

EDUCACIÓN POPULAR E TEATRO NOS TEMPOS DA ILUSTRACIÓN

Manuel F. Vieites*
Universidade de Vigo

Cando a Gaceta da Segunda República publicaba, en maio de 1931, o decreto polo que se creaba o “Patronato de las Misiones Pedagógicas”, dependente do “Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes”, o goberno da República estaba recoñecendo, dunha forma explícita, a importancia da educación popular no proceso de rexeneración e dignificación sociocultural dunha gran parte da poboación, que fora sistematicamente esquecida pola administración pública desde moito antes dos tempos da Restauración. Tal e como se sinalaba no preámbulo do citado Decreto¹:

A República estima que chegou a hora de que o pobo participe nos bens que o Estado ten nas súas mans e que deben chegar a todos por igual, cesando aquel abandono inxusto e procurando promove-los estímulos máis elevados².

Dunha banda asistimos á formulación dunha inaugural democratización da cultura, na medida en que se admite que os bens culturais son patrimonio de toda a cidadanía e, en consecuencia, todos teñen dereito ó seu uso e goce, mentres que da outra se fai fincapé na necesidade de rompe-lo illamento secular que padecía a poboación rural e proceder a un proceso de socialización republicana pois, como sinalaba J. M. Fernández Soria (1998a, 147), tampouco podemos esquecer que a educación popular que se tentaba promover desde o novo poder político, “responde ós intereses de culturización política do réxime”, tendo ademais o obxectivo explícito de que fose “asumida e interiorizada de forma consciente polo público ó que ía dirixida”. Nese sentido, organizaron proxeccións de cine, crearon bibliotecas, puxeron en marcha o “Museo del Pueblo”, o

* Profesor Asociado de Filoloxía Inglesa.

¹ Agás no caso de textos xa publicados en galego, a versión galega das citas presentes neste artigo é responsabilidade do autor deste.

² Cfr. *Patronato de Misiones Pedagógicas*, setembro de 1931-décembro de 1933, Madrid, 1934, pp. 153-156.

“Coro” e o “Teatro del Pueblo”, realizaron e proxectaron documentais de carácter divulgativo, promoveron a animación á lectura, fomentaron a recuperación de tradicións e creacións populares e, finalmente, botaba a andalo “Teatro de Fantoques”, insistindo sempre na dimensión lúdica das actividades e presentando a necesidade de combinar pracer e aprendizaxe. Un conxunto de obxectivos que aparecían recollidos e resumidos no seguinte parágrafo:

[...] difundí-la cultura xeral, a moderna orientación docente e a educación da cidadanía en aldeas, vilas e lugares, con especial atención ós intereses espirituais da poboación rural³.

Aquel proxecto de loita contra o caciquismo e contra o escurantismo, que tamén perseguía a lexitimación social da propia República (Fernández Soria, 1998b), tiña numerosos precedentes na obra dos promotores da “Institución Libre de Enseñanza”, do krausismo e do rexeneracionismo, e en traballos específicos como os de Luís Bello, pero tamén tiña precedentes en Galicia, onde Rafael Dieste ou Antón Villar Ponte viñan realizando propostas semellantes ás que desenvolverán as Misións. No seu “Primeiro discurso aos estudantes”, de xaneiro de 1927, Rafael Dieste (1981, 146-148) xa prefigura unha especie de servizo de extensión universitaria que tiña uns obxectivos próximos ós que asumirán as

Misións, e que, por outra banda, tamén gardaba certos paralelismos cos aspectos máis culturais do ideario das Irmandades da Fala que igualmente procuraban a posta en marcha de iniciativas de dinamización sociocultural.

É probable que o modelo das Misións Pedagóxicas, como explicaba Eugenio Otero Urtaza (1982, 10), non fose copiado dun modelo estranxeiro, mais do que non hai dúbida é de que existían precedentes, como algunhas iniciativas desenvolvidas en América Latina, entre as que escollémo-la recollida por Manola Sepúlveda Garza (1992, 143-158) nun interesante traballo sobre as “misións culturais” en México durante o período que vai de 1921 a 1938. Un proxecto que sería posto en marcha por José Vasconcelos, titular da “Secretaría de Educación Pública” entre 1921 e 1924, e que impulsaría a figura dos “mestres misioneiros”, co obxectivo de educar sectores populares, promove-la xustiza social e potencia-la unidade nacional. As misións culturais coñeceron diferentes épocas pero, no seu conxunto, como sinala a profesora Sepúlveda Garza (1992, 158):

[...] tentaron constituírse como axentes civilizadores de extensión limitada e, posteriormente, como instrumentos de transformación económica e social do campesiñado.

No proceso de socialización e de divulgación sociocultural, as Misións Pedagóxicas van utilizar moi diversos

3 *Ibidem*.

procedementos e recursos, se ben o teatro vai constituír un dos instrumentos transcendentais. Unha das primeiras iniciativas vai se-la posta en marcha da compañía “Teatro del Pueblo”, inicialmente dirixida por Rafael Marquina, a proposta de Antonio Machado, e posteriormente responsabilidade de Alejandro Casona, mestre e dramaturgo que desenvolvera experiencias moi interesantes de teatro infantil no Val de Arán, que despois apareceron reflectidas na súa obra *Nuestra Natacha*. A súa primeira función tivo lugar na vila de Esquivias, provincia de Toledo, o 15 de maio de 1932, e a súa actividade continuará ata os primeiros meses de 1936, se ben coa chegada ó poder da C.E.D.A. diminuíu considerablemente. Tamén se creou o “Retablo de Fantoques”, ou “Guiñol de Fantoques” que, dirixido por Rafael Dieste, se presentaba en Malpica, A Coruña, en outubro de 1933, para despois continuar unha xira por Galicia.

O labor desenvolvido por estas dúas agrupacións escénicas xa foi obxecto de interesantes investigacións nas que se sinala como a finalidade última destas experiencias a de potencia-la democratización dos bens culturais co obxectivo de promove-la concienciación da cidadanía nun conxunto de valores que definían o ideal identitario e social da Segunda República. Así, o profesor J. M. Fernández Soria (1998a, 152) salientaba:

[...] as experiencias escénicas que nos ocuparán nas páxinas que seguen, si tiñan unha clara intencionalidade educadora, entendida esta,

como acabamos de dicir, nun sentido amplo que excede a simple transmisión cultural para abarcar tamén unha función política insistente no protagonismo social do pobo.

As Misións nacían co obxectivo de salda-la débeda histórica que o Estado mantiña cos sectores máis esquecidos e desfavorecidos da sociedade, de suma-la España rural para a causa da República e de potencia-la relación e o coñecemento mutuo entre o agro, a montaña e a cidade. Querían rompe-lo illamento das comunidades rurais, favorecendo a conservación e a promoción do seu rico patrimonio cultural, loitando contra o proceso de aculturación que o progreso industrial provocaba en amplas masas de poboación que carecían dos mecanismos de defensa necesarios para afrontar un cambio cultural tan radical. Tentaban pois establecer contactos culturais, canles de comunicación, comprensión e diálogo entre dous sectores sociais que mantiñan unha longa ignorancia mutua; de ensinar pero tamén de aprender, recoñecendo e investigando unha realidade sociocultural sumamente rica e rescatando o xénero da xografía, como unha forma singular de expresión e comunicación dramático-teatral.

Ese carácter popular tamén se manifestaba nas obras escollidas para serviren de pretexto na realización teatral, unhas veces tomadas da tradición clásica española e outras creadas polos propios directores, nomeadamente Alejandro Casona e Rafael Dieste. Nesa mesma liña, de recuperación e de promoción dunha dramaturxia de carácter

popular, tamén se sitúan os repertorios doutras experiencias significativas como o da compañía La Barraca, de Federico García Lorca, os dos colectivos de teatro de axitación e propaganda que se crean no inicio da Guerra Civil, e os das agrupacións teatrais do bando nacional.

En efecto, a teima por potenciar un teatro popular que puidese chegar a vilas, aldeas e cidades, dirixido a toda a cidadanía, sen exclusións, tamén foi asumida por colectivos como El Búho, de Valencia, ou o Teatro Universitario Catalán. Estas agrupacións, desde posicionamentos máis rupturistas, contribuirán a potenciar unha renovación teatral que xa fora iniciada por Adriá Gual, Cipriano Rivas Cherif, Gregorio Martínez Sierra ou Margarita Xirgu. En Galicia, diversos autores tamén lembraban a necesidade de potenciar experiencias similares, entre eles Castelao, que, sen embargo, apostaría por unha dramaturxia cunha deriva máis popular.

En todo este período, tan transcendental na historia de Galicia e de España, a creación dramática e a realización teatral van ser pois instrumentos privilexiados para a transmisión de ideas e para a transformación social, e foron moitas as polémicas que suscitou a orientación ideolóxica da creación artística. No eido das políticas teatrais

publicanse dous libros, *La batalla teatral* de Luís Araquistain e *Teatro de masas* de Raúl J. Sender, que representaban, respectivamente, unha tendencia renovadora e unha tendencia instrumental, e que constituíron dous significativos referentes dos debates e controversias que provocaba a creación teatral. Federico García Lorca vai ser, nesa altura, un dos autores que máis defendan o compromiso social do artista, e respecto do teatro subliñaba en 1938 (1989, 300):

O teatro é un dos instrumentos máis expresivos e útiles para a educación dun país e o barómetro que marca a súa grandeza ou o seu esvaemento. Un teatro sensible e ben orientado en tódalas súas direccións, desde a traxedia ata o vodevil, pode cambiar en poucos anos a sensibilidade dun pobo [...]⁴

De admitirmos esa argumentación a prol da dimensión educativa da literatura dramática e do espectáculo teatral, un dos aspectos esenciais na hora de documentala e explicala vai ser analizar cómo se produce e por medio de qué procesos, sexa desde un plano teórico sexa a través dalgunhas realizacións prácticas.

En primeiro lugar, habería que falar do que Francisco Caudet (1993) define como a “autoridade da letra impresa”, que aumenta en determinados momentos históricos nos que con-

4 Alocución dirixida ós actores de Madrid con motivo da solicitude que estes lle fan para poder asistir a unha función de *Yerma*. Tanto Lorca como Margarita Xirgu aceptaron a petición e organizaron unha sesión ás dúas da madrugada do día 1 de febreiro de 1935. Deste xeito tódolos traballadores do teatro puideron asistir á función, logo de remata-la súa xornada laboral nos restantes teatros de Madrid. A alocución sería publicada en xullo de 1938 na revista *El Mono Azul*.

flictos de moi diverso tipo (sociais, económicos, políticos, culturais, nacionais) fan que tanto os discursos lexitimadores como os contradiscursos deslexitimadores cobren especial relevo. Como sinalaba Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1972, 101), a obra literaria, “dentro da súa especificidade, pode desempeñar múltiples funcións”, e unha delas é a de ser un dos vehículos de difusión dun conxunto de crenzas, valores e tradicións que definen e configuran un determinado modelo de sociedade. E como mostrou, entre outros, Edward Said (1996) en todo texto sempre poderemos atopar, implícita ou explicitamente, marcas de dominación ou rebelión. Neste sentido, non hai textos “neutros” pois todos, mesmo aqueles que proclaman a independencia e a atemporalidade da creación artística, levan aparelladas as marcas ideolóxicas do seu autor e do tempo histórico no que a creación se produce.

No caso do teatro, as posibilidades aumentan considerablemente debido á comunicación viva e directa entre os actores e os espectadores. Un dos primeiros dramaturgos en recrear e presentar problemas educativos na escena foi Aristófanes, suscitando diversas polémicas nas súas obras *Las Nubes* e *Las Ranas*, mentres que, atendendo ós testemuños de que agora dispoñemos, o primeiro en teorizar verbo da finalidade da poesía dramática foi Aristóteles, nomeadamente na súa *Poética*. Este establecía que un dos efectos da traxedia é a “catarse ou purifica-

ción”, termo sobre o que os especialistas aínda non chegaron a un acordo debido ás dificultades para aclara-lo seu sentido, sobre todo cando non partimos do texto orixinal, o que dificulta aínda máis a lectura hermenéutica. Marvin Carlson ofrece unha aproximación posible á interpretación do vocábulo, sinala (1993, 18-19):

Certamente, cada unha destas lecturas provén dunha interpretación diferente da traxedia como un todo, mais todas coinciden en entendela catarse como unha experiencia beneficiosa, constructiva; fose nun sentido psicolóxico, moral, intelectual ou nunha combinación destes. En calquera caso, o punto de vista de Aristóteles en relación cos efectos da traxedia debe entenderse, fose premeditada ou non, como unha refutación da acusación de Platón de que a arte era moralmente perigosa.

Non é este, por suposto, o lugar para analiza-la xénese e fortuna da obra aristotélica, presenta-las controversias provocadas polas teorías que sobre a arte sostiña Platón, ou explica-las diferentes conceptualizacións do vocábulo *catarse*, pero si parece importante subliña-la influencia de Aristóteles na posterior configuración dun discurso teórico e preceptivo en torno á finalidade e obxectivos da creación dramática, en boa medida fundamentado no concepto de catarse ou purificación, pero tamén nunha sorte de toma de conciencia dos conflitos humanos e das súas implicacións individuais e colectivas.

Moitos anos despois, a principios do século XX, Mariano Bosch analiza-

ba, nun estudio verbo da influencia que o teatro español do século XVIII tivera na educación popular na cidade de Bos Aires, a maneira en que os espectáculos teatrais chegados de España, ou os que se realizaban alén mar segundo o canon español, educaban as clases populares que habitaban a capital da colonia, seguindo procesos como a suxestión e o mimetismo, para concluír (Bosch, 1904, 197):

Pois é de suma importancia observar que os crioulos das épocas de que falamos (1750-1840), non ían máis á igrexa que ó teatro: e quen lles ensinou a odiar, a vingarse, a ser guapo, o mesmo que a ser supersticioso, foi este último.

Se ben os xuízos do historiador arxentino poden ser contundentes de máis, non hai dúbida de que a presenza permanente de determinados xéneros teatrais servían para mante-la dominación colonial española a partir do embrutecemento das masas. En relación coas comedias de “maxia e transformacións” e con outros subxéneros como sainetes, melodramas ou entremeses, tamén sinalaba (Bosch, 1904, 109-110):

Outro dos xéneros insoportables cos que España educaba as súas colonias. ¿Como non atopar logo no pobo de Bos Aires vestixios de barbarie que se manifestou nas crueldades e nas desordes do ano 20, no 29 e do 30 e aínda máis no 40, se os protagonistas destas foran educados, como seus pais, na escola dos desatinos teatrais, cheos de sangue, xenreiras, carraxes, ignorancias e andrómenas? Cremos que tarda moito en publicarse un libro que debería leva-lo título: “Influencia

das representacións teatrais nos actos de barbarie do ano 40”.

Acceptada a autoridade da letra impresa e valorada a importancia da escena como un espacio de comunicación e de transmisión de valores, habería que sinalar como os procesos de ensinanza e aprendizaxe poden revestir diferentes modalidades que foron desenvolvidas polas agrupacións humanas ó longo dos séculos. Nun estudio no que se presentan formas básicas de ensinanza, Hans Aebli explica (1995, 22):

[...] a ensinanza escolar non fai outra cousa que proseguir modos de comportamento naturais que cada quen ten desenvolvido a través das relacións interhumanas da vida cotiá.

Da interesante obra que o discípulo de Piaget dedica ás formas básicas de ensinar, ten especial interese para nós a primeira parte, onde se presentan procesos elementais como “narrar e contar”, “mostrar” ou “contemplar e observar”, se ben tampouco podemos esquece-lo relevo que poden ter outras formas relacionadas coa elaboración de cursos de acción, coa formación de conceptos ou coa resolución de problemas, posto que moitos textos dramáticos e moitos espectáculos teatrais gardan unha estreita relación con elas e poderíamos toma-la peza de Henrik Ibsen, *Casa de bonecas* (1879), como un exemplo significativo, na medida en que Nora, a muller que loita pola súa emancipación, ten que crear un novo concepto da liberdade da muller nunha sociedade machista, elaborar un curso de acción e, finalmente, superar unha

situación sumamente conflictiva para poder ser muller e para poder ser unha muller libre.

A lectura daquel texto ou a asistencia a calquera dos espectáculos que se crearon na época en moi diversos países, constituía unha especie de espello no que moitas mulleres se podían mirar, analizando a súa propia situación e imaxinando e tomando, no seu caso, cursos de acción que tiñan a Nora como modelo. O relato da recepción do texto e dos espectáculos que suscitou constitúe un exemplo do seu poder mobilizador. De igual maneira podemos dicir que os espectadores que asistían en Dublín ás representacións do espectáculo *Cathleen Ni Houlihan*, creado a partir da peza homónima de William Butler Yeats (1902), tamén podían “ver e sentir” como se concretaba e manifestaba unha idea da nación, a posibilidade dunha Irlanda libre, e como se mostraba un curso de acción (ou procedemento), a insurrección popular, para resolve-lo conflito da independencia fronte a Inglaterra (Kiberd, 1992).

Analizando as que presenta como primeiras formas básicas de aprender, “narrar e contar”, Hans Aebli (1995, 35) destacaba:

Nas culturas nas que non se dispón nin de libros, nin de escolas, hai algo que substitúe á transmisión escrita: a narración. Os pais cóntanlles cousas ós seus fillos e os vellos ós mozos. Contadores hábiles e experimentados, divirten coas súas historias ós menos hábiles e experimentados. Os temas das narracións son lendas, acontecementos do pasado,

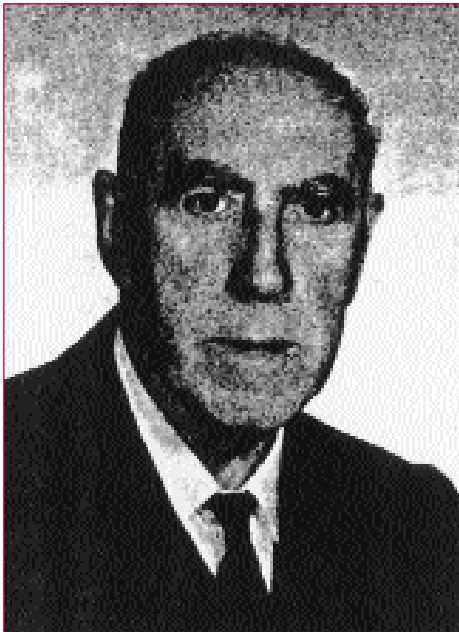
pero tamén aquilo que o propio narrador ten vivido e observado.

Por medio da lectura ou da observación do que acontece na escena, os lectores e os espectadores seguen o curso dunha acción na que os personaxes elaboran estratexias, propoñen solucións e, finalmente, resolven conflitos, ou non. Desde esta perspectiva cada texto e cada espectáculo constituirían unha sorte de “situación de aprendizaxe” (Aebli, 1995, 327), configurada e estruturada por un autor ou un director de escena co obxectivo de mostrar determinados conceptos, pautas de comportamento ou actitudes que se consideraban importantes, quer por formar parte dun ideario ideolóxico concreto, quer por ilustrar uns determinados fins de vida de carácter individual e colectivo.

Poderíamos admitir, xa que logo, que tanto o texto dramático como o espectáculo teatral exerceron a súa influencia na colectividade, ó tempo que tamén se podían converter, segundo as circunstancias, en instrumentos para a promoción e a lexitimación tanto dos discursos dominantes, como dos marxinais e subsidiarios. Nesa dirección, habería que lembra-la dimensión educativa de textos dramáticos e representacións teatrais en galego e a súa conversión en instrumentos de educación popular no proceso de desenvolvemento e espallamento do ideario galeguista, fundamental no proceso de construción nacional que ten lugar en Galicia entre finais do século XIX e o primeiro tercio do XX. Unha relación

que os propios autores dramáticos, directores teatrais ou ideólogos galeguistas tiñan presente en todo momento, segundo podemos deducir non só da lectura de diversas pezas dramáticas, senón dos seus textos teóricos. Nun artigo publicado no boletín quincenal *A Nosa Terra*, Leandro Carré Alvarellos afirmaba (1923):

O Teatro non debe ser copia exacta da realidade, tal como ela é, con todol-os seus componentes bós ou malos, pois xa é sabido que na vida se ben algunhas veces descóbrense unha manifestación de beleza, moitas mais son as que de cote producen impresiós antiestéticas, desagradables e insulsas, a mais de que para ver un cuadro tan realista que imite o mesmo natural, non é preciso ir ao



Leandro Carré Alvarellos.

teatro. A arte dramática debe ser a creación de algo novo, que aínda lembrando a vida real, na que se inspira, tenda ao ideal, despertando no espectador un sentimento de beleza, unha emoción purificadora e educativa.

Está claro que a función que Leandro Carré quiere para o teatro está próxima á formulada por Aristóteles. Os galeguistas insistirán verbo desa dimensión educativa da literatura dramática e do teatro, ata converte-lo texto e a representación nun instrumento de mobilización ideolóxica, cultural e política. Todos eles procuran un cambio nas actitudes, propagar novas normas e pautas de conducta e fomentar valores positivos cara ó galeguismo.

Coa Revolución Francesa, que se inicia coa toma da Bastilla o 14 de xullo de 1789, comeza un cambio substancial no proceso de vertebración social da vella Europa, na medida en que se empezan a conformar dúas forzas fundamentais desde un punto de vista sociocultural, económico ou político; unha en fase de acada-la súa plena consolidación e outra en proceso de emerxencia; dúas forzas que naquela altura inician unha longa loita polo control social. A proclamación da Declaración dos Dereitos do Home, o 26 de agosto de 1789, que recollía os principios xerais contidos na declaración programática da Revolución (liberdade, igualdade, fraternidade), dá conta de como o ser humano pasa a ser unha das maiores preocupacións naquel momento histórico no que un importante grupo de filósofos, científicos, educadores,

escritores e políticos, ligados ó movemento ilustrado, definen un ideal de progreso social e moral para toda a Humanidade, de xeito que os problemas educativos pasan a ocupa-lo primeiro plano, tal e como subliñaba Ricard Salvat (1981, 31):

A elite ilustrada pretendía e perseguía elevar, en tódolos seus aspectos, o nivel social dos cidadáns. Para iso dispoñía dunha arma: a razón, e dun medio: a educación. Atribuían as causas e as razóns de tódolos males ó baixo nivel das xentes. Pensaban que se se educaban os compoñentes da sociedade e se lles ensinaba a verdade, conseguirían que o pobo non caese nos mesmos erros en que caera ata entón. A base rexeneradora do seu programa é moi clara. Educa-las xentes para que así “aprendesen” a vivir e chegasen a mellora-las súas condicións de vida.

Con independencia das realizacións prácticas, que só chegarían a callar a remates do século XIX, podemos dicir que nese breve período que vai de 1789 a 1815, e que diversos autores cualifican como “revolucionario”, en Francia se formulan algunhas propostas que van orientar moitas das reformas educativas que se acometen en Europa durante todo o século XIX e boa parte do XX. Un dos máis importantes promotores dese novo ideal educativo, que en certa medida estaba en sintonía co ideal democrático e republicano da Revolución Francesa, foi o Marqués de Condorcet que, desde o seu posto de Presidente da Asemblea Lexislativa, deu ó prelo diversos informes que tiñan como finalidade levar adiante as reformas educativas necesas-

rias para garanti-lo desenvolvemento das capacidades individuais e o perfeccionamento da especie, iniciativas ás que habería que suma-la proposta que Robespierre realiza en 1793 co obxectivo de garanti-la gratuidade do ensino dos cinco ós doce anos, unha proposta que sería revocada en 1795 e 1801, e que sería recuperada por volta de 1880, pois será a partir de 1881 cando finalmente se garanta a gratuidade na primeira ensinanza. Como sinalaba Roger Dufraisse (1981, 322):

A obra da Revolución non debe ser xulgada tan só polos seus fracasos, polas súas insuficiencias. Ó establece-lo dereito e o deber do Estado, na organización e no control da educación, ó crear un sistema público de ensino, ó recoñecer formalmente a liberdade no ensino, marca unha dirección que seguirán cada un dos réximes posteriores.

Estamos de certo nun momento histórico cheo de tantas esperanzas como contradicións e nese sentido habería que subliñar que, se ben hai quen reclama a necesidade de promover unha educación popular que garanta os principios de liberdade, igualdade e fraternidade, tampouco faltan as voces que, desde posicionamentos supostamente progresistas, manifestan o temor diante das posibles consecuencias da instrución popular. Voces como as de Voltaire, Diderot ou o Barón de Montesquieu, xenuíños representantes do movemento ilustrado que realizarán achegas fundamentais na historia da educación. Así, N. Abbagnano e A. Visalberghi (1988, 370) lembran como tanto no movemento

ilustrado como nos principios que sustentan a Revolución Francesa se deixa senti-lo peso ideolóxico dunha clase que loita sen acougo pola conquista do poder:

Como veremos, outros iluministas, mesmo dos mellores, profesan ideas sinceramente democráticas, pero tamén veremos que non eran esas ideas as que gozaban dos maiores consensos. A Ilustración, en canto fenómeno social de grande alcance, tende esencialmente a facer da burguesía a nova clase dirixente e a esta esixencia subordina, ás veces con excesivo desenfado, tódolos demais problemas.

Na formulación dos ideais educativos desta época tampouco podemos perder de vista o feito de que o progreso científico provoca a posta en marcha dunha revolución industrial que vai modificar substancialmente as relacións de produción e o nacemento dunha nova orde económica, un feito que incide positivamente na progresiva consideración da educación e da instrución como unha das máis importantes preocupacións dos gobernos, ata o punto de que en 1828 en Francia se cree un Ministerio de Instrucción Pública.

Entre as achegas máis transcendentais deste período, cando menos no seu espírito (máis no espírito que na letra), habería que sinala-las seguintes (Dufraisse, 1981; Trenard, 1981; Guereña, Tiana e outros, 1990; Barreiro, 1997):

— Deseño dos sistemas nacionais de educación, o que implica un labor de normativización, organización, pla-

nificación e lexislación. Os estados, en proceso de formación e desenvolvemento, inician unha crecente intervención nas dinámicas educativas para establecer políticas concretas.

— Extensión da educación a capas cada vez máis numerosas da poboación, potenciando a obrigatoriedade da escolarización para determinados tramos de idade, a progresiva incorporación da muller ó ensino, a formación permanente e a educación popular.

— Promoción da formación profesional a través de diversas iniciativas.

— Adaptación da ensinanza ás etapas de desenvolvemento do ser humano, o que implica a creación dun sistema educativo por etapas.

— O crecente interese polo suxeito da educación, polo que se van senta-las alicerces dunha nova educación que asume valores como a integralidade, en tanto que se empeza a tomar conciencia da necesidade de potencia-lo desenvolvemento harmónico de tódalas capacidades humanas como factor de igualdade social, tal e como reclamaba Charles Fourier; a procura de novas metodoloxías, potenciada por Condillac, por Jean Itard, quen desenvolve o concepto de situación de aprendizaxe e potencia a importancia da experiencia sensorial, ou por E. Seguin, que se centra na actividade do suxeito, valorando a importancia do xogo e da espontaneidade. Finalmente, o inicio da experimentación educativa, ámbito no que habería que situa-las achegas, e sobre todo as

actitudes, de J. F. Herbart e de A. Cournot. Un conxunto de propostas que, como ben sinala Antoine Léon (1974, 120), “farán súas os artesáns da educación nova a comezos do século XX”.

A educación vai perdendo o seu carácter idealista, reducida a un grupo selecto de cidadáns que procuraban unha formación humanista, e comeza a formular obxectivos decididamente utilitaristas, pois ten como finalidade potencia-lo progreso social e material dunha nova sociedade dirixida pola burguesía. A distancia que existe entre a ideoloxía do Barroco e a ideoloxía da Ilustración é transcendental. É moito máis do que un cambio de perspectiva ou prisma; falamos dunha distancia que se pode entender como un cambio de paradigma en función da importancia que o empirismo e o racionalismo van xogar na construción dunha nova orde social, un proceso no que hai fortes doses de idealismo pero sempre matizadas pola racionalidade práctica, tal e como salientan N. Abbagnano e A. Visalberghi (1988, 369-370):

Unha parte importante da cultura ilustrada, se ben rexeita a tradición que lle pon freo ó impulso anovador, no fondo teme que as súas propias audacias vaian subvertela sociedade máis radicalmente do que sería útil e oportuno; por iso, tende a non supera-lo círculo dos “honnêtes hommes”, os únicos ós que de verdade lles poden ser de proveito as “luces da razón”. O mesmo Voltaire, príncipe dos iluministas, estima oportuno “proscribir dos estudos ós traballadores”, pois quen vive do traballo manual non ten nin razón nin tempo para dedicarse a iso.

Velaí a causa de que moitas das reformas presentadas polos membros máis radicais da burguesía revolucionaria non fosen desenvolvidas ou fosen reconsideradas a medida que a burguesía conservadora se instala no poder. Esa situación de renovación e involución pode ser analizada e estudiada polo miúdo en España cando considerámo-las transicións que se producen entre os liberais e os conservadores.

O carácter utilitarista da educación, as crecentes demandas dunha formación profesional cada vez máis necesaria, xunto coas necesidades de fornecer espazos e tempos educativos para un número cada vez máis elevado de cidadáns, son algunhas das causas de que a formación literaria cedese o seu posto de privilexio á educación científica, de xeito que as ensinanzas artísticas ora perderon o seu relevo ora foron obxecto de tratamento específico e especializado, mais perdendo o seu carácter xeneralista. Unha situación que comezaría a cambiar de novo a partir das propostas do idealismo alemán, que considera a formación estética, formulada por Wolfgang Goethe e por Friedrich Schiller, transcendental na formación integral do ser humano, dando lugar ó nacemento dun novo humanismo que, ó abeiro do Romantismo, vai ter unha considerable influencia na obra pedagóxica de Giovanni Enrico Pestalozzi ou de Friedrich Froebel, dous autores que influirán indubidablemente na recuperación do

xogo como un dos instrumentos fundamentais da acción educativa.

A diferenza do que ocorre en todo o longo período que vai do inicio do Renacemento ata a Revolución Francesa, cando a práctica teatral pasa a ser unha actividade significativa en moitos colexios que asumen o ideal humanista, a Ilustración e as reformas que se promoven no seu nome, supón un manifesto retroceso de todas aquelas actividades que se poderían considerar pouco prácticas nunha sociedade dominada polos ideais da nacente revolución industrial. Sen embargo, comezan a aparecer as primeiras institucións de formación teatral específica, pois en 1779 Catarina II de Rusia funda a Escola do Teatro Imperial, mentres que en Francia, en 1796, se crea o Conservatorio Nacional de Música e Arte Dramática, se ben xa existían estruturas formativas vinculadas ó Teatro da Ópera, como a Escola de Canto e Declamación creada en 1672, e ó Teatro da Comedia Francesa, institución fundada en 1680.

Pero se o teatro e a súa práctica van perder considerable protagonismo nas institucións escolares, agás neses centros de formación teatral específica, non ocorre o mesmo no ámbito da produción, a distribución e a recepción de produtos culturais, pois desde finais do século XVIII e durante todo o século XIX, o teatro constitúe un centro de interese e de reflexión da nova intelectualidade, ata o punto de se converter nunha cuestión pública, un proceso que vén determinado polo crecente

poder da burguesía (Holland e Patterson, 1997, 255-256):

O que resulta significativo no teatro do século dezaioito, sen embargo, é que na Europa continental desenvolveu unha función social só comparable á que tivo na Grecia antiga. De ser un entretemento palaciano ou vilego, pasou a se converter nun foro político para a burguesía, un punto de referencia para a identidade nacional e mesmo para a revolución. Pasou de ser formal e elegante, ou ordinario e vulgar, a mostrar un novo realismo; a escena comezou a busca-la autenticidade e a mostrar por vez primeira as vidas diarias dos espectadores. O teatro comezou a analiza-la súa propia estética e de ser unha artesanía comezou a ser unha arte. Os actores e as actrices pasaron do nivel social das prostitutas e dos malabaristas a ser membros reputados da sociedade, e os escritores comezaron a ver pagado adecuadamente o seu traballo. En resumo, o teatro reflectiu a gloria filosófica do século, a racionalidade, a tolerancia, e o pensamento democrático do período da Ilustración.

Mais non só constitúe o teatro unha cuestión pública, senón que se vai converter nunha verdadeira cuestión nacional, pois será neste período cando se constitúen as primeiras compañías institucionais que darán lugar ó fenómeno dos “teatros nacionais”, compañías promovidas e patrocinadas polo poder central. A primeira destas compañías foi a Comedia Francesa, creada en 1680 mediante un decreto real polo que se unían a compañía de Molière e a do Hôtel de Bourgogne e que durante o breve período revolucionario foi denominada Théâtre de la Nation.

Así, en 1721, establécese en Dinamarca o Teatro Grønnegade; en 1737 comezan as tentativas de crear un teatro nacional en Suecia, que van callar en 1771, coa chegada de Gustavo III ó trono, que non só patrocina as actividades de diversos espacios como o Teatro da Corte de Drottningholm ou a Casa da Ópera (reformada en 1782), senón que apoia decididamente o Teatro Dramático Real (o actual Dramaten), onde se representaban pezas en sueco; en 1786 abre as súas portas o Teatro Bouda de Praga que tería especial protagonismo na recuperación da lingua checa; en Rusia sucédense as iniciativas, primeiro con Pedro o Grande, que manda construír un teatro enfronte do Kremlin, e despois coa emperatriz Sabela, que reina entre 1741 e 1762 e que en 1756 crea en San Petersburgo unha compañía profesional permanente, mentres Catarina II crea en 1779, na mesma cidade, o Teatro Bolshoi; en 1776, en Austria, converten o Burgtheater en Teatro Nacional e Imperial; en 1766, o rei Stanislav August Poniatowski crea o Teatro Nacional de Varsovia, establecendo unha compañía profesional para realizar espectáculos en polaco. Finalmente, en Alemaña, aparecen diversas iniciativas similares; a primeira en Hamburgo, onde un numeroso grupo de ricos burgueses promoven a creación dun Teatro Nacional Alemán, no que G. E. Lessing desenvolverá parte do seu traballo de dramaturgo, máis tarde convertido no Teatro Real de Gotha (1775); a segunda en Mannheim, onde o Duque Carlos Teodoro crea en 1779 o Teatro Nacional da Corte

e as seguintes, a partir de 1780, en Colonia, Mainz, Berlín, Salzburgo, Weimar ou Passau, sempre coa finalidade de promover o teatro nacional, realizado en alemán.

Toda esta actividade, á que habería que sumar, moitas outras iniciativas, como as loitas para que se promulgue a liberdade de teatros en Francia, Inglaterra ou Rusia, e rematar así co monopolio que controlaba un moi reducido número de compañías, dan conta da importancia da actividade teatral e da súa centralidade na vida comunitaria. Lembremos como a finais do século XVIII o público teatral aumenta considerablemente en toda Europa, ata o punto de que teatros como o Drury Lane ou o Covent Garden, chegaron a ter 3600 e 3000 localidades respectivamente. Hai que considerar tamén os incrementos da poboación nas grandes cidades pois Londres pasa de ter 959.310 habitantes en 1800 ós 4. 536.267 de 1900, un aumento que se deixa sentir no número de teatros que abren as súas portas despois de 1843, ata o punto de que en 1900 Londres contará con 70 espacios para actividades escénicas.

Esta crecente importancia do teatro, xa se pon de manifesto a remates do século XVII e principios do XVIII, cando cidadáns de relevo primeiro, e os poderes públicos despois, senten a necesidade de establecer algún control sobre os espectáculos que se ofrecían nos teatros. Un exemplo desa actitude pode se-la publicación en Inglaterra, en abril de 1698, dun traballo do crego

Jeremy Collier que levaba o seguinte título: *A short View of the Immorality and Profaneness of the English Stage together with the Sense of Antiquity upon this Argument*. Un ataque contundente contra a escena contemporánea que provocou unha forte polémica e múltiples denuncias contra actores e actrices. Peter Holland e Michael Patterson (1997, 256) dan conta do alcance e das consecuencias daquela controversia:

Dalgunha maneira parte da invectiva de Collier foi moi oportuna. Os cambios no poder social, a crecente importancia dos valores burgueses en oposición ó mundo aristocrático da Restauración, atoparon en Collier o portavoz ideal dunha moralidade que este novo e importante segmento da poboación desexaba ver consagrada como modelo de conducta pública. O teatro era o maior foro público para semellante debate. Á marxe doutras consideracións, a controversia provocada por Collier colocou o teatro no centro do debate e converteu os ensaios sobre teatro nun importante campo de debate literario e moral.

Foi así como comezou un severo control sobre as manifestacións teatrais, que en Francia xa se fixera oficial en 1701, seguindo propostas como a de Richelieu que en 1641 xa establecera un regulamento para protexe-lo “bo” teatro e condena-lo “malo”. En Inglaterra, a posta en escena en 1728 do espectáculo *Beggar’s Opera*, baseado no texto homónimo de John Gay, que supoñía unha dura crítica da corrupción da clase política e dos seus negocios coa delincuencia, xunto coa estrea de diversos espectáculos producidos por Henry Fielding, provocaron a interven-

ción do primeiro ministro, Robert Walpole, que conseguiu que o parlamento lle concedese ó Lord Chambelain amplos poderes para autorizar e desautorizar-la posta en escena dos espectáculos, poderes que se concretaron na “Licensing Act” de 1737 que establecía a censura previa; unha lei que sería substituída en 1843 por outra que estaría vixente ata 1968, sempre co obxectivo de preservar-las bos costumes, a moralidade e a orde pública.

Falando de España, cómpre lembrar que en 1765 unha Real Cédula poñía fin á representación de autos sacramentais, prohibición promovida pola Igrexa, cada vez máis receosa dos supostos excesos do teatro, que presentaba signos dunha considerable perda de calidade e de procesos de hibridación que convertían as funcións relixiosas en festas profanas cada vez máis próximas ás comedias de maxia, moda francesa que gozou de forma inmediata do recoñecemento popular. Comezaba así, a remates do século XVIII, a intervención política na orientación teatral do Reino, segundo os presupostos dun ideal ilustrado que en España coincide co desenvolvemento do neoclasicismo (Ruiz Ramón, 1992, 283):

Cabo da desintegración e da agónica persistencia do teatro barroco que se resiste a desaparecer durante a primeira metade do século XVIII e das formas dun teatro popular maioritario, nadas del por un proceso de dexeneración formal e de contidos durante a segunda metade do século, teatro no que é fundamental o que este ten de diversión espectacular, nace un teatro neoclásico, produto dunha nova ideolo-

xía, preocupado polas regras, á vez que por unha finalidade educativa en sentido amplo, que aspira a se converter en instrumento de reforma cívica e moral ó servizo dunha transformación da sociedade, transformación, por outra parte, non desinteresada, senón motivada por unha política coherente e dirixida desde arriba.

Neste sentido, os ilustrados españois asumen sen complexos os presupostos dos seus correligionarios europeos defendendo a necesidade de que a burguesía liderase unha serie de transformacións que tiñan como obxectivo a consolidación dunha nova orde social marcada pola moral, os bos costumes e por unha modernización controlada e retardada, pois en España a Ilustración foi defendida por unha burguesía revolucionaria, moi minoritaria, que procuraba unha transformación substancial das terras de España, e finalmente asumida por unha Monarquía que fixo do “despotismo ilustrado” un modelo de goberno, unha tensión que se reflicte durante o século XVIII na loita dos “novatores” contra os “restauradores” e durante o século XIX entre os conservadores e os liberais (Sánchez-Blanco, 1999).

Nun traballo no que analiza a función educativa do teatro neste período, José Antonio Maravall (1982, 640), reproduce unha pregunta, certamente sintomática das inquietudes que mantiña aquel grupo de ilustrados, que Leandro Fernández de Moratín dirixe a Gaspar de Jovellanos desde Narbona en 1787. Aquela pregunta, “¿Cuándo se educará la nación?”, terá contestación,

cando menos no nivel procedemental, nunha carta que o propio Moratín lle dirixe ó ministro Godoy en 1792 desde Londres. Carta na que o dramaturgo fai fincapé na dimensión educativa do teatro cos seguintes argumentos (Fernández de Moratín, 1973, 100):

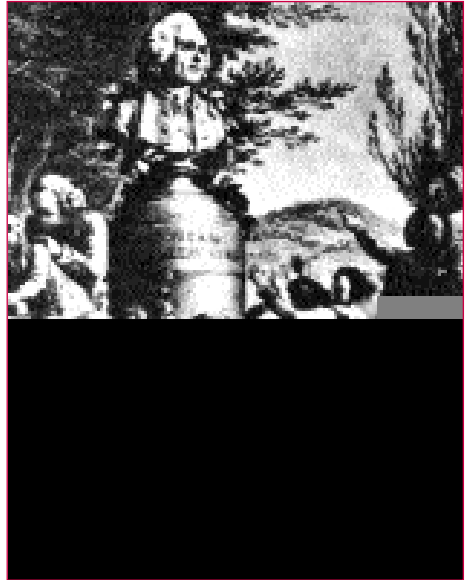
Ningún ignora o poderoso influxo que ten o teatro nas ideas e costumes do pobo; este non ten outra escola, nin exemplo máis inmediato que segui-los que aí ve, autorizados en certo modo pola tolerancia dos que gobernan. Un mal teatro é capaz de perde-los costumes públicos e cando estes se chegan a corromper, é moi difícil mante-lo imperio das leis, obrigándoas a loitar continuamente cunha multitude pervertida e ignorante.

Esa función educativa do teatro, sobre a que había un consenso case xeneralizado, fora consagrada e defendida por Juan D’Alembert, quen no artigo titulado “Genève”, incluído no volume VII da *Enciclopedia* (1757), salientaba a súa importancia como escola de formación da cidadanía e de promoción da sabedoría, do bo gusto e dos bos costumes. Un artigo que sería duramente analizado e contestado por J. J. Rousseau en 1758, na célebre *Carta a D’Alembert sobre los espectáculos* (1994), onde critica a posibilidade de establecer un Teatro de Comedias en Xenebra, en certa medida porque o modelo que se quería implantar era o modelo do teatro burgués, como comentaba Xesús González Gómez (1999, 12):

Non cabe dúbida ningunha de que estaba contra o teatro burgués do seu tempo; se se prefire, aristócrata-burgués (cumpriría sinalar que se

cadra non era posible outra forma de teatro no século XVIII). Era o teatro dominante en París. Teatro que se quería implantar en Xenebra. Senón o mesmo, si un fiel reflexo. Rousseau tenta dilucidar cales serían os beneficios, ou non, que tal teatro podería reportar ao bo pobo da súa cidade. Ás clases dominadas. A conclusión é clara: o único beneficio, a única gloria que reportaría tal teatro sería en proveito das clases dominantes en Xenebra, en perpetuo enfrontamento co pobo. Endemais, a instalación de tal teatro comportaría un perigo suplementario: a desaparición dos clubs das clases populares. Clubs que eran numerosos na súa cidade e que axuntaban á maioría da poboación das clases subalternas. De aí que, fronte ao espectáculo teatral, fronte ao teatro do seu tempo, Rousseau demanda espectáculos.

Máis que dunha asunción da causa dos máis desfavorecidos por parte de Rousseau, que nalgunha parte da carta si aparece (Rousseau, 1994, 141-144), habería que falar da súa tendencia a nadar contracorrente, un posicionamento que xa se pode apreciar no seu *Discours sur les sciences et les arts* (1750) onde defendía que a restauración das artes e das ciencias tiña contribuído á corrupción da moral, e no que xa se reflicte o seu ideal utópico dunha nova sociedade construída segundo o modelo da natureza, ideal no que se deixa sentir con forza o influxo de Platón, que tiña condenado as artes imitativas, particularmente o teatro e a poesía dramática, tanto nas *Leis* como na *República* ou nalgúns dos seus *Diálogos*. Como Platón na súa proxectada *República*, Rousseau analiza a natureza e a



Frontispicio de Cochín para o *Emilio*.

finalidade da arte teatral no marco espacio-temporal da cidade de Xenebra, a cidade na que lle gustaría ver posta en práctica a radical reforma escolar que propón no *Emilio* (1762). Na súa argumentación podemos observar un cuestionamento xeral dos espectáculos teatrais (Rousseau, 1994, 24-25):

Destas primeiras observacións se deduce, pois, que as consecuencias xerais dos espectáculos son as de reforza-lo carácter nacional, aumenta-las inclinacións naturais e dar novos azos a tódalas paixóns. Nese sentido, semellaría que cos devanditos efectos, limitados a cargar e non a cambia-los costumes establecidos, a comedia tería que ser boa para os bos e mala para os malos. Sen embargo, no primeiro suposto, faltaría aínda por saber se as paixóns demasiado aguzadas non acabaran

por dexenerar en vicios. Eu sei que a teoría xeral do teatro pretende todo o contrario, mesmo purifica-las paixóns provocándoas; mais non acabo de entender ben esta regra. ¿É que para facerse moderado e prudente hai que comezar sendo arroutado e tolo?

Rousseau nega que a presentación de situacións dramáticas teña algunha influencia na conformación de conductas desexables, e non deixa de facer referencia ós desexos do público que eran, en definitiva, os que marcaban a pauta dos espectáculos teatrais e que contribuíran a que unha boa parte dos produtos escénicos dexerasen en simples divertimentos que en ocasións destacaban pola súa rudeza e pola súa condición de choqueiradas (Rousseau, 1994, 33):

Tan só se quere provoca-la curiosidade do pobo. Estes produtos do enxeño, como a maior parte dos demais, tan só perseguen o aplauso. Como o autor o recibe e os actores participan del na súa medida, a obra ve cumprido o seu obxectivo e non se busca ningunha outra utilidade.

O propio Rousseau admite, sen embargo, que pode haber “algunha outra utilidade”, mais con todo, durante a súa longa carta insistirá sobre o mesmo, mostrando unha frontal oposición á posibilidade de instalar un teatro na cidade. E na súa cruzada contra determinadas prácticas teatrais, Rousseau mesmo chega a acusa-lo teatro de ter sido a causa dos infortunios da cidade de Atenas e opta por botar man do exemplo de Esparta, unha cidade-estado onde o teatro non destacara

especialmente polo seu desenvolvemento (Rousseau, 1994, 166):

En Esparta, nunha laboriosa ociosidade, todo era pracer e espectáculo; alí os máis rudos traballos se consideraban un recreo e os menores descansos constituían unha instrucción pública; alí é onde os cidadáns, continuamente reunidos, dedicaban a súa vida enteira a diversións que eran o grande asunto do Estado e a xogos que non abandonaban máis que en tempo de guerra.

Se se me permite o anacronismo, semella que Rousseau tería formulado, con case dous séculos de anticipación, o modelo do que hoxe coñecemos como democracia cultural, rexeitando o modelo dunha tímida democratización cultural, que defendía D’Alembert coa súa proposta para Xenebra. En efecto, Rousseau semella formular unha política cultural na que os cidadáns pasan de ser receptores a se converter en actores, en suxeitos dinámicos da creación cultural ou no deseño e desenvolvemento do seu propio lecer e dos seus entretamentos, en tanto que a educación popular que el propoñía camiñaba á par da cultura popular que tamén defendía. Salienta a necesidade de espectáculos, mais non se trata de espectáculos teatrais, producidos e presentados na escuridade dos teatros, espazos ós que, por outra parte, non tiña acceso toda a cidadanía; fala de espectáculos cunha forte compoñente lúdica, participativa e comunitaria, que tivesen o seu lugar natural de celebración na praza pública, baixo o ceo limpo e rodeados do aire puro dos espazos abertos. E as súas propostas

van ter unha acollida sorprendente por parte dalgúns dirixentes revolucionarios como Robespierre, que apostaban polos espectáculos colectivos e de masas como unha manifestación máis da nova orde republicana (Duvignaud, 1980, 356):

Con todo hai un aspecto da mentalidade revolucionaria que toca á expresión dramática aínda que a palabra teatro non se pronuncie neste sentido; é o de Festa. Festa cívica cunha fundamentación que se desenvolve durante todo o período revolucionario. Ese podería ter sido o camiño dunha creación auténtica, fondamente arraigada na vida social.

Nas formulacións de Rousseau está implícita, de certo, a idea dunha arte teatral de todos e para todos, que se sustenta nas procesións, nos cadros alegóricos e nas pautas marcadas polas celebracións teatrais da Idade Media ou das primeiras civilizacións, como Mesopotamia ou Exipto. Con todo, os principios que sustentaban aquelas festas populares que Rousseau imaxinaba e que se van ensaiar en diversas celebracións durante o período revolucionario van ter continuidade nalgunhas das manifestacións teatrais que se organizaron ó abeiro do movemento “octubre teatral”, durante aquel período de ilusionante febre creativa que vive a Unión Soviética desde 1921 a 1928. Un exemplo das posibilidades desa nova concepción do espectáculo pode se-la posta en escena realizada en 1920 por Nikolai Evreinov en San Petersburgo para conmemora-lo asalto ó pazo de inverno, pero tamén se poderían consi-

derar outras manifestacións populares como os autos da paixón que se celebran aínda por toda Europa e que implican a participación entusiasta e emocionada de toda a comunidade e que poden constituír un factor importante para o seu desenvolvemento.

Cabo das críticas de Rousseau, que non hai que confundir coas críticas e anatemas que pronunciaban outras instancias diversas, hai que situar as diversas propostas e tentativas dos ilustrados por poñer freo ós excesos de determinados espectáculos e convertela escena nun foro de debate e nun instrumento de propaganda ideolóxica e de educación popular. Unha tarefa na que participan moi diversos pensadores entre os que quizais haxa que salientar a Denis Diderot, que estaría nas antípodas de Rousseau, cun discurso crítico pero rexenerador, ata o punto de que se pode considerar como un dos principais teorizadores que tivo o drama burgués (Salvat, 1981). Ese deveso por convertelo teatro nunha escola de cidadanía é unha tendencia que se deixa sentir en toda Europa, particularmente naqueles países onde calla o espírito das “luzes” e da “ilustración”, e durante todo o século XIX as manifestacións a prol da dimensión moralizante e exemplificadora do texto dramático e do espectáculo teatral deixan senti-la súa forza, particularmente no período de transición entre o século XIX e o século XX, xusto cando aparece o teatro de cuestión social e os movementos anarquista e socialista aumen-

tan considerablemente a súa presenza na esfera pública.

Un século antes, Leandro Fernández de Moratín dirixía unha carta a Manuel Godoy na que facía referencia ós males do teatro da época e ás posibilidades de que contribuíse á rexeneración nacional (1973, 142-143). Unha visión que tamén compartía Ignacio de Luzán, autor dunha *Poética* publicada en 1737, na que se formulaban algúns dos presupostos fundamentais do movemento ilustrado. No traballo citando, José Antonio Maravall (1982, 624) resumía o ideario reformista de Luzán nos seguintes termos:

Luzán está convencido de que as boas letras —que seguirán a lei da natureza— fan un bo cidadán que procura a súa felicidade, mais tamén a dos outros: é un bo repúblico que busca a prosperidade e o ben da nación; un bo vasallo que cumpre coa obediencia ás leis e ó rei; é un home bo non só porque experimenta en si sentimentos de humanidade, senón porque se esforza a fin de que “se estenda a tódalas nacións a boa fe, a policía, a cultura, a afabilidade, a xenerosidade e, finalmente, a verdadeira felicidade humana que depende da práctica das virtudes máis sociais”. Natureza, sociedade, virtude, se articulan no programa reformador que no teatro, nas belas artes, como en calquera outro aspecto da vida humana, rexe a tarefa educadora dos ilustrados.

Unha tarefa que non só consistía en determinar qué tipo de espectáculos eran máis convenientes para o ben común, senón tamén en establecer as reformas necesarias para evitar os excesos que se denunciaban desde os

máis diversos sectores, excesos que contraviñan a nova orde social da burguesía. Unha mostra desa situación aparece reflectida na obra de Leandro Fernández de Moratín, *La Comedia Nueva* (ou *El Café*), onde explica a necesidade de acometer unha reforma que moitos consideraban urxente, a partir do comentario crítico dunha comedia que realiza un dos personaxes (Moratín, 1986, 116):

D. PEDRO: Es increíble. Allí no hay más que un hacinamiento confuso de especies, una acción informe, lances inverosímiles, episodios inconexos, caracteres mal expresados o mal escogidos; en vez de arteificio, embrollo; en vez de situaciones cómicas, mamarrachadas de linterna mágica. No hay conocimiento de historia, ni de costumbres; no hay objeto moral, no hay lenguaje, ni estilo, ni versificación, ni gusto, ni sentido común. En suma, es tan mala y peor que las otras con que nos regalan todos los días.

D. ANTONIO: Y no hay que esperar nada mejor. Mientras el teatro siga en el abandono en que hoy está, en vez de ser el espejo de la virtud y el templo del buen gusto, será la escuela del error, y el almacén de las extravagancias.

Contra esa “escola do erro”, contra ese “almacén das extravagancias”, é contra o que J. J. Rousseau tiña dirixido as súas críticas, entendendo que os espectáculos da época carecían de decoro (Rousseau, 1996). Esa é a preocupación que motiva que moitos ilustrados, no seu afán rexenerador, pretendan establecer os regulamentos necesarios para que se puidese manter a escena como escola de virtude e de

ciudadanía. Por esa razón, Valentín de la Foronda, cónsul da coroa española en Filadelfia, intentaba a través dun opúsculo titulado *Apuntes ligeros sobre la nueva Constitución*, publicado en 1808, que o teatro pasase a ser materia constitucional (Maravall, 1982, 626), seguindo o fio de propostas semellantes que se formularan con anterioridade ou nesa mesma altura, como a que Leandro Fernández de Moratín (1973, 144) lle dirixía por carta a Manuel Godoy e na que propoñía establecer mecanismos de control sobre a exhibición teatral nomeando un “Director dos Teatros Españóis de Madrid”:

Se o teatro é unha escola de costumes, ¿como se corrixirán os vicios, os erros, as ridiculeces, cando as potencia o mesmo que debería emendalas, cando pinta como accións dignas de imitación e aplauso as que só merecen cadea e remo? Se observamos, con moita vergoña para nós, nas clases máis elevadas do Estado, unha mestura de costumes indecentes, unha linguaxe groseira, unhas inclinacións indignas da súa calidade, uns excesos indecorosos que escandalizan a miúdo a modestia pública, non atribuíamos outra causa a este desenfreo que a das citadas representacións. Se o pobo baixo de Madrid conserva aínda, a pesar do seu talento natural, unha ignorancia, unha rusticidade afoutada e feroz, que o fai temible, o teatro ten a culpa. Á vista de tales reflexións, ¿quen negará a necesidade urxente de corrixilo, para sacar del tódalas utilidades de que é capaz un establecemento desta especie, purificando os defectos que ata o de agora o fixeron notoriamente prexudicial? Arranxado e dirixido como corresponde, producirá felices efectos, non só

para a ilustración e a cultura nacional, senón tamén na corrección dos costumes e, como consecuencia, na estabilidade da orde civil, que mantén os Estados na dependencia xusta da suprema autoridade.

Na segunda parte dun informe datado en 1790 que leva por título *Memoria para el arreglo de los espectáculos y diversiones públicas, y su origen en España*, Gaspar Melchor de Jovellanos (1979, 132-133) analizaba polo miúdo algunhas das propostas necesarias para acometer reformas que permitisen que o teatro puidese enfrontar dous obxectivos fundamentais: dunha banda, promove-la instrucción, e da outra, contribuír á diversión pública:

É polo mesmo necesario substituír estes dramas por outros capaces de deleitar e instruír, presentando exemplos e documentos que perfeccionen o espírito e o corazón daquela clase de persoas que máis frecuentará o teatro. Velaí o máis grande obxecto da lexislación, perfeccionar en tódalas súas partes este espectáculo.

Jovellanos, en manifesta sintonía con algunhas das propostas de J. J. Rousseau (mais non con todas), tamén prestará especial importancia a moitas manifestacións tradicionais que naquela altura estaban sometidas a unha serie de regulamentos que entorpecían ou dificultaban a súa celebración (Jovellanos, 1979, 120):

O estado de liberdade leva a unha situación de paz, de comodidade e de ledicia; o de suxeición trae a axitación, a violencia e o descontento; por conseguinte, o primeiro é duradeiro, o segundo exposto a mudanzas. Non abonda, pois, que os pobos

estean quedos; é preciso que estean contentos, e só en corazóns insensibles ou en cabezas baleiras de todo principio de humanidade e aínda de política, pode aniña-la idea de aspirar ó primeiro sen o segundo.

As propostas desenvolvidas por Jovellanos obedecen ó desexo de promover unha orde social querida por un segmento determinado da poboación, aspiración natural en quen xamais proclamara degoiros revolucionarios. Con todo, tamén se aprecia unha preocupación por promover unha rexeneración da vida comunitaria a partir da recuperación da tradición, o que, en boa medida, acerca algúns dos seus posicionamentos ós de Rousseau. Así, aínda que propón eleva-lo prezo das entradas para evitar que os máis pobres acudan ó teatro e perdan horas de traballo, tamén manifesta a necesidade de que moitas tradicións populares sexan recuperadas e fomentadas, ó tempo que propón a necesidade de establecer “academias dramáticas”, seguindo o exemplo de Padua, nas que formar escritores e comediantes, iniciativa que debería ser acompañada, na súa opinión, de medidas complementarias como as estadias formativas no estranxeiro, a concesión de premios e outras, orientadas a “honrar e mellorar esta profesión, hoxe tan atrasada e envilecida entre nós”, propostas certamente visionarias naquela altura (Jovellanos, 1979, 139).

Tamén en Francia se deixou sentir a mesma necesidade de controla-la actividade teatral pois a pesar da declaración da liberdade de teatros (Hem-



Gaspar Melchor de Jovellanos.

mings, 1994, 55-63), diversos autores como Michel Sedaine, Louis-Sébastien Mercier, Honoré-Gabriel Mirabeau ou Isaac Le Chapelier, salientaban a importancia de que o teatro se convertese nun espazo desde o que estimulase o ideario republicano e nunha escola de virtude, patriotismo e cidadanía (Hérissay, 1992). Nese sentido, por iniciativa de Robespierre, o Comité de Saúde Pública editaba dous decretos, o 2 de agosto e o 2 de setembro de 1793, polos que se establecía a censura previa para evita-la exhibición de obras que atentasen contra os principios sobre os que se sustentaba a nova orde, o que levou a realiza-las máis insospeitadas intervencións en todo tipo de textos, mesmo nos clásicos, para evitar calquera referencia a tempos pretéritos. Gian Renzo Morteo (1968, 17) reproduce un decreto do 3 de agosto de 1793, emitido

polo Comité de Saúde Pública, no que se inclúen os seguintes artigos:

Art. 1. A Convención Nacional decreta que a partir do día 4 deste mes e ata o 1º de setembro próximo, nos teatros de París indicados pola Municipalidade se representen, tres veces por semana, as traxedias republicanas, e máis exactamente, *Bruto*, *Guillermo Tell*, *Caio Graco* e outras obras dramáticas que describan os gloriosos acontecementos da Revolución e as virtudes dos defensores da liberdade. Unha vez por semana, unha destas representacións será ofrecida a expensas da República.

Art. 2. Todo teatro que represente obras dirixidas a corrompe-lo espírito público e a aviva-la vergoñenta superstición da monarquía, será clausurado, e os directores arrestados e castigados de acordo coas leis.

As pezas orientadas a promover a conciencia republicana, sen embargo, non foron moitas nin moi afortunadas e como exemplo podemos cita-lo espectáculo titulado *Jugement dernier des rois*, creado a partir dun texto homónimo de Sylvain Maréchal, estreado en outubro de 1793 no Teatro da República, no que se facía unha sorte de xuízo sumario ós máis esgrevios representantes da nobreza e da Igrexa, que eran enviados despois a unha illa deserta que remataba por ser destruída por unha erupción volcánica. Ricard Salvat (1981, 45) ofrece unha interesante visión do acontecido durante parte dese período no que a censura se volveu instalar como instrumento de control ideolóxico:

Os xacobinos chegaron a esixir que, tres veces por semana, se representasen obras de carácter patriótico

[...]. Tentaban por medio de suxestivas posibilidades que os grandes escritores colaborasen nestes proxectos de teatro patriótico. Mais todos estes proxectos non se chegaron a cumprir totalmente pois a revolta de Termidor acabou con eles. Coa caída dos xacobinos o teatro obtivo maior liberdade e quedou aberto a novos cambios.

Con todo, tamén haberá que colocar no haber da “revolución”, no seu conxunto, e no de moitos pensadores que se sumaron ós movementos ilustrado e revolucionario, o desenvolvemento das primeiras ideas respecto da necesidade de establecer os principios dun teatro popular, desexo ó que non eran alleos nin Denis Diderot nin o mesmo J. J. Rousseau, coa súa proposta de festas populares nas que puidese participar toda a cidadanía. En certo modo podemos afirmar que a idea do teatro popular, na súa dimensión de ser tanto un teatro do pobo como un para o pobo, se establece nestas experiencias que se realizan en Francia a partir da *Enciclopedia*, das formulacións do movemento ilustrado e da irrupción do espírito revolucionario.

Outro dos aspectos que hai que sinalar é a influencia dos movementos da Ilustración no desenvolvemento de procesos de construción nacional, que resulta particularmente notable no Este europeo, como salienta Zoran Konstantinovi? (1992, 424):

Se, en relación co resto de Europa, o Romanticismo se pode diferenciar con claridade da Ilustración, na Europa do sueste estas dúas correntes discorren de forma totalmente paralela e cumpren xuntas un dos

cometidos máis importantes do proceso evolutivo nacional. Pois neste ámbito foi a Ilustración a que tivo que crear e creou as condicións espirituais primordiais para un sentimento de vinculación étnica a miúdo soterrado. E fixoo de tal xeito que lle ensinou ós homes a entender razoablemente que tamén eles eran membros de comunidades dunha mesma lingua. Ó facer xurdir este sentimento de vinculación entre estes homes, creouse a condición previa para admiti-lo Romanticismo que, desta maneira, completou o proceso iniciado de autoconciencia nacional.

En todo este proceso tanto a literatura dramática como o teatro desenvolveron un papel fundamental na medida en que a escena atraía moita maior atención que a páxina impresa que tampouco estaba ó alcance de toda a poboación. Por iso o teatro se converteu, en moi diversos países, nun instrumento para a normalización lingüística, a definición identitaria e para o desenvolvemento da conciencia nacional. Trátase dun longo proceso que ten lugar en países como Croacia, Romanía ou Bulgaria, pois é a finais do século XVIII cando se constitúen as primeiras compañías que utilizan as respectivas linguas nacionais, como en Hungría, un país no que aparece a primeira compañía con estas características en 1790, unha agrupación que realizaba espectáculos baseados en textos de autores clásicos europeos, como Shakespeare ou Molière, mais adaptándoos ás circunstancias históricas e xeográficas concretas. Nesta altura, tamén en Checoslovaquia, concretamente en Praga, se producen diversas iniciativas ten-

centes a promover un teatro checo, realizándose a primeira función nesta lingua en 1771, un teatro que vive un certo renacemento para decaer a partir de 1805 e ser prohibido en 1820 (Goldstücker, 1992). Polonia tamén coñece nesta altura un verdadeiro desenvolvemento teatral pois foi durante este período, concretamente en 1765, cando se creou o Teatro Nacional, por iniciativa, como se dixo, do rei Stanislaw August Poniatowski; un teatro no que se ofrecían todo tipo de espectáculos, pero sen perder de vista a súa función socioeducativa (Kolbuszewski, 1992).

Se nos situamos no espazo de América Latina, atopamos procesos similares que poden ter especial relevo no estudio das relacións entre teatro, educación popular e construción nacional, quer desde unha perspectiva xenérica, ou teórica, quer desde a lectura histórica. Analizando os procesos que conduciron á creación dun teatro nacional en Chile, que renova o seu repertorio a base de relatos propios fronte ás temáticas propostas pola tradición épica da conquista ou pola dependencia dos autores da Península, María de la Luz Hurtado subliñaba (1997, 43):

Este paradigma apareceu como a mellor resposta ós desafíos de establecer unha nova orde que non só desprazase a anterior hexemonía española senón que permitise construír bases sólidas para formar un estado independente. O teatro converteuse nun espazo central de exposición, difusión e defensa deste ideario, acompañando sempre, moi de cerca, os principais fitos histórico-políticos do século. Mais non

sempre foi o promotor das posturas oficiais; progresivamente, foi expresando os variados ámbitos culturais en que se deu a reconstitución e/ou afirmación do nacional, incluíndo a crítica dos diferentes proxectos ou modelos políticos impulsados desde o estado.

Un paradigma que non chega a manifestarse en Galicia na mesma altura, pero que, sen embargo asoma no horizonte das expectativas dun reducido grupo de ilustrados que xa imaxinan unha nova relación entre unha comunidade que sentían diferente, Galicia, e un poder central (aínda resulta arriscado falar de Estado) que non estaba a asumir tódalas súas responsabilidades na defensa do seu progreso moral, social e material.

Naqueles tempos en que a palabra “pobo” comeza a ter unha nova significación, e cando o propio pobo se converte nun axente máis na esfera pública foi cando se desenvolveu unha nova maneira de entende-lo teatro popular, asociado moitas veces á loita pola emancipación e relacionado igualmente coa promoción e a defensa da educación popular. Velaí unha parte do legado singular, transcendental e aínda utópico, do movemento ilustrado.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N., e A. Visalberghi (1988): *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Aebli, Hans (1995): *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*, Madrid, Narcea.
- Aguiar e Silva, Vitor Manuel de (1972): *Teoría de la literatura*, Madrid, Gredos.
- Barreiro, Herminio (1997): “Sobre as orixes da educación pública contemporánea. De J. J. Rousseau a Napoleón Bonaparte: ideoloxía, nación, estado”, *Sarmiento, Anuario Galego de Historia da Educación*, Universidades de Vigo, Santiago e A Coruña, núm. 1.
- Bosch, Mariano G. (1904): *Teatro antiguo de Buenos Aires. Piezas del siglo XVIII. Su influencia en la educación popular*, Bos Aires, Imprenta El Comercio.
- Carlson, Marvin (1993): *Theories of the theatre*, London, Cornell University Press.
- Carré Alvarellos, Leandro (1923): “A moderna orientación do teatro galego”, *A Nosa Terra*, A Coruña, núm. 184.
- Caudet, Francisco (1993): *Las cenizas del Fénix. La cultura española en los años 30*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Dieste, Rafael (1981): *Antre a terra e o ceo, prosas de mocidade (1925/1927)*, Sada, Ediciós do Castro.
- Dufraisse, Roger (1981): “L'éducation durant la période révolutionnaire”, en Gaston Mialaret e Jean Vial, *Histoire Mondiale de l'Éduca-*

- tion, II, París, Presses Universitaires de France.
- Duvignaud, J. (1980): *Sociología del teatro*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Fernández de Moratín, Leandro (1973): *Epistolario*, Madrid, Editorial Castalia.
- (1986): *La comedia nueva, El sí de las niñas*, Madrid, Clásicos Castalia.
- Fernández Soria, Juan Manuel (1998a): “Teatro para el pueblo y educación popular en la Segunda República: ¿un dirigismo para la libertad?”, en VV. AA., *VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, III*, La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.
- (1998b): *Educación, socialización y legitimación política (España, 1931-1970)*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- García Lorca, Federico (1989): “Alocución a los actores de Madrid”, en Federico García Lorca, *Antología comentada. II. Teatro y prosa*, edición, introducción e notas de Eutimio Martín, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Goldstücker, Eduard (1992): “El renacimiento de la literatura nacional checa”, en Erika Wischer (dir.), *Historia de la literatura. Ilustración y Romanticismo, 1700-1830*, Madrid, Akal.
- González Gómez, Xesús (1999): *Teatro e surrealismo*, Santiago de Compostela, Edicións Laiovento.
- Guereña, Jean-Louis, e Alejandro Tiana (eds.) (1990): *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX, XX*, Madrid, UNED, Casa Velázquez.
- Hemmings, F. W. J. (1994): *Theatre and State in France. 1760-1905*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hérissay, Jacques (1992): *Le monde des théâtres pendant la Révolution, 1789-1800*, París, Perrin.
- Holland, Peter e Patterson, Michael (1997): “Eighteenth-Century Theatre”, en John Russell Brown (ed.), *The Oxford Illustrated History of Theatre*, Oxford, Oxford University Press.
- Hurtado, María de la Luz (1997): *Teatro chileno y modernidad: identidad y crisis social*, Irvine, California, Gestos.
- Jovellanos, Gaspar Melchor de (1979): *Espectáculos y diversiones públicas. Informe sobre la reforma agraria*, Madrid, Cátedra.
- Kiberd, Declan (1992): “Irish Literature and Irish History”, en R. F. Foster (ed.), *The Oxford History of Ireland*, Oxford, Oxford University Press.
- Kolbuszewski, Jacek (1992): “Ilustración y Romanticismo en Polonia”, en Erika Wischer (dir.), *Historia de la literatura. Ilustración y Romanticismo, 1700-1830*, Madrid, Akal.

- Konstantinovic, Zoran (1992): "Literatura del Renacimiento nacional: Ilustración y Romanticismo en los pueblos del sudeste europeo", en Erika Wischer (dir.), *Historia de la literatura. Ilustración y Romanticismo, 1700-1830*, Madrid, Akal.
- Léon, Antoine (1974): "De la Revolución Francesa a los inicios de la Tercera República", en M. Debesse e G. Mialaret, *Historia de la pedagogía*, tomo II, Barcelona, Oikos-Tau.
- Maravall, José Antonio (1982): "La función educadora del teatro en el Siglo de la Ilustración", en VV. AA., *Estudios dedicados a Juan Peset Alexandre*, tomo II, Murcia, Universidade de Murcia.
- Morteo, Gian Renzo (1968): *El teatro popular en Francia*, Bos Aires, Eudeba.
- Otero Urtaza, Eugenio (1982): *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*, Sada, Edición do Castro.
- Rousseau, Jean-Jacques (1994): *Carta a D'Alembert*, trad. e notas de Quintín Calle Carabias, estudio preliminar de José Runio Carracedo, Madrid, Editorial Tecnos.
- (1996): *Del contrato social, Sobre las ciencias y las artes, Sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Madrid, Alianza Editorial.
- Ruiz Ramón, Francisco (1992): *Historia del Teatro Español. Desde sus orígenes hasta 1900*, Madrid, Cátedra.
- Said, Edward (1996): *Cultura e imperialismo*, Barcelona, Anagrama.
- Salvat, Ricard (1981): *Historia del teatro moderno. Los inicios de la nueva objetividad*, Barcelona, Ediciones Península.
- Sánchez-Blanco, Francisco (1999): *La mentalidad ilustrada*, Madrid, Taurus.
- Sepúlveda Garza, Manola (1992): "Las misiones culturales en México, 1921-1938. Instituciones educativas para el cambio social", en Manola Sepúlveda Garza e María Teresa Bosque Lastra (eds.), *Educación y cultura en América Latina*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Trenard, Louis (1981): "L'entre-deux siècles", en Gaston Mialaret e Jean Vial, *Histoire Mondiale de l'Éducation, II*, Paris, Presses Universitaires de France.



VIEITES, Manuel F.: "Educación popular e teatro nos tempos da Ilustración", *Revista Galega do Ensino*, Xunta de Galicia, núm. 34, febreiro, 2002, pp. 119-145.

Resumo: Na liña doutros traballos centrados no eido da Pedagogía teatral, neste artigo queremos presentalas relacións entre teatro e educación popular a partir da análise da teoría teatral e da cre-

ación escénica que se produce en Europa, particularmente en Francia e España, nos tempos da Ilustración e da Revolución Francesa. A escena constituía, naquel momento, unha escola de cidadanía, un espacio para a transmisión efectiva de normas, conceptos, actitudes, valores e procedementos.

Palabras chave: Teatro. Educación popular. Pedagogía teatral.

Resumen: En la línea de aquellos trabajos que se centran en el ámbito de la Pedagogía teatral, en este artículo queremos presentar las relaciones entre teatro y educación popular a partir del análisis de la teoría teatral y de la creación escénica que se produce en Europa, particularmente en Francia y España, en los tiempos de la Ilustración y la Revolución Francesa. La escena constituía, en aquel momento, una escuela de ciudadanía, un espacio para la transmisión efectiva de normas, conceptos, actitudes, valores y procedimientos.

Palabras clave: Teatro. Educación popular. Pedagogía teatral.

Summary: Furthering the studies related to the interaction between theatre and education, in this paper we would like to point out the connections between drama and community education through a quick survey of the plays and the theories of the theatre enacted in Europe during the Enlightenment and the French Revolution periods, particularly in France and Spain. It was a time when the stage was considered to be a school of citizenship and a suitable place for the transmission of rules of conduct, norms of behaviour, values, notions, ideas and attitudes.

Key-words: Theatre. Community education. Theatre education.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 2-05-2001.

