

Un ensayo en torno a la cuestión religiosa

Hace más de medio siglo se discute en el país en torno a la orientación filosófica que debe adoptar la enseñanza pública. En los hechos, ha triunfado el laicismo; pero la admirable tenacidad y constancia de sus adversarios hace que en el terreno de la polémica y de la propaganda, la cuestión esté aún lejos de decidirse.

Sin embargo, mientras los partidarios de la prescindencia en materia religiosa defienden sus posiciones planteándose el problema en toda su generalidad y mantienen su actitud polémica considerando la cuestión como un asunto casi exclusivamente de discusión intelectual, los que militan en torno a la escuela confesional mantienen también esa actitud, pero además, actúan en los hechos, haciendo escuela religiosa y conquistando, año a año, millares de niños que van a engrosar el número de sus fieles. Actualmente las escuelas religiosas inscriben en sus registros alrededor de 22.000 alumnos.

A la actitud polémica se opone la misma actitud; pero a las prácticas religiosas no se opone nada. Porque mientras en las escuelas confesionales se hace enseñanza dogmática, en las públicas sólo se prescinde de la cuestión, sin realizar, en torno al problema religioso, ninguna actividad

Entendiendo que la discusión teórica de oposición de principios y doctrinas, cae, desde hace ya muchos años, en los consabidos lugares comunes sin aportar elementos nuevos ni aclarar el horizonte de las soluciones, nos hemos planteado el asunto desde otro punto de vista, tendiendo a solu-

ciones prácticas que puedan realizarse en la labor escolar. Sin ningún propósito de originalidad exponemos nuestras ideas al respecto y los ensayos en que les dimos concreción.

EL SENTIMIENTO RELIGIOSO

Partimos del principio de que no se puede ignorar, como lo hace la enseñanza laica actual, el sentimiento de religiosidad que existe, con mayor o menor intensidad, encauzado o no, en todo ser humano. Sentimiento que no se debe ni desconocer, ni rechazar por un simple sentido de oposición.

Esto nos lleva a considerarlo como un fenómeno de orden natural, que radica, en la necesidad de hallar explicación a hechos que escapan a nuestras posibilidades de entendimiento, en el deseo de una justicia absoluta y superior que compense las injusticias terrenales, en la tendencia a conocer el más allá y en la aspiración de todo mortal a supervivir. No son todos, pero son, por lo menos, los elementos más generales y más objetivos que forman el asiento del sentimiento religioso.

Este sentimiento se satisface, a su vez, por la fe en determinado sistema explicativo, que llena también las necesidades de justicia y supervivencia antes indicados. Un sistema tal es lo que constituye una religión organizada.

Como cada religión consta, a su vez, de un sistema doctrinario, una autoridad y una organización, cuyo origen divino debe ser uno de los pilares de la fe del creyente, entendemos que es lícito —y además obligatorio para los espíritus que no han aceptado una religión determinada— que al enseñar no prescindan de problemas de tal jerarquía, y que los afronten con el propósito de dar, de ellos, los datos que, objetivamente y observando una estricta posición científica, aporten las ciencias que han estudiado al hombre en su evolución histórica.

Entendemos que la escuela laica, para serlo realmente, debe dar a los niños una iniciación que les permita com-

prender en su realidad lo que es y lo que ha sido la cuestión religiosa.

No se opone con esto un dogma a otro dogma; se busca una comprensión simpática para un problema fundamental del hombre. No se imponen ni se prohíben creencias. Se evita, eso sí, la creencia falsa, que trata de imponer toda religión organizada, de considerarse a sí misma la única, la infalible y la verdadera. En una palabra se aspira por este camino a contribuir, en un aspecto más, a la liberación de los espíritus.

LOS FUNDAMENTOS DE UN ENSAYO

Todo lo que aquí se expone ha sido realizado en la experiencia del trabajo escolar. Hecho el plan, su desarrollo se realizó de acuerdo a las ideas inicialmente esbozadas y cuidando de que su ajuste a un proceso orgánico fuera constante. Su columna vertebral no es otra que una visión de conjunto del desenvolvimiento histórico de la humanidad.

Pero en una escuela pública común, no es posible dictar un curso de historia de tipo liceal o universitario. Hay que aspirar a soluciones más modestas. Pero no es imposible dar a los alumnos una visión general de un proceso evolutivo. Lo siguen con interés, porque en él encuentran solución a una serie de interrogantes que a sí mismos se plantean.

A un niño de 6.º año de nuestras escuelas se le presentan multitud de problemas que exigen explicación. Es común que interrumpan la clase para hacer preguntas de este tipo: ¿Cuál fué el primer hombre?; ¿Cómo vivían los primitivos?; ¿cuándo y cómo se empezó a escribir?; ¿Para qué sirven los templos y los monumentos?; etc. Y todo esto, que vaga nebulosa y fragmentariamente en la imaginación infantil, puede y debe ser explicado.

El propósito planteado, es dar unidad a esas problemizaciones y explicarlas mediante la verdad histórica. En ésta hay un riquísimo material de cultura que, no sólo es accesi-

ble a la capacidad de comprensión infantil, sino que, además, resulta profundamente interesante a causa de su valor humano, de remoto y misterioso origen, y del sentido legendario que encierra en sí la historia de los primeros tiempos.

Tomando la historia por grandes etapas, con un sentido cíclico, el problema está en hacer que los niños **entren** en el pasado y puedan, hasta cierto punto, revivirlo. Para ello hay un riquísimo material extraído de ese mismo pasado: arquitectura, escultura, literatura, narración de leyendas, pintura, explicación de industrias primitivas, medios de vida, instituciones sociales, y, en especial, mitos, ritos, creencias y cultos.

Todo eso muestra a los niños, por ejemplo, cómo los hombres del Egipto antiguo tenían problemas **que son** los nuestros y cómo daban a tales problemas soluciones **que no son** las nuestras; cómo, por ejemplo, a la necesidad de creer, le daban una o múltiples soluciones y cómo el sentido religioso de la vida se expresaba en todas las manifestaciones de ésta dominando la estatuaria, la arquitectura, las instituciones políticas, etc.

Un alumno que haya entrado así a la vida egipcia de hace 4000 años —aunque no logre como es lógico, el sentido exacto de la proyección en el tiempo—, y **entre** luego en el mundo griego, y pueda oponer la vida para la muerte de los primeros, con la vida para la vida de los segundos, tendrá a su alcance los elementos que le irán haciendo comprender, sin explicaciones especiales, cómo a través de los tiempos, el hombre dió a problemas permanentes, las soluciones más diversas, y cómo —corolario que se desprende— el problema de Dios, permanente como planteamiento, generó diversas explicaciones y contribuyó a crear distintos modos de vida.

Todo esto parece abstracto, inaccesible, para la mentalidad infantil. Parece, a primera vista, filosofía de la historia llevada a la escuela. Pero en la práctica no es así. No sólo los elementos de conocimiento son objetivos, fá-

ciles y sencillos, si no que, por otra parte, guardan el encanto de lo legendario, de lo perdido en el tiempo, tan ajustado a los intereses infantiles de las postrimerías de la edad escolar.

Lo que decimos aquí lo hemos realizado en la labor diaria de la clase. No puede haber mejor ilustración de lo hecho que la exposición simple y clara, de ese trabajo. No lo consideramos una solución lograda, pero seríamos falsos en nuestra modestia si negáramos que atisbamos por este camino, la posibilidad de dar a un gran problema la solución que hasta ahora está esperando.

LA REALIZACION DE UN CURSILLO

Como material de ilustración usamos el que nos proporcionó la Sección de Cinematografía Escolar una máquina de proyecciones y diapositivos. Si no es posible esto las láminas pueden sustituir las proyecciones. El programa se desarrolló en una serie de clases en las que se trataron los siguientes puntos: Prehistoria. — Egipto. — Civilización Iumera. Grecia. — Roma. — Mundo Feudal. — Renacimiento. — (que fué hasta donde pudimos alcanzar, el año en que llevamos más adelante el curso). En realidad, a los efectos de la comprobación de nuestras ideas no necesitábamos seguir adelante.

Veamos ahora cómo se desarrollaron los diversos ciclos, algunos de los cuales insumieron tres o cuatro clases.

I. PREHISTORIA

Hubo necesidad de hacer una introducción a la serie de clases. Sirvieron como material de ilustración los elementos, conocidos ya, de la historia indígena (1). Con relativa facilidad los niños alcanzaron a captar los elementos más

(1) Los indios, población autóctona, vivían en un período de la edad de piedra. Se discute si su civilización correspondía al Paleolítico o al Neolítico.

importantes: documentos históricos, idea de prehistoria, cómo y por qué esos elementos se encuentran mediante excavaciones, cómo era la vida errante, el nomadismo, el sedentarismo, el horror a las fuerzas sobrenaturales, etc. Lo fundamental fué dejar en los niños una visión del hombre y su medio, en la época primitiva.

Dedicamos la mayor atención en dar algunos conceptos que serían la base de las enseñanzas posteriores, como por ejemplo, la verdad histórica y la función que tienen los documentos —escritos o no— para el establecimiento de esa verdad. Otro fué la comprensión de la precariedad de la vida primitiva en cuanto a medios de vida, y formas de industria. Para explicar las instituciones sociales se tomó como base las transformaciones sufridas en los modos de producción: caza y pesca, aparición de los animales domésticos, nomadismo, y, por último, surgimiento de la agricultura.

Hecha así una introducción pasamos a lo que consideramos como el primer ciclo definitivamente histórico.

II. EGIPTO

Empezamos por el Nilo para ubicar geográficamente al país. Luego expusimos vistas de las Pirámides, narrando las leyendas que adornan su pasado. Las Pirámides dieron tema para mucho, tanto en lo que a construcciones se refiere, como a lo que expresan desde el punto de vista de la organización social y política. Las proyecciones nos llevaron a los monumentos y a la estatuaria — templos, dioses antropomórficos y totémicos, colosos, estatuas de faraones, etc—. De la explicación de ese material surgió, en toda su amplitud, el modo de vida del Egipto antiguo.

Entre los elementos que despertaron mayor interés, las representaciones de dioses totémicos — cabeza de humano y cuerpo de animal, o viceversa— ocuparon un lugar predominante. Se explicó por qué un animal benéfico o maléfico podía ser considerado como dios y se asociaba a la vida del clan; y por qué ese dios animal, al experimentar

un proceso de dignificación, se convertía en una figura antropomórfica. Las distintas etapas del proceso quedaban testimoniadas por las diversas representaciones divinas. Otro motivo de especial interés fué la resistencia a desaparecer de los antiguos egipcios, expresado en los laberintos de las tumbas y en el uso de la momificación. Como se comprende, se aprovechó la oportunidad, para estudiar la cuestión de la inmortalidad y el culto de los muertos. Una tercera cuestión fué las formas de culto, a que dió origen el estudio de los templos.

El templo egipcio, con sus avenidas de animales fabulosos, sus pilones, obeliscos y colosos monumentales guardando las puertas, su sucesión de cámaras sombrías y misteriosas en el interior, son la expresión más rica de lo que puede realizar una religión organizada para imponer el temor y el respeto religioso en el corazón del creyente. Y esto visto así en su explicación real y en su objetivación histórica, hace comprender, con una claridad demoledora, más de un misterio de la actual arquitectura religiosa...

La ofrenda, además da el sentido del por qué no siempre divino, de toda esa arquitectura solemne y monumental.

A todo esto se agrega la descripción de usos y costumbres, organización política, etc.

III. CIVILIZACION IRANIA.

Los elementos de que pudimos disponer no fueron tan cuantiosos como en el caso de Egipto. Sin embargo el material existente en Cinematografía permite estudiar bastante bien palacios, templos, pintura, estatuaria y decoración.

Sobre dos cosas, en este ciclo, incidió fundamentalmente la enseñanza: la religión, con su sentido del bien y del mal, y el estudio crítico de la pintura y la escultura. Estas, con sus convencionalismos, errores de proporción y de perspectiva, ofrecen un rico material para enseñar, a los que despiertan a la vida, las formas por las cuales fué pasando el arte, también en su despertar. Aquélla con nuevas doc-

trinas, nuevos dioses, nuevo concepto de la inmortalidad y del juicio final, nuevas formas de culto y tratamiento de los muertos, aportó soluciones distintas a las anteriores, que, no obstante, resolvían el invariable hecho de la existencia del sentimiento religioso.

IV. GRECIA

La riqueza cultural de esta civilización y la abundancia de material, hicieron que este ciclo fuera el fundamental en el proceso que diseñamos.

En primer lugar se dió una idea de la Grecia Antigua, tratando de dar a los niños el concepto de que para los griegos de la época de Pericles, ya había una Grecia Antigua localizada en los tiempos homéricos. Todo el proceso de la civilización helénica lo desarrollamos siguiendo la evolución de la estatuaria: desde las diosas madres de la Egeida, hasta las figuras móviles y humanas, de la época helenística. En este proceso destacamos elementos fundamentales de cómo evoluciona la técnica: la perfección de las formas, los peinados, los pliegues de los vestidos, la quietud o la movilidad de las actitudes. Y al ir individualizando las estatuas se aprovechó para dar nociones de mitología, biografías de héroes y de dioses, narración de leyendas, lecturas de poemas homéricos, síntesis de tragedias, etc.

Esta sucesión de elementos nos permitió presentar a los dioses griegos en su evolución desde el totemismo al antropomorfismo. Así, por ejemplo, la evolución de Zeus, que de un dios animal — toro o águila, como lo indican los poemas homéricos o la leyenda del rapto de Europa — se convirtió en dios hombre, conservando los atributos de su vieja divinidad: “el águila mensajera y los cuernos que lucía en la frente”. Lo mismo Palas Atenea evolucionando de su representación primitiva de buho, a la de “bella diosa de los ojos claros”. Lo mismo Artemisa, la diosa cierva, o Deméter la divinidad de los campos productivos.

Los niños comparan griegos y egipcios; la religión de la

luz y la religión de la sombra; y aprecian el sentido distinto y antagónico que hay entre una y otra forma religiosa. Y sin embargo en ambas se repite una misma evolución como asimismo una serie de preocupaciones idénticas. Entre la momia de Ramsés II, existente en el material de que disponíamos y la descripción de los funerales de Aquiles, media un abismo en cuanto a conceptos sobre la vida, la muerte y la inmortalidad; pero los problemas, pese a las soluciones, se repiten en todos los tiempos.

Estos conceptos son objetivos, claros, evidentes; no necesitan de abstracciones para ser captados. Los niños ven las estatuas que representan las divinidades, comparan y extraen conclusiones. Aunque parezca raro, todo esto lo hacen sin esfuerzo, si el maestro evita la explicación abstrusa y se limita sólo a señalar lo que muestra la evidencia. (1)

En cuanto a la evolución religiosa el estudio se complementa con elementos literarios y arquitectónicos. Los dioses homéricos, mezclándose a cada paso entre los hombres caracterizan un tipo de divinidad absolutamente distinta a lo que fueron los dioses, torvos y misteriosos, de la teocracia egipcia. Lo mismo sucede con los templos: el templo griego no es pesado, ni oscuro, ni atemorizante ni misterioso. Es alegre, claro, armonioso, y, hecho sobre mármol blanco, da una contagiosa sensación de vida.

(1) Hay que destacar aquí un elemento educativo de orden primario: nos referimos aquí a la exposición de representaciones de desnudos. En ese sentido la estatuaria griega es de una riqueza incomparable y da material para demostrar que cuanto más alta era la preocupación artística y a mayor pureza llegaba la representación de lo bello más se buscaba la forma humana en las realizaciones.

Los niños se acostumbran a ver desnudos, con la misma sublimación espiritual con que lo hacen los artistas. Si estas prácticas fueran familiares a la escuela, no se hubiera producido la bochornosa reacción popular a que dió lugar, por ejemplo, la erección de la estatua del David, hace algunos años.

Mientras el ritual egipcio se oculta en el más escondido misterio, el griego no. Los griegos hacen libaciones, bebiéndose su vino; sacrificios de animales, dándose un banquete con la carne asada. Mientras los egipcios momificaban sus cadáveres para conservarlos, los griegos los entregaban al fuego purificador. Pero unos y otros eran igualmente religiosos; unos y otros respondían con sus creencias y ritos, a las mismas necesidades.

Fácil es comprender, que captado esto, el sentido natural del fenómeno religioso va apareciendo sin dogmatismos y sin violencias.

El mundo griego nos ha legado tesoros culturales de valores insustituibles. La extensión que se dé a este ciclo depende del material de que se disponga y del campo que domine el conocimiento del maestro. La literatura, la música el teatro, las artes, las industrias, los juegos gimnásticos, etc., ofrecen un material riquísimo. Lo mismo la historia de las instituciones sociales y políticas.

V. ROMA

No ofrece la originalidad ni la vida del arte griego, pero es un magnífico ejemplo de cómo actúan las fuerzas que mueven la historia. Empleamos como material los elementos desenterrados de Herculano y Pompeya, que no sólo dan la sensación de una ciudad cuya vida se detuvo repentinamente hace dos mil años, sino que, además, crean un vínculo de solidaridad humana con aquella histórica tragedia.

Con Roma se explica el advenimiento del Cristianismo, interpretado históricamente, mostrando la similitud entre el papel de Jesús salvador de los hombres, y los viejos dioses orientales de las llamadas "doctrinas de salvación". Como el Cordero, lo mismo que el pescado con que se reconocían los cristianos perseguidos bajo el Imperio, son restos de antiguas formas totémicas precristianas. Y cómo la necesidad de resistir a las persecuciones fué generando

una organización y una doctrina que constituyen el origen histórico de la Iglesia.

Pero todo esto explicado históricamente sin entrar en la discusión de problemas que pertenecen al campo de la Teología.

La esencia de la tesis que sostenemos —que aquí, por entrar al cristianismo, choca con las posiciones polémicas adoptadas— está en presentar las religiones, con su diversidad de doctrinas y de cultos, en su simple proceso histórico y en un absoluto pie de igualdad. Entendemos que un cristiano o un budista o un musulmán, tienen las mismas necesidades naturales de explicaciones de lo trascendente, pero que la diversidad de ellas prueban que la pretensión de toda religión de ser la única y la verdadera se está negando por las demás. Y que, no sintiéndonos tocados por la Divinidad, lo menos que podemos hacer en un problema tan fundamental como éste, es contraponer al dogma de “un Dios único y verdadero” con que el cristianismo a través de su catequística presiona a los niños, la verificación histórica de que han habido y hay muchos dioses, cuyo carácter de verdaderos aparece como excesivamente relativo.

VI. EL MUNDO FEUDAL

Hay un proceso histórico que es necesario tratar: cómo vienen los bárbaros al occidente europeo y cómo cambia la vida, convirtiéndose en rural, a causa del cerco musulmán en el Mediterráneo.

El material usado para este ciclo fué la proyección de vistas de castillos, fortalezas, monasterios, y, por sobre todo iglesias románicas. Ello permitió hablar de la vida feudal, de las relaciones entre siervos y señores, del estado de permanente guerra, de los torneos, como supervivencias de éstas, etc.

En cuanto al aspecto religioso, los monasterios con sus claustros a media luz y las iglesias románicas, semejantes en su espíritu a los antiguos templos egipcios, permitieron

dar una idea bastante precisa del cristianismo monástico y ascético de la primera mitad de la era medioeval.

Una segunda etapa, la correspondiente a la segunda mitad, tuvo como elementos centrales de ilustración las ciudades amuralladas y las catedrales góticas.

Explicamos, como evolución fundamental de la época, la transformación sufrida por las ciudades que ahora aparecen ricas y poderosas desafiando a los señores, concentrando en sus catedrales góticas, monumentales, alegres y llenas de luz, la vida piadosa de los burgueses. Se percibe así claramente la transformación sufrida por el concepto cristiano de la vida, que ha evolucionado con la importancia ganada por el artesanado. La catedral es ahora, además de un centro religioso, el punto donde se centralizan diversas actividades ciudadanas. Mientras en muchos monasterios el cristianismo se aferra en su renuncia a la Vida, en las ciudades se convierte en una fe optimista y emprendedora debido a la importancia ganada por el mundo burgués.

Dentro de una misma religión los conceptos cambian: la pobreza, la soledad, la contemplación, son sustituidas por la empresa, la sociabilidad y la actividad. Los monjes ascéticos de los monasterios, ceden paso a un poderoso clero secular.

La experiencia nos enseñó que a esta altura del cursillo —que continuó siempre ilustrado con proyecciones, narraciones y lecturas— el poder de comprensión de los niños era mucho más hondo de lo que pudimos pensar, sorprendiéndonos, muchas veces, la perspicacia y la hondura de las observaciones.

VII. — EL RENACIMIENTO

No pudimos completar este riquísimo ciclo, porque diversas circunstancias interrumpieron nuestro trabajo. Pero las obras maestras que expusimos dieron lugar a que se comprendiera, con bastante hondura el sentido de las transformaciones revolucionarias del Renacimiento. Especialmente la escultura permitió ver —comparándola con el arte cristiano anterior— la reaparición de lo clásico, la pureza de

la técnica, el ideal humano de belleza y la transformación de los conceptos morales evidenciados por la exaltación del desnudo en la estatuaria.

Biografías, viajes y lecturas festivas, completaron el sentido de esta transformación.

BALANCE FINAL

No entramos, con el trabajo expuesto, en el campo de la polémica; tampoco hicimos dogmatismo o anti dogmatismo. Ahorramos consideraciones y conclusiones para que fueran sacadas libremente por los alumnos. Nuestro trabajo se redujo a exponer elementos verificados históricamente, y muy poco más.

Tampoco nos preocupamos por dejar, afirmados en la memoria, los elementos de información que se aportaron a la enseñanza, cuidándonos de no hacer los acostumbrados "resúmenes". Las clases no fueron trabajo de adquisición de conocimientos, si no más bien, momentos de comunidad espiritual en torno a las cuestiones tratadas.

Por último, lo religioso fué, sólo circunstancialmente, tema central del cursillo. La religión es una parte de la evolución humana y como tal fué considerada. La intención liberadora con que se realizó este trabajo no tuvo otra expresión que la que surgió del estudio de los elementos históricos considerados libres de preocupaciones trascendentes. Por eso lo consideramos lícito y legítimo.

Hemos realizado una experiencia y la damos a conocer. Chocará, si mueve a algún interés, con posiciones ya tomadas, y con fuerzas de agresiva militancia, pero eso no nos preocupa. Estamos seguros que hemos ayudado a algunas docenas de niños a liberar su espíritu y ver claro a través de creencias y rituales. Nuestra aspiración es la de poder contribuir a la liberación de muchos más.