

LUIS BUÑUEL, EDUCADOR E PEDAGOGO

Pierre Furter*
 Université de Genève

A notable tese que acaba de publicar Mercè Ibarz en Prensas Universitarias de Zaragoza constitúe sen dúbida ningunha unha obra de referencia verbo da película *Las Hurdes*, dirixida por Buñuel en 1932-1933. Os esforzos da doutora Ibarz para obter unha documentación ás veces esquecida, a súa minuciosidade nos detalles da argumentación e maila calidade das súas análises serían de seguro merecedores de longos comentarios, aínda que a autora suscita ás veces polémicas nas que só os especialistas serían quen de terciar axeitadamente. En canto a nós —que nos situamos modestamente no contexto das Ciencias da Educación—, polo de agora non imos enfocar toda a amplitude dos méritos de Ibarz. Concentrarémonos unicamente en dúas perspectivas —que, por outra banda, aparecen insinuadas no texto da nosa colega— susceptibles de enriquece-los debates cos nosos compañeiros

educadores e pedagogos gracias á achega —certamente ben singular e inesperada— de Buñuel.

Por unha banda, a Buñuel, logo das súas dúas primeiras películas surrealistas, preocúpalle cada vez máis o desenvolvemento cultural do pobo español, sobre todo nos medios rurais. Por esta razón non lle son indiferentes os movementos intelectuais —desde a ILE ata o anarcosindicalismo— que queren renova-la problemática e as prácticas da formación no conxunto do país. Sen embargo, esta vaga renovadora —que comezara no nivel do Ensino Superior e logo no Secundario—, vaise estender pouco a pouco ós outros niveis do ensino e, sobre todo, vai xerar novos tipos de formación, incluídos os que, desde aquela, chamamos *animación sociocultural*, *educación de adultos* ou *agít-prop*. Polo demais, esta renovación educativa baixo a forma dun “pedagogoxismo” social¹ vai ir converténdose nun

*Profesor Emérito.

1 Histórica e teoricamente, a noción de “pedagogoxismo” social, por moi útil que sexa, suscita interpretacións ás veces ben diverxentes. Se se limita á *pedagogía social*, queda centrada no sistema educativo no que contribuiría á “formación social do individuo” (Quintana Cabanas, 1984). Expandiría progre-

envite sociopolítico central, cando inspire as políticas culturais da II República.

Certamente, a posición de Buñuel neste conxunto complexo conserva a súa singularidade, porque as súas contribucións —por diversas circunstancias e, sen dúbida ningunha, a causa do seu espírito irónico e hiper crítico— van quedar relativamente illadas e marxinaadas. Sen pretender nunca, como tantos outros, “se-lo educador” do que sexa, vai contribuír a prepara-lo terreo do que bastante máis tarde transformará as Misións Pedagóxicas en Misións Socioculturais, antes de metamorfoseárense en *agitprop* no contexto da Guerra Civil. En concreto, na cuestión tan actual da democracia cultural vai sostelas posicións radicais que o seu amigo Josep Renau defenderá obstinadamente a prol das relacións dialécticas que deberían existir entre a cultura popular, a difusión cultural e maila creación vangardista.

Nos tumultuosos anos que preceden —e preparan— a Guerra Civil varios artistas descubren que as formas de creación que escolleron son novamente cuestionadas en profundidade, por unha parte, por novas ideas que, *grosso modo*, poden ser agrupadas baixo a etiqueta da vangarda; e, por outra parte, pola introducción de medios e técnicas de expresión —se cadra máis importantes cás ideas— inéditos ou ata ese momento infrautilizados. ¿Non é certo que Manuel de Falla renova a ópera de cámara con *El retablo de Maese Pedro*, que Buñuel dirixiu en 1926 cando se interesaba polas posibilidades do teatro de marionetas?, ¿ou que Alberti, Dieste e Lorca revolucionan as regras da dramaturxia e lle devolven as súas credenciais ó repertorio do teatro de monicreques? ¿Ou que Gargallo esculpe co baleiro e contra o baleiro? Josep Renau transcende a arte tradicional do cartel e demostra coas súas fotomontaxes que a fotografía xa non se limita a

sivamente este obxectivo “pedagóxico”, por unha banda, no plano teórico, integrándose nas ciencias da educación; e, por outra banda, abrindo as institucións escolares a novas clientelas chamadas *extraescolares*. Nunha perspectiva máis “progresista”, o “pedagogismo” social inspiraríase nunha utopía político-social segundo a cal non pode haber un cambio social profundo sen a colaboración estreita co sistema educativo. De onde se deduce que este último debe, non só ter en conta o conxunto dos factores que condicionan o seu contexto, senón situa-lo contexto no centro das súas preocupacións. O cal equivale a excede-los límites dunha simple escolarización, socializándoa; a situa-los seus axentes principais —os ensinantes— ó servizo do desenvolvemento do territorio ó que pertencen; etc. Segundo esta representación da educación como un factor dinámico que pode ter un papel de motor do cambio social, un autor andaluz chegará mesmo a preconizar, en 1921... ¡unha “dictadura pedagóxica” (Blas Infante, 1989) para adianta-lo xurdimento dunha Andalucía autónoma! Con todo, é posible identificar formas aínda máis radicais que van desde a *agitprop* —verdadeira educación política popular que tivo un papel nada desprezable nos últimos anos da II República Española— ata a *enxeñería social*, unha concepción que imos atopar de novo na experiencia da planificación do derradeiro período do franquismo. Finalmente, no período da transición democrática preferiuse o concepto de *animación* ou de *animación sociocultural*, é dicir, “un modo de intervención nas situacións e nas relacións sociais que se volve necesario alí onde cambios particularmente rápidos e masivos desorganizan os sistemas de relacións e de comunicacións e esixen a construción dun novo sistema” (J. Rován).

coleccionar imaxes-recordo das vacacións. Sen esquecermos, evidentemente, a Picasso, que transcende a herdanza goyesca co *Guernica*. Nun contexto así —do que estes poucos exemplos non son máis có cabo do nobelo—, Buñuel toma conciencia de que o cinematógrafo xa non pode identificarse cun espectáculo de diversión (jou de desinformación!) que exhibe os *ninots* das fallas ou as peripecias dun rei dacabalo. Imaxes e representacións pintorescas que adornan os públicos, sobre todo burgueses e urbanos, e os inducen a comportárense como miróns.

A partir dese momento, farto destas actitudes de espectadores pasivos, Buñuel procurará, nas súas indagacións cinematográficas, provoca-lo público para rompe-la superficie das aparencias e ir ata o fondo das cousas; para transcende-la realidade inmediata e explora-la estrutura do real; e —¿por que non?— para atreverse de novo a soñar para imaxinar novas verdades. Desde aquela, a elaboración dunha película supón un esforzo “cerebral” na súa concepción e un dominio técnico de tódalas súas posibilidades, en resumo: a linguaxe cinematográfica debe acceder a un estilo e a un pensamento autónomos que reúnan os elementos indispensables para reeduca-lo espectador. Certamente, todo isto está lonxe de ser evidente, e de nada serve crear algo novo se o público non responde. E esta é a razón pola que Buñuel, cando aínda está de acordo con Dalí, propón unha pedagogía surrealista. Como mostra a doutora Ibarz, cremos que as

primicias desta sorprendente pedagogía xa aparecen claramente na súa película sobre Las Hurdes; por iso imos referirnos esencialmente a esta película, aínda que ás veces apoiáremo-la nosa demostración en referencias a *Simón do deserto* e a *Viridiana*.

BUÑUEL, UN MISIONEIRO MARXINAL

A DEMOCRATIZACIÓN DA CULTURA

Cando as novas elites —formadas pola ILE ou baixo a súa influencia— accederon ós postos de responsabilidade da II República acabada de estrear, a súa preocupación pola precariedade das bases do novo réxime estaba ben xustificada. Os resultados das eleccións municipais que levaran o rei a abdicar amosaban notables diferencias rexionais; era patente que eran os medios urbanos os que sostiñan a República. O apoio á República fora relativamente escaso na “España profunda”, sobre todo rural. As elites republicanas convencéronse axiña de que era absolutamente necesario obter a adhesión daquela “outra” España se se quería “popularizar” a nova República. Daquela, as disparidades e as desigualdades entre o centro e as periferias, ou entre o medio urbano e o rural, fixéronse particularmente visibles no desenvolvemento da educación.

Así, a opinión pública foi duramente sacudida por unha serie de artigos que un xornalista, Bello Trompeta, publicou entre 1926 e 1929, nos que

narraba con profusión de detalles —tan pintorescos como aflictivos— as súas “viaxes polas escolas de provincias”. Partindo do principio de que a escola primaria é, ou debería ser, a institución escolar máis “popular”, é dicir, a máis próxima á vida cotiá dos administrados, a súa avaliación demostrou, en primeiro lugar, que as decisións do goberno só conduciran a resultados mediocres. E logo, que a escolarización “obligatoria” fora realizada de forma desigual nas zonas urbanas e nas rurais, de tal maneira que o sistema educativo aínda acentuara as diferencas entre o centro madrileño e as provincias periféricas, e agrandara as disparidades entre as rexións. A maiores, o desenvolvemento cultural dos grupos marxinais fora ignorado. Finalmente, Bello Trompeta denunciou as condicións intolerables nas que traballaban os ensinantes.

A conxunción explosiva entre esta constatación dos fracasos debidos en gran medida ás políticas anteriores e mailo desexo extremado de demostrar que as condicións xa estaban dadas para modifica-la situación, provocou no seo das novas elites da recente República unha verdadeira obsesión por “querer facelo todo o máis axiña posible”. Espallouse o slogan de “populariza-la cultura” (Cossio, 1966) gracias ó compromiso das elites ilustradas “hacia el pueblo”, o cal correspondía á imaxe “dunha nación” sabia pero inerte a causa da falta de atencións por parte do poder e dun “pobo” —é dicir, de “todos aqueles que non teñen acce-

so á cultura”— que se mantivera nun estado de barbarie. Tratábase, polo tanto, de reeduca-lo pobo “espertándoo do seu sono secular”. Para reintegralo á “civilización” contábase coa difusión das obras “clásicas” do patrimonio español e universal e co espallamento dunha cultura unitaria e nacional pola vía dunha ampliación da acción da rede escolar. Gracias a este perfeccionamento da difusión territorial da cultura, os institucionalistas pensaban poder asegurar, á vez, máis xustiza social, o aumento da comprensión “interclasista” e unha mellor integración de tódalas rexións.

¿É posible deducir desta dobre vontade de difusión territorial e de socialización que os institucionalistas defendían concepcións culturais e políticas que, por un lado, respectaban os principios do pluralismo cultural e, por outro, perseguían unha verdadeira democratización das prácticas culturais e educativas? En absoluto, xa que nin a descentralización —que levaría a admiti-lo principio dunha diversidade cultural e dun pluralismo das culturas minoritarias— nin a participación efectiva dos interesados —que transformaría os axentes populares en verdadeiros protagonistas dunha democracia cultural rexionalizada— lles parecían prioritarias. Alén do feito de que os institucionalistas fixeron o que puideron por minimiza-la amplitude das disparidades socioculturais no seo da nación, tamén ignoraron ou subestimaron as achegas das outras linguas “hispanicas” que consideraban “realidades resi-

duais” que desaparecerían necesariamente no crisol do castelán nacional e nacionalista. Non estaban dispostos a renunciar á tradicional política de integración nacional polas boas ou polas malas. De feito, aquela vontade de asegurala presenza cultural ata nas máis afastadas periferias servía antes que nada para reforza-los lazos de fidelidade —e mesmo de dependencia— das elites daquelas periferias verbo da cultura hexemónica do centro. Nin sequera cando se asociaban taticamente ás elites periféricas lles recoñecían as súas especificidades, e ninguén cría na posibilidade de que puidesen contribuír con achegas orixinais.

Os reparos dos institucionalistas respecto dunha perspectiva de rexionalización non tiñan só causas de tipo cultural, tamén se inspiraban en temores sociopolíticos. En efecto, os institucionalistas desconfiaban de todo o que puidese reforzar e apoiar-lo poder tradicional dos caciques, é dicir, dos representantes locais das oligarquías.

Estas obsesións dos institucionalistas foran moi condicionadas polas teses e as tomas de posición do seu colega Joaquín Costa, quen, logo da súa investigación de 1902 (Costa, 1975), revelara tódolos efectos perversos do sistema caciquil. Aqueles homes (secuaces) dos aparatos políticos asociáranse durante os réximes precedentes cos grandes propietarios para consolidaren o seu poder discrecional sobre a concentración das terras e dos medios de produción. Os caciques aínda reforzaban aquel acaparamento

económico mediante o exercicio dun monopolio político gracias á manipulación local dos votos e ó tráfico de influencias. Un sistema que os réximes anteriores lexitimaban cando presentaban o pobo como irremediabilmente estúpido e, por conseguinte, irresponsable, e que só o escurantismo e unha fe ortodoxa e integrista eran quen de garantir. Hoxe, evidentemente, estas representacións do caciquismo suscitan moitas preguntas: ¿a imaxe aterradora daquel sistema perverso traducía verdadeiramente toda a súa complexidade? ¿Era lexítimo xeneralizalo a toda España? ¿Non corresponderían estas representacións sobre todo ó mundo rural, como cría o propio Costa? E mesmo se o caciquismo tamén lle afectaba a unha minoría urbana, ¿non era un concepto con facetas demasiado multiformes como para non encubrir, de feito, realidades moi distintas (Tuñón de Lara, 1984)?

Estas cuestións quedaron pendentes de resposta mentres os institucionalistas continuaban a amalgama-las elites periféricas e mailos caciques. Unha obra dos institucionalistas que prexudicou gravemente os actores nacionalitarios —que xurdiran nas periferias durante a fin do século— foi a identificación automática destes últimos cos caciques: por unha banda, subestimouse a importancia destes novos actores rexionais, e, por outra, deixouse cae-la sospeita dun certo anacronismo.

Se a vontade de “popularizar” a cultura era digna de ser acollida con simpatía, este obxectivo non conducía,

con todo, a crear unha “democracia cultural” nin unha “democracia participativa”. En efecto, non se traspasaba o horizonte dunha “democratización cultural”, é dicir, dunha redistribución, demasiado a miúdo paternalista, dun patrimonio cultural identificado coa cultura hexemónica. Como afirma Álvarez Junco (1993, 117 e ss.), o que “a ILE estimaba que era unha defensa da democracia non traspasaba en realidade o horizonte do populismo”. Un populismo restrinxido, xa que tiña como obxectivo “difundir entre o pobo” unha cultura ata daquela exclusiva. Estábase moi lonxe de querer “fomentar unha cultura popular e sobre todo obreira promovendo actores capaces dun desenvolvemento endógeno”².

Todo isto aparece nitidamente nos numerosos equívocos e dificultades ós que tiveron que se enfronta-los institucionalistas cada vez que pretenderon asociarse ou articularse coas institucións culturais obreiras que se multiplicaban en España xa desde 1870 baixo a influencia das ideas socialistas e anarquistas.

Estas institucións cobren todo un abano de actividades culturais e educativas —desde as Universidades Popu-

lares, que aparecen por primeira vez en Valencia entre 1903 e 1911 (Martos Aulló, 1988), ata os orfeóns, é dicir, os coros obreiros dos que Labajo Valdés (1987) amosou o papel catalizador— baixo o impulso duns movementos obreiros que as necesitaban para a súa emancipación e para a difusión dos seus programas. As iniciativas esténdense pouco a pouco a tódalas rexións e, a partir de 1905, estruturáronse gracias á rede das *Casas del Pueblo*. Estes edificios puñan libremente ó dispor da cultura obreira uns locais que constituirían, con cooperativas de consumo, bibliotecas e, evidentemente, escolas, un espacio específico para a clase obreira. Tamén tiñan unha función simbólica, xa que a súa localización estratéxica e maila súa aparencia exterior emblemática amosaban unha vontade de ter casa de seu. Mesmo os seus variados nomes —inventariados por Guereña (1991): *casa*, *centro*, *círculo* ou *ateneo*— están tomados das institucións socioculturais máis prestixiosas. Con todo, e para distinguir claramente as Casas del Pueblo das institucións creadas por e para a burguesía, engadíanselles ós seus nomes sistematicamente as expresións *obreiro/obreira* ou *do pobo*. Así, por exemplo, os *Ateneos obreros* fan referen-

² Así, no decurso dun coloquio organizado en 1986 sobre a obra de Rafael Altamira (Alberola, 1987), certos investigadores insistiron nunha posible inspiración obreirista, mentres outros non vían máis ca un paternalismo liberal fortemente tinxido de populismo. É interesante subliñar como un *cleavage* similar aparece cando autores como, por exemplo, Solà (1978) ou Morales Muñoz (1986), comparan o utopismo pedagóxico inspirado pola ILE coas concepcións anarcosindicalistas e socialistas que perseguían a emancipación cultural da clase obreira e labrega. Pola súa banda, Tuñón de Lara —sen dúbidas o mellor especialista nesta espiñenta cuestión— estimaba en 1961 que, malia todo, houbo “no seo da ILE *tamén* un ‘populismo’ que *ás veces* podía levar ó recoñecemento dos protagonistas populares” (Tuñón de Lara, 1961; as cursivas son nosas).

cia ó Ateneo de Madrid, que a *intelligentsia* madrileña creara na segunda metade do século XIX e que aínda existe malia a severa represión sufrida durante o réxime franquista. Ás veces, estes nomes reflectían mesmamente as aspiracións máis tolas do movemento obreiro, como no caso de Madrid, onde, en 1908, se fundaba o Palacio del Pueblo, un emblema de orixe fourierista que sinalaba a vontade de devolverlles ós obreiros “o Palacio (de Versalles)”. Pola contra, estes lugares culturais nunca recibiron o nome de *casinos*, xa que estes estaban considerados como espazos exclusivos nos que se encontraban e se divertían os caciques e mailas súas clientelas locais.

Así foi como se constituíu —na medida, certamente, das modestas posibilidades da clase obreira— unha rede de espazos culturais case autónomos que se integraron nunha estratexia simbólica especificamente obreira (Pérez Ledesma, 1993). ¿Sería correcto deducir desta tendencia cara á autonomía do movemento cultural obreiro que este constituía unha alternativa radical ó proxecto da ILE? Pensamos que non. Para empezar, os seus públicos respectivos non se diferenciaban sempre claramente. Despois, os responsables —e mesmo os militantes— podían actuar simultaneamente no seo de varias destas institucións. Finalmente, e malia as indiscutibles diverxencias ideolóxicas, pódense identificar intercambios e influencias recíprocas. Por isto, tanto Guereña como Pérez Ledesma chegan á conclusión de que, por

unha banda, a ILE premeu a rede obreira para que non ignorase nin se desentendese da renovación cultural e das reformas educativas que todo o país necesitaba; e de que, por outra banda, o movemento obreiro se opuxo frecuente e duramente ó paternalismo moralizante que predominaba no seo da ILE. De modo que o desenvolvemento sociocultural oscilou entre dous modelos: un deles máis ben orientado cara a unha “autoemancipación da clase obreira”; o outro disposto a pórse “baixo a tutela paternalista da burguesía ilustrada”.

As ambigüidades institucionalistas tamén se explican a través das súas concepcións do papel social da educación. A reforma da educación parecía-lles ós institucionalistas un obxectivo prioritario dentro do seu proxecto utópico, porque provocaría —necesariamente, segundo eles— un desbloqueio na sociedade. ¿Non sería o sistema educativo, máis ca calquera outra institución social, capaz de transformar as estruturas da sociedade mediante o fomento e a aceleración das mobilidades social e espacial? O amplo proxecto global da ILE foise identificando pouco a pouco coa utopía pedagóxica que vehiculaba un modelo funcionalista e utilitario da educación ó servizo da ideoloxía da “modernización a través da educación”. A utopía orixinal —que aspiraba a unha sociedade completamente nova, aínda inexistente pero, con todo, perfectamente posible— degradouse a partir dese momento a prol do mito —é dicir, dunha “proxección ima-

xinaria que suscita forzas sociais”— do ascenso social a través da educación, que fascinaría durante moito tempo as clases populares (Lerena, 1976).

Outra consecuencia importante desta redución a unha utopía pedagóxica foi a de reforza-las representacións da realidade nacional á vez que se rexeitaba o recoñecemento da existencia de reivindicacións rexionais. En efecto, dado que este sistema educativo utópico se concibía desde unha perspectiva igualitaria que negaba toda alternativa ó modelo imposto polo centro hexemónico, non había razón ningunha para tomar en consideración a cuestión rexional, xa que “toda diverxencia respecto do modelo imposto non é máis ca unha ilusión” (*op. cit.*, 76). Por conseguinte, as singularidades culturais nas periferias, ocasionalmente recoñecidas, eran desvalorizadas *a priori* ó seren cualificadas de elementos “residuais” ou “pouco significativos” (*op. cit.*, 139 e 150). Consecuentemente, non é sorprendente que as suxestións institucionalistas de reforma-la educación —suxestións que procuraban, sobre todo, difundir e consolidar unha cultura hexemónica— non tivesen en absoluto en conta as condicións precisas para a supervivencia das culturas periféricas nin contemplasen medida ningunha que puidese favorecer desenvolvementos culturais rexionais e alternativos.

É neste contexto, á vez difícil e atormentado por múltiples urxencias, que se tomou a iniciativa de crea-las *Misións Pedagóxicas*. Este programa

debía saír a conciencia-las poboacións provinciais, periféricas ou marxinais, especialmente alí onde os seus votos preocupaban os estados maiores dos partidos republicanos. Por certo que o feito de enfoca-la educación como unha obra de misións e de misioneiros non era unha concepción nova en España, xa que, mesmo antes dos xesuítas, os relixiosos consideraran Las Hurdes como unha terra de misión. Por outra banda, había unha evidente continuidade entre a loita relixiosa contra as posibles herexías ou heterodoxias e maila loita laica contra a ignorancia. Tanto as elites clericais como as laicas pretendían achegarlle ó pobo ignorante a luz da fe ou da razón. Polo tanto, e con independencia das intencións últimas, estas paixóns misioneirias sempre se baseaban nunha relación cultural que ía desde o centro cara á periferia, desde o saber cara á ignorancia. En definitiva, impúñaselles unha cultura codificada ás culturas vivas das poboacións.

Unha das dúas segmentacións da película de Buñuel explicitamente dedicadas á educación deixa ó descuberto precisamente as implicacións de tales concepcións.

Esta segmentación está construída ó redor de dúas alumnas que devoran un anaco de pan “ofrecido” polo mestre. O comentario precisa que os pais dos alumnos non coñecen —¡nesta “terra sen pan”!— este tipo de alimento, polo que lles prohiben ós seus fillos que o coman. Polo tanto, o docente vese na obriga de vixiar de preto a súa



As alumnas que comen os seus anacos de pan baixo a vixilancia do mestre.

mastigación para asegurarse da efectiva deglución do anaco de pan. Esta breve pasaxe pon de relevo o choque entre un comportamento cultural local —inducido, non pola ignorancia dos hurdanos, senón pola ausencia obxectiva do pan— e a imposición dunha cultura esóxena para a cal “co estómago baleiro, non se aprende nada”. Esta incompatibilidade aínda se ve reforzada polo feito de que nada indica que o mestre tentase explicarse ou reunirse cos pais para supera-las incompre-

sións. A escola está investida dunha autoridade indiscutible; as súas actividades son necesariamente excelentes, e non debe ter en conta nin o contexto nin moito menos a cultura viva duns individuos que o rei Afonso XI, á volta da súa primeira viaxe a Las Hurdes, cualificara, por certo, de “cretinos”. Buñuel rexeita radicalmente esta distinción e esta oposición entre a (alta) cultura, tal e como é codificada, entre outros, pola escola, e maila cultura (popular) viva. De feito, un cuarto de

século antes xa defende as mesmas posturas que Paulo Freire, para quen unha alfabetización e logo unha escolarización só poden ser válidas se o educando foi previamente concienciado, é dicir, se está convencido de que é e seguirá a ser portador dunha cultura con independencia do nivel dos coñecementos que adquira por outras vías. Ou, por retomar unha das súas fórmulas: non hai cretinos, só hai oprimidos.

Pódesele sumar ó haber da ILE o feito de non ignorar por completo a importancia deste envite da socialización da acción educativa, e de tentar animar a todos aqueles que se dedicaban á formación a abrirse ó contexto.

Así, a ILE apoiou a práctica interdisciplinaria do “estudio do medio”, que asociaba, como desexaba Altamira, a historia social e mais unha xeografía interpretativa e cualitativa. A maiores, valoraba as actividades extraescolares nos *curricula*, é dicir, as actividades paralelas ó ensino escolar máis ou menos integradas no programa oficial e que, con todo, eran consideradas como portadoras de valor formativo. E finalmente —e, se cadra, sobre todo— estaban as prácticas dunha “pedagogía da itinerancia” pola vía do “excursionismo”, que transformaba o coñecemento intelectual da realidade nacional nun descubrimento *in loco* da multiplicidade das realidades concretas. No decurso destas experiencias, que, tendo en conta as condicións do transporte da época, eran a miúdo auténticas expedicións, os participantes víanse confrontados a paisaxes das que contemplaban

a súa inmensa variedade. Descubrían a pé as riquezas máis notables do patrimonio nacional. Aquelas experiencias tiñan tamén unha dimensión interdisciplinaria, xa que englobaban a educación física, a iniciación á hixiene, a formación histórica como base dunha educación cívica, sen esquecer a educación estética. Estaban tamén impregnadas dunha “pedagogía da convivencia”, xa que aquelas peregrinacións colectivas extra muros eran unha ocasión para os intercambios, as discusións en grupo e as conversas informais. É certo que aquela “pedagogía da itinerancia” foi valorada de xeito desigual. Para algúns, aquelas actividades eran curtas ou fugaces de máis para permitiren recoñecer a especificidade das rexións ou tomar conciencia dunha “España das rexións”. Estimaban que non eran máis ca “pedagogía para turistas intelixentes”. Outros —que vían nelas unha consecuencia das ideas utilitaristas, das ideas da sanidade pública da época, dominadas polas obsesións hixienistas— crían que o seu verdadeiro obxectivo era o de airear los alumnos mergullándoos na natureza pura, fonte de innumerables beneficios, de acordo coas concepcións vitalistas da época. A non ser que se distinga nelas o comezo dunha conciencia ecolóxica e mesmo dunha educación ambiental.

Con independencia dos xuízos sobre o excursionismo, este reflicte no seu contexto educativo un movemento que o supera amplamente, que chega a outros ambientes e que incita a nume-

rosos intelectuais —e non menores— a baixar das súas torres de marfil para aventurárense pola inmensidade dunha España practicamente descoñecida. Parécenos evidente que a obra de Buñuel non vería nunca o día se non estivese precedida polas peregrinacións de Unamuno, do doutor Marañón e, sobre todo, de Legendre, que non dubidaban en percorre-los ambientes máis desfavorecidos e, en particular, Las Hurdes. Volvemos atopar este espírito e esta curiosidade pola exploración no seo do equipo de traballo de Buñuel, que tamén percorreu a rexión durante máis dun mes para elaborala súa película.

Estas innovacións pedagóxicas eran a penas suficientes, por moi orixinais e ás veces espectaculares que fosen. E dado que os ensinantes no medio rural eran considerados como os intermedarios obrigados e practicamente únicos entre as elites e o pobo, entre a cultura urbana dominante e a situación desastrosa das zonas periféricas, a ILE concibiu as Misións Pedagóxicas sobre un modelo que comprendía o perfeccionamento pedagóxico, acompañado dunha formación cívica elemental dirixida ós adultos e completado por unha modesta iniciación ó patrimonio artístico. Polo tanto, supúñase que as Misións Pedagóxicas ían moderniza-lo sistema educativo e convencer a tódolos españois de que pertencían a unha mesma realidade nacional en vías de democratización; en resumo, que ían crear as bases dunha “España como comunidade de culturas”.

A INVENCIÓN DAS MISIÓNS PEDAGÓXICAS

En 1931 creouse o Padroado das Misións Pedagóxicas, dominado polas figuras de Antonio Machado —que demostraba así que era, non só o gran poeta republicano, senón tamén un intelectual comprometido cunha verdadeira democracia cultural— e doutras personalidades, como o sanitarista Pascua, que fixo moito por incluí-la educación sanitaria entre os obxectivos das Misións Pedagóxicas.

As Misións Pedagóxicas comezaron inmediatamente o seu traballo partindo de Madrid cara ás periferias. Se seguimo-los seus principais itinerarios e identificámo-las principais rexións afectadas, salta á vista que a cobertura espacial das Misións Pedagóxicas non é casual. As intervencións apuntan, en efecto, cara a catro espazos prioritarios, coa excepción dos territorios das rexións chamadas *históricas*, como Cataluña ou Euskadi:

a) En primeiro lugar, e de forma masiva, as dúas Castelas e mais León, é dicir, os feudos das resistencias contra a II República.

b) Despois, rexións estratexicamente importantes desde o punto de vista político, como Galicia, Aragón ou o País Valenciano.

c) Logo, xa dentro das rexións, as microrrexións excéntricas que constituían —e seguen a constituír— verdadeiros espazos periféricos no interior das periferias.

Finalmente, a acción das Misións Pedagóxicas concéntrase nalgúns lugares de máxima importancia simbólica. Por exemplo, o Val de Arán, nos Pireneos, que linda con Cataluña e onde se fala aínda hoxe unha variante do gascón, cun particularismo intransixente que suscitou sempre ásperas disputas. Las Hurdes, en Estremadura, que se converteran nun verdadeiro *casus belli* como consecuencia do documental que lle inspiraran a Buñuel. Las Alpujarras, en Andalucía, un conxunto de pequenos vales e de planicies desérticas que se estende desde o máis profundo da provincia de Granada ata a de Almería, que coñeceu unha relativa prosperidade no pasado gracias ás súas minas e ó seu sistema de irrigación e que, despois da Reconquista, se converteu nun refuxio para uns mouriscos que, finalmente, fracasaron na súa resistencia e nas súas revoltas; a partir de 1576 foron repoboadas, pero conservaron unha singular civilización de montaña. A Terra Navia-Eo, unha comarca no oeste de Asturias fronteiriza con Galicia e actualmente integrada na Mancomunidad Occidental Asturiana, cun asentamento poboacional que semella ligado á existencia dunha metalurxia moi antiga e cun particularismo que provocou intervencións da Administración central desde o reinado de Carlos III e ata os nosos días.

Todas estas microrrexións carecían de importancia electoral; pola contra, tiveran desde sempre un papel emblemático nas representacións tradicionais da “España dos bárbaros”.

Estas rexións, a miúdo colonizadas por poboacións desterradas ou desprazadas á forza, sempre foran unha preocupación para os gobernos centrais —e aínda máis para os seus cans de garda—, dada a súa obstinación en rexeitar toda aculturación e en persistir no seu extremo particularismo. As súas reivindicacións, a conciencia das súas especificidades e maila súa identidade defensiva eran percibidas polos intelectuais republicanos como outros tantos signos indiscutibles do seu “atraso” e mesmo da súa “dexeneración”. Penetrar nestas rexións, actuar sobre as súas poboacións e integrar aquelas “bolsas de atraso” convertéronse en obxectivos cun alto valor cívico para todo aquel que quixese, custase o que custase, a modernización do país a través da “rexeneración do pobo”. Reparemos en que, na introducción da súa película, Buñuel manifesta o seu desexo de poder repeti-la súa experiencia en Las Hurdes nalgunha outra destas microrrexións. Do mesmo xeito, e no decurso das seguintes décadas, algúns destes concellos van se-los obxectivos privilegiados de accións recorrentes con independencia do réxime no poder. Así, Barco de Ávila —onde o Museo do Pobo foi exhibido xa en 1933— ía converterse, uns corenta anos máis tarde, no centro da asociación *Escuelas Campesinas*, que en 1980 foi avaliada polo CERI da OCDE.

Sexa como for, podemos entender que, malia o seu dinamismo e a súa popularidade, as Misións Pedagóxicas non cubriron de xeito igual o conxunto

do territorio nacional: a súa cobertura non se correspondeu, nin moito menos, co criterio dunha distribución espacial igualitaria. Certamente, era difícil programar de antemán e planificar a longo prazo. O procedemento organizativo dunha Misión Pedagóxica supuña unha iniciativa local ou provincial que debía formalizarse nunha solicitude expresa a Madrid. Ademais, e sobre todo, a Misión Pedagóxica só se levaba a cabo co consentimento das autoridades directamente afectadas. E xa vimos como nas eleccións municipais saíran elixidas personalidades non sempre convencidas da conveniencia de tales intervencións modernizadoras. Ás veces, o cura aínda exercía unha grande influencia política e espiritual pouco favorable ás Misións Pedagóxicas. Polo tanto, era de temer que os “misioneiros”, impregnados de laicismo, se enfrontasen directamente con aqueles que consideraban como axentes da ignorancia. Con todo, non parece que houbera moitos conflitos deste tipo, se cadra porque, coa chegada dunha Misión Pedagóxica... ¡os curas desaparecían! E ademais, as Misións Pedagóxicas só estaban de paso. Finalmente, toda unha serie de factores —a estratexia elixida de partir do centro madrile-

ño cara ás periferias, as presións políticas ás que estaba sometido o Padroado, o acordo de non facer nada sen o consentimento expreso dos notables locais— deixábanlle ó Padroado pouca marxe de manobra e de iniciativa. De feito, só a experiencia en Galicia semella escapar desta hipótese nosa.

A SINGULARIDADE GALEGA³

A pesar do freo posto pola Igrexa, as Misións Pedagóxicas van desenvolverse en Galicia sen discontinuidade a partir do momento no que a Alianza Nacionalista (CEDA) gaña as eleccións. Vai ser sobre todo nesta rexión histórica onde se organizará en 1933 a Misión Pedagóxica máis ambiciosa da II República, xa que vai percorrer tódalas provincias galegas.

Como detalla Porto Ucha nun anexo do seu traballo sobre as Misións Pedagóxicas galegas (*op. cit.*, 513-543), este caso é importante para nós porque durante as súas actividades se desenvolveron innovacións transcendentales, comezando pola utilización intensa do cine. Parece que entre 1933 e 1934, os cineastas José Val del Omar e Menéndez Pidal puxeron ó dispor das Misións Pedagóxicas ó redor de 50 documen-

³ Este exemplo non chamaria para nada a nosa atención se varios especialistas galegos non puxesen de relevo, nas súas publicacións, o interese desta misión pedagóxica na historia cultural do Estado español. Temos, en primeiro lugar, un *dossier* de testemuños publicado por Otero Urtaza en 1982 (Otero Urtaza, 1982). Logo, dúas teses monumentais: a primeira fai un balance do impacto da ILE en Galicia (Porto Ucha, 1985) e dedicalle-las páxinas 359 a 411 ás misións pedagóxicas en Galicia; na outra (Costa Rico, 1989), sobre o desenvolvemento da educación e do ensino primario en Galicia, o autor examina, nas páxinas 313 a 318, os aspectos propiamente pedagóxicos destas misións. Finalmente temos un conxunto de traballos (Requejo Osorio, 1989) relativo á acción específica das misións pedagóxicas na provincia de Ourense.

tais. Aínda que a información sobre este extremo segue a ser escasa, Delgado (1988) puido identificar, para o ano 1934, 15 películas que foran producidas por e para as Misións Pedagóxicas, así como un fondo de 411 proxeccións utilizadas con diversas finalidades. Esta presenza nada desprezable do cine suscitou bastantes discusións entre os “misioneiros”. ¿Era preciso introducilo para “divertir” as poboacións “vírxes de cultura” que, por conseguinte, se sentirían atraídas por este novo modo de expresión? ¿Ou debía máis ben ser considerado como un instrumento de vangarda para unha educación popular moderna, tal e como desexaba o cineasta visionario José Val del Omar? Este último, moito máis tarde e ata a fin dos seus días, ía seguir coas súas investigacións orixinais e optar definitivamente por concepcións de vangarda innovadoras, e dedicouse unicamente ó cine chamado *experimental*.

Estes debates, con independencia dos seus resultados, non podían máis que envelenar as relacións de Buñuel cos “misioneiros” neste campo particularmente sensible. Polo tanto, fíxose axiña evidente o malestar, ou se cadra mesmo a incompreensión, entre o educador Buñuel e mailas Misións Pedagóxicas. Por un lado, porque a película sobre Las Hurdes nunca foi programada, nin sequera utilizada polos “misioneiros”; e por outro, porque Buñuel consideraba as primeiras producións cinematográficas das Misións Pedagóxicas, ou ben como documentais puramente descritivos que pretendían

transcribir diversas realidades dun xeito supostamente obxectivo e entrelazado con pretensións estetizantes, ou ben como exposicións gráficas coas que se asociaba sutilmente a mensaxe política do interese que o mundo urbano amosaría a partir daquel momento cara á vida rural, e que suxería a inminencia de reformas tan esperadas como a agraria.

Isto suscitou moitas dúbidas nun Buñuel moi escéptico verbo das accións do Goberno. Hai unha saborosa anécdota que ilustra estas incompatibilidades. Cando Buñuel estaba á procura de recursos para unha nova película —logo das súas películas surrealistas— e semellaba se cadra disposto a colaborar coas Misións Pedagóxicas, fixéronse dúas propostas: un documental “artístico” sobre a cidade de Salamanca ou, se non, un documental “pintoresco” sobre o mundo rural. Isto non podía máis que provocar no cineasta unha crispación tan vehemente como a irritación que a súa película sobre Las Hurdes provocara nas Misións Pedagóxicas. E é que, de feito, e alén desta anécdota, era moito o que estaba en xogo. Eran dúas concepcións opostas do documental e do cine —e das relacións entre o cineasta e o espectador— que se enfrontaban radicalmente.

Para os cineastas misioneiros, trátase de transcribir, de amosar e mesmo, cando era útil, de embelecer aquilo que eles mesmos crían interesante da realidade nacional. O seu primeiro obxectivo non era que os demais aprendesen a ve-la realidade de manei-

ra crítica, senón que contemplasen e admirasen con arroubo espectáculos tales como as paisaxes “naturais”, e, sobre todo, que recoñecesen *in situ* os monumentos emblemáticos; é dicir, que a súa sensibilidade patriótica se afinase mediante unha mellor percepción, unha observación máis atenta e, moi especialmente, un contacto directo co patrimonio nacional.

Esta primacía da ollada estetizante e —digámolo claramente— chauvinista, foi desenvolvida e aínda acentuada por Cossío, un intelectual e pedagogo, polo demais notable, que foi á vez o iniciador e mailo teórico das múltiples actividades que tiveron lugar no seo das Misións Pedagóxicas. Ó principio, desde 1880, este historiador dedicárase intensamente a redescubri-lo valor da arte “española”, e foi un dos primeiros en revalorizar —en contra da opinión dos seus contemporáneos— a obra do Greco (Cossío, 1908). A partir de 1884 —despois de crea-lo Museo Pedagóxico en 1882— apaixonouse polas prácticas excursionistas, xa que estaba convencido da necesidade de, por unha banda, promover un mellor coñecemento dunha España ignota, e, por outra, conformar unha nova sensibilidade popular capaz, non só de aprecia-la riqueza das súas paisaxes, senón, e sobre todo, a do seu patrimonio; en definitiva, pretendía levar a cabo un labor de iniciación a todo aquilo que representaba visualmente “a esencia de España”. Engadíndolle esta dimensión histórico-estética ó proxecto socio-educativo da ILE, quería probar

que a diversidade española non facía máis que confirma-la riqueza dunha España única. Para Cossío, que se especializara no estudio da arte “española” para pór de relevo “a dimensión española” do seu patrimonio, esta era a razón de que a iniciación visual, que comezaba certamente polo espectáculo da natureza, debese concluír coa contemplación das obras que amosaban “os trazos distintivos e específicos do xenio do país”.

Con esta finalidade circulou o Museo del Pobo imaxinado polo pintor murciano Ramón Gaya. Gracias ás reproducións fotográficas de cadros do Prado, comentadas polo poeta Rafael Dieste, este Museo debía “achegarlle directamente ó pobo enteiro o patrimonio artístico da Nación”.

Evidentemente, estas opcións das Misións Pedagóxicas en materia de produción cinematográfica éranlle totalmente estrañas ó punto de vista de Buñuel, que non subestimaba o valor do documental —sempre que estivese ben “documentado”, como foi o caso da súa película sobre Las Hurdes, para a cal reuniu con moito coidado o seu material—, pero tampouco podía limitarse á descrición pura, que significaría regresar a un estilo de narración literario. Buñuel quería investigar un estilo propio e exclusivo do cine. O obxecto que filmar non está aí simplemente para ser reproducido ou transcrito; concíbese e mesmo se constrúe para se-lo punto de partida dunha nova relación entre o cineasta e o espectador. De aí a fórmula segundo a cal a película é

o espectador ou, se se prefire, o documental debe ser enunciativo. No canto de propor duplicados da realidade —imaxes especulares ou reflectoras—, Buñuel suxire situacións cinematográficas —que chama *segmentacións*— das que poden deducirse estruturas subxacentes da realidade aparente. Estas vanse presentar a miúdo como enigmas, con toda a complexidade dos seus múltiples significados, que vai ter que interpreta-lo espectador. A interpretación, *a priori*, non é nin totalmente falsa nin totalmente verdadeira só é plausible. Para cumprir este propósito, o cine xa non pode ser embebecedor, acougan-te ou tranquilizador, e moito menos aínda evidente, se o que se pretende é esperta-la atención intelixente do público. Esta é a razón de que, ás veces —e mesmo con frecuencia—, sexa preciso recorrer á provocación para que o espectador reflexione; ou de que sexa necesario ceibar sensacións e emocións, ou incluso algúns instintos, para que o público experimente sentimentos de rebeldía.

As Misións Pedagóxicas galegas aínda utilizaron outros medios. Primeiro organizaron audicións de obras clásicas gravadas en disco, logo concertos de música folclórica. Reanimouse o vello teatro popular de monicreques (é dicir, de marionetas de varas, distintas das de funda ou guiñois). Estas actividades non estaban unicamente destinadas ós públicos infantís: actualizouse tamén un vasto repertorio tradicional —¿non era certo que unha das pasaxes máis célebres do *Quixote* de Miguel de

Cervantes tiña lugar ó redor e a propósito dun retablo de títeres?—, e varios poetas contemporáneos, como Rafael Alberti ou Rafael Dieste, escribiron sainetes *ex professo* que renovaron profundamente o xénero dramático. La Barraca —a compañía de teatro dirixida por Federico García Lorca— fixo unha xira inesquecible, que veu completar estas actividades exclusivas das Misións Pedagóxicas. Finalmente, tamén se exploraron posibilidades completamente distintas, xa que as Misións Pedagóxicas en Galicia colaboraron cos científicos que, entre 1921 e 1936, animaron a Misión Biolóxica en Galicia. Polo tanto, e tal e como o confirman investigacións levadas a cabo na Universidade de Santiago de Compostela sobre o impacto das Misións Pedagóxicas na provincia de Ourense (Requejo Osorio, 1989) —un caso especialmente significativo, xa que os responsables educativos desta provincia non eran, nin moito menos, afíns ós obxectivos destas Misións—, podemos asegurar que estas accións contribuíron de certo a unha verdadeira animación sociocultural e científica que operou na sociedade galega no seu conxunto.

Porto Ucha (1985) explica este éxito pola converxencia de tres factores específicos no momento histórico que vivía daquela Galicia. Para empezar, a burguesía modernizadora, sobre todo nas provincias da Coruña e Pontevedra, achegárase á II República. A súa prensa e mailos seus notables —e mesmo as autoridades da Universidade de Santiago de Compostela— apoia-

ron incondicionalmente o que consideraban unha nova forma de extensión universitaria e un medio eficaz para paliar as insuficiencias da instrución pública. A maiores, a vontade rexeneracionista que animaba os “misioneiros” podía facilmente identificarse coa vontade de “redención galega” que mobilizaba os medios nacionalistas galeguistas, moi atentos a todo aquilo que puidese favorecer un “colonialismo cultural” por parte de Madrid. Neste contexto, as Misións Pedagóxicas foron realmente percibidas como “un labor por e para Galicia”⁴.

A CRISE DAS MISIÓNS PEDAGÓXICAS

Aínda que as Misións Pedagóxicas non actuaron sempre nun terreo tan propicio como Galicia, o contacto directo coas poboacións rurais fixo que outros “misioneiros” tamén tomasen conciencia da ambigüidade do proxecto. Pouco a pouco ían dándose de conta de que unha acción educativa sen outras reformas estruturais —sobre todo agrarias— non cambiaría nada. Comezaron a facerse preguntas sobre a lexitimidade dunha orientación estritamente pedagóxica e sobre a necesidade de definir obxectivos máis ou menos amplos a partir dunha visión

crítica dos contextos. Así, era preciso reorientalo perfeccionamento dos ensinantes, que debían ser persuadidos de actuaren como “axentes culturais”. Ó tempo, había que “concienciar” os notables verbo do seu papel na promoción da función civilizadora das institucións escolares nas súas administracións locais e rexionais. Finalmente, era necesario introducir actividades “non pedagóxicas” —como, por exemplo, a saúde—, que poderían contribuír a mellorar as condicións de vida das poboacións afectadas.

Varios “misioneiros”, arrastrados por esta reflexión crítica defendida por algúns dos membros do Padroado, experimentaron en 1934 un novo tipo de traballo na provincia de Zamora (León). Daquela, a Misión Pedagóxica, convertida en Misión Sociocultural, xa non se contentou con pasar por Puebla de Sanabria, senón que se instalou na vila. Comezou a traballar simultaneamente co mestre da escola e con toda a poboación. Os “misioneiros” traduciron as súas predicacións culturais en actos concretos, como, por exemplo, a limpeza da escola e... ¡da vivenda do mestre! Discutiron as esixencias da hixiene e da prevención sanitarias. O traballo colectivo desta Misión Socio-

⁴ Nesta loita a prol dun desenvolvemento cultural endógeno, o poeta galego Rafael Dieste (1899-1981) distinguiuse, non só por reinterpretar sen cesar as achegas exteriores en función da cultura galega, senón tamén polos seus reiterados esforzos mediadores entre o centro e esta periferia. E isto trouxolle moitos desgustos. Así, Otero Urtaza (1982) narra como, logo das súas numerosas experiencias coas misións pedagóxicas, Rafael Dieste lle solicitou á Xunta de Ampliación de Estudos unha bolsa para perfeccionar o seu coñecemento das tradicións culturais e da literatura popular no interior do país. ¡A xunta quedou estupefacta, xa que, ata daquela, sempre pensara que todo perfeccionamento pasaba por unha estadía no estranxeiro! Fixeron falta interminables xestións e explicacións para que a xunta comprendese o fundamento sólido e mesmo o interese daquela solicitude, e lle concedese a bolsa ó poeta.

cultural tivo tanto éxito que rematou con tumultuosos debates públicos nos que se denunciaron os condicionamentos socioeconómicos que limitaban o desenvolvemento daquela comunidade. E é que, cando eran os interesados os que tomaban a palabra, expresaban sobre todo reivindicacións e preocupacións que excedían manifestamente as competencias dos “misioneiros”, que non foran nunca preparados para un traballo tan interdisciplinario.

Malia todo, nada foi igual despois daquela experiencia piloto. Dun puro perfeccionismo pedagóxico pasárase á animación cultural. Dun traballo de difusión cultural tendérase cara a actividades de axitación con numerosas implicacións sociopolíticas. Certos principios das Misións Pedagóxicas, finalmente, foran radicalmente cuestionados, ó igual cá súa brevidade. ¿Estas Misións non foran concibidas fundamentalmente como intervencións tan curtas que se limitaban a unha soa xornada e nunca superaban unha semana?

A idea da itinerancia —que, falta dun esforzo máis sistemático por coñecer máis profundamente a vida das poboacións, presupuña que un só choque cultural era suficiente para “esperta-lo pobo”— podía crear ilusións e aumentar as frustracións en poboacións xa abondo inclinadas cara á pasividade.

Aquela experiencia e as conclusións que dela se sacaron para unha nova orientación provocaron unha primeira reacción violenta de Cossío, que xa se enfurecera cando se decatara de que a educación sanitaria fora incluída nas actividades das Misións Pedagóxicas. Afirmou de xeito perentorio que “aquel tipo de actividades non era unha tarefa para educadores”⁵.

A tensión daqueles debates e diverxencias foi en aumento, xa que aquel ano houbo moitos intelectuais que manifestaron o seu desacordo e a súa profunda irritación verbo daquel tipo de actividades culturais. En canto ós deputados da oposición, atacaron directa e violentamente o Padroado⁶.

5 Sen embargo, aquela revisión, malia o seu radicalismo, non era teoricamente incompatible cos tres obxectivos da estratexia que se propuxera o padroado, a saber: 1) a orientación e mailo perfeccionamento pedagóxicos dos mestres rurais, coa colaboración e o apoio dos centros pedagóxicos provinciais e das escolas de maxisterio; 2) a formación cívica dos adultos; 3) a promoción dunha cultura a través da difusión das obras do patrimonio nacional. Con todo, cando se examinan polo miúdo as actividades efectivamente realizadas, constátase que só dous destes tres obxectivos —o primeiro e mailo derradeiro— foron realmente acadados. O primeiro porque coincidía coa idea amplamente aceptada de que os mestres rurais non eran abondo competentes. O terceiro porque gozaba do apoio incondicional de Cossío.

6 A filósofa e poetisa María Zambrano (Zambrano, 1989) deixou un testemuño particularmente esclarecedor sobre a amplitude daquelas incomprensións. Esta “misioneira” tivera unha formación filosófica e era unha das discípulas preferidas de José Ortega y Gasset. Como outros mozos intelectuais republicanos, participou moi activamente nas misións pedagóxicas. Volveu delas conmocionada polo que vira da verdadeira realidade da “España profunda”. De regreso en Madrid, onda o seu mestre venerado, tentou exporlle e discutir con el as súas observacións, as súas conclusións e mailas consecuencias filosófico-políticas ás que chegara a partir daquelas experiencias completamente inéditas para ela (Zambrano, 1977). Pero Ortega y Gasset ignorou olímpicamente o seu testemuño por estimar que a actividade filosófica non

A AGITPROP

A experiencia piloto demostraba tamén que non eran unicamente os medios materiais e humanos os que fallaban. As súas peripecias tampouco deixaron de reflectir as tensións latentes na profunda e rápida modificación do clima político-cultural que tiña lugar no seo da II República. No seu nivel, os “misioneiros” experimentaban cruelmente os límites do proxecto herdado da ILE. Chegaban a un punto sen retorno a partir do cal xa non podían ignorar que o que estaba en xogo era inevitablemente unha cuestión política. Cada vez máis forzados a optar entre opcións radicalizadas, estaban a ser desafiados por unhas realidades que facían que os obxectivos pedagóxicos deixasen de ser convenientes. Polo tanto, tódolos elementos se aliaran para romper-lo fráxil equilibrio dunha tolerancia mutua que os institucionalistas se obstinaban en defender e representar no seo da “república dos profesores”.

Certamente, cando a Fronte Popular gañou as eleccións —o cal lles permitiu ós partidos de esquerdas volver ó poder en 1936—, as Misións Pedagóxicas e as Socioculturais retomaron as

súas actividades nun clima de aparente serenidade. Pero axiña experimentaron unha profunda mutación baixo a presión duns acontecementos sociopolíticos cada vez máis trágicos (folgas, represións e, para rematar, un golpe de Estado militar sedicioso). Pasaron dunha utopía concreta de desenvolvemento cultural no seo dunha democracia popular a estaren ó servicio dos combatentes nunha desapiadada guerra civil; os seus membros foron militarizados e mobilizados tanto para as fronte de combate como para asegurar a propaganda desde a retagarda. *De facto*, as Misións foron mergulladas na axitación política para a que se crearía unha nova estrutura: a *agitprop*, que se distinguiría, en primeiro lugar, pola súa clara descontinuidade verbo das finalidades das Misións Pedagóxicas e Socioculturais. A animación sociocultural sería, a partir deste momento, “unha acción sobre todo cultural dirixida a provocar e a acelerar, ou mesmo a reforzar, a participación das poboacións na transformación rápida e radical da sociedade” (Meister, 1967). Os responsables da *agitprop*, polo tanto, xa non compartían a utopía humanista dos institucionalistas, que perseguía

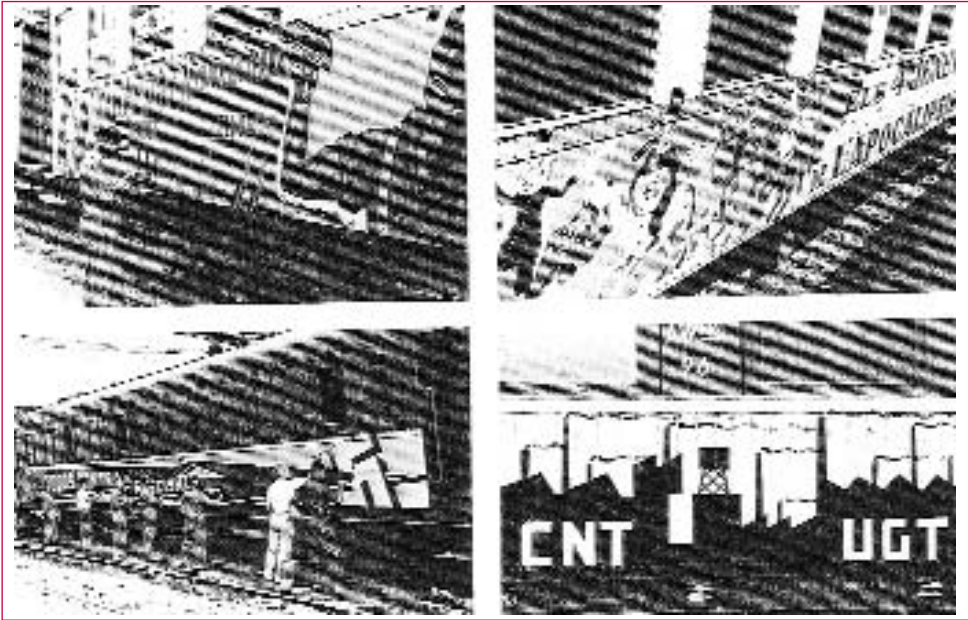
tiña nada que ver con aquelas parvadas infantís e que, de tódolos xeitos, unhas poboacións tan bárbaras non podían dar moito de si. En canto ó mundo político, Otero Urtaza (1982) indica que, cando se discutiron os orzamentos das misións pedagóxicas, houbo deputados que non dubidaron en cualificar aquel programa de “carnaval da cultura” e mais en reprocharlle a Cossio de rebaixarse ata tolerar unha verdadeira “bufonada e futilidade”. O cal revelaba unha manifesta mala fe. Pola contra, outras críticas estaban moito mellor fundadas, e cuestionaban a capacidade do padroado para levar a cabo efectivamente todo aquilo que previra. É certo que, con frecuencia, o padroado —sen medios suficientes (sobre todo durante o período no que a alianza de dereitas estivo no poder) e cun persoal en precario (a miúdo temporal e voluntario)— tiña que recortar ou mesmo interromper-las súas intervencións, o cal só podía ser nefasto para a calidade dun traballo do que a continuidade era unha condición *sine qua non* de éxito.

“unha comunión fraternal dos homes de boa vontade” (Cossío). Os militantes da *agitprop* referíanse ó elemento “popular” para designar cruamente “todo aquilo que serve para a loita entre e contra as clases” (Alted Vigil), polo que a tolerancia e mesmo a neutralidade preconizadas pola ILE se converteron en sospeitosas. Tódalas actividades da *agitprop* estaban subordinadas ás esixencias e ás urxencias dun conflito desapiadado. Normalizáronse prácticas tales como a de enterra-la cultura nas trincheiras baixo a forma de “bibliotecas para os combatentes”, a de “militariza-los traballadores da cultura” —que pasaron a chamarse “milicianos da cultura”—, ou mesmo a de integrar estes traballadores directamente nas unidades de combate. Tamén os obxectivos eran de orde militar: cando alfabetizaban, animaban as bibliotecas ou dirixían escolas elementais e profesionais para os milicianos, todos estes “combatentes da cultura” eran cons-

cientes de que, de feito, estaban a preparar cidadáns armados entre os que, no futuro, saírían os cadros medios do exército republicano en formación⁷.

Parécenos notable —e, no que nos atinxe, bastante difícil de comprender— que neste proceso, con tódolos seus debates e proxectos discutidos pública e asperamente, Buñuel semelle non intervir abertamente. Conténtase con escribir algúns guións anódinos; participa activamente nun documental “pola defensa da República”; reúne materiais para un “material” titulado *España 37*. Tamén é certo que, xa nesta época —como confirmará a miúdo máis tarde—, afirma que nunca se afiliou a un partido (como, por exemplo, o Partido Comunista) e que nunca quixo defender posicións ideolóxicas ou dogmáticas. Con todo, non deixa de sorprende-la súa posición marxinal fronte ó vasto movemento de mobilización “pola defensa da República”. Todo parece indicar que, logo dos rexeita-

7 Non se pode descartar que aquel vasto conxunto de actividades extraescolares e culturais, que acompañou a defensa militar e civil da II República, estivese condicionado polas experiencias dos comezos da revolución bolxevique ou da República de Weimar (Malefakis, 1981). É mesmo posible imaxinar influencias doutros movementos revolucionarios europeos, como mostra o exemplo dos trens cataláns de *agitprop* inspirados nos “trens cinematográficos” utilizados polos bolxeviques durante a súa campaña de 1919-1920, e ós que o cineasta soviético Aleksander Medvedkin lles rendera unha maxistral homenaxe en *O tren en marcha*, de 1932. Por outra banda, como subliña Aznar Soler (1987), había obras revolucionarias soviéticas e centroeuropeas que xa se traducían sistematicamente ó castelán entre 1927 e 1936, as teorías de Piscator sobre o teatro político estaban dispoñibles en castelán en 1930, e Rafael Alberti e mais María Teresa de León, principalmente, puideran observar *in situ*, en 1932, as actividades da *agitprop* soviética. Esta posible influencia provocou ásperas discusións, xa que, precisamente cando estoupou a Guerra Civil española, a *agitprop* da URSS xa non era máis ca unha caricatura do que fora no apoxeo da creatividade popular dos soviets (CNRS, 1977). A partir de 1922, en efecto, estas actividades foran progresivamente integradas nas do Partido, que, no nome dunha educación “dirixida” das masas, levava a cabo unha estatalización de toda a cultura proletaria no *Proletkult* e mais unha politización da cultura a través do seu sometemento ós canons do “realismo socialista” ó servizo da propaganda oficial (Schneider, 1987).



Trens de propaganda republicanos. © Antonio Campaña.

mentos e da prohibición da súa película —en efecto, *Las Hurdes, tierra sin pan* nin sequera vai ser incluída nas actividades do pavillón republicano da Exposición Universal de París—, Buñuel quere ignora-lo politiquero miserable e desaparecer nun silencio cada vez máis absoluto que vai durar anos, ata o momento no que, no exilio mexicano, retomará finalmente a súa actividade de creación cinematográfica.

APRENDER A MIRAR

Estas mutacións tamén lles afectaron a moitos artistas —coa notable excepción dun Salvador Dalí inmedia-

tamente situado ó lado dos rebeldes— que se esforzaron por conciliar os seus ideais estéticos a miúdo vangardistas coa defensa da República, por pórlos aos seus talentos ó servizo da loita contra a rebelión. Algúns incluso participaron directamente nunha sección da “propaganda cultural” (Martín, 1981).

Imos concentrarnos en dous artistas que utilizaron exclusivamente técnicas de expresión novas —a fotografía e o cine— e tiveron unhas experiencias creadoras que abrirían novas perspectivas para unha pedagogía surrealista. Certamente, o paralelismo que propoñemos entre Josep Renau e Luis Buñuel baséase en primeiro lugar sobre a súa

amizade e o seu respecto mutuo. Así, Josep Renau, militante do mesmo Partido Comunista que lle era hostil á película de Buñuel, foi un dos raros intelectuais que defendeu o cineasta fronte a todo o mundo. Pero os dous tamén evolucionaron de xeito análogo no plano artístico: o primeiro partiu da arte popular dos carteis, pasou pola fotografía e desembocou na complexidade da fotomontaxe; o segundo percorreu un camiño que empezou no cine como espectáculo de diversión, pasou polo documental e rematou en grandes obras de arte do cine contemporáneo. Finalmente, os dous fixeron unha reflexión crítica sobre as artes visuais, máis sistemática no caso de Renau, máis fragmentaria no de Buñuel, pero con conclusións semellantes.

JOSEP RENAU E A FOTOMONTAXE

No comezo das hostilidades, os carteis tiveron un enorme impacto na comunicación social. Inicialmente deseñados por artistas locais baixo a conmoción producida polo golpe de

Estado dos militares sediciosos, multiplicáronse espontaneamente no País Valenciano e en Cataluña. Distinguíanse polo uso que facían da lingua vernácula do seu público rexional. Axiña, o goberno republicano retomou o control de tódalas actividades culturais con fins militares, o cal produciu unha limitación do uso das linguas vernáculas a prol do castelán. A partir daquel momento, “o español” foi obrigatorio en tódolos carteis (agás en Cataluña). Con todo, esta forma de comunicación, nada da e na vida local, ficou intimamente ligada ás rexións (Tomás, 1986)⁸.

A brillante eclosión desta expresión gráfica ía ter tanto éxito que provocaría unha violenta polémica entre os partidarios dunha arte “pura”, é dicir, libre de todo compromiso político directo, e aqueles que defendían “a función social da arte”.

Por unha banda, o pintor Ramón Gaya sublevábase, no nome dunha concepción “humanista” da arte, contra Josep Renau, que, en *A función social do cartel* (Renau, 1937), ousara afirmar

⁸ Esta expresión orixinal explícase en primeiro lugar porque, técnica e esteticamente, esta arte debía dunha vella tradición e dunha importante industria artesá local. A partir de 1880, as corridas de touros anunciáronse en carteis creados por artistas e producidos por artesáns locais. Ademais, a eclosión de creatividade durante a Guerra Civil foi a resposta ó impacto de varios fenómenos que tiveran lugar moito tempo antes: a alegación do gran grafista francés Cassandre na Exposición Universal de Barcelona de 1929 —no que se pronunciara a favor da renovación desta forma de expresión artística—, o recoñecemento da significación política dos gravados de Francisco de Goya —o máis grande grafista español de tódolos tempos (Miravilles, 1978)— e maila influencia de Herzfeld (1962), un dos primeiros artistas da vangarda alemá que se comprometeron activamente na defensa da II República Española (Picazo, 1983). Os terribles gravados da serie *Desastres da guerra*, obra de Goya, adquirirían, no medio dos horrores da Guerra Civil, unha nova significación e unha nova dimensión, tal e como reflicten as numerosas referencias de Renau (1937). Alén da orixinalidade da contribución de Josep Renau, houbo outros artistas, sobre todo cataláns, que tamén participaron desta mesma corrente que produciu o 10% dos carteis republicanos (entre eles, algúns dos mellores), unha porcentaxe relativamente elevada para a época (Tomás, 1986).

que “o cartel era a forma de expresión artística que conviña no momento presente”. Para Gaya, sen embargo, o cartel tiña unicamente unha función utilitaria. Non servía máis ca como vehículo propagandístico. Como moito, podía “reproducir” as obras de arte da pintura (Gaya era precisamente o creador do Museo del Pueblo das Misións Pedagóxicas). En definitiva, o cartel non era máis ca unha expresión transitoria e efémera que non deixaría pegada ningunha no futuro. As implicacións elitistas das posicións de Ramón Gaya fixéronse evidentes cando, no medio da polémica, menosprezou, non só a arte do cartel, senón tamén a poesía popular, tal e como fora recollida no *Romancero* da Guerra Civil (Caudet, 1978 e Salaün, 1982). A acción da *agitprop* animara unha morea de revistas e de xornais —mesmo nas fronteiras de batalla— a publicaren centos de poemas (certamente inxenuos). Polo tanto, Ramón Gaya rexeitaba unha forma de vangarda —o cartel fotomontado— no nome dos mesmos canons “clásicos”, por non dicir académicos, que lle servían para menosprezala expresión literaria popular.

Pola contra, Josep Renau sostiña unha concepción subversiva e crítica dunha “arte política” que seguiría desenvolvendo no seu exilio mexicano e, despois —e ata a fin dos seus días—, en Berlín oriental, onde esta concepción lle inspiraría varias series monumentais de fotomontaxes, entre as que destaca a súa obra mestra titulada *The American Way of Life* (Renau, 1977).

As súas opcións estéticas derívanse de dous cuestionamentos. Por unha banda, Renau opónse á distinción entre “arte maior” e “arte menor”: non hai formas artísticas “grandes” e “pequenas”. Todo depende das circunstancias e dos desenvolvementos tecnolóxicos. Esta é a razón pola que o cartel, que é, como a fotografía, un novo modo de comunicación visual, non pode sen máis ser relegado entre as formas “menores”. Por outra banda, non hai unha “arte pura”, porque todo artista asume algún tipo de compromiso: depende sempre dos mercados económicos e das continxencias sociais. Só o artista que transgrida as súas ataduras vai poder ceibarse e conquistar, na medida do posible, unha marxe de liberdade. Así, o verdadeiro problema da arte do cartel non xorde con relación ás súas orixes, aínda que naceuse para responder a necesidades comerciais e que estivese dominada durante demasiado tempo por unha concepción frívola da comunicación. Trátase de saber se os artistas van ser quen de saír daqueles atrancos. Para empezar —e alén do feito de que o cartel moderno opta pola modernidade cando utiliza materiais que os artistas conservadores ignoran— o cartel ten un papel orixinal na comunicación social, xa que, unha vez fixado nos muros —e xa non encerrado nos guetos dos museos—, se dirixe a un público heteroxéneo que anda libremente pola rúa e a carón dos muros. Así, esta nova forma artística permite captar outros públicos, xa que é unha arte “pública” (*arte callejero*) que establece novas relacións entre os artis-

tas e as multitudes e crea formas de encontros inéditas e fortuítas nas que se multiplican os contactos directos e imprevisibles que aseguran a parte do soño que lle pertence a cada un. Renau entende que esta innovadora relación entre a representación e a realidade cotiá rompe radicalmente a cesura elitista introducida pola “conservación” da arte nos museos.

Non cabe dúbida de que, ás veces, resulta difícil discernir os límites entre a manipulación insidiosa da propaganda e o espertar artístico dos soños liberadores, e Josep Renau recoñece que, no ambiente particularmente tenso da Guerra Civil, estes límites foron a miúdo transgredidos para mal. Por esta razón, e para clarificar estas posturas técnicas e artísticas, Renau (1985) propón o *novo realismo*, unha estética baseada sobre a súa experiencia da fotomontaxe.

Josep Renau define a fotomontaxe —ou fotocoloraxe, distinción esta que segue a ser obxecto de disputas (Bablet, 1978)— como un “conxunto de procedementos relativamente antigos que xogan sobre todo con asociacións sorprendentes de fragmentos de imaxes ou mesmo de obxectos”. Polo tanto, a fotomontaxe caracterízase pola súa ambición *semiótica*, o que explica que Renau a describa —igual que fará Buñuel verbo do seu cine— como unha “arte conceptual”, é dicir, como unha expresión artística orientada por unha intencionalidade fundamental dirixida cara a unha superrealidade imaxinaria. A fotomontaxe implica un proceso de

transformación baseado sobre o recoñecemento de imaxes habituais —de representacións familiares— que son asociadas ou montadas de tal xeito que acaban metamorfoseadas noutras tantas combinacións simbólicas. As imaxes fotográficas utilizadas como materiais brutos, que remiten aparentemente a realidades da nosa vida cotiá máis familiar, adquiren novos e diferentes significados a través da fotomontaxe, e incluso poderían espertar os nosos soños. Ou ben, como afirman outros “fotomontadores”:

Nos nosos días [...], a fotografía, no cadro da fotomontaxe, permítenos volver a un realismo dentro dun espacio que ten unha marxe de manobra completamente diferente da que é habitual na fotografía tradicional. Aquí pódese acadalo imposible, ou polo menos o seu reflexo [...]. O choque entre a trivialidade e a imaxinación cumpre, como nos soños, unha función de recomposición —a miúdo insidiosa, e ás veces total— do Universo (Jacot, 1991, 88-89).

Gracias a estas mutacións, o cartel, ou a obra fotomontada en xeral, intriga, amola e revela que toda imaxe da realidade cotiá pode converterse en insólita e perturbadora. A imaxe, que se transcende a si mesma a través da fotomontaxe, desmultiplica tódolos seus posibles sentidos e recupera así a súa liberdade. Deste xeito, o artista excede a representación gráfica daquel cartel que se contentaba con rete-la ollada do transeúnte para contar algo, para suxerir unha mensaxe ou para transmitir unha consigna. Agora ensambla, organiza ou fabrica un novo



Fotomontaxe de Josep Renau para o pavillón español da Exposición Universal de Paris de 1937. Repárese en que a "muller tradicional" viste un traxe típico de La Alberca.

obxecto composto de fragmentos de imaxes montadas nun conxunto que pretende rete-la atención do espectador, incitalo a demorarse, a interrogarse, en definitiva: a mirar mellor.

A PEDAGOXÍA SURREALISTA DE BUÑUEL

De primeiras, a proposta de Luis Buñuel dunha pedagogía surrealista pode parecer estrafalaria, ou mesmo

—¿quien sabe?— unha daquelas bromas súas das que gardaba o segredo. En efecto, a súa personalidade, irónica ata o sarcasmo, non se corresponde en absoluto coa imaxe usual dun adulto atento ó proceso de aprendizaxe da nova xeración. Non só non se dedicou xamais ó ensino, senón que este é un tema que a penas aparece na súa obra; só dúas veces, para sermos exactos, e precisamente en *Las Hurdes*. Polo tanto, consideráremo-la idea dunha pedagogía surrealista como unha provocación contra o “amor pedagóxico”.

En *Las Hurdes*, película na que a agresión surrealista está sensiblemente minguada —¡despois de todo, trátase dun “documental”!—, a (super)realidade persiste. Xa non hai nada “realista” no “documental” de Buñuel, quen —a pesar de documentarse— leva a cabo unha nova busca, á marxe do surrealismo, na procura dunha nova (super)realidade. Así, Buñuel, sempre coherente co proxecto surrealista, utiliza estes vinteseite minutos densos e explosivos para provocar un verdadeiro estado de *shock* en públicos que naquela época estaban demasiado afeitos a consumiren, ou ben melodramas sentimentais que imitaban o teatro do século XIX, ou ben supostos “documentos sociais”, de efecto calmante, pero que convertían en espectáculo as banalidades da vida ordinaria para facer esquece-las outras (verdadeiras) dimensións da realidade; en resumo, o cine quedara reducido ó desenvolvemento dunha imaxinería compracente. Mesmamente por isto, e para compren-

dermos correctamente o significado da provocación, non abonda con termos en conta a influencia sobre Buñuel dos seus amigos surrealistas, ou a influencia das experiencias surrealistas do propio cineasta. Temos que admitir, a maiores, que Buñuel quixo reaccionar fronte ás tendencias que dominaban as representacións e as concepcións do mundo rural no cine español da súa época. Deste xeito, González Requena (1988) puido amosar como as poucas películas producidas en España ó comezo dos anos 30 que se referían ó mundo rural peninsular eran puramente “literarias” e foran concibidas a partir dun xénero teatral moi popular: o drama rural. A súa aparente ruralidade non era máis ca un pretexto para desenvolver “un rexistro dramático moi tenso, caracterizado por ásperos e salvaxes conflitos que finalmente atopaban unha solución sentimental; unha chea de singularidades pintorescas que parecían perfectamente naturais nun medio rural imaxinado desde os prexuízos e os estereotipos da cultura urbana dominante”.

En definitiva, a un público de miróns obnubilados pola súa boa conciencia —conformada e lexitimada por unha antropoloxía de pacotilla— Buñuel proponse unha pedagogía surrealista que o obriga a ir máis aló da súa mirada desganada e a aprender a ollar de verdade. Con esta finalidade, utiliza copiosamente o paradoxo, sorprende con rupturas inesperadas e fai un uso constante do estraño para desmitifica-lo realismo superficial. Tal e

como pretende o surrealismo, esfórzase por i-lo máis lonxe posible para atravesalo espello do real, para acadar unha (super)realidade que encerra o que está agachado e oculto, e para arranca-los segredos da realidade e evitar así nadar unicamente na súa superficie. Só a metáfora do escalpelo do cirurxián (da alma) permite comprender esta obsesión por chegar ata o fondo das cousas. A superrealidade significa non terlle medo a descompor ou a esmizu-la realidade para restituíla despois convertida en algo completamente distinto. E é indiferente que, no decurso deste proceso, a superrealidade apareza coma un misterio: ¿non é o misterio, de tódolos xeitos, un elemento esencial do real? Porque é gracias a el que existe unha vida subconsciente que revela problemas esenciais, que fai soñar, que esperta as emocións e mesmo os instintos máis básicos dos espectadores. Por conseguinte, xa non estamos ante unha película sobre Las Hurdes, senón ante unha película para os espectadores, e que debe transformalos.

Para evita-los malentendidos, é conveniente tentar aclaralo sentido que Buñuel lle daba ó “documento” e, *a fortiori*, ó “documental”. É posible distinguir entre diferentes categorías de documentais. A máis numerosa —a chamada *descritiva, representativa* ou *expositiva*— só propón unha transcripción analóxica da realidade observada polo cineasta, quen, en certo modo, se empapa dos feitos evidentes ou aparentes para expolos de plano. O obxectivo do cineasta, neste caso, é o de

pegarse á realidade para reflectila coa máxima obxectividade, igual ca nunha descrición novelesca ou nun artigo xornalístico. Pero Buñuel —probablemente como consecuencia das súas anteriores experiencias cos surrealistas— opta por unha concepción completamente diferente do documental, é dicir, polo documental chamado *substantivo* ou *enunciativo* (ás veces, se cadra, mesmo *psicolóxico*), que apela á intelixencia do espectador. Abandónase a transcripción da realidade na procura da súa transformación, que debe esperta-la sensibilidade e as pulsións dun espectador que tamén se transformará. A hipótese que vai servir de fio conductor da nosa interpretación é que, malia as súas aparencias de obxectividade documental, Buñuel non pretende explicar nada, nin tampouco demostrar nada. Esta forma de documental non é máis ca aparentemente realista, xa que, no canto de quedar atrapado no realismo, Buñuel propón unha *técnica da realidade* que lle permite, sobre todo, identificar as estruturas do sentimento tráxico que lle inspira unha condición humana particular, e tamén penetrar no máis profundo do seu subconsciente colectivo. Propónnos un enigma que podemos definir como “un conxunto de cousas e de obsesións que, reunidas, só designan o seu obxecto ofrecéndoos para que sexa adiviñado”. Unha das características esenciais do enigma é a de evocalo seu obxecto en toda a súa complexidade, de maneira que transgride tódalas interpretacións que poderían ser propostas. E se, ás veces, esta representación é escura, é para que

comprendamos que estamos ante un verdadeiro obxecto para descifrar (e esta é unha das características do enigma). Fronte ó reproche de que o seu cine é enigmático de máis, Buñuel responde que a vida non é menos enigmática. O aspecto secreto da arte —e do cine en particular— consiste en que obriga a descodificala súa linguaxe, a interrogala sen cesar para interrogarse un mesmo. Isto posibilita que se poidan xerar múltiples interpretacións —cada unha das cales participa da verdade sen esgotala total ou definitivamente—, o cal, certamente, crea un clima de inquietude pero converte a película nunha verdadeira “máquina dos sentimentos”, como afirmaba Ramón Acín, o amigo e colaborador de Buñuel. Cando nos humanizamos descubrimos que o cine é un instrumento poético. O que fai Luis Buñuel non é só “amosarnos” *Las Hurdes* —o cal sería propio dun documental— senón que tenta constantemente suscitar en nós sentimentos violentos e provoca-la nosa conciencia. Lonxe de presentarlles *Las Hurdes*, como tales, ós miróns ávidos de cousas pintorescas, trátase de facer emerxer tódalas significacións dunha terra sen pan.

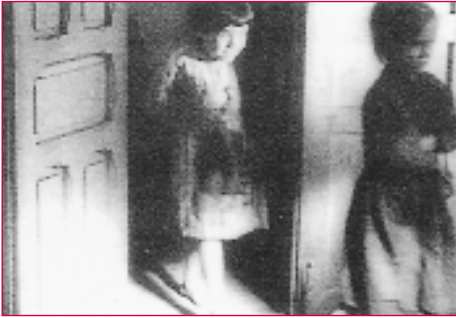
Kyrou, nun notable comentario de 1962, analizou moi ben como hai aínda outros elementos que reforzan este distanciamento verbo da realidade aparente. En primeiro lugar atopamos unhas ideas preconcebidas, cualificadas a miúdo de “distantes”. Estas ideas son subliñadas polo ton indiferente das palabras en *off* do comentarista, que

aparecen como contrapunto das imaxes. Tamén a rixidez dos encadramentos ou a proximidade das imaxes —particularmente nos planos curtos— salientan unha sutil dialéctica de burlas e provocacións ás veces ferozes que forzan unha complexa lectura en varios niveis. Esta dialéctica aínda vai ser amplificada na versión sonorizada de 1937, xa que vai xogar, por unha banda, coa brutalidade das imaxes —no sentido da *arte bruta*— e, por outra, co comentario “obxectivo” e radicalmente desprovisto de *pathos* da banda sonora tomada da *Cuarto Sinfonía* de Brahms. Estamos así fronte a un verdadeiro dobre xogo con múltiples efectos especulares, que, segundo Kyrou (1962, 36),

é o resultado destes tres elementos: imaxe, comentario e música; unha mestura explosiva, cunha potencia única [...]. Non debemos esquecer que, en *La edad de oro*, a música ten a miúdo o mesmo papel. Parece ser que, para esta película, Buñuel tiña que escoller entre varias pezas musicais do mesmo xénero, e que finalmente elixiu unha peza polo simple motivo de que levaba o título de... ¡*Tristán e Isolda!* (Kyrou, 1962, 36).

Na chistera de Buñuel aínda aparecen máis procedementos cos que obriga-lo espectador a distanciarse da evidencia para emprende-la busca dunha verdade. Un deles é a *inversión do significado aparente* dunha segmentación, un procedemento que deixa as súas primeiras pegadas en *Las Hurdes*, na segunda segmentación dedicada expresamente ó ensino.

Entramos con algúns alumnos temerosos nunha aula miserable.



A maioría deles están descalzos. Unha vez sentados, algúns semellan indiferentes, mentres outros parecen perplexos e mesmo hostís.

De primeiras, é evidente que esta segmentación alude, cun ton especialmente acerbo, a unhas prácticas pedagóxicas tradicionais, e ironiza sobre o grotesco moralismo dun *currículum extratempore*. A escola aparece como un corpo extraño, completamente alleo á realidade vivida polos alumnos. A maiores —e tal e como subliña Kyrou (1962)—, a súa insólita presenza é posta de relevo constantemente coa santa imaxe *kitsch* colgada dunha parede da escola dunha das aldeas visita-



Atópanse fronte ó encerado, no que, en letras grosas, aparece escrita a oración “Respectade os bens alleos”. Unha máxima absurda que deberán deletrear, se cadra ler, copiar e memorizar.



A lección de pedagogía en *Las Hurdes*.

das, que desvela toda a ignominia deste ambiente.

Para unha pedagogía surrealista, con todo, a burla, a indignación e mesmo a esaxeración desta segmentación só se dirixen en aparencia contra a escola, os ensinantes ou incluso a escolarización como tal. En realidade, o seu significado oculto está na inversión do noso xuízo, cando nos vemos forzados a preguntarnos se serían posibles outra escola, outro tipo de mestre, outra maneira de formar. Noutras palabras: esta segmentación, presentada como unha evidencia, amosa, de feito, o contrario do que habería que facer, sobre todo nunha España, a daquela época, na que a posibilidade dunha alternativa pedagóxica non é unha veleidade, xa que existe polo menos un movemento pedagóxico que defende e practica outro tipo de educación.

Para comprendermos a amplitude desta inversión, debemos ter en conta a colaboración dun amigo de Buñuel, Ramón Acín (Planells, 1998), asociado con demasiada frecuencia unicamente á empresa de *Las Hurdes*, xa que financiou a película gracias ó que gañara na lotería. Acín comprometeuse a fondo coa experiencia de Buñuel. Participou en toda a expedición e tamén, moi activamente, na elaboración do guión. Podemos imaxinar facilmente a súa influencia nas dúas segmentacións dedicadas ó ensino.

Acín, aragonés como Buñuel, nacera en Huesca en 1888. Logo de obter unha praza de profesor de

debuxo na Escola de Maxisterio, dedicouse durante varios anos, e con éxito, á pintura. Durante a década dos vinte pasou varias tempadas en París, onde frecuentou os medios artísticos e coñeceu a Buñuel. Anarquista convencido, vultou para a súa cidade natal onde simultaneou a súa actividade como profesor e a súa militancia política, ambas imbuídas e impregnadas das súas conviccións anarquistas (o cal o levaría finalmente a ser asasinado polos franquistas en 1936). Estaba persuadido de que Célestin Freinet, de quen coñecía as ideas e mailas experiencias, atopara unha resposta ós seus propios interrogantes no eido pedagóxico. Incluso organizou en Huesca, en 1931, o I Congreso Nacional sobre a Imprenta na Escola.

¿En que medida contribúe o “método” de Freinet a inverte-la evolución da Pedagogía e representa realmente o contrario da educación que se evoca con tanta ironía na segmentación de *Las Hurdes*? Para empezarmos, alfabetizar significa aprender a escribir, e logo a le-lo que se escribiu. Despois escolarizar significa, en primeiro lugar, permitirlle a cada alumno, desde moi noviño, que se exprese polos seus medios, é dicir, que redacte “textos libres” sen ter que suxeitarse *a priori* ós moldes preestablecidos e arbitrarios da ortografía e da gramática. Logo, estes textos son sometidos á crítica do colectivo formado polos outros alumnos, que xulgan a súa lexibilidade e poden suxeri-la súa mellora e mesmo a súa corrección, se é precisa. Cando os tex-

tos son satisfactorios reproducense co material do que dispón a clase —en xeral, unhas modestas imprentas (de aí o lema da *imprenta na escola*)—, que os propios alumnos manipulan libremente. Esta multiplicación dos textos é esencial para a súa circulación: ¡sempre se escribe para os demais! E os textos non van circular só na escola, senón que lles van ser comunicados tamén ás demais escolas asociadas. Nace así unha rede, unha fraternidade anarquista que vive e se constrúe nos intercambios e na comunicación.

Sen abandonármolo noso exemplo, vemos como a inversión do significado —implícita e case elíptica— se vai facer moito máis explícita no resto da obra de Buñuel, onde se vai producir a inversión do conxunto do significado dos signos, ás veces mesmo en contra das razóns alegadas. Buñuel utilizará esta inversión tamén para lle pór fin a unha película sen por iso “rematala”, xa que é gracias á inversión “a fin está no comezo” co que se crea un verdadeiro *perpetuum mobile* de significados diversos que remiten os uns ós outros. Estes efectos especulares transmiten ás veces unha impresión de desorde. Pero, ¿non é esta desorde a expresión do caos da vida? A inversión tamén produce tonalidades volubles; así, en *Viridiana* (1961), a inversión tende cara a unha aberta comicidade. Ó principio seguímo-lo destino desta fermosa novicia atrapada nas redes dun tío rico pero perverso, que se suicida e lle deixa a propiedade en herdanza. Por vocación, Viridiana transforma o seu herdo nun

remanso de misericordia no que acolle tódolos vagabundos dos arredores. De feito, trátase dunha banda de monstros deformes, eivados, leprosos e perversos —por non seguirmos enumerando—, que pouco a pouco van ir impóndose e desbocándose ata a blasfemia, e que acabarán atacando a Viridiana sen que a policía interveña limpando toda aquela chusma. Viridiana atópase soa, perdida fronte á inanidade das súas aspiracións de santidad. Daquela xorde a inversión: un home vagamente emparentado —que dirixe a explotación agrícola— e a súa amante invitan a Viridiana ó seu cuarto. ¿Para algún xogo erótico? Non, ¡para xogaren ás cartas, como se fosen tres bos amigos! Se se quere seguir vivo hai que empezar polo máis prosaico: unha boa partida de cartas.

En *Simón do deserto* (1965), a tonalidade identifícase cunha melancolía desenganada. Buñuel confróntanos cunha especie de atleta da espiritualidade. Na súa procura dunha fe elevada e esixente, instálase no cume dunha xigantesca columna, da que non baixará durante anos. As súas mortificacións desmedidas —como, por exemplo, a de manterse sobre un só pé durante un tempo indefinido— intrigan os relixiosos á vez que suscitan a admiración do común dos mortais, que lles atribúen virtudes milagrosas. Por suposto —e dentro da mellor tradición haxiográfica—, Simón é asaltado por tentacións satánicas que Buñuel multiplica e nas que volve atopa-la inspiración dun Bosch ou a crueldade dun Grünewald.

Simón vai pagar caras a súa resistencia e maila súa persistencia. A columna convértese nun falo de inmundicias. As intemperies convértense en furacáns. Pouco a pouco, nun clímax acompañando finalmente polo ruído dos tambores de Calanda —a vila natal de Buñuel—, Simón vai perdendo a razón. E é xusto neste momento cando a inversión nos despega literalmente do espacio oriental e do tempo dos anacoretas e nos conduce a un avión transatlántico que nos somerxe en Greenwich Village, en plena cidade de Nova York. Convertido nun elegante pastor que brinda con Satán nun local nocturno, Simón comprende entón as múltiples facetas do Apocalipse e dáse de conta da multitude de maneiras que hai de lles facer fronte. ¿O culto das proezas —ascéticas ou non— e mailo exceso atlético —que tamén podería ser unha forma de exhibicionismo— non serán ilusións dunha relixiosidade fantasmagórica, cando o necesario sería a imbricación na vida cotiá e a participación na loita dos homes pola súa supervivencia?

Na estrutura de *Las Hurdes*, a segmentación máis longa e traballada trata exclusivamente de La Alberca en pleno delirio dunhas festas patronais. Pero non para pór de relevo a pintoresca opulencia desta vila próspera, centro estratéxico situado entre o sur de Castela e Estremadura, e lugar de transición entre a cultura —representada pola cidade universitaria de Salamanca— e o antro da barbarie hurdana. Estamos no medio e medio dun entroido salvaxe no que os habitantes cele-

bran ritos crueis e sanguentos. Cando desvela as faces ocultas de La Alberca, Buñuel introduce a súa primeira inversión. A festa triunfal, en efecto, acaba manchada de sangue e cuberta de cadáveres de animais inutilmente masacrados. Mentres que, finalmente, o rei Afonso XI e a comitiva real abandonaron dacabalo os horrores hurdanos para volveren á fermosa civilización, Buñuel fai unha total inversión do sentido do seu propio itinerario cando marcha desta parodia de civilización para mergullarse nun mundo descoñecido e enigmático, pero auténtico. A seguinte segmentación non é menos amarga, xa que nos arrastra cara a unha degradación aínda maior nas ruínas do conxunto conventual de Las Batuecas, que, de feito, estaban abandonadas nos anos 30.

Por outra banda, estas dúas segmentacións iniciais obríganos a preguntarnos sobre a fascinación que sente Buñuel fronte á crueldade gratuita, especialmente fronte á ferocidade dunha natureza hostil e desapiadada ou fronte á impiedade dunha miseria extrema que non engrandece o home, senón que o embrutece. Buñuel é perfectamente indiferente verbo do credo de Unamuno que ve na indixencia dunha natureza “madrasta” a acción dun “deus que creou a pedra” e “esqueceu” os homes. Ata onde sabemos —xa que era unha persoa discreta e tímida—, Buñuel non só confirma a inexistencia dun creador, senón que está obsesionado pola desorde da natureza na que a presenza do home se

manifesta cunha incongruencia tan grande que aparece moi a miúdo asociada con imaxes de insectos (non é casual que o cineasta se refira con frecuencia ó escorpión, este animal portador de veneno que pode ser mortal pero que, sobre todo, causa dor). A realidade natural e material non é máis ca unha fonte de pesadelos. Esta formidable repugnancia, ás veces insoportable, foi interpretada por algúns como unha homenaxe ó absurdo do mundo; nós, pola contra, vemos nela máis ben o teatro da crueldade de Artaud, a expresión dun sufrimento extremo que non exclúe en absoluto a indiferencia fronte á desesperación que podería dominar a condición humana. E é que, como subliña Kyrou (1962, 38), en Buñuel atopamos a miúdo un “si, pero”. Así, o cineasta presenta en numerosas segmentacións, para empezar, unha escena insoportable, despois ábrele unha porta á esperanza e remata coa destrución ou a aniquilación desta esperanza. Case tódalas secuencias están baseadas sobre estas tres propostas. Certamente, esta progresión dentro da máis terrible desesperación chega ata límites que, ó parecer, deberían conducir á revolta; pero, de feito, ¡a revolta que se persegue é a dos espectadores!

Pero, ¿que pensan os propios protagonistas hurdanos? Buñuel non perde a súa perplexidade verbo deles. En efecto, os hurdanos son empuxados case con fatalidade cara ó embrutecemento por mor da desigual relación de forzas que hai entre a natureza maligna desta xente e maila súa mísera humani-

dade. Sen embargo, o que resulta á vez grandioso e tráxico é o feito de que, malia todo, estes homes queiran e se obstinen en vivir en Las Hurdes e mesmo en volver para a súa terra despois dos seus exilios. Con todo, fronte a este mundo hostil no que se resisten a perecer, estes seres humanos deben ir ata o límite dos seus absurdos esforzos se non queren pactar co horror. Esta é a razón pola que Buñuel sempre se mostrou sensible verbo da feroz grandeza e a sorprendente obstinación dos hurdanos por sobreviviren. Admira o seu enxeño para subsistir nas súas relacións coa natureza. Esta loita non é completamente ilusoria, xa que non hai nunca nada definitivo; os obxectos, como a natureza, teñen vida propia; e os hurdanos demostran como, malia todo, saben sacarlle proveito a un medio hostil, ingrato, incerto e difícil. Velaquí, polo tanto, un motivo para a fe na unión posible —e, se cadra, tráxica— entre a natureza e mailo home.

Este realismo pesimista non esquece o contexto natural e social inmediato e xeral no que se insiren Las Hurdes. Despois de todo, esta natureza aparentemente hostil fíxose aínda máis ingrata no decurso da historia desapiadada das inxustizas sociais. Se Buñuel lle puxo á súa película o subtítulo de *Ensayo de geografía humana*, é para insistir nas dimensións humanas e sobre todo sociais, e para desmitificalas interpretacións “naturalistas”. Así, a miseria dunha fame constante xa non é só a consecuencia dunha fatalidade fronte á que ficamos impotentes; é

tamén unha creación social que pode ser modificada por outras relacións de forzas. ¿E logo a pobreza colectiva non é tamén o resultado dunha desigualdade social sustentada nun reparto inxusto da riqueza? ¿E os escasos recursos naturais non son acaparados e dilapidados exclusivamente por uns poucos individuos, os usureiros ou os comerciantes das vilas veciñas?

Despois destas dúas segmentacións consecutivas —que, a través da crueldade sanguenta e a miseria do abandono, semellan prepararnos para unha realidade hurdana dramática—, a estrutura da película cambia radicalmente. Desaparece calquera itinerario ou fio conductor. Todo sucede como se esta realidade escachase en mil anacos: do espello da realidade xa só atopámoslos restos espaxados. Esta ruptura é o resultado dun traballo fundamental de fragmentación que lle vai permitir a Buñuel incorporar no seu guión o que chama *segmentacións*⁹.

Na articulación do seu guión en escenas, Buñuel introduce unhas segmentacións —fragmentos visuais separados e autónomos— que presenta simultaneamente, de maneira que o espectador está forzado a realizar un traballo “cerebral” para, en primeiro

lugar, identificalas e, se cadra, metamorfosealas e, en segundo lugar, buscar tódolos vínculos e relacións posibles, dado que as segmentacións non seguen ningunha orde, nin explícita nin implícita. De maneira que sería inútil ir na procura dun fio de Ariadna no labirinto de *Las Hurdes*, que por iso mesmo non é unha reportaxe e menos aínda un informe ou o relato dunha viaxe. Gracias a esta ausencia dunha orde —ou dun itinerario—, o guión cinematográfico maniféstase plenamente como unha obra visual, cunha linguaxe específica que se desmarca radicalmente de toda referencia á literatura ou ó teatro. Malia a importancia da base indiscutiblemente libresca que está na orixe de *Las Hurdes*, Buñuel coincide cunha análise do documento/documental que Salvador Dalí escribira logo da súa ruptura co cineasta: o documento/documental é un elemento de base do surrealismo porque é profundamente antiliterario. Como di ironicamente, xa non se narra nada e non hai nada que narrar, ¡así que se acabaron as lixas!

Cada unha das segmentacións ilustra ó seu xeito un aspecto singular e chocante da condición hurdana. Podemos consideralas teoricamente como

⁹ Coas súas ideas sobre a fragmentación e a segmentación, Buñuel desmárcase claramente das teorías da montaxe cinematográfica dominantes naquela época, e das que Eisenstein é, sen dúbida ningunha, un dos mestres. Buñuel critica severamente a montaxe por mor do seu carácter manual —oposto ó seu propio traballo conceptual—, que consiste na manipulación das imaxes e na agrupación dos elementos sobre un fondo plástico. A montaxe segue os principios dunha arte xeométrica que, en definitiva, contribúe a deshumanizalo cine. Por iso lle reprocha á película *Metropolis*, de Fritz Lang, o feito de lles dar demasiada importancia ás experimentacións plásticas e, especialmente, ós decorados, que esmagan e dispersan a reflexión do espectador.

pezas dun mosaico, pero, de feito, parécennos case imposibles de ensamblar. Cando unha segmentación se parece a outra, Buñuel advirte axiña que estas reiteracións non son repeticións, senón variacións que amosan as diferentes dimensións dunha mesma situación. Estamos ante unha obra indefinida na que, canto máis avanzamos, menos distinguímo-la finalidade; pola mesma razón, tampouco hai unha conclusión definitiva, polo que resultaría estúpido identificar calquera mensaxe dogmática. Non existe ningún itinerario iniciático que desemboque nunha máxima, o cal implica que o espectador debe reflexionar e opinar por si mesmo. Esta é a razón de que a pedagogía surrealista sexa unha pedagogía baseada sobre a total liberdade conceptual e sobre a responsabilidade emocional do suxeito, xa que o conduce —por si mesmo, e en soidade— a construír e despois a asumilo sentido do que ve. Unha pedagogía deste tipo esixe un enorme e difícil traballo, xa que o espectador debe aprender, mediante un verdadeiro esforzo conceptual —ou “cerebral”—, a ser quen de reunir e reinterpretar as segmentacións dispersas. É indubidable que nos anos 30 unha aprendizaxe así era especialmente problemática porque era autodidacta e mesmo utópica, xa que repousaba sobre todo sobre a memoria cinematográfica do espectador (e sabemos que esta é enganosa e sempre incompleta). Desde aquela época, a introducción do magnetoscopio —coas súas innumerables posibilidades de aceleración e de marcha lenta da pelí-

cula, de volta atrás ata unha segmentación, de parada sobre unha imaxe, etc.— puxo ó dispor dos pedagogos un instrumento de traballo extremadamente eficaz que semella abrírnos novas posibilidades para afondar aínda máis nas intuicións de Buñuel.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberola, A., *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, 1987.
- Álvarez Junco, J., *Los intelectuales: anticlericalismo y republicanismo*, en M. Tuñón de Lara, *Coloquio sobre Los orígenes culturales de la II República*, Madrid, Siglo XXI, 1993, pp. 101-126.
- Aznar Soler, M., e L. M. Schneider, *Congreso Internacional de Escritores Antifascistas*, Valencia, 1987.
- Bablet, D., *Collage et montage au théâtre et dans les autres arts durant les années vingt*, L'Asanne, L'âge d'homme, 1978.
- Buñuel, L., *Las Hurdes. Tierra sin pan*, 1932.
- *Viridiana*, 1961.
- *Simón del desierto*, 1965.
- Cossío, Manuel Bartolomé de, *De su Jornada. Fragmentos*, Madrid, Aguilar, 1966.
- Costa, J., *Oligarquía y caciquismo*, Madrid, 1902.
- Costa Rico, A., *Escolas e mestres. A educación en España da Restauración á Segunda República*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1989.
- Gjelten, T., *Rapports sur les Escuelas Campesinas de Barco de Ávila*, Ceri, Paris, OCDE, 1980.

- Falla, M. de, *El retablo de Maese Pedro*, Barcelona, 1991.
- González Requena, J., *El campo en el cine español*, Valencia, 1988.
- Hertzfeld, W., *Heartfield: Leben und Werk*, Leipzig, 1962.
- Ibarz, M., *Buñuel documental: Las Hurdes. Tierra sin pan*, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1997.
- Infante, Blas, *La Dictadura Pedagógica*, Sevilla, Fundación Blas Infante, 1989.
- Kyrou, A., *Buñuel*, Paris, Seghers, 1962.
- Labajo Valdés, J., *Aproximación al fenómeno orfeonístico en España (Valladolid 1890-1923)*, Diputación Provincial de Valladolid, 1987.
- Lang, F., *Metropolis*, 1926.
- Lerena Alesón, C., *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1976.
- Malafakis, E., "Peculiaridades de la República española", *Revista de Occidente*, 1981.
- Martín, Eutimio, "La batalla cultural de la Guerra Civil", *Historia 16*, núm. 67, Madrid, 1981, pp. 29-37.
- Meister, A., "Tipología de la partizipazione provocata", in *Community Development*, 1967, 53-72.
- Miravittles, J., e outros, *Carteles de la República y de la Guerra Civil*, Barcelona, Gaya, 1978.
- Morales Muñoz, M., "Enseñanza popular y clase obrera en Málaga", *Ciremia*, Tours, 1986, pp. 133-154.
- Otero Urtaza, E., *Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular*, A Coruña, Ediciós do Castro, 1982.
- Pérez Ledesma, Manuel, *La cultura socialista en los años veinte*, en M. Tuñón de Lara, *Coloquio sobre Los orígenes culturales de la II República*, Madrid, Siglo XXI, 1993, pp. 149-178.
- Picazo, C., "J. Heartfield fotomontajes sobre la Guerra Civil", *Historia 16*, 1983, 118-125.
- Porto Ucha, A. S., *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, A Coruña, Ediciós do Castro, 1986.
- Quintana Cabanas, J. M., *Pedagogía social*, Madrid, 1984.
- Renau, J., *Función social del cartel publicitario*, Valencia, 1937.
- _____, *Fata Morgana USA: the american way of life*, Valencia, 1977.
- Requejo Osorio, A., *Educación e sociedade en Ourense*, A Coruña, Ediciós do Castro, 1989.
- Salaün, S., *Romancero de la tierra*, Barcelona, 1982.
- Solà, P., *Els Ateneus obrers i la culture popular a Catalunya*, Barcelona, 1978.
- Tomas, F., *Los carteles valencianos en la Guerra Civil*, Valencia, 1986.
- Torres Planells, S., *Ramón Acín. Una estética anarquista y de vanguardia*, Barcelona, Virus, 1998.
- Trompeta Bello, Luis, *Viaje por las Escuelas de España*, 4 vol., Madrid, 1929.
- Tuñón de Lara, M., *Medio siglo de cultura española*, Madrid, Tecnos, 1984.
- _____, *Coloquio sobre Los orígenes culturales de la II República*, Madrid, Siglo XXI, 1993.
- Zambrano, M^a, *Los intelectuales en el drama de España*, Madrid, Hispamerca, 1977.



Pierre FURTER: “Luis Buñuel, educador e pedagogo”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 35, maio, 2002, pp. 69-105.

Resumo: Este artigo considera, por unha banda, as actividades excéntricas e críticas de Luis Buñuel durante a Segunda República española no contexto dos esforzos republicanos por democratiza-la cultura popular fóra das escolas tradicionais. Pola outra banda, os seus intentos, a partir da realización do seu filme sobre *Las Hurdes*, para dar a coñecer e ilustra-lo que el entende por pedagogía surrealista; é dicir, unha pedagogía que tenta cambiar radicalmente as relacións entre o cine e o espectador a quen ten que “ensinar a ver”.

Palabras chave: Cultura democrática. Educación surrealista. Documental.

Resumen: Este artículo considera, por un lado, las actividades excéntricas y críticas de Luis Buñuel durante la Segunda República española en el contexto de los esfuerzos republicanos por democratizar la cultura popular fuera de las escuelas tradicionales. Por otro lado, sus intentos, a partir de la realización de su película *Las Hurdes*, por dar a conocer e ilustrar lo que él entiende por pedagogía surrealista; es decir, una pedagogía que intenta cambiar radicalmente las relaciones entre el cine y el espectador a quien tiene que “enseñar a ver”.

Palabras clave: Cultura democrática. Educación surrealista. Documental.

Summary: This paper considers on one side Luis Buñuel’s eccentric and critical activities during the 2nd Republic of Spain amongst the republican efforts for promoting a democratic popular culture out of the traditional schooling. On the other hand, his attempts, based on the realization of a film in *Las Hurdes*, to make understandable and illustrate what he means by a surrealistic education, an education which pretends to change radically the relations between the media and the spectator who has to “learn to see”.

Key-words: Democratic culture. Surrealistic education. Documentary film.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 6-09-2001.

Traducción do orixinal francés feita por Laureano Xoaquín Araujo Cardalda.

