública tiende a rechazar la idea del ejercicio interdependiente entre libertad de religión y derechos políticos –u otros derechos como en el caso del reclamo cultural de los Testigos de Jehová (*supra*). La resolución de la tensión separación/libertad, apoyada en los principios convencionales de separación y del nacionalismo, favorece a la separación al aprovecharse de una definición axiomática de la laicidad, según la cual, de la separación formal entre el Estado e iglesias se deriva la separación entre lo público (la política) y lo privado (la religión). Sin embargo, la relación causal entre esas separaciones sólo es correcta si se considera que todo fenómeno religioso es un fenómeno eclesial (y una muestra de clericalismo) y que todo fenómeno político es un fenómeno estatal, lo que no encaja en la realidad (cfr. nota al pie 192).

Más grave aún es constatar que el Poder Judicial recurre a prejuicios para descalificar la presencia de convicciones religiosas en los procesos electorales. Al pronunciarse sobre la prohibición al uso de símbolos religiosos en la propaganda electoral el TEPJF, en varias ocasiones, ha sostenido que la presencia de estos símbolos puede comprometer el juicio, la racionalidad y la libertad de las personas (vid. TEPJF, 2002; 2004b; 2010; 2011; 2019). Esta interpretación, que ha causado jurisprudencia, implica una valoración de la conciencia de los sujetos creyentes que pone en entredicho sus capacidades para comportarse como ciudadanos y como individuos autónomos.

¹⁹⁷ De acuerdo con el dictamen del Senado esta prohibición se justifica como una limitación “del ejercicio de los derechos fundamentales [...] que reafirma la laicidad del Estado mexicano”. Con ello se pretende evitar: (1) “toda acción directa o indirecta para influir en la conciencia de las personas con el fin de cambiar sus preferencias políticas o electorales”; y (2) la intención de “capitalizar políticamente la realización de actos religiosos”.

Todo lo anterior no ha evitado el desarrollo de campañas políticas y movimientos sociales, e incluso la creación de agrupaciones políticas, que si bien tienen prohibido que en sus nombres se incluya “alguna palabra o indicación cualquiera que la[s] relacione con alguna confesión religiosa” (CPEUM, 1992, art. 130, párr. 3), poseen una más o menos intensa, velada o abierta inspiración religiosa. Aun cuando el orden jurídico es renuente a reconocer la representación política de las identidades religiosas, el amplio y diversificado capital social de inspiración religioso ha posicionado sus intereses y reclamos culturales en la esfera pública —muchas veces con ayuda de una parte de la clase política que se acerca a lo religioso en busca del capital político (§ II.3.1).

Aunque existen buenas razones para pensar que la participación sociopolítica fundada en convicciones religiosas pone en riesgo determinadas libertades de todos los sujetos en la sociedad, lo cierto es que la diversidad de manifestaciones de dicha forma de participación hace imposible señalar a todas las incursiones sociopolíticas desde lo religioso como potenciales vulneraciones a los derechos humanos (como se suele hacer desde la perspectiva anticlerical). Por ejemplo, las asociaciones civiles de católicos tienen intereses que se distribuyen en todo el espectro político, de izquierda a derecha, del conservadurismo al progresismo (*cf.* De la Torre, 2006, p. 276). Participan en temáticas sobre política, economía, ambientalismo, indigenismo, cultura, educación, etc.; y se hallan incluso en posturas encontradas, como las asociaciones de inspiración católica que están en contra y las que están a favor de los derechos reproductivos.

Desde luego, lo que se ha tratado en esta sección no alcanza para comprender en su totalidad el margen de la autonomía individual en el orden jurídico mexicano. Cómo se garantizan jurídicamente las iguales libertades de los sujetos, es un asunto que trasciende las relaciones Estado-iglesias; no es posible extrapolar lo que sucede en la materia religiosa a todas las manifestaciones públicas del ejercicio de la autonomía de los sujetos. Sin embargo, la actual configuración de la ética laica permite repensar las relaciones entre los sujetos y el Estado. El principio de los derechos humanos abre la puerta a que diversas identidades presenten reclamos culturales frente a lo tenido por universal en la comunidad política mexicana. Como se verá en el siguiente capítulo, el Estado es sensible a este tipo de reclamos, por ejemplo, en el caso de los indígenas. Si bien frente a los reclamos cultural-religiosos la postura del Estado es negativa, ello no niega que gracias al principio convencional de los derechos humanos la tensión separación/libertad permanezca como una discusión abierta.

II.3.3 Laicidad educativa: dos posibles significados

La reaparición explícita del «carácter laico de la educación» en el artículo 3° constitucional, se dio en el marco de la reforma de 1992 para modernizar las relaciones Estado-iglesias. La Tabla 3 compara del artículo 3° de 1946 con el de 1992; los cambios consistieron en la división de la fracción I en las fracciones I y II (ambas con modificaciones), un cambio en la fracción III (que pasó a ser la fracción IV) y en la supresión de la fracción IV.

Tabla 3. Reintroducción de la educación laica

Artículo 3° constitucional	
Redacción de 1946	Redacción de 1992
<p>La educación que imparta el Estado [...] tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.</p> <p>I.- Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, <u>el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.</u> Además:</p> <p>a), b) y c) [...]</p> <p>II. Los particulares podrán impartir educación [...]</p> <p>III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior <u>deberán ajustarse, sin excepción, a lo dispuesto en los párrafos I y II del presente artículo</u> y, además, deberán cumplir los planes y los programas oficiales.</p> <p>IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que, exclusiva o predominantemente, realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros o a campesinos; [...]</p>	<p>La educación que imparta el Estado [...] tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.</p> <p>I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, <u>dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;</u></p> <p><u>II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.</u> Además:</p> <p>a), b) y c) [...]</p> <p>III. Los particulares podrán impartir educación [...]</p> <p>IV. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior, <u>deberán impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el primer párrafo y la fracción II del presente artículo;</u> además cumplirán los planes y programas oficiales y se ajustarán a lo dispuesto en la fracción anterior; [...]</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de información de la Cámara de Diputados. El subrayado señala los cambios específicos de la reforma.

La reforma al artículo 3° constitucional abordó dos temas: el carácter laico de la educación y la participación de las iglesias en el ámbito educativo. Aunque la reforma para la modernización

de las relaciones Estado-iglesias se propuso respetar el carácter laico de la educación pública como una de sus principales metas (pues contaba con un amplio respaldo social y formaba ya parte de la cultura política del país, § II.2.2), en el debate legislativo quedó claro que la interpretación de la laicidad educativa estaría sujeta a la manera en la que se estaba legislando la autorización a las iglesias para participar en la educación.

Los promotores de la reforma justificaron la supresión de la fracción IV del artículo 3° constitucional de 1946, que prohibía la intervención de iglesias, clero y asociaciones de creyentes en el ámbito educativo, como una necesaria armonización entre el orden jurídico y la realidad social, ante el funcionamiento de escuelas particulares que impartían contenidos religiosos pese a estar prohibido. La oposición vio esto como una cesión a las iglesias para administrar escuelas, explotadas económicamente y desarrollar en ellas proyectos ideológicos y políticos (PJF, 2017, p. 187) pero, principalmente, se interpretó como la ruptura del carácter nacional del proyecto educativo.

Para que las iglesias participaran en la educación no bastaba con suprimir la fracción IV, fue necesario dividir en dos la fracción I del artículo 3° de 1946. Esta fracción identificaba un criterio con tres características (cfr. Tabla 3, *supra*): (a) era ajeno a las doctrinas religiosas, (b) se basaba en el progreso científico y (c) tenía como propósito luchar contra la ignorancia y sus efectos (servidumbre, fanatismos y prejuicios). La fracción I del artículo 3° de 1992, estableció el carácter laico de la educación, identificado con la característica (a); mientras que en la fracción II se describió un criterio con las características (b) y (c). El carácter laico de la educación se disoció del criterio que orienta la educación. Sólo las escuelas oficiales deberían cumplir la fracción I, por lo que, junto a la supresión de la fracción IV, las escuelas particulares podrían ofrecer educación religiosa legalmente.

La distinción entre las obligaciones que debían cumplir las escuelas oficiales y las particulares, así como la desvinculación entre la laicidad y el criterio que orienta la educación, condujo a una parte de la oposición a señalar que la reforma de 1992 rompía el carácter nacional del proyecto educativo. Según esta interpretación se creó un sistema dual: un sector público con educación laica y un sector privado que podría impartir educación religiosa.¹⁹⁸ Los promotores negaron tal

¹⁹⁸ El diputado Jorge Tovar del Partido Popular Socialista (PPS) señaló: “la fracción I [...] se está de hecho dividiendo, fraccionando un concepto que no puede dividirse [...]: el criterio que orientará a la educación. No pueden ser dos criterios, no puede ser por una parte un criterio laico para uno y para otros no” (PJF, 2017, p. 384). La diputada Yolanda Elizondo del Partido Auténtico de la Revolución Mexicana, externó su preocupación por “el posible riesgo de que en los hechos, el surgimiento de un sistema educativo dual, con particularidades diferentes entre el sector público y el privado” acentuara las brechas en el calidad educativa pues, ese “riesgo se fundamenta de una escuela privada que se consolida frente a la pública,

ruptura puesto que la determinación del proyecto educativo continuaría siendo facultad exclusiva del Estado y los colegios particulares estarían obligados a seguir los planes y programas de estudios diseñados por el Gobierno (CPEUM, 1992, art. 3, frac. IV). Además, se insistió en que los planes y programas habrían “de mantenerse ajenos a cualquier credo, han de ser laicos” (PJF, 2017, p. 19).

Admitiendo en parte el razonamiento anterior, otras voces de la oposición comenzaron a señalar la difusa definición de la laicidad que se estaba legislando. El senador del Partido de la Revolución Democrática (PRD), Porfirio Muñoz Ledo, a propósito de la «libertad» que obtuvieron las escuelas particulares para ofrecer educación religiosa y de su obligación de seguir los planes de estudio diseñados por el Gobierno, preguntó: “¿Si los planes y programas oficiales son de carácter laico, por qué se está autorizando a que la educación sea de carácter religioso? [...] Es una bárbara contradicción” (PJF, 2017, p. 500). La pregunta apuntaba a definir el significado del carácter laico de la educación, sin concretarlo en el debate. No obstante, la tradición jurídica y la cultura política mexicanas permiten extraer dos posibles significados de la laicidad educativa.

El primero consiste en entender a la laicidad educativa como aconfesionalidad (LEA). Como se lee en la fracción I del artículo 3° de 1992, el carácter laico de la educación impartida por el Estado procura la protección de la libertad de creencias al alejarse de ellas; es decir, que no respalda ninguna doctrina religiosa, ni coopera con el desarrollo de ningún marco de socialización religiosa, en pocas palabras, es aconfesional. Pero, la LEA tiene dos interpretaciones. Una se desprende directamente del texto constitucional como neutralidad frente a lo religioso; la otra (de mayor interés para esta investigación) refleja la aconfesionalidad como un componente de la tradición jurídica sobre la laicidad.

La interpretación de la laicidad educativa como neutralidad es inevitable porque es una interpretación literal. Esta interpretación se enmarca en el discurso de la modernización de las relaciones Estado-iglesias que, la iniciativa de reforma expuso de la siguiente manera:

El laicismo no es sinónimo de intolerancia o de anticlericalismo, ni censura las creencias de una sociedad comprometida con la libertad. Lo que se busca es evitar que la educación oficial privilegie a alguna religión o que siquiera promueva el profesar una religión, pues ello entrañaría lesionar la libertad de creencias de quienes optan por mantenerse al margen de los credos (PJF, 2017, p. 18).

que no amplía su capacidad de oferta ni aumenta sus recursos, como tampoco eleva la calidad de la formación que ofrece.” (Ibid., p. 373).

Para los opositores a la reforma la interpretación del carácter laico de la educación como neutralidad fue asumida como una claudicación pues, ciertamente el Constituyente de 1917 había propuesto la educación laica como un elemento activo, vinculada a la ciencia para buscar la verdad y combatir la ignorancia que engendra servidumbres, prejuicios y fanatismos, principalmente los religiosos (§ II.2.2).¹⁹⁹

Aunque desde el sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) el proyecto educativo oficialmente dejó de ver la relación entre la religión y los prejuicios y fanatismos como una asociación natural o exclusiva (§ II.2.2), fue la reforma de 1992 la que separó, en el texto constitucional, a las doctrinas religiosas (CPEUM, 1992, art. 3, frac. I) del combate a la ignorancia y sus efectos (CPEUM, 1992, art. 3, frac. II). Para la oposición más radical este cambio eliminaba la comprensión de una laicidad que, como fuerza emancipadora, lucharía en contra del dogmatismo anticientífico de la religión (cfr. nota al pie 199).

Los promotores de la reforma rechazaron la crítica y adjudicaron al carácter laico de la educación rasgos que iban más allá de lo literalmente recogido en la nueva fracción I del artículo 3°. Resaltaron la relación de la laicidad con el progreso científico y la identificaron como condición indispensable de la formación en una sociedad plural.²⁰⁰ También apuntaron a los efectos «positivos» de la reforma para la libertad de religión. Se insistió en que la neutralidad de la educación era una forma de protección a la libertad de religión —aunque esto ya lo contemplaba el proyecto educativo antes de la reforma de 1992 (de hecho, desde la Ley Reglamentaria de las Leyes de Reforma de 1874, § II.1.3), por lo que no representa una innovación en términos de derechos para los sujetos. También se insinuó que el nuevo artículo 3° ampliaría el margen de la libertad de religión mediante la posibilidad de la formación religiosa en las escuelas particulares, lo que igualmente favorecía el derecho de los padres a decidir sobre la formación valoral de sus hijos (PJF, 2017, p. 395), sin embargo, como se verá a continuación, jurídicamente esto no fue del

¹⁹⁹ La postura más crítica vino del PPS, Jorge Tovar señaló en contra de la reforma: “habla de un [...] laicismo que no opine ni en pro ni en contra de las religiones [...], ese criterio tan neutro del laicismo [...] es lo que propició y siguió propiciando [...] que los maestros por temor a herir susceptibilidades, no hicieran críticas, no de la religión, no de las creencias, sino de lo que el artículo 3o., consigna de los prejuicios, de los fanatismos, de las ideas que sí afectan la convivencia social” (PJF, 2017, p. 385).

²⁰⁰ El diputado priista Benjamín González enunció con claridad estas características adicionales del carácter laico de la educación: “El laicismo representa la incorporación a la Constitución de un principio del que no debe de sustraerse a la educación pública en una sociedad de individuos dotados de iguales libertades, en la que se reconoce y promueve la pluralidad filosófica y religiosa. El laicismo en la educación pública privilegia la adquisición del conocimiento por la vía científica, cuestionando la realidad, sin imponer verdades absolutas, buscando siempre las verdades relativas a través de la crítica, exaltando los valores de la tolerancia y de la racionalidad. El laicismo abre caminos para alcanzar la verdad surgida de la discusión y de la investigación” (PJF, 2017, pp. 366-367).

todo así. En todo caso la crítica seguía siendo válida pues, la laicidad entendida como aconfesionalidad no aporta por sí misma nada a la formación de los sujetos como ciudadanos.

Otra forma de interpretar a la LEA consiste en verla como una medida anticlerical. Esta interpretación se da en consonancia con la tradición jurídica de la laicidad en México y captura el cambio que la reforma de 1992 hizo al trato jurídico de la religión, la colectivización; ayudando a mantener la idea de que, aun cuando se admita la presencia social de la religión, la separación entre el Estado y las iglesias implica la separación entre política (lo público) y religión (lo privado) (§ II.3.2).

En esta interpretación sigue siendo importante la neutralidad por cuanto evidencia una forma precaria de protección de la libertad de religión en el ámbito educativo que, funciona como contenido negativo del derecho y se ejerce a través de la autonomía privada. En este sentido, la ampliación de la libertad de religión que algunos legisladores intuyeron en la reforma no se tradujo (en el orden jurídico) en el reconocimiento explícito del derecho individual de los sujetos a la formación religiosa o en el derecho de los padres a decidir sobre la formación religiosa de sus hijos pero, sí en el reconocimiento de una prerrogativa de la colectividad religiosa al hacerse explícito el derecho de las iglesias (constituidas como AARR) a participar en los planteles educativos particulares (LARCP, 1992, art. 9, frac. V). Este derecho supone que las actividades eclesiales en el ámbito educativo forman parte de las relaciones entre el Estado y las iglesias, y obviamente, de su regulación.²⁰¹

La función de la LEA como medida anticlerical tiene especial relevancia en la formación de ciudadanía. Su influencia en el proyecto educativo se hace notar en los contenidos que reproducen la interpretación jurídica prevalente de la laicidad, y que instruyen sobre la separación Estado-iglesias, la separación entre política y religión, la privatización de lo religioso y el propio carácter anticlerical del proyecto político. Asimismo, se desempeña como una forma de demarcación de la esfera pública, al identificar a la escuela oficial como espacio eminentemente público

²⁰¹ Esto se manifiesta en una constante tensión en la orientación de los contenidos educativos. El plan y los programas de estudio oficiales laicos, entran en conflicto con la orientación religiosa de las escuelas particulares confesionales. Para estas escuelas brindar formación religiosa no se satisface con una «clase de religión» al margen del plan de estudios, su propósito es hacer transversal la doctrina religiosa en todos los contenidos del plan y los programas de estudios (Zamarripa, 2019). No es de extrañar que la relación entre los contenidos oficiales y la orientación confesional se torne conflictiva en algunos casos. Así lo verificó Mariana Molina (2018, p. 75) al explorar cómo se instruye sobre los métodos anticonceptivos en algunas escuelas confesionales católicas en las que, la transmisión de este tema en clase se hace advirtiendo que se trata de una postura de la SEP que no corresponde a la formación de la identidad que se promueve en esas escuelas. La autora concluye sobre este asunto que es “evidente el choque entre dos perspectivas que derivan de posturas epistemológicas distintas: una religiosa y la otra laica” (ibid., p. 74).

que debe ser ajeno a las doctrinas religiosas —como lo demuestran las sanciones a los Testigos de Jehová que se niegan a rendir honores a los símbolos patrios en esas escuelas, situación que se expuso brevemente (§ II.3.2).

Pero además de la LEA, la laicidad educativa tiene un segundo significado que comprende su función cívica. Aunque después de ser el concepto central de 1917 la laicidad desapareció del artículo 3° constitucional en 1934 y en su reaparición en 1992 ocupó literalmente un espacio mínimo en dicho precepto, la consigna de una educación pública «gratuita, obligatoria y *laica*» surge ineludiblemente al pensar el pasado, presente y futuro del proyecto educativo mexicano.²⁰² La laicidad educativa en su función cívica (LEC) es percibida como un valor intrínseco y permanente de la educación, así lo expone la conclusión de José Barba sobre la axiología del artículo 3° constitucional:

[...] en los valores de la educación existe un contenido que trasciende las unidades históricas y simboliza en el tiempo las necesidades sociales, como es el caso de la democracia o de la laicidad. Así, en cada etapa, la sociedad renueva el símbolo axiológico y lo adapta a las circunstancias (Barba, 2019, pp. 291-292).

La importancia de la laicidad como un contenido trascendente de la educación demuestra por qué durante el debate legislativo promotores y opositores a la reforma identificaron a la laicidad como un componente integral del proyecto educativo mexicano, atribuyéndole cualidades valorales y sociales que hacen posible la convivencia en una sociedad plural. Esta es una postura propia de la cultura política mexicana que concibe la exclusión de la religión en el ámbito educativo, no sólo como motivo de defensa de la esfera pública frente al clericalismo (motivo, capaz de reactivar movilizaciones anticlericales, § II.3.1), también con un propósito ligado a principios y objetivos cívicos (§ II.2.2).

Lo anterior también explica por qué los opositores consideraron que la redacción de 1992 del artículo 3° constitucional no daba cuenta del carácter integral de la laicidad en la educación. El senador Muñoz Ledo (PJF, 2017, p. 486) resumió esta posición al indicar que la laicidad no podía

²⁰² La primera alusión explícita a esta triada en un texto legal se encuentra en la *Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria* de 1891 que, estableció que “la enseñanza obligatoria que se imparte en las escuelas oficiales será además gratuita y laica” (Dublán & Esteva, *ap.* Latapí, 1999, p. 71). En 1951, en *La estructura social y cultural de México*, José Iturriaga señaló que en el artículo 3° de 1917 la educación tiene “tres notas distintivas: gratuita, obligatoria y laica. Tales características tienen en el país una larga tradición que arranca de 1867” (Iturriaga, 2012, p. 195) con la política educativa de Benito Juárez. A su vez, Iturriaga señala como fuente de la descripción de esas tres características al *Estudio acerca de la educación fundamental en México* de la SEP del año 1947 (*ibid.*, p. 196). La vigencia y fuerza de la triada se manifiesta además en la reforma del 15 de mayo de 2019 al artículo 3°, cuando fue explícitamente incorporada (junto con otros elementos) al texto constitucional: «Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica».

remitirse a una sola fracción del artículo 3° pues, comprende al artículo en su conjunto, o en todo caso, al objetivo central del precepto: la formación de ciudadanos. También se opuso a definir la laicidad sólo en términos negativos como neutralidad pues, debía definirse de manera positiva. Así lo expresó el entonces senador: “el desarrollo armónico a las facultades del ser humano, el amor a la patria, la solidaridad internacional, la democracia, el carácter nacionalista, la mejor convivencia humana, etcétera, son la explicación en lo positivo en el concepto de la laicidad” (PJF, 2017, p. 487).

Muñoz Ledo apuntaba a lo que aquí se ha identificado como la expresión formal del marco de socialización cívica, esto es, el primer párrafo del artículo 3° (sin cambios en 1992, *cf.* Tabla 3, *supra*) que plantea la formación de ciudadanos como objetivo de la educación y a la fracción II (frac. I de 1946) que instaura el criterio que orienta la educación describiendo tres indicaciones: a) instruir en los valores de la democracia para entenderla como una forma de vida; b) velar por su carácter nacional para comprender los problemas del país, cuidando la independencia política y económica; y c) promover una convivencia armónica sin discriminación, reconociendo la libertad y la igualdad de todos los sujetos.

Los elementos del párrafo anterior, es decir, el conjunto de conocimientos, reglas, instituciones y valores que se desean transmitir e internalizar en los sujetos, se pueden asociar fácilmente a los principios convencionales actuales del régimen de laicidad mexicano. En particular puede establecerse una asociación entre las indicaciones democrática y nacional con el principio convencional del nacionalismo democrático que, como señala Fernando Vizcaíno (2004), persigue la construcción de una comunidad política democrática, abierta y pluralista, centrada en el reconocimiento de los ciudadanos y sus derechos, así como el sentido de pertenencia a la comunidad (§ II.3.1). También se puede establecer una asociación entre el imperativo de la promoción de la convivencia con el principio de los derechos humanos, en tanto que la no discriminación se pondera a partir de un marco de iguales libertades y del reconocimiento de derechos de los sujetos. En el siguiente capítulo se abundará en esta relación entre las indicaciones para la formación y los principios convencionales. Lo que ahora interesa subrayar es que las anteriores son orientaciones valorales de carácter cívico que es precisamente el objeto de la LEC.

A partir de la LEC se entiende que la formación ciudadana supone, además de conocimientos instrumentales, un conjunto de principios que forman la ética compartida por la comunidad política y que guía el proyecto político estatal. Esta ética prepara a los sujetos para la vida en una

sociedad plural, en la que tienen libertad para crear su identidad propia, pero en la que deben convivir con otros sujetos igualmente libres para hacer lo mismo; una educación que habilite a los sujetos para reconocerse a sí y a los demás como ciudadanos que forman parte de la misma comunidad política.

A diferencia de la LEC, la LEA (como medida anticlerical) tiene un carácter más instrumental en la formación pues informa sobre la separación entre el Estado y las iglesias y cumpliría la función de internalizar, bajo la lógica de la interpretación jurídica prevalente de la laicidad, la separación entre lo público (lo político) y lo privado (lo religioso). Esto no quiere decir que la LEA no se refleje en la ética laica pues, como las otras medidas anticlericales, se justifica en los principios convencionales; en este caso, particularmente en el principio de separación al rescatar la tradición política liberal desde mediados del siglo XIX como fundamento del Estado moderno en México.

La LEA y la LEC tienen significados diferentes, pero no se oponen entre sí, son complementarios. No se debe pensar a la LEA como la versión anticlerical y la LEC como la versión no anticlerical de la laicidad educativa. La LEC no está dissociada del carácter anticlerical del proyecto político estatal o de la tradición jurídica sobre la laicidad, permeada también por el anticlericalismo en su afán de separar al Estado de las iglesias. Pero, la LEC no tiene como propósito excluir a lo religioso de la esfera pública (función que cumpliría la LEA); al ligarse al marco de socialización cívica, su propósito consiste en transmitir la justificación (nutrida en la ética laica) de lo tenido por universal en la comunidad política, esto incluye la separación formal entre el Estado y las iglesias y la idea de separación entre lo público (la política) y lo privado (lo religioso).

La LEA y LEC están al servicio de la formación de la ciudadanía y ambas están supeditadas a la tradición jurídica sobre la laicidad, al proyecto político estatal y a la ética laica que sustancia este proyecto. Pero aun cuando ambos significados de la laicidad educativa son plausibles, lo cierto es que la LEA tiene un mayor peso jurídico debido a que se le contempla explícitamente en el texto constitucional. Esto significa que la laicidad educativa se define principalmente en términos negativos como una medida para asegurar la separación formal (incluso antes de proteger el contenido negativo de la libertad de creencias).²⁰³

²⁰³ Muestra de ello es que la fracción I del artículo 3° de la Constitución no se modificó a pesar de la reforma de 2013 al artículo 24 constitucional que, dejó de señalar que «Todo hombre es libre para profesar la creencia religiosa que más le agrade», para proteger «el derecho a la libertad de convicciones éticas, de conciencia y de religión». La fracción I del ar-

La Tabla 4 resume los dos significados de la laicidad educativa que se han descrito en este apartado. Se presta atención a las interpretaciones de esos significados, a su propósito y a su función en la formación de ciudadanos. Los dos significados de la laicidad educativa, en particular, la interpretación de la LEA como medida anticlerical que cumple una función instrumental y de la LEC como una concepción integral de la educación que cumple una función valoral, permitirán analizar la forma en la que se inscribe la laicidad en el proyecto y en los contenidos educativos cuando se valore la estrategia de integración social.

Tabla 4. Significados de la laicidad educativa en México

	Significado	Interpretación	Propósito	Función en la formación
Contenido negativo	LEA Laicidad educativa como aconfesionalidad	Neutralidad Recogida del texto constitucional	Es una forma de proteger la libertad de religión (como una libertad negativa que se ejerce en privado)	No tienen una función específica para la formación pero, es funcional para la interpretación de la LEA como medida anticlerical
		Medida anticlerical En consonancia con la tradición jurídica de la laicidad en México	Plantea la demarcación estatal de la esfera pública en el ámbito educativo, retomando el trato jurídico a la libertad de religión: privatización y colectivización	Principalmente instrumental Transmite la idea de que el principio de separación Estado-iglesias supone la separación público (político)-privado(religioso)
Contenido positivo	LEC Laicidad educativa en su función cívica	Concepción integral de la educación Forma parte de la cultura política mexicana y de la axiología del artículo 3° constitucional	Liga a la laicidad al objetivo de la educación, al criterio que la orienta y a las directrices de la formación de ciudadanos, en suma, al marco de socialización cívica	Principalmente valoral Transmite la ética laica de la comunidad política para justificar los conocimientos, reglas e instituciones que se espera transmitir en los sujetos para su comportamiento como ciudadanos

Fuente: Elaboración propia.

título 3° continuó refiriéndose a una libertad que ya no existía en la CPEUM, hasta que en 2019 se reformó nuevamente el artículo 3° y finalmente se armonizó esta situación.

II.4 ELEMENTOS DE LA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN SOCIAL EN MÉXICO

A lo largo del capítulo se expusieron los principales rasgos que han definido al régimen de laicidad en México. Tres rasgos son particularmente importantes por su permanencia en el desarrollo del régimen desde el siglo XIX hasta la actualidad, y así también, resultan indispensables para entender los elementos que forman la estrategia de integración social.

El rasgo al que se prestó más atención fue a la separación formal Estado-iglesias, pues define al Estado laico mexicano. La separación se liga al anticlericalismo, el rechazo a la presencia del poder eclesiástico en el campo de la sociedad civil o del Estado (Pérez-Rayón, 2004). El anticlericalismo ha tenido distintas funciones en el devenir del régimen de laicidad mexicana, sirviendo para justificar la toma de decisiones políticas, administrativas y judiciales que propician una estricta separación entre lo público (la política) y lo privado (la religión); una comprensión de la demarcación estatal de la esfera pública ampliamente aceptada por la ciudadanía.²⁰⁴

Otro rasgo importante, consecuencia del anterior, es la privatización de la religión. La mayoría de la población (un 87%) cree que se puede ejercer libremente la religión que se desee (IIJ, 2015), no obstante, en su trato jurídico hay importantes obstáculos para su ejercicio en público como expresión de la autonomía individual. Esta situación contrasta con la persistente movilización del vasto capital social religioso para expresar sus intereses en la esfera pública, evidenciando la tensión entre libertad de religión y separación Estado-iglesias (y en la separación público-privado).

Un último rasgo se encuentra en la definición de un proyecto educativo que, desde la segunda mitad del siglo XIX es laico, entendiendo la laicidad educativa como una educación ajena a las doctrinas religiosas, aunque también se le ha asociado con la formación de la identidad ciudadana y la creación del sentimiento de pertenencia a la comunidad política.

A continuación, se expondrá, en resumen, el desarrollo de estos rasgos del régimen de laicidad mexicana, (1) comprendiendo sus antecedentes y (2) su estado actual.

²⁰⁴ De acuerdo con instrumentos demoscópicos el 75% de la población se opone a la participación electoral de las religiones (Rifrem, 2016), y 50% reprueba la influencia de las iglesias en las decisiones gubernamentales (IIJ, 2015).

II.4.1 Antecedentes

Las actuales condiciones del régimen de laicidad mexicano son resultado del devenir histórico del proyecto político, de los procesos de cambio, pero también, de la renovación, actualización y recodificación de elementos jurídicos y políticos heredados. Por ello se hace una síntesis del régimen de laicidad (1) del siglo XIX y (2) el revolucionario.

II.4.1.1 El régimen de laicidad decimonónico

Tras la independencia varios proyectos políticos buscaron consolidar el Estado moderno en México, pero estos proyectos lastraban condiciones incompatibles con el orden social laico, como la validación oficial de corporaciones capaces de disputar a la autoridad civil la primacía política sobre la comunidad, o el desconocimiento del pluralismo pues, no se tenía por legítima la fragmentación moral de la sociedad, esto es, la diversidad de concepciones del bien.

Desde los primeros años de independencia se entendió que la presencia de una fortísima Iglesia católica impedía la consolidación de un Estado moderno. La Iglesia fue la principal corporación del país y su poder (político, jurídico, económico y cultural) se ramificó en casi todos los ámbitos sociales. El Estado intentó controlar el poder eclesial, adoptando al catolicismo como religión oficial, lo que también implicó adoptar los dogmas de esa fe como moral pública. Esto impidió reconocer la libertad de religión y limitó las libertades civiles (como las de expresión e imprenta) pues, su ejercicio estaba mediado por una censura acorde a la moral católica. El desconocimiento del pluralismo era tal que, para adquirir la ciudadanía se debía ser católico. Esta situación coexistía contradictoriamente con la patente influencia de la doctrina liberal en los distintos proyectos políticos de la primera mitad del siglo XIX. Dicha doctrina fue acogida a través de múltiples tradiciones (gaditana, inglesa, estadounidense y francesa) que, terminaron por conjugar aspectos de los modelos de democracia liberal y republicano en el proyecto político mexicano —mezcla que persiste hasta la actualidad.²⁰⁵

A partir de la segunda mitad del siglo XIX se instauró un proyecto político capaz de consolidar el Estado moderno en México: la Reforma. Este proyecto combatió abiertamente al corporativismo, sentando las bases del reconocimiento de libertades individuales (negativas) —típicas de la democracia liberal—; y también desarrolló una idea de unidad nacional que, por encima de las

²⁰⁵ “Los dos modelos de democracia y sus correspondientes implicaciones en la organización del Estado nacional han estado presentes explícita o tácitamente en la historia del México independiente” (Velasco, 1998, p. 128).

filiaciones personales de los sujetos, se centraría en la Constitución de 1857. El constitucionalismo —según Hayek (2010, pp. 25-27) una forma del racionalismo constructivista asociado al modelo republicano— se convirtió en el principio rector de la ética laica.

El anti-corporativismo del proyecto político reformista iba más allá de la cuestión religiosa, pero al ser la Iglesia la principal corporación del país, la Reforma abandonó adoptó un acusado acento anticlerical que fue clave para el desarrollo de una nueva comprensión de la comunidad política y la transformación política, económica, jurídica y cultural del país.

Resalta en el proyecto reformista la creación de un orden jurídico individualista que instituyó la igualdad jurídica. Dos ejemplos de ello fueron la eliminación de los fueros corporativos y la creación del juicio de amparo como garantía de los derechos individuales. Pero el principal atributo del individualismo jurídico fue el reconocimiento de la libertad de conciencia y de religión. La Constitución de 1857 dejó de reconocer como oficial a la religión católica, y en 1860, como parte de las Leyes de Reforma, se expidió un decreto que reconoció la libertad de cultos.

Al reconocer la libertad de conciencia se retiró el respaldo oficial a la moral católica, lo que permitió la expansión de las libertades civiles al legitimarse la fragmentación moral de la sociedad. El reconocimiento también implicó un ejercicio de demarcación estatal de la esfera pública. El decreto de 1860 aludió a la «libertad religiosa» como un derecho que se ejercía en la esfera privada, declarando la «perfecta e inviolable independencia entre el Estado y las creencias y prácticas religiosas». Se adoptó una concepción limitada de la libertad de religión, que se resumía en la adopción de creencias que no trascendían a la esfera pública (Adame, 1990). Esta concepción de la libertad de religión amerita sólo su protección en el contenido negativo del derecho (no coacción y no discriminación). Si bien esta forma de entender la libertad de religión era común en el liberalismo de la época en todo Occidente, la privatización jurídica de lo religioso se convirtió en una característica que conserva el actual régimen de laicidad mexicano.

El anticlericalismo impulsó la demarcación estatal de la esfera pública que dio paso a una amplia laicización que arrebató a la Iglesia las fuentes reales de poder. La privatización de lo religioso obligó a establecer (aunque de forma precaria) ámbitos institucional-administrativos estatales para suplir a las instancias eclesiales que atendían cuestiones sociales como la educación, la sanidad, la beneficencia y los registros poblacionales. Las instancias estatales servirían para reproducir el nuevo referente de unidad en la comunidad política, el orden constitucional ajeno al catolicismo, en particular a través del proyecto educativo estatal.

Desde el final del Virreinato se percibió la necesidad de un proyecto educativo centrado en la formación de ciudadanos, pero, hasta la primera mitad del siglo XIX los contenidos de la instrucción pública contemplaban la socialización en la moral católica. El proyecto político reformista, en su anti-corporativismo, identificó que su lucha contra el poder eclesial también estaba en el terreno cultural. La privatización de lo religioso ofreció la oportunidad para romper el poder cultural de la Iglesia sobre la sociedad, comenzando por la formación de los sujetos.

La transformación del proyecto educativo respondió a una concepción de la ciudadanía liberal fundada en las iguales libertades de los sujetos, en el reconocimiento de su autonomía y en la creación de un nuevo sentimiento de pertenencia a la comunidad política y al Estado que ya no dependería de las filiaciones tradicionales del sujeto sino de su identificación con la nación mexicana y con su orden social centrado en la Constitución.

El primer paso en este camino fue el artículo 3° de la Constitución de 1857 que declaró la libre enseñanza, rompiendo el respaldo oficial a la transmisión del marco de socialización católico. La construcción del marco de socialización cívica tomó forma con el decreto *Sobre el arreglo de la instrucción pública* (1861). Este, además de señalar responsabilidad del Estado a brindar educación universal, describió los planes y programas de estudio para la educación primaria y secundaria sin incluir contenidos religiosos, pero sí incluyó la formación moral y la introducción de contenidos relativos a las leyes fundamentales del país en el «curso de lectura». Al decreto anterior se sumó el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889-1891) cuyo objetivo fue crear un sistema uniforme de educación, contemplando la formación de ciudadanos mediante los cursos sobre moral, instrucción cívica y enseñanza de la historia patria.

Sin embargo, el principal problema del proyecto educativo estatal durante todo el siglo XIX fue su incapacidad para ser genuinamente universal. La rectoría estatal en la educación sólo era formal pues, en la práctica se carecía de los medios materiales, administrativos, económicos y humanos para conseguirla.

II.4.1.2 El régimen de laicidad revolucionario

El proyecto político que surgió con la Revolución mexicana marcó importantes diferencias con su antecesor, incluso en los rasgos que se mantuvieron. Es el caso del anticlericalismo que abandonó su referente anti-corporativista para ligarse a un objetivo revolucionario: la monopolización estatal de la esfera pública. Aun cuando este no era un objetivo declarado jurídicamente, como se

verá aquí, el desarrollo del presidencialismo posrevolucionario preconiza al Estado como el centro de la vida política y social. La Iglesia católica era un obstáculo para dicho objetivo pues, si bien la Reforma minó el poder eclesial, ello no impidió la expansión de las bases sociales del catolicismo (especialmente en el gobierno de Porfirio Díaz), a partir de las cuales la Iglesia desarrolló y diversificó un vasto capital social al que podía movilizar políticamente.

El Constituyente de 1917 radicalizó el anticlericalismo declarando «la supremacía del Estado sobre lo religioso». Su principal medida fue desconocer la personalidad jurídica de las iglesias. Con ello pretendía limitar la capacidad asociativa de la religión, que consideraba la fuente del poder eclesial. Otras medidas consistieron en obstruir la organización interna de las iglesias y romper los vínculos entre éstas y la sociedad. Las actividades asociativo-religiosas (principalmente en los ámbitos sanitario, asistencial y educativo) quedaron al margen de la ley para limitar, hasta donde fuera posible, concebir a la religión como una manifestación colectiva y social.

Al impedir que la Iglesia se involucrara en actividades asociativas, se lesionaba la autonomía de los sujetos creyentes, obstruyendo su participación en espacios donde tradicionalmente cultivaban su identidad propia (religiosa). Este fue un objetivo deliberado pues, más que desconocer la personalidad jurídica de las iglesias se desconocía la personalidad jurídica a lo religioso. En el ánimo de contener las manifestaciones colectivas de lo religioso, el orden jurídico no reconoció la existencia de organizaciones de ciudadanos cuya única o principal finalidad fuera religiosa (Pacheco, 1994). En el proyecto revolucionario la comunidad política y la participación sociopolítica de los ciudadanos debían permanecer ajenas a lo religioso y a la influencia eclesial.

A pesar de un orden jurídico hostil a las manifestaciones colectivas de lo religioso, el capital social católico (impulsado por la Doctrina Social Cristiana desde finales del siglo XIX) proliferó en multitudinarias organizaciones de creyentes en el México posrevolucionario (algunas de ellas reconocidas por el Estado pero, no por sus fines religiosos) que formaron una base social activa en defensa de la moral católica —lo que habría de confirmar la tesis del Constituyente pues, la Iglesia católica frecuentemente movilizó su capital social para oponerse a las decisiones estatales.

Los acuerdos de 1929 entre el Estado y la Iglesia relajaron la aplicación de las medidas anticlericales, pero permanecieron en la Constitución. Por lo que toca a la autonomía individual, la libertad de religión conservó la concepción liberal del siglo XIX acotada a la protección de la elección de una confesión que debía ejercerse en privado. Además de la privatización, como el convencimiento en obstruir el carácter asociativo de la religión para limitar el poder eclesial,

también se implicó la individualización jurídica de lo religioso. Esto planteó una nueva demarcación estatal de la esfera pública con base en la estricta separación entre lo público (la política, entendida como un ejercicio colectivo) y lo privado (la religión).

El individualismo jurídico que pesó sobre la libertad de religión fue una peculiaridad. En buena medida el proyecto político revolucionario abandonó el individualismo del siglo XIX para pasar al comunitarismo jurídico, reconociendo libertades positivas a través de derechos sociales. Esta transformación del orden jurídico favoreció el monopolio estatal de la esfera pública pues, se experimentó un intenso desarrollo de ámbitos institucional-administrativos del Estado (sanitario, asistencial, educativo, laboral, financiero, etc.) para atender las demandas universales que fijó el proyecto revolucionario. Al mismo tiempo se alentó la política de masas conducida por un corporativismo controlado por el Gobierno para mediar los diversos intereses sociales y gestionar la asignación de representación política a reclamos culturales agrupados en las corporaciones.

Con el proyecto revolucionario se replantearon los principios convencionales de la comunidad política. El constitucionalismo decimonónico, apoyado en el individualismo y el anticorporativismo, fue desplazado por una ética laica basada en el nacionalismo y en una concepción de la Modernidad resumida en la idea de «justicia social». Así como en el siglo XIX, el anticlericalismo logró asociarse a los nuevos principios convencionales.

El nacionalismo revolucionario construyó la idea de un «Estado cerrado», receloso de su soberanía y protector de una comunidad homogénea étnica y culturalmente. El anticlericalismo se asoció al nacionalismo mediante el anticolonialismo pues, la Iglesia católica representaba los vestigios de la dominación virreinal. La Revolución enalteció la herencia precolombina para rescatar de ella un pasado glorioso y la fuente del mestizaje, componentes ambos de la nueva idea de lo universal. Por lo que toca a la modernidad, el anticlericalismo se asoció al racionalismo, visto como base del desarrollo técnico, la industrialización y la urbanización; medios para mejorar la calidad de vida de la población, y que habrían de cumplir la promesa de justicia social.

Un amplio aparato institucional-administrativo, la gestión de la participación sociopolítica de los sujetos (a través del corporativismo), y la concreción de unos principios convencionales que formaron una nueva idea de lo universal en la comunidad política, fueron los pilares de la estrategia de integración social del proyecto revolucionario. La construcción de un proyecto educativo, verdaderamente universal, fue fundamental para instrumentar esta estrategia mediante la transmisión del marco de socialización cívica.

En una de las discusiones que mejor retrata el anticlericalismo revolucionario, el Constituyente de 1917 acordó el carácter laico de la educación como centro del proyecto educativo. La educación laica se comprendió en su contenido negativo como aconfesionalidad (ajena a lo religioso), prohibiendo la participación eclesial en la educación; y en su contenido positivo, como una educación científica para formar al sujeto como persona y como ciudadano. El Constituyente dio tal importancia a la laicidad en la formación de ciudadanos que, consideró que las libertades de conciencia, de enseñanza y el derecho de los padres a formar a sus hijos debían limitarse en aras de la conservación y el desarrollo de la sociedad.

El convencimiento en las virtudes de la laicidad como base de la formación ciudadana duró poco pues, a partir de la reforma de 1934 al artículo 3° constitucional —que radicalizó el anticlericalismo en la educación— se eliminó de forma explícita el carácter laico de la educación por considerar a la laicidad como un principio neutral y poco revolucionario; perduró sólo implícitamente en su contenido negativo.

El avance más importante en el proyecto educativo se dio con la reforma de 1946 al artículo 3° constitucional, que puso en el centro del proyecto a la «unidad nacional». Esta reforma formalizó el marco de socialización cívica que, con algunas adiciones, permanece vigente en la Constitución. También dio el punto de partida para la creación de un sistema educativo efectivamente universal, con una ambiciosa expansión de la escuela pública para captar a la mayor parte de la población, y con la afirmación de la rectoría estatal en la educación gracias a los Libros de Texto Gratuitos que crearon contenidos educativos oficiales y uniformes. La laicidad educativa permaneció implícita en su contenido negativo y, en cierto sentido, en su contenido positivo al lograr vincular la aconfesionalidad al criterio que orienta la educación y del que se desprenden las indicaciones para la formación de ciudadanos (CPEUM, 1946, art. 3, frac. I).

Para 1946 el carácter anticlerical del proyecto educativo había menguado. En la «batalla por las conciencias» que anunció Plutarco Elías Calles en 1934, el Estado había triunfado. La expansión del sistema educativo y la rectoría estatal en los contenidos educativos, significaron la marginación a la esfera privada de la identidad religiosa y su marco de socialización. Si bien las escuelas particulares confesionales se expandieron al margen de la Ley, el proyecto educativo estatal logró con mucha eficacia minar el poder cultural de la iglesia en el grueso de la sociedad.

Lo anterior motivó la reacción clerical. La educación fue el ámbito donde las organizaciones de creyentes (respaldadas por las autoridades eclesiales) tuvieron una mayor participación social

en defensa de la moral y la identidad religiosas. Esta participación consistió en oponer el marco de socialización religiosa al marco de socialización cívica, hegemónico en las escuelas del país. Se creó entonces la demanda por el derecho a la libertad de conciencia y de religión de los niños y por el derecho de los padres de familia a decidir sobre la formación valoral de sus hijos.

El proyecto educativo centrado en la unidad nacional logró desarrollar una concepción de la ciudadanía presentando una idea de lo universal con conocimientos homogeneizadores que borraban las diferencias entre los sujetos. En el plano de la formación de ciudadanos, los primeros LTG enfatizaban la unidad a través del arraigo del sujeto a un pasado común y al mestizaje como un componente étnico y cultural.

II.4.2 El actual régimen de laicidad mexicana

Desde 1970, las crisis sociales, económicas y políticas dejaron en evidencia las falencias del proyecto revolucionario. Comenzó entonces a desarrollarse un nuevo proyecto político a través de una profunda reforma del Estado que replanteó las instituciones, las leyes y la ética laica en la comunidad política. La tabla 5 da cuenta del resultado de ese cambio en el proyecto político. En color blanco y entre paréntesis se muestran los rasgos que adquirieron los vínculos estructurales entre las directrices de la laicidad y los contenidos del régimen de laicidad (como se ha explicado, se toma como base la cuestión religiosa).

Tabla 5. Condiciones actuales de la estrategia de integración social en el régimen de laicidad mexicana

CRL \ DL	Autonomía individual	Autonomía estatal (autonomía de lo político)		No discriminación
Axiológico	Libertad de conciencia (libertad de religión)	Mediación de intereses (privatización de lo religioso)		Iguales libertades para los sujetos (colectivización de lo religioso supedita ejercicio de la libertad de religión a las AARR)
	Autonomía privada (protección limitada)			
Regulativo	Reconocimiento de derechos (orden jurídico heredero de libertades positivas pero, ha ido incorporando libertades negativas)	Imparcialidad		Representación (no se legitiman los reclamos cultural-religiosos)
		Crterios instrumentales (separación con medidas anticlericales)	Ética laica (principios: separación, nacionalismo y DDHH)	
Institucional	Proyecto político (anticlerical)	Demarcación estatal de la esfera pública (separación Estado-iglesias → separación entre lo público (político) y lo privado (religioso))		Formación de ciudadanos
				Concepción de ciudadanía (ajena y opuesta a lo religioso)

DL Directrices de la Laicidad **CRL** Contenidos del Régimen de Laicidad
 Principales vínculos estructurales para el análisis de la estrategia de integración social
 Vínculos estructurales auxiliares para el análisis de la estrategia de integración social

Fuente: Elaboración propia.

Aquí se repasan las condiciones actuales para el análisis de la estrategia de integración social en el proyecto educativo (§ III). (1) Se describe la autonomía estatal, subrayando el papel del anticlericalismo en la toma de decisiones; (2) se señalan las implicaciones del anticlericalismo en el ejercicio de la autonomía individual, específicamente de la identidad religiosa; y (3) se exponen las principales implicaciones de la reaparición explícita del carácter laico de la educación en la Constitución.

II.4.2.1 Nuevas relaciones entre el Estado y las iglesias, la persistencia del anticlericalismo

La reforma del Estado, bajo la política de la «modernización» del presidente Carlos Salinas (1988-1994), planteó cambios constitucionales que trastocaron aspectos clave del proyecto revolucionario, entre ellos, la materia religiosa en 1992. Este cambio se propuso fortalecer al Estado laico, proteger la libertad de religión y conservar el carácter laico de la educación pública; además de abandonar el anticlericalismo revolucionario. La medida central fue el otorgamiento de personalidad jurídica a las iglesias como asociaciones religiosas (AARR), legalizando actividades que realizaban al margen de la Ley en los ámbitos educativo, asistencial y sanitario.

Pese a lo anunciado se conservaron muchas de las viejas medidas anticlericales pero su objetivo se transformó para asegurar, ya no el monopolio del Estado sobre la esfera pública, sino su control sobre lo religioso. A cambio de la legalización de sus actividades sociales, las iglesias reconocieron la autoridad del Estado y su capacidad para tomar decisiones vinculantes en materia religiosa, fortaleciendo así la autonomía estatal con un amplio margen jurisdiccional sobre lo religioso. Las medidas anticlericales de 1992 se pueden dividir en dos tipos:

- a) Medidas de control sobre las iglesias a través de su personalidad jurídica. Controlan en gran parte a lo religioso pues, la figura de AARR supedita el ejercicio de la libertad de religión (§ II.4.2.2).
- b) Medidas político-electorales en materia religiosa para evitar la participación del clero y las iglesias en las elecciones. Aseguran la separación formal entre el Estado y las iglesias evitando la unidad de las autoridades civil y religiosa, pero obstruyen la participación sociopolítica fundada en convicciones religiosas.

La reforma de 1992 replanteó la demarcación estatal de la esfera pública pues, pese al anticlericalismo, admitió formalmente la presencia de la religión en la sociedad. En el pasado, el orden jurídico consideraba el ejercicio de la libertad de religión como privado e individual, y había pocas dudas sobre su limitación en aras de un bien público (como el caso de la educación laica en el Constituyente de 1917, supra). Pero al admitirse a la religión en el ámbito social, se abrió la puerta para la expresión de intereses y reclamos culturales de tipo religioso en la esfera pública. Un efecto importante de la reforma de 1992 fue que dio status público a la tensión entre la libertad de religión (su protección y promoción) y la separación formal (como criterio instrumental de la imparcialidad estatal).

Aunque la tradición jurídica de la laicidad propicia que la tensión separación/libertad se resuelva en favor de la separación, ello no exime al Estado de dar respuesta a la (creciente) expresión de los intereses y reclamos religiosos en la esfera pública (en particular, en el ámbito educativo). Para resolver estas cuestiones el Estado se apoya en la ética laica que ha comenzado a formarse en el nuevo proyecto político. Tres principios convencionales actuales son relevantes para esta investigación:

- a) El «principio histórico de separación del Estado y las iglesias» (CPEUM, 1992, art. 130), que, además de su rango constitucional, se apoya en la tradición liberal del siglo XIX.
- b) El «nacionalismo democrático» (Vizcaíno, 2004), que se aparta de su versión revolucionaria (aunque rasgos como el mestizaje siguen siendo importantes) para enfocarse en la apertura del país al mundo y en el reconocimiento del pluralismo político.
- c) Los derechos humanos, provenientes del orden internacional, desarrollados sistemáticamente desde la década de 1990 en el orden jurídico y los ámbitos institucional-administrativos por el Estado mexicano.

Estos principios convencionales dan cuenta de la tensión separación/libertad pues, si bien la separación se configura como un principio convencional, con el apoyo de los derechos humanos la libertad de religión legitima la presencia de intereses y reclamos culturales de los sujetos creyentes (así como los intereses de las iglesias particulares) en la esfera pública, que logran expresarse aun cuando la participación sociopolítica fundada en convicciones religiosas se encuentra obstruida por el orden jurídico (II.4.2.2).

Aunque el anticlericalismo sigue siendo una característica del proyecto político, cuya mejor expresión se encuentra en el orden jurídico y especialmente en la Constitución, su capacidad para repeler las incursiones clericales en la esfera pública ha menguado. Esto se explica porque, en términos formales, la modificación de la demarcación estatal de la esfera pública ahora admite la presencia de lo religioso, y con ello la tensión entre separación y libertad que se señaló antes. Asimismo, en términos informales, el anticlericalismo se enfrenta a la sostenida capacidad religiosa para formar capital social que puede movilizarse en favor de sus intereses que, además, se beneficia del cambio en las dinámicas políticas, con una mayor presencia de las iglesias en la esfera pública y un creciente acercamiento entre una parte de la clase política (incluido el gobierno) y los líderes religiosos.

No obstante, el anticlericalismo sigue siendo un rasgo de la cultura política mexicana arraigado en la comunidad política (en buena medida gracias al proceso de socialización en la educación); al pensar en su origen (la separación formal del siglo XIX) y en su porvenir (bajo una convicción de progreso alentada por el modelo arquetípico de la Modernidad que distingue lo público/político de lo privado/religioso), mantiene latente su capacidad de reacción y movilización en defensa de la laicidad ante las incursiones religiosas en la esfera pública.

II.4.2.2 La autonomía individual: restricciones a la identidad religiosa

La reforma de 1992 en materia religiosa mantuvo una concepción acotada de la libertad de religión centrada en el contenido negativo del derecho (protección contra coacción y discriminación), pero también presentó algunos avances en el contenido positivo (cooperación). El reconocimiento jurídico de las iglesias es una forma de cooperación pues, brinda certidumbre a las actividades eclesiales y de los fieles. Otras formas de cooperación se dieron en la educación, al permitir que las AARR participen en la dirección de escuelas particulares para transmitir contenidos religiosos en la formación (§ II.4.2.3); y en el ámbito asistencial, permitiendo a ministros de culto de las AARR brindar asistencia espiritual a personas en confinamiento (cárceles y hospitales). Para los promotores de la reforma, mejorar las condiciones para el ejercicio de la libertad de religión era una obligación en la óptica de los derechos humanos.

Un cambio significativo del nuevo proyecto político estatal radica en la forma de reconocer los derechos de los sujetos. El actual proyecto político heredó el orden jurídico revolucionario que priorizaba las libertades positivas, pero comenzó a incorporar libertades negativas para retomar una perspectiva jurídica individualista²⁰⁶ que, fue favorecida con la incorporación de los derechos humanos en el orden jurídico nacional.

Sin embargo, el trato a la libertad de religión parece ir a contracorriente. El orden jurídico revolucionario, fundamentalmente comunitarista, individualizó lo religioso para limitar la concepción de su ejercicio colectivo (*supra*). Por su parte, el actual orden jurídico, que reanimó el individualismo, plantea la colectivización de lo religioso al vincular el ejercicio de la libertad de religión a la personalidad jurídica de las iglesias, las AARR.

La concentración del Estado en las iglesias impide comprender en amplitud el derecho a la libertad de conciencia y de religión. Lo que el orden jurídico mexicano entiende por religión está

²⁰⁶ Un buen ejemplo de este cambio fue la transformación del régimen de propiedad (a través de la reforma de 1992 al artículo 27 constitucional que permitió la privatización de las tierras ejidales o comunales).

fuertemente asociado a la noción de iglesia, de modo que, las prácticas y convicciones religiosas de los sujetos se equiparan (mecánicamente) a las prácticas de culto institucionales y doctrinas de las iglesias. En esto consiste la colectivización jurídica de lo religioso que, supone una importante vulneración de la autonomía individual.

La colectivización afecta el ejercicio privado de la autonomía individual pues, impide contemplar a la libertad de religión como un derecho individual que implica una serie de derechos asociados que el sujeto ejerce para construir su identidad propia (como creyente). Las medidas cooperativas que se expusieron antes, son un buen ejemplo de cómo el ejercicio de la libertad de religión gira alrededor de la figura de las AARR. Así pues, existe una fuerte presión jurídica que condiciona el ejercicio de la libertad de religión (y los derechos asociados a ésta) de los sujetos, a la personalidad jurídica de sus iglesias. Este vínculo entre libertad y personería también impide el reconocimiento de iguales libertades pues, discrimina a los sujetos en el ejercicio de su libertad de religión dependiendo de si la iglesia a la que pertenecen cuenta o no con registro como AARR.

La colectivización también vulnera el ejercicio público de la autonomía individual porque jurídicamente se entiende que toda expresión religiosa es una expresión eclesial, de modo que el ejercicio de la libertad de religión del sujeto puede limitarse en función de la regulación a la que están sometidas las iglesias para asegurar la separación formal entre éstas y el Estado. Así se justifica la idea de que la separación formal entre el Estado y las iglesias supone ineludiblemente la separación entre la política y la religión.

Las medidas anticlericales en materia político-electoral desestiman la representación política de las identidades religiosas pues, vigilan la independencia entre las agrupaciones políticas y las iglesias, prohíben agrupaciones políticas con nombres alusivos a cualquier confesión religiosa y prohíben el uso de símbolos religiosos en la propaganda electoral. Además, la interpretación judicial de estas medidas estigmatiza las creencias religiosas, al verlas como no racionales o inhibidoras de la autonomía de los sujetos. Se crea de esta manera una concepción de ciudadanía, no sólo ajena, sino incompatible con lo religioso.

Lo anterior no quiere decir que las identidades religiosas están invisibilizadas en la sociedad. La creciente presencia de las iglesias en la esfera pública y de la tendencia de una parte de la clase política (e incluso del gobierno) a buscar el capital político-religioso, alienta la movilización del vasto capital social-religioso, permitiendo la diversificación de estrategias para ejercer presión y cabildear sus intereses y reclamos culturales, llegando en algunos casos a cristalizarse en la

legislación (como en el caso de las prohibiciones a los matrimonios del mismo sexo y del aborto en algunas legislaturas locales).

El éxito de las estrategias políticas de las identidades religiosas (y ciertamente de posiciones clericales) discrepa con las condiciones formales adversas para presentar los intereses y reclamos culturales de tipo religioso en la esfera pública. Esta contradicción remite a la tensión entre la libertad de religión entendida de manera amplia en el ejercicio privado y público de la autonomía del sujeto, y la separación formal como criterio instrumental de la imparcialidad estatal.

II.4.2.3 La laicidad y la socialización en las escuelas

En el siguiente capítulo se explorarán a detalle las características de la estrategia de integración social en el proyecto educativo mexicano. Por el momento se puntualizan las implicaciones más importantes de la reintroducción del carácter laico de la educación en la reforma del artículo 3° constitucional en 1992, en el marco de la modernización del Estado laico. Estas implicaciones tienen que ver con el significado de la laicidad educativa, la demarcación estatal de la esfera pública, la libertad de religión y el marco de socialización cívica.

La laicidad educativa puede entenderse de dos formas. Históricamente se ha concebido a la laicidad como una condición necesaria para la formación del sujeto como ciudadano. En este sentido se hicieron múltiples pronunciamientos en el debate legislativo ligando la laicidad a los objetivos e indicaciones de la educación (CPEUM, 1992, art. 3, frac. II), a la expresión formal del marco de socialización cívica. En esta interpretación, la laicidad educativa es parte de la axiología del artículo 3°. Pero la reforma de 1992 acotó formalmente el significado de la laicidad a la aconfesionalidad de la educación que imparte el Estado; un carácter obligatorio en las escuelas oficiales, pero optativo en las particulares (CPEUM, 1992, art. 3, frac. I; frac. IV). Ambas formas de entender la laicidad educativa se expresan en el marco de socialización cívica a través de los contenidos educativos (§ III).

La demarcación estatal de la esfera pública que impulsó la reforma de 1992, admitiendo la presencia de lo religioso en el ámbito social, legalizó las escuelas particulares confesionales (que existían al margen de la ley pese a su prohibición en 1917). Los promotores de la reforma presentaron esto como una forma de cooperación estatal con la libertad de religión, al favorecer el derecho a la educación religiosa contemplado en los tratados internacionales sobre derechos humanos. Pero, debido al trato jurídico a la libertad de religión que pone en el centro a las iglesias y no a

los sujetos, el derecho mexicano no reconoce expresamente el derecho del sujeto a la educación religiosa, sino el derecho de las iglesias, constituidas como AARR, a participar en el ámbito educativo (LARCP, 1992, art. 9º, frac. V).

Sin embargo, ese cambio tiene una grave repercusión en el marco de socialización cívica, que fue advertida por los opositores a la reforma. La apertura a los contenidos religiosos rompe la unidad del proyecto educativo pues, aunque sólo se impartan en escuelas particulares, afecta la transmisión del marco de socialización, en particular, la concepción de ciudadanía incompatible con lo religioso. Los promotores de la reforma respondieron a la crítica enfatizando la rectoría estatal en la educación y el carácter vinculante de los contenidos educativos oficiales para todas las escuelas, por lo que formalmente la transmisión del marco de socialización cívica no está en peligro.²⁰⁷

²⁰⁷ Aunque no es objeto de esta investigación, hay que apuntar que aquella justificación no niega el hecho de que en las escuelas particulares coexisten dos marcos de socialización cuyos contenidos difieren en distintos temas (cfr. Molina, 2018).

C A P Í T U L O I I I

LA INTEGRACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

La laicidad ha formado parte de los proyectos educativos estatales en Occidente desde su creación a mediados del siglo XVIII (§ I.2.2). El desarrollo de estos proyectos fue fundamental para la creación de los Estados nacionales, pues en torno a ellos comenzó a formarse la idea de unidad dentro de la comunidad política. Por sus características, la laicidad se relaciona con tres atributos que definieron dichos proyectos:

- a) Tienen una vocación universal, pensando en una instrucción básica, pública y obligatoria que sea accesible a todos los miembros de la comunidad (es popular);
- b) Es una educación ilustrada, pues desplaza los métodos premodernos (como la revelación religiosa) en favor del uso de la razón para alcanzar el conocimiento (es secular); y
- c) Tienen una utilidad política, transmitiendo la idea de pertenencia a la comunidad entre sujetos que en principio son diferentes, pero que pueden reconocerse como iguales a través de la identidad ciudadana y compartiendo los mismos objetivos colectivos (es laica).

Los proyectos educativos estatales de Occidente crearon la escuela pública como un espacio abierto a todos los miembros de la comunidad para su ilustración y para formarse como ciudadanos. Desde entonces la escuela se ha perfilado como uno de los principales mecanismos para la integración social del sujeto, a través de la transmisión de un marco de socialización que busca internalizar los conocimientos sobre las instituciones, las reglas y los valores de la comunidad política, a fin de que los educandos alcancen las expectativas que de ellos se tienen como futuros ciudadanos.

Como ya se ha expuesto (§ I.3.3) el papel de la escuela puede ser contradictorio pues, por un lado la utilidad política de la educación supone la transmisión de contenidos tendientes a homogeneizar a los sujetos para tratarlos como ciudadanos iguales en libertades, derechos y obligaciones; por otro lado, la tendencia contraria, hacia la individualización, ocurre con la ilustración que persigue la educación anteponiendo los procesos de racionalización. Estas tendencias, que expresan la tensión entre lo universal y lo particular, se contemplan en los contenidos educativos para la formación de ciudadanos. El papel de la laicidad en la estrategia de integración social consistiría nuevamente en dirimir esa tensión, en hacer consistente la calidad popular de la comunidad política moderna. En suma, como se ha repetido aquí ya en otras ocasiones la laicidad, en su con-

cepción popular moderna, comprende lo que integra en una sociedad y su diversidad, la unidad en su propósito y la diversidad de su constitución.

Este capítulo se propone describir los componentes y el funcionamiento de la estrategia de integración social del régimen de laicidad mexicana, por medio del proceso de formación de ciudadanos en el proyecto educativo estatal. Estos componentes y su funcionamiento ya han sido descritos de manera general como parte del proceso de secularización en su especificidad política y jurídica: la laicización (§ I.4). También se ha hecho una descripción específica de los vínculos estructurales que explican la estrategia de integración social en el caso de México, cuando se expuso el desarrollo del régimen de laicidad en el país (§ II.4). La descripción que aquí se hará es para observar la narrativa que el propio Estado hace sobre esos componentes, proponiendo una forma de articulación para desarrollar la estrategia de integración social.

Para describir la estrategia de integración social, se analiza la concepción de la ciudadanía y el marco de socialización cívica en la educación básica y obligatoria. De manera puntual se aborda la educación primaria, en los planes, programas de estudio y Libros de Texto Gratuitos (LTG) destinados a las asignaturas de historia y civismo, materias en las que se encarga primordialmente la formación de ciudadanos.

La asignatura de historia ofrece una concepción de la ciudadanía mediante la narrativa del proyecto político estatal, que expone hechos y personajes para incentivar el sentimiento de pertenencia a la nación entre los estudiantes. La forma de presentar la evolución del proyecto político, señalando los criterios instrumentales del régimen (como la separación Estado-iglesias, el anticlericalismo o la concepción de los derechos en el orden jurídico), describiendo momentos históricos relevantes y explicando las motivaciones y objetivos de los personajes históricos, va generando los rasgos y cualidades que se espera encontrar en los ciudadanos. Lo mismo ocurre en el plano valoral, que se plasma en contenidos educativos que transmiten la ética laica y sus principios reinterpretados o añadidos (como la reinterpretación del nacionalismo o la adopción de los derechos humanos como un principio convencional).

Por lo que corresponde al marco de socialización cívica, la asignatura de civismo propone las reglas de convivencia. Estos contenidos educativos abordan aspectos relacionales, en particular, se espera apreciar la resolución de conflictos entre los miembros de la comunidad (las relaciones entre sujetos) y las exigencias de representación política de los sujetos al Estado (las relaciones entre el sujeto y el Estado). El propósito en este punto es apreciar en los contenidos educativos,

cómo se incentiva la expresión de la libertad de los sujetos, su autonomía, y cómo se gestiona la diversidad social en un contexto de iguales libertades frente a las identidades particulares.

El análisis contempla algunas acotaciones adicionales. Los LTG que se revisarán corresponden a los grados de cuarto, quinto y sexto de la educación primaria, pues en ellos se aborda el estudio sistemático de la historia nacional y, más importante aún, se ubican en una etapa del desarrollo del sujeto que favorece el proceso de adopción de reglas y valores; esto de acuerdo con las teorías pedagógicas constructivistas que modelaron las reformas educativas de 1993 y 2011, comprendidas en la etapa que aquí se ha contemplado como el régimen de laicidad actual.

Los cambios al proyecto educativo entre 1993 y 2011 comprenden dos reformas de gran calado que, a nivel constitucional, modificaron el marco de socialización cívica (en el primer párrafo y la fracción II del artículo 3° de la Constitución), así como su transmisión en los contenidos educativos (a través de nuevos planes y programas de estudio), lo que también significó modificar la concepción de la ciudadanía.

Las reformas educativas de 1993 y de 2011 fueron precedidas por modificaciones al artículo 3° constitucional. Estas reformas constitucionales no se centraron en la cuestión educativa, pero aportaron cambios sensibles en el régimen de laicidad. Un año antes de la reforma educativa de 1993 se modificó la materia religiosa para modernizar el Estado laico (§ II.3.1), incluyendo cambios al artículo 3° constitucional para reintroducir expresamente el carácter laico de la educación en las escuelas oficiales y permitir la participación de las asociaciones religiosas (las iglesias constituidas formalmente) en las escuelas particulares. Por otra parte, el mismo año de la reforma educativa de 2011 se introdujo en la Constitución del principio convencional de los derechos humanos, con la reforma al artículo 1° que incorporó la protección de los tratados internacionales a los derechos de los sujetos (§ II.3.2). Esto también propició la modificación del artículo 3° para incluir a los derechos humanos en los objetivos de formación del proyecto educativo.

Es importante aclarar que el interés de esta investigación está en los contenidos educativos que se plasmaron en las reformas educativas, en los planes y programas de estudio y en los LTG, para dar cuenta del régimen de laicidad mexicano y de las condiciones actuales de la estrategia de integración social (vid. Tabla 5, § II.4.2). Este análisis no repara en los criterios, objetivos, resultados o evaluaciones pedagógicas de las reformas de 1993 y 2011. Los aspectos pedagógicos sólo se retomarán de forma auxiliar para el análisis, pero no es la intención profundizar en ello.

Para describir los componentes y el funcionamiento de la estrategia de integración social en el proyecto educativo mexicano se habrá de (1) exponer la concepción de la ciudadanía y el marco de socialización cívica que se plasmó en las reformas educativas de 1993 y 2011, señalando las ideas y valores que comenzaron a ser relevantes en el proyecto político mexicano y que forman parte de la ética laica. Con base en lo anterior se podrá (2) describir los contenidos de los LTG en las asignaturas de historia y civismo, poniendo especial atención a la formación de ciudadanos a través de su reconocimiento como sujetos autónomos con derechos; en el desarrollo del sentimiento de pertenencia del sujeto a la comunidad las ideas tenidas por universales en la comunidad política y de los planteamientos sobre la convivencia (y resolución de intereses y reclamos culturales) ante el carácter plural de la sociedad mexicana. proponiendo una forma de articulación en la estrategia de integración social. En este sentido, se va a observar y cómo se instruye la participación sociopolítica (el ejercicio de la autonomía pública) para contribuir al desarrollo del proyecto político.

Uno de los propósitos de esta descripción es observar la forma de exponer el reconocimiento de derechos (como libertades negativas y positivas) y mediante qué contenidos se enseña a protegerlos y a ejercerlos; cómo y en qué medida el Estado colabora en la construcción de la identidad propia de los sujetos (su autonomía privada) y cómo se instruye en la participación sociopolítica (el ejercicio de la autonomía pública) para contribuir al desarrollo del proyecto político.

III.1 REFORMAS EDUCATIVAS: CIUDADANÍA Y SOCIALIZACIÓN CÍVICA

A mediados de la década de 1980 en buena parte del mundo “estalló una fiebre por la reforma educativa” impulsada por proyectos y organismos internacionales (Ornelas, 2018, p. 41). El diseño de las reformas educativas estuvo marcado por dos imperativos o tendencias: la calidad de la educación que apremia la formación profesional²⁰⁸ y el fortalecimiento de los contenidos cívicos y éticos en la formación.²⁰⁹

Bajo cierta perspectiva estos imperativos son complementarios, en la medida en que los países buscan “brindar servicios educativos de calidad a su población, para con ello formar ciudadanos capaces de insertarse con éxito en el mundo globalizado de hoy día y vincular democracia con equidad al otorgar mejores oportunidades de vida a ciudadanos que pertenecen a grupos sociales desfavorecidos” (Bracho, 2010, p. 216). Pero también son vistos como tendencias contrarias en sus objetivos pues, suponen una “tensión entre las demandas del desarrollo económico de formar el capital humano [...], por una parte y, por la otra, satisfacer las necesidades de la democracia de formar a ciudadanos responsables” (Ornelas, 1995, p. 96). Esta investigación no valora el grado de complementariedad o de conflicto entre los dos imperativos, pero conviene señalarlos y tenerlos presentes como referentes que tuvieron y conservan un gran impacto en el proyecto educativo mexicano.

México se unió a la fiebre internacional de las reformas educativas en el sexenio de Carlos Salinas (Ornelas, 2018, p. 17), dando pie a una acelerada modificación del proyecto educativo con constantes cambios legales y administrativos que han replanteado las responsabilidades del Estado frente a la educación.²¹⁰ La reforma educativa de 1993 marcó un parteaguas en el proyecto educativo del Estado mexicano y su influencia se extendió por varios sexenios más, incluyendo a

²⁰⁸ Organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), promovieron el aprendizaje de los conocimientos en lengua, matemáticas y ciencias, cuyo desempeño habría de medirse a través de evaluaciones internacionales estandarizadas. Las evaluaciones TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo y PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE, crearon el estándar de las evaluaciones educativas a nivel global (Ornelas, 2018, pp. 42-43).

²⁰⁹ El fortalecimiento de los contenidos cívicos y éticos en la educación fue desde su inicio impulsado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Aunque sobre este rubro también se han desarrollado evaluaciones internacionales, su principal objetivo ha sido garantizar el derecho a la educación, así como incorporar los derechos humanos en los contenidos de la formación.

²¹⁰ Un ejemplo de estos vertiginosos cambios han sido las constantes reformas al artículo 3° constitucional. Desde su promulgación en 1917 y hasta la actualidad, este precepto ha sido modificado en once ocasiones (una de ellas, la de 2016, no estuvo relacionada con el proyecto educativo), ocho de las cuales se realizaron a partir del sexenio de Salinas. Otro cambio significativo ha sido la definición de la educación obligatoria, mientras que hasta 1992 se contemplaban sólo seis años de formación (la educación primaria), para 2012 se elevó a quince años (comprendiendo la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior).

la reforma educativa de 2011 en la administración de Felipe Calderón (cfr. Ornelas, 2018, pp. 191-199). Como se aclaró en la introducción de este capítulo el análisis del proyecto educativo se acotará al periodo 1993-2011, en el que se aprecian importantes signos de consolidación de una nueva estrategia de integración social para dar cuenta de las condiciones que el proyecto político comenzó a adquirir desde finales de la década de 1980, en particular, el cambio en la forma de reconocer los derechos de los sujetos y la adopción de nuevos principios convencionales de la ética laica.

Aunque en las reformas educativas de 1993 y de 2011 se aprecian importantes diferencias en los objetivos, instrumentos y enfoques pedagógicos, ambas se propusieron conciliar las dos tendencias internacionales en las reformas educativas. En los cuatro sexenios que abarca el periodo 1993-2011, la calidad educativa adquirió progresivamente mayor protagonismo con la finalidad de mejorar las condiciones de formación (cfr. SEP, 1993, p. 11; SEP, 2011, pp. 8-18). Para cumplir este objetivo ambas reformas se apoyaron en acuerdos entre el gobierno y el magisterio en aras de la profesionalización de la planta docente y el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas. Por otra parte, los programas educativos buscaron armonizar los contenidos tendientes a la profesionalización con aquellos destinados a la formación cívica y ética, bajo la idea de una educación integral.

En este apartado se describe el tránsito del proyecto educativo mexicano por el furor reformista a nivel internacional, prestando atención a los cambios en la formación de ciudadanos. Para ello se revisarán las ideas que acompañan la concepción de la ciudadanía y las modificaciones al marco de socialización cívica, tanto en los cambios legislativos como administrativos (a través de los planes y programas de estudio de la educación primaria). En las siguientes secciones se abordará (1) la reforma educativa de 1993; (2) la etapa de consolidación en la transformación del proyecto educativo entre las administraciones de los presidentes Ernesto Zedillo y Vicente Fox; y (3) la reforma educativa de 2011. Al final del apartado (4) se ofrecerá una breve síntesis sobre la concepción de ciudadanía y el marco de socialización cívica, planteados por ambas reformas, con el propósito de valorarlos en función de la estrategia de integración social del régimen de laicidad mexicano.

III.1.1 La reforma de 1993: la modernización educativa

La política de modernización de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) contempló una profunda reforma educativa, incluyendo el cambio del artículo 3° de la Constitución, una ley general en la materia y la creación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica que modificaron el modelo educativo, vigente hasta entonces, desde principios de la década de 1970.

La modernización educativa se presentó como un proceso necesario para la formación de los mexicanos del siglo XXI (SEP, 1989, p. iv), y consistió en renovar los principios educativos forjados en la Revolución Mexicana: el derecho a la educación, garantizado por el fortalecimiento y extensión de la escuela pública; el compromiso por la formación y especialización de profesionales, que había permitido el crecimiento y el desarrollo económicos del país; y la “integración irreversible de *un sentimiento, una cultura, una sensibilidad propiamente mexicana*” (ibid., p. ii; las cursivas son mías). Los documentos oficiales de esta reforma recurrieron constantemente a la noción de «cultura» para referirse a los conocimientos específicos tendientes a la profesionalización, mediante ideas como «cultura científico-tecnológica» (cfr. SEGOB, 1990); pero, también, para sintetizar la idea de pertenencia y de consciencia sobre lo tenido por universal en la comunidad política, a través de ideas como «cultura nacional» o «nuestra cultura» (cfr. SEGOB, 1990).

La reforma educativa en el sexenio de Carlos Salinas se sumó a la «fiebre reformista internacional» tratando de abarcar tanto la calidad educativa como la formación en valores pues, desde la visión gubernamental se definió “con cierta precisión que la meta principal del sistema educativo [era] formar productores y preparar a los ciudadanos” (Ornelas, 1995, p. 96). Para Salinas, la modernización de la educación se fincaba en la calidad y en la equidad, pilares que habrían de convertir a la educación en el medio para superar las iniquidades sociales y mejorar la distribución del ingreso; y, asimismo, para fortalecer la soberanía y garantizar la independencia de la nación (Ornelas, 2018, pp. 180-181). Así pues, la política educativa de este sexenio pretendía conciliar la formación de capital humano para propiciar el desarrollo económico, con la formación de ciudadanos responsables para alentar un sistema democrático (Ornelas, 1995, p. 96).

La instrumentación de la modernización educativa se delineó en el *Programa Nacional para la Modernización de la Educación 1990-1994* (PNME).²¹¹ Este documento elaboró un diagnósti-

²¹¹ Este documento (presentado originalmente como Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, SEP, 1989) se instrumentó a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) que, planteo la necesidad de superar la calidad deficitaria de la educación. Sus principales acciones consistieron: en la descentralización del sistema educativo, uno de los principales objetivos del Programa, “por el cual se transfirió la administración de los recursos huma-

co del Sistema Educativo Nacional (SEN) dando cuenta de sus falencias: (a) “una educación de baja calidad, plagada de contenidos obsoletos, alejada de la travesía del mundo”; (b) el centralismo educativo que “inhibía las iniciativas locales”; y (c) una Secretaría de Educación Pública (SEP) que perdió la “capacidad de dar respuesta a los problemas existentes” (Ornelas, 2018, p. 17). Las falencias (a) y (b) se desarrollaron en estrecha relación con la formación ciudadana.

La meta del PNME era elevar la calidad educativa. La educación debía asegurar la profesionalización de los sujetos pues, el rápido crecimiento demográfico con una marcada tendencia a la urbanización, hacía necesaria la creación de un vínculo entre el ámbito escolar y el productivo, así como impulsar el avance científico y tecnológico del país (cfr. SEGOB, 1990, pp. 11-12). Era una meta ambiciosa ya que hasta 1992 sólo la educación primaria era constitucionalmente obligatoria y había un notable rezago educativo.²¹² Aunque el PNME también contempló la educación preescolar y la secundaria, fincó la modernización educativa en la educación primaria, a la que concibió como “un ciclo de estudios suficiente para que los *futuros ciudadanos* alcancen una firme formación personal que les permita optar, con antecedentes sólidos, por estudios ulteriores o por ingresar al trabajo con un nivel de vida digno” (SEGOB, 1990, p. 10; las cursivas son mías).

La idea de «profesionalizar ciudadanos» y no sólo individuos apunta, como se dijo, a que la reforma educativa buscó elevar la calidad de la educación sin restar importancia a la transmisión de contenidos cívicos y éticos. En el PNME la escuela se concibe como un espacio para la socialización cívica, en donde “los niños y jóvenes han encontrado la inspiración de los valores históricos, culturales y morales de nuestra nacionalidad” (SEGOB, 1990, p. 9).

Se planteó una nueva forma de transmitir el marco de socialización cívica, impulsada por el principal cambio institucional del proyecto educativo: la descentralización. El PNME criticó el centralismo educativo por considerarlo costoso e ineficiente, así como un obstáculo para reconocer las particularidades regionales y locales, lo que además habría terminado por obstruir el sentimiento de pertenencia de los sujetos a la nación. Así lo señala el PNME:

La descentralización no significa abandonar el mandato constitucional de una educación nacional integradora, éticamente orientada y al servicio de objetivos nacionales. Significa reconocer

nos, técnicos y materiales de la educación básica y normal a las entidades federativas” (Miranda, 2010, p. 40); y en un nuevo esquema de relaciones con el magisterio, del que surgió el Programa de Carrera Magisterial para crear mecanismos de formación continua para los docentes, acompañado de incentivos económicos; y dio la pauta para la creación de un nuevo plan y programas de estudio para la educación básica.

²¹² Si bien el proyecto educativo mexicano había dado grandes pasos en la universalización desde mediados del siglo XX (§ II.2.2), persistía un considerable rezago educativo pues, para 1990 un 37% de la población adulta no contaba con estudios de primaria completos (INEGI).

que la comunidad local permite articular, potenciar y dar vida propia y original, en todos los rincones del país, a los valores del consenso nacional: el amor a la patria, fundado en el conocimiento de su geografía y de su historia; el sentido de democracia y de justicia, profundizado con el aprendizaje de nuestro civismo; el respeto a sí mismo y a los demás; el reconocimiento y ejercicio de los derechos y de las libertades.

Sobre la base de contenidos unificadores aprendidos en la familia y en la comunidad y que afianzan el propósito colectivo, la educación puede conjugar el conocimiento de las tradiciones y hábitos, creencias y costumbres, recursos y necesidades en su dimensión local y regional. (SEGOB, 1990, p 10).

Al incentivar el conocimiento de la geografía y la historia en clave local, se pretendía introducir contenidos para integrar al sujeto en el proyecto político común, acercándose a las diversas realidades del país y presentando a los estudiantes una realidad más inmediata y reconocible.²¹³ En el diseño pedagógico de los contenidos se revaloraría la importancia de instruir en aspectos concretos de la realidad, e ir avanzando a los aspectos abstractos (*infra*).

El PNME se concretó con la reforma de 1993 al artículo 3° constitucional y la Ley General de Educación (LGE) promulgada el mismo año. La reforma de 1992 al 3° constitucional ya había planteado cambios en el marco de socialización cívica (§ II.3.3), estableciendo el carácter laico de la educación impartida por el Estado en la fracción I del artículo, y la descripción del criterio que orienta la educación en la fracción II (que no tuvo modificaciones). La reforma de 1993 adhirió un nuevo párrafo primero para reconocer el derecho a la educación y extender la educación obligatoria hasta la secundaria.²¹⁴ Esto recorrió el objetivo de la educación (que antes estaba en el primer párrafo) al párrafo segundo, permaneciendo sin cambios: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (CPEUM, 1993, art. 3, párr. 2).

²¹³ La descentralización de la educación implicó un importante cambio administrativo que especificó las competencias de la Federación, los Estados y los municipios en el ámbito educativo, distribuyendo las cargas técnicas, presupuestales y operativas de la educación (Miranda, 2010, p. 40). Aunque la Federación mantendría la rectoría de la educación a través de la SEP, por mandato constitucional (cfr. nota al pie 214), en la elaboración de los planes y programas de estudio se tendría que tomar la opinión de los gobiernos de los Estados. De esta manera, al currículum nacional se le añadió un currículum local que incorporó aspectos de la cultura, la geografía y la historia de cada Entidad federativa (Ornelas, 1995, P. 89). Desde el ciclo escolar 1993-1994 se incluyó la asignatura de *Historia y geografía estatal* en 6° año de primaria, que habría de revisarse a través de una monografía exclusiva para cada uno de los 31 Estados y del otrora Distrito Federal.

²¹⁴ Además del derecho a la educación y la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria, la reforma al artículo 3° de 1993 también señaló la obligación del Estado a impartir educación preescolar, primaria y secundaria (y promover todos los tipos de educación); indicó la prerrogativa de los particulares para establecer escuelas sin previa autorización del Estado pero, éste se reservó el derecho a otorgar o retirar validez oficial a los estudios de las escuelas particulares; y conservó la facultad del Ejecutivo federal para determinar los planes y programas de estudio en la educación primaria, secundaria y normal pero, debiendo considerar la opinión de los gobiernos estatales y de los sectores sociales involucrados en la educación (Melgar, 1998, p. 474-475).

La LGE continuó la reflexión sobre el objetivo de la educación, profundizando en la socialización: “La educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar *la cultura*; [...] contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de *solidaridad social*” (LGE, 1993, art. 2; las cursivas son mías). La noción de cultura de nueva cuenta sirve para enunciar tanto un cúmulo de conocimientos específicos tendientes a la profesionalización, como la idea de pertenencia y de conciencia sobre lo universal en la comunidad política. Ambas ideas se expresan en los doce propósitos que la LGE añadió como objetivos de la educación (LGE, 1993, art. 7).

Asumiendo como primer propósito el “desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas” (LGE, 1993, art. 7, frac. I), el resto de los propósitos se encamina a: promover la adquisición de conocimientos, formando un pensamiento reflexivo acoplado a la innovación científica y tecnológica; procurar el bienestar físico de los sujetos; incentivar la apreciación, cuidado y enriquecimiento de los bienes culturales de la nación; fomentar la solidaridad con base en valores democráticos y en la justicia; y estimular la integración social. En este último aspecto destacan dos propósitos, la promoción de la lengua nacional (el español) y el fortalecimiento de “la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país” (LGE, 1993, art. 7, frac, III).

El nacionalismo que se imprimió en la reforma educativa de 1993 refleja la transformación de este principio de la ética laica (§ II.3.1). Del nacionalismo revolucionario se conservó el énfasis en la unidad étnica y cultural del pueblo mexicano (así lo muestran los contenidos educativos, § III.2) pero, adquirió un carácter democrático al incorporar rasgos de “la modernización de finales del siglo XX y principios del XXI” (Vizcaíno, 2004, p. 143). El pluralismo y su consecuente aliento a la participación sociopolítica es uno de los rasgos distinguibles de esa modernización que, al menos formalmente en la reforma educativa, motivó la adopción de una postura reflexiva ante el nacionalismo (instrumentada mediante la descentralización del SEN) pues, sin perder de vista la unidad nacional, se propuso comprender las diferencias culturales del país. Pero, sin lugar a dudas, el principal rasgo de esa modernización fue la apertura del país. Si bien la modernización educativa se propuso como necesaria “para preservar los valores y las tradiciones de la nacionalidad”, también se planteó mirar al exterior “para sostener el crecimiento para el bienestar

y competir exitosamente con las naciones de vanguardia; [...] para asegurar una voz más fuerte, más presente y más decisiva de México en el mundo” (SEP, 1989, pp. iii-iv).

A la par de los cambios jurídicos, el PNME avanzaba en el cambio de contenidos educativos. La Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó un nuevo plan y programas de estudio de primaria para el ciclo escolar 1993-1994 (P-1993), centrado en el “derecho a una educación primaria de calidad” (SEP, 1993, p. 9).²¹⁵ El P-1993 se propuso superar la instrucción formalista limitada a la transmisión de información, a través de un modelo pedagógico progresivo que iba de aspectos concretos de la realidad (cerca de los alumnos) hacia los abstractos, para promover “la formación del individuo y sus relaciones consigo mismo, con los demás y el entorno, según las necesidades básicas de desarrollo. Así los desempeños escolares en congruencia con la vida se convierten en la guía de los procesos de aprendizaje” (González F., 2016, p. 182).

El diseño curricular del P-1993 marcó un parteaguas en la manera de transmitir los conocimientos —generando un modelo sobre el que se han desarrollado las posteriores reformas al currículo de la educación primaria (Cecilia Braslavsky apud. Miranda, 2010, p. 38). Una de sus principales innovaciones fue la reintroducción de la enseñanza por asignaturas que suplió “el trabajo por áreas que se había introducido al currículum de educación primaria” en la década de 1970 (Miranda, 2010, p. 41). A lo largo de la educación primaria el sujeto habría de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades intelectuales a partir del estudio sistemático de contenidos educativos distribuidos en una decena de asignaturas.

Los objetivos generales de la formación planteados en el P-1993 (así como el resto del PNME) atendieron a las dos preocupaciones de las reformas educativas internacionales, el desarrollo de una educación de calidad tendiente a la profesionalización y el fortalecimiento de los contenidos cívicos y éticos que apunta a la formación de ciudadanos.

El primer objetivo consistía en asegurar que los alumnos adquirieran “y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente [...], así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana” (SEP, 1993, p. 13).²¹⁶ Un buen desempeño escolar en lengua y matemáticas (principales

²¹⁵ Como antecedente del P-1993, en 1990 la SEP realiza la Prueba Operativa, un conjunto “de planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria” que “fueron aplicados en un número limitado de planteles, con el objeto de probar su pertinencia y viabilidad” (SEP, 1993, p. 11).

²¹⁶ El P-1993 prioriza el Español y las Matemáticas en el currículo para desarrollar de competencias básicas en los estudiantes (Miranda, 2010, p. 41), que les sirvieran para su vida escolar y profesional. Al Español se le asigna el 45% del

indicadores de evaluaciones internacionales sobre calidad educativa) era visto como una necesidad para cumplir las “complejas funciones sociales y culturales” que se adjudican a la educación primaria (ibid., pp. 13-14). Estas tareas contemplan la formación ciudadana que, el P-1993 desarrolló como otro objetivo general de la formación: que los alumnos se “formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional” (ibid., p. 13).²¹⁷

Para atender la formación de ciudadanos el P-1993 suplió el antiguo campo de las Ciencias Sociales por una progresiva división disciplinaria para el estudio sistemático de la Geografía, la Historia y el Civismo conforme se avanza en los grados de estudio de primaria. Las tres materias se revisarían en bloque hasta el tercer grado y a partir del cuarto se dividirían en asignaturas específicas. Esta división de contenidos se justificó en el constructivismo pedagógico, un enfoque que favorece la planeación educativa²¹⁸ pues ordena la formación a través de etapas o estadios definidos por rangos etarios que marcan el desarrollo de las facultades y habilidades cognitivas, morales y sociales en la niñez y la adolescencia (cfr. Latapí, 1999, pp. 42-45).

De acuerdo con Pablo Latapí (1999, p. 43) el constructivismo dominaba las reflexiones pedagógicas hacia el final del siglo XX, y su influencia fue muy clara en el diseño de los planes y programas de estudio de primaria y secundaria en México (en especial durante la presidencia de Ernesto Zedillo, continuador de la modernización educativa, § III.1.2), destacando la «teoría del juicio moral» de Lawrence Kohlberg (ibid., p. 92).

La teoría de Kohlberg se centra en la convencionalidad, entendida como la obediencia a las reglas y expectativas de la sociedad (Linde, 2010, p. 33). El desarrollo del juicio moral pasa por tres niveles (ídem): preconventional, marcado por la obediencia del sujeto a las reglas por temor al castigo; convencional, que plantea la conformidad del sujeto con las reglas para preservar su identidad y el funcionamiento de la comunidad; y posconvencional, cuando el sujeto condiciona su conformidad a las reglas que reflejen sus principios morales personales. Este proceso evolutivo de la moral que traza Kohlberg se funda en la descripción de los «estadios» (definidos por

tiempo lectivo de los dos primeros grados de primaria y el 30% a los siguientes cuatro grados (SEP, 1993, p. 14); mientras que a la enseñanza de matemáticas se le asigna un 25% de las horas de estudio en todos los grados (ibid., p. 15).

²¹⁷ Para dar cuenta de una formación integral, el P-1993 indicó otros dos objetivos, además de los ya mencionados: la adquisición de “conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, [...] así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México”; y el desarrollo de “actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo” (SEP, 1993, p. 13).

²¹⁸ A lo anterior se suma el hecho de que, en términos generales, el constructivismo es un referente muy funcional para el diseño educativo pues la distinción de etapas de formación facilita la planeación del tipo de materiales educativos y de intervención docente para cada etapa (Becerril & Ortiz, 2015, p. 5).

rangos de edad en la infancia y adolescencia) de la teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget, una de las principales figuras del constructivismo pedagógico (§ III.1.3). En la teoría de Kohlberg (y de acuerdo con los estadios descritos por Piaget) la educación primaria se desarrolla en los niveles preconventional y convencional, por lo que la formación de ciudadanos en este nivel de estudios consiste en la transmisión y la internalización de lo tenido por universal en la comunidad política (la «cultura», *supra*).

Con la reforma educativa de 1993 se editaron nuevos LTG para incorporar estos dos importantes cambios en el modelo pedagógico: cambiar la formación de áreas de conocimiento a asignaturas y el aprendizaje constructivo con contenidos educativos que iban de lo concreto a lo abstracto. Desde 1993 y hasta 2007 se editaron los libros de la llamada «generación 1993» de los LTG (G93).²¹⁹ Los LTG que se analizarán corresponden a las asignaturas de historia y civismo. En el caso de los cursos de historia, el interés radica en la enseñanza de la historia nacional (los programas de estudio también contemplan la enseñanza de la historia universal). El P-1993 planteó el inicio del estudio de la historia nacional a partir del cuarto grado de primaria.²²⁰ De acuerdo con este plan de estudios, desde el cuarto grado, los alumnos podrían adquirir y ejercitar “nociones históricas más complejas, como las de causalidad, influencia recíproca entre fenómenos, difusión de influencias y diversidad de procesos históricos y formas de civilización” (SEP, 1993, p. 92).²²¹ En el caso de la asignatura de civismo el P-93 se propone la transmisión de las normas y la interiorización de las actitudes y valores para integrar al sujeto a una sociedad respetuosa de los derechos humanos, pluralista y democrática (*ibid.*, p. 125). Siguiendo la lógica del constructivismo pedagógico, en el caso del civismo el análisis también se concentrará en los últimos tres grados de primaria, pero es importante advertir que, aun cuando el P-1993 contempló al civismo como una asignatura específica, a partir del cuarto grado de primaria ésta no contó con libros de texto (Morales, 2019, p. 137-138). No obstante, en cuarto grado se introdujo el libro *Conoce nuestra Constitución*, que incluye comentarios e ilustraciones sobre los artículos constitucionales.

²¹⁹ La Conaliteg agrupa el acervo histórico de los LTG en generaciones. Hasta el momento se han editado once. A la generación inicial de 1960 le siguen las de 1962, 1972, 1982, 1988, 1993, 2008, 2011, 2014, 2018 y 2019.

²²⁰ El plan de estudios distribuye la enseñanza de la historia de la siguiente manera: en primero y segundo grado de primaria, se aborda la historia personal y familiar y comunitaria (el entorno inmediato) de los alumnos; en tercer grado se explora la historia de la entidad federativa donde reside el alumno; y finalmente de cuarto a sexto grado, se estudia la historia nacional y su relación con la historia mundial.

²²¹ Por su parte, el P-2011 no define las capacidades que se deben desarrollar a partir de cuarto grado, pero traza de manera general las capacidades que se habrán de fomentarse con el estudio de la historia durante la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Estas capacidades involucran: la comprensión del tiempo y el espacio históricos, el manejo de información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia (cfr. SEP, 2009, pp. 150-152).

III.1.2 La consolidación de la reforma educativa

La modernización de la educación ha sido, en términos generales, una política sostenida al menos hasta la presidencia de Enrique Peña (2012-2018),²²² pero su influencia fue más notoria en los dos sexenios posteriores al de Carlos Salinas. Si bien en este periodo la idea de una educación de calidad progresivamente adquirió mayor peso y desplazó el discurso de la modernización, lo cierto es que aspectos clave en la lógica de la calidad educativa, como las evaluaciones, no sólo estuvieron contempladas en el proyecto de modernización, sino que fueron impulsadas por éste.²²³

En el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) la política educativa no presentó grandes cambios pues, se trató de la continuación y la instrumentación de la modernización educativa, lo que en buena medida se explica porque Zedillo se desempeñó como titular de la SEP en el sexenio de Salinas (Felipe Martínez apud. Gómez & Navarro, 2018, p. 26).²²⁴

El *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* (PDE), del *Plan Nacional de Desarrollo* para el mismo periodo, mantuvo las líneas generales de la modernización en aspectos como la descentralización del SEN, el respeto y seguimiento de los acuerdos con el magisterio (cfr. nota al pie 227), el fomento a la participación de la sociedad civil en la educación, y especialmente, la estandarización e implementación de los nuevos planes y programas de estudio (SEGOB, 1996).

El énfasis discursivo del sexenio de Zedillo estuvo en la «equidad» (idea planteada en el proyecto de modernización educativa; § III.1.1) para pensar a la “educación como palanca del cambio y la movilidad social”, advirtiendo la necesidad de generar “programas educativos destinados a corregir los graves rezagos sociales y económicos” (Gómez & Navarro, 2018, p. 29). Según el PDE, el rezago educativo era el principal obstáculo para hacer de la educación un instrumento de la equidad (SEGOB, 1996, pp. 30-34). El reto de la educación básica consistía en alcanzar la co-

²²² Para algunos especialistas, los préstamos del Banco Mundial destinados a proyectos educativos (o al combate a la pobreza que comprenden aspectos educativos) en México, constatan la continuidad de la modernización educativa pues, dicho financiamiento suponía obligaciones transexenales (cfr. Noriega, 2005, p. 46).

²²³ Aunque las evaluaciones estaban presentes en el proyecto educativo desde la década de 1970 (Martínez & Blanco, 2010, p. 100), el proyecto de modernización dio impulso a este tipo de mediciones en la educación. La descentralización de la educación motivó “la preocupación de las autoridades educativas por desarrollar instrumentos de evaluación confiables que pudieran ser utilizados para diseñar políticas educativas eficaces (LGE, 1993: artículos 29 a 31)” (ídem.). Las evaluaciones suponían un complemento de la rectoría del Ejecutivo federal en la educación, en un sistema que se preparaba para otorgar más facultades en materia educativa a los gobiernos de los Estados. Al final de la administración de Carlos Salinas se contaba con varios instrumentos de medición, quizá el más importante fue el «factor de aprovechamiento escolar», una medición del desempeño académico de los alumnos con el que se evalúa a los profesores en el marco del Programa de Carrera Magisterial. En este mismo periodo se crea el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, con participación gubernamental, para medir la posesión de conocimiento y competencias en distintos grados de educación.

²²⁴ Su estancia en este cargo fue de poco menos de dos años entre 1992 y 1993 pues, abandonó el cargo para convertirse en candidato presidencial por el PRI para la elección de 1994.

bertura universal, y al mismo tiempo procurar la calidad de la educación (ibid., p. 36). Bajo la óptica del binomio cobertura-calidad, la educación básica debía brindar conocimientos tendientes a mejorar las condiciones de vida de los sujetos y a garantizar la convivencia social pacífica.

Para mejorar las condiciones de vida de los sujetos se subrayó la necesidad de formar competencias y destrezas intelectuales para las actividades productivas y el ascenso a niveles de educación medio superior y superior. La evaluación en la adquisición de esas competencias, un rasgo distintivo de los proyectos educativos fundados en la calidad educativa, se asumió plenamente en la administración de Zedillo con la incursión del país en proyectos de evaluación de instituciones extranjeras y organismos internacionales: TIMSS (Trends in Mathematics and Sciences Study) de 1995,²²⁵ LLECE (Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación) de 1997, y la primera participación en PISA (Programme for International Student Assessment) del 2000. La experiencia de México en estas evaluaciones serviría para la creación de evaluaciones nacionales bajo estándares internacionales, la primera de este tipo fueron las pruebas denominadas «estándares nacionales» a partir de 1998 (Martínez & Blanco, 2010, p.101).

Por lo que corresponde a la convivencia pacífica, el PDE describió con claridad los objetivos del marco de socialización cívica: “La educación deberá fomentar valores y actitudes que deven en conductas auténticamente democráticas y contribuyan al respeto y vigencia de los derechos humanos, en todos los ámbitos de la vida social, pasando por la familia y la escuela y tocando todos los espacios de convivencia” (SEGOB, 1996, p. 27). Para formar ciudadanía el PDE identificó a las asignaturas de Historia, Geografía y Civismo (así como lo había hecho el PNME) con el propósito de transmitir, por una parte, conocimientos específicos sobre el desarrollo histórico del país, su diversidad cultural y geográfica, para garantizar el reconocimiento de la identidad nacional en los sujetos; y por otra, conocimientos sobre los derechos y los deberes, sobre el respeto a los demás y a las leyes, para guiar la participación sociopolítica del sujeto (ibid., p. 45).

La presidencia del panista Vicente Fox (2000-2006) fue el primer gobierno de oposición después de siete décadas de gobiernos del partido hegemónico (el PRI). La alternancia en el ejecutivo federal trajo consigo cambios sensibles en los asuntos de gobierno, en la participación y la cultura política —como se ha visto en el caso del estrechamiento de vínculos entre actores políticos y eclesiales (§ II.3.1). En materia educativa se continuaron los objetivos de la modernización

²²⁵ México sólo participó en la primera edición de TIMSS, aunque sus resultados no llegaron a reportarse (National Center for Education Statistics, 2020) pues, la “participación de México en el TIMMS finalizó de manera abrupta, debido a la decisión del gobierno mexicano de no dar a conocer los resultados” (Martínez & Blanco, 2010, p. 103).

salinista, pero en el discurso se señaló con claridad que el centro del proyecto educativo estaba en la calidad.

Prueba de lo anterior fue el Programa de Escuelas de Calidad (PEC)²²⁶ que inició en 2001. Este programa se apoyó en la descentralización y la participación ciudadana en la educación pues, si bien su diseño correspondía al Ejecutivo federal, su instrumentación y ejecución estaría a cargo de las entidades federativas con el propósito de “apoyar las acciones que la comunidad de cada centro escolar decida para mejorar la calidad de los servicios educativos y los resultados del aprendizaje” (Bracho, 2010, p. 219). El PEC se planteó como objetivo el involucramiento de las comunidades en la educación, incentivando la colegialidad en la toma de decisiones, la iniciativa de los profesores en acciones para mejorar la formación y la adquisición de conocimientos (ibid., p. 220). Para dar cuenta de este objetivo el programa incorporó un sistema de evaluación a través de indicadores para medir la eficacia y los logros académicos en cada escuela beneficiaria.

Coligadas a la calidad educativa, las evaluaciones adquirieron notable importancia en el sexenio de Vicente Fox, confiriéndoles un papel estratégico “como elemento imprescindible para la planeación y la rendición de cuentas por parte de la autoridad educativa” (Martínez & Blanco, 2010, p. 99). En el marco del *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*,²²⁷ en 2002 se crea el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), encargado de atender cuatro áreas de la evaluación: “construcción de indicadores, elaboración de pruebas, evaluación de recursos y procesos de las escuelas y proyectos internacionales” (ibid., p. 111). El objetivo del INEE radica en “evaluar el conjunto del sistema educativo como tal, y no sus componentes individuales, alumnos, maestros o escuelas” (ídem).²²⁸ Este Instituto se encargó de realizar un proceso de sistematización de las evaluaciones educativas a nivel nacional para ofrecer datos sobre el SEN que permitieran comprender el estado, la evolución y resultados del proyecto educativo.²²⁹

²²⁶ Este programa es una muestra de la intención gubernamental de vincular el proyecto educativo a los criterios y organismos internacionales, especialmente a los vinculados a la lógica de la calidad educativa. El PEC fue financiado por el Banco Mundial para destinarse a escuelas de zonas marginadas con el propósito de incentivar la mejora de los procesos de formación (Bracho, 2010, p. 219) y detonar con ello el desarrollo. En el mismo sentido se dio el programa Enciclomedia para introducir tecnologías de la información en la educación básica (cfr. Miranda, 2010, pp. 44-46), que contó con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo.

²²⁷ Este fue un acuerdo no vinculante (y con pocos efectos) que estableció compromisos en torno a la calidad de la educación entre el gobierno federal, los gobiernos estatales, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y actores relevantes de la sociedad civil en el ámbito educativo (Miranda, 2010, p. 44).

²²⁸ Esto quiere decir que las evaluaciones del INEE no interferirían en el desarrollo escolar de los alumnos (que se mediría a través de pruebas como ENLACE), ni en el desempeño de los maestros y la relación de éste con los incentivos de la Carrera Magisterial, aspectos ambos que continuaría manejando la SEP.

²²⁹ En 2003, tan sólo un año después de su creación, el INEE comenzó a presentar resultados de sus evaluaciones. Pero quizá la evaluación más conocida que surgió durante el sexenio de Vicente Fox, fue la Evaluación Nacional del Logro

Aunque la política educativa de la administración de Fox estuvo marcada por el énfasis en la calidad educativa y las evaluaciones, esto se ligó a una formación en valores para guiar el proceso de socialización. En el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* se planteó la necesidad de transmitir una «ética pública». Esta ética englobaría los elementos componentes del marco de socialización cívica. La ética pública se justificó en el carácter laico de la educación²³⁰ y tendría como objetivo el desarrollo de valores democráticos, el respeto por los derechos humanos y el reconocimiento del carácter multicultural del país. Así se expresa en el documento:

La construcción de una ética pública sustentada en los valores de la democracia supone un compromiso individual y colectivo con los derechos y responsabilidades fundamentales del ser humano, así como suprimir la discriminación por razones de género, religión, grupo étnico, origen social o nacional, lengua u otras; implica acudir a la evidencia objetiva, y no a los prejuicios, para sustentar las opiniones, así como el respeto a la libertad de información, expresión y crítica; implica también la negociación justa y la solución pacífica de los conflictos, el respeto de las minorías, la vigilancia de los intereses de las generaciones futuras y la supervisión de los poderes públicos por parte de los ciudadanos. (DOF, 2003, p. 66).

La ética pública del PNE marca algunas diferencias, respecto de los programas educativos de los dos sexenios anteriores, en la forma de entender la formación ciudadana. Las nociones de democracia, derechos humanos y multiculturalismo, renovaron la interpretación de la identidad nacional que había estado concentrada en la cultura nacional (PNME) o el desarrollo histórico del país (PDE). El multiculturalismo es presentado como uno de los retos más importantes de la educación que, consiste en “fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece” para generar un acceso equitativo a oportunidades, valorar los aportes de los distintos pueblos que integran el país, y contribuir a que éstos convivan de manera respetuosa (DOF, 2003, p. 67).

La enunciación de esa ética pública también puede entenderse como una profundización en los nuevos principios convencionales: un nacionalismo de carácter democrático, abierto al mundo y alentador del pluralismo (político y cultural); y el respaldo a los derechos humanos como sustento de la sociabilidad.

Los principios de la ética pública (que como noción no volvió a aparecer en otros documentos educativos importantes del sexenio) se introdujeron en la sustantiva revisión curricular que

Académico en Centros Educativos o «prueba ENLACE» (por sus siglas). ENLACE fue una evaluación anual (entre 2005 y 2014) diseñada para medir el desempeño escolar de alumnos de primaria y secundaria en las asignaturas de español y de Matemáticas. A partir de 2008 comenzó a agregarse a la medición una asignatura adicional, distinta en cada año —de estas evaluaciones son de especial interés para la investigación las de 2009 y 2010, que sumaron las asignaturas de Formación Cívica y Ética e Historia, respectivamente.

²³⁰ Así lo dice el PNE: “En el caso mexicano debe reflexionarse sobre la manera en que la educación pública, definida constitucionalmente como laica, respetuosa de la libertad de creencias, puede contribuir a la construcción de una ética global, pública también, sustentada en los valores de la convivencia democrática” (DOF, 2003, p. 65).

emprendió el gobierno de Vicente Fox a la educación preescolar y a la secundaria. En 2004 se dio a conocer el plan de estudios para la educación preescolar; nivel educativo que, mediante la reforma de 2002 al artículo 3° constitucional, se incluyó como parte de la educación obligatoria — que ya contemplaba los niveles de primaria y secundaria (§ III.1.3). Dos años después, en 2006, se presentó la revisión del plan de estudios para secundaria.

Ambos planes de estudio comparten una serie de características. Rescatan aspectos señalados por la reforma educativa de 1993, especialmente la concepción de una educación integral para la que se definieron campos formativos que conjugan aspectos tendientes a la profesionalización de los alumnos con otros destinados a la socialización a partir de valores —en particular en preescolar (SEP, 2004, pp. 45-49). Los dos planes continúan la incorporación de valores para el siglo XXI, como el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a la nación ligado al reconocimiento de la pluralidad cultural —en el plan de secundaria se incorpora la idea de interculturalidad (SEP, 2006, p. 19). Pero lo que mejor definía a estos planes fue un nuevo modelo educativo.

Tanto en preescolar como en secundaria se plantea la educación basada en competencias (EBC), definidas como “un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2006, p. 11). Aunque desde la reforma de 1993 se indicaba el desarrollo de competencias como una tarea de la formación, es a partir de las reformas curriculares de la administración de Fox que comienza a integrarse de manera sistemática la EBC atendiendo a los estándares internacionales de este enfoque, tratados desde la década de 1970 en varios países desarrollados, centrando su preocupación en el logro de metas formativas, la definición de perfiles (de ingreso, permanencia y egreso) de los alumnos, la profesionalización docente, las evaluaciones educativas (de forma muy destacada) y la reforma de los contenidos educativos (Velázquez & Torres, 2009, pp. 3-4).²³¹

Las acciones en materia educativa emprendidas durante la administración de Vicente Fox resultaron claves para la definición de la política educativa del siguiente sexenio. El enfoque formativo de la EBC sentó las bases para la reforma educativa de 2011, en la que se integran las competencias a la educación primaria para completar el ciclo de la educación básica y obligatoria.

²³¹ Gran Bretaña fue uno de los primeros países en donde se instauró decididamente la EBC a partir de la década de 1980. En 2005 la OCDE impulsó la EBC a través del proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo). En el DeSeCo se define a las competencias como “la capacidad de cumplir con demandas complejas, aprovechando y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p.4). Asimismo, se identifican tres categorías: el ámbito de las habilidades intelectuales y técnicas, el ámbito de las relaciones sociales y la convivencia y el ámbito de la formación de la autonomía (ibid., p. 5).

III.1.3 La reforma educativa de 2011: la calidad educativa

La política educativa del sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) siguió la ruta de la administración anterior, pero intensificó la retórica de la calidad educativa, enfatizando la evaluación de la educación y la profesionalización del cuerpo docente (Gómez & Navarro, 2018, p. 28).²³²

El *Programa Sectorial de Educación* (PSE) para el periodo 2007-2012, asumió la formación de ciudadanos a través de un perfil que acentuaba la autonomía de la persona, expresándolo así: “El México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales” (DOF, 2008, p. 48). Señalaba el papel de la escuela en la «creación de ciudadanía», mediante la adopción y transmisión de una «ética de la responsabilidad y la participación» —término que no se define ni se vuelve a mencionar. La escuela se concibe como el espacio donde los sujetos deben aprender

[...] a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad; a ejercer con libertad y responsabilidad su sexualidad; a convivir y a relacionarse con los demás; a sentirse parte esencial de su comunidad y de su país; a cuidar y enriquecer nuestro patrimonio natural, histórico y cultural; a sentirse contemporáneos y continuadores de quienes han contribuido a crear al México libre y democrático en que vivimos” (DOF, 2008, p. 48).

En la concepción de lo universal de la comunidad política la idea de lo nacional tiene el mismo peso que el reconocimiento, la valoración y el respeto por la diversidad social. El sentimiento de pertenencia del sujeto a la nación pasa por identificarse como miembro de “una sociedad multicultural, pluriétnica, con costumbres, tradiciones, lenguas, ideologías y religiones diversas que integran el amplio y variado mosaico de nuestra identidad nacional” (DOF, 2008, p. 48).

La descripción del perfil de ciudadano y del proceso de socialización se profundizan (sumando la calidad educativa, tendiente a la profesionalización) con la exposición de objetivos de la educación. Si bien estos objetivos tienen el propósito de ser interdependientes y transversales en el proceso de formación, para la formación de ciudadanos se detalla un objetivo específico:²³³

²³² Estos dos aspectos se recogieron en la Alianza por la Calidad de la Educación (2008), un acuerdo firmado por la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación que, contemplaba la modernización de los centros escolares, así como la profesionalización de los docentes. También estableció el compromiso para realizar la reforma curricular (RIEB), en torno al desarrollo integral de los estudiantes y asumiendo criterios de evaluación para garantizarlo.

²³³ El PSE identifica seis objetivos para la educación: 1) mejorar la calidad de la educación para asegurar el bienestar personal y el desarrollo nacional, 2) garantizar la igualdad de las oportunidades educativas en pro de la equidad, 3) fomentar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para integrar al sujeto a la sociedad de conocimiento, 4) promover una formación integral que redunde en los valores ciudadanos, 5) formar a los sujetos con un alto sentido de la responsabilidad social para la participación y la competitividad laboral, y 6) democratizar el sistema educativo mediante la participación de todos los agentes educativos (DOF, 2008, p. 51).

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural (DOF, 2008, p. 51).

Para desarrollar este objetivo se establecieron indicadores y metas que, en el caso de la educación primaria, consistían en ampliar el número de escuelas incorporadas al Programa de Escuelas de Tiempo Completo²³⁴ e incrementar el número de materiales (libros, audiovisuales y material informático) para la formación cívica (DOF, 2008, p. 24). Asimismo se introdujeron estrategias y líneas de acción que contemplaban la planeación de cursos para los docentes y la elaboración de materiales adicionales para los alumnos en los que se abordaran «temas emergentes» como la multiculturalidad/interculturalidad²³⁵ y la equidad de género; el cuidado de la salud, del medio ambiente y de los patrimonios cultural y natural; la construcción de una cultura de la convivencia y la participación igualitaria, libre de violencias y apegada a la legalidad; y, un tema que en esta investigación interesa destacar, el respeto por los derechos humanos (ibid., p. 68).

El tema de los derechos humanos se habría de potenciar gracias a la reforma de 2011 al artículo 1º constitucional que, propició la reforma del artículo 3º para incluir en el objetivo de la educación el “respeto a los derechos humanos” (CEPUM, 2011, art. 3, párr. 2), aunque es verdad que los derechos humanos ya habían sido incluidos en los contenidos educativos con anterioridad (en particular a partir de la administración de Zedillo).

A diferencia de los documentos educativos del pasado, el PSE traza con sistematicidad, los retos y objetivos de la educación, indicadores y metas para cumplir los objetivos, así como estrategias y líneas de acción. Sin embargo, y pese a la sistematicidad del programa que da la impresión de ser un conjunto de acciones ordenadas y lógicas, fue criticado por estar plagado de concepciones difusas, sin profundidad y muchas veces intercambiables (cfr. nota al pie 235). Como lo hace notar Carlos Ornelas (2018) el “programa fue parco en conceptos, pero derrochador en indicadores, unidades de medida, metas, estrategias y líneas de acción. Un paquete que evocaba el bagaje de la nueva gerencia pública (NGP), ya en boga en los países avanzados de la OCDE” (p. 192).

²³⁴ El Programa de Escuelas de Tiempo Completo inicia en 2007 con el objetivo de elevar la calidad de la educación mediante el aumento de las cargas horarias. En el caso de la educación primaria se pasó de 900 horas anuales a 1200 y hasta 1600 horas por año escolar, con el propósito de emplear este tiempo para fortalecer los aprendizajes, actividades de arte y cultura, desarrollo físico, o aprendizaje de inglés.

²³⁵ El PSE no define estos conceptos y los trata como sinónimos.

La cercanía que Ornelas señala entre el PSE y los criterios internacionales (específicamente los de la OCDE, a propósito de la EBC; cfr. nota al pie 231), no produjo una explicación clara y detallada de la calidad educativa, aspecto que subraya el programa. La calidad se trata de forma difusa, a través de diversas nociones y conceptos que después se recogen en medio centenar de indicadores y estrategias. Las ideas más claras sobre la calidad educativa, tanto en su enunciación como instrumentación, son las relativas a la evaluación (cfr. Ornelas, 2018, p. 193).

Si bien, las evaluaciones se pensaron como mecanismos para conocer las distintas realidades educativas del país, para identificar las deficiencias y desarrollar, en consecuencia, líneas de acción, el proyecto educativo de este sexenio se caracterizó por la concentración y sobredimensión de las evaluaciones basadas en los modelos internacionales, mientras que se presentaban “ideas generales y poco orientadoras respecto a los fines del desarrollo educativo dentro de un proyecto de futuro para el país” (Loyo, 2010, p. 197; cfr. Martínez & Blanco, 2010, p. 120).

Aun así, en la administración de Calderón se puede identificar un esfuerzo por sustanciar lo esbozado en el PSE, a través de la revisión de los contenidos educativos con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011. Esta reforma completó la revisión a la educación básica iniciada en el sexenio anterior con los planes de estudio para la educación preescolar y la secundaria. En 2009 se presentó, en una etapa de prueba, el rediseño de los contenidos en primaria que, la RIEB consolidó en el plan de estudios para primaria de 2011 (P-2011) que sustituyó al P-1993.

El objetivo de la RIEB era integrar a toda la educación básica mediante “‘ejes formativos’ que servirán como organizadores de las asignaturas, contenidos y secuencias curriculares” (Miranda, 2010, p. 47) desde el primer grado de preescolar hasta el tercero de secundaria; lo anterior bajo el enfoque formativo de la EBC. Como parte de esta integración se crearon «estándares curriculares» organizados “en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno” (SEP, 2011, p. 42): 1°) del primero al tercer grado de preescolar; 2°) del primero al tercer grado de primaria; 3°) del cuarto al sexto grado de primaria; y 4°) del primero al tercer grado de secundaria. De acuerdo con la RIEB esos periodos se “corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes” (ídem).

Así como su antecesora de 1993, la reforma educativa de 2011 se adhirió al constructivismo pedagógico. Este enfoque se opone al enciclopedismo del conocimiento y su transmisión pasiva, para poner en el centro del proceso de aprendizaje al sujeto (Perrenaud apud. Díaz Á., 2006, p. 18), una postura adoptada en ambas reformas educativas. Pero, a diferencia de la educación basa-

da en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias intelectuales que se planteó en 1993, en 2011 se propuso desarrollar «competencias para la vida», entendidas como la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores “hacia la consecución de objetivos concretos” (SEP, 2011, p. 38).²³⁶ En este sentido el constructivismo pedagógico ha sido señalado como una de las principales influencias de la EBC pues, en este enfoque la formación se ve como un proceso cíclico que involucra la experiencia, la movilización y la adaptación de saberes previos del sujeto en su activa participación (e interrelación con otros) en el entorno para resolver problemas concretos (cfr. Coloma & Tafur, 1999, pp. 218-220; Dongo, 2008, pp. 170-171).

Otro aspecto que muestra la influencia del constructivismo en la reforma de 2011 es la coincidencia de los rangos etarios entre los estándares curriculares de la RIEB y los estadios de la teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget, pensador central del constructivismo pedagógico. De acuerdo con Piaget durante la infancia y la adolescencia el sujeto desarrolla paralelamente sus capacidades cognoscitivas y sociales a través de cuatro etapas definidas por la edad. Por lo que toca la formación del juicio moral, en los dos primeros estadios (cero a siete años) los sujetos obedecen las reglas por temor al regaño; a partir del tercer estadio (siete a once años) se asumen las reglas por respeto y reciprocidad, buscando mantener con ellas el orden en la comunidad; y en el cuarto estadio (once años en adelante) los sujetos comienzan a comprender principios morales generales con los que deciden su obediencia o no a cada regla en particular, desarrollando con ello una moral autónoma (Latapí, 1999, p. 43) —se ve aquí la influencia de Piaget en la teoría de Kohlber antes descrita (§ III.1.1).

La educación primaria comprendida en los estándares 2° y 3° de la RIEB, esto es entre seis y once años, concuerda con el tercer estadio de Piaget caracterizado por el respeto a las reglas y el mantenimiento del orden social. Atendiendo a esta concordancia, la formación de ciudadanos en este nivel de estudios supone un periodo fecundo para la internalización de valores, reglas y en general lo tenido por universal en la comunidad política.

Además de los estándares curriculares, la RIEB también dividió la educación en cuatro campos de formación. Dos de estos campos contuvieron los contenidos para la formación de ciudada-

²³⁶ Como ejemplo de esto se señala que las competencias “son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente, porque se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; es posible enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad” (SEP, 2011, p. 38).

nos.²³⁷ El campo de «exploración y comprensión del mundo natural y social» estaba formado por las asignaturas de ciencias naturales y ciencias sociales. El objetivo de este campo consistía en la formación del pensamiento crítico que, por lo que corresponde al mundo social, debía fundarse en el “reconocimiento de la diversidad social y cultural que caracterizan a nuestro país y al mundo, como elementos que fortalecen la identidad personal en el contexto de una sociedad global donde el ser nacional es una prioridad” (SEP, 2011, p. 49). Evidentemente en este campo se ubicó a la Historia como parte de las Ciencias Sociales.

En el campo del «desarrollo personal y para la convivencia» se contempló la Formación Cívica y Ética, la Educación Física y la Artística. El objetivo de este campo era que los estudiantes aprendieran “a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social” (SEP, 2011, p. 53).

Pese a la división de campos y de asignaturas, uno de los objetivos generales del plan de estudios de 2011 consistía en ofrecer una educación integral que suponía comprender el carácter multidimensional del proceso de socialización. La RIEB esboza el compromiso del Estado para colaborar en la formación de la identidad propia del sujeto, con la intención de introducir valores que, además, servirían de base para la convivencia social (SEP, 2011, p. 54). En buena medida esta educación integral se fundó en los contenidos transversales que daban seguimiento a los temas emergentes propuestos en el PSE (*supra*) y estaban “orientados a desarrollar actitudes y valores considerados de especial importancia” (Miranda, 2010, p.41).

La incorporación de los temas emergentes fue prioritaria en las asignaturas de Historia y de Civismo. Entre estos temas emergentes destacan la diversidad y los derechos humanos. El énfasis del PSE en el carácter multicultural/intercultural del país parece comprobarse en la modificación de los libros de historia que, incrementaron sensiblemente sus contenidos sobre los pueblos originarios (§ III.2.1). Por otra parte, los derechos humanos se ligaron de manera especial al civismo, asignatura cuya finalidad descrita en el P-2011 consistía en “que los alumnos asuman posturas y

²³⁷ Los cuatro campos eran los siguientes: a) lenguaje y comunicación, campo para desarrollar las competencias comunicativas para resolver problemas mediante el uso y estudio formal del lenguaje (SEP, 2011, p. 43); b) pensamiento matemático, un campo para desarrollar las capacidades racionales, lógicas y formales, necesarias para la resolución de problemas (ibid., p. 49); c) exploración y comprensión del mundo natural y social; y d) desarrollo personal y para la convivencia.

compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática” (SEP, 2011, p. 54).

La reforma de 2011 también implicó la edición de una nueva generación de LTG. Además de conservar los dos rasgos pedagógicos impuestos desde 1993, la división de los contenidos educativos por asignaturas y el constructivismo pedagógico, la nueva generación buscó incorporar el enfoque de la EBC, a través de ejercicios individuales y grupales para reflexionar sobre los aprendizajes, así como evaluaciones en cada unidad de estudio. Entre las reformas de 1993 y 2011 circularon tres «generaciones» de los LTG: la generación de 1993 (G93), la generación 2008 (G08) y la generación 2011 (G11). En esta investigación se emplearán solamente la G93 y la G11 pues, la G08 es una suerte de transición de los contenidos del P-1993 hacia los contenidos del P-2011. Tal como se ha descrito en el caso de la G93 (§ III.1.1), se analizarán únicamente los textos para las asignaturas de historia y civismo. Es importante señalar que, en la G11 a diferencia de la G93, hay libros específicos para civismo en todos los grados. Estos materiales permitirán profundizar el análisis sobre la formación del sujeto como persona y como miembro de la comunidad política.

III.1.4 La formación de ciudadanos en los planes de estudios de 1993 y 2011

Los cambios en las reformas educativas de 1993 y 2011, más que diferenciarlas, reflejan la consolidación en el ámbito educativo de las características que el proyecto político comenzó a adquirir desde el final de la década de 1980. La tabla 6 expone los cambios en la formación de ciudadanos, a través de la concepción de ciudadanía y del marco de socialización cívica (cfr. tabla 1, § I.4) formulados en las reformas de 1993 y 2011. También da cuenta de la función del estudio de la Historia y del Civismo en cada reforma, materias centrales en la formación de ciudadanos, y de cuyos LTG se extraerán los contenidos para explicar la estrategia de integración social (§ III.2).

Tabla 6. Formación ciudadana en las reformas de 1993 y 2011

	Concepción de la ciudadanía	Marco de socialización cívica
Reforma educativa de 1993	<p>Se acentúa el sentimiento de pertenencia del sujeto a la nación a través de «la cultura» que, supone la conciencia sobre la formación histórica, los valores, las costumbres y las tradiciones del país. El nacionalismo se enfatiza, pero de forma reflexiva pues, comprende y reconoce la diversidad regional del país, y está abierto al mundo.</p> <p>Bajo la idea de «profesionalizar ciudadanos» se promueve la equidad, entendida como solidaridad social. Para ello se concibe a la educación como un nivelador social que favorece el desarrollo y crecimiento económicos, al tiempo que mejora la calidad de vida de los sujetos.</p>	<p>La escuela es el espacio de socialización en «la cultura nacional». Su objetivo es fomentar la solidaridad con base en la democracia y la justicia; y promover la integración social fortaleciendo la conciencia de la nacionalidad y la soberanía por medio del aprecio de la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y cultura regionales.</p> <p>La formación ética supone el conocimiento de derechos, deberes y la práctica de valores.</p> <p>Función de las asignaturas: Historia → Transmite la identidad nacional. Civismo → Transmite normas, actitudes y valores en favor de los derechos humanos, la democracia y el pluralismo.</p>
Reforma educativa de 2011	<p>Se enfatiza la autonomía individual, la libertad y la identidad propia de los sujetos pues, los ciudadanos son valorados por su capacidad de innovación y transformación de la sociedad.</p> <p>Se comprende la diversidad social a través del multiculturalismo para reconocer el pluralismo étnico, lingüístico, ideológico, religioso y cultural que integra el mosaico de la identidad nacional.</p>	<p>La educación contribuye a la construcción de la identidad personal en una sociedad plural. El Estado coopera brindando una formación integral que equilibra los valores ciudadanos con el desarrollo de capacidades y la adquisición de conocimientos para fortalecer una convivencia democrática y multicultural.</p> <p>La ética instruye en la libertad y sirve para generar el sentimiento de pertenencia a la comunidad y al país.</p> <p>Función de las asignaturas: Historia → Enseña a reconocer la diversidad social y cultural del país y del mundo Civismo → Enseña a actuar en favor de la democracia, la legalidad, la libertad y los derechos humanos.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en documentos de las reformas educativas de 1993 y 2011.

Como se ve en la tabla 6, el nacionalismo tiene un papel importante tanto en la concepción de la ciudadanía como en el marco de socialización cívica. Pero, entre las reformas educativas de

1993 y de 2011, hubo un distanciamiento del nacionalismo en su versión revolucionaria para adoptarlo en su versión democrática (§ II.3.1), esto es, haciendo hincapié en la apertura del país, el pluralismo sociopolítico, el Estado de derecho y el reconocimiento de la ciudadanía.

La reforma de 1993 conserva rasgos del nacionalismo revolucionario. Lo nacional se entiende como una cultura homogénea, que representa la síntesis del devenir histórico, los valores y los símbolos compartidos por la comunidad política. Esta idea de lo universal se trata como un conocimiento concreto que se transmite de forma directa mediante la enseñanza de la historia, a partir de la cual se van reconociendo la importancia de la legalidad y de algunos valores cívicos para vivir en comunidad (esto debido a que no hubo LTG específicos para la asignatura de civismo, § III.1.1). Pero esta reforma también incluye una interpretación reflexiva de la realidad nacional, que comprende la diversidad regional del país y admite que en esos contextos existen variaciones sobre lo tenido por universal. Aun así, en los LTG editados en torno a esta reforma educativa, se privilegian valores y símbolos universales como el mestizaje, los símbolos patrios y la soberanía.

Por su parte, la reforma de 2011 no ve lo nacional como una síntesis, sino como un mosaico de expresiones culturales diversas. En los LTG editados en torno a esta reforma no se descarta la idea de una identidad nacional (vinculada también a los símbolos patrios, al mestizaje y a la soberanía), pero, como se ve en la tabla 6, se enfatiza la diversidad social y se plantea el carácter multicultural de la nación para reconocer el pluralismo y los derechos de los sujetos. El plan de estudio de la asignatura de historia, describe a ésta como una herramienta para comprender la diversidad y no sólo como un medio para transmitir la identidad nacional. Por otra parte, el marco de socialización cívica se fortaleció gracias a la asignatura de civismo y a los LTG específicos para la misma, que incorporaron de manera decisiva el tema de la democracia, presentada como un sistema de gobierno fundado en el Estado de derecho, y que requiere de la activa participación de los ciudadanos para resolver los problemas sociales. La democracia también se describe como una forma de vida, razón por la que se promueven valores para la convivencia cívica pacífica.

Uno de los asuntos que genera mayor discusión en torno a la formación de ciudadanos es la noción de ciudadanía y el marco de socialización cívica (el conjunto de conocimientos, reglas y valores para la vida en comunidad) que se pretenden transmitir y la forma en que se transmiten. Desde el punto de vista de los contenidos hay un conocimiento básico sobre la ciudadanía que se expresa con claridad en los libros de texto que se editaron en torno a las reformas de 1993 y 2011: la concepción formal de la ciudadanía.

En ese sentido, el libro *Conoce nuestra Constitución* editado desde la G93, y en el libro de civismo para sexto grado de la G11 señalan que la nacionalidad se obtiene por nacimiento en el país, por filiación o matrimonio con un nacional o por un acto voluntario de naturalización (SEP, 1997, pp. 15-17; 2010e, p. 93). Los mismos textos indican que al cumplir 18 años de edad los nacionales se convierten en ciudadanos poseedores de derechos y obligaciones (SEP, 1997, p. 18); el libro de civismo es más específico al definir como ciudadano al “integrante o miembro de la unidad política llamada ‘pueblo’” que detenta la soberanía nacional, y cuyo deber consiste en “participar directa o indirectamente en la estructura del poder estatal y en la realización del orden jurídico de la nación” (SEP, 2010e, p. 93). Este deber también forma parte del proceso de formación de ciudadanos, pues involucra los conocimientos, reglas y valores (el marco de socialización cívica) necesarios para participar sociopolíticamente. En este asunto de nuevo aparece el carácter formalista, pues ambas generaciones priorizan la legalidad como un medio para la convivencia cívica pacífica. Sin embargo, se diferencian en los alcances de esa participación en un sistema democrático. Mientras que en la G93 la participación del sujeto en democracia se reduce casi por completo a la elección de gobernantes (SEP, 1997, p. 18), la G11 asume a la democracia como una forma de vida, que se manifiesta en acciones cotidianas para la resolución de problemas sociales con apego al derecho, pero también, a una serie de valores que se describen los libros de texto. Se percibe en este sentido la intención de una formación integral, como se ve en la tabla 6, en la que el Estado coopere en la formación de la identidad personal fortaleciendo la autonomía individual de los sujetos.

No obstante, una de las críticas más comunes a la formación de ciudadanos en la educación básica mexicana apunta al formalismo y al carácter no político de la identidad ciudadana que se transmite. Teresa Yurén (2013, p. 148) ha concluido, tras realizar varias investigaciones en la frontera de las dos reformas educativas que aquí se analizan, que los resultados de la formación de ciudadanos han sido deficientes, pues aun cuando los alumnos comprenden la importancia de la democracia entendida en un sentido amplio como una forma de vida, ligada al ejercicio de las libertades y a la convivencia cívica; también la ven como algo ajeno y distante, ligada a la política, una actividad que se asocia a la corrupción y que, por tanto, genera rechazo. En pocas palabras, el marco de socialización cívica se aprende, pero no se internaliza. Más que en los contenidos Yurén considera que esta deficiencia se encuentra en las estrategias pedagógicas (y la falta de ellas) que se emplean en las aulas, y propone una serie de recomendaciones para tratar de trans-

mitir una efectiva experiencia política en los alumnos en la que puedan poner en práctica los contenidos aprendidos (cfr. *ibid.*, pp. 152-154).

Esta crítica alude a los resultados del proceso de formación de ciudadanos, un asunto que escapa a esta investigación. El interés aquí está puesto en la articulación de elementos que constituyen la estrategia de integración social que el Estado proyecta a través de la educación; ciertamente se presupone que el objetivo estatal es que los sujetos internalicen los contenidos para la formación de ciudadanos, pero lo que se busca son esos contenidos, sin valorar los resultados de la internalización. En el siguiente apartado se explorarán esos contenidos en los LTG.

III.2 LTG: CONTENIDOS PARA LA INTEGRACIÓN

Los proyectos educativos estatales surgieron en la Modernidad con una óptica universal para ofrecer educación a toda la población, persiguiendo una utilidad política: formar ciudadanos (§ I.2.2). Para cumplir este objetivo la educación debe cultivar el sentimiento de pertenencia a la comunidad y a la nación mediante “la autoidentificación del sujeto con una forma de vida y una cultura”, y la adopción de una identidad que genere la conciencia de “un origen y una historia comunes” (Luis Villoro ap., De la Peza & Corona, 2000, s/p). No obstante, en la actualidad la integración de los sujetos a la comunidad, plantea exigencias al marco de socialización cívica que van más allá del sentimiento de pertenencia. La formación del sujeto como ciudadano supone la adquisición y comprensión de reglas, valores y conocimientos sobre temas relevantes para el desarrollo de su participación sociopolítica, tales como los derechos humanos o la democracia.

De acuerdo con las teorías constructivistas que modelaron los planes de estudio de 1993 y 2011, la educación primaria se sitúa en una etapa de formación ideal para observar la estrategia de integración social (§ III.1.1). En este periodo los sujetos oponen poca resistencia a los contenidos que les transmiten; con ellos modelan su identidad propia, aprenden a establecer relaciones con los demás y adquieren conocimientos necesarios para participar en la sociedad. Se trata de una etapa que favorece la internalización del marco de socialización cívica, de los conocimientos, reglas y valores que constituyen lo universal, lo que da unidad y sentido a la comunidad política.

En este apartado se analizarán los contenidos educativos que explican la estrategia de integración social del Estado mexicano, a través del principal instrumento del proyecto educativo para la formación de ciudadanos en primaria: los LTG. Se analizarán específicamente los textos para las asignaturas de historia y civismo de la generación de 1993 (G93) y la generación de 2011 (G11). Sobre los libros de historia se dará prioridad a los que se dedican a la historia nacional, esto es, los textos para cuarto y sexto grado de la G93 y los libros de cuarto y quinto grado de la G11. En cuanto a los libros de civismo, se debe recordar que en la G93 no se editaron libros para esta asignatura, por lo que solo se revisarán los libros de la G11 para esta asignatura de cuarto a sexto grado. Este análisis también incluye contenidos del libro *Conoce nuestra Constitución* de cuarto grado, presente desde la G93 y que se mantuvo con muy pocos cambios en la G11.

Los contenidos de los LTG antes señalados se irán abordando para explicar la estrategia de integración social que, como se presentó en el capítulo I con ayuda de la tabla 2 (§ I.4), puede describirse a partir de los vínculos estructurales entre las directrices de la laicidad (DL) y los con-

tenidos del régimen de laicidad (CRL). La tabla 7 muestra de manera simplificada la estrategia de integración social, cuyo objetivo es la formación de ciudadanos mediante la concepción de la ciudadanía y el marco de socialización cívica; aspectos sobre los que ya se dio una primera aproximación en las reformas educativas de 1993 y 2011 en el apartado anterior.

Tabla 7. Estrategia de integración social (simplificada)

CRL \ DL	Autonomía individual		Autonomía estatal (autonomía de lo político)		No discriminación	
Axiológico	Libertad de conciencia		Mediación de intereses		Iguales libertades para los sujetos	
	Autonomía privada	Autonomía pública				
Regulativo	Reconocimiento de derechos		Imparcialidad		Representación	
			Criterios instrumentales	Ética laica		
Institucional	Proyecto político		Demarcación estatal de la esfera pública		Formación de ciudadanos	
					Concepción de ciudadanía	Marco de socialización cívica

DL Directrices de la Laicidad CRL Contenidos del Régimen de Laicidad
 Estrategia de integración social
 Vínculos estructurales auxiliares para el análisis de la estrategia de integración social

Fuente: Elaboración propia.

Para analizar la estrategia de integración en los LTG: (1) se hará una descripción general de los contenidos en los libros de texto para las asignaturas de historia y civismo, comenzando por los objetivos de la formación de ciudadanos en los planes y programas de estudio de esas asignaturas en 1993 y 2011; (2) posteriormente se planteará la relación entre la imparcialidad del Estado y la concepción de la ciudadanía, a través de la narrativa histórica del proyecto político estatal, que servirá de guía para observar la exposición del reconocimiento de derechos y la demarcación estatal de la esfera pública en los LTG; y finalmente (3) se trazará la relación entre la libertad de conciencia y el marco de socialización cívica, para comprender los márgenes de la autonomía del sujeto dentro de la comunidad política, mediante los contenidos de los LTG en los que se puede valorar la mediación de intereses y la representación política.

III.2.1 Los programas y los textos para la formación de ciudadanos

Desde su primera edición en 1960, los LTG han tenido un papel central en la formación de ciudadanos, ya que se apegan al proyecto político con el propósito de generar el sentimiento de pertenencia del sujeto a la comunidad política; y también porque impulsan la ciudadanía como una identidad que iguala a los sujetos en la esfera pública, a través de contenidos educativos uniformados que aseguran que cada escolar reciba la misma información sin importar su origen o condiciones personales (§ II.2.2).

En el ámbito escolar la formación ciudadana descansa en asignaturas como historia, civismo y geografía (Vázquez, 1975, p. 10). La enseñanza de historia es un proceso de socialización con el objetivo específico de «nacionalizar» al sujeto para despertar su lealtad a la comunidad política (ibid., pp. 10-11). La enseñanza de la historia siempre es intencionada ya que busca formar ciudadanos con conocimientos, reglas y valores que reflejen el proyecto político estatal, siendo este proyecto el que forja la perspectiva oficial con la que se interpreta el pasado (cfr. ibid., pp. 18-19). Aunque el proceso de nacionalización del sujeto en la educación se pueda acusar de ser una indoctrinación, en todo Occidente se ha visto como necesario para unificar a la población (ibid., p. 12)²³⁸. En México este proceso se sistematizó con la edición de los LTG (Vargas, 2011, p. 491).

Por su parte, la enseñanza del civismo comprende una dimensión distinta de la formación de ciudadanos, pues no se centra en la pertenencia del sujeto a la nación o en la idea de unidad dentro de la comunidad política, sino en comprender al sujeto como miembro de la comunidad. Esto no implica un proceso de individualización opuesto al proceso de socialización que persigue la utilidad política de la educación. Para el civismo lo tenido por universal en la comunidad política es muy importante en la formación del sujeto “para sí”, esto es, en la comprensión de sí mismo como un miembro de la comunidad, un ciudadano, que interactúa con otros ciudadanos y con la autoridad mediante la internalización de “valores, símbolos, actitudes” y conocimientos (Rodríguez, 2015, p. 40). A continuación, se expondrán los programas de estudio de las asignaturas de (1) historia y (2) civismo, describiendo también los contenidos generales de los LTG para estas materias.

²³⁸ Zoraida Vázquez (1975, pp. 10-19) hace una descripción muy completa sobre el uso de la enseñanza de la historia para fomentar el patriotismo en Occidente.

III.2.1.1 La asignatura de historia

La formación de ciudadanos es una función primordial de la enseñanza de historia, así se recoge en el periodo de estudio aquí propuesto. El P-1993 valora el estudio de la historia por su contribución “a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional” (SEP, 1993, p. 91). Esta función se recupera de manera similar en el P-2011 que, ve la enseñanza de la historia como una actividad que fomenta “valores y actitudes para el respeto y cuidado del patrimonio cultural” y anima a los alumnos a que “desarrollen su identidad nacional y se formen una conciencia responsable en su participación como miembros de una sociedad.” (SEP, 2009, pp. 149-150). La tabla 8 muestra cómo se desarrolló esta función (a través de criterios y objetivos) en los programas de estudio de historia en los planes de 1993 y 2011. Los dos programas apelan a un pasado común para encontrar los valores para la convivencia en la actualidad y los fundamentos de la ciudadanía, pero, desde ópticas distintas que fueron plasmadas en la G93 y la G11 de los LTG.

Tabla 8. Objetivos del programa de estudios para Historia

	P-1993	P-2011
Criterio	“Fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica” (SEP, 1993, p. 92) ²³⁹	“Formación de una conciencia histórica para la convivencia” (SEP, 2009, p. 152) ²⁴⁰
Objetivos	“[...] otorgar relevancia al conocimiento y a la reflexión sobre la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad. Se trata de estimular la valoración de aquellas figuras cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo del México independiente. Este conocimiento es imprescindible en la maduración del sentido de la identidad nacional. “[...] promover el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural de la humanidad y la confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida” (SEP, 1993, pp. 92-93).	“Adquieran conciencia de nuestros orígenes para compartir valores, costumbres e ideas en un marco de tolerancia y respeto para lograr una convivencia democrática. “Identifiquen los aportes de los pueblos al patrimonio cultural y reconozcan que somos una nación multicultural” (SEP, 2009, p. 152).

Fuente: Elaboración propia con base en los programas de estudio para historia de los planes de 1993 y 2011.

²³⁹ El P-1993 señaló cinco rasgos para definir el programa de historia (cfr., SEP, 1993, pp. 91-93): la progresividad espacial y temporal de los contenidos; el desarrollo de nociones para el conocimiento histórico; la diversificación de los contenidos; la articulación entre historia y geografía; y el que se expone en la tabla 7.

²⁴⁰ En este caso los criterios se tratan como competencias a desarrollar en la formación. Además de la expuesta en la tabla 7, el programa de Historia tenía otras dos competencias: la comprensión del tiempo y del espacio históricos; y manejo de la información histórica (cfr., SEP, 2009, pp. 150-153).

La asignatura de historia fue la pionera en la adecuación de los contenidos educativos en la reforma de 1993.²⁴¹ El P-1993 pretendió abandonar el aprendizaje memorístico basado en fechas y nombres para entender los procesos históricos a través de acontecimientos políticos, bélicos, culturales, etc. Los LTG para la asignatura de historia mostraban contenidos acordes con las nuevas preocupaciones del proyecto político (II.3.1), buscando conciliar símbolos tradicionales del nacionalismo (como el mestizaje) con aspectos modernizadores como la apertura de México al mundo, un signo del distanciamiento del nacionalismo revolucionario (Corona, 2015, p. 67) y la adopción del nacionalismo democrático.

Pero, a pesar del pretendido abandono de la enseñanza tradicional de memorización de fechas y nombres, los LTG de la G93 se apegan al objetivo de fundar la identidad ciudadana en una narrativa sobre la ejemplaridad de personajes nacionales, con una suerte de hagiografía de héroes patrios. Se cuidó la elección de biografías que reflejaran la legalidad y la unidad nacional, valores importantes para el proyecto de modernización de Salinas (Corona, 2015, p. 67). El segundo objetivo del programa de 1993 no tuvo el mismo respaldo del primero en los LTG de historia. El reconocimiento de la diversidad en la humanidad no está claramente expuesto en los textos, por el contrario, se exalta la unidad nacional y la construcción de una identidad homogénea de los sujetos por encima de sus diferencias personales (cfr. tabla 6).

El P-2011 también modificó los LTG de historia. En el programa de estudios de esta asignatura, el pasado dejaba de verse como un hecho estático y su enseñanza sería menos factual y más explicativa (SEP, 2009, p. 157), motivando reinterpretaciones a la luz de nuevas interrogantes, hallazgos y métodos historiográficos (SEP, 2011, p. 52). Lo anterior pretendía inscribir el estudio de la historia en el marco de la EBC, pero en opinión de Lorenza Villa (ap. Corona, 2015, p. 81), este propósito no logró reflejarse en los LTG que, en general, carecían de ideas claras sobre “cómo los niños aprenden con enfoques de competencias”.

Los objetivos para la formación de ciudadanos del programa de historia en 2011 marcaron distancia con su antecesor. El pasado no sería sólo el escenario de los prohombres de la patria, sino fuente de valores, costumbres e ideas para desarrollar la convivencia democrática. Los LTG de historia de la G11 se preocupan por “detallar el carácter democrático del régimen de gobierno en atención a los estándares internacionales” (Morales, 2019, p. 167). Esta preocupación es un

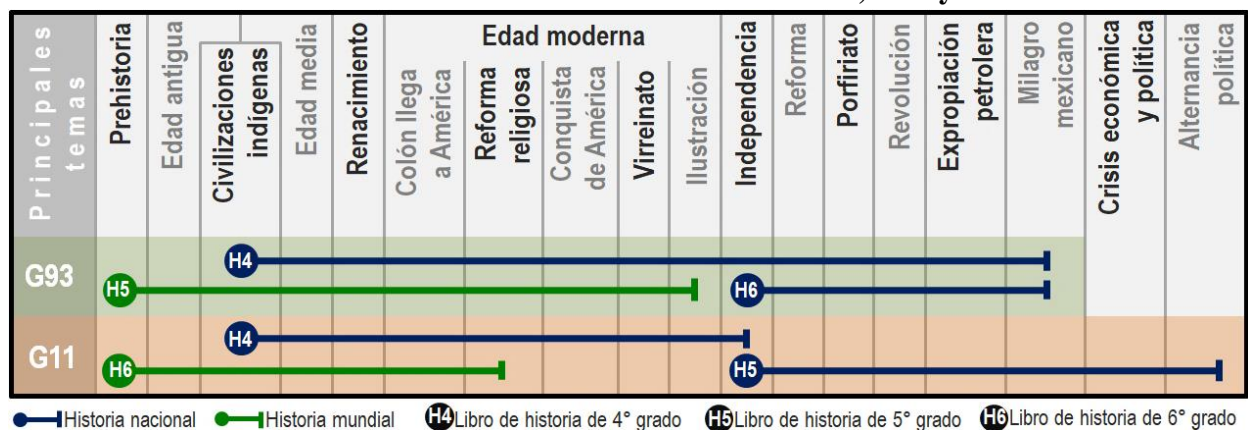
²⁴¹ El ciclo escolar 1992-1993 se declaró el «Año para el estudio de la Historia de México», dando inicio a un atropellado proceso de edición de los LTG para esta asignatura, que reflejó las disputas políticas por el control de la narrativa de la historia nacional (vid. Ornelas, 1995, pp. 194-199; Villa L., 2009, pp. 74-76).

reflejo del contexto político de la reforma educativa de 2011, la primera de un Gobierno no priista. Los LTG de la administración del panista Felipe Calderón (2006-2012) incluyeron una narrativa sobre la democracia (y la falta de ésta durante los gobiernos priistas) en México que culminó con la alternancia política del año 2000, en la que el también panista Vicente Fox ganó la presidencia de la República terminando con la hegemonía septuagenaria del PRI.

En cuanto al segundo objetivo, la diversidad parece profundizarse. Aunque hay alusiones a una única identidad nacional, hay también un esfuerzo por enfatizar el carácter multicultural de la nación. En los LTG de la G11 la multiculturalidad se retrata, por ejemplo, ampliando los contenidos sobre las civilizaciones precolombinas. Pero, sobre estos puntos, Sarah Corona (2015, pp. 82-90) encuentra serias deficiencias en los textos pues, por una parte, y a pesar del discurso de la multiculturalidad, hay una menor representación iconográfica de los indígenas; por otra, aunque aún presentes, se desdibujan referentes universales como el mestizaje sin proponer claramente otros referentes para el tipo de ciudadanía que se espera formar.

Para identificar los rasgos de la estrategia de integración es necesario observar con detalle los LTG de historia. Desde 1993 el programa de estudios para la asignatura de historia destina dos de los últimos tres grados de educación primaria a la historia nacional, y el grado restante expone la historia universal y su relación con la nacional. La tabla 9 muestra los cambios en la articulación de los contenidos entre la G93 y la G11 de los LTG.²⁴²

Tabla 9. Temario de los LTG de historia, G93 y G11



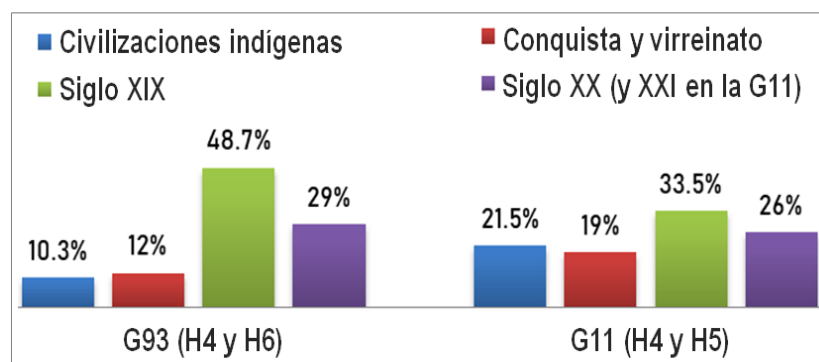
Fuente: Elaboración propia con base en los LTG de las generaciones 1993 y 2011.

²⁴² Es preciso recordar que entre la G93 y la G11 de los LTG se editó la G08, inscrita en el plan de estudios de primaria de 2009 (antecedente del P-2011). Esta generación es una suerte transición entre la G93 y la G11, en la que se conservaron algunos materiales de la primera y se crearon otros que fueron retomados por la segunda.

La G93 subraya la formación de la nación y el Estado mexicanos, incluso duplicando temas. El libro de cuarto grado tiene un temario muy ambicioso, que va de la prehistoria y las civilizaciones indígenas al «milagro mexicano». El libro de quinto grado aborda la historia universal incluyendo pasajes de la historia nacional entre la prehistoria y la modernidad (hasta el siglo XVIII), como el origen y esplendor de las civilizaciones indígenas, la conquista y colonización española y el impacto de la Ilustración en América. Esto último marca el contexto de la Independencia mexicana, tema con el que inicia el texto de sexto grado, que revisa los siglos XIX y XX (hasta el milagro mexicano) con una estructura y redacción similar al texto de cuarto grado.²⁴³

La G11 consolidó la rearticulación de los contenidos que venía dándose desde la G08 (cfr. nota al pie 242), procurando minimizar la duplicación de temas. El texto de cuarto grado tiene un temario acotado que abarca desde la prehistoria en América y las civilizaciones indígenas en territorio mexicano, a la Independencia del país. El libro de quinto continúa la secuenciación de la historia nacional, iniciando en el movimiento independentista para finalizar en la alternancia política del año 2000 (acentuando la narrativa sobre la democracia). Por último, en el libro de sexto grado se aborda la historia universal, desde la prehistoria hasta la reforma protestante en Europa, incluyendo algunos pasajes de las civilizaciones indígenas como parte de la historia nacional.²⁴⁴

Gráfico 1. Periodos de la Historia nacional por volumen de contenidos en los LTG



Fuente: elaboración propia con base en los LTG de historia de la G93 y la G11.

La rearticulación de los contenidos estuvo acompañada de cambios significativos en la distribución de los mismos. El gráfico 1 da cuenta de la variación en el volumen de los contenidos de los LTG dedicados a la historia nacional. Para esta comparación sólo se toman en cuenta los

²⁴³ La primera edición de los libros de cuarto, quinto y sexto grados de primaria es de 1994. Esta investigación se usan las ediciones revisadas de 1995 disponibles para consulta en el sitio web oficial de la CONALITEG.

²⁴⁴ La primera edición de la G11 de los libros de historia para los tres últimos grados de primaria es de 2010 pero, el análisis se realizará con la segunda edición (2011) disponible en el acervo histórico digital de la CONALITEG.

libros que tratan la historia nacional en la G93 (los textos de cuarto y sexto grados) y en la G11 (los libros de cuarto y quinto grados), dividiendo sus contenidos en cuatro periodos que captan los temas expuestos en la tabla 9.

Hay amplias diferencias en el volumen de los contenidos de los cuatro periodos de la historia nacional identificados en el gráfico 1. Casi la mitad de los contenidos de la G93 se dedican al siglo XIX, un periodo al que la G11 sólo destina la tercera parte. A pesar de esta reducción, el siglo XIX es el periodo al que se presta mayor atención en ambas generaciones, algo relevante para esta investigación pues, es el periodo que da inicio al proyecto político del Estado mexicano (§ III.2.2). La reducción permitió que la G11 duplicara el volumen de los contenidos sobre las civilizaciones indígenas con respecto de la G93, pasando de 10.3% a 21.5%, lo que tuvo un efecto positivo para explicar la multiculturalidad del país (§ III.2.3.1). Asimismo, el periodo de la conquista y virreinato aumentó del 12% en la G93 al 19% en la G11, una etapa relevante para explicar cómo se formaron aspectos de la unidad nacional previos al Estado (§ III.2.2.1). Por último, a pesar de que el temario de la G11 llega hasta la transición política en el siglo XXI, el volumen de los contenidos destinados a éste y al siglo XX es de 26%, tres puntos porcentuales menos que el 29% de los contenidos que dedica la G93 al siglo XX. Este último periodo también es importante pues expone procesos de reconocimiento de la población, así como el desarrollo de la democracia en el país (§ III.2.3.3).

III.2.1.2 La asignatura de civismo

La reforma educativa de 1993 convirtió al civismo en una asignatura específica bajo el título de «educación cívica». La reforma de 2011 trató de dar un carácter menos directivo al estudio de esta materia, por lo que la educación cívica cambió su nombre a «formación cívica y ética» –aquí se usará de manera genérica el título civismo para hacer referencias a ambas asignaturas–; además, se convirtió en una asignatura presente en todos los grados de la educación básica, desde preescolar hasta secundaria. A continuación, se exponen los objetivos y criterios que guían la asignatura de civismo en los planes de estudio de 1993 y 2011.

En el P-1993 el civismo se define como el ámbito de conocimiento de las normas y de los valores “que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento” (SEP, 1993, p. 125). El objetivo de esta asignatura es “desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes, para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de

los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia” (ídem). Así pues, el civismo se centra en la socialización del sujeto, proponiendo los derechos humanos, la democracia, la legalidad y el pluralismo como fundamentos de la formación de los ciudadanos (ídem.).

En el P-2011 el civismo se inscribe en el campo de formación sobre el «Desarrollo personal y para la convivencia», junto con la educación física y artística, y como parte de la educación integral. El objetivo de este campo consiste en “que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos” (SEP, 2011, p. 53); elementos similares a los fundamentos de la formación de ciudadanos descrita en el P-1993. Sin embargo, en el P-2011 el civismo está pensado para contribuir a la construcción de la identidad propia del sujeto, mediante el desarrollo de la autoestima y la autonomía, aunque también repasa en la toma de decisiones orientada por los elementos antes expuestos (ibid., p. 54).

Para instrumentalizar los objetivos de la asignatura de civismo el P-1993 expone cuatro aspectos básicos. Por su parte, el P-2011 propuso el desarrollo de ocho competencias cívico-éticas, que “involucran una perspectiva moral y cívica que permite a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos” (SEP, 2009a, p. 219). La tabla 10 señala los aspectos básicos del P-1993 y las competencias del P-2011.

Tabla 10. Aspectos/competencias para el estudio del civismo

P-1993	P-2011
Aspectos básicos de la educación cívica (cfr. SEP, 1993, pp. 126-128)	Competencias cívico-éticas (cfr. SEP, 2009a, pp. 220-22)
1) Formación en valores 2) Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes 3) Conocimiento de las instituciones 4) Fortalecimiento de la identidad nacional.	1) Conocimiento y cuidado de sí mismo 2) Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad 3) Respeto y aprecio de la diversidad 4) Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad 5) Manejo y resolución de conflictos 6) Participación social y política 7) Apego a la legalidad y sentido de justicia 8) Comprensión y aprecio por la democracia.

Fuente: Elaboración propia con base en los programas de estudio para civismo de los planes de 1993 y 2009.

En la instrumentalización de sus objetivos, el P-1993 está centrado en el proceso de socialización del sujeto, instruyéndolo en la comprensión de reglas y valores para la vida en comunidad.

Aunque contempla la cooperación estatal con la construcción de la identidad propia del sujeto por medio de la formación en valores humanistas (SEP, 1993, p. 126), su aplicación se acota a aspectos formales de las relaciones sociales, como el margen de la participación sociopolítica mediante el conocimiento de los derechos y deberes que rigen la vida social (ibid., p. 127), o bien, por medio del conocimiento de la estructura del Estado, sus instituciones y funciones (ídem.). Por último, la fuerte presencia del nacionalismo en la concepción de la ciudadanía en el P-1993 (cfr. tabla 6) se reafirma a través del fortalecimiento de la identidad nacional, un aspecto que “pretende que el alumno se reconozca como parte de una comunidad nacional” plural pero unida por “rasgos y valores comunes” que son “producto de la historia del país y de la participación que en ella tuvieron sus antepasados” (ibid., p. 128).

Por el contrario, en el P-2011 hay una mayor insistencia en la cooperación estatal con la construcción de la identidad personal, desde la cual se pretende “construir identidad y conciencia social” (SEP, 2011, p. 53). Lo anterior mediante el fortalecimiento simultáneo de la autonomía privada (el desarrollo socioemocional de los alumnos para la toma de decisiones fundada en valoraciones morales) y pública (la participación sociopolítica) promoviendo los valores humanistas, la cultura política democrática y los derechos humanos. (cfr. SEP, 2009, pp. 213-217).

La falta de libros de texto específicos para la asignatura de civismo en el P-1993 no es un impedimento para el desarrollo de los aspectos expuestos en la tabla 10. El desarrollo curricular del civismo en los seis grados de primaria sigue un diseño similar al de la asignatura de historia.²⁴⁵ A partir del cuarto grado se da pie a contenidos nacionales como la estructura política del país, las formas de participación ciudadana y los derechos de las personas (SEP, 1993, p. 128). Estos contenidos se describen en el libro *Conoce nuestra Constitución*, que como se ha dicho, es una revisión con comentarios e ilustraciones de cada artículo constitucional; y se complementa con la exposición del relato sobre el proyecto político mexicano en los libros de historia para fortalecer la identidad nacional, de acuerdo con el programa de estudios (cfr. tabla 8, *supra*).

En el caso del P-2011, la existencia de textos específicos para la asignatura de civismo hace mucho más fácil la transmisión de contenidos relacionados con las ocho competencias que se proponen desarrollar. Para el análisis se emplearán solamente los textos de cuarto, quinto y sexto

²⁴⁵ Los primeros dos grados comprenden contenidos concretos e inmediatos en la experiencia de los alumnos, desarrollando nociones sobre participación y derechos en las relaciones sociales más directas. Esto se estudia en la asignatura «conocimiento del medio», con ayuda del *Libro integrado* para primer y segundo grado. En tercer grado comienzan a transmitirse contenidos abstractos sobre la organización política, explorando la localidad, el municipio y el Estado en el que residen los estudiantes. El libro que se emplea en este grado es una monografía de cada entidad de la República.

grado de primaria. Todos los LTG para la asignatura de civismo comparten una estructura similar, dividiéndose en cinco bloques que exploran una temática similar en los tres grados, correspondiente al desarrollo de las competencias cívico-éticas (SEP, 2009a, p. 240). La tabla 11 muestra los títulos de cada bloque de los LTG de cuarto a sexto grado.

Tabla 11. Temario de los LTG de civismo

	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5
4° grado	Niños y niñas cuidan de su salud e integridad personal	El ejercicio de mi libertad y el respeto a los derechos propios y ajenos	México: país diverso y plural	México: país de leyes	Participación ciudadana y vida social pacífica
5° grado	Niñas y niños que construyen su identidad y previenen riesgos	Niñas y niños que aprenden a ser libres, autónomos y justos	Trabajemos por la equidad, contra la discriminación y por el cuidado del ambiente	Vida y gobierno democráticos	Solución de problemas con apego a los derechos humanos y sin violencia
6° grado	De la niñez a la adolescencia	Tomar decisiones conforme a principios éticos para un futuro mejor	Desafíos de las sociedades actuales	Los pilares del gobierno democrático	Participación ciudadana

Fuente: Elaboración propia con base en los LTG para civismo de la G11.

Los bloques 1 y 2 incluyen contenidos sobre la formación del sujeto: el desarrollo físico y socioemocional de los niños (bloque 1) y el margen de acción individual en el marco de los derechos y la ética (bloque 2). Las competencias a desarrollar en estos bloques son: el conocimiento de sí mismos, el sentido de pertenencia, la autorregulación y el apego a la legalidad. En los bloques 3 y 4 se exponen contenidos para conocer el medio sociopolítico, en particular, la comprensión de la diversidad (bloque 3), la legalidad y la democracia (bloque 4). Las competencias para estos dos bloques son: el respeto de la diversidad, el sentido de pertenencia, el apego a la legalidad y el aprecio por la democracia. Por último, el bloque 5 se concentra en la participación ciudadana para la resolución pacífica de conflictos, buscando desarrollar: la resolución de conflictos y la participación sociopolítica.

Además de los contenidos del temario, los textos incluyen una «cenefa» en casi todas las páginas que, presenta imágenes y notas sobre distintos temas, como pasajes de la historia nacio-

nal.²⁴⁶ Asimismo, cada bloque tiene la sección “Para aprender más”, donde se reproducen textos de intelectuales, organizaciones de la sociedad civil u organismos gubernamentales sobre conceptos cívicos y valores. La revisión de estos contenidos se hará de manera conjunta con los contenidos de la asignatura de historia en el próximo apartado; no obstante, en el caso de los libros de civismo se valorarán especialmente los contenidos sobre la formación del sujeto pues, de ellos se desprenden importantes reflexiones sobre el carácter valoral de la educación.

²⁴⁶ En el libro de cuarto grado la cenefa trata la Independencia de México y a los primeros años después de ésta. En el libro de quinto grado se destaca el periodo de la Reforma mediante notas sobre la defensa de las libertades, de la justicia y de la figura de Benito Juárez. Una parte de la cenefa de este grado muestra la diversidad de las poblaciones de distintas regiones del país. La cenefa del libro de sexto continúa la trayectoria histórica en la construcción del proyecto político del Estado mexicano, exponiendo la Revolución.

III.2.2 De la imparcialidad a la concepción de ciudadanía

La ciudadanía es una identidad que permite a la autoridad pública relacionarse de forma imparcial con los individuos, concibiéndolos como sujetos iguales, más allá de sus características personales y morales particulares. El análisis se centra en la imparcialidad pues, a partir de los principios convencionales de la ética laica, se valorarán los siguientes vínculos: proyecto político, demarcación estatal de la esfera pública y reconocimiento de derechos. Se describen contenidos de los libros de historia en las dos generaciones de LTG que se están analizando, además de incluir reflexiones de los textos de civismo de la G11. Se trata de una exposición amplia pues, es necesario constatar las diferencias en las narrativas de la historia nacional entre la G93 y la G11. El objetivo no es compararlas, sino verificar cómo se han modificado los principios convencionales en la comunidad política mexicana (nacionalismo democrático, separación y derechos humanos). La tabla 12 expone de manera gráfica los vínculos estructurales para el análisis de la estrategia de integración que se analizarán a la luz de los contenidos de los LTG en esta sección.

Tabla 12. La imparcialidad en los LTG

CRL \ DL	Autonomía individual		Autonomía estatal (autonomía de lo político)	No discriminación
	Axiológico	Libertad de conciencia Autonomía privada	Autonomía pública	Mediación de intereses
Regulativo	Reconocimiento de derechos		Imparcialidad Criterios instrumentales (estado de derecho / medidas de separación)	Ética laica (nacionalismo, separación, DDHH)
Institucional	Proyecto político		Demarcación estatal de la esfera pública	Formación de ciudadanos Concepción de la ciudadanía (identidad pública)
				Marco de socialización cívica

DL Directrices de la Laicidad CRL Contenidos del Régimen de Laicidad
— Contenidos en los LTG sobre la estrategia de integración social que se analizarán en esta sección
 Vínculos estructurales para el análisis de la estrategia de integración social

Fuente: Elaboración propia.

Para analizar la narrativa del proyecto político se asume el temario y los periodos descritos en la tabla 9 y en el gráfico 1 (§ III.1.4A). Con base en ello se exploran los contenidos de los LTG que abordan (1) la construcción de México como una unidad cultural y política, apreciando

los elementos que configuran el nacionalismo y los rasgos democráticos que le adjudican la G93 y la G11; (2) la exposición de la cuestión religiosa, marcando el origen del principio de separación y de la demarcación de la esfera pública, así como la comprensión de la laicidad en ambas generaciones de los LTG; (3) el desarrollo del orden jurídico para reconocer los derechos de los ciudadanos, transitando por distintas formas de protección hasta llegar a los derechos humanos que se configuran como otro principio convencional; y por último, (4) la concepción de la ciudadanía que se aporta en los LTG, retomando los contenidos de expuestos en toda la sección.

III.2.2.1 Nacionalismo, la construcción de la unidad en los LTG

Como se vio al inicio de este apartado, parte de la utilidad política de la educación consiste en generar la conciencia de pertenencia del sujeto a la nación. La descripción del desarrollo del proyecto político tiene la capacidad de expresar lo tenido por universal dentro de la comunidad política y lo que une a sus miembros en un pasado y un futuro comunes. En los libros de texto de historia, principalmente, se describe la formación de la nación mexicana como una unidad cultural y política que presupone el advenimiento de un Estado. En esta sección se analizará cómo expresan los LTG el principio convencional del nacionalismo a través de dos tipos de ideas sobre la unidad, las de carácter cultural previas a la formación del Estado y las ideas políticas de la unidad con la construcción del proyecto político.

Un aspecto fundamental en la construcción de la nación en los LTG son las «herencias» mesoamericana y novohispana. Estas herencias tienen carácter cultural, aportan un sentido de unidad a la nación. Ambas generaciones identifican a las culturas indígenas como el fundamento de la nación mexicana, destacando a la gastronomía basada en el maíz como la principal herencia mesoamericana del México actual (SEP, 1995a, p. 35; SEP, 2010a, p. 32) –no obstante, los pueblos indígenas se perciben como algo diferente a «lo mexicano», de hecho, buena parte de las reflexiones sobre la diversidad, especialmente en la G11, tienen que ver con los indígenas (§ III.2.2.3). Pero es más relevante la herencia novohispana para comprender la idea de México como nación.

De acuerdo con los LTG la principal herencia del virreinato es el mestizaje, una idea que antecede y vaticina la construcción del Estado mexicano. En el mestizaje expresa lo universal en la comunidad política pues, da origen a la identidad mexicana (SEP, 1995a, p. 183). Tiene una enorme capacidad para generar unidad al uniformar a los mexicanos a través de la raza (Corona,

2015, p. 68), pero posee también repercusiones culturales en la gastronomía, el lenguaje y la religión. Los textos de ambas generaciones subrayan estos criterios uniformadores como la síntesis de la cultura mestiza del México moderno, producto del encuentro entre los pueblos indígenas, los europeos y otras minorías como los africanos y los asiáticos. No obstante, cada generación aborda de manera distinta la construcción de esta cultura mestiza.

La G93 tiene aún una fuerte presencia del nacionalismo revolucionario, lo que se evidencia en expresiones de recelo frente a lo extranjero como en la visión negativa sobre los colonizadores españoles, retratados como ambiciosos y crueles (cfr. SEP, 1995b, pp. 149-152; p. 162). Para definir el mestizaje se señala que, a pesar de la “gran destrucción material y humana”, la colonización creó “las bases de una nueva cultura y se formó una población en la que se combinaron las influencias europeas, indígenas y africanas” (ibid., p. 159). En la G11 el recelo por lo extranjero es menor, por lo que atempera la conflictividad entre indígenas y españoles,²⁴⁷ describiendo sus relaciones de manera más funcional. Así lo expresa: “Desde su inicio, Nueva España fue un territorio en el que se integraron diversas costumbres, religiones, tradiciones y lenguas, que a lo largo del virreinato se complementaron” (SEP, 2010a, p. 130).

Las dos generaciones admiten el papel del mestizaje en un orden social basado en relaciones de desigualdad y discriminación entre españoles (el grupo privilegiado de la Nueva España), criollos, indígenas, africanos, mestizos y otras castas (cfr. Villa L., 2012, p. 14). Pero, también insisten en la capacidad del mestizaje para sobreponerse a la desigualdad, logrando generar unidad y sentimiento de pertenencia, especialmente a través de la apropiación consciente del valor cultural del mestizaje por los criollos, quienes comenzaron a generar identidad y orgullo nacionales.²⁴⁸

De los criterios uniformadores que acompañan al mestizaje sobresalen dos: la lengua española y la religión católica. En la G93 la lengua es el criterio más importante para la unidad de un pueblo (cfr. nota al pie 258). Sobre el español se dice que, si bien se impuso sobre las lenguas indígenas, “es nuestra lengua nacional. Lo hablamos la mayoría de los mexicanos y nos da unidad” (SEP, 1995a, p. 78). La G11 opta por enfatizar el proceso de adaptación y apropiación de la lengua: “Nuestra lengua también es un legado del periodo virreinal. El español que se habla en

²⁴⁷ Aunque se hace una breve alusión a la “invasión europea” que “impuso a los indígenas una cultura, una lengua y, en general, condiciones de vida difíciles: ignorancia, explotación y miseria” (SEP, 2010c, p. 56).

²⁴⁸ En la G93 se retrata así la formación de la identidad criolla: “La mezcla de influencias culturales produjo algo nuevo, que ya tenía rasgos propios. Aun quienes descendían de europeos, pero habían nacido y crecido en estas tierras [criollos], se sentían más americanos [...] que españoles” (SEP, 1995b, p. 160). La G11 lo reproduce de forma similar: “Con el tiempo, los criollos empezaron a valorar su pertenencia a Nueva España, al sentirse identificados con elementos de la cultura, como las riquezas naturales, la comida, el arte y la música” (SEP, 2010a, p. 135).

gran parte del territorio nacional es reflejo del mestizaje producido durante esos años” (SEP, 2010a, p. 145). Pero va más allá que su antecesora al atribuirle otros valores cívicos, además de la unidad. Así pues, se dice que la lengua fue “aprendida por los mexicanos, quienes la transformamos en una lengua para la igualdad y la democracia. Dominando esta lengua, los mexicanos sentamos una base firme para comunicarnos y trabajar en condiciones de igualdad. Todo esto nos dio entonces, y nos sigue dando hoy, identidad y libertad” (SEP, 2010c, p. 55). Aunque el libro de civismo de cuarto grado, de donde se extrajo la última cita, no explica directamente la relación causal entre la lengua y valores como la libertad o la igualdad, puede inferirse que el diálogo, destacado como un medio para participar en la sociedad y para resolver pacíficamente los conflictos, es una forma de ejercer la libertad y la igualdad (§ III.2.2.1).

En el caso de la religión católica las percepciones de las dos generaciones de LTG son muy distintas. En la G93 se ve como otra herencia virreinal, aún viva pues es la religión mayoritaria de los mexicanos (SEP, 1995a, p. 79). La G11 tiene un menor interés por exponer las cuestiones históricas relacionadas con la religión, no se ve como un elemento de unidad entre los mexicanos, ni una herencia novohispana; al respecto sólo dice que algunas “fiestas religiosas que existen en la actualidad son de origen virreinal” (SEP, 2010a, p. 144).

Aunque después se volverá al tema de la religión en torno al principio de separación, es importante señalar la perspectiva sobre la Iglesia católica en los libros, para comprender la exposición del proyecto político. La G93 da un papel central a la iglesia católica en la explicación de la sociedad, la economía y la política virreinales. Se le describe como la institución más poderosa de ese periodo y pesa sobre ella una visión negativa en términos generales, llegando a verla como una organización contraria a las libertades. En contraste, la G11 no otorga tanta relevancia a la Iglesia en el virreinato pues, se opta por exponer con mayor detalle la organización política de la Nueva España en su conjunto. No obstante, esta falta de referencias a la Iglesia será un obstáculo para comprender los conflictos políticos y la adopción de medidas liberales durante el siglo XIX.

El último gran elemento de unidad previo a la formación del Estado se da con la descripción del Grito de Dolores. Este elemento ya no es propiamente cultural, sino que corresponde a la primera idea política de unidad. En la G93 este acontecimiento se exalta como el hito fundador de la unidad política de la nación mexicana. El Grito es un movimiento popular que convocó a “indios, mestizos, criollos y algunos españoles; militares, sacerdotes, peones y mineros. Iban mezclados, persiguiendo un mismo ideal de justicia” (SEP, 1995a, p. 90). La figura de Hidalgo se

valora por su capacidad para unificar y transformar a los sujetos: “Hidalgo mandó tocar las campanas de la iglesia para reunir a la gente. Les recordó las injusticias que sufrían y los animó a luchar contra el mal gobierno. Sus palabras inflamaron los corazones de los habitantes de Dolores y los convirtieron en insurgentes” (SEP, 1995c, p. 10).

En la G11 se idealiza menos el Grito de Dolores. En este punto es importante señalar una diferencia interesante entre los libros de historia y de civismo de esta generación. Mientras los primeros tratan de relatar los hechos de manera «objetiva», en los segundos se hacen valoraciones e idealizaciones sobre algunos de esos hechos. Así pues, el texto de cuarto grado de historia afirma que el movimiento de Hidalgo logró convocar a diversos sectores de la población, pero no se valoran sus propósitos; incluso se describe al primer ejército insurgente integrado “por voluntarios, personas que fueron obligadas o se unían al movimiento a cambio de una paga” (SEP, 2010a, p. 166). Por el contrario, el libro del mismo grado de civismo indica que, pese a las desigualdades de la época colonial, “los mexicanos fuimos cobrando conciencia de pertenecer a un pueblo con necesidad de libertad, independencia y soberanía” (SEP, 2010c, p.10), y que en “1810 Miguel Hidalgo llamó a los mexicanos a luchar por su libertad” (ibid., p. 11). Por el contrario, en el libro de historia la figura de Hidalgo se describe de manera parca como un sacerdote influido por las ideas de la Ilustración (en contra de la esclavitud y las desigualdades sociales), cuyo objetivo era conseguir un gobierno autónomo, pero no independiente de España (SEP, 2010a, p. 166).

La Independencia marca el inicio de la construcción del proyecto político. Ambas generaciones ven la influencia de la Ilustración una causa del movimiento independentista y usan las ideas ilustradas para describir el primer programa de la comunidad política mexicana, destacando la igualdad de los sujetos ante la ley (con la supresión de la esclavitud y del sistema de castas) y la formación de un gobierno representativo (SEP, 1995a, p. 87; 2010a, p. 158). Las dos generaciones parten de los mismos supuestos y llegan a conclusiones similares sobre el siglo XIX,²⁴⁹ aunque hay notables diferencias en la descripción del proyecto político mexicano en este periodo.

En la G93, como observa Víctor Morales (2019, p. 180), el Estado mexicano se presenta como el producto de un proceso evolutivo que constata su propia modernización. Las ideas ilustradas que influenciaron la Independencia se identifican como principios liberales que progresiva-

²⁴⁹ Las dos generaciones describen el siglo XIX como el tránsito de los primeros gobiernos caracterizados por la inestabilidad social, la debilidad política, la incapacidad administrativa y la precariedad económica (cfr. SEP, 1995a, p. 113; 1995c, p. 30; 2010b, pp. 17-18), hacia gobiernos liberales que lograron expandir las libertades civiles, defender la soberanía nacional y alcanzar estabilidad social y crecimiento económico, aunque con desigualdad.

mente fueron adoptándose para concretar la formación del Estado (moderno) mexicano. Aunque se advierten obstáculos en la evolución del Estado, desde un principio se fija la continuidad del proyecto político desde la Constitución de 1824 con la que el “país quedó organizado como una república federal, y adoptó el nombre de Estados Unidos Mexicanos”, afirmando enseguida que, “México sigue siendo una república federal” (SEP, 1995a, p. 112). Así permea la idea de que el proyecto político, y especialmente los principios liberales que lo constituyeron, son incuestionables. De hecho, los actores políticos se valoran por su apego o rechazo a los principios liberales, una interpretación maniquea que puede resumirse como «estar del lado correcto de la historia».

Con ese maniqueísmo se exponen las diferencias políticas del siglo XIX. Aunque se procura relativizar el conflicto entre liberales y conservadores,²⁵⁰ a estos se les ve como antagonistas del proyecto político mexicano. Se dice que los conservadores se oponían a los principios liberales porque añoraban el orden virreinal (SEP, 1995a, p. 118), la monarquía y el mantenimiento de la desigualdad a través de privilegios fiscales y leyes privativas en beneficio de terratenientes, miembros del ejército y del clero que, lideraban los intereses conservadores (SEP, 1995c, p. 42). Así como en la exposición del virreinato, la cuestión religiosa tiene un papel central para explicar el siglo XIX, y en particular, la hegemonía del liberalismo y la construcción del Estado mexicano. Esta cuestión se retomará después para analizar el principio de separación en los LTG.

En la G11 hay una acentuada preocupación por la democracia (§ III.2.1C). Con una narrativa más normativa, esta generación considera que el proyecto político debe a resolver las necesidades comunes y a lograr el respeto de los derechos humanos (SEP, 2010d, p. 104); objetivos que dependen de la consolidación de la democracia que, en una de sus definiciones en los libros de esta generación, se ve como un sistema de gobierno popular fundado en la elección de representantes, la participación ciudadana y la resolución pacífica de los conflictos (cfr. SEP, 2010b, p. 52; 2010d, pp. 80-82). En línea con este carácter normativo, antes de exponer la formación del Estado mexicano, el texto de quinto grado de historia hace un prontuario de los objetivos que debe perseguir el gobierno para satisfacer las necesidades de la población (cfr. SEP, 2010e, p. 82):

Para que un país viva en armonía y sus habitantes gocen de bienestar son indispensables ciertas condiciones [...] el gobierno [...] debe responder a los intereses del pueblo; en el aspecto económico, debe haber inversiones en los sectores productivos para generar empleos; en cuanto a lo

²⁵⁰ Sobre sus diferencias indica: “A mediados del siglo XX, en México había dos partidos políticos: el conservador y el liberal. Los dos querían mejorar la situación del país, pero no estaban de acuerdo en cómo hacerlo” (SEP, 1995a, p. 118).

social, es preciso que las personas cuenten con lo necesario para vivir dignamente; y en lo cultural, que los niños y las niñas asistan a la escuela (SEP, 2010b, p. 16).

Así pues, en los juicios de la G11 sobre los actores del siglo XIX no se valora solamente su apego a los principios liberales, que se asumen como componentes del proyecto político (al igual que en la G93), también y quizá con mayor importancia se valoran las consecuencias de sus acciones. Esto se aprecia en el relato de la guerra entre México y Estados Unidos (1846-1848) en la que se perdió más de la mitad del territorio nacional. De esta situación se responsabiliza a toda la clase política mexicana de la época pues, ante la amenaza de la invasión estadounidense, “no suspendieron sus disputas; por el contrario, siguieron enfrentados entre sí. En tales circunstancias resultaba difícil enfrentar con éxito a un enemigo que estaba mejor preparado para la guerra” (SEP, 2010 b, p. 33). Bajo esta perspectiva se pone en tela de juicio el proyecto político en sí mismo: “Para mediados del siglo XIX los ideales y proyectos de los impulsores de la independencia se hallaban en crisis: ¿el México independiente era más próspero y más justo que el antiguo virreinato? ¿Valió la pena separarse de España? Mucha gente de aquella época se hacía tales preguntas” (SEP, 2010b, p. 18). Esta suerte de «juicio democrático» fundado en las características y objetivos del sistema político acompaña toda la revisión de la historia nacional en la G11.

Las diferencias políticas durante el siglo XIX se exponen con mayor detalle en la G11, contrastando los proyectos políticos federalista y centralista (cfr. SEP, 2010b, p. 23) –lo que apenas se toca en la G93–, o señalando las discrepancias entre los grupos liberal y conservador (principalmente en torno a la cuestión religiosa, cfr. SEP, 2010b, p. 54); no obstante, se aclara que las disputas por el poder se dirimieron a través de las armas (ibid., p. 52). Es importante insistir en que los juicios sobre estos grupos no se limitan a las propuestas ideológicas, incluyen también los resultados a la luz de los objetivos gubernamentales antes expuestos. En este sentido, se dice: “Las diferencias entre ambos grupos provocaron que en este periodo se dieran constantes luchas; esto causó inestabilidad del país y afectó su economía y desarrollo” (ibid., p. 53).

A pesar de estas diferencias, la G93 y la G11 coinciden en sus valoraciones finales sobre el liberalismo del siglo XIX. El actor central de este periodo, que encarna los principios liberales, es Benito Juárez. Se presenta a Juárez como un institucionalista (SEP, 1995a, p. 119), destacando su apego a la legalidad (SEP, 1995c, p. 43) para crear un gobierno democrático (SEP, 2010b, p. 67). De acuerdo con la G11, la democracia es una de las principales herencias del liberalismo (cfr.

SEP, 2010b, p. 66). Pero sobre todo Juárez se describe como una figura de unidad (SEP, 1995c, p. 49) que luchó por defender la soberanía nacional (SEP, 1995a, p. 128; 2010b, p. 65).

La defensa de la soberanía se subraya a propósito de la intervención francesa que, en ambas generaciones, supone un punto de inflexión en la construcción del nacionalismo. Se describe cómo artistas e intelectuales “se empeñaron en crear una cultura nacional que glorificaba la patria, la familia, los paisajes y las costumbres de México; el heroísmo y, sobre todo, la libertad” (SEP, 1995a, p. 131), aspectos que en conjunto “mostrarán lo mexicano” (SEP, 2010b, p. 69). Las dos generaciones también advierten que el gobierno alentó el desarrollo del nacionalismo utilizando la educación para permearlo en la sociedad (cfr. SEP, 1995a, p.131; 2010b, p. 70).

No obstante, las dos generaciones plantean una crítica severa sobre el periodo liberal. El proyecto político se consolidó a partir de la segunda mitad del siglo XIX con la Constitución de 1857 y las Leyes de Reforma, que ampliaron las libertades y los derechos de la población (§ III.2.1.2); con el impulso del nacionalismo por parte de gobiernos que comprendieron la importancia de la soberanía nacional; y con la estabilización política y el crecimiento económico al final del siglo en el gobierno de Porfirio Díaz.²⁵¹ Pero, dicho proyecto aún necesitaba una identidad propiamente mexicana, en la G11 no se duda en calificar al proyecto mexicano de extranjerizante, particularmente con el porfiriato (cfr. SEP, 2010b, pp. 108-109).²⁵² La Revolución y la Constitución de 1917 son vistas por ambas generaciones como ese paso definitivo en la construcción de un Estado mexicano con carácter nacional.

Al describir la Revolución se destaca la figura de Francisco I. Madero, presentado como un demócrata respetuoso de la legalidad (SEP, 1995a, p. 143; 2010b, p. 100). El su movimiento maderista se describe como el catalizador de los deseos de libertad de las clases medias y de prosperidad de los trabajadores y los campesinos que vivían en la pobreza (SEP, 1995a, p. 142; 2010b, p. 100). La idea de la legalidad es quizá la cualidad más importante de los personajes históricos de esta etapa. Además de Madero, ambas generaciones exaltan la figura de Venustiano Carranza y su esmero por construir la Constitución (SEP, 1995a, p. 152; 2010b, p. 102).

²⁵¹ Las dos generaciones exponen las condiciones de vida durante el porfiriato, marcado por la pacificación social, el crecimiento económico, la atracción de inversiones extranjeras, pero también, por una profunda desigualdad social (cfr. SEP, 1995a, pp. 134-140; 2010b, pp. 84-90). Parte de esa desigualdad respondía a la cultura extranjerizante (cfr. nota al pie 252).

²⁵² En la G93 comparte esta misma impresión: “La época liberal no puede quitarse el mote de extranjerizante. Sus hombres ricos y poderosos y su clase media querían que los países fuertes nos vieran con buenos ojos, que los rubios de Europa y el norte se sintieran a gusto en ésta su casa, que la nueva república fuese sujeto de crédito, que nos cobijasen la ópera, el *art nouveau*, los modismos parisienses y los bailes europeos” (Luis González y González, ap. SEP, 1995c, p. 63).

La G93 y la G11 tratan a la Revolución como un proceso de renovación e innovación de las libertades, con el propósito de hacerlas efectivas en una sociedad desigual heredada del porfiriato (cfr. nota al pie 251). La Constitución de 1917 es el principal símbolo de la renovación al rescatar los principios liberales de la Constitución de 1857, como la democracia, el federalismo y los derechos civiles; también es la mejor expresión de la innovación al incluir principios nacionalistas (cfr. SEP, 2010b, p. 105) y derechos sociales, en particular, los derechos laborales (el derecho a huelga y a formar sindicatos), el derecho a la educación y, de acuerdo con la G93, “el derecho de la nación a regular la propiedad privada según el interés de la comunidad” (SEP, 1995a, p. 154). Por último, ambas generaciones indican (con una redacción parecida) la vigencia de los principios constitucionales: “La Constitución de 1917 es la que nos rige. Muchas veces ha sido reformada, para adaptarla a las circunstancias, que cambian con el tiempo, pero sus principios básicos siguen normando la vida de México” (SEP, 1995a, p. 155; cfr. SEP, 2010b, p. 105).

Pero, como sucede con el liberalismo del siglo XIX, la G93 y la G11 difieren en sus valoraciones sobre el proyecto político revolucionario. Priorizando la unidad nacional sobre las diferencias políticas, la G93 no advierte tensiones sociales en torno a la promulgación de la Constitución. Si bien se expone la oposición puntual de las empresas extranjeras que se negaban a reconocer el derecho de la nación a regular la propiedad privada (cfr. SEP, 1995a, p. 170) o la oposición de la Iglesia a ciertos artículos constitucionales, lo que se subraya es la determinación del Gobierno a hacer cumplir la legalidad (cfr. SEP, 1995a, p. 164). Sobre la cuestión religiosa esta intención legalista la representa Plutarco Elías Calles en torno a la guerra cristera, como se verá después. Más interesante aún es la defensa de la legalidad frente a las empresas extranjeras pues, en el caso de la expropiación petrolera efectuada en el gobierno de Lázaro Cárdenas, la legalidad se justifica además a través del nacionalismo, advirtiendo que, en nuestros días, “muchos países consideran que los recursos naturales deben ser explotados bajo el control de la propia nación, para que los beneficios sean primordialmente para sus habitantes” (SEP, 1995c, pp. 94-95).

Si bien el libro de civismo de sexto grado de la G11 señala que la Revolución “luchó por principios éticos de justicia, democracia y libertad en un nuevo orden constitucional” (SEP, 2010e, p. 32), el libro de quinto grado de historia tiene una postura crítica sobre los efectos de la Revolución y de la Constitución de 1917, dejando ver los intereses encontrados en la sociedad: “Algunos ciudadanos veían en la Constitución una amenaza a sus intereses, o bien guardaban resentimiento por las pérdidas que la revolución les había producido. Otros habían resultado be-

neficiados por ésta y se proponían mantener los privilegios” (SEP, 2010b, p. 123). A partir del señalamiento sobre la presencia de intereses diversos en la sociedad, la G11 planteó una severa crítica a la falta de apertura política en los gobiernos posrevolucionarios (§ III.2.1.2; III.2.2.3).

Un aspecto interesante en la G11, que no se reconoce en la G93, es la construcción del nacionalismo con la Revolución. El libro de quinto grado de historia de la G11 percibe otra dimensión política de la Revolución, al ser usada como un recurso cultural para impregnar el nacionalismo en la música, la pintura, la escultura, la literatura y el cine (SEP, 2010b, p. 106).

Finalmente, la G93 concluye la narrativa sobre el proyecto político destacando los logros de la Revolución, como la creación de los derechos sociales (§ III.2.1C) y la construcción de las instituciones públicas para responder a las necesidades de la población (§ III.2.2.3), esto durante el periodo conocido como el milagro mexicano, el último tema de los LTG de historia de esta generación (cfr. Tabla 8). La G11 también expone los logros de la Revolución, aunque con una mirada más crítica; además, explora las crisis económicas y sociales que condujeron a la decadencia del proyecto revolucionario, y con ello sienta las bases para explicar el surgimiento del proyecto político actual con base en el proceso de democratización del país —esta etapa del proyecto político se revisará después, cuando se aborde la representación (§ III.2.2.3).

A manera de síntesis, como se ha visto a lo largo de esta sección la exposición del principio del nacionalismo tuvo una notable aproximación a su carácter democrático. Es verdad que permanecen las referencias tradicionales del nacionalismo revolucionario (§ II.2.1), como el carácter étnico de la identidad nacional que sirve para homogeneizar a los mexicanos a través del mestizaje o de la lengua española; o el recelo a lo extranjero muy presente en la G93, por ejemplo, al describir a los conquistadores españoles. Sin embargo, se aprecian características del nacionalismo democrático (§ II.3.1). Una de estas características que señala la G11, consiste en retomar referentes del liberalismo del siglo XIX como el origen de la democracia mexicana; o el apego a la legalidad, retratada por ambas generaciones en la figura de Benito Juárez. La legalidad se convirtió en un valor fundamental para comprender el proyecto político en la G93 (cfr. Corona, 2015, p. 67), de ahí que se retome durante la exposición del periodo revolucionario a través de figuras como la de Lázaro Cárdenas y su lucha por la expropiación petrolera —en la G11 la legalidad, además de ser un criterio para juzgar a los gobiernos posrevolucionarios, también es uno de los valores primordiales en la formación de los sujetos en los libros de civismo (§ III.2.2.2).

Otra característica del nacionalismo democrático es el reconocimiento del pluralismo socio-político, que aparece en la G11 con mucha más insistencia que en su antecesora. Así se muestra unos párrafos atrás al señalar los intereses contrapuestos en torno a la Constitución de 1917; durante el relato del siglo XIX al exponer con mayor detalle las diferencias entre el federalismo y el centralismo; o al plantearse las dudas ciudadanas sobre la viabilidad del proyecto político ante las constantes luchas armadas y los ineficientes resultados gubernamentales de los partidos liberal y conservador, también en el siglo XIX. Aunque al relatar estos pasajes se da cuenta del conflicto, también de la división de opiniones que caracteriza el pluralismo político en una democracia.

La transición del nacionalismo revolucionario al democrático no se completó en estas dos generaciones de los LTG. Como señala Sarah Corona (2015, p. 65) refiriéndose a la G93, las nuevas ediciones de los textos de historia se enfrentaron a un reto importante, conciliar los elementos tradicionales del nacionalismo que justificaban la unidad nacional, con elementos modernos, como la democracia en sí, que exigían la renuncia del mantenimiento de la tradición.

III.2.2.2 Separación, demarcación estatal de la esfera pública y comprensión de la laicidad

Aquí se expondrá el trato a la cuestión religiosa en los LTG, que pasó de un marcado anticlericalismo en la G93, a un relato con omisiones en la G11. Si bien el principio convencional de separación, la demarcación estatal de la esfera pública a través de la cuestión religiosa y la idea de laicidad están presentes en ambas generaciones, la perspectiva sobre estas cuestiones es muy distinta debido al cambio de trato a la cuestión religiosa. La G93 mantiene una perspectiva tradicional del principio de separación, acorde a la interpretación jurídica prevalente de la laicidad. La G11 también tiene esa interpretación, pero le atribuye a la laicidad unas características que van más allá de la cuestión religiosa, para vincularla a las libertades civiles (lo que también hace la G93) y a la democracia (aunque esto lo hace sin elaborar explicaciones claras). Para comprender estos cambios, se revisarán tres momentos clave de la cuestión religiosa en la historia nacional, incluidos en los LTG: el virreinato, la Reforma y la guerra cristera.

La G93 presenta con cierto detalle la introducción del cristianismo entre la población indígena, así como la importancia de la religión y de la Iglesia católicas durante el virreinato. Los textos reconocen la capacidad de la religión para generar unidad,²⁵³ pero esencialmente se le asume co-

²⁵³ Se indica la unidad en torno al culto guadalupano: “En 1648, el sacerdote criollo Miguel Sánchez difundió la devoción por la Virgen de Guadalupe, que según la tradición se había aparecido en 1531. Indios, criollos y mestizos se unieron en un gran culto que abarcaba completa a la Nueva España” (SEP, 1995a, p. 73).

mo medio de la dominación virreinal (a través de la Iglesia católica). El proceso de evangelización se explica como una «conquista espiritual» que, además de destruir las religiones indígenas, sirvió para justificar la «ambición» de los conquistadores (SEP, 1995a, p. 58). La imagen de los sacerdotes durante el virreinato es ambivalente, presentándoles unas veces como defensores de los pueblos indígenas y otras como destructores de sus culturas; pero sobresale una dimensión sociopolítica, que los ve como agentes de la colonización: “Los religiosos aprendieron las lenguas de la Nueva España [...] En ellas predicaron, y publicaron vocabularios, gramáticas y catecismos. Estudiaron a la gente que querían convertir, para comprenderla mejor” (ídem.).

La narrativa sobre el virreinato en la G93 es notoriamente anticlerical, justificada por una postura ilustrada ligada a la igualdad, la libertad y la razón (cfr. SEP, 1995c, p. 7), que anticipa la importancia del principio de separación. Se retrata a la Iglesia de forma negativa, como una institución intolerante que, además de destruir las religiones indígenas, perseguía (mediante la Inquisición) a las personas que se apartaban de la moral católica (cfr. SEP, 1995a, p. 74; 1995b, p. 145). En el plano económico se destaca a la «encomienda», un sistema económico-religioso que funcionaba a través de la esclavitud y de la evangelización de los indígenas (SEP, 1995a, p. 61); también se señala la acumulación de riquezas en la Iglesia que, si bien se emplearon para cubrir algunas necesidades sociales, terminaron convirtiéndola en la principal institución financiera de la Nueva España (ibid., p. 65), con la correspondiente acumulación de poder que ello suponía. Finalmente se advierte la unidad típicamente premoderna entre la religión y la política, y entre el Estado y la Iglesia: “En ese tiempo, como sabes, las diferencias de religión eran también diferencias políticas, y un ataque contra la Iglesia era un ataque contra el Estado” (ibid., p. 74).

Con un tono más benigno sobre la conquista y el virreinato en general (§ III.2.1.1), la G11 no relata la introducción del cristianismo a los pueblos indígenas a través del conflicto, sino de la adaptación y del sincretismo entre las religiones autóctonas y el catolicismo (SEP, 2010a, p. 111). Los sacerdotes también son tratados como agentes de la colonización,²⁵⁴ pero la intención de la G11 de evitar los juicios de valor en los libros de historia hace que, aun cuando se muestra el involucramiento de los sacerdotes en las culturas indígenas (aprendiendo sus lenguas, por ejemplo), se omitan las imágenes positivas (como la defensa de los indígenas) y las negativas (como la destrucción de templos debido a la evangelización).

²⁵⁴ Muy parcamente se dice que la “Corona española envió a un grupo de frailes para convertir a los nativos de los territorios conquistados a la religión católica, por medio de la evangelización” (SEP, 2010a, p. 109).

En la G11 hay un escaso interés por explicar la cuestión religiosa durante el virreinato, y opta por informar lo mínimo necesario. En este sentido, de la Iglesia se dice que fue “una de las instituciones más importantes”, encargada “de la evangelización, la educación, la creación y supervisión de hospitales y orfanatos para los indígenas” (SEP, 2010a, p. 129). Pero, más allá de eso, se redujo el papel de la Iglesia y de la religión para comprender el funcionamiento del orden virreinal. Por ejemplo, se omite el carácter religioso de la encomienda, sólo se dice, que “consistía en repartir tierra e indígenas a los españoles para que sacaran provecho de su trabajo y el tributo” (ibid., p. 136),²⁵⁵ sin indicar que la evangelización justificaba los derechos del encomendero sobre la tierra y las personas. El desinterés en la cuestión religiosa termina ocultando el papel de la Iglesia y de la religión en el aparato de dominación del virreinato.

La diferencia de posturas sobre la cuestión religiosa entre la G11 y la G93 se repite en la descripción del proyecto político en el siglo XIX. En los LTG de la G93 el anticlericalismo es el principal rasgo del liberalismo decimonónico.²⁵⁶ El principio de separación adoptado en este periodo se presenta como un signo de modernización del país, pues los liberales proponían “que, como sucedía en los países más adelantados, la Iglesia no participara en los asuntos del gobierno”; lo que implicaba “que la educación, el registro de nacimientos, bodas y muertes, los hospitales y cementerios, deberían estar en manos del gobierno y no de la Iglesia” (SEP, 1995a, p. 118). Empero, se deja claro que el propósito de la separación era la expansión de derechos. En este sentido se indica que los liberales querían “apartarse de la tradición española y que cada quien practicara la religión que quisiera” (idem.). Los libros de cuarto y sexto grado de historia ejemplifican la asociación entre a separación y las libertades con una esquila de la *Ley sobre Libertad de Cultos* de 1860, que expone la independencia entre el Estado y las creencias religiosas y la libertad de asociación religiosa (cfr. SEP, 1995a, p. 122; 1995c, p. 51).

La G11 retoma la cuestión religiosa para explicar la Reforma, etapa en la que “se promulgó una nueva Constitución y se decretaron varias leyes (en conjunto conocidas como Leyes de Reforma) con la intención de quitarle poder político y económico a la Iglesia católica” (SEP, 2010b, p. 52). Además, se exponen las medidas laicizadoras reformistas, indicando su vigencia en el

²⁵⁵ En otro ejemplo se describe a la Inquisición como un tribunal que estableció Felipe II para “juzgar y castigar a los que se alejaban de la fe católica”, exceptuando a los indígenas pues, se crearon leyes para protegerlos prohibiendo su persecución por ser considerados “nuevos cristianos” (SEP, 2010a, p. 129).

²⁵⁶ La G93 identifica a Valentín Gómez Farías y a José María Luis Mora como los fundadores del partido liberal y federalista (SEP, 1995c, p. 33), destacando su intención de separar el poder de la Iglesia del poder del Estado (ibid., p. 34). Por su parte, la G11 no menciona a estos personajes.

México contemporáneo con ejemplos como el reconocimiento de la libertad de religión y la creación del registro civil (ibid., p. 60). Pero, no se alcanza a explicar la necesidad de contrarrestar el poder de la Iglesia, pues omitió mostrar dicho poder en el orden social virreinal y en el siglo XIX.

A pesar de la falta de explicaciones, la G11 indica que el propósito de las Leyes de Reforma “era que México se convirtiera en un país laico y democrático” (SEP, 2010b, p. 52), dando con ello un nuevo sentido al principio de separación. Los libros de historia de esta generación no se apartan de la interpretación oficial de la laicidad, de hecho, el libro de quinto grado de historia define explícitamente lo laico como independiente “de cualquier organización o confesión religiosa” (SEP, 2010b, p. 52); pero, además, el principio de separación es valorado como un indicador del desarrollo de la democracia (cfr. SEP, 2010b, p. 66), una perspectiva que (como se verá después) da mayor profundidad a la laicidad, pues deja de asociarla sólo con la cuestión religiosa.

Finalmente, al relatar la guerra cristera ambas generaciones coinciden en torno a la importancia de la legalidad, lo que de forma indirecta refleja un atributo actual del principio de separación: el control sobre las iglesias y lo religioso en general. La G93 mantiene su posición anticlerical, responsabilizando a la Iglesia de este conflicto pues, manifestó su rechazo a la Constitución y su oposición al orden jurídico que regulaba sus actividades en la sociedad (SEP, 1995a, p. 163) mediante el cierre de los templos de culto, lo que provocó que muchos católicos se alzaran en armas contra el Gobierno (ibid., p. 164). La G11 tiene una postura más ambigua al momento de señalar responsabilidades. Indica que el detonante del conflicto fue la promulgación de la Ley Calles, que a su vez provocó el cierre del culto y las manifestaciones de los católicos en contra del Gobierno (SEP, 2010b, p. 127). Pero las dos generaciones coinciden en que la motivación del Gobierno en este conflicto fue la defensa del orden constitucional. Al respecto, la G11 recupera un pronunciamiento de Plutarco Elías Calles (ap. SEP, 2010b, p. 126) en el que dijo no estar dispuesto "a tolerar vejaciones a los principios relativos a la Constitución de la República" frente a los “constantes e indiscutibles” ataques de la Iglesia. En este discurso también se dice que las sanciones estatales a la Iglesia sólo se daban cuando ésta, “abandonando su campo único de acción: el de las conciencias de los católicos, tratan de invadir e invaden esferas de política y gobierno y provocan movimientos de desorden, e incitan, velada o claramente, a la rebeldía” (ídem). Pero, ambas generaciones dan cuenta del término de este conflicto con los acuerdos de 1929, sin aclarar que ello significó la simulación del orden jurídico en materia religiosa, es decir, que el gobierno terminó claudicando en su defensa de la legalidad.

El relato de la guerra cristera sirve para recordar que el principio de separación cumple una función importante en la demarcación estatal de la esfera pública como un espacio vedado a las iglesias y a la religión. En la G11 se describen de esta forma los acuerdos de 1929: “La Iglesia católica acordó no participar en la vida política del país y reconoció la autoridad del gobierno. A su vez, éste se comprometió a devolver los templos ocupados y permitir la reanudación de los cultos” (SEP, 2010b, p. 127). La demarcación estatal de la esfera pública también es abordada en el texto *Conoce nuestra Constitución* de cuarto grado de primaria en ambas generaciones. Al presentar la libertad de creencias religiosas como un derecho de los mexicanos, se aprovecha para indicar que “la Constitución separa las actividades de las iglesias de las responsabilidades del Estado. Por eso la educación que imparte el Estado es laica”, y se añade que “el gobierno no debe de intervenir en la vida interna de las iglesias” (SEP, 1997, p. 28). De igual manera se plantea la idea de la separación entre la política (lo público) y la religión (lo privado), señalando que, si bien los ministros de culto tienen derecho a votar, no pueden ser votados ni “pueden desempeñar cargos públicos porque tendrían que decidir entre obedecer a su iglesia o al Estado” (ídem.). Esta última idea es otra forma de plantear la incompatibilidad entre la ciudadanía y lo religioso.

Como se ha visto, hay notables diferencias en el trato del principio de separación entre la G93 y la G11. En la G93 hay un constante discurso anticlerical en la narrativa de la época virreinal, del siglo XIX y de la guerra cristera, que identifica al clero como uno de los principales antagonistas del proyecto político y del orden constitucional (§ III.2.2.1). Esto justifica la necesidad del principio de separación entre el Estado y la Iglesia y también desprende la idea de separar la política (lo público) de la religión (lo privado), apuntando con ello a la demarcación estatal de la esfera pública. La G93 transmite con claridad la interpretación jurídica prevalente de la laicidad, concentrada en las relaciones entre el Estado y las iglesias.

En la G11 la creación de un Estado laico se presenta como un objetivo del proyecto político, pero esta meta no tiene una justificación anticlerical sino democrática. La necesidad de excluir lo religioso de la toma de decisiones políticas no sólo tiene que ver (como en la G93) con expandir libertades. Así pues, se comenta el derecho a la educación ligándolo a la libertad de conciencia, gracias a la laicidad:

El gobierno está obligado a ofrecer educación básica gratuita. Dado que la educación que imparte el Estado es laica; es decir, que no tiene dependencias con religión alguna, tú no necesitas pertenecer a algún grupo religioso para recibir educación, y gozas de libertad religiosa. En la es-

cuela pública no se difundirán ni impugnarán ideas con respecto a la religión (SEP, 2010c, p. 31).

Pero, dada la impronta democrática en la G11, la laicidad también tiene que ver con la participación de los sujetos y con las relaciones entre los ciudadanos que, pese a ser diversos, conviven dentro de la comunidad política. Esto último se expresa mejor en la definición de laicidad elaborada por la SEP que no se plasma en los LTG, pero sí en las guías para los docentes de los programas de estudios de 2011:

La laicidad, como escenario donde tiene lugar el ejercicio efectivo de los derechos y libertades fundamentales, apela a la contribución de la escuela para que en su seno convivan alumnos con diversos antecedentes culturales, al tiempo que establece condiciones para propiciar el pensamiento crítico e independiente de los alumnos sobre los criterios que deben compartirse con los demás para favorecer la convivencia armónica (SEP, 2011b, p. 167).

Esta comprensión de la laicidad ligada a derechos, a la democracia y a la convivencia entre personas con diferencias culturales, no sustituye la interpretación jurídica prevalente de la laicidad pues, como se vio en otras citas de los textos de la G11 (en particular el discurso de Calles), continúa presente la idea de que la separación entre el Estado y las iglesias supone la separación entre política y religión. De hecho, la cita sobre el derecho a la educación y su carácter laico, evidencia la separación entre política y religión, entre lo público y lo privado, en uno de los principales espacios de socialización de los niños, y mediante un derecho que ejercen cotidianamente.

Sin embargo, no deja de ser un cambio en el discurso oficial pues se trata de un posicionamiento de la SEP. Cabría preguntarse a qué se debe este cambio. Una respuesta especulativa pero factible, implica ver esta situación como consecuencia del cambio en la cultura política mexicana. A partir del gobierno de Carlos Salinas y especialmente desde el gobierno de Vicente Fox, la clase política (comenzando por los presidentes de la República) ha abandonado el anticlericalismo como parte del discurso oficial, al mismo tiempo que estrecha relaciones de forma pública con las iglesias y otros agentes religiosos en busca de capital político (§ II.3.1). Teniendo esto en cuenta, ya no son tan extrañas las omisiones sobre el papel de la Iglesia durante el virreinato, que dificultan comprender el desarrollo de la historia del país, pero facilitan exonerar a la Iglesia de su pasado. Así pues, y en el peor de los casos, la vinculación de la laicidad con la democracia pudiera responder a la intención de quitar a la religión del centro de mira para protegerla, pero esta es sólo una hipótesis que no se desarrollará aquí. En todo caso, se seguirá considerando este cambio

en la comprensión de la laicidad, aun cuando la comprensión jurídica prevalente parece mantenerse con más claridad.

III.2.2.3 Derechos humanos, comprensión de libertades y exigibilidad de derechos

Esta sección está dedicada al último de los tres principios convencionales que componen la actual ética laica en México, los derechos humanos. Este principio ha tenido un fuerte impulso en la legislación y la administración pública desde la década de 1990. En materia educativa, los derechos humanos también se han ido incorporando progresivamente; al respecto hay un cambio significativo entre la G93, que los menciona brevemente, a la G11 donde se vinculan al proyecto político y a la democracia. Así se puede ver en el libro de cuarto grado de civismo, al indicar que la Constitución de 1917 “establece los principios del gobierno democrático: el respeto de los derechos humanos, la división de poderes y la realización de elecciones libres y periódicas de nuestros representantes” (SEP, 2010c, p. 80). No obstante, los derechos humanos son el principio de la actual ética laica con menor desarrollo en los textos de ambas generaciones. En los LTG se asume a los derechos humanos como parte del reconocimiento de derechos, esto es, la adopción de libertades negativas y positivas dentro del orden jurídico.

El reconocimiento de derechos a los ciudadanos forma parte del desarrollo del proyecto político mexicano. Como se vio en el capítulo II, a consecuencia de las transformaciones del proyecto político, el orden jurídico experimentó cambios importantes en el reconocimiento de los derechos. Para el liberalismo del siglo XIX, la lucha contra el corporativismo implicó el establecimiento del individualismo jurídico, que reconoció a cada ciudadano como depositario original de derechos, específicamente de los derechos civiles y políticos que fueron tratados como libertades negativas. En el siglo XX el proyecto revolucionario transitó al comunitarismo jurídico, una postura republicana según la cual, el ejercicio de los derechos no es prepolítico, sino que depende del pacto social. Esta concepción favoreció la aparición de los llamados derechos sociales, a los que se trata como libertades positivas. Al final del siglo XX, en el proyecto político actual, la incorporación de los derechos humanos ha tendido a reanimar el individualismo en el orden jurídico, reavivando la importancia de las libertades negativas en un orden jurídico heredado de la Revolución que estaba concentrado en las libertades positivas.

La G93 sigue a cabalidad los cambios antes expuestos. El individualismo jurídico se muestra claramente con el proyecto reformista que buscó la expansión de las libertades civiles de los ciu-

dadanos. Los LTG de esta generación informan que la Constitución de 1857 reconoció, entre otras, las libertades de enseñanza, imprenta y asociación, en un capítulo especial sobre las «garantías individuales»; además de establecer un mecanismo jurídico para proteger esos derechos, el amparo (SEP, 1995c, p. 45). También se destacan las medidas reformistas para consolidar la separación, con las que se logró el reconocimiento de la libertad de conciencia y de religión, permitiendo a cada sujeto tomar elecciones libres en materia religiosa (§ III.2.1.1).

La construcción del orden jurídico comunitarista en el proyecto político revolucionario se puede ver a través de la exposición de la Constitución de 1917 que creó los derechos sociales para dar respuesta a las causas por las que se luchó en la Revolución (SEP, 1997, p. 29). De acuerdo con la G93, estos derechos suponen obligaciones del Estado frente a la sociedad, pero particularmente frente a los grupos que necesitan una protección especial, como campesinos, trabajadores, indígenas, etc. (ídem.). Como ya se había visto (§ III.2.1.1), entre los derechos sociales se destacan los derechos laborales, el derecho a la educación y el derecho de propiedad. Aunque este último suele verse como un derecho propio de una postura liberal, en los libros de historia de la G93 se le describe como un ejemplo del comunitarismo del orden jurídico, pues permitió al Estado regular y gestionar la tenencia de la tierra y de los recursos naturales para tomar decisiones en beneficio de la nación (como se expone en el relato de la expropiación petrolera).

Por último, en la G93 los derechos humanos sólo se tratan en el libro *Conoce nuestra Constitución*. Con una mirada típicamente liberal se dice que estos derechos están reconocidos en la Constitución como derechos fundamentales que, “le corresponden a todo ser humano: derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad, a la prosperidad, a la seguridad jurídica” (SEP, 1997, p. 19). De acuerdo con el texto, a esos derechos fundamentales se suman otros “que hacen más digna la vida: derecho a la salud, a la educación, al trabajo y a decidir el número de hijos, entre otros” (ídem.). Aunque estos últimos también se conciben como derechos sociales, el texto deja muy claro el carácter individualista de los derechos humanos y cómo se diferencian del carácter comunitarista de los derechos sociales: “Así como los derechos humanos nos muestran que cualquier individuo es importante, los derechos sociales nos recuerdan que vivimos con otros individuos” (ibid., p. 31). Esta advertencia sobre el individualismo de los derechos humanos también está presente en la G11: “Los derechos humanos, que en nuestra legislación se conocen también como ‘garantías individuales’, están en la base de nuestro sistema jurídico” (SEP, 2010d, p. 104).

Las dos generaciones dan la impresión de que los derechos humanos siempre han estado en el orden jurídico nacional. De hecho, como se vio al inicio de este segmento, la G11 señala que el respeto a los derechos humanos es un principio de la Constitución desde su promulgación en 1917 y que continúa vigente al día de hoy (SEP, 2010c, p. 80). Esto es verdad si se admite, como lo hacen los LTG, que las garantías individuales y los derechos humanos son iguales. No obstante, el libro de quinto grado de civismo de la G11 aborda con mayor profundidad los derechos humanos, explicando su naturaleza, función y objetivo en el proyecto político, así como su exigibilidad. A través de estos criterios, particularmente la exigibilidad, se pueden entender las diferencias entre los derechos humanos y las garantías individuales.

Para explicar la naturaleza de los derechos humanos se recurre a la descripción doctrinal de tres de sus características fundamentales (SEP, 2010d, p. 102): son universales pues, “corresponden a todas las personas” por igual; son inalienables ya que nadie puede ser despojado ni puede renunciar a estos derechos; y son indivisibles porque no existe jerarquía entre ellos y su ejercicio es interdependiente. Aunque estas características también podrían reconocerse en las garantías individuales (cfr. SEP, 2010c, p. 84), lo cierto es que se trata de un desarrollo particular de la doctrina internacional de los derechos humanos.

Por su función y objetivo en el proyecto político, el texto de civismo de quinto grado de la G11 permite contemplar a los derechos humanos como un principio convencional (una característica que no se puede inferir en el caso de las garantías individuales) pues, se indica que son un atributo de los Estados democráticos que, condiciona la acción política tanto de los ciudadanos como del gobierno (SEP, 2010d, p. 85), con el objetivo de garantizar “que las personas vivan con libertad y dignidad en virtud de su humanidad”, y que los conflictos de la vida social se gestionen sin recurrir a la violencia, es decir, que se alcance una convivencia civil pacífica (ibid., p. 102).

Empero la diferencia más notoria entre garantías individuales y derechos humanos tiene que ver con la existencia de una lógica distinta en torno a su exigibilidad y defensa. Los LTG plantean que las garantías son derechos reconocidos en la Constitución que suponen obligaciones para el Estado (cfr. SEP, 2010c, pp. 30-32; p. 79), cuya exigibilidad y protección puede ser invocada por los ciudadanos a través del juicio de amparo. En el caso de los derechos humanos, la G11 muestra la amplitud de las instancias, mecanismos y acciones jurisdiccionales, no jurisdiccionales y de participación ciudadana encaminadas a la defensa y exigibilidad de estos derechos.

Se señala la existencia de un aparato internacional encargado de difundir y promover los derechos humanos, integrado por la ONU, la Organización de Estados Americanos y la UNESCO (SEP, 2010d, p. 103). Aunque los LTG no son suficientemente explícitos al señalar que los derechos humanos son un desarrollo del orden jurídico internacional, al exponer la «Convención de la ONU sobre los Derechos de la niñez», se indica que “México está obligado a cumplir sus disposiciones y principios, porque los ratificó en 1990” (SEP, 2010e, p. 40). Las obligaciones estatales en el orden jurídico internacional es un aspecto de la apertura del país sobre la que los LTG no profundizan demasiado pues, se opta por resumirla a los aspectos económicos.

En el plano nacional, se dice que “el cumplimiento de los derechos humanos se lleva a cabo mediante el ejercicio de las atribuciones del presidente de la República con los poderes Legislativo y Judicial de la Federación” (SEP, 2010e, p. 40), además de gobiernos estatales y organismos autónomos. Destaca a la Comisión Nacional de Derechos Humanos y a las Comisiones en cada entidad federativa, cuya función es promover y proteger “el cumplimiento y generación de condiciones propicias para el respeto y ejercicio pleno de esos derechos” (ibid., p. 85). Mención aparte merece la insistencia en la participación ciudadana en torno a los derechos humanos pues, se afirma que todos “podemos ser defensores de los derechos humanos, y promoverlos con nuestras acciones diarias” (ibid., p. 102), pero se distingue distinguiendo a los «defensores de los derechos humanos»: “hombres y mujeres que actúan colectivamente para contribuir a la eliminación efectiva de todas las violaciones de los derechos humanos” (ibid., p. 103). Estos defensores son miembros de las comisiones de derechos humanos o formar parte de organizaciones civiles que velan por la libertad y la igualdad, en particular de los “grupos vulnerables que por sus condiciones de vida están en desventaja para el ejercicio cabal de sus derechos y libertades” (ibid., p. 85).

En síntesis, la forma en la que se aborda el reconocimiento de derechos en los LTG guarda una estrecha similitud con los cambios en el orden jurídico revisados en el capítulo II. Sin embargo, se minimiza el retorno del individualismo jurídico en el proyecto político actual a través de los derechos humanos, en buena medida porque estos se entienden como las garantías individuales que han estado presentes en la Constitución desde su promulgación. No obstante, la profundización de la G11 en los derechos humanos hace posible distinguirlos de las garantías individuales y comprenderlos como un principio convencional, un aspecto en el que se insiste en la resolución de los conflictos sociales, como se verá en el siguiente apartado.

III.2.2.4 Concepción de la ciudadanía en los LTG

La ciudadanía es el status jurídico que afirma la pertenencia del sujeto a la comunidad política y a la nación. En el enfoque formalista, ese status implica el reconocimiento estatal del sujeto como portador de derechos y obligaciones; pero, también involucra una dimensión política, la participación de los sujetos en la sociedad (que se verá en mayor detalle en la siguiente sección), y una dimensión social que funda la pertenencia del sujeto en su arraigo histórico, axiológico y cultural a la comunidad política. El arraigo histórico y axiológico se transmite en los LTG por medio del desarrollo del proyecto político, y el arraigo cultural se encuentra en elementos preestatales: las herencias mesoamericana y novohispana.

En las dos generaciones de los LTG el proyecto político se presenta como el resultado de un proceso evolutivo, subrayando su continuidad en torno a valores centrales. En la G93 la narrativa del proyecto político se centra en el liberalismo, que se liga principios como la igualdad y la libertad, dando importancia a criterios instrumentales como el Estado de derecho y las medidas de separación entre el Estado y las iglesias. La narrativa en torno al liberalismo no admite cuestionamientos. Los personajes históricos se valoran en virtud de su apego a los principios liberales del proyecto, dando como resultado una historia maniquea de «héroes» y «villanos» (§ II.2.1A). Aun cuando se retratan los constantes conflictos civiles de la historia nacional, la presencia de intereses opuestos en la sociedad no se reconoce como una situación política, pues *a priori* se presentan como legítimos sólo a aquellos intereses que se apegan a los principios liberales.

En la G11 la narrativa se centra en la democracia, a la que se asocian principios como el pluralismo y la defensa de los derechos y libertades, así como la búsqueda de objetivos sociales y económicos. Con estos valores y objetivos se crea una narrativa normativa, con la que se juzga el desarrollo histórico del proyecto político. Esta narrativa pretende ser más explicativa y menos factual, además de no considerar a la historia como el escenario de héroes y villanos, sino de personas con intereses (§ II.2.1A). Así pues, se exponen los intereses en conflicto en las principales etapas de la historia nacional. Pese a ello, no se logra expresar la dimensión política de los hechos que se relatan. Los intereses en conflicto se presentan para acusar la falta de democracia, pero no se exploran las motivaciones de los personajes históricos para defender determinados intereses.

Lo antes expuesto coincide con las críticas al proyecto educativo que apuntan al carácter no político de la formación de ciudadanos (§ III.1.4). La revisión histórica del proyecto político termina recurriendo (contrario a las intenciones de la G11) a una enseñanza factual que no propicia

la reflexión ni la comprensión del pluralismo político. La historia es solo la narrativa de la imposición de un grupo sobre otro.

Sin embargo, las dos generaciones se preocupan por rescatar valores de la narrativa del proyecto político. El plan de estudios de 1993 fue explícito al señalar, en el programa de historia, que se recurriría a las biografías de personajes relevantes para tratarlos como modelos de conducta, atribuyéndoles ideas, valores y actitudes para formar a los ciudadanos (§ III.1.4A). Esta postura se replicó en la G11. El libro de cuarto grado de civismo de esta generación contiene una breve sección titulada «Héroes y heroínas: guías de valor», cuyo objetivo es recordar a “las principales figuras que lucharon para que nuestro México gozara de libertad y soberanía”; además añade que, los “héroes, su memoria y su ejemplo son necesarios para ti [refiriéndose a los alumnos], para tu pueblo y para tu patria misma, porque orientan la vida en común.” (SEP, 2010c, p. 60). Así pues, ambas generaciones coinciden en retratar las virtudes de ciertos personajes históricos para convertirlas en valores de la ciudadanía. Algunos de los principales personajes y sus virtudes son:

- a) Miguel Hidalgo, que encarna los valores de la libertad, la igualdad y la unidad, especialmente en la G93. La G11 es más parca en la descripción de este personaje, lo ve como una figura de unidad y rescata en él la influencia de la Ilustración.
- b) Benito Juárez, al que se califica como un demócrata, un institucionalista y un defensor de la soberanía. Pero, lo que más subrayan las dos generaciones es su apego a la legalidad.
- c) Francisco I. Madero, a quien (de manera similar a Juárez) se le ve como un hombre que luchó por la democracia, y se le considera un institucionalista respetuoso de la legalidad.

En los LTG la legalidad es una forma de comprender el estado de derecho, uno de los criterios instrumentales que forman la imparcialidad del Estado. El apego a la legalidad es una de las actitudes que los textos buscan internalizar en los alumnos con mayor ahínco. La importancia de la legalidad y su relación con la ciudadanía se deja en claro en el texto de quinto grado de historia de la G11: “Sólo el respeto a la ley nos llevará a ser un país desarrollado. Aprender a ser ciudadanos, pagar impuestos, votar y, al mismo tiempo, exigir nuestros derechos puede convertir a México en un país de gran desarrollo” (SEP, 2010b, p. 174).

A través de la legalidad también se introduce el reconocimiento de los derechos de los sujetos. Como contraprestación al apego a la legalidad que se promueve en los alumnos, los textos de civismo advierten como obligación de las autoridades públicas el respeto a los derechos de los ciudadanos, y su exigibilidad cuando no sean reconocidos o sean vulnerados (SEP, 2010c, p. 89).

Las dos generaciones abordan el proceso de reconocimiento de derechos en las distintas etapas del proyecto político estatal mexicano. En primer lugar, se describe el individualismo jurídico que marcó al proyecto liberal del siglo XIX y que permitió el reconocimiento de libertades negativas a cada ciudadano (el principio de separación tiene aquí un papel importante, *infra*). Después se describe el comunitarismo que adquirió el orden jurídico en el proyecto revolucionario que, a través de la Constitución de 1917, estableció derechos sociales vistos como libertades positivas, las que requerían de promoción estatal con acciones específicas para garantizar su ejercicio (como en el caso del derecho de propiedad, mediante la reforma agraria y la expropiación petrolera). Finalmente, la introducción de los derechos humanos marca el reavivamiento del individualismo jurídico; aunque ambas generaciones consideran que estos derechos han estado siempre en el orden jurídico nacional bajo el nombre de «garantías individuales». Sin embargo, la G11 abunda más en el tema, al plantear las obligaciones internacionales del Estado y la exigibilidad de los derechos humanos apuntando a la existencia de instancias no gubernamentales (nacionales e internacionales) que protegen estos derechos, así como la participación ciudadana en torno ellos.

Los LTG (y en particular la G11) constantemente señalan la tenencia de derechos como un rasgo de la ciudadanía, cuya procuración es una obligación del Estado. Aunque también se advierte que su ejercicio está limitado, un efecto que se aprecia con mayor claridad en los textos de civismo cuando se aborda la participación sociopolítica de los sujetos (§ III.2.3).

Los LTG de las generaciones 1993 y 2011 contienen rasgos claros de un nacionalismo de tipo democrático. En la G93 se retoma con firmeza la tradición liberal del siglo XIX y se fomenta el apego a la legalidad como un valor y una conducta esencial para la formación de ciudadanos. El cambio en el nacionalismo es más claro en la G11, que incrementa la retórica sobre la democracia, el pluralismo político (aunque de forma deficiente, *supra*), la participación ciudadana y la defensa de los derechos humanos. Pero las dos generaciones también conservan características del nacionalismo revolucionario que aportan ideas muy importantes sobre la unidad nacional: el mestizaje y la lengua española. Estos contenidos forman parte de las herencias mesoamericana y novohispana, los elementos preestatales que constituyen la base de la cultura mexicana.

El mestizaje se impone como el principal criterio para la homogeneización de los mexicanos, pues a través de éste se comprende la cultura mexicana en su totalidad. De acuerdo con las dos generaciones de LTG, más allá de la etnia, el mestizaje se expresa de forma amplia en la cultura, mediante la gastronomía, la lengua y la religión. La G93 es categórica al afirmar que el mestizaje

es lo que identifica a los mexicanos. El mestizaje es reconocido por ambas generaciones como una característica del sujeto que puede sobreponerse a las diferencias para generar unidad y sentimiento de pertenencia en la comunidad política mexicana.

De manera más general, la lengua se ve como el elemento que produce la unidad de los pueblos. El español da unidad al pueblo mexicano, pero (así como el mestizaje) se convierte en un criterio para diferenciar a lo mexicano de otras culturas, como la indígena con la que convive dentro de las fronteras nacionales. Es importante advertir que, además de sus características tradicionales, la G11 vincula la lengua con la democracia, atribuyéndole valores cívicos como la igualdad y la libertad, en el entendido de que gracias al diálogo pueden resolverse conflictos de manera cívica y pacífica (se identifica así otro rasgo del nacionalismo democrático).

Como se planteó en el capítulo I, el Estado moderno encarna un consenso cultural estable en el ámbito nacional, que se verifica por la presencia de los principios adoptados por la comunidad política: la ética laica (§ I.3.3.1). El nacionalismo (que propone rasgos democráticos y conserva rasgos revolucionarios) es el principio convencional más importante en los LTG para construir la idea de lo universal en la comunidad política y la concepción de ciudadanía. Fomentar el amor a la patria (un mandato para el proyecto educativo de acuerdo con el artículo 3° constitucional) es junto con el apego a la legalidad uno de los principales valores cívicos que se transmiten en los LTG. Además de expresar este amor por medio de los símbolos patrios, en la G11 hay dos textos, uno de José Rosas Moreno (cfr. SEP, 2010c, p. 19) y otro de Jaime Torres Bodet (cfr. SEP, 2010d, p. 68) dedicados a exponer los motivos que subyacen al amor por la patria. Con reflexiones afectivas, se identifica a la patria con la totalidad de la experiencia del sujeto en la realidad, pues el amor por ella se evidencia en la cultura mexicana y atraviesa las relaciones personales, los deseos y los proyectos de los sujetos.

Los otros principios, aunque relevantes, no alcanzan la importancia del nacionalismo en los LTG. El principio de los derechos humanos, el menos desarrollado en los libros, aparece para apoyar la transición al nacionalismo democrático, pues su defensa y promoción forman parte de los objetivos sociales que la G11 plantea para la democracia. El rasgo que más se destaca de los derechos humanos es su exigibilidad.

El principio de separación es más relevante en la G93 que en la G11, aun así, ambas coinciden en la forma de presentarlo, advirtiendo que la separación favoreció la expansión y el ejercicio de las libertades, así como el establecimiento de condiciones de igualdad entre los ciudadanos. La

G11 va un poco más allá, pues asocia el principio de separación a la democracia, concibiendo a la laicidad como una garantía de la convivencia entre personas con diferencias culturales. Sin embargo, las dos generaciones priorizan la interpretación jurídica prevalente de la laicidad, concentrada en la cuestión religiosa. De esta interpretación se desprende una clara enseñanza sobre la demarcación estatal de la esfera pública. En los textos se indica que los conflictos religiosos desaparecieron cuando el Gobierno y la Iglesia acordaron no invadir sus respectivos ámbitos de acción, o bien, enseñando la incompatibilidad entre el ejercicio de los derechos políticos y las creencias religiosas, a través de la prohibición a los ministros de culto a desempeñar cargos públicos, pues se supone que su obediencia es primero con su religión antes que con su Estado. Sin embargo, la enseñanza más concreta de la demarcación se da con la educación laica, al señalarse que las escuelas oficiales (la esfera pública) son ajenas a las creencias religiosas (se trata de la laicidad educativa como aconfesionalidad, § II.3.3).

Los libros de texto conciben a los ciudadanos como sujetos con atributos jurídicos muy claros (§ III.1.4), que son portadores de derechos y obligaciones en la comunidad política. Sus principales valores y actitudes son el apego a la legalidad y el amor a la patria, que forma su identidad con elementos culturales tradicionales como el mestizaje y la lengua. Aunque interesa que este sujeto cuente con cualidades democráticas como la participación sociopolítica, el uso del diálogo para resolver conflictos sociales o la exigencia de sus derechos, en su formación como ciudadano persisten algunas carencias, como una escasa comprensión del pluralismo político. En términos de la laicidad, que es un aspecto central en esta investigación, se aportan breves pero concisas lecciones sobre la distinción entre lo público y lo privado para la formación de ciudadanos.

III.2.3 De la libertad de conciencia al marco de socialización cívica

En esta sección se comprenderá la relación entre la libertad de conciencia y el marco de socialización cívica en los LTG. Ya se describieron las dos manifestaciones de esa libertad; como autonomía privada, en la construcción de la identidad propia, y como autonomía pública, en la participación sociopolítica (§ I.3.1). En la estrategia de integración social, el Estado coopera con el desarrollo de la libertad de conciencia del sujeto mediante la internalización de valores y principios y el aprendizaje de las reglas de la comunidad política para la participación. La enseñanza del civismo cumple la labor de socializar al sujeto para que se comprenda a sí mismo como un individuo miembro de la comunidad política. Para entender el acompañamiento del Estado en este proceso de formación son clave los contenidos de los libros de civismo de la G11, que siguiendo el enfoque constructivista que modeló las reformas de 1993 y 2011, plantean un aprendizaje progresivo que incluye aspectos personales para desarrollar competencias sociales. También son importantes los contenidos de los textos de historia de la G93 y la G11 que muestran experiencias concretas de la participación de los sujetos en la esfera pública. La tabla 13 presenta los vínculos estructurales de la estrategia de integración social que se abordarán en esta sección.

Tabla 13. Libertad de conciencia en los LTG

DL		Autonomía individual		Autonomía estatal (autonomía de lo político)		No discriminación	
CRL	DL	Libertad de conciencia					
		Autonomía privada (Construcción de la identidad propia)	Autonomía pública (Participación sociopolítica)	Mediación de intereses		Iguales libertades para los sujetos	
Axiológico	Reconocimiento de derechos		Imparcialidad		Representación		
			Criterios instrumentales	Ética laica			
Regulativo	Proyecto político		Demarcación estatal de la esfera pública		Formación de ciudadanos		
Institucional					Concepción de la ciudadanía	Marco de socialización cívica (conocimientos, reglas y valores)	

DL Directrices de la Laicidad CRL Contenidos del Régimen de Laicidad
 Contenidos en los LTG sobre la estrategia de integración social que se analizarán en esta sección
 Vínculos estructurales para el análisis de la estrategia de integración social

Fuente: Elaboración propia.

De nueva cuenta se advertirán las diferencias entre la G93 y la G11, sin la intención de compararlas, sino con el propósito de apreciar la consolidación de las características del nuevo proyecto político estatal. Así pues, el propósito de esta sección consiste en dar cuenta de los contenidos que: (A) muestran las iguales libertades de los sujetos y el uso de estas para expresar la identidad propia reconociendo la pluralidad de la sociedad; (B) plantean la necesaria mediación de intereses que propicia esa pluralidad social, describiendo mecanismos para la resolución de conflictos con la participación activa de los sujetos; (C) describen el trato a las identidades diversas en la esfera pública, contemplando o no su admisión en la misma a través de la representación política y jurídica de los sujetos que asumen esas identidades; y por último, (D) con ayuda de los anteriores contenidos, se describirá el marco de socialización cívica, identificando los principales conocimientos, reglas y valores que se transmiten en los LTG para la formación de ciudadanos.

III.2.3.1 Iguales libertades y construcción de la identidad propia

Un aspecto sustantivo del proyecto educativo involucra la transmisión de valores y actitudes que permitan a los sujetos reconocerse como miembros de la comunidad política, como ciudadanos. El Estado asume una actitud colaborativa en la construcción de la identidad del sujeto brindando conocimientos para que formen su identidad ciudadana (§ I.3.3). Los valores y actitudes que se espera desarrollar e internalizar en los sujetos tienen un carácter relacional pues se proponen asegurar la convivencia en la comunidad política. Pero esos conocimientos deben evitar competir con los rasgos identitarios tradicionales, comunitarios o culturales de la identidad propia del sujeto. Los contenidos educativos para la formación de la identidad ciudadana contemplan la homogeneización de los sujetos para reconocer a cada uno como miembro de pleno derecho en la comunidad política, pero al mismo tiempo dar valor a la diversidad para permitir el desarrollo de la identidad propia de cada sujeto, en el ejercicio de sus libertades en condición de igualdad. Aquí se analizan los contenidos de los LTG sobre la formación de identidad del sujeto, contemplando los valores y actitudes con los que se abordan la homogeneización y la diversidad, que en términos de identidad expresan a la ciudadanía y a la identidad propia respectivamente. Es en la expresión de las identidades diversas donde puede valorarse el reconocimiento de las iguales libertades.

Ya se han explorado algunos contenidos educativos que permiten explicar la unidad nacional a partir de rasgos compartidos por los mexicanos que, tienden a homogeneizarlos (§ III.2.1.1). En el caso de la formación de ciudadanos las generaciones de LTG de 1993 y de 2011 comparten

una escala similar de valores y actitudes que pretenden interiorizar de manera uniforme en los alumnos (§ III.2.2.4). Ambas generaciones describen a los personajes históricos con la intención de vincularlos a ciertos valores, por ejemplo, el patriotismo mediante figuras como los hermanos Serdán, de los que se dice, “fueron unos de los primeros mártires de la Revolución” (SEP, 1995c, p. 68); o la lucha por la igualdad a través de la imagen de Juana de Asbaje en el Virreinato (SEP, 2010c, p. 60). Pero, como se vio al final de la sección anterior, uno de los valores más destacados en los LTG es el apego a la legalidad, expuesto a través de personajes históricos como Miguel Hidalgo, Benito Juárez, o Venustiano Carranza, principalmente (SEP, 2010, p. 102).

El apego a la legalidad es una actitud sustantiva en ambas generaciones para crear relaciones de beneficio mutuo, indispensables en el arreglo axiológico del orden social laico (§ I.3.1). Conducirse legalmente garantiza la convivencia porque justifica la debida obediencia de los sujetos con la protección de sus libertades. De esta manera se puede indicar que el “gobierno debe garantizar que disfrutes de los derechos y las libertades que nuestra ley te concede” (SEP, 2010c, p. 32) y al mismo tiempo que, las “obligaciones son la otra cara de los derechos. Para que los derechos de cada uno estén protegidos, todos deben respetar los derechos de los demás y cumplir sus obligaciones” (ibid., p. 79). En otras palabras, el reconocimiento de iguales libertades también supone iguales responsabilidades (*infra*).

La legalidad es una forma de expresar el estado de derecho (una idea que discursivamente se recuperó del liberalismo decimonónico) y que, con otros elementos como el pluralismo, sirve para construir el nacionalismo democrático (§ III.2.1). El pluralismo y la legalidad, son componentes indispensables para el reconocimiento formal de iguales libertades en los LTG:

Para los mexicanos todas las personas somos libres e iguales ante la ley, no importa nuestra edad, si somos hombres o mujeres, si pertenecemos a una comunidad indígena o religiosa, o si tenemos alguna discapacidad; tampoco importa nuestra situación económica. La Constitución Política establece que no debe haber esclavos y nadie puede tener títulos de nobleza (SEP, 2010c, p. 85).

Los textos de civismo de la G11 plantean el tema de la discriminación a distintos grupos²⁵⁷ para instruir a los alumnos sobre la igualdad y la diversidad. La discriminación se define como “tratar injustamente a otras personas o a un grupo de personas porque son diferentes”, lo que im-

²⁵⁷ Los casos de discriminación que se reportan en los LTG tienen que ver con la población indígena, la negación de oportunidades a las mujeres y la falta de igualdad que éstas tienen respecto de los hombres (SEP, 2010e, p. 20); las burlas por las características físicas de las personas (SEP, 2010d, p. 90); o la discriminación por tener “opiniones o creencias religiosas distintas a las de la mayoría” (idem.; cfr. SEP, 1995b, p. 145).

plica “negarles el derecho de ser lo que son, o impedir que tengan las mismas oportunidades y servicios que todos” (SEP, 2010d, p. 63; cfr. SEP, 2010c, p. 58; 2010e, p. 55). Para resolver los problemas de la discriminación, como el desconocimiento de las identidades diversas y el trato desigual, se recurre a la legalidad enunciando la igualdad jurídica, pues toda persona posee derechos ante la ley (SEP, 2010d, p. 60) y esos derechos son los mismos para todos ya que “somos iguales ante la ley” y ningún “individuo es más importante que otro” (SEP, 1997, p. 21). Pero, como parte de la formación en valores, se afirma como un deber de todos garantizar la «diversidad humana», la cual está protegida en la Constitución que prohíbe toda forma de discriminación que “atente contra la dignidad humana y que tenga por objetivo anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas” (SEP, 2010d, p. 60).

Las reflexiones sobre la libertad van en un sentido muy similar a la igualdad, en general también se aborda a través de la legalidad. En el libro *Conoce nuestra Constitución* se plantean de manera sintética las principales libertades y derechos reconocidos en el orden jurídico (cfr. SEP, 1997, pp. 21-35). En la G11 también se abordan los derechos y libertades con el mismo enfoque de la legalidad y con los mismos recursos que el texto antes mencionado, comentando los artículos constitucionales (cfr. SEP, civismo 4to, pp. 85-85). Además, en los LTG se afirma la protección a los derechos de los sujetos, mediante elementos como la prohibición a las autoridades a molestar a las personas en el ejercicio de sus libertades (SEP, 1997, p. 26; 2010c, p. 89).

Así pues, las iguales libertades encuentran un respaldo sólido en el orden jurídico. El ejercicio de la libertad de conciencia se beneficia de una protección en forma de libertad negativa, es decir, una libertad que exige del Estado su no intromisión. Sin embargo, cómo se señaló al inicio de este segmento, el Estado ha adoptado una actitud colaborativa con la formación de la identidad (ciudadana y propia) del sujeto. Los libros de civismo de la G11 proponen contenidos para el acompañamiento en las etapas de desarrollo físico y emocional de los alumnos, enfatizando las implicaciones sociales de esos cambios y el progresivo desarrollo de la autonomía individual, que involucra la formación de opiniones o ideas sobre la justicia que el sujeto debe poder justificar (SEP, 2010d, p. 34), así como la disposición al debate público, la capacidad para alcanzar acuerdos con sus pares y la toma de decisiones con una actitud responsable en el ejercicio de la libertad (SEP, 2010d, p. 93; 2010e, p. 79). También se impulsan los principios políticos de doctrinas específicas, como el liberalismo en la G93 o la democracia en la G11. Esto último no implica una intromisión del Estado en la libertad del sujeto, se trata del intento por internalizar valores que se

hacen necesarios para comprender las relaciones sociales y la participación del sujeto en la comunidad política. De esta manera el Estado colabora con la formación de la identidad propia y de la identidad ciudadana, con arreglo a las iguales libertades.

Pero como se había planteado, apreciar el trato a la diversidad ayuda a comprender qué tanto se articulan las iguales libertades en los contenidos para la formación de ciudadanos, esto implica contrastar lo homogéneo con lo diverso. El principal elemento homogeneizador en los LTG es el mestizaje. Éste permite pensar la igualdad en la ciudadanía, pues reconoce a los sujetos en torno a una misma identidad étnica, lingüística y cultural. Claro está que la capacidad del mestizaje para igualar a los sujetos es proporcional a su capacidad para diferenciarlos. Al aludir al mestizaje se percibe la diversidad de lo que queda fuera de lo homogéneo y de lo universal en la comunidad política mexicana. Lo indígena es la principal expresión de esa diversidad en los libros de texto. Entre la G93 y la G11 hay diferencias interesantes en el trato lo indígena, a la diversidad.

Una primera diferencia radica en la manera de comprender el pasado indígena. Al describir a las civilizaciones indígenas, la G93 sobrepone la homogeneización a la diversidad. Aunque distingue entre las regiones de Aridoamérica y Mesoamérica, sólo se exponen sus diferencias medioambientales para explicar el mayor desarrollo civilizatorio de los pueblos mesoamericanos (SEP, 1995a, pp. 14-15). Por lo demás, trata de construir una unidad cultural entre regiones presentando a toltecas y mexicas como pueblos de Aridoamérica que migraron a Mesoamérica (ibid., pp. 26-28). De esta manera se transmite una visión homogénea de las civilizaciones indígenas al considerarlas a todas mesoamericanas, una idea que se apoya en elementos como el maíz y su importancia cultural, gastronómica y religiosa (ibid., pp. 16-17). De esta homogeneización surge la herencia mesoamericana que, junto con la herencia virreinal, da forma a la cultura nacional.

Como parte de su compromiso con el multiculturalismo (cfr. tabla 8), la G11 duplicó los contenidos sobre las civilizaciones indígenas (cfr. gráfico 1), prestando más atención a la diversidad. Además de Aridoamérica y Mesoamérica se incluye a Oasisamérica, identificándolas como las tres regiones culturales del México antiguo (SEP, 2010a, p. 16), y explicando las características medioambientales y los grupos étnicos que allí se establecieron (ibid., pp. 29-32). Pero se destaca a Mesoamérica, dedicando un amplio espacio para pormenorizar el desarrollo de las diferentes civilizaciones que se asentaron ahí (cfr. ibid., pp. 50-65) y los rasgos culturales compartidos en esta región, tales como la gastronomía basada en el maíz. (ibid., p. 35). En la G11 también se asume a lo indígena como un pilar de la identidad cultural mexicana (SEP, 2010b, p. 165).

Pese a las diferencias, al mirar al pasado las dos generaciones consideran que lo indígena es parte sustantiva de la nación mexicana. Sin embargo, ambas tienen problemas para integrar a los pueblos indígenas al proyecto político en el presente. El ánimo homogeneizador de la G93 tiende a excluir a los indígenas pues, los mexicanos se definen como un «pueblo mestizo» (SEP, 1995a, pp. 72; 81). Aunque se indica que hay “unos nueve millones de mexicanos que son indígenas” (SEP, 1995a, p. 39), en seguida se aclara que aquéllos tienen costumbres, autoridades y lenguas propias, rasgos que además de darles identidad, crean una visión del mundo particular (ídem)²⁵⁸ que, puede inferirse, difiere de lo tenido por universal en la comunidad política mexicana.

La G11, inscrita en la lógica multicultural, se propone de manera más decidida el reconocimiento de los pueblos indígenas. En este sentido se indica que los indígenas han formado parte de los cambios en el proyecto político desde el inicio, pues “por su número y por su sangre, fueron quienes conquistaron nuestra independencia” (SEP, 2010c, p. 56); pero, además del pasado se les trata de conectar con el presente al señalar que, “la mayoría de los mexicanos sigue siendo, por sus rasgos físicos y por su amor a la libertad, heredera de esos indios [sic]” (ídem). Omitiendo el uso de un término despectivo para referirse a los indígenas,²⁵⁹ ese «amor a la libertad» tiene poco sentido político más allá del plano discursivo, por lo que la integración de los indígenas en el proyecto político actual no es clara. A decir más, la G11 está obligada admitir la exclusión y la discriminación sistemática en contra de la población indígena que, provoca el “desprecio por esas culturas” y un trato desigual a esas personas (cfr. SEP, 2010e, pp. 55-56).

En general, la estructura y redacción de los LTG están pensadas para la población mayoritaria, la mestiza (cfr. Pacheco L., et al., 2011, p. 528). Aunque la herencia mesoamericana es fundamental para comprender a la nación, lo indígena diverge de lo universal. La relación con lo indígena está principalmente en el pasado, en la descripción selectiva de civilizaciones (como la olmeca, la mexicana o la maya) a cuyas historias y logros se les otorga un carácter mítico (ibid., p. 534). Los libros de civismo de la G11 intentan visibilizar la presencia de los pueblos indígenas en la sociedad mexicana actual y su contribución en la formación y desarrollo del país, pero los textos de historia de esta misma generación carecen de referencias a esos pueblos (después de expo-

²⁵⁸ Se destaca a la lengua como elemento de unidad de los pueblos indígenas: “Lo que más los distingue y les da unidad es que hablen su lengua. Para un pueblo nada hay más esencial, más propio, que su idioma. Cada lengua constituye una manera especial de ver la vida, de ver el mundo” (SEP, 1995a, p. 39).

²⁵⁹ Como se vio en este párrafo, se usan de manera indistinta los términos, indígena e «indio». Aunque esto sólo sucedió una vez en el libro de civismo de cuarto grado de la G11, muestra la falta de atención oficial al problema de la integración y reconocimiento de los pueblos indígenas pues, fuera de un contexto historiográfico concreto, el término indio tiene una incuestionable carga peyorativa cuando se aplica a una persona en México.

ner el tema de las civilizaciones indígenas) y cuando se les menciona suele ser, como se ha dicho, para apuntar a la discriminación y a la exclusión social que padecen (cfr. SEP, 2010b, p. 169).

A pesar de la discriminación a los indígenas, que evidencia la escasa integración de los indígenas al proyecto político, casi al final del libro de quinto grado de historia de la G11 se describe un proceso de reconocimiento político (de representación) de la cultura indígena, tras décadas de movilización y participación sociopolítica de este grupo (§ III.2.3.4). Esto da pie para sostener, como se instruye en esta generación, que las “sociedades democráticas reconocen que hay diferencias entre las personas, y que, dentro del marco de la ley, cada uno puede elegir su modo de vivir” (SEP, 2010e, p. 107). Aunque alcanzar la representación política no está al alcance de todas las identidades diversas, como se verá después.

III.2.3.2 Mediación de intereses y participación sociopolítica

Como se planteó en el capítulo I, la fragmentación moral de la sociedad en la Modernidad implicó la creación de un sistema político pluralista, la democracia. En este sistema el Estado está incapacitado para juzgar las convicciones, los intereses o ideas de los ciudadanos en términos morales, pero está facultado para otorgar estatus público a los grupos sociales y los intereses que defienden. Esto último también implica que, en caso de existir intereses encontrados frente a un mismo asunto, el Estado puede decidir qué interés debe prevalecer. En suma, se trata de la capacidad estatal para regular las relaciones entre los sujetos; para mediar entre los distintos intereses de los ciudadanos.

Esta capacidad de mediación depende de que las decisiones del Estado sean confiables y percibidas como justas por la ciudadanía. La confianza está dada por el Estado de derecho, el conjunto de procedimientos y reglas formales cuyo cumplimiento es una exigencia ineludible para que los grupos sociales (y los ciudadanos en general) puedan participar en la esfera pública y someter a discusión sus ideas, intereses o convicciones particulares. Mientras que la percepción de justicia se desprende del apego de las decisiones estatales a los principios de la comunidad política. Pueden enumerarse diversos principios, pero en última instancia todos quedan referidos a los principios convencionales de la ética laica.

Los libros de texto de civismo de la G11 prestan mucha atención a la mediación de intereses, a través de la enseñanza sobre cómo resolver los conflictos entre los ciudadanos. Este tema plantea contenidos sobre los elementos antes descritos: la presencia de diversos intereses en la socie-

dad que se expresan en la participación sociopolítica de los sujetos, el apego a la legalidad para organizar a la sociedad (lo que remite a la confianza en el Estado de derecho), la importancia de una noción de justicia compartida y, en comunión con lo anterior, la capacidad del Estado para tomar decisiones sobre los intereses que prevalecerán en la esfera pública. A continuación, se describirá como se presentan cada uno de estos contenidos en los libros de texto de civismo.

De acuerdo con los LTG, una de las formas más esenciales de participación de los sujetos en la esfera pública es la toma de decisiones (cfr. SEP, 2010d, p. 106) y el diálogo. Estas formas de participación se encaminan a la resolución de conflictos por medio de acuerdos entre los ciudadanos que sean “reconocidos por todos y que sean justos porque contribuyen al constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” (SEP, 2010d, p. 81). La presencia de intereses diversos en la sociedad es una condición natural de la democracia, de acuerdo con la G11; de modo que, gracias al diálogo, que “en una sociedad democrática es la posibilidad de que cada uno manifieste sus intereses e ideas”, es posible alcanzar acuerdos y tomar decisiones justas en torno a asuntos particulares (ídem.).

La participación sociopolítica de los sujetos en la esfera pública es una condición necesaria para la democracia (cfr. SEP, 2010d, p. 82). Dicha participación se comprende como un derecho amparado por la Constitución, particularmente en torno a las libertades de asociación y de reunión (SEP, 1997, p. 23). La participación sociopolítica de los sujetos es la expresión de su libertad y del ejercicio de su autonomía pública, pero está condicionada por procedimientos y reglas convenidos en la comunidad política (§ I.3.3.A). Estos procedimientos y reglas propician la institucionalización de la participación de los sujetos, un atributo que corresponde a su identidad como ciudadanos (§ I.4.1).

El proyecto educativo tiene una especial preocupación en instruir a los sujetos en las formas en que pueden participar en la sociedad. Así pues, se insiste en la necesidad de “conocer, acordar y respetar las reglas de la participación”, con el propósito de que los actos de los sujetos sean “ordenados, pacíficos y, sobre todo, constructivos” (SEP, 2010d, p. 105). Se transmiten conocimientos necesarios para que los alumnos aprendan a participar con las reglas de la comunidad política desde su experiencia escolar, así se ve en una de las tantas definiciones sobre la democracia de los libros de civismo de la G11:

Nuestra Constitución Política, en su artículo 3, define la democracia como una forma de gobierno y un sistema de vida basado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Para entender así la democracia, requieres conocer sus procedimientos característi-

cos y aplicarlos en tus procesos de convivencia escolares. Vamos por partes. Para participar en la vida política del país y gozar de derechos políticos como el voto, deberás ser mayor de edad. Pero eso no quiere decir que no participes en la vida de tu escuela, tu familia y tu sociedad, o que no tengas derechos. La democracia en la escuela significa que todas las niñas y todos los niños participen y aprendan. Tú puedes contribuir a que nadie quede excluido y a que la totalidad de tus compañeros y compañeras aprenda. Asimismo, tienes el derecho de participar y aprender. (SEP, 2010d, p. 80).

La cita anterior reitera la necesidad de conocer los procedimientos y las reglas de la democracia para participar en la vida política. Aunque esa cita sólo se refiere a la mayoría de edad como una regla formal para participar en la sociedad de manera específica mediante el voto, los textos de civismo comprenden otras formas de participación sociopolítica, también condicionadas por procedimientos y reglas de acuerdo con los fines que persiguen. Tres ejemplos, relevantes para esta investigación, permiten mostrar las condiciones para participar en la sociedad, el papel del Estado para mediar entre los diversos intereses y el papel de las leyes en la sociedad.

Las organizaciones de la sociedad civil (OSC) se abordan cómo un ejemplo de participación sociopolítica de los sujetos en los LTG. Las OSC se definen inicialmente como “agrupaciones que, sin depender del ayuntamiento, del gobierno estatal o federal, realizan acciones en beneficio de su localidad” (SEP, 2010c, pp. 105-106), y cuya condición para la participación radica en que sus acciones “deben apearse a la legalidad” (ibid., p. 106; cfr. 2010e, p. 87) –aunque esta no es una condición específica, sino una actitud ciudadana que los LTG se esmeran en proyectar a los alumnos, como se verá después.

Desde luego, la anterior es una descripción muy parca de las OSC. El libro de civismo para sexto grado de la G11 amplía la descripción de esas organizaciones señalando que su “propósito es promover, solicitar o exigir la solución de problemas específicos y el acceso a ciertos bienes y servicios que proporcionen a la población condiciones de justicia social a las que todos tenemos derecho” (SEP, 2010e, p. 87). También elimina la idea de que su impacto sólo es local ya que, se dice, trabajan en asuntos muy diversos que afectan a toda la sociedad. De esos asuntos se destaca la labor de las OSC en la promoción y defensa de los derechos humanos (ídem.) –un buen recordatorio de la permeación social de este principio convencional en el actual proyecto político mexicano. Por último, se indica que “las asociaciones de la sociedad civil no se interesan por participar en las elecciones, ya que su objetivo no es llegar a gobernar”. Aunque esta indicación se presenta como una elección de las OSC, en realidad se trata de una condición específica para su

ejercicio pues, jurídicamente, estas organizaciones deben evitar tener fines políticos, que están reservados a las agrupaciones y partidos políticos.

Los sindicatos, es decir, la organización de los trabajadores, se presentan como otro ejemplo de participación sociopolítica. Para ello se describe a las huelgas como un recurso de movilización cuando “el empleador no cumple con los trabajadores” (SEP, 2010c, p. 112). La contraposición entre los intereses del empleador y los intereses de los trabajadores, debe resolverse a través de un acuerdo; o bien, gracias a la capacidad de mediación del Estado, por “la intervención de las autoridades laborales para ayudarlos a resolver sus dificultades, actuando como árbitro” (ídem.).

Un último ejemplo de participación involucra la debida obediencia de los ciudadanos al orden jurídico, ya que, en “un gobierno democrático todos los ciudadanos se someten voluntariamente a las leyes, aunque no estén de acuerdo con ellas o no los beneficien directamente.” (SEP, 2010d, p. 84). Aquí se instruye a los alumnos en una forma de participación que consiste en contribuir a elaborar las normas (ibid., p. 105). Esta actividad está condicionada por el proceso legislativo y, de nueva cuenta, por la debida obediencia, pues si bien “la propia Constitución Política ofrece maneras de cambiar las leyes” (ibid., p. 84), mientras la ley no cambie continúa siendo obligatoria (ibid., p. 85).

Como ya se ha venido comentando, la legalidad es un aspecto primordial de la formación de ciudadanos en los LTG, pues a través de las leyes se propicia la convivencia pacífica en un contexto plural. Las leyes son el principal condicionamiento a la participación de los sujetos en la sociedad, ya que su función consiste en regular la conducta externa de los sujetos, informando “lo que se puede hacer y lo que está prohibido en todos los ámbitos de nuestra vida” (SEP, 2010c, p. 84). Las leyes también contribuyen a la convivencia a través de la mediación de intereses, al indicar “la forma de resolver diferencias cuando se presenta un conflicto” (Luis Rubio ap., SEP, 2010e, p. 38; cfr. 2010d, p. 61).

Para cumplir con los propósitos descritos en el párrafo anterior las leyes deben gozar de confianza, se advirtió en los primeros párrafos de este segmento. Las leyes gozan de confianza cuando una sociedad logra vivir en legalidad, esto implica que los ciudadanos se conduzcan con apego a la legalidad, pero también que el gobierno asegure “a los ciudadanos que esas reglas y leyes serán cumplidas” (SEP, 2010c, p. 40) y que se aplicarán sin sesgos ni favoritismos (Luis Rubio ap., SEP, 2010e, p. 38). Los textos de civismo de la G11 insisten en que las autoridades públicas

también están sujetas al orden jurídico (SEP, 2010c, p. 89), ya que es éste el que marca sus facultades y limitaciones, describiendo los procedimientos para las acciones y decisiones estatales.

También se dijo que, además de confiables, las decisiones estatales deben ser tenidas como justas. Los textos de civismo advierten que cada persona puede tener una idea propia de lo que es justo e injusto (SEP, 2010c, p. 78), una condición natural del pluralismo en las sociedades democráticas. Pero el carácter relacional y la interdependencia de las personas en estas sociedades hacen necesaria una noción compartida de la justicia que, “es central para la convivencia humana, tanto entre las personas como entre los pueblos” (SEP, 2010d, p. 37). Aunque el concepto de justicia se presenta de forma inconsistente e incluso tautológica en los LTG,²⁶⁰ se exponen algunos aspectos concretos que vale la pena destacar.

La justicia se asocia a principios. En los LTG se dice que son “características de la justicia la imparcialidad, la igualdad y la equidad” (SEP, 2010d, p. 38). Como se comentó en los párrafos iniciales de este segmento, estos principios ulteriormente se refieren a los principios convencionales de la ética laica, en el caso que aquí se trata, al principio de separación, al nacionalismo democrático y a los derechos humanos. De estos tres, la asociación más clara se establece entre la justicia y los derechos humanos.²⁶¹

La definición más clara del concepto de justicia en los LTG es “dar a cada uno lo que le corresponde conforme a derecho” (SEP, 2010d, p. 37; cfr., 2010e, p. 35). La relación entre los derechos y la justicia es recurrente en los textos, se afirma que, los “actos son justos si se cuida que todos tengan los mismos derechos y las mismas obligaciones sin distinguir entre personas” (SEP, 2010d, p. 38); o bien, que conocer “los derechos de las personas te ayuda a saber cuándo una situación es injusta” (SEP, 2010c, p. 78). La asociación entre justicia y derechos no se expone de forma mecánica, sino reflexiva. Los LTG señalan que la justicia no puede decretarse, depende de la valoración de los actos a partir de principios, en particular, de los derechos humanos, así como el apego a la legalidad. Esta es una actitud que deben observar las sociedades pues, “cuando los pueblos meditan sobre la justicia o la injusticia de sus actos [...], aumentan las posibilidades de mejores condiciones de vida para todos. Al hacerlo, debemos considerar tanto las leyes como los derechos humanos” (SEP, 2010d, p. 38; cfr. SEP 2010e, p. 36). Pero, también es una actitud que corresponde a las personas y que los textos esperan internalizar en los alumnos: “Tú puedes ar-

²⁶⁰ Se dice que “actuar con justicia es dar trato justo a las personas” (SEP, 2010d, p. 37).

²⁶¹ La asociación de la justicia con el principio de separación y el nacionalismo democrático también está presente en los textos, pero es muy difusa y escueta en el caso del primero, e indirecta en cuando al segundo.

gumentar en contra de acontecimientos cotidianos que implican injusticias porque conoces los derechos humanos y sabes que todos debemos disfrutar de ellos” (SEP, 2010e, p. 36).

Los acuerdos, que son presentados en los libros de civismo como un medio para resolver los conflictos y diferencias en la convivencia cotidiana de un contexto plural, se fundan en “la legalidad, la participación, el respeto a la dignidad de las personas, la tolerancia, la igualdad, la equidad y, por supuesto, la justicia” (SEP, 2010e, p. 107). A lo anterior se suma la responsabilidad de los sujetos para cumplir los acuerdos, un contenido de la instrucción que hace parte de la contribución del proyecto educativo a la formación del sujeto. En los textos se dice que cuando “empeñas tu palabra estás obligado a hacer todo lo que esté en tus manos para cumplirla”, por lo que es mejor reflexionar antes de hacerlo (SEP, 2010c, pp. 108-109).

Pero qué pasa cuando existen intereses irreconciliables que hacen imposible sostener los acuerdos entre los ciudadanos. En este punto hay que exponer lo que los LTG plantean sobre la capacidad de mediación del Estado. Ya se dio el ejemplo de las decisiones estatales en el caso de las huelgas (*supra*), pero los textos aclaran que las acciones estatales se pueden presentar para resolver cualquier tipo de conflicto: “Una manera de dar respuesta a dificultades colectivas o individuales es recurrir a las autoridades competentes, quienes, con base en las leyes y mediante las instituciones apropiadas, deberán darles solución (SEP, 2010c, p. 105).

Los textos consideran que las votaciones son otro mecanismo estatal para mediar intereses. A este respecto, los LTG definen la democracia como “un sistema de gobierno en el que todos los ciudadanos pueden participar, votando, en las decisiones públicas mediante sus representantes políticos” (SEP, 2010d, p. 82). En este sistema, los conflictos que naturalmente se presentan por la contraposición de intereses del pluralismo, se resuelven “acatando la voluntad de la mayoría expresada mediante el voto”, sin que esa mayoría viole los derechos de la minoría (*ídem.*).

Lo antes expuesto resume las consideraciones sobre la mediación de intereses hechas al inicio de este segmento. Las votaciones son un procedimiento para la toma de decisiones que se guía por la regla de la mayoría, la cual está debidamente descrita en el orden jurídico. Este arreglo es respetuoso de los derechos de todos los sujetos, por ello puede percibirse como justo, pues permite la participación de cada ciudadano, bajo ciertas condiciones (las reglas de la democracia indirecta). Además de la mediación de intereses, la demarcación estatal de la esfera pública contempla otras decisiones del Estado que afectan los intereses, las libertades y la identidad de los

sujetos, es el caso de la representación política, un tema que las dos generaciones, pero particularmente la G11, abordan con gran interés.

III.2.3.3 Representación política y reclamos culturales

Este segmento se dedica a los contenidos de los LTG que abordan la directriz de no discriminación, visto de manera afirmativa como representación política (§I.3.3.1). La representación es un proceso que involucra el ejercicio simultáneo de la autonomía privada y la autonomía pública del sujeto, pues éstos participan sociopolíticamente para visibilizar y exigir el reconocimiento de su identidad, como personas con intereses y convicciones particulares, con el propósito de reivindicar sus derechos y de formar parte de la toma de decisiones en la esfera pública. Como en el caso de la mediación de intereses, la representación política también implica que se ponga en marcha la demarcación estatal de la esfera pública, pero en este caso la demarcación no se emplea para mediar las relaciones entre los sujetos; en torno a la representación la demarcación sirve para mediar en las relaciones entre el sujeto y el Estado, pues éste debe decidir si admite o no la presencia de determinadas identidades particulares en la esfera pública.

En algunos casos la exigencia de representación política da lugar a un reclamo de orden cultural, cuando la presencia de una identidad particular fundada en características personales propias del sujeto se opone a la homogeneización de la identidad ciudadana, construida en torno a lo tenido por universal en la comunidad política. Aunque la ciudadanía es un poderoso mecanismo de integración, pues iguala a los sujetos sin importar sus características personales, también funciona a la inversa como un mecanismo de exclusión ya que, para tratar a todos los sujetos como iguales, impone un fuerte exhorto a dejar sus características personales en la esfera privada.

No todas las identidades particulares tienen problemas para expresarse en la esfera pública. Conviene recordar que la Modernidad, en su modelo arquetípico, se presume neutral pues está fundada en la racionalidad, una cualidad que comparten todos los seres humanos. No obstante, se trata de una forma de racionalidad específica, instrumental, que organiza el proyecto cultural hegemónico en Occidente. Así, por ejemplo, los obreros alcanzaron la representación política en Occidente (aunque con vicisitudes) pues, los rasgos de su identidad se asocian a las características de la racionalidad instrumental que articulan el proyecto cultural de la Modernidad arquetípica, como el capitalismo, la tecnificación, la industrialización o la urbanización.

Las identidades que no se asocian a la racionalidad instrumental o a las características del proyecto cultural occidental, tienen menos posibilidades de ser aceptadas en la esfera pública y de encontrar representación política. Identificar esto es importante porque puede suponer una situación de discriminación en contra de esas identidades. Se trata de identidades que se presentan como alternativas al modelo arquetípico de Modernidad y a su proyecto cultural.²⁶² En el caso de México, los LTG abordan a la población indígena como parte de esas identidades que plantean reclamos de orden cultural, pues forman parte de una cultura distinta a la cultura mestiza que sintetiza lo tenido por universal en la comunidad política (§ III.2.1.1).

La G11 parece adoptar una firme postura en favor de la admisión de identidades diversas en la esfera pública. El multiculturalismo adoptado en el P-2011 (§ III.1.3) y la preocupación de esta generación de LTG en la democracia, plantean un escenario de apertura al pluralismo político, a la diversidad y su representación. En este sentido se dice que es una obligación de la sociedad democrática, “reconocer, valorar y defender la diversidad de maneras de vida que pueden darse en ella, y a reconocer la pluralidad, siempre en el marco del apego a la legalidad y a los valores de la democracia” (SEP, 2010e, p. 59). Un texto de Hugo Concha Cantú en el libro de civismo de quinto grado, retrata el carácter valoral del pluralismo y su necesario apego a la legalidad:

“Pluralismo” se refiere al valor democrático que orienta a la sociedad, donde conviven pacífica y productivamente personas que tienen diversos puntos de vista, intereses y proyectos. Las leyes y los procedimientos democráticos sirven para garantizar los derechos de todas las personas, para tratarlas de manera justa y con respeto, de modo que la diversidad de hecho pueda convertirse en pluralismo de derecho (Hugo Concha Cantú ap. SEP. 2010d, p. 109).

Sin embargo, bajo ciertas circunstancias la G11 privilegia los objetivos y valores democráticos por encima de la legalidad. A falta de condiciones democráticas los ciudadanos están justificados a emplear acciones ilegales y hasta violentas para defender sus derechos e intereses (*infra*). Esto forma parte de la perspectiva normativa con la cual la G11 plantea su revisión de la historia nacional, valorándola a través de un juicio democrático que privilegia los derechos de la ciudadanía y el constante mejoramiento económico y social del país (§ III.2.1.1). De acuerdo con la G11, desde su independencia México se ha caracterizado por falta de condiciones democráticas pues, éstas sólo se han dado “en periodos muy breves: de 1867 a 1876 (en la época del presidente Juárez), entre 1911 y 1913 (en el tiempo del presidente Madero) y desde el año 1997, cuando empe-

²⁶² Es más difícil encontrar ejemplos de este tipo de identidades pues, si bien el modelo arquetípico de Modernidad expresa el proyecto cultural del Occidente en términos generales, en cada contexto fue diferente (modernidades múltiples como las llama Eisenstadt), imponiendo características específicas que forman lo tenido por universal en cada comunidad política.

zó a haber elecciones limpias gracias a la existencia del IFE, el Instituto Federal Electoral” (Enrique Krauze ap., SEP 2010c, p. 38). En los libros de esta generación, la justificación de acciones ilegales, pero acordes con los valores y objetivos democráticos, forma parte de la aceptación de reclamos culturales, por ejemplo, de la población indígena.

En la G93 también se trata el tema de la representación política, aunque se aborda de manera indirecta en los textos de historia. Debido a la tendencia de esta generación a la homogeneización (§ III.2.1.1), no se presentan reclamos sociales de carácter cultural, pero sí se preocupa por mostrar la gestión estatal en la representación política de intereses diversos durante el periodo del «milagro mexicano» (1940-1970).

La narración del milagro mexicano es un tema importante en los LTG, pues se trata del periodo más intenso de formación de instituciones públicas. Es un periodo interesante para el análisis de la relación entre el sujeto y la autoridad, por cómo el Estado articuló la representación política comprendiendo y gestionando la expresión de identidades particulares y sus intereses en la esfera pública. La G11 también capta la importancia de las instituciones describiéndolas a partir de su función en la organización de los recursos y los miembros de la comunidad para promover el desarrollo social, advirtiendo que, la falta de instituciones “o su mal funcionamiento provoca desigualdades entre la población” (SEP, 2010b, p. 121). Además del juicio democrático con el que la G11 elabora su narrativa de la historia nacional, existe también una clara motivación política que diferencia la exposición del milagro mexicano entre esta generación y la G93.

La G93 fue editada por gobiernos del PRI (§ III.1.1; III.1.2), el partido que dominó la política nacional entre la década de 1930 y el año 2000. El milagro mexicano, un periodo marcado por el intenso desarrollo institucional y administrativo en el país, también puede describirse como la época dorada de la gestión gubernamental del PRI. La G93 describe con entusiasmo la ampliación de las capacidades estatales para atender a una población en crecimiento, a través de un Gobierno (priista) que se encargó de gestionar el crecimiento económico, la urbanización, la industrialización y la expansión en la cobertura de servicios básicos como educación o salud (cfr. SEP, 1995c, p. 97). Las críticas a esta gestión gubernamental se minimizan: “No habían faltado los problemas: elecciones discutidas, corrupción, inflación, desigualdad en la repartición de la riqueza, falta de escuelas, injusticia, necesidad de mayor apoyo al campo. Pero la estabilidad y el crecimiento de México eran ejemplares en América Latina” (SEP, 1995c, pp. 99-100). El milagro mexicano también representa el periodo más exitoso del proyecto revolucionario, una prueba del

cumplimiento de la promesa de justicia social. Todo lo anterior hace comprensible la conservación de muchos rasgos del nacionalismo en su versión revolucionaria en los textos de la G93.

La G11 es la primera generación de LTG editada con un partido distinto al PRI en la presidencia de la República, el PAN. Esta generación muestra los avances sociales durante el milagro mexicano, pero su objetivo consiste en dar cuenta de “la formación de instituciones que influyeron en la transformación del país, valorando la participación política en la construcción de la vida democrática” (SEP, 2010b, p. 116). Este objetivo tiene una motivación política. Guiada por un juicio democrático sobre el pasado, la G11 termina su relato de la historia nacional con la alternancia del año 2000, es decir, con el arribo del primer gobierno panista al ejecutivo federal, señalando cómo ese hecho propició el mejoramiento de las condiciones democráticas en el país.

Dejando de lado las motivaciones y discursos propios del contexto político de cada generación, resalta la adopción de la democracia como un principio que articula la comprensión de la comunidad política. Aunque no se sustituyeron por completo los rasgos del nacionalismo revolucionario (como el mestizaje o la retórica de la justicia social), el pluralismo político y el reconocimiento de derechos ciudadanos puesto en la G11, deja constancia del nacionalismo democrático como principio de la ética laica mexicana (§ III.2.1.1).

El relato del milagro mexicano en ambas generaciones de los LTG, también es un relato de la representación política durante la mayor parte del siglo XX que, según los textos, fue posible gracias a la estabilidad política, la formación de las instituciones públicas y la gestión de intereses sociales. Estos procesos se relacionan con la consolidación del PRI como partido de gobierno.

La G93 tiene escasas referencias directas al PRI,²⁶³ pero rescata la capacidad del partido para representar políticamente diversos intereses sociales, ya que aglutinó las demandas de los sectores obrero, campesino, popular y militar (SEP, 1995c, p. 95). En el mismo sentido de la representación política, se menciona la creación de otros partidos como el PAN o el Partido Comunista, pero no se explica el carácter hegemónico del PRI (ídem.).

En la G11 la gestión gubernamental del PRI durante y después del milagro mexicano es el principal objetivo del juicio democrático. El milagro mexicano se describe como un periodo de crecimiento económico que permitió alcanzar objetivos sociales como la expansión de la seguridad social y la educación pública (cfr. SEP, 2010b, pp. 140-144). También se advierte la capacidad de representación del PRI, que gestionaba los diversos intereses sociales mediante las organi-

²⁶³ Describe su evolución pasando del Partido Nacional Revolucionario, al Partido de la Revolución Mexicana y finalmente al PRI en 1946.

zaciones obreras, campesinas y populares (formas tradicionales de construir la identidad de los sujetos) que formaban la estructura del partido (ibid., p. 138).

Pero la G11 hace notar “efectos contraproducentes en el funcionamiento de la economía y la sociedad” (SEP, 2010b, p. 131) durante la gestión del PRI. El sector productivo padeció la falta de desarrollo tecnológico, la baja competitividad y se hizo dependiente del financiamiento estatal (ídem.).²⁶⁴ En general, la dependencia a los recursos o decisiones estatales se convirtió en uno de los principales mecanismos de la gestión gubernamental del PRI, y en la fuente de su capacidad de representación: el clientelismo.²⁶⁵ Pero éste no fue el único mecanismo, de acuerdo con el texto, la represión también se empleó para gestionar los intereses sociales, por ejemplo, se aplicaba para terminar las huelgas de los sindicatos no alineados a la estructura del partido (ibid., p. 138).

El libro de quinto grado de historia de la G11 indica que, a partir de 1960 comenzó a crecer la inconformidad social con los gobiernos priistas, y empezaron a realizarse manifestaciones para demandar libertades políticas (ibid., pp. 138-139). Se presta mucha atención al movimiento estudiantil y los acontecimientos del 2 de octubre en Tlatelolco, pues ahí “se inició un proceso de desgaste de la legitimidad del gobierno del PRI” (ibid., p. 154). Hacia el final del relato de la historia nacional se dice, había un clamor popular por la democratización del país.

La G11 trata al PRI como un partido único (SEP, 2010b, p. 128), concepto politológico que describe la dominación de un partido (por medios legales o ilegales) sobre el sistema político de un país, una situación que impide el desarrollo de las condiciones democráticas. Así pues, se indica que parte del proceso de democratización requirió poner fin “al sistema dominado por un sólo partido” (ibid., p. 164). Aunque no se acusa puntualmente al PRI de impedir la democracia, se da crédito a los señalamientos de fraude electoral que históricamente han pesado en su contra (ibid., p. 129). En contraste, se subraya que, después de la alternancia del año 2000, “distintos partidos pueden aspirar a encabezar el gobierno federal, los estados y los municipios, y los ciudadanos ejercen el derecho de expresar sus opiniones libremente” (ibid., p. 164).

Para la G11 la democracia no se agota en la política electoral o el sistema de partidos. En diversas ocasiones resalta la participación ciudadana a través de medios distintos a los partidos políticos, como los sindicatos (SEP, 2010b, p. 154) o los movimientos sociales que protestan pacífi-

²⁶⁴ El texto de quinto grado señala el abandono del campo como otra consecuencia negativa del milagro mexicano pues, la atención gubernamental estaba puesta en la industrialización. Tal abandono incremento de la pobreza y la migración hacia Estados Unidos en el medio rural (ibid., p. 137).

²⁶⁵ Un ejemplo del clientelismo se presenta al tratar al sector agrícola, indicándose que los créditos a los campesinos estaban condicionados a que los productores otorgaran su lealtad política al PRI (SEP, 2010b, p. 137).

camente ejerciendo sus libertades de expresión y manifestación públicas (ibid., p. 170; § III.2.2.3). Pero, como ya se dijo, bajo ciertas condiciones los LTG justifican formas de participación no apegadas a la legalidad, como las guerrillas que, junto con las organizaciones antes mencionadas y los partidos de oposición, “contribuyeron con sus luchas a la democratización del país y la alternancia en el gobierno” (ibid., p. 154). Por la falta de condiciones democráticas se responsabiliza a los gobiernos priistas de que la participación política de los sujetos se haya apartado de la legalidad pues, la falta de libertad provocó la “actividad de varios grupos armados que fueron orillados a buscar transformar al país por medio de la violencia” (ibid., p. 130).

Se aclara que la democratización fue un proceso paulatino que involucró la participación de diversos grupos sociales, como los trabajadores, los estudiantes o los indígenas, que impulsaron “movimientos de protesta, exigiendo la solución a problemas que afectan a sectores particulares y a la sociedad en su conjunto” (SEP, 2010b, p. 170). Como ya se ha explicado, la exigencia de representación no supone en todos los casos un conflicto de carácter cultural para el Estado. Los trabajadores, por ejemplo, son un grupo bien asimilado en el modelo arquetípico de Modernidad, que plantea la pauta (aunque no determina) de lo tenido por universal en las comunidades políticas occidentales, por lo que la creación de sindicatos o partidos políticos de trabajadores no son necesariamente reclamos culturales. Por el contrario, la exigencia de representación de un grupo como la población indígena sí plantea un reclamo cultural. La G93 y la G11 coinciden en que la población indígena se diferencia de lo universal en la comunidad política mexicana (§ III.2.1.1), pues se esmera por conservar “sus sistemas de gobierno tradicionales, sus formas de vida, su religión y su lengua” (SEP, 2010a, p. 78).

En contraste con la G93, la G11 capta las diferencias culturales, refiriéndose a ellas como “las distintas formas de vida de las comunidades, a las costumbres y tradiciones especiales que tenga cada persona” (SEP, 2010c, p. 13). De acuerdo con esta generación el “valor democrático de la pluralidad nos obliga a apreciar y proteger la diversidad. Todas las personas tenemos derecho a expresar y celebrar nuestras tradiciones” (ibid., p. 54). Casi al final del libro de quinto grado de historia se relatan los pasos en la democratización que condujeron a la alternancia política en el poder ejecutivo federal, entre ellos se menciona el proceso de reconocimiento de la población indígena, que recurrió a formas de participación no apegadas a la legalidad para alcanzar su representación política:

El 1 de enero de 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, constituido en su mayoría por indígenas de Chiapas, se levantó en armas contra el gobierno nacional exigiendo el reconocimiento y respeto a sus derechos. Como consecuencia de este levantamiento indígena, años después se realizó una reforma a la Constitución en la que se reconocían y garantizaban el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación para decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural (SEP, 2010b, p. 173).

La cita anterior se refiere a la reforma constitucional al artículo 115 de 2001 que reconoce a las comunidades indígenas el derecho a organizarse de manera autónoma en el ámbito municipal, mediante la figura mejor conocida como «usos y costumbres». Aun cuando los pueblos indígenas siguen siendo objeto de discriminación y parecen estar al margen de los objetivos democráticos que se proponen en la G11 (cfr. SEP, 2010b, p. 169), los «usos y costumbres» se convirtieron en una medida de representación política.

A manera de síntesis, los LTG retratan brevemente las formas de representación política que se han planteado en el proyecto político mexicano. En este sentido, se expone el reconocimiento y la representación política de algunas formas tradicionales de construir la identidad que no suponen un conflicto cultural para el Estado mexicano (como los obreros o los campesinos). En el caso de las identidades que sí plantean un reclamo cultural, los LTG de la G11 tienen un discurso favorable, acorde con la retórica del multiculturalismo del P-2011. La población indígena es el principal objeto de este multiculturalismo y el único ejemplo concreto de representación a una identidad particular alternativa a lo tenido por universal en la comunidad política mexicana.

Pero más allá de la población indígena, los textos no tratan lo que sucede con otras identidades alternativas a lo tenido por universal, como las identidades religiosas. Uno de los ejemplos que mejor muestran esto, son los Testigos de Jehová, que por motivos religiosos se oponen a rendir honores a los símbolos patrios en las escuelas oficiales, una actitud contraria a la legislación que en el pasado fue penalizada con medidas que llegaron a las expulsiones de los estudiantes y a los despidos de los profesores de ese credo religioso (§ III.3).

Evidentemente los LTG no son el espacio para resolver los reclamos culturales, su función se limita a presentar los contenidos para la formación de ciudadanos describiendo el desarrollo histórico del país en el caso de los textos de historia y las condiciones para la convivencia cívica pacífica en los textos de civismo. Muestran lo que existe en la comunidad política mexicana o interpretan y exponen lo que ésta concibe como universal, como lo común y la unidad. Aun así, el aprecio por el pluralismo político y por la diversidad social es una de las principales demandas

de la democracia que ambas generaciones, y especialmente la G11, enuncian, pero que no terminan por concretarse en los contenidos.

III.2.3.4 El marco de socialización cívica en los LTG

El marco de socialización cívica es un conocimiento homogeneizador, que induce al sujeto en las normas, valores y actitudes necesarios para que se comprenda como miembro de la comunidad política y como preservador de la misma. La socialización cívica se desarrolla a la par de otros procesos de socialización, pero diverge de éstos pues involucra lo tenido por universal en la comunidad política, mientras que las otras socializaciones se fundan en cosmovisiones o doctrinas comprensivas particulares. En términos generales y analíticos, la construcción de la identidad del sujeto se divide entre la identidad pública (la ciudadanía) y la privada (la identidad propia); claro está que hay influencias recíprocas entre una y otra, por lo que no es seguro que los conocimientos del marco de socialización cívica se internalicen de manera homogénea.

A lo anterior se suma un proceso de formación contrario a la homogeneización que también ocurre simultáneamente en la escuela: la individualización. Ésta es resultado de la emancipación (ilustración) de los sujetos, un objetivo que también persigue el proyecto educativo. Esta tensión se reproduce en los LTG de civismo de la G11, pues unos contenidos persiguen la homogeneización de los sujetos para que se reconozcan como ciudadanos, mientras que otros buscan reconocer la libertad en la construcción de su identidad propia y dar valor a la diversidad. Obviando los retos pedagógicos que suponen estas tendencias opuestas en el mismo espacio de formación, la estrategia de integración social funciona políticamente bajo la convicción de la necesidad de ambas tendencias en una democracia, que al mismo tiempo cuida las libertades de los ciudadanos y la unidad de la comunidad política (§ I.3.3.1).

Los conocimientos, reglas, valores y actitudes que instruyen los LTG tienen un carácter relacional para asegurar la convivencia dentro de la comunidad política. Como parte de los contenidos homogeneizadores los LTG promueven valores que refuerzan el amor por la patria y el apego a la legalidad (III.2.2.4). El amor a la patria es incuestionable y genera unidad, como dice uno de los textos: la “queremos como se quiere a la familia, al lugar donde vivimos [...] No la amamos porque sea grande y poderosa, ni por débil y pequeña. La amamos, simplemente, porque es la nuestra” (SEP, 1995a, p. 176). Los textos enseñan a expresar ese amor a través de los símbolos

patrios, en los que “está representada, está como guardada” (ídem), y se explica el propósito y la forma de realizarles honores (SEP, 2010d, pp. 88-89).²⁶⁶

El apego a la legalidad también tiene una dimensión relacional. Se ve como una obligación compartida, ya que la protección de iguales libertades a cada sujeto depende de que ninguno transgreda los límites de esa libertad, ya que podría obstruir las libertades de otro. Tanto la igualdad como la libertad tienen una concepción primordialmente jurídica en los LTG, que se expresan en medidas como la igualdad jurídica y los límites a las autoridades para que no interfieran en el ejercicio de las libertades de los sujetos. El papel de las leyes es tan importante en los LTG que, incluso se consideran como parte de la identidad de los mexicanos (SEP, 1995a, p. 182).

Pero, sin lugar a dudas, el criterio más importante para describir la identidad de los mexicanos y su homogeneidad es el mestizaje, del que se dice, “nos hace diferentes a otros pueblos, nos da un carácter propio, una identidad” (SEP, 1995a, p. 182). Como dice la cita, une, pero diferencia, al evidenciar lo diverso, lo que queda fuera de lo «mexicano». Si bien hay un reconocimiento de la diversidad cultural del país, los LTG tienden a tratar a la nación como una síntesis que produce una identidad cultural específica y universal (el mestizo) que es fruto de la historia y de valores compartidos (cfr. SEP, 1995a, p. 54; 2010d, p. 13).

Lo «indígena» es la principal muestra de la diversidad en México. Aunque el pasado mesoamericano se valora muy positivamente y se considera un fundamento de la cultura nacional, los LTG no consiguen integrar a los indígenas al proyecto político, pues se les valora en su diferencia, ya que tienen su propia cultura, tradiciones y formas de organizarse. Esta falta de integración también es producto de la discriminación sistemática que padecen.

La discriminación a los indígenas (y a otros grupos) sirve a los libros de civismo para recordar la importancia de vivir en un sistema democrático, que busca la unidad, pero también las iguales libertades de los sujetos. Asimismo, se recuerda la importancia de un orden jurídico encargado de resguardar las iguales libertades, brindando la oportunidad de expresar los intereses particulares o las identidades propias en la esfera pública, aunque sean distintas a lo tenido por universal en la comunidad política.

²⁶⁶ Los LTG también promueven otros valores para transmitir a los alumnos el respeto por la dignidad y los derechos de sus pares; como la cooperación (SEP, 2010c, p. 20), la empatía (SEP, 2010d, p. 23) o la equidad (SEP, 2010e, p. 35). Mención aparte merece la tolerancia (cfr. Carlos Monsiváis, ap. SEP, 2010e, p. 43), una forma de “reconocimiento de la diversidad y un método de convivencia y solución de problemas sociales” (SEP, 2010d, p. 64; cfr. SEP, 2010e, p. 43).

Para expresarse en la esfera pública es necesario conocer las reglas y las condiciones de participación. La transmisión de este conocimiento es muy importante en los LTG (especialmente en la G11), pues involucra el desarrollo de la democracia como un sistema de gobierno y como una forma de vida. En este sentido, se indica, la participación sociopolítica en una democracia involucra, además de los procesos electorales (primordialmente por medio del voto), la conservación de la convivencia dando solución a los conflictos sociales (cfr. SEP, 2010e, p. 106). En esta investigación se han descrito dos tipos de conflictos sociales que pueden apreciarse muy bien en los LTG: las relaciones entre los sujetos (la mediación de intereses) y las relaciones entre el sujeto y la autoridad (la representación).

Los LTG enseñan que, una “manera de dar respuesta a dificultades colectivas o individuales es recurrir a las autoridades competentes, quienes, con base en las leyes y mediante las instituciones apropiadas, deberán darles solución. (SEP, 2010c, p. 105). Aprender que el Estado está facultado para solucionar los conflictos sociales refuerza la autonomía estatal dando cuenta de su primacía política sobre la sociedad. Esta capacidad para resolver conflictos sociales se ha visto en este trabajo como la facultad estatal de demarcación de la esfera pública, que depende (como todas las decisiones estatales) de que sean vistas por la ciudadanía como confiables, pues siguen las reglas y procedimientos del Estado de derecho (que en los textos se enseña como el apego a la legalidad); y justas, porque la decisión se funda en los principios adoptados por la comunidad política, la ética laica (hay una estrecha relación entre justicia y derechos humanos en los LTG).

Los libros de texto prestan mucha atención a la mediación de intereses entre los sujetos. Lo que se trata de fomentar aquí son las conductas relacionales y orientadas a la convivencia. Así pues, se enseña a los alumnos que la resolución de conflictos entre los ciudadanos requiere de la participación democrática, lo que significa aprender y respetar las reglas y los valores para participar en la sociedad (cfr. SEP, 2010d, p. 105), un conjunto de conocimientos, cuya internalización (o al menos observancia) institucionaliza el ejercicio de la autonomía pública de los sujetos, pues condicionan su participación sociopolítica.²⁶⁷

De acuerdo con los textos, el conocimiento más concreto para solucionar los conflictos por intereses contrapuestos entre los sujetos, consiste en aprender a dialogar para construir acuerdos (SEP, 2010e, p. 106). Aquí cobra sentido la adjudicación de valores democráticos a la lengua que

²⁶⁷ Un ejemplo del condicionamiento de la participación sociopolítica lo ofrecen las OSC, de las que se destaca su labor en la promoción y defensa de los derechos humanos. Los LTG señalan que las actividades de estas organizaciones deben sujetarse a la ley y que no pueden hacer política electoral.

hace la G11, pues gracias a ella es posible el diálogo (§ III.2.2.4). Pero, sobre todo, se enseña que los acuerdos deben honrarse, lo que exige desarrollar el sentido de responsabilidad en los estudiantes (cfr. SEP, 2010c, pp. 108-109).

Mediante otros ejemplos de mediación de intereses (como las huelgas sindicales y los procesos electorales) se exponen las reglas para la resolución de conflictos entre los ciudadanos. Estas reglas involucran, hay que insistir, la toma de decisiones desde el Estado, mediante un arreglo jurídico, unas leyes pensadas para mantener la convivencia, que establecen las formas de participación de los sujetos y el procedimiento para alcanzar acuerdos.

En cuanto a la representación política, los conocimientos, reglas y valores del marco de socialización cívica, en general son los mismos de la mediación de intereses, aunque se trata de un proceso significativamente distinto, ya que no consiste sólo en expresar los intereses, si no la identidad propia en la esfera pública para reivindicar derechos y formar parte de la toma de decisiones que afectan a toda la colectividad. La representación política se da cuando se legitima el ejercicio simultáneo de la autonomía privada y la pública de los sujetos en la esfera pública.

A través del relato sobre el milagro mexicano los LTG dan cuenta de cómo, en un periodo de crecimiento económico e industrialización, se dio pie a diversos procesos de representación. Con la bonanza económica se amplió la cobertura de servicios básicos y la creación de instituciones públicas para atender nuevos intereses. La demarcación estatal fue expandiendo la esfera pública y la gestión gubernamental incrementó su intervención propiciando la dependencia de la sociedad a las decisiones estatales. El partido de gobierno, el PRI, creó una estructura corporativista que daba representación a diversos sectores de la sociedad (obrero, campesino, social y militar). El sistema político fue dominado por el PRI, que se encargaba de la gestión de los intereses sociales mediante la cooptación de los sujetos dentro de la estructura del partido, el clientelismo y la represión de la disidencia. Si bien existían partidos de oposición, no había condiciones para el desarrollo del pluralismo político, ni de la democracia.

En algunos casos la exigencia de representación supone un reclamo de tipo cultural. Esto sucede cuando las características de esa identidad se oponen a lo tenido por universal en la comunidad política. La posibilidad de oponerse a lo universal evidencia la libertad en una democracia, pues aun cuando la unidad de la comunidad y la identidad ciudadana se fundan en valores que se consideran universales, esto solo es así dentro de los márgenes culturales de la comunidad políti-

ca que los postula; por lo que otras comunidades culturales en el mismo territorio pueden en forma válida reclamar la falta de comprensión a sus intereses o identidades.

Para resolver un reclamo cultural el Estado debe tomar una decisión importante: la admisión (legitimación) o no de las identidades de los sujetos (ciudadanos) en la esfera pública. Esta decisión se debate entre la protección de los derechos del sujeto y la conservación de la unidad dentro de la comunidad política; por lo que existen buenas razones para admitir (como el respeto por la libertad de los sujetos) y para denegar (la autoconservación de la comunidad política) la presencia de identidades en la esfera pública.

Para que las identidades alternativas a lo universal alcancen la representación, es decir, sean legítimas en la esfera pública, los sujetos y grupos que las encarnan deben participar sociopolíticamente atendiendo a las condiciones de la comunidad política, aun cuando éstas les puedan ser jurídica y axiológicamente adversas. Sin embargo, el mejor ejemplo de la resolución de un reclamo cultural en los LTG, se aparta del respeto a esas condiciones.

La G11 responsabiliza a los gobiernos del PRI por la falta de condiciones democráticas, en esta situación, más que el apego a la legalidad, impera el respeto por las iguales libertades, por la justicia y los derechos humanos, por el conjunto de valores democráticos. De esta forma, se justifica a los grupos políticos que recurrieron a medios armados para defender sus derechos, especialmente a los pueblos indígenas. Se dice que las guerrillas contribuyeron al desarrollo de la democracia en el país, pues sus luchas permitieron, en el caso de los indígenas, que se reconociera su lengua, su cultura y su forma de gobierno mediante el sistema de usos y costumbres; una forma de representación política de la «identidad indígena». Esta postura es congruente con el multiculturalismo que se promovió en la reforma educativa de 2011, aunque aún habría de valorar qué tan congruente es esta enunciación del multiculturalismo con la estrategia de integración social del régimen de laicidad mexicano –valoración que se hará en las conclusiones.

En suma, el marco de socialización cívica se detalla en los LTG mediante conocimientos concretos que enseñan a los alumnos la forma correcta de participar en la sociedad, que implica respetar las condiciones que prevé la comunidad política a partir del orden jurídico. Las leyes y las reglas se presentan a los estudiantes para hacerlos reconocer su función en la sociedad, como garantes de la convivencia, de las libertades y mecanismos para solucionar conflictos sociales. Por último, los valores que se promueven tienen el propósito de desarrollar la identidad del sujeto, pero con

una fuerte carga relacional, así, además de tocar los principios convencionales de la ética laica, también se transmiten valores como la empatía, el respeto por los acuerdos, o la solidaridad.

III.3 LAICIDAD EDUCATIVA Y ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN SOCIAL

La formación de ciudadanos a través del proyecto educativo es uno de los medios (quizá el más importante) que el Estado emplea para instrumentar su estrategia de integración social, generando vínculos entre el sujeto y la comunidad política a través del sentimiento de pertenencia, la adopción de los objetivos colectivos o de la convicción en el proyecto político. La estrategia de integración se ha planteado desde la óptica de la laicidad, recuperando la tradición de la laicidad educativa en el país que puede interpretarse de dos maneras, una ligada estrechamente a la concepción oficial de la laicidad, cuyo principal rasgo es el anticlericalismo (LEA); la otra ligada a la axiología del proyecto educativo señalada en el artículo 3° constitucional, que permite ver a la laicidad en su función cívica (LEC).

El esquema de análisis que se ha propuesto en esta investigación permite incorporar ambas interpretaciones de la laicidad educativa en la estrategia de integración social. Es importante recordar que si bien la LEA y la LEC son comprensiones distintas de la laicidad educativa, no son mutuamente excluyentes, pues ambas contribuyen a la formación de ciudadanía informando sobre lo tenido por universal en la comunidad política: la ética laica, las reglas e instituciones, o bien, características del proyecto político.

La tabla 14 sintetiza lo antedicho. Muestra el esquema de análisis con los vínculos estructurales entre los CRL y las DL, incluyendo una breve descripción para el caso mexicano (como se revisó al final del capítulo II). También indica la incidencia de la LEA (en color rojo) y de la LEC (en color verde) sobre los contenidos de la estrategia de integración social.

La imparcialidad es el vínculo estructural entre la directriz de autonomía estatal y el contenido regulativo del régimen de laicidad. Ésta sirve para mediar los intereses contrapuestos, asegurando que la toma de decisiones estatal se considere justa entre los miembros de la comunidad. Para ello cuenta con los criterios instrumentales y la ética laica (principios convencionales adoptados por la comunidad política). Los dos de los criterios instrumentales que se han destacado en esta investigación son el estado de derecho (que en los LTG se ha encontrado como la legalidad) y, especialmente, las medidas de separación entre el Estado y las iglesias. Por otra parte, se ha establecido que, entre los principios convencionales que configuran la ética laica actual están el nacionalismo, los derechos humanos y el anticlericalismo. La LEA, es decir, la laicidad educativa anticlerical, no sólo se respalda en un principio convencional, sino que funciona como una medida de separación, aportando una forma clara de demarcación estatal de la esfera pública en el

ámbito educativo (II.3.3). Así pues, hay una estrecha relación entre la LEA y la imparcialidad; además se ha sostenido que hay una estrecha relación entre la imparcialidad y la concepción de la ciudadanía; por tal motivo, puede afirmarse que la LEA y la concepción de la ciudadanía se encuentran relacionadas.

Tabla 14. Laicidad educativa (LEA/LEC) en la estrategia de integración social

CRL \ DL	Autonomía individual		Autonomía estatal (autonomía de lo político)		No discriminación
Axiológico	Libertad de conciencia (libertad de religión)		Mediación de intereses (privatización de lo religioso)		Igualdades para los sujetos (colectivización de lo religioso supedita ejercicio de la libertad de religión a las AARR)
	Autonomía privada (protección limitada)	Autonomía pública (obstruida)			
Regulativo	Reconocimiento de derechos (orden jurídico heredero de libertades positivas pero, ha ido incorporando libertades negativas)		Imparcialidad	Ética laica (principios: separación, nacionalismo y DDHH)	Representación (no se legitiman los reclamos cultural-religiosos)
Institucional	Proyecto político (anticlerical)		Demarcación estatal de la esfera pública (separación Estado-iglesias deriva en separación entre lo público [lo político] y lo privado [lo religioso])	Formación de ciudadanos	
					Marco de socialización cívica (Art. 3° CPEUM)

DL Directrices de la Laicidad CRL Contenidos del Régimen de Laicidad
■ LEA (Laicidad educativa aconfesional) ■ LEC (Laicidad educativa con función cívica)
■ Vínculos estructurales auxiliares para el análisis de la estrategia de integración social

Fuente: Elaboración propia.

Como se ha explicado, los contenidos educativos de 1993 y 2011 adoptaron una concepción de la ciudadanía de carácter formalista, que consiste en una identidad que iguala a los sujetos en la esfera pública, viéndolos como portadores de derechos y obligaciones, partícipes en la toma de decisiones públicas (la dimensión política de la ciudadanía) y ligados por un arraigo histórico, axiológico y cultural a la comunidad política (la dimensión social). Con estos elementos se genera la identidad del sujeto como ciudadano y su sentimiento de pertenencia a la comunidad política. Así pues, se enseña a los alumnos que, al alcanzar la mayoría de edad se accede a derechos para participar políticamente en la sociedad, a la que están unidos por intereses colectivos y objetivos comunes, el primero, preservar a la comunidad en su existencia misma bajo la convicción de la soberanía nacional.

La narrativa del proyecto político es muy importante para la formación de ciudadanos, pues enseña sobre la construcción del orden instrumental y valorativo de la comunidad, lo que ésta comprende como universal, lo que le da sentido y unidad. Los contenidos educativos sobre esta narrativa se presentan como un legado del que los estudiantes forman parte al ser identificados, en primer lugar, como mexicanos. Esta identificación se funda en dos elementos previos al Estado: el mestizaje y el idioma español. Estos elementos preestatales forman una identidad cultural, que es la base de la identidad política de la ciudadanía, pues a través de ellos se pretende generar la unidad nacional más allá de las características particulares de los sujetos.

Las dos generaciones de libros de texto que se analizan en esta investigación coinciden al identificar a la unidad étnico-lingüística como base de la nación mexicana. A pesar de conservar estos rasgos tradicionales, el principio del nacionalismo adquiere un carácter democrático a partir de los criterios centrales en las narrativas de la G93 y la G11 de los LTG. Uno de los rasgos de este nacionalismo democrático es el retorno a los principios liberales, que es evidente en la G93. Como ya se ha explicado, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari buscó alejarse del proyecto revolucionario al renovar referentes liberales del siglo XIX, lo que se tradujo en contenidos educativos que primaron el constitucionalismo y el respeto por las libertades de los sujetos. Estos dos referentes, que se asocian al criterio instrumental del estado de derecho y al principio convencional de los derechos humanos, se expresaron en los LTG como apego a la legalidad.

La revisión de las biografías de héroes de la nación sirve para ejemplificar los valores, principios y reglas que se quieren transmitir a los estudiantes. El apego a la legalidad, la defensa de las libertades y el patriotismo son los rasgos que más se destacan en estos personajes históricos, tanto en la G93 como en la G11, que también recurre a esta estrategia, aunque da una vuelta de tuerca más en la transformación del nacionalismo hacia su carácter democrático.

La G11 profundiza el papel de la democracia en los contenidos educativos. Los textos de la asignatura de civismo plantean la necesidad de convivencia en una sociedad plural, primando el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos. Por su parte, la narrativa del proyecto político se construye en torno a una teleología cuyo desenlace se da con la alternancia partidista en la presidencia de la República en el año 2000. Las referencias a la democracia son constantes en esta forma de abordar la historia nacional, en especial para señalar su ausencia a partir de un enfoque procedimental que, de nueva cuenta, afirma el apego a la legalidad como uno de los principales valores que se espera transmitir al estudiantado.

La LEA acompaña la narrativa de la formación del Estado, de manera importante en los contenidos de 1993 y permanece aunque de forma más sutil en los contenidos de 2011. El principio histórico de separación entre el Estado y las iglesias es retomado en ambas generaciones de los LTG sin cuestionamientos. Si bien los textos de historia de la G93 permiten una mejor comprensión sobre cómo se formó ese principio, exponiendo la importancia de contrarrestar el poder de la Iglesia católica para proteger las libertades de los sujetos y afianzar la autoridad del Estado, tanto ésta como la G11 tienen breves, pero claros ejemplos de su funcionamiento en el orden jurídico mexicano.

Es importante insistir en que el anticlericalismo es un rasgo del proyecto político mexicano, cuyas medidas (identificadas en el capítulo II) han resultado claves para la formación de la autonomía y la imparcialidad del Estado. La LEA es una de estas medidas, que se expresa de manera práctica e inmediata en la vida de los estudiantes pues, se forma parte de los criterios instrumentales para la demarcación estatal de la esfera pública, velando por el principio de separación entre el Estado y las iglesias, por medio de la exclusión o rechazo (formales) a la presencia de lo religioso en las escuelas oficiales.

La LEA funge como una medida que impone la neutralidad, al proteger la libertad del sujeto a elegir una religión prohibiendo la imposición estatal de cualquiera de ellas en el ámbito educativo; pero, también, sirve para reiterar la idea de que la separación entre el Estado y las iglesias, implica la separación entre lo público (la política) y lo privado (la religión). En los contenidos educativos de las dos generaciones de libros de texto se expresan estas ideas para transmitir la demarcación estatal de la esfera pública. Así pues, se afirma que el derecho a recibir educación no depende de la religión particular de los alumnos, o bien, que los ministros de culto no pueden ser electos para cargos públicos, porque su obediencia se encuentra primero con su iglesia y no con la nación, lo que ofrece un aporte estrictamente político a la configuración del sujeto como ciudadano, al mostrar la independencia que éstos deben de guardar respecto de sus convicciones religiosas en los asuntos públicos. En este punto, la laicidad se retrata como un aspecto más del estado de derecho, dando reglas que permiten el desarrollo de la democracia.

Un último, pero muy importante aspecto del tránsito del nacionalismo revolucionario al democrático, tiene que ver con el respeto y el reconocimiento de las libertades de los sujetos, que ha supuesto la reincorporación de las libertades negativas en el orden jurídico, especialmente a través del principio de los derechos humanos. Si bien ninguna de las dos generaciones advierte la

incorporación de los derechos humanos como una novedad en el marco de socialización cívica, pues ambas consideran que ya estaban presentes bajo la concepción de las garantías individuales, sí distinguen entre los derechos individuales y los colectivos, haciendo hincapié en las libertades que los sujetos poseen como individuos.

El principio de los derechos humanos tuvo una notable profundización en el proyecto educativo entre 1993 y 2011. En la reforma de 1993 los derechos humanos aparecen esbozados en el ideario del marco de socialización cívica, específicamente, como parte de los contenidos de la asignatura de civismo (aunque esta asignatura no contó con libros de texto hasta 2008). Esta posición se ratifica y profundiza en la reforma de 2011, que contempla a los derechos humanos como un contenido transversal que forma parte del marco de referencia para la formación de la identidad propia y de la identidad ciudadana de los sujetos. En este sentido, los derechos humanos se vinculan a las libertades personales, pero también al reconocimiento y respeto de las diferencias culturales. Además, se aborda de forma más decisiva la exigibilidad de los derechos humanos, así como de sus mecanismos de protección a través de las Comisiones de derechos y las asociaciones civiles que buscan protegerlos. Pero, a pesar de la visibilidad que se da a la diversidad cultural en la G11, la concepción de la ciudadanía continuó apoyándose en características tradicionales que plantean la homogeneización de los ciudadanos.

El principio del nacionalismo (tanto en sus rasgos tradicionales, como en los de carácter democrático) sigue siendo el elemento más importante para la formación de los ciudadanos en los contenidos educativos de los LTG. La LEA es un importante respaldo de ese nacionalismo, no sólo porque se encuentra descrita en la narrativa de la construcción del proyecto político, también, porque aporta ideas concretas sobre la demarcación de la esfera pública, lo que se traduce en expectativas en el comportamiento de los ciudadanos.

Por su parte, la presencia de la LEC es más fuerte en la relación entre la libertad de conciencia y el marco de socialización cívica. La laicidad educativa en su función cívica tiene que ver con los conocimientos, valores y reglas que comprenden el aprendizaje del ejercicio de la autonomía pública de los sujetos, esto es, la participación sociopolítica y las condiciones que se imponen para su expresión, en particular, en la mediación de intereses (en relaciones entre pares) y en la elaboración de reclamos culturales (en la relación entre el sujeto y la autoridad); pero también, el aprendizaje relacionado con el ejercicio de la autonomía privada, la construcción de la

identidad propia, al proponerse una serie de valores en los contenidos educativos que esperan ser internalizados en los estudiantes.

Como se vio en el capítulo II, la LEC se distancia del significado explícito que se da a la laicidad educativa en el artículo 3° constitucional (su carácter tradicional anticlerical), para asociarse al marco de socialización cívica que se describe de manera formal en la fracción II de dicho artículo. De este modo la LEC, no se refiere tanto a la tradición anticlerical, como sí a la formación de ciudadanos. Lo anterior se explica en virtud de la identificación de la laicidad como un componente de la axiología del artículo 3° de la Constitución, y también, porque la idea de laicidad educativa ha estado históricamente vinculada a la formación de ciudadanos.²⁶⁸

A partir de la reforma en materia religiosa de 1992, el artículo 3° de la Constitución comenzó a describir formal y explícitamente el marco de socialización cívica a través del criterio para orientar la educación, que sería científico, para luchar contra los fanatismos y prejuicios, además de ser: (a) democrático, entendido como sistema de gobierno y como forma de vida para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales del pueblo; (b) nacional, para comprender los problemas del país y defender su independencia política y económica; y (c) debe contribuir a la convivencia pacífica y sin discriminación entre las personas.²⁶⁹ La reforma educativa de 2011, y en particular el plan de estudios para la educación primaria que emanó de ésta, insistió de manera particular en incorporar el marco de socialización cívica oficial a los contenidos educativos. Esto no quiere decir que el P-1993 desconociera dicho marco pero, el P-2011 lo enfatiza mejor.

El mejor ejemplo de lo anterior, es el carácter normativo de la democracia que se emplea en los libros de texto de la G11 para narrar el desarrollo del proyecto político nacional. Los libros recuperan como objetivo primario de la democracia lo expuesto en el inciso a de la fracción II del artículo 3° constitucional (supra), y con base en dicho objetivo, construyen el enfoque normativo con el que se valora la historia nacional. El concepto de democracia es constantemente aludido en la G11, exponiendo su carácter formal, a través del estado de derecho (el apego a la legalidad), y axiológico, mediante el respeto por las libertades de los sujetos (formalizadas mediante los derechos, en particular, los derechos humanos). Estos dos elementos son claves en los contenidos

²⁶⁸ Así lo proponían importantes promotores del proyecto educativo en el siglo XIX, como Justo Sierra que consideraba que una educación laica propiciaría la unidad nacional, al sustituir la fe religiosa por una patriótica (Sáez, 2011, p. 237). Lo mismo ocurrió en el pensamiento revolucionario durante el proceso Constituyente de 1916-1917, en el que apoyar la "educación laica se convirtió en una convicción revolucionaria (cfr. Ornelas, 1995), y lo mismo se vertieron argumentos en este sentido durante la discusión de la reforma en materia religiosa en 1992 (II.3.3).

²⁶⁹ El artículo 3° constitucional ha continuado modificándose, en su criterio para orientar la educación, en los años 2013 y 2019.

educativos de ambas generaciones de LTG para expresar los conocimientos, valores, reglas y actitudes que se desea transmitir a los estudiantes como parte de la formación de su identidad.

La formación de la identidad de los sujetos parte del reconocimiento de la libertad de conciencia, que implica el desarrollo de la autonomía privada y pública. Las reformas de 1993 y 2011 sostienen, como un rasgo del proyecto educativo, la cooperación estatal en la construcción de la identidad del sujeto, mediante una educación integral que incluya contenidos ligados al desarrollo de aptitudes y competencias ciudadanas. Para ello se plantearon contenidos que progresivamente van de los conocimientos concretos sobre la persona y lo comunitario, el entorno y las relaciones interpersonales más inmediatas (familiares y afectivas) del sujeto; a los conocimientos abstractos sobre lo universal que involucran las reglas para la convivencia social y la participación sociopolítica, el reconocimiento de la diversidad, el conocimiento de los objetivos colectivos de la comunidad política o el discernimiento sobre derechos y obligaciones, entre otros (cfr. tabla 11; § III.2.1.2). De esta manera el proyecto educativo incorpora y trata de internalizar en el sujeto valores y nociones sobre derechos que guíen sus interacciones con los otros, modelando así su propia personalidad y su identidad como ciudadano.

Cómo se ha dicho en diversas ocasiones, la identidad ciudadana se construye en torno a contenidos homogeneizadores. En los LTG, el nacionalismo construido de forma tradicional en torno al mestizaje, es el primer referente para generar el sentimiento de pertenencia del sujeto a la comunidad pues, lo liga a ésta étnica, lingüística y culturalmente. La pertenencia también se intenta nutrir con el sentimiento de amor a la patria, representado en los símbolos patrios, que se exponen como síntesis de la nación y a cuyo aprendizaje y respeto se da gran importancia en los libros de historia y civismo que se han revisado. Asimismo el nacionalismo se plantea en la continuidad histórica del proyecto político estatal, cuya narrativa da cuenta de la existencia de valores comunes y objetivos colectivos en la comunidad política (hay que insistir, el liberalismo en la G93 y la democracia en la G11). Con estos elementos, el mestizaje, el amor a la patria y los valores y objetivos comunes, se construye una identidad ciudadana que pretende soslayar las características particulares de los sujetos, a fin de que cada uno se identifique a sí y a sus pares como miembros de la comunidad política. Pero, esos elementos también se configuran como conocimientos, valores y reglas para modelar el comportamiento del sujeto, para indicarle las formas, alcances y límites de su participación en la comunidad política, es decir, aquellos elementos forman parte del aprendizaje del ejercicio de la autonomía pública.

No obstante, los LTG (en particular la G11) reconocen y valoran la diversidad como un componente indispensable de la democracia. Los planes de estudio de 1993 y 2011 contemplan la cooperación estatal en la construcción de la identidad propia del estudiante, lo que supone fomentar la autonomía privada. El libro *Conoce nuestra Constitución*, y especialmente los textos de civismo, presentan contenidos sobre el conocimiento y el cuidado propios del estudiante, entrelazados con valores para guiar su interacción con otras personas. Los contenidos también abordan las libertades y derechos, planteando su reconocimiento y exigibilidad, desde los enfoques de las garantías individuales y de los derechos humanos. Estos contenidos sobre valores, libertades y derechos pretenden tener una orientación práctica, enseñando a los alumnos a transitar por situaciones en las que confluyen y se contraponen diversos intereses, o bien, en las que es necesario que hagan valer sus derechos, incluso frente a la autoridad civil.

En los textos se deja ver la tensión que existe entre el desarrollo de la identidad propia de los estudiantes y la existencia de intereses diversos en una sociedad pluralista, frente a la construcción de la identidad ciudadana que implica las condiciones de homogeneización y las reglas para la participación sociopolítica en la comunidad. Para cumplir el objetivo oficial de contribuir a la convivencia pacífica y sin discriminación, los programas de estudio recurren a contenidos de carácter relacional sobre la resolución de conflictos por medio del diálogo, o bien, a recurrir al Estado para alcanzar acuerdos. A partir de estos contenidos educativos se ha presentado lo que en esta investigación se describe como el papel del Estado en la demarcación de la esfera pública a través de la mediación de intereses y la toma de decisiones frente a reclamos culturales.

Los LTG explican las condiciones que se imponen a la participación sociopolítica, como el apego a la legalidad, el desarrollo de valores para la convivencia y de los principios de la comunidad política (su ética laica). Aquí también se inscribe la LEC al informar al sujeto sobre el alcance de sus derechos y las limitaciones al construir su identidad propia o al participar en la sociedad, lo que implica la institucionalización de la participación sociopolítica de los sujetos. En general, se informa que el proyecto político no está cerrado a los cambios que proponen los sujetos pero, para conservar la unidad de la comunidad política, es muy importante que las aportaciones de los sujetos se planteen en los términos y espacios que el Estado destina a ese propósito; y que lo hagan asumiendo la identidad ciudadana, que como ya se mencionó, institucionaliza las formas de participación sociopolítica del sujeto en la comunidad política. No obstante, como lo muestran los libros de la G11, a fin de asegurar la representación (y participación) política de los

ciudadanos, existen situaciones en las que el estado de derecho (visto aquí como apego a la legalidad) deben de ceder ante los principios de la comunidad política, a fin de que las decisiones estatales sean tomadas como justas.

Sobre los reclamos culturales aún se espera que, a pesar de ser posiciones contrarias a lo tenido por universal en la comunidad política, se conduzcan por los medios que el Estado prevé para la participación sociopolítica. El Estado debe oír los reclamos y decidir si los legitima o no. En principio, todo interés particular puede ser admitido en la esfera pública, siempre que cumpla los requisitos legales. Pero esta decisión puede ser muy difícil, pues no se trata solamente de la legalidad, también de la justicia, es decir, la decisión está condicionada por la ética laica. Si bien admitir la presencia de algo opuesto a lo universal puede poner en riesgo la autoconservación de la comunidad política, esa conservación también depende de la estabilidad y vigencia de los principios de la ética laica, pues sólo ellos pueden dar sentido y unidad a la comunidad.

En los LTG de la G11, hay un caso paradigmático de legitimación de un reclamo cultural: la representación política de las comunidades indígenas, al aceptarse que se rijan por sus usos y costumbres para respetar sus culturas. De acuerdo con los textos, esta forma de representación se logró tras décadas de lucha social en la que incluso se recurrió a medios violentos. Evidentemente el uso de esos medios es contrario al propósito de garantizar una convivencia cívica pacífica en una comunidad política que ha constituido un proyecto común y un Estado. Pero en los textos se privilegian los valores y objetivos democráticos, es decir, aspectos ligados a los principios convencionales de la ética laica (la defensa de los derechos humanos y el nacionalismo en su versión democrática), por encima del apego a la legalidad, que vendría a ser un criterio instrumental. Así pues, cuando el orden jurídico no establece condiciones democráticas, situación que de acuerdo con esta generación de los LTG imperó durante el siglo XX en México debido a la hegemonía política del PRI, los ciudadanos están justificados a emplear acciones ilegales, incluso violentas, para defender sus derechos. La forma en la que se relata el reconocimiento de los usos y costumbres de la población indígena, no sólo muestra el discurso multicultural que acompañó a la reforma educativa de 2011, también, y más importante aún en los términos en esta investigación, es una muestra del cambio en la ética laica y su efectiva inclusión en la estrategia de integración social con los principios del nacionalismo democrático y de los derechos humanos.

Pero no todas las identidades que plantean un reclamo cultural alcanzan la representación política, porque no todos los reclamos son iguales, ni se oponen de la misma manera a lo tenido por

universal en la comunidad política. Es el caso de los reclamos cultural-religiosos. El ejemplo que se ha estado tratando en este caso es la negativa de los testigos de Jehová (alumnos y profesores) a rendir honores a los símbolos patrios en las escuelas oficiales por motivos religiosos. Este reclamo cultura-religioso evidencia la tensión entre la libertad de religión y la separación formal que adquirió carácter público con la reforma para la modernización del Estado laico de 1992. A diferencia de la representación política alcanzada por los pueblos indígenas, la tensión se da entre los principios convencionales de la separación y los derechos humanos.

El caso involucra dos obligaciones contrapuestas, una legal (fundada en la ética laica) y otra moral. Como parte de la formación de ciudadanía, y para dar cumplimiento al mandato constitucional de fomentar en los alumnos el amor a la patria (CPEUM, 1992, art. 3.II), las escuelas de todo el país celebran periódicamente ceremonias para rendir honores a los símbolos patrios. Esta obligación se dicta en el artículo 9° de la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales. Por otra parte, de acuerdo con sus convicciones religiosas, los testigos de Jehová no pueden realizar manifestaciones de adoración ni culto a ningún símbolo, pues entienden que eso es contrario a los «diez mandamientos cristianos». Esta postura no sólo implica la desobediencia de la Ley antes citada, también es una actitud expresamente prohibida por el artículo 1° de la LARCP, que indica que las creencias religiosas no eximen del cumplimiento de las leyes del país.

Es interesante observar que los LTG advierten sobre la discriminación de la que son objeto los grupos religiosos, incluso dentro de la escuela, pues algunos “estudiantes se burlan de quienes tienen opiniones o creencias religiosas distintas a las de la mayoría [...] ¡No es justo!” (SEP, 2010d, p. 90). Además, se hace un llamado a “defender la libertad de creencias de las personas y la tolerancia hacia las distintas posiciones religiosas” (SEP, 1995b, p. 145). No obstante, en los contenidos oficiales no se aborda el caso de los testigos de Jehová, que sucede en el propio ámbito educativo.

Debido a su negativa a rendir honores a los símbolos patrios, los estudiantes y los profesores testigos de Jehová fueron sancionados en las escuelas, mediante la expulsión de los primeros y sanciones administrativas (incluso el despido) en el caso de los segundos. Tanto los padres de los alumnos como los profesores judicializaron estos asuntos, recibiendo sentencias tanto en contra como a favor de las sanciones. Pero, desde 1991 los afectados comenzaron la defensa de sus casos ante la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), que recibió 1110 quejas de particulares por esta situación, hasta que en 2003 emitió la Recomendación General Número 5 por

«discriminación en las escuelas por motivos religiosos». La CNDH se pronunció en contra en las sanciones por considerarlas discriminatorias y violatorias de los derechos de los afectados, argumentado que estos derechos tienen rango constitucional y que las legislaciones incumplidas son de orden secundario. La resolución adquirió carácter vinculante y fue notificada a todas las autoridades educativas del país.

Aunque la negativa a rendir honores a los símbolos patrios ha dejado de penalizarse, el reclamo cultural de los testigos de Jehová no se ha admitido (en estricto sentido su actitud continúa siendo ilegal, § II.3.2). Si bien este reclamo cultural puede encontrar respaldo en el principio de los derechos humanos, pues forma parte del ejercicio de la libertad de religión, los LTG muestran cómo los otros dos principios convencionales (separación y nacionalismo) se oponen al reclamo. Con el principio de separación se plantea la incompatibilidad entre la identidad ciudadana y la religiosidad, y se advierte que ésta última corresponde al ámbito privado (§ III.2.2.4). Por otra parte, del nacionalismo surge la indicación constitucional de fomentar el amor a la patria a través de la educación, indicación recogida en los LTG como un valor absoluto e incuestionable, que los alumnos deben aprender a expresar precisamente a través de los honores a los símbolos patrios. Puesto así resulta claro porqué el Estado no admite a las creencias religiosas en el espacio público, y porque no ha decidido en favor del reclamo cultural de los testigos de Jehová, pues la admisión pondría en entredicho su interpretación de lo público y lo privado dada por la separación entre el Estado y las iglesias, y rompería el mecanismo (los honores a los símbolos patrios) que se ha encontrado para dar cumplimiento a un mandato constitucional.

Las sanciones a los alumnos y los profesores testigos de Jehová por su negativa a rendir honores a los símbolos patrios son congruentes con el orden jurídico del Estado laico en México y la aplicación de sus disposiciones legales, y se encuentran amparadas en dos principios convencionales (nacionalismo y separación) de la ética laica. Sin embargo, son contrarias al principio de los derechos humanos, como lo demuestra la resolución de la CNDH. En este caso no es de extrañar que hayan sido los derechos humanos, con su lógica cosmopolita, el principio que se opone a la tradición nacional y a la interpretación jurídica prevalente de la laicidad en México. Pero, hay que insistir, la eliminación de las sanciones no significó la admisión del reclamo de los testigos de Jehová en la esfera pública. En estricto sentido, al no rendir honores a los símbolos patrios, esos sujetos siguen violando el orden jurídico mexicano.

La idea de que la política y la religión deben separarse, así como el Estado y las iglesias, está presente en las dos generaciones de los LTG analizadas en este trabajo (aun cuando en la G11 hay una menor profundización al respecto). La laicidad educativa expresa esta convicción. Sin duda la LEA está más ligada a la tradición de la laicidad en México, concentrada en la materia religiosa y cuyo Estado laico ahora tiene como principal función controlar las expresiones de lo religioso en la esfera pública. Pero, la LEC tampoco es ajena a esa tradición; su papel, más valoral que instrumental, sirve para justificar a la separación formal a través del marco de socialización cívica descrito en el artículo 3º constitucional. Así pues, el desarrollo de la democracia como una forma de vida que reconoce el pluralismo social y político, la convivencia cívica en un contexto de fragmentación moral e incluso el fomento del amor a la patria, pueden comprenderse como objetivos cuyo alcance se debe en buena medida a la separación, que permitió el reconocimiento de la libertad de conciencia de los sujetos y la protección de sus libertades civiles, suprimió el papel de la moral católica como moral pública y permitió el desarrollo del Estado nacional.

Se ha expuesto aquí cómo la laicidad educativa, tomada en conjunto como LEA y LEC, permite articular los contenidos educativos que dan cuenta de la estrategia de integración social que instrumenta del Estado mexicano a través de su proyecto educativo. Aunque esta tesis no valora el éxito o fracaso de la estrategia, es decir, los resultados de su transmisión, el grado de internalización de los conocimientos, reglas y valores que se presentan a los estudiantes de primaria, se ha buscado entender la consistencia de la estrategia de acuerdo con las condiciones históricas, políticas y jurídicas del régimen de laicidad mexicano. Así pues, a pesar del escaso desarrollo gubernamental específico sobre la laicidad educativa en México, su carácter instrumental y axiológico se encuentra impregnado en la formación de los ciudadanos del país.

C O N C L U S I O N E S

A lo largo de tres capítulos este trabajo ha buscado explicar el funcionamiento de la estrategia de integración social que instrumenta el Estado a través de la formación de ciudadanos con la intención de generar lazos entre el sujeto y la comunidad política (propiciando el sentimiento de pertenencia, la adopción de los objetivos y convicción en el proyecto político); valorando este proceso desde el punto de vista laicidad. Para ello (A) se problematizó el concepto de laicidad, así como su manifestación en un orden social, político y jurídico, pensando especialmente en el caso mexicano, con el propósito de ampliar su capacidad explicativa; (B) con este concepto amplio de laicidad se construyó el esquema de análisis para explicar la relación entre el sujeto y la comunidad política, y mediante ello describir la estrategia de integración social; (C) con ayuda del esquema de análisis se describió el devenir histórico del proyecto político mexicano, en torno al desarrollo del Estado laico, apreciando la tradición jurídico-política de la laicidad y los rasgos de su estrategia de integración, que plantea la exclusión de lo religioso; (D) finalmente, el esquema de análisis y los rasgos de la estrategia de integración en México, dieron la pauta para comprender cómo se exponen los contenidos educativos para la formación de ciudadanos en los libros de texto gratuitos que se revisan en las escuelas primarias.

A. La comprensión de la laicidad

Al inicio del texto se explicó que la laicidad suele acotarse a las relaciones entre el Estado y las iglesias; incluso, de manera muy específica, se piensa al Estado laico como un fenómeno casi exclusivo de los lugares donde la Iglesia católica fue o continúa siendo la dominante. Si bien existen variaciones específicas en cada contexto nacional, en general, la laicidad vista como Estado laico implica la declaratoria formal de separación entre el Estado y las iglesias (en particular, la católica). Esta forma de comprender la laicidad reduce su capacidad explicativa y le da un carácter reactivo, pues su función se restringe a velar por la separación, a cuidar que la religión no se introduzca en la esfera pública, adquiriendo así un carácter anticlerical más o menos acentuado. La tradición anticlerical de México se inscribe en esta forma de entender a la laicidad. El principio histórico de separación se instrumenta protegiendo la esfera pública de las injerencias de lo religioso (iglesias, sacerdotes, doctrinas religiosas, etc.), de manera que la separación for-

mal entre el Estado y la(s) Iglesia(s) implica la separación entre política (lo público) y religión (lo privado).

Como se ha visto en la historia en México, en el siglo XIX la religión y la Iglesia aún eran los principales impedimentos para el reconocimiento y el ejercicio de las libertades de los ciudadanos. En este punto, la separación entre el Estado y las iglesias permitió el desarrollo de la libertad de conciencia, lo que dio origen a las libertades civiles. La separación formal no sólo se justifica de manera histórica, también lo hace mediante la tarea permanente de proteger esas libertades, pues siempre hay procesos regresivos en materia de derechos. Esta forma de entender la laicidad, como Estado laico, motiva algunas objeciones. No puede decirse que protege las libertades, sino que las protege de las injerencias de lo religioso, aun cuando actualmente las libertades se encuentran amenazadas por muchos otros factores seculares. Bien puede argumentarse que esa es la función del Estado laico, proteger las libertades de la injerencia de lo religioso. Esta postura, además de acotar a la laicidad, plantea dudas sobre las consecuencias negativas de la separación, que en su versión más dogmática supone la estricta separación entre política y religión, lo que propicia la exclusión formal de las identidades religiosas en la esfera pública. El Estado laico tiende a negarles representación política a las identidades religiosas, discriminándolas, pues sus reclamos no se consideran expresiones de la libertad de los sujetos, sino sospechosos de ser portadores del clericalismo.

Esta comprensión de la laicidad, como Estado laico, se conserva gracias a la tradición. En México el Estado laico cuenta con más de 150 años de tradición. Entendida así, la laicidad es uno de los principios más longevos de la cultura política y el proyecto político en México. Existe en torno a ella una interpretación jurídica muy estable; e incluso, cierta familiaridad social con el concepto gracias a la cultura política y al proyecto educativo que se han encargado de transmitir la idea de la separación entre Estado e Iglesia(s), así como entre política y religión. Por ello, ninguna investigación sobre la laicidad en México puede desconocer la importancia de su comprensión como Estado laico. Aquí tampoco se ha pretendido desconocer esta situación, pero se han hecho notar sus limitaciones. Por ese motivo se recurrió a otra forma de comprender a la laicidad que permite ampliar su papel en la comunidad política, esto a pesar de que la tradición del Estado laico fuerza a seguir pensándola a través de las relaciones entre el Estado y la(s) Iglesia(s).

Otra forma de comprender la laicidad parte de reconocerla en su significado etimológico (del griego *λαός* que significa «pueblo») y como el producto jurídico-político del proceso de seculari-

zación (la laicización); en este sentido, la laicidad puede describirse como la condición popular en la organización de la comunidad política en la Modernidad. Pero esta definición resulta ambigua y puede cuestionarse su utilidad cuando hay conceptos mejor asimilados socialmente y con mayor tradición teórica que ya describen algo similar, como la democracia en su acepción del «gobierno del pueblo». Desde luego, la laicidad no puede rivalizar conceptualmente con la democracia, ni ello se ha pretendido en la presente tesis. Esta comprensión amplia de la laicidad consiste en entenderla como una herramienta en un sistema democrático, una tecnología de gobierno como la llama Daniel Gutiérrez-Martínez, para dar cuenta de su cráter instrumental para alcanzar unos objetivos colectivos determinados, en particular, la convivencia cívica pacífica dentro de una comunidad política, cuyo contexto es el pluralismo social y moral que caracteriza a las democracias. Así pues, en esta comprensión amplia, y como condición popular de la comunidad, la laicidad representa la síntesis entre la diversidad en la constitución y la unidad en los objetivos de la comunidad política. Poder asegurar la unidad, al mismo tiempo que se garantiza la expresión de la diversidad requiere de un conjunto de reglas, procedimientos y, sobre todo, principios que den sentido a las acciones de la comunidad. Esto ha hecho que se aborde el análisis a partir de un enfoque normativo, para entender cómo lo diverso puede tener cabida en un proyecto común.

B. El esquema de análisis

En el capítulo I se desarrolló el esquema de análisis de la investigación, partiendo del proceso de laicización (la manifestación jurídico-política de la secularización) se describió la formación del régimen de laicidad, constituido por tres contenidos (CRL)[1]: a) axiológico, un arreglo valoral que reconoce las iguales libertades y la autonomía de los sujetos, para conducir relaciones sociales (modernas) despersonalizadas y de beneficio mutuo; b) regulativo, basado en el derecho positivo, permite participar a todos los miembros de la comunidad en la creación de las leyes que deben obedecer, sin prejuzgar sobre sus intereses particulares y haciendo posible que estos sean reconocidos; y c) institucional, que a través de la demarcación estatal de la esfera pública crea ámbitos institucional-administrativos para regular la participación de los sujetos en la sociedad por medio de su identidad ciudadana o representando políticamente su identidad propia. Adicionalmente a los contenidos del régimen, la laicidad desarrolló una dimensión valoral con carácter normativo que se expresa en tres directrices o exigencias (DL): autonomía individual, autonomía estatal (o autonomía de lo político) y no discriminación.

El esquema de análisis es producto de poner en relación las directrices laicas y los contenidos del régimen de laicidad. De esta relación se desprenden nueve vínculos estructurales que explican el funcionamiento de la comunidad política. Se identificaron tres vínculos estructurales principales. El primero es la libertad de conciencia de los sujetos, que reúne el contenido axiológico con la directriz de la autonomía individual, abarcando el ejercicio público (la participación sociopolítica con su identidad ciudadana) y privado (la construcción de la identidad propia) de la toma de decisiones del sujeto, determinantes en sus interacciones con otros y con la autoridad. El segundo es la imparcialidad del Estado, producto de la directriz de la autonomía estatal y del contenido regulativo, permea en todos los vínculos estructurales mediante el conjunto de reglas que imponen el margen de la legalidad y acotan la toma de decisiones estatales, y por medio de la ética laica que justifica en última instancia tales decisiones. Por último, el vínculo que describe la formación de ciudadanos se origina entre la directriz laica de la no discriminación y el contenido institucional, planteando el reconocimiento de los sujetos entre sí y frente al Estado como miembros iguales en la comunidad política, a través de una concepción de la ciudadanía que propone las características y expectativas de esta identidad que el sujeto asume en la esfera pública y el marco de socialización cívica que contiene los conocimientos, reglas y valores para la convivencia y para el ejercicio de derechos en la sociedad.

Estos elementos plantean analíticamente las bases para la estrategia de integración social, que consiste en la articulación de los vínculos estructurales, teniendo como punto nodal la formación de ciudadanos. En el plano de la libertad de conciencia que involucra el ejercicio de la autonomía del sujeto, la estrategia de integración estaría presente en el propósito de internalizar el marco de socialización cívica, esto es, el conjunto de conocimientos, reglas y valores de la comunidad para conducir las interacciones del sujeto entre sus pares y con el Estado. Desde el plano de la imparcialidad del Estado hay un proceso de toma de decisiones que se expresa en reglas y se justifica en la ética laica con el propósito de cumplir los objetivos del proyecto político, esto genera una serie de expectativas y de características que modelan y condicionan el comportamiento del sujeto en la esfera pública, esto es, la concepción de ciudadanía.

Se exploraron también algunas características de modelos de integración. A través de los modelos democráticos liberal y republicano, se expuso la forma que adquieren las relaciones jurídico-políticas entre sujetos y entre sujeto y autoridad, para entender lo que se espera del Estado y del sujeto. En el modelo liberal el Estado debe proteger los derechos que el sujeto ha adquirido

de forma individual e innata. El sujeto debe poder alcanzar sus propios objetivos en una comunidad donde interactúan otros sujetos con intereses diversos. El carácter pluralista del modelo hace que la política se desarrolle como un campo de negociación entre sujetos regulado por el Estado. En el modelo republicano el Estado debe garantizar la participación de los sujetos en la comunidad, ya que los derechos son producto de la socialización, en particular, de una idea compartida del bien común. Para emanciparse, el sujeto debe superar condiciones existentes que lo limitan, para ello participa activamente en las discusiones de la esfera pública. El carácter comunitarista de este modelo hace que la política se conciba como un ejercicio cooperativo.

Estos modelos tratan de forma distinta las expresiones sociales divergentes. Aprender estas diferencias ayuda a comprender cómo funciona la estrategia de integración. Al final del capítulo I se expusieron dos formas de hacer frente a los reclamos culturales, enmarcadas en los modelos de democracia. El multiculturalismo de E.E.U.U. es un ejemplo del modelo liberal. El propio origen de la comunidad política estadounidense propició la adopción del derecho a la diferencia como criterio de integración. Si bien, y en torno a la idea de la religión civil, los valores cristianos (entendidos en términos de la subcultura político-religiosa del Occidente Anglosajón Protestante) permearon la ética laica de este país, pronto se concibieron como valores judeo-cristianos para integrar a las comunidades judía y católica. A partir de la década de 1960, un acelerado proceso de secularización de la sociedad no sólo cuestionó la preeminencia del cristianismo, sino de la religiosidad en la moral pública (por ejemplo, con los movimientos feministas y de la diversidad sexual). Esto propició la laicización de las escuelas públicas, que dejaron de transmitir la religión civil. El multiculturalismo surge para gestionar la coexistencia de diversas identidades que exigen reconocimiento político. Esta apertura a valores e identidades diversas ha servido para renovar el derecho a la diferencia y los principios liberales como criterio de integración, aunque es verdad que hay un riesgo latente de fragmentación social y aún persiste la idea de la preeminencia del marco de socialización cívica forjado al amparo de la Modernidad del Occidente protestante.

Por su parte, la cuestión del velo islámico en las escuelas francesas sirve para ejemplificar el modelo republicano. Sin negar la existencia de divergencias culturales dentro de la comunidad política francesa, se apela a las identidades particulares a colaborar con el proyecto político común y su idea compartida del bien, por ser esta la fuente de las libertades de todos los ciudadanos. Así pues, la estrategia de integración consiste en la asimilación de los sujetos en el proyecto compartido, exhortándoles a dejar en la esfera privada sus características particulares. El famoso

Informe de la Comisión Stasi argumenta en favor de la asimilación en este caso, en virtud de la defensa de las iguales libertades; así pues, el Estado francés se niega a reconocer símbolos (el velo islámico) que tiendan a propiciar las desigualdades entre los ciudadanos (en este caso, entre mujeres y hombres), además se niega a reconocer convicciones o dogmas contrarios a los conocimientos, reglas y valores de su marco de socialización a fin de mantener vigente los principios de su ética laica. Lo anterior, claro está, desde una óptica cultural que no es neutral, pues se asienta en la Modernidad Occidental de la que es producto la nación, la comunidad y el proyecto político francés.

C. La laicidad en México

En el capítulo II se describió el régimen de laicidad en México, siguiendo la construcción histórica del Estado laico y a través del esquema de análisis propuesto en el capítulo I, esto es, la descripción de todos los vínculos estructurales que se forman de la relación entre los CRL y las DL. El desarrollo del Estado laico mexicano se dio en torno a tres momentos históricos: su origen con la formación del proyecto político liberal del siglo XIX, su primera transformación con el proceso constituyente de 1916-1917 y su estado actual que tuvo como punto de infección la reforma en materia religiosa de 1992. Debido a la fuerte tradición del Estado laico en México la revisión de los vínculos estructurales estuvo muy apegada a la cuestión religiosa, lo que sirve para apreciar cómo se comporta el régimen de laicidad frente a lo divergente, considerando que el proyecto político mexicano es anticlerical.

La libertad de conciencia se revisó a través de la libertad de religión, encontrando limitaciones y obstrucciones en el ejercicio de la autonomía de los sujetos. Las limitaciones se dan en la construcción de su identidad propia, la religiosa, pues la actual colectivización jurídica de lo religioso impide ver al creyente como depositario individual de derechos asociados a su libertad de religión, y condiciona esos derechos a la personalidad jurídica de sus iglesias, la figura de asociaciones religiosas. Las obstrucciones aparecen en su participación sociopolítica, cuando esa misma colectivización, sumada a la privatización jurídica de lo religioso (establecida desde el proyecto liberal del siglo XIX), hace que toda expresión religiosa en la esfera pública se valore (formalmente) como una expresión eclesial y se rija por las reglas de separación entre Estado e iglesias.

La imparcialidad del Estado históricamente se ha apoyado en la separación, al punto que ésta se convirtió en principio de la ética laica, recogido explícitamente en el texto constitucional co-

mo, «el principio histórico de separación entre el Estado y las iglesias». El estado de derecho también incluye medidas para mantener la separación (que pueden identificarse como medidas anticlericales), actualmente las más importantes son las medidas de control sobre las iglesias, las medidas político-electoral, para impedir las incursiones de lo religioso en los procesos de elección y la educación laica que prohíbe la presencia de lo religioso en la escuela oficial. La forma que adquirió la separación en México no sólo plantea la separación formal entre el Estado y la(s) Iglesia(s), sino una férrea distinción entre la política (lo público) y la religión (lo privado).

No obstante, a pesar de que en términos formales hay una firme oposición a la presencia de lo religioso en la esfera pública, la relativamente reciente inclusión del principio de los derechos humanos en la ética laica supone una tensión en el régimen de laicidad mexicana, entre la separación y la libertad de religión. La primera está respaldada por la tradición jurídica del Estado laico mexicano, mientras que la segunda se inserta en la lógica de los derechos humanos que postula el protagonismo de la persona (en su individualidad) y el ejercicio interdependiente de los derechos, tanto de manera privada como pública, es decir, aquello que no reconoce el orden jurídico nacional para el caso de la libertad de religión. Aunque el peso de la tradición suele imponerse debido a la existencia de la interpretación jurídica prevalente de la laicidad que favorece la separación por encima de la libertad, la tensión ha permitido reconocer de forma legítima en la esfera pública la existencia de intereses y reclamos culturales provenientes del campo religioso.

Finalmente, la formación de ciudadanos también se ve tocada por la cuestión religiosa, pues no sólo se mantiene ajena, incluso se opone a lo religioso. A partir de la Constitución de 1917 la laicidad educativa se convirtió en uno de los rasgos más característicos del proyecto educativo mexicano (junto con su carácter público y gratuito). Actualmente la laicidad educativa sigue cumpliendo un papel importante en la formación de ciudadanos en dos sentidos, desempeñándose como una medida de separación y como parte de la axiología del artículo 3° constitucional (§ II.3.3). El primero es la laicidad educativa como aconfesionalidad (LEA), que expresa el contenido negativo de la laicidad al señalar la neutralidad del proyecto educativo frente a las doctrinas religiosas, pero funciona también como una medida de separación (y anticlerical), pues es una forma de excluir lo religioso de la esfera pública. Por su carácter instrumental, la LEA tiene una escasa pero relevante aportación a la formación de ciudadanos informando sobre la demarcación estatal de la esfera pública, mediante la exclusión de lo religioso en las escuelas oficiales y los contenidos educativos obligatorios para todo el país. El segundo sentido es la laicidad educativa

en su función cívica (LEC), que representa el contenido positivo de la laicidad. Con un carácter más valoral que instrumental, forma parte de la axiología del artículo 3° constitucional, y llama a reflexionar sobre la relación entre los objetivos y directrices de la educación, que formalizan el marco de socialización cívica (CPEUM, 1992, art. 3, párr. 1; frac. II). La LEC contribuye a la formación de ciudadanos al internalizar un conjunto de atributos que describen a la ciudadanía como la identidad pública y política del sujeto, a través de conocimientos, reglas y principios.

Tras lo que se ha expuesto, y asimismo se ha señalado durante toda la tesis, en términos oficiales se propone la exclusión de lo religioso de la esfera pública. En este sentido, lo religioso tendería a concebirse como lo diverso, frente al planteamiento de lo universal en el régimen de laicidad mexicano. Por supuesto, esto contrasta con las diversas y abundantes expresiones de la religiosidad en el país, y más aún con los acercamientos de la clase política a los poderes eclesiales para intentar aprovechar su capital social. Sin embargo, la configuración de los vínculos estructurales que explican el funcionamiento de la comunidad política y forman parte de la estrategia de integración social, bajo distintos mecanismos a lo largo de la historia, han generado una tradición que excluye jurídica y políticamente (en su formalidad) a lo religioso.

D. Los contenidos educativos y la estrategia de integración social

El capítulo III plasma la formación de ciudadanos a través de los contenidos educativos oficiales de los LTG, revisando los vínculos estructurales así como las características de la laicidad educativa, como aconfesionalidad y en su función cívica. Con los libros de historia se repasa (principalmente) el desarrollo del proyecto político mexicano, mientras que en los textos de civismo se exploran (particularmente) los contenidos sobre la convivencia cívica pacífica y la participación sociopolítica en la democracia. En los LTG se expone una mirada amplia a la historia nacional y a la convivencia cívica, en la que resulta fácil reconocer las descripciones de los vínculos estructurales ya elaboradas en el capítulo II. Aun cuando dicha descripción se hizo pensando en la cuestión religiosa, siguiendo el desarrollo del Estado laico, gracias a la perspectiva del régimen de laicidad se pudieron observar de manera general reglas y principios presentes en la comunidad política mexicana, las características del orden jurídico y las formas de reconocer los derechos, las reglas para la convivencia o las características del proyecto político del país.

Es importante recordar que esta revisión del proyecto educativo no buscó analizar sus características pedagógicas, o la adecuación de los contenidos educativos a los problemas nacionales.

Esta investigación ha buscado mostrar, a la luz de un marco de análisis propositivo, cómo se articula desde el Estado la estrategia de integración social, construida históricamente bajo las condiciones que se impusieron en el régimen de laicidad mexicana (en la forma de Estado laico). De igual manera, no se buscó demostrar el éxito o fracaso de esta estrategia, ni la intencionalidad política con la que se expresa en la escuela; lo que se puso en valor fue la intencionalidad estatal al transmitir, e intentar internalizar, en los sujetos a través del proyecto educativo, una serie de conocimientos, reglas, valores y expectativas sobre lo que significa la ciudadanía y la participación en el proyecto político; conjunto de elementos que además debían ser congruentes con lo que expresan los vínculos estructurales que explican el funcionamiento de la comunidad política.

Para concluir cabría entonces preguntarse por los rasgos de la integración, es decir, de aquello que se instruye en términos de expectativas de la ciudadanía mexicana. Esto sirve también para apreciar la cercanía de la estrategia del régimen de laicidad mexicana a los tipos de integración liberal o republicano, multicultural o de asimilación, aunque este ejercicio sólo es de forma demostrativa, pues en ningún caso estos tipos representan modelos analíticos en la investigación.

La identidad ciudadana en México tiene al nacionalismo como su principal referente. La construcción de lo nacional a partir de rasgos tradicionales como la etnia y la lengua española, constituye una unidad cultural, el mestizaje, que señala algunas de las características más importantes para la definición de los mexicanos. Pero también se aporta la dimensión política, que transmite la convicción en un proyecto cuya narrativa histórica describe la autorrealización y el perfeccionamiento continuo desde la Independencia hasta un punto cercano en la actualidad; se exponen ahí los objetivos y principios de la comunidad (los valores liberales o democráticos, ambos indicativos del principio del nacionalismo en su versión democrática). Uno de los aportes prácticos, estrictamente político, se da con la enseñanza de la demarcación estatal de la esfera pública. Se informa sobre la separación entre el Estado (la política) y las iglesias (la religión), y se señala la incompatibilidad entre las identidades religiosa y ciudadana.

Se construye así una idea de lo universal ligada a las expectativas de lo que significa ser un ciudadano mexicano, que la escuela busca transmitir a los alumnos a través del marco de socialización. Este conjunto de conocimientos, reglas y valores sirve para enseñar a los estudiantes, en su proceso de formación como ciudadanos, a participar en una comunidad política plural y atravesada por diversos intereses, y así mismo, a desarrollar su papel como protectores de la comunidad y continuadores del proyecto político. En este último sentido, se les enseña cuál es la postura

ciudadana frente a lo diverso, entendido como un cuestionamiento a lo universal, a lo que da unidad a la comunidad política. En los LTG que se revisaron en este trabajo se plantearon dos ejemplos de lo diverso, lo indígena y lo religioso, no obstante, el trato a uno y otro es distinto pues, mientras se reconoce la representación política de los pueblos indígenas, se niega la expresión de lo religioso en la esfera pública.

Como ya se ha explicado, la postura del Estado frente a los reclamos culturales puede ser de aceptación o de rechazo, lo que se ha ejemplificado con las políticas de integración en E.E.U.U. y Francia, respectivamente. En el caso francés la integración se plantea como asimilación cultural, esto involucra un esfuerzo por preservar lo tenido por universal en la comunidad política, mediante el rechazo a la presencia de las identidades particulares (un rechazo a lo diverso) en la esfera pública. En el caso estadounidense la integración pasa por el multiculturalismo, que provoca una abstracción (que no eliminación) de lo tenido por universal en la comunidad política para flexibilizar la admisión de las identidades particulares en la esfera pública.

El plan de estudios para la educación primaria de 2011 propone al multiculturalismo como un eje rector del proyecto educativo, además introduce el principio de derechos humanos en los contenidos educativos.²⁷⁰ Estos elementos, en especial el principio de derechos humanos, proporcionan un considerable apoyo a la expresión de la identidad propia de los sujetos en la esfera pública, y contribuyen a hacer visible lo particular. Sin embargo, otros principios convencionales no muestran la misma flexibilidad ante la manifestación de lo diverso. El principio del nacionalismo frente a lo indígena y el principio de separación frente a lo religioso, ejemplifican las resistencias a los cuestionamientos de la diversidad frente a lo universal.

El principio del nacionalismo se transformó adquiriendo un carácter democrático más afable con el pluralismo, lo que se pudo constatar desde el plan de estudio de 1993. No obstante, mantuvo su tendencia a la homogeneización de los sujetos, a través del mestizaje planteado como un elemento cultural que genera unidad entre los mexicanos. Aun así, los libros de texto del plan de estudios de 2011 destacan el reconocimiento político alcanzado por los pueblos indígenas. El multiculturalismo con el que se presenta este reconocimiento, no parece responder, como en el caso de E.E.U.U., a la relativización de los principios convencionales pues, los mismos libros de texto aún muestran al mestizaje como fuente de unidad nacional. El principio de los derechos

²⁷⁰ No debe perderse de vista que en el discurso oficial, los derechos humanos se ven como la continuación de la tradición jurídica garantista del Estado mexicano, expresada en el amparo, pero especialmente en las garantías individuales de la Constitución, que protegen la libertad de los sujetos de forma individual.

humanos y la crítica a las condiciones antidemocráticas de los gobiernos del pasado, permiten justificar en los libros de texto la irrupción violenta del reclamo indígena en la esfera pública. Sin embargo, este multiculturalismo de los contenidos educativos manifiesta la contrariedad señalada por Daniel Gutiérrez-Martínez, un proceso de integración que finalmente marca diferencias insalvables entre los sujetos, en este caso, al continuar viendo a los pueblos indígenas como sujetos ajenos a lo universal en la comunidad política mexicana, pues se afirma que tienen una cultura y cosmovisión distintas.

La situación contraria ocurre con los reclamos culturales de origen religioso. En torno a estos hay una situación de tensión entre el principio de los derechos humanos y el de separación. El caso de los testigos de Jehová y su negativa a rendir honores a los símbolos patrios concluyó con una situación ambigua, en la que dejaron de ser sancionados por esa actitud, pero ello no supuso que se admitiera su reclamo cultural, pues más leyes que les obligan a rendir honores a los símbolos patrios y las que les prohíben reusarse por motivos religiosos, siguen vigentes. Si bien existe en México una fuerte presencia de lo religioso en la esfera pública, esta se da de manera informal y a veces clandestina.²⁷¹ El proyecto político continúa siendo formalmente anticlerical, y su orden jurídico privatiza y colectiviza lo religioso para evitar, hasta donde sea posible, el ejercicio público de la autonomía de las identidades religiosas. En estas circunstancias la demarcación estatal de la esfera pública plantea la separación entre lo público (lo político) y lo privado (lo religioso) como una consecuencia necesaria de la separación entre el Estado y las iglesias.

Es importante señalar que entre la admisión del reclamo cultural de los pueblos indígenas y el rechazo al reclamo de los testigos de Jehová hay una diferencia sustantiva. En el primer caso aborda una tensión entre el principio de los derechos humanos y el nacionalismo. Este último mantiene la tendencia a la homogeneización, pero ha podido modificarse a fin de tener un carácter democrático, más abierto a la diversidad, y suscriptor de principios liberales, como el valor que se asigna a la legalidad (el estado de derecho) y al respeto por los derechos y libertades de los sujetos. En el caso del reclamo cultural de los testigos de Jehová, la tensión se da entre los principios de derechos humanos y de separación. Sí bien las medidas instrumentales y las condiciones jurídicas para hacer valer a este último se han modificado, el principio en sí no lo ha hecho, es

²⁷¹ En las últimas décadas la clase política ha alentado esa presencia clandestina en el ámbito de la política electoral, que el orden jurídico actual se esmera en proteger de la influencia de las iglesias. Pero, ya sea por respeto a la tradición de la laicidad, por temor a provocar una fuerte respuesta anticlerical reactiva en la sociedad, o ambas, no ha habido ninguna propuesta seria de reforma constitucional para modificar la comprensión jurídica prevalente de la laicidad.

más, se ha reconocido a nivel constitucional su legitimidad tradicional al declararse como "principio histórico de separación". A ello se suma la vigencia de la postura paradigmática de la Modernidad, que señala que la religión corresponde a la esfera privada. Esta postura aún plantea que los sujetos políticos autónomos no pueden estar condicionados por doctrinas religiosas, a fin de garantizar que existan condiciones de igualdad y libertad en la toma de decisiones colectivas. (Como las sentencias del Tribunal Electoral que exhortan a no inmiscuir sus convicciones religiosas en la política electoral, vid. TEPJF, 2002; 2004b; 2010; 2011; 2019).

Las condiciones actuales del régimen de laicidad, en particular las condiciones que marcan la imparcialidad del Estado y que modelan la demarcación estatal de la esfera pública (los criterios instrumentales, como las medidas de separación, y la ética laica, que incluye el principio histórico de separación), hacen poco probable la admisión de reclamos culturales de origen religioso. Sin embargo, la inclusión del principio de los derechos humanos legitima la tensión entre la libertad de religión y la separación histórica entre el Estado y las iglesias, abriendo la posibilidad para la expresión formal de intereses religiosos en la esfera pública.

E. La estrategia de integración social en México

El desarrollo histórico del régimen de laicidad en México (que se describió a través de la evolución del Estado laico) y el proceso de formación de ciudadanos en su proyecto educativo (analizado mediante las reformas educativas y los LTG que de ellas emanan), muestran que la estrategia de integración social depende de la homogeneización de los sujetos. La estrategia sigue los patrones del Occidente Latino Católico, dando una gran importancia a la comunidad y su preservación, que se nutre de referentes tradicionales fuertes, en especial la idea de un pueblo mestizo (étnica, lingüística y hasta religiosamente), que comenzó a idearse durante el siglo XVIII previo al movimiento independentista, se exaltó durante la época revolucionaria y se mantiene aún vigente como uno de los principales referentes de lo que significa el ser mexicano. Pero también se apoya en principios convencionales de la ética laica, desarrollados en clave nacional, como evidentemente lo es el nacionalismo (aún en su vertiente democrática) y la separación histórica entre el Estado y las iglesias. El acercamiento a la cuestión religiosa reveló otros aspectos cercanos al modelo republicano de democracia, en torno al orden jurídico pues, de nueva cuenta la participación en la comunidad política (con las limitaciones propias) se impone como mecanismo para el reconocimiento de derechos, en lugar de la prerrogativa individual del sujeto.

Sin embargo, a esta estrategia se han podido agregar algunos elementos que favorecen la expresión de la diversidad en la esfera pública. La introducción del principio de los derechos humanos es capaz de generar tensiones entre lo tenido por universal en la comunidad política y el particularismo de identidades e intereses de los sujetos. El Estado mexicano se enfrenta a nuevos reclamos culturales que evidencian la imposibilidad de esa cultura nacional para redimir la falta de representación política de diversos grupos sociales; o bien, la urgencia de resolver los propios reclamos hasta sus últimas consecuencias de acuerdo con las normas y procedimientos previamente establecidos para ello.

Un problema serio de esta estrategia, que llama a la asimilación, es sin embargo, que no convoca a las identidades diversas a hacer compatibles sus convicciones e intereses particulares con los de la comunidad política (como en el caso francés, pese al éxito o fracaso de esa convocatoria); por el contrario, se opta, como se vio en los breves ejemplos aportados, por excluir a lo religioso de la esfera pública, o bien, por reconocer un sistema normativo alternativo para los pueblos indígenas. Un aspecto que esta tesis no alcanzó a desarrollar radica en comprender los recursos y discursos oficiales que se emplean para proteger lo tenido por universal en la comunidad política (lo que también implica las forma de repeler lo diverso), así como las resistencias formales e informales de los intereses e identidades particulares que cuestionan ese universalismo de la comunidad. No obstante, se buscó sentar las bases para comprender, en futuras aproximaciones, estas relaciones entre el sujeto y la autoridad mediante la descripción del funcionamiento de la comunidad política que es el medio que reúne al ciudadano y al Estado.

El régimen de laicidad y la estrategia de integración social que se propusieron en este texto, tienen el propósito de ayudar a comprender cómo funcionan las relaciones entre los sujetos, y entre el sujeto y el Estado, en el marco de unas condiciones axiológicas, regulativas e institucionales creadas por la comunidad política; entendiendo los límites de la acción estatal, sus obligaciones en torno a las libertades y derechos de los sujetos, así como en la conservación de la propia comunidad política. Todo lo anterior en aras de pensar a la laicidad como una valiosa herramienta social que, más allá de la cuestión religiosa, permite dar cuenta de los objetivos colectivos que se planea un pueblo formado por sujetos diversos social y culturalmente, en síntesis rescatar el carácter laico del pueblo consistente en conciliar las tendencias opuestas de una comunidad política diversa en su constitución pero unida en sus objetivos.

B I B L I O G R A F Í A

- Adame, J. (1990). *La libertad religiosa en México*. México: Escuela Libre de Derecho / M.A. Porrúa.
- Adame, J. (1994). La objeción de conciencia en el derecho mexicano o el amparo a la libertad religiosa. En V. A.A., *Derechos fundamental de libertad religiosa* (págs. 7-15). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Adame, J. (2005). ¿Qué significa lo "religioso" en la legislación mexicana? En J. Saldaña, *El reglamento de la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público* (págs. 1-10). México: Secretaría de Gobernación / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Adame, J. (2008). Reformas constitucionales en materia de libertad religiosa. En J. Adame, *Estudios sobre política y religión* (págs. 177-203). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Aguilar, J. (2010). *La geometría y el mito. Un ensayo sobre la libertad y el liberalismo en México, 1827-1970*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, J. (2018). Después del consenso: el liberalismo en México (1990-2012). *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 19-52.
- Alighiero, M. (1996). *Historia de la educación 2. Del 1500 a nuestros días*. México: Siglo XXI.
- Barba, J. (2019). Artículo tercero constitucional. Génesis, transformación y axiología . *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bárcena, A. (2007). La objeción de conciencia de los testigos de Jehová en relación con los símbolos patrios en México. Un caso de colisión de los principios constitucionales. *Isonomía*, 167-217.
- Baubérot, J. (2005). *Historia de la laicidad francesa* (Primera ed.). México: El Colegio Mexiquense.
- Baubérot, J. (2013). Representación e influencia de la laicidad mexicana sobre la laicidad francesa. En R. Blancarte, *Las Leyes de Reforma y el Estado laico: Importancia histórica y validez contemporánea* (págs. 217-232). México: El Colegio de México/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Baubérot, J., Blancarte, R., & Milot, M. (1 de Diciembre de 2005). *Declaración Universal de la Laicidad en el siglo XXI*. Obtenido de Red iberoamericana por las libertades laicas: <https://www.alainet.org/es/active/9932>

- Becerril, F., & Ortiz, A. (2015). XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. *La controversia del enfoque por competencias en el modelo educativo mexicano* (págs. 1-8). Chihuahua: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Beltrán, L. (1990). *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas: Monte ávila Editores.
- Berger, P. (1971). *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beriain, J. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Berman, H. (1996). *La formación de la tradición jurídica de Occidente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blancarte, R. (1992). *Historia de la Iglesia católica en México, 1929-1982*. México: Colegio Mexiquense / Fondo de Cultura Económica.
- Blancarte, R. (1998). Las relaciones Iglesia-Estado: del debate al desorden. En M. Serrano, & V. Bulmer-Thomas, *La reconstrucción del Estado. México después de Salinas* (págs. 147-161). México: Fondo de Cultura Económica.
- Blancarte, R. (2008). *Libertad religiosa, Estado laico y no discriminación*. México: CONAPRED.
- Blancarte, R. (2012). Religión y sociología: cuatro décadas alrededor del concepto de secularización. *Estudios sociológicos de el Colegio de México, XXX*(extraordinario), 59-81.
- Blancarte, R. (2015). Estudio introductorio. Los debates por venir; definiciones actuales y discusiones futuras sobre las libertades en México. En P. Salazar, & e. al., *La República laica y sus libertades. Las reformas a los artículos 24 y 40 constitucionales* (págs. XIII-XL). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas (UNAM).
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.
- Bobbio, N. (2006). *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Bracho, T. (2010). Política educativa y relaciones intergubernamentales. Aprendizajes desde el Programa Escuelas de Calidad. En A. Arnaut, & S. Giorguli, *Los grandes problemas de México T-VII. Educación* (págs. 209-232). México: El Colegio de México.

- Breña, R. (2013). Consideraciones sobre el liberalismo mexicano de la primera mitad del siglo XIX. En R. Blancarte, *Las Leyes de Reforma y el Estado laico: Importancia histórica y validez contemporánea* (págs. 37-65). México: El Colegio de México / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buenfil, R., & Ruíz, M. (1997). *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: Iglesia y Gobierno (1930-40 y 1970-93)*. México: Torres Asociados.
- Burgoa, I. (1983). *El juicio de amparo*. México: Porrúa.
- Cámara de Diputados. (1934, 1946, 1992). *Diario de los debates en los lo que se discutió la reforma al artículo 3º*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2018, de <http://www.diputados.gob.mx>
- Cámara de Diputados. (30 de Noviembre de 2012). *DECRETO por el que se reforma el artículo 40 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de Proceso Legislativo:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/proceso/lxii/006_DOF_30nov12.pdf
- Camp, R. A. (1988). *Cruce de espadas. Religión y política en México*. México: Siglo XXI.
- Cancino, M. e. (2019). *Objeción de conciencia. Enseñanza transversal en bioética y bioderecho*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cannelli, R. (2012). *Nación católica y Estado laico*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de de las Revoluciones.
- Capdevielle, P. (2013). *Laicidad y libertad de conciencia*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Capdeville, P. (2018). Objeciones de conciencia en el ámbito sanitario: reflexiones en torno a su regulación. En M. e. Medina, *Bioética y bioderecho* (págs. 31-51). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Carbonell, M., & Salazar, P. (2011). Presentación. En M. Carbonell, & P. Salazar, *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma* (págs. VII-XII). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Carothers, T. (2002). The End of the Transition Paradigm. *Journal of Democracy*, 5-21.
- Casanova, J. (2007). La inmigración y el nuevo pluralismo religioso. Una comparación Unión Europea/Estados Unidos. *CIDOB d'Afers Internacionals*, 13-39.

- Casanova, J. (2012a). *Genealogías de la secularización*. Barcelona: Anthropos/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNAM).
- Casanova, J. (2012b). Lo secular, las secularizaciones y los secularismos. En I. Sánchez de la Yncera, & M. Rodríguez, *Dialécticas de la postsecularidad* (págs. 93-124). Barcelona: Anthropos/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales(UNAM).
- Castro, Á., & Rodríguez, E. (2007). *Relaciones Estado-iglesias en México*. México: Porrúa.
- Cerón, A. (2022). La laicidad educativa y el Constituyente. En M. Vértiz, *El Tercero Constitucional a debate* (págs. 289-308). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chiassoni, P. (2013). *Laicidad y libertad religiosa*. México: Instituto de Invesatigaciones Jurídicas (UNAM).
- Cifuentes, L. (2005). Laicidad e interculturalidad. Perspectivas de futuro. En P. De Blas, *Laicidad, educación y democracia* (págs. 69-104). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cipriani, R. (2004). *Manual de sociología de la religión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Coloma, C., & Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en la educación. *Educación*, 217-244.
- Comisión Stasi. (2005). Informe de la Comisión Stasi sobre laicidad. *Pasajes*, 56-73.
- Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas. (10 de Octubre de 2018). *Observación General núm. 22. Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión*. Obtenido de https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CCPR/00_2_obs_grales_Cte%20DerHum%20%5BCCPR%5D.html#GEN22
- Córdova, A. (2003). *La fomración del poder político en México*. México: Ediciones Era.
- Corona, S. (2015). *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*. México: Siglo XXI.
- Cortina, A. (2005). *Alianza y contrato. Política ética y religión*. Madrid: Trotta.
- Cruz, J. A. (2012). Los derechos colectivos en el México del siglo XIX. *Isonomía*, 147-186.
- De la Peza, M. d., & Corona, S. (2000). Educación cívica y cultura política. *Infancia, legislación y política*. México: <http://www.uam.mx/cdi/inflegypol/carmendelapeza.pdf>. Obtenido de <http://www.uam.mx/cdi/inflegypol/carmendelapeza.pdf>

- De la Torre, R. (2006). *La Iglesia Nostra. El catolicismo desde la perspectiva de los laicos: el caso de Guadalajara*. México: Fondo de Cultura Económica / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- De la Torre, R. (2012). *Religiosidades nómadas: creencias y prácticas heterodoxas en Guadalajara*. México: CIESAS.
- Díaz, Á. (2006). Enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 7-36.
- Díaz, A. (2006). La regulación religiosa en materia electoral mexicana: una explicación alternativa sobre sus diferencias. *Economía, sociedad y territorio*, 432-456. Obtenido de Economía, sociedad y territorio.
- Díaz, F. (2018). *Fundamentos actuales para una teoría de la Constitución*. Querétaro: Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro.
- Dobbelaere, K. (1994). *Secularización: un concepto multi-dimensional* (Primera ed.). México: Universidad Iberoamericana.
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (27 de agosto de 1993). *Acuerdo número 181, por el que se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria*. Obtenido de sitio web del Diario Oficial de la Federación: https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4778272&fecha=27/08/1993&cod_diario=205753
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (15 de enero de 2003). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Obtenido de sitio web del Diario Oficial de la Federación: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (19 de agosto de 2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Obtenido de sitio web del Diario Oficial de la Federación: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (11 de octubre de 2017). *Acuerdo número, 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral*. Obtenido de sitio web del Diario Oficial de la Federación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017
- Domínguez, L. (2014). *Expresiones de ministros de culto en materia político-electoral*. México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.

- Dongo, A. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista de Investigación en Psicología*, 167-181.
- Easton, D. (2001). Categorías para el análisis sistémico de la política. En A. Batlle, *Diez textos básicos de ciencia política* (págs. 221-230). Barcelona: Ariel.
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas*. Barcelona: Paidós.
- Einsenstadt, S. (2000). Multiple modernities. *Daedalus*, 129(1), 1-29.
- Einsenstadt, S. (2013). Las primeras múltiples modernidades: identidades colectivas, esferas públicas y orden político en las Américas. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 129-152.
- Ferrajoli, L. (2007). Laicidad del derecho y laicidad de la moral. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 267-277.
- Ferrari, S. (2004). *El espíritu de los derechos religiosos*. Barcelona: Herder.
- Flores, P. (2008). Once tesis contra Habermas. *Claves de la razón práctica*, 56-60.
- Florescano, E., & Menegus, M. (2000). La época de las Reformas Borbónicas y el crecimiento económico (1750-1808). En I. e. Bernal, *Historia General de México* (págs. 363-430). México: El Colegio de México.
- Galindo, J. (2001). La política como sistema. Reflexiones en torno a la sociología política de Niklas Luhmann. *Metapolítica*, 132-145.
- García Cantú, G. (1965). *El pensamiento de la reacción mexicana. Historia documental 1810-1962*. México: Empresas Editoriales.
- García, R. (2009). *La teoría de la democracia en Estados Unidos: Almond, Lipset, Dahl, Huntington y Rawls*. México: Siglo XXI.
- Garciadiego, J., & Gómez-Morin, M. (7 de Mayo de 2012). *Religión y política en la fundación de Acción Nacional*. Obtenido de sitio web de Letras Libres: <https://www.letraslibres.com/mexico/religion-y-politica-en-la-fundacion-accion-nacional>
- García-Ugarte, M. (1993). *La nueva relación Iglesia-Estado en México*. México: Nueva Imagen.
- Gauchet, M. (2003). *La religión en la democracia*. Barcelona: El cobre.
- GF (Gobierno Federal) / SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación). (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México.
- Gómez, E., & Navarro, A. (2018). Para entender mejor la reforma educativa: estabilidad y cambio en el sistema educativo mexicano. En A. Martínez, & A. Navarro, *La reforma*

educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024 (págs. 19-43). México: Instituto Belisario Domínguez.

González Casanova, P. (2003). *La democracia en México*. México: Era.

González, F. (2016). Los modelos educativos como instrumentos de política, gestión y transformación institucional y social. En M. Martín-Bris, *Visiones de la educación en Iberoamérica: experiencias y reflexiones* (págs. 176-186).

González, R. (2012). Los principios fundamentales de la Constitución mexicana en materia religiosa y la cultura del derecho de libertad religiosa. En J. Traslosheros, *Libertad religiosa y Estado laico. Voces, fundamentos y realidades* (págs. 65-90). México: Porrúa.

González, R., & Arredondo, A. (2019). Problematizar la historia de la educación laica. Emergencia, consolidación y declive del régimen liberal de laicidad. En A. Arredondo, *La educación laica en México: estudios entorno a sus orígenes* (págs. 379-430). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Bonilla Artigas Editores.

Guisán, E. (2009). *Ética sin religión*. Madrid: Alianza.

Gutiérrez-Martínez, D. (2010). La política de lo informal, lo profano de la ciudadanía y la democracia representativa. En F. Gaytán, *Democracia cristiana, cultura política y gobernanza* (págs. 65-91). México: Arkhé.

Gutiérrez-Martínez, D. (2012). Relación Estado-iglesias desde la perspectiva de la laicidad. Notas para su introducción. En R. Blancarte, N. Caron, & D. Gutiérrez-Martínez, *Laicidad. Estudios introductorios* (págs. 83-112). México: El Colegio Mexiquense.

Gutiérrez-Martínez, D. (2013). *Laicidad y Multiculturalismo*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas (UNAM).

Habermas, J. (1988). ¿Cómo es posible la legitimidad por vía legalidad? *Doxa: Cuadernos de filosofía del Derecho*, 21-45.

Habermas, J. (1998). Razonable versus verdadero, o la moral de las concepciones del mundo. En J. Habermas, & J. Rawls, *Debate sobre el liberalismo político* (págs. 147-181). Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (1999). ¿Qué significa política deliberativa? En J. Habermas, *La inclusión del otro* (págs. 231-258). Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (2006). *Entre naturalismo y religión*. Barcelona: Paidós.

- Habermas, J. (2006). La religión en la esfera pública. Los presupuestos cognitivos para el «uso público de la razón» de los ciudadanos religiosos y seculares. En J. Habermas, *Entre naturalismo y religión* (págs. 121-155). Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2008). ¿Fundamentos prepolíticos del Estado democrático de derecho? En J. Habermas, & J. Ratzinger, *Entre razón y religión. Dialéctica de la secularización* (págs. 9-33). México: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (2008). La voz pública de la religión. *Claves de la razón práctica*, 6-11.
- Habermas, J. (2015). La religión en la esfera pública de la sociedad postsecular. En J. Habermas, *Mundo de la vida, política y religión* (págs. 263-279). Madrid: Trotta.
- Habermas, J., & Taylor, C. (2011). Diálogo entre Jürgen Habermas y Charles Taylor . En Mendieta, *El poder de la religión en la esfera pública* (págs. 63-89). Madrid: Trotta.
- Hamnett, B. (2013). El liberalismo en la reforma mexicana, 1855-1876: características y consecuencias. En R. (. Blancarte, *Las leyes de reforma y el Estado laico: importancia histórica y validez contemporánea* (págs. 67-95). México: Universidad Nacional Autónoma de México/El Colegio de México.
- Hayek, F. (2010). *Principios de un orden social liberal*. Madrid: Unión Editorial.
- Hellemans, S. (1998). Secularization in a religiogeneous modernity. En R. Laermans, B. Wilson, & J. (. Billiet, *Secularization and social integration. Papers in honor of Karel Dobbelaere* (págs. 67-81). Leuven: University Press.
- Ibán, I., & Prieto, L. (1990). *Lecciones de derechos eclesiástico*. Madrid: Tecnos.
- Ibarra, J. (2014). *Nulidad de elecciones ante irregularidades determinantes para el resultado: Los Cabos 2011*. México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- IFE (Instituto Federal Electoral). (2013). *Estudios electorales en perspectiva internacional comparada. Regulación de las campañas electorales en 18 países de América Latina*. México: Instituto Federal Electoral.
- IIJ (Instituto de investigaciones jurídicas). (2015). *Encuesta nacional de religión, secularización y laicidad*. México: IIJ. Obtenido de Biblioteca los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales.
- INEHRM (Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México). (2016a). *Diario de los debates del Congreso Constituyente 1916-1917. Tomo I* . México: Secretaría de Cultura / Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México.

- INEHRM (Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México). (2016b). *Diario de los debates del Consgreso Constituyente. Tomo III*. México: Secretaría de Cultura / Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México.
- Iturriaga, J. (2012). *La estructura social y cultural de México*. México: H. Cámara de Diputados / Miguel Ángel Porrúa.
- Koselleck, R. (2003). *Aceleración, prognosis y secularización*. Valencia: Pre-textos.
- Küng, H. (2007). *La Iglesia católica*. México: Debate.
- Lamadrid, J. (1994). *La larga marcha a la modernidad en materia religiosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lara, A. (2015). *Libertad religiosa en México*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Lasagna, M. (1995). Las determinantes internas de la política exterior: un tema descuidado en la teoría de la política exterior. *Estudios Internacionales*, 28(111), 387-409.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela*. México: Plaza y Valdés/ Universidad Nacional Autónoma de México.
- Le Grand, S. (2013). The origin of the concept of laïcité in nineteenth century france . En M. Eggert, & L. Hölscher, *Religion and secularity. Transformations and transfers of religious discourses in Europe and Asia* (págs. 59-76). Leiden: Brill.
- Lever, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Ley General de Educación [LGE]. (13 de Julio de 1993). México.
- Llamazares, D. (2007). *Derecho a la libertad de conciencia. Tomo I Libertad de conciencia y laicidad*. Pamplona: Aranzadi.
- Loaeza, S. (1 de Junio de 1984). *La rebelión de la Iglesia*. Obtenido de sitio web de Revista Nexos: <https://www.nexos.com.mx/?p=4357>
- Loyo, A. (2010). Política educativa y actores sociales. En A. Arnaut, & S. Giorguli, *Los grandes problemas de México T-VII. Educación* (págs. 185-207). México: El Colegio de México.
- Lozares, C. (2011). Cohesión, Vinculación e Integración sociales en el marco del capital social. *REDES*, 1-28.
- Luckmann, T. (1973). *La religión invisible*. Salamanca: Sígueme.

- M. de Navarrete, I. (1958). El financiamiento de la educación pública en México. *Investigación económica*, 21-55.
- Maclure, J., & Taylor, C. (2011). *Laicidad y libertad de conciencia*. Madrid: Alianza.
- Maffesoli, M. (2005). *La trasnfiguración de lo político. La tribalización del mundo posmoderno*. México: Herder.
- Maldonado, N. (2004). *La participación política de los ministros de culto religioso (tesis de grado)*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Mancilla, A. (2011). Las representaciones de la religión en el espacio público entre los líderes religiosos minoritarios en México. *Revista de estudios sociales*, 80-94.
- Margadant, G. (1991). *La Iglesia ante del Derecho Mexicano. Esbozo histórico-jurídico*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Maritain, J. (1972). *Humanismo integral: Problemas temporales y espirituales de una nueva cristiandad*. Buenos Aires: C. Iohle.
- Marshall, T. (1997). Ciudadanía y clase social. *Revista española de investigaciones sociológicas*(79), 297-346.
- Martin, D. (2005). 4. Comparative secularization north and south. En D. Martin, *On secularization. Towards a revised general theory* (págs. 58-74). Aldershot: Ashgate.
- Martínez Morán, N. (2003). Aportaciones de la Escuela de Salamanca al reconocimiento de los derechos humanos. *Cuadernos salmantinos de filosofía*(30), 491-520.
- Martínez, A. T. (2011). Secularización y laicidad, entre las palabras, los contextos y las políticas. *Sociedad y religión*, 66-88.
- Martínez, F., & Blanco, E. (2010). La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos. En A. Arnaut, & S. Giorguli, *Los grandes problemas de México T-VII. Educación* (págs. 89-123). México: El Colegio de México.
- Martínez, J. L. (2012). *Religión en público. Debate con los liberales*. Madrid: Encuentro.
- Marván, I. (. (2005). *Nueva edición del diario de los debates del Congreso Constituyente de 1916-1917*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Marx, K. (2004). *Sobre la cuestión judía*. Buenos Aires: Prometeo.
- Masferrer, E. (10 de Agosto de 2019). *Ministros de culto, sacerdotes, pastores y la ficción jurídica*. Obtenido de El Universal: <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/elio-masferrer-kan/ministros-de-culto-sacerdotes-pastores-y-la-ficcion-juridica>

- Medina, L. (2010). *Hacia el nuevo Estado. México, 1920-2000*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meinecke, F. (2002). *Razón de Estado*. México: Cámara de Diputados.
- Melgar, M. (1998). Las reformas al artículo tercero constitucional. En V.V.A.A., *Ochenta años de vida constitucional en México* (págs. 457-476). México: Cámara de Diputados / Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Meyer, J. (1993). Una historia política de la religión en el México contemporáneo. *Historia mexicana*, 42(3), 711-744.
- Meyer, J. (2009). *Historia de los cristianismo en América Latina: Siglos XIX y XX*. México: Gandhi.
- Miranda, F. (2010). La reforma curricular de la educación básica. En A. Arnaut, & S. Giorgoly, *Los grandes problemas de México VII. Educación* (págs. 35-60). México: El Colegio de México.
- Molina, M. (2018). *Educación laica y educación religiosa. Entender el mundo desde ángulos diferentes*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Monod, J.-C. (2013). *Qué es la laicidad*. Barcelona: Proteus.
- Montes, R. (2011). *La cruzada de Calderón*. México: Grijalbo.
- Morlino, L. (1985). *Cómo cambian los regímenes políticos* (Primera ed.). Madrid: Centro de estudios constitucionales.
- Munck, G. (2006). Desagregando al régimen político: aspectos conceptuales en el estudio de la democratización. En V. Alarcón Olgín (Ed.), *Metodologías para el análisis político. Enfoques, procesos e instituciones* (págs. 237-278). México: Universidad Autónoma Metropolitana / Plaza y Valdés.
- National Center for Education Statistics. (10 de Junio de 2020). *TIMSS participating countries*. Obtenido de sitio web del National Center for Education Statistics: <https://nces.ed.gov/timss/countries.asp>
- Nieto, S., & Santos, M. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España. *Teoría de la educación*, 55-74.
- Nivón, A. (2019). La laicidad en los congresos pedagógicos de finales del siglo XIX. En A. Arredondo, *La educación laica en México: Estudios en torno a sus orígenes* (págs. 293-317). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Bonilla Artigas Editores.

- Noriega, M. (2005). La evolución del sistema educativo nacional: las políticas del gobierno federal. En M. Noriega, *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo* (págs. 33-59). México: Universidad Pedagógica Nacional / Plaza y Valdés.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2005). *Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Obtenido de sitio web de DeSeCo: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>
- OEA (Organización de los Estados Americanos). (19 de marzo de 2019). *Derecho Internacional. Tratados Multilaterales. Convención Americana sobre Derechos Humanos suscrita en la Conferencia especializada interamericana sobre derechos humanos (B-32). Estado de firmas y ratificaciones*. Obtenido de sitio web de la Organización de los Estados Americanos: https://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos_firmas.htm
- Olvera, A. (2016). *Ciudadanía y democracia*. México: Instituto Nacional Electoral.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas). (19 de marzo de 2019). *Depositary. Status of treaties. 4. International Covenant on Civil and Political Rights*. Obtenido de sitio web de la Organización de las Naciones Unidas: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-4&chapter=4&lang=en
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica / Centro de Investigación y Docencia Económicas / Nacional Financiera.
- Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación. Globalización, neocorporativismo y democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pacheco, A. (1994). Las asociaciones civiles con fines religiosos. *Revista de derecho privado*, 207-219.
- Pacheco, L., & al., e. (2011). Los pueblos indios en los libros de texto gratuitos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 525-544.
- Pardo, J. (2003). "Democracia e identidad" Prefacio. En M. Gauchet, *La religión en la democracia* (págs. 11-16). Barcelona: El Cobre.
- Pardo, P. (2008). *Laicidad y acuerdos del Estado con confesiones religiosas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Patiño, A. (2011). *Libertad religiosa y principio de cooperación en hispanoamérica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Jurídicas.

- Patiño, A. (2015). Situación actual de la objeción de conciencia en México. *Revista Latinoamericana de Derecho y Religión*, 1-24. Obtenido de Revista Latinoamericana de Derecho y Religión: <http://www.revistalatlaladerechoyreligion.com/ojs/ojs-2.4.6/index.php/RLDR/article/view/8/9>
- Pena-Ruiz, H. (2002). *La laicidad*. México: Siglo XXI.
- Peña-Ruiz, H. (2011). La escuela laica, escuela de libertad. En V. A.A., *Aprender sin dogmas. Enseñanza laica para la convivencia* (págs. 135-150). Barcelona: Milrazones.
- Pérez-Rayón, N. (2004). El anticlericalismo en México. Una visión desde la sociología histórica. *Revista sociológica*(55), 113-152.
- Pérez-Rayón, N. (2007). Cambios en la cultura política en materia religiosa, México, 1988-2002. *Argumentos* (44), 5-23.
- PJF (Poder Judicial de la Federación). (2017). *Índice del proceso legislativo correspondiente a la reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 28 de enero de 1992*. (P. J. Federación, Ed.) Obtenido de sitio web: [constitución1917-2017: https://www.constitucion1917-2017.pjf.gob.mx/sites/default/files/CPEUM_1917_CC/procLeg/121%20-%2028%20ENE%201992.pdf](https://www.constitucion1917-2017.pjf.gob.mx/sites/default/files/CPEUM_1917_CC/procLeg/121%20-%2028%20ENE%201992.pdf)
- Poulat, É. (2012). *Nuestra laicidad pública*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1994). La idea de una razón pública. *Isegoría*(9), 5-40.
- Rawls, J. (1996). La justicia como equidad política, no metafísica. *La Política. Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*(1), 23-46.
- Rifrem (Red de investigadores del fenómeno religioso en México). (2016). *Encuesta nacional sobre creencias y prácticas religiosas en México*. México: Rifrem.
- Rodríguez Pardo, J. M. (14 de Enero de 2015). *El destino manifiesto como ortograma imperial de Estados Unidos*. Obtenido de [fgbuenotv: https://www.youtube.com/watch?v=E6MlwWC9Jsc](https://www.youtube.com/watch?v=E6MlwWC9Jsc)
- Rodríguez, R. (2009). *Libertad religiosa en México: XVII años de vigencia de la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público (Tesis doctoral)*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rosanvallon, P. (2010). *La legitimidad democrática. Imparcialidad, reflexividad y proximidad*. Madrid: Paidós.
- Ruíz, A. (1992). *Crisis, educación y poder en México*. México: Plaza y Valdés.

- Sabine, G. (2009). *Historia de la teoría política*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Sáez, C. (2011). *Justo Sierra. Antecedentes del partido único en México*. México: Miguel Ángel Porrúa/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNAM).
- Saldaña, J. (2013). The unnecessary and restrictive constitutional amendments concerning religious freedom in Mexico . *Brigham Young University Law Review*, 553-580.
- Salinas, C. (1 de Abril de 1990). *Reformando al Estado*. Obtenido de Nexos: <https://www.nexos.com.mx/?p=5788>
- Savarino, F. (2001). Los retos del nacionalismo en el mundo globalizado. *Convergencia*, 97-120.
- SCJN (Suprema Corte de Justicia de la Nación). (5 de Septiembre de 2000). Tesis: P. CXXXVI/2000. *Colegios de profesionistas. El artículo 48 de la ley reglamentaria del artículo 5o. constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal que ordena que aquéllos se mantengan ajenos a toda doctrina o actividad religiosa...*
- SCJN (Suprema Corte de Justicia de la Nación). (Febrero de 2007a). Tesis: 1a.LX/2007. *Libertad religiosa. Sus distintas facetas*.
- SCJN (Suprema Corte de Justicia de la Nación). (febrero de 2007b). Tesis: 1a. LXI/2007. *Libertad religiosa y libertad de culto. Sus diferencias* .
- SEGOB (Secretaría de Gobernación). (29 de enero de 1990). Programa Nacional para la Modernización de la Educación 1990-1994. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 6-71.
- SEGOB (Secretaría de Gobernación). (19 de Febrero de 1996). Programa de Desarrollo Educativo 1995-200. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 26-104.
- SEGOB (Secretaría de Gobernación). (s.f.). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de sitio web del Diario Oficial de la Federación: <http://www.dof.gob.mx>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (1989). *Programa para la Modernización Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (1993). *Plan y programas de estudio educación básica primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (1995a). *Historia. Cuarto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (1995b). *Historia. Quinto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP (Secretaría de Educación Pública). (1995c). *Historia. Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (1997). *Conoce nuestra Constitución*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2004). *Programa de educación preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2006). *Educación básica. Secundaria. Plande estudios 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2009a). *Plan de estudios 2009. Educación básica primaria. Etapada de prueba*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2009b). *Historia. Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2010a). *Historia. Cuarto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2010b). *Historia. Quinto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2010c). *Cuarto grado. Formación cívica y ética*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2010d). *Quinto grado. Formación cívica y ética*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2010e). *Sexto grado. Formación cívica y ética*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2017). *Aprendizajes clave para una educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, F. (2007). *La vida constitucional de México. Constituciones impuestas* (Primera ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Serrano-Migallón, F. (2015). *La Constitución Política de la República Mexicana de 1857 y las Leyes de Reforma*. México: Secretaría de Gobernación.

- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 119-142.
- Sleeter, C. (2004). El contexto político de la educación multicultural en los Estados Unidos. *Cuadernos interculturales*, 9-22.
- Sordo, R. (2012). La libertad de prensa en la construcción del Estado liberal laico. 1810-1857. En M. Moreno, & R. Álvarez, *El Estado laico y los derechos humanos en México: 1810-2010 (Tomo I)* (págs. 133-147). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Stanlis, P. J. (2003). *Edmund Burke and the natural law*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Staples, A. (2019). Primeros pasos hacia una educación laica en México. En A. Arredondo, *La educación laica en México: estudios en torno a sus orígenes* (págs. 21-42). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Bonilla Artigas Editores.
- Talancón, J. (2006). Benito Juárez: la educación y el Estado. *Revista del Posgrado de Derecho de la UNAM*, 2(3), 49-71.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1 de Noviembre de 2008). *Dos teorías sobre la Modernidad*. Obtenido de Revista académica de relaciones internacionales: <https://revistas.uam.es/index.php/relacionesinternacionales/article/view/4930/5395>
- Taylor, C. (2011). Por qué necesitamos una redefinición radical del secularismo. En E. Mendieta, & J. Vanantwerpen, *El poder de la religión en la esfera pública* (págs. 39-60). Madrid: Trotta.
- Taylor, C. (2011a). Laicismo y multiculturalismo. En J. e. Boatright, *Valores y ética para el siglo XXI* (págs. 77-102). España: Banco Bilbao Vizcaya Argentaria.
- Tedesco, J. (2006). La integración social y los nuevos procesos de socialización: algunas hipótesis de trabajo. En X. Bonal, *Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿hacia una nueva agenda política?* (págs. 29-46). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Tello, C. (2007). *Estado y desarrollo económico: México 1920-2006*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- TEPJF (Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación). (29 de Octubre de 2014). Tesis XXXVIII/2014. *Libertad de expresión. La limitación de su ejercicio impuesta a los ministros de culto religioso, es constitucionalmente válida*.

- TEPJF (Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación). (2019). Tesis XXIV/2019. *Símbolos religiosos. Su inclusión en la propaganda de los aspirantes a candidaturas independientes viola el principio constitucional de laicidad.*
- TEPJF (Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación). (2 de Septiembre de 2002). Tesis CXXI/2002. *Propaganda electoral. Para que se configure la causal de nulidad, no se requiere el registro ante la autoridad competente de las agrupaciones o instituciones religiosas que la realicen.*
- TEPJF (Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación). (12 de Agosto de 2004a). Jurisprudencia 22/2004. *Partidos políticos. No son titulares de libertad religiosa.*
- TEPJF (Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación). (Agosto de 12 de 2004b). Tesis XLVI/2004. *Símbolos religiosos. Su inclusión en la propaganda de los partidos políticos constituye una violación grave a disposiciones jurídicas de orden e interés público (legislación del Estado de México y similares).*
- TEPJF (Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación). (6 de Octubre de 2010). Jurisprudencia 39/2010. *Propaganda religiosa con fines electorales. Está prohibida por la legislación.*
- TEPJF (Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación). (13 de Julio de 2011). Tesis XVII/2011. *Iglesias y Estado. La interpretación del principio de separación, en materia de propaganda electoral.*
- TEPJF (Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación). (7 de Agosto de 2019). Tesis XXIV/2019. *Símbolos religiosos. Su inclusión en la propaganda de los aspirantes a candidaturas independientes viola el principio constitucional de laicidad.*
- Torres, V. (2001). Iglesia y Estado. La querrela por la educación confesional. En P. (. Galeana, *Relaciones Estado-Iglesia. Encuentros y desencuentros* (págs. 225-236). México: Secretaría de Gobernación.
- Touraine, A. (2015). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Trejo, J. (2017). El amparo colectivo en México. En E. Ferrer, & A. Herrera, *El juicio de amparo en el centenario de la Constitución mexicana de 1917. Tomo I* (págs. 255-267). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Tropman, J. (2002). *The catholic ethic and the spirit of community*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Tschannen, O. (1991). The secularization paradigm: A systematization. *Journal for the scientific study of religion*, 30(4), 395-415.

- Vaggione, J. M. (2013). *Laicidad y sexualidad*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas (UNAM).
- Valadés, D. (1997). *Derecho a la educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / McGraw-Hill.
- Vargas, N. (2011). La historia de México en los libros de texto gratuitos: Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 489-523.
- Vázquez, J. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. México: Colegio de México.
- Velasco, A. (1998). Liberalismo y republicanismo: dos tradiciones en la democratización en México. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 116-138.
- Velázquez, A., & Torres, S. (2009). Plan de estudios de educación secundaria 2006 basado en competencias: aproximaciones teóricas. *Memoria. X Congreso nacional de investigación educativa* (págs. 1-12). Veracruz: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1354-F.pdf.
- Villa, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Villa, L. (2012). *Flujos de saber en cincuenta años de Libros de Texto Gratuitos de Historia: las representaciones sobre las desigualdades sociales en México*. Obtenido de desigualdades.net: https://www.desigualdades.net/Resources/Working_Paper/32_WP_Villa_Online.pdf
- Villa, M. (2012). Conceptos básicos para el análisis del Estado. *Posibilidad política*, 1-21.
- Villoro, L. (2007). *El concepto de ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vizcaíno, F. (2004). *El nacionalismo mexicano en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*. México: Instituto de Investigaciones Sociales.
- Weber, M. (2007). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Colofón.
- Ytarte, R. (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona: Gedisa.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación: ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: Juan Pablos Editor / Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Zamarripa, M. d. (5 de Marzo de 2019). Entrevista con la presidenta de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares. (A. Cerón, Entrevistador)

Zolo, D. (1994). *Democracia y complejidad. Un enfoque realista*. Buenos Aires: Nueva visión .