

Las Misiones Pedagógicas de la Segunda República
(1931-1936): Modernidad, ruralidad y vanguardia en la
España contemporánea.

María Cecilia Llorens Lastra

TESI DOCTORAL UPF / 2018

DIRECTORS DE LA TESI

Dr. Josep Maria Salrach Marès

Dr. Jordi Ibáñez Fanés

DEPARTAMENT D'HUMANITATS



A Fabián Darío Mosquera, mi amor, mi compañero.

A mis padres, María del Carmen Lastra y Jorge Manuel Llorens, por la vida que me enseñaron a vivir y compartir.

A mis abuelos, por la memoria.

Agradecimientos

A mis directores de tesis, Josep Maria Salrach y Jordi Ibáñez, por confiar en mí y acompañarme en todo momento, incluso a la distancia. Les agradezco profundamente el camino compartido, la generosidad de cada gesto que conmigo tuvieron.

A Fabián Darío Mosquera, por tu amor y apoyo permanente, por las largas y profundas conversaciones que forman parte de nuestra cotidianidad desde que nos conocimos. Porque sabemos que “más pueden dos juntos que uno solo”.

A mis padres, María del Carmen Lastra y Jorge Manuel Llorens, por su inmenso amor. Gracias por el apoyo incondicional, por estar conmigo en todo momento. A mi hermana Catalina, a mis hermanos Manuel, Juan e Ignacio, gracias por comprenderme y compartir todo conmigo. A Marisa Marin, gracias por ser mi maestra. A mis tíos y primos, por lo que anduvimos y andamos juntos.

A mi madrina, Silvia Lastra, gracias por estar siempre cerca y apoyarme en mis proyectos más audaces. Gracias por recibirme en Munich, por las aventuras, por cuidarme y acompañarme en esos momentos iniciales del trabajo.

A Ángels y Matilde Aragón Gassiot, gracias por haberme hecho sentir siempre en casa en Catalunya, por el cariño y la alegría que compartieron conmigo, por animarme y cuidarme tanto.

A la familia Fryck-Lastra, a Ana, Mario, Bárbara y Mariana, gracias por haberme acompañado desde el primer momento en Barcelona.

A la familia Mosquera Calle, por todo lo que compartieron conmigo desde que llegué a Guayaquil, por sostenerme en los momentos difíciles y celebrar los momentos felices, por hacerme un lugar entre ustedes. Gracias Julia, Tarsicio, Diana Patricia y Juan Sebastián.

A mis amigas de Buenos Aires, Barcelona, Guayaquil y Pittsburgh, gracias por todas las experiencias y las conversaciones que compartimos. Con ustedes aprendo cada día. Gracias, especialmente, a Yumi, Emi, Luli, Sol, Luana, Jenny, Karo, Vero, Rosa, Libertad y Paulina.

A mis estudiantes, por ayudarme a crecer.

Resumen

Las Misiones Pedagógicas de la Segunda República española (1931-1936) fueron concebidas como una obra de *justicia social* a partir de la difusión cultural dirigida a las aldeas y pueblos rurales. Los intelectuales y artistas que participaron de la formación y realización del proyecto, inspirados por el desarrollo previo de la Institución Libre de Enseñanza y las ideas de Manuel Bartolomé Cossío, dieron lugar a una experiencia cultural, pedagógica y política que expresa la singularidad de la modernidad española. La activación de herencias culturales de distintas temporalidades (medievales, modernas y contemporáneas), la búsqueda del “alma popular” (Antonio Machado) y la “profundidad de España” (José Val del Omar), el empleo de tecnologías de la modernidad como la fotografía, el gramófono y el cine, la relación con las vanguardias y la creación de una praxis pedagógica *difusiva*, configuraron una política definida por sus propios actores como “extravagante”. Desde una perspectiva histórica que se remota a diversos antecedentes, esta tesis ofrece una nueva lectura crítica del fenómeno de las Misiones Pedagógicas, situándolo en una trama cultural que excede los límites del terreno educativo.

Abstract

From 1931 to 1936, the Spanish Second Republic carried out the project of the Misiones Pedagógicas in rural towns and villages in order to promote *social justice* and *cultural communication*. Intellectuals and artists inspired by the previous work of the Institución Libre de Enseñanza and the ideas of Manuel Bartolomé Cossío, gave birth to a cultural, pedagogical and political experience that expressed the singularity of Spanish modernity. The juxtaposition of elements from the cultural heritage (medieval, modern and contemporary images, devices and ideas), the search for the *alma del pueblo* (Antonio Machado) and the *profundidad de España* (José Val del Omar), the use of modern technologies (photography, gramophone and cinema), the dialogue with the avantgardes, and the creation of a diffusive pedagogical praxis, configurated a cultural policy defined by its own actors as “extravagant”. From a historical broad perspective, this thesis offers a new critical reading of the Misiones Pedagógicas, placing them in a cultural context that goes beyond the educational field.

Introducción

1. Presentación del tema e hipótesis de investigación.

Las Misiones Pedagógicas (MP) constituyeron la propuesta más innovadora de la política cultural y educativa de la Segunda República española. Fueron creadas por decreto el 29 de mayo de 1931, con el objetivo de “difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural” (MPMP 1934, 154). Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935) -pedagogo, historiador del arte, discípulo de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)- asumió el cargo de presidente del Patronato de Misiones Pedagógicas, con sede en el Museo Pedagógico Nacional (Madrid). Como señala Eugenio Otero Urtaza, las MP fueron una obra colectiva que involucró a estudiantes, maestros y maestras de ciudades y pueblos rurales, profesores y profesoras de distintas universidades, inspectores e inspectoras de Enseñanza, fotógrafos, cineastas, pintores, poetas, escritores y escritoras (1982; 2006). Se fundamentaron en la necesidad de enfrentar el problema de la desigualdad en el acceso a la educación escolar y a otras instituciones culturales (museos, cines, teatros, bibliotecas, ateneos). Desde el Patronato se referían, en este sentido, a un “abismo” entre campo y ciudad (Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas 1934, IX), que exigía una obra de “justicia social”: dirigirse a los pueblos y aldeas “abandonados por los poderes públicos” para llevar adelante una labor de difusión cultural (MPMP 1934, 153). Ésta incluía la creación de bibliotecas circulantes y cursos de formación para bibliotecarios, actuaciones de teatro y coro, un museo ambulante que llevaba reproducciones de obras del Museo del Prado y otras instituciones de Madrid, música a través del gramófono, actividades al aire libre, juegos y gimnasia para niños y niñas, conferencias y lecturas públicas, cursos para maestros, proyecciones de cine y teatro de guiñol.

El proyecto de las MP fue propuesto, por primera vez, por Francisco Giner de los Ríos -fundador de la Institución Libre de Enseñanza- en 1881 al entonces ministro de Fomento José Luis Albareda (del primer gobierno de Práxedes Mateo Sagasta) (Otero Urtaza 2006, 35). En 1882, en el Congreso Nacional Pedagógico, Cossío intervino llamando la atención sobre la diferencia entre las escuelas urbanas y rurales, destacando la necesidad de ofrecer apoyo a los maestros de las aldeas y mejorar la educación de los niños en el campo. En el Congreso Pedagógico de Barcelona, en 1909, Ángel Llorca, más tarde vocal del Patronato de MP, propuso crear “misiones pedagógicas” para apoyar a los maestros rurales y crear nuevas actividades culturales en las aldeas (Otero Urtaza y García Alonso 2006, 35). Desde la Dirección General de Primera Enseñanza, dos años más tarde, Rafael Altamira promovió la creación de bibliotecas escolares y “misiones ambulantes” (Otero Urtaza y García Alonso 2006, 36). Según Otero Urtaza, en 1912 ya se estipulaba en el presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública una partida para “misiones pedagógicas” (2006, 36). Estos son los

antecedentes más directos de esta tentativa republicana, en los que se puede observar una relación (compleja, como veremos) entre el campo intelectual formado en el siglo XIX y el Estado del régimen de la Restauración. Sin embargo, esta tesis propone pensar en una prefiguración y configuración del fenómeno de las MP, que implica múltiples y heterogéneas influencias y confluencias, que van más allá de las ideas, propuestas y políticas de la Institución Libre de Enseñanza.

En este sentido, abordamos el fenómeno de las Misiones Pedagógicas como una creación del campo intelectual y artístico y, a la vez, como una política cultural del Estado republicano, que encuentra antecedentes institucionales e instituyentes en el pasado político español y europeo. Teniendo en cuenta ambas dimensiones, proponemos la hipótesis de que las MP son una manifestación de la singularidad de la modernidad cultural española. Siguiendo esta línea planteamos que la política y la experiencia de las MP se prefigura en el siglo XIX y en las primeras tres décadas del siglo XX a partir de las preguntas e indagaciones de intelectuales y artistas a propósito de España como *problema*. Los debates sobre la relación con América y Europa, las ideas liberales, la puesta en cuestión del régimen monárquico, la crítica al sistema de opresión basado en la concentración de la propiedad de la tierra, el cuestionamiento de la relación del Estado con la Iglesia católica, las propuestas y experiencias de innovación pedagógica, el descubrimiento de los recursos fotográficos y cinematográficos para la investigación, la educación y el arte, la radicalidad estética y propositiva de las vanguardias, entre muchos otros elementos en circulación, forman parte de la materia a partir de la cual las MP se forjaron.

Como segunda hipótesis planteamos que en las MP se expresa una *yuxtaposición* de medios, conceptos, textos e imágenes de distintos tiempos. El proyecto estaba orientado desde una perspectiva moderna que incluía medios tecnológicos como el cine, el gramófono, la fotografía y el registro sonoro; principios políticos como el de justicia social, democracia y libertad de pensamiento; contenidos culturales como la poesía y la novela moderna, música de compositores contemporáneos, películas y fotografías, entre otros elementos. Al mismo tiempo, en la praxis misionera se producían operaciones de selección y adaptación de elementos de tradiciones populares y de obras consideradas clásicas, especialmente de la literatura y pintura del Siglo de Oro. Por otro lado, en las MP se presentan herencias culturales que provienen de tiempos medievales. Así, estudiaremos la supervivencia de las figuras del juglar, el peregrino, el profeta y el caballero. Por último, planteamos que las experiencias vanguardistas españolas están presentes de distintas maneras en la configuración de la práctica misionera, teniendo en cuenta la participación de artistas como Alberto Sánchez, José Val del Omar, Rafael Alberti, César Arconada o Maruja Mallo, pero también en formas de articulación cultural (combinación de medios, explicitación de dispositivos y mecanismos de creación de un espectáculo, segmentación y montaje de registros, entre otras) que coinciden con las de las vanguardias en la *inorganicidad* de sus construcciones (Bürger 2000).

Como tercera hipótesis planteamos que en la experiencia misionera, como en otras que se expresan en la producción cultural española, el mundo rural se representa como *mundo interior* que ofrece una orientación en la búsqueda de las posibilidades *intrahistóricas* -tomando el concepto de Unamuno (1996)- para la “nueva España” (Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas 1934). En este sentido, la influencia del krausismo en el campo intelectual español converge con un sentido romántico del “alma del pueblo”, que se traduce en la investigación de las expresiones de la cultura rural. Llegamos a esta hipótesis investigando el fenómeno de las MP en una historia cultural de *longue durée* (Braudel 1970). Los modos de concebir y proyectar una modernidad política y cultural (republicana, democrática, socialmente justa) no estaban desligados de lo que el historiador Inman Fox llamó “el redescubrimiento del pueblo, de lo vernáculo” (1997, 22). Las indagaciones en torno al *problema de España* persisten en las búsquedas de intelectuales y artistas misioneros o cercanos a las MP: en María Zambrano, la idea de una cultura oculta, a ser redescubierta en el campo; en el misionero Antonio Sánchez Barbudo, el “misterio” de España que se encuentra tras el paisaje; en Manuel Bartolomé Cossío, el “espíritu castellano” que se expresa en el paisaje árido de la meseta; en Francisco Giner de los Ríos, que propone un aprendizaje integral a partir de la observación del entorno natural y cultural; en José Ortiz Echagüe, que intenta capturar, en sus fotografías, las costumbres tradicionales en vías de desaparición; en Federico García Lorca, que redescubre el “duende”, propio de la “cultura de la sangre”; en el cineasta y misionero José Val del Omar, productor de una poética “cinográfica” que imita la vibración de la tierra; en el artista misionero Alberto Sánchez, con su propuesta de ruralizar la sensibilidad en un contexto de metamorfosis de la sociedad española. De esta manera, los misioneros no solo estaban interesados en realizar una labor de difusión, sino también de encontrarse con el paisaje rural, con los pueblos del interior de España, sus necesidades y riquezas. Pensamos que las MP no solo eran entendidas como una obra de justicia social, formativa para el campesinado, sino también como una experiencia pedagógica para los propios intelectuales y artistas que participaban como misioneros y misioneras.

En cuarto lugar, planteamos la hipótesis de que las MP constituyen una política porosa, flexible y abierta, en gran medida, por la heterogénea composición del personal misionero. El carácter político de la praxis misionera no estaba dado por un objetivo de transmisión de una doctrina ideológica. Más bien son los propios principios políticos republicanos los que permiten la diversidad que caracteriza tanto a la conformación de los grupos misioneros como al corpus de materiales y recursos. La politicidad de las Misiones Pedagógicas, a nuestro entender, radica en la experiencia de concreción de los principios políticos que inspiraban al primer gobierno republicano: igualdad de derechos, justicia social, libertad de conciencia y democracia. La politización cultural se producía al descontextualizar y resignificar los bienes simbólicos reservados hasta entonces a las clases letradas urbanas, reproducirlos y desplazarlos de las ciudades, emplazarlos en el contexto rural abriendo nuevas experiencias estéticas e intelectuales para el campesinado. La experiencia de acceder al cine, al teatro, a una biblioteca o una exposición de arte, resultaba en sí misma

políticamente pedagógica. El discurso republicano que establecía que todos y todas son ciudadanos y ciudadanas de la República, se concretaba, en el ámbito cultural y educativo, al acceder, por ejemplo, por primera vez a una sesión de música y lectura de poesía. Por otro lado, planteamos en esta hipótesis que la radicalidad política y, en este sentido, la singularidad de las MP en relación con otras políticas culturales, está dada por la dinámica cultural basada en la *difusión*, que iba de la mano con la idea de generar un *ambiente de estímulos*, una comunicación cultural “anti-profesional”, que no se desarrolle en el sentido vertical y unívoco de la instrucción, que sea “extravagante”, según la propia definición misionera, que vague “por fuera de los programas tradicionales”. La originalidad de las Misiones Pedagógicas como política de difusión cultural radica, desde este lugar, en una *politiización del arte* en el sentido propuesto por Walter Benjamin: no se trata de utilizar el arte para la propaganda política, ni de ajustar la creación artística a los objetivos programáticos de un partido, un gobierno o un régimen, sino democratizar el acceso a los bienes culturales.

2.Estado de la cuestión

Las Misiones Pedagógicas se han estudiado desde diferentes perspectivas: entendiéndolas como una experiencia de educación popular o como expresiones de “utopismo educacional”, interpretándolas como una vía para la unificación nacional o como forma para reinventar la identidad española, analizándolas bajo la óptica de la moderna “paradoja del documento” y agudizando la mirada sobre las imágenes fotográficas y filmicas. Quienes han desarrollado sus investigaciones (que dieron lugar a tesis doctorales, libros, artículos académicos, películas, exposiciones y catálogos), partieron desde disciplinas diferentes: Historia, Antropología, Historia y teoría de la Educación, Historia del Arte y Cine. Los marcos teóricos también han sido diversos: el marxismo, la teoría gramsciana, la educación popular, la filosofía de Michel Foucault, las teorías de la performatividad y el pensamiento de Georges Bataille.

En este apartado reseñaremos las investigaciones fundacionales y los estudios relevantes por su originalidad en la aproximación y lectura del fenómeno, o por ofrecer un punto de vista alternativo. Comenzaremos, entonces, por el trabajo de Eugenio Otero Urtaza, catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela. Otero Urtaza publicó sus estudios sobre las Misiones Pedagógicas en la década de 1980. Investigó sus antecedentes en la Institución Libre de Enseñanza. Abordó el fenómeno de las Misiones como una experiencia de educación popular en el marco de la Historia de la Educación en España. Puso de relieve, en las Misiones, el objetivo de hacer accesibles a los campesinos los bienes culturales hasta el momento solo disfrutados en los centros urbanos.

Otero Urtaza realizó el trabajo más exhaustivo de relevamiento y análisis de la documentación del Patronato de Misiones Pedagógicas, la Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Estudiantes. También se dedicó a investigar profundamente la vida y el pensamiento del creador de

las Misiones, realizando su tesis de doctorado sobre el tema. Resultaba fundamental comprender la concepción pedagógica del director del Patronato: sus ideas sobre la educación estética, la observación de la naturaleza y la difusión de la cultura.

En 2006, junto con María García Alonso, profesora de Antropología Social y Cultural de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, Otero Urtaza dirigió una importantísima exposición sobre el tema. *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*, fue organizada desde el Ministerio de Cultura y la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, al cumplirse 75 años del inicio de la experiencia misionera en Ayllón, Segovia. La Fundación Francisco Giner de los Ríos- Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Estudiantes, llevaron adelante su producción. La Filmoteca Española, la Filmoteca de la Generalitat Valenciana, la Televisión Española, el Museo Nacional del Prado y el Museu Nacional d'Art de Catalunya colaboraron aportando imágenes fotográficas, fílmicas y reproducciones de documentos para el catálogo. Otero Urtaza y García Alonso recuperaron y visibilizaron fondos documentales públicos y privados, realizaron entrevistas y reconstruyeron la actividad del Patronato de Misiones Pedagógicas para el público general. La exposición fue itinerante, y recorrió distintas instituciones culturales del país desde diciembre de 2006 hasta abril de 2015: Centro Cultural Conde Duque (Madrid), Palacio Municipal de Exposiciones (A Coruña), Casa das Artes (Vigo), Museo de León, Antiguo Banco de España (Soria), La Alhóndiga (Segovia), Biblioteca Pública del Estado (Zamora), Sala de exposiciones Espacio Joven (Salamanca), Sala de exposiciones de Caja España, Benavente (Zamora), Casa-Molino Ángel Ganivet (Granada), Centro de Interpretación, Documentación y Estudios de la Guerra Civil. Robres (Huesca), Centro Cultural Juan Prado. Valdemoro (Madrid), Centro Cultural Cajasol (Sevilla), Museo de la Universidad de Murcia, Caja Rioja Bankia Gran Vía (Logroño), y en Francia, Toulouse, en Bibliothèque Universitaire Centrale.

En el catálogo de la exposición, editado por la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y publicado por la Residencia de Estudiantes, se incluyen artículos de distintos autores dedicados al estudio del fenómeno (Jordana Mendelson, Nigel Dennis, Gonzalo Sáenz de Buruaga, entre otros), fotografías de colecciones privadas y públicas, reproducciones de fragmentos de documentos de las Misiones, entrevistas y testimonios (como el de Ramón Gaya o Rafael Dieste), un listado de los misioneros y misioneras participantes y de los lugares a los que llegaron, listas también de los materiales empleados. Además, un marcapáginas facsimilar que reproduce el que el Patronato enviaba con los libros para las bibliotecas populares. Por último, un CD con el registro sonoro del Coro del Pueblo. Paralelamente, se generó una web con la información sistematizada y digitalizada para su consulta¹.

Otra exposición importante para esta investigación, organizada por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, es *Desbordamiento de Val del Omar*, que tuvo lugar entre mayo de 2010 y enero de

¹ <http://www.residencia.csic.es/misiones/presentacion/inicio.htm>.

2012 en Madrid, en el Centro José Guerrero y en la Cripta del Palacio de Carlos V de Granada, en el Virreina Centre de la Imatge (Barcelona), y en el Centro Atlántico de Arte Moderno, de Las Palmas. La exposición, dirigida por Eugeni Bonet, aborda las facetas cinematográficas, fotográficas, poéticas, técnicas y políticas de José Val del Omar, uno de los misioneros más interesantes por su proyecto artístico, tecnológico y pedagógico (“místico” y experimental), por sus iniciativas en el marco de las Misiones Pedagógicas y los documentos fotográficos y filmicos que produce sobre la experiencia. En el catálogo de la exposición se puede acceder a una importante cantidad de imágenes: fotografías, fotogramas, collages y manuscritos de Val del Omar. Además, el libro incluye artículos de diversos autores, entre los que se encuentra Gonzalo Sáenz de Buruaga, el investigador que más ha aportado al conocimiento de la obra del cineasta. En la sección sobre las Misiones Pedagógicas hay un artículo de Horacio Fernández y Javier Ortiz-Echagüe, éste último editor de los textos de Val del Omar. *Escritos de técnica, poética y mística*, publicado en 2010 por La Central/Museo Reina Sofía, es uno de los materiales con lo que contamos para nuestra investigación.

Una exposición previa a la del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, dedicada a José Val del Omar y su actuación en las Misiones Pedagógicas que tuvieron lugar en la región de Murcia, fue la que se organizó en 2003 entre la Comunidad Autónoma de Murcia y la Residencia de Estudiantes de Madrid. Los comisarios fueron Gonzalo Sáenz de Buruaga y Piluca Baquero Val del Omar. Se emplearon materiales visuales y textuales cedidos por el Archivo María José Val del Omar-Gonzalo Sáenz de Buruaga (en el que se conservan fotografías, películas, manuscritos, textos mecanografiados y otros materiales), la Filmoteca de Andalucía, la Filmoteca Española, la Filmoteca de la Generalitat Valenciana, la Hemeroteca del Ayuntamiento de Murcia, el Museo Ramón Gaya y el Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver. El catálogo incluyó artículos de Gonzalo Sáenz de Buruaga, María García Alonso, Jordana Mendelson, Javier Herrera, entre otros. Además, reprodujo la conferencia que Ramón Gaya ofreció en la Residencia de Estudiantes en abril de 1991.

Volviendo a Eugenio Otero Urtaza y sus primeras investigaciones, encontramos que una de las ideas más interesantes que propone es que modernidad y tradición no aparecen reñidas en el proyecto de las Misiones Pedagógicas, sino unidas en un intento de acercar a los campesinos a la vida democrática que se inauguraba con la República. Según el especialista en Historia de la Educación, la cultura popular era un valor fundamental para los misioneros, así como la cultura moderna que había que difundir. Otero Urtaza es entrevistado para la película *Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936* (2007), dirigida por Gonzalo Tapia y producida por Acacia Films (con apoyo del Ministerio de Cultura, la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, la Residencia de Estudiantes y la Televisión Española). En la cinta, que asume la voz de los textos de las Memorias del Patronato, Otero Urtaza destaca el hecho de que Cossío buscaba, a través de las Misiones y el Museo del Pueblo, que en el campo se conocieran las obras artísticas españolas, y que los campesinos las sintieran como propias, tomando consciencia de que éstas formaban parte de un patrimonio común. Por otro lado, el catedrático en Teoría e Historia de la Educación también

plantea la importancia de la experiencia para los propios misioneros, que reciben la influencia cultural de los campesinos.

La película de Gonzalo Tapia también debemos considerarla en nuestro estado de la cuestión, tanto por el material valioso que contiene (que implica un trabajo de investigación, edición y narración) como por la perspectiva que plantea sobre el fenómeno. Sin duda se inscribe, como la obra de Eugenio Otero Urtaza, en una tentativa de revalorización, mediante un ejercicio de conmemoración, de la experiencia pedagógica y social de la Segunda República española. Ambos autores, el cineasta y el historiador de la educación, exhiben una mirada empática con los misioneros, reivindicativa de una experiencia que consideran transformadora –sin olvidar, en ninguno de los dos casos, las dificultades y limitaciones que existieron-. En este sentido, es importante destacar la colaboración de la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales en los proyectos de ambos autores.

En el film se expone un montaje que incluye imágenes fotográficas y filmicas de los archivos de la Televisión Española, de la Filmoteca de España y del Patronato de Misiones. Tapia emplea la película de José Val del Omar, *Estampas 1932*, para organizar su propia película, incorporando testimonios de misioneros y campesinos que habían asistido y participado en las actividades realizadas entre 1931 y 1935. Entre los misioneros que intervienen se encuentran Carmen Caamaño, Gonzalo Amaya, Gonzalo Menéndez Pidal, Leopoldo Fabra, Cristóbal Simancas y Carmen Muñoz. Entre quienes comparten sus recuerdos de la presencia de las Misiones están: Eduardo, Mariano, Cesáreo, Emiliano y Nicolás (Coca, Segovia), Generosa (Bonansa, Huesca), María (Ayllón, Segovia), Josefina (Sanabria, Zamora), Antonio (Besullo, Asturias), Pedro (Formigales, Huesca), entre otros. Entre un testimonio y otro se manifiestan temas como: las relaciones de los misioneros con los campesinos, las diferencias culturales, las formas de recepción de la Misión en las aldeas, la pobreza y el aislamiento de los pueblos visitados, el funcionamiento de las Misiones, la atmósfera cultural compartida por los que formaban parte de las Misiones, el impacto del cine en los campesinos, el impacto de la experiencia en los misioneros, el repertorio del Coro del Pueblo, las obras recreadas por el Teatro dirigido por Alfredo Casona, el gramófono y los diferentes géneros musicales que se reproducían, el descubrimiento de la pintura por parte de los campesinos (a través del Museo del Pueblo), los libros de la Biblioteca y las implicaciones políticas de la lectura en las aldeas.

Siguiendo en la misma línea de investigación, interpretación y difusión de la experiencia histórica de las Misiones, podemos encontrar el trabajo de la antropóloga María García Alonso, quien coordinó, junto con Otero Urtaza, la curaduría de la exposición de 2006. Alonso es miembro de la junta directiva del Centro Internacional de Memoria y Derechos Humanos (CIEMEDH) de la UNED. Sobre las Misiones Pedagógicas ha investigado sus antecedentes internacionales, el lugar del cine y la fotografía y el sentido del término “misión” en esta política republicana. Alonso plantea la existencia de un sentido secular de este término, que se relaciona con una “fuerza primitiva” del

“acto de enviar” que vuelve a “cobrar importancia en un tiempo en el que empezaba a ser preciso transmitir muchas buenas noticias” (2006, 186). A partir del estudio de la política del cine-tren del Proletkult en la URSS y los fundamentos de las Misiones Culturales en el México de los años veinte, García Alonso marca la particularidad de las Misiones en España. A diferencia de los casos soviético y mexicano, las Misiones Pedagógicas republicanas reclaman para sí una inutilidad práctica: no se trata de luchar contra el analfabetismo, ni de llevar adelante la escolarización obligatoria, sino de despertar los sentidos adormecidos, el disfrute de la vida contemplativa y la imaginación (García Alonso 2006, 200).

Por otro lado, antes de que Otero Urtaza desarrollara su investigación sobre el tema, el historiador Manuel Tuñón de Lara había planteado, en los años setenta, una lectura crítica de las Misiones Pedagógicas. En *Medio siglo de cultura en España. 1885-1936* (1970), en una breve sección titulada “La extensión cultural” (en el capítulo “Arcaísmo, rebeldía y contemporaneidad”), el autor sostenía que las Misiones, al desarrollarse como proyecto de “extensión popular de la cultura”, respondían a un “utopismo educacional” heredado del krausismo (1977, 263-264). Tuñón de Lara define, en este sentido, a las MP como el “epifenómeno” de aquel “utopismo educacional”, “tan arraigado en nuestras tradiciones culturales” (1977, 263). La crítica del historiador se basaba en la interpretación de que las MP no buscaban integrarse al pueblo, a “lo esencial-popular”, sino aportar, momentáneamente, “elementos de cultura” (1977, 262). Por otro lado, también critica el hecho de que no se implicaron en la transformación de las estructuras agrarias (1977, 263). Sin embargo, Tuñón de Lara también reconoce que las Misiones aportaron “experiencias valiosísimas”, y que sus Memorias son un documento “insoslayable” para quienes quieran estudiar la cultura rural en la España de los años treinta.

En el campo de la Historia también se sitúa el trabajo de Sandie Holguín, profesora en la Universidad de Oklahoma. Se dedica a la Historia Intelectual europea, los estudios de Género y la Historia de España. En 2002 publicó *Creating Spaniards: Culture and National Identity in Republican Spain*. Holguín propone una visión crítica de las Misiones Pedagógicas. Como en el caso de Patricia Rodríguez Corredoira, cuyo trabajo presentaremos a continuación, la perspectiva de análisis está marcada por un interés en el nacionalismo del proyecto republicano español.

Sandie Holguín, partiendo del concepto de *hegemonía* de Antonio Gramsci, analiza el proyecto cultural de la República como una forma de crear consenso y un determinado tipo de identidad nacional (2003, 8). Afirma que los republicanos representaban los elementos de la cultura popular campesina bajo el prisma del nacionalismo, y que ponían de relieve los productos de la cultura de elite, las obras canónicas de España y Europa occidental (2003, 10). A la vez, Holguín plantea que las Misiones Pedagógicas y otros programas culturales republicanos “tenían por objeto clasificar, codificar y preservar aspectos de la cultura del país que muchos líderes españoles temían que se perdieran para las generaciones futuras” (2003, 59). En este sentido, como en el caso del trabajo de

Otero Urtaza, hay un estudio de las relaciones de influencia y continuidad entre el institucionalismo krausista y el ideario misionero. Se plantean las relaciones entre la modernidad y el nacionalismo, destacando el lugar de la cultura castellana en la hegemonía republicana. Al mismo tiempo, Holguín sostiene que “los programas culturales se convirtieron en el nexo a través del cual los ideólogos discutían cuál era ‘la verdadera identidad’ de España” (2003, 92). En este sentido, por ejemplo, dedica un capítulo al estudio del teatro en el contexto republicano (tanto en las MP como en La Barraca), interpretándolo como un retorno a la Edad de Oro. La autora acaba planteando que la coalición republicano-socialista del primer bienio buscaba conseguir un “teatro nacional que rescatara a los españoles del estado de degeneración en el que se hallaban, y que diera forma a una identidad nacional” (Holguín 2003, 98).

El trabajo de Holguín aporta, desde la investigación histórica, una mirada crítica sobre las Misiones Pedagógicas en tanto proyecto de hegemonía cultural del Estado republicano. Resulta difícil, sin embargo, encontrar en la documentación la “esperanza de que dichos programas avivaran el nacionalismo” (2003, 3-4). Aunque puede entenderse que desde una mirada *a priori* sea posible adjudicar al Estado republicano, por el sólo hecho de ser Estado, una “tendencia a la unificación nacional”, lo que veremos es que la configuración política de las Misiones Pedagógicas no coincide con las lógicas educativas, instruccionales, sistemáticas y homogeneizadoras, más características de los Estados-Nación modernos. Se trata de una política singular porque, como planteamos en nuestras hipótesis, se configura y opera de una manera *inorgánica* y *difusa*. Con esto no queremos negar el problema de la nación y el nacionalismo, pero, como explicaremos en la tesis, la importancia de la cuestión nacional en el caso de las MP no necesariamente implica nacionalismo. La idea de nación que encontramos en la discursividad misionera está estrechamente vinculada a la concepción krausista de nación como comunidad, como asociación. Sin entrar en los análisis y explicaciones que ofreceremos en el segundo capítulo de esta tesis, la idea de nación presente en la praxis misionera no coincide en términos totales con el Estado. En el contexto de las MP, el concepto de nación se corresponde con el de pueblo, territorio y República, en tanto configuración política disruptiva que expresa la voluntad popular y se orienta según el principio del bien común.

Un trabajo mucho más acotado (se trata de un artículo) pero que también se enmarca en la crítica a la política de las Misiones Pedagógicas, es el de Eugenia Afinoguénova. En “Leisure and Agrarian Reform: Liberal Governance in the Travelling Museums of Spanish Misiones Pedagógicas (1931-1933)”², la autora sostiene que las Misiones Pedagógicas constituyeron una política de administración del tiempo libre de los campesinos, un experimento en la gobernanza liberal. Afinoguénova se basa en lo que llama “foucauldian studies of governability” (2011, 264). Entiende, desde este lugar, la cultura como un vehículo para la administración. En este trabajo se puede observar el peligro, que sin duda se presenta en otros casos, de subordinar la realidad histórica, con

² En *Hispanic Review*, Vol. 79, Number 2, Spring 2011, pp. 261-290. University of Pennsylvania Press.

toda su complejidad, a un esquema teórico que acaba definiendo *a priori* las conclusiones a las que se va a llegar. Afinoguénova, por ejemplo, incurre en interpretaciones forzadas cuando afirma que la falta de trabajo agrícola generó “mucho tiempo libre” para los campesinos, y que las protestas dejaron claro que el programa de las Misiones era una necesidad política para resolver esa conflictividad (2011, 266). Si seguimos el mapa de las Misiones elaborado por Sandie Holguín, podemos apreciar que las áreas visitadas por las Misiones no coinciden con las áreas de mayor conflictividad. Afinoguénova, antes de iniciar su investigación ya concibe la idea –que intenta demostrar en su artículo- de que las MP fueron pensadas como un vehículo para administrar el tiempo libre de los campesinos y evitar la violencia (2011, 267).

Desde el ámbito académico estadounidense, pero con una fuerte conexión con España desde la praxis investigativa y curatorial, se encuentra el trabajo de Jordana Mendelson. Con un profundo trabajo de investigación comprende la complejidad de las Misiones Pedagógicas en tanto política cultural republicana y experiencia estética en el mundo rural en el contexto de la modernidad y la cultura visual española. Mendelson proviene del campo de la Historia del Arte, y es profesora en New York University. Es autora de *Documenting Spain: Artists, Exhibition Culture, and the Modern Nation 1929-1939* (2005), una obra crítica y original sobre la cultura española de la década del treinta, que incluye un capítulo sobre las Misiones Pedagógicas. Las estudia como experiencia de documentación de la modernidad española, analizando el lugar de la fotografía y el cine en esta operación. Mendelson se centra en la investigación de la cultura visual y en el análisis de cómo las “imágenes documentales realizadas y expuestas gracias a las últimas tecnologías de representación (la fotografía, el cine y las exposiciones a gran escala), especialmente en los medios de comunicación, se convirtieron en un símbolo en la España de la modernidad” (2012, 11). La autora encuentra que las imágenes documentales se convirtieron en “una forma de representación compartida por las vanguardias y las masas” (2012, 14).

Por algunas coincidencias importantes, como ciertas referencias teóricas (fundamentalmente la de Walter Benjamin³), un abordaje crítico de las Misiones Pedagógicas desde sus propios discursos e imágenes, y una perspectiva de análisis alternativa a la educacional, que incluye la articulación documental de materiales propios de las Misiones y otros que circulaban en su tiempo y que provenían del área del cine, la prensa y la fotografía⁴; el trabajo de Jordana Mendelson resultó, para el desarrollo de esta tesis, especialmente estimulante y sugerente.

³ Mendelson toma específicamente el ensayo “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”. En esta investigación empleamos los aportes metodológicos de Benjamin (que pueden desprenderse de sus distintos escritos, incluyendo los legajos que comprenden *El libro de los Pasajes*), y asumimos como orientaciones sus reflexiones sobre la experiencia, la narración, la fotografía, la fantasmagoría y el *shock*.

⁴ Otro punto en común con el trabajo de Mendelson es la relación establecida entre José Val del Omar y Luis Buñuel. Josep Maria Salrach, al comienzo de la investigación para el Trabajo Final de Master, me sugirió la posibilidad de comparar la experiencia misionera y sus representaciones, con la película *Las Hurdes, tierra sin pan* de Buñuel. Más tarde encontré el libro de Jordana Mendelson y la tesis doctoral de Mercè Ibarz.

En este sentido, otro punto que resulta de interés para esta investigación, es la relación que encuentra Mendelson entre el interés que mostraban los intelectuales y artistas españoles por los films documentales sobre África (evidenciando el contacto entre modernidad y colonialismo), y el imaginario en torno al mundo rural: “Lo exótico, tanto si se asociaba a los territorios que se hallaban más allá de las fronteras del país, como al campo o a las zonas marginales urbanas, se convertía en algo accesible a través de medios de comunicación como el cine y la fotografía” (2012, 14-15). Estas asociaciones permiten reflexionar sobre las tensiones entre el campo y las ciudades en España, así como entre tradición y modernidad, aspecto que en esta tesis se profundiza. En este sentido, rastreamos diversas conexiones entre la extrañeza y la familiaridad que se percibía desde el campo intelectual y artístico radicado en las ciudades, y el mundo rural en gran medida desconocido o conocido indirectamente, a través de mediaciones visuales, literarias, científicas.

Entre las producciones más recientes sobre las Misiones Pedagógicas, se encuentra el libro *La reinención de la identidad española durante la Segunda República española. Las Misiones Pedagógicas y el teatro profesional en las tablas madrileñas*, de Patricia Rodríguez Corredora, publicado en Galicia en 2016. En el libro producido a partir de su tesis doctoral (Universidad de Berkeley, 2010), Rodríguez asume como marco teórico e interpretativo la “teoría de la performance”. Desde ese lugar, se propone identificar, en las prácticas y discursos de los misioneros, no solamente las convenciones “completamente visibles e intencionadas” sino también las “no registradas”, las “involuntarias” (2016, 16) que “contribuían a la naturalización de un nuevo Estado recién estrenado y políticamente débil” (2016, 16). La autora plantea que los republicanos querían culturizar a los campesinos por considerarlos manipulables, y que por eso las actividades que llevaban a cabo eran de “fácil consumo” (2016, 17). Veremos, a lo largo de nuestro trabajo, que, ni los misioneros consideraban a los campesinos manipulables (no hay ninguna marca textual que nos indique esto en los documentos, más bien lo contrario: alcanza con leer las memorias de Alejandro Casona, por ejemplo), ni las propuestas culturales que acercaban a las aldeas eran de “fácil consumo”. Desarrollaremos un análisis pormenorizado del *corpus* de materiales y recursos de las MP y su puesta en práctica y discusión en el contexto rural y urbano.

Otro punto débil del trabajo de Rodríguez Corredoira es plantear, para defender la idea de que las MP buscaban nacionalizar al campesinado (idea que ya encontramos en Holguín), que la escasa presencia de las Misiones en Catalunya y el País Vasco se debió a que los misioneros preferían mantenerse al margen de la “peligrosa” zona de los nacionalismos periféricos, desestabilizadores y resistentes (2016, 48). Pero si la intención de las Misiones era republicanzar y nacionalizar a los campesinos, ¿no tendrían que haber priorizado las áreas menos “castellanizadas” aunque fueran “peligrosas”? Por otro lado, cabe preguntarse si realmente los campesinos catalanes y vascos eran, en su totalidad o en su mayoría, nacionalistas desestabilizadores. Lo que sí sabemos es que, en Catalunya, por ejemplo, existía una organización propia de los maestros e inspectores de las áreas rurales de Lleida: el grupo Batec, orientado a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y a la

generación de actividades escolares creativas, siguiendo la pedagogía de Célestin Freinet. Este grupo articuló su trabajo con el de las Misiones Pedagógicas.

Rodríguez Corredoira comete errores al interpretar términos de los misioneros sin leerlos en su contexto. Esto ocurre con el término “desinterés”, que ella interpreta como “neutralidad” y que, en la concepción de Cossío, remite a una educación no orientada a los aprendizajes utilitarios e instrumentales. También confunde el término “espontaneidad” con el sentido de la no organización o no planificación. Desde ese error, se apresura a “denunciar” la falacia en el discurso misionero: en verdad, sostiene, “todo estaba perfectamente calculado al milímetro” (2016, 50). Pero “espontaneidad”, en el lenguaje empleado por Cossío y los institucionistas, aludía a la formación “en la dispersión” y no a la ausencia de planificación. Además, cuesta creer que todo haya estado “calculado al milímetro”, como plantea Corredoira. Esta afirmación revela una mirada racionalista que no se condice con un marco teórico centrado en la “performatividad”.

Del mismo año, 2016, es el libro de Alejandro Tiana, catedrático de Teoría e Historia de la Educación y rector de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Las misiones pedagógicas*, a diferencia de los anteriores trabajos reseñados, es un medio de divulgación –como el propio autor manifiesta– de parte del conocimiento existente sobre las Misiones Pedagógicas. En este sentido, Tiana recopila, sobre todo, los aportes de Eugenio Otero Urtaza y María García Alonso, reafirmando esta línea interpretativa. Tiana sostiene una visión reivindicativa de la experiencia de las Misiones Pedagógicas como política republicana encarnada por educadores comprometidos socialmente. En este sentido, hace propia la perspectiva de Otero Urtaza: pensar a las Misiones como experiencias de educación popular. El fenómeno, de esta manera, vuelve a enmarcarse en el territorio de la Historia de la Educación. El libro forma parte del proyecto “La escuela de la República y maestras de la República”, de la sección de enseñanza de la Unión General de Trabajadores; por lo tanto, también hay una orientación marcada por esta filiación institucional y política.

3. Perspectiva y metodología de investigación y análisis. Aportes originales de la tesis.

Este trabajo de investigación parte de una revisión del fenómeno de las Misiones Pedagógicas de la Segunda República española desde la Historia Cultural: analizamos las MP desde su prefiguración en el campo intelectual y artístico español del siglo XIX hasta su configuración en tanto que política cultural republicana. Proponemos, a la vez, situar la experiencia misionera en una *constelación cultural* que trasciende los términos republicanos y que nace de un proceso de modernización en el que existen diálogos entre *temporalidades heterogéneas*, recepciones oblicuas de la *herencia cultural*, *selecciones y activaciones particulares de la tradición*. Más allá de las diferentes perspectivas de intelectuales, artistas y misioneros, encontramos una *ruralidad* (diversa) que interpela las subjetividades modernas, y que impregna la política cultural republicana.

El objetivo es releer el fenómeno desde una perspectiva comprensiva y crítica a la vez, con una actitud atenta a las textualidades e imágenes producidas y evocadas por los propios sujetos involucrados. Leer y mirar con atención las memorias (personales y oficiales), los informes, entrevistas, las fotografías, las películas (institucionales e independientes). Rescatar de los textos los términos empleados, sin buscar sinónimos contemporáneos para decodificar su sentido. Prestar especial atención a la organización de los textos, a las expresiones utilizadas, a las reiteraciones, a lo que no se dice y aparece en las imágenes. Estudiar las imágenes fotográficas y fílmicas prestando atención a los encuadres, a lo que apunta hacia una presencia fuera de campo, a los gestos que se captan, a las expresiones que interesan, a las recurrencias en las series, a lo que no figura y sabemos que existe por otros documentos. Cruzar, yuxtaponer, comparar informaciones, perspectivas, visiones, términos y expresiones. Dejar lugar para lo inesperado, para lo que no estamos buscando: suspender la atención puesta en la información o el concepto que buscamos y leer “desinteresadamente”, esperando que algún otro dato o expresión nos llame la atención. Mantener, por un lado, una atención puesta en la búsqueda de los elementos que necesitamos relevar para nuestro análisis y, por otro lado, suspender esa búsqueda determinada para encontrar otros elementos que puedan desafiar nuestras primeras ideas y crear nuevas tensiones que sostengan nuestro sentido crítico.

Filosófica y metodológicamente, esta investigación se inspira, en gran parte, en el trabajo de Walter Benjamin. Entre sus escritos, los más presentes en este proceso de relectura del fenómeno de las Misiones Pedagógicas, que implica relevar y seleccionar los materiales de trabajo, plantear los problemas de investigación y las posibles interpretaciones, son: *Sobre el concepto de Historia* (1940), *Sobre algunos motivos en Baudelaire* (1939), *El libro de los Pasajes* (1927-1940), *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (1936) y *El narrador* (1936). Estos textos resultan importantes por distintas razones: 1) por la concepción sobre la Historia y el tiempo que Benjamin propone a partir de revisar la teología judía y el materialismo dialéctico, 2) por el trabajo investigativo e interpretativo que realiza para comprender los fenómenos de la modernidad (y los conceptos que elabora en ese camino), y 3) por la praxis investigativa, creativa e intelectual que exhibe en sus distintos trabajos y que supone una singular teoría del conocimiento (esbozada en *El libro de los Pasajes*).

Walter Benjamin propone, en *El libro de los Pasajes*, un “concepto dialéctico del tiempo histórico” (2013, 145). Desde una perspectiva del materialismo dialéctico, esto significa abordar las contradicciones y los contrastes. Pensar la historia descomponiéndose en imágenes que puedan recortarse y yuxtaponerse, y no en relatos que discurren linealmente, siguiendo una concepción progresista del tiempo. Por eso, el trabajo del historiador materialista debe implicar una especial atención a las discontinuidades, a los contactos entre un tiempo y otro. Para ello, debe aprender a descubrir y detenerse ante las imágenes históricas que revelan un contenido de verdad sobre el fenómeno que investiga (imágenes que condensan tensiones, relaciones dialécticas entre temporalidades diferentes). En este punto, tocamos una de las herramientas epistemológicas de

Benjamin que se desprenden de su concepción del tiempo y la historia: *la imagen dialéctica*. La imagen en la que “lo que ha sido se une como un relámpago al ahora en una constelación” (Benjamin 2013, 463)⁵. Estas imágenes no son arquetípicas ni mitológicas, sino históricas: son concretas, materiales, particulares y “solo en un tiempo determinado alcanzan legibilidad” (Benjamin 2013, 463). Las imágenes dialécticas condensan diversas temporalidades, momentos de extrema tensión entre tiempos que se yuxtaponen en un fragmento de lo concreto-particular, de la superficie visible del objeto de estudio.

En esta investigación comprendemos las imágenes dialécticas como imágenes históricas, visuales o textuales, que expresan una tensión entre tiempos distintos: elementos de un pasado (o distintos tiempos pasados) y un “ahora” que, como plantea Benjamin en *El Libro de los Pasajes*, no es simplemente un tiempo presente: el presente se vive y percibe en continuidad con el pasado, el “ahora” es un tiempo extraordinario, que se abre a la cognoscibilidad. Las imágenes dialécticas las descubrimos en fragmentos, detalles de textos variados, algunos aparentemente distantes, inconexos. También las encontramos en producciones visuales y audiovisuales, en un gesto, una escena, una combinación de colores y tonos, una mirada sobre un paisaje. Las imágenes dialécticas son aquí aquellas imágenes literarias, históricas, cinematográficas, fotográficas, documentales, que captan y expresan -de una manera iluminadora, clarificadora- la conexión entre lo concreto-particular del fenómeno que estudiamos (la experiencia de las Misiones, el corpus empleado, las actividades programadas, las personas involucradas) y la historia en la que se inscribe, el proceso de “larga duración” (tomando el concepto de Fernand Braudel)⁶ en el que se produce y emerge.

Georges Didi-Huberman lee en Benjamin y en Aby Warburg una *concepción abierta del tiempo*, que supone pensarlo en su *heterogeneidad*. En uno de los apuntes del legajo N del *Libro de los Pasajes*, Benjamin escribe que el materialismo histórico “hace estallar la homogeneidad de la época” (2013, 476). El concepto de *tiempo heterogéneo* que perfila Georges Didi-Huberman a partir de su lectura de Benjamin, nos sirve para abordar la modernidad cultural española como fenómeno general y las Misiones Pedagógicas como objeto concreto y particular de ese fenómeno. Desde los orígenes de esta investigación encontramos una extraordinaria potencia en esta forma de entender el tiempo, que no implica negar la historicidad, sino todo lo contrario: acercarnos al pasado con toda su carga histórica, trabajar con su materialidad, con su particular expresión, y, a la vez, trabajar con la relación entre un tiempo y otro (el nuestro, el del fenómeno, el de quienes lo leyeron antes, el de los antecedentes).

⁵ Benjamin explica: mientras la relación entre pasado y presente es temporal y continua, la relación entre pasado y ahora es dialéctica, es discontinua, es imagen (2013, 463. N 2 a, 3).

⁶ Fernand Braudel plantea una “dialéctica de la duración” que consiste en una “viva e íntima oposición” “entre el instante y el tiempo lento en el transcurrir” (Braudel 1970, 63). Braudel comprende que en la labor del historiador hay una “búsqueda del tiempo perdido” (haciendo referencia implícita a Marcel Proust y su máxima obra) (Braudel 1970, 76). En esa búsqueda se debe mantener una conciencia de “la pluralidad del tiempo social” (Braudel 1970, 63). La larga duración es un tiempo que funciona como uno de los polos en la dialéctica de la duración. El otro polo es el instante (Braudel 1970, 64).

Otros conceptos de Benjamin funcionan, en esta investigación, como herramientas para pensar ciertos problemas de la modernidad cultural que en España asumen un tono particular. Esta particularidad la encontramos expresada en la *praxis misionera*: en la concepción de la Misión, en la experiencia y en su registro.

Benjamin realiza un diagnóstico crítico que implica pensar en un empobrecimiento de la experiencia⁷ en la modernidad: una caída de su valor social y cultural, una distancia cada vez mayor entre una generación y otra. En 1936, en el ensayo “El narrador. Reflexiones sobre la obra de Nikólaï Leskov”, Benjamin anuncia el declive del arte de narrar, íntimamente ligado a la decadencia del valor de la experiencia. Encuentra que, en su tiempo, resultaba cada vez más lejana la facultad de intercambiar experiencias. Se trataba de una nueva pobreza, inmaterial, subjetiva y cultural, propia de la modernidad en el desarrollo de sus contradicciones más profundas. En este punto, resulta relevante pensar la importancia de la *narración* en la *praxis misionera*, la *valorización de la tradición oral*, del romancero, de la experiencia transmitida de generación en generación en la comunidad. Este interés por la narración aparece en los registros de la experiencia, incluso asociado a un medio completamente moderno como es el cine. La narración permite también un puente de comprensión entre campesinos y misioneros, entre tradición y modernidad (Los misioneros, por ejemplo, cuando proyectan películas, las narran. Los campesinos ven lo que ocurre en la pantalla, pero piden al misionero que narre las escenas).

Otro problema de la modernidad que Benjamin explora y que resulta clave para este trabajo (sobre todo en la interpretación de la experiencia misionera), es el de la *reproductibilidad técnica del arte* y la nueva función social del arte que, con esta nueva pauta, se abre como posibilidad. Dialécticamente, Benjamin analiza dos polos de esta declinación: la pérdida de la unicidad de la obra de arte reproducida y las nuevas posibilidades de acceder a ella mediante la tecnología moderna. Dos valores se contraponen: el valor ritual (valor de culto) y el valor de exhibición (exposición). La caída del valor ritual de la obra de arte, y la nueva potencia del valor de exhibición, pueden ofrecer nuevas posibilidades. En contraposición a la estetización de la política o la mercantilización del arte por parte de la industria cultural, existe la posibilidad de la politización de la función del arte. Este concepto de politización del arte me interesa para pensar la experiencia de las MP. Creo que, en las Misiones, existe un tipo de politización del arte que coincide con la propuesta de Benjamin (antes de que él pudiera plantearla). No se trata de utilizar el arte para la propaganda política, ni de ajustar la creación artística a los objetivos programáticos de un partido político, un gobierno o un régimen. La politización del arte que deben emprender “las fuerzas constructivas de la humanidad”

⁷ Ver ensayo de W. Benjamin “Experiencia y pobreza”, de 1933, sobre el impacto de la Primera Guerra Mundial en la crisis de la experiencia comunicable. Ver ensayo “El narrador”, de 1936, en el mismo sentido, profundizando en el análisis de aquello que se encuentra en crisis junto con la experiencia: la transmisión oral, la narración, la experiencia colectiva de la narración. Por último, ver “Sobre algunos motivos en Baudelaire”, de 1939, ensayo en el que Benjamin analiza la diferencia entre experiencia y vivencia, el lugar de shock en la vida moderna y las características del nuevo sujeto moderno: la masa.

(Benjamin 2012, 198), consiste en la emancipación de la obra de arte de su existencia parasitaria en el ritual (2012, 171). “Las obras de arte más antiguas se realizaron al servicio de un ritual, primero mágico y luego religioso” (2012, 170) pero este modo de existencia se mantuvo hasta la aparición de las técnicas de reproducción que derrumbaron el aura. El aura es “una singular trama de tiempo y espacio: aparición única de una lejanía, por próxima que sea” (Benjamin 2012, 169). Es el aura la unicidad de la obra, pero también la distancia que existe entre ésta y los sujetos que la admiran, el valor cultural que la rodea. El valor ritual o de culto, “exige que la obra de arte permanezca oculta” (Benjamin 2012, 172). Así, tiene valor de culto una imagen de una virgen tapada casi todo el año, una estatua de un dios sólo accesible para el sacerdote (Benjamin 2012, 172), pero también los cuadros de las colecciones privadas o sólo expuestos en los museos de las grandes ciudades. La reproducción de las obras de arte permite incrementar su carácter de exponibilidad, reduciendo la distancia. Uno de los sentidos posibles de la politización del arte implica, a nuestro entender, la democratización del acceso a las obras de artes y otros bienes culturales, utilizando la tecnología moderna que permite, mediante la reproducción, facilitar la difusión.

En términos filosóficos y metodológicos, nos interesa tomar de Benjamin, de su “montaje literario”, la idea de recuperar y emplear los “desechos de la historia” (Benjamin 2013, 462): prestar atención a lo residual, a lo mínimo, a lo marginal: “levantar las grandes construcciones con los elementos constructivos más pequeños, confeccionados con un perfil neto y cortante. Descubrir entonces en el análisis del pequeño momento singular, el cristal del acontecer total”. Desde esta revalorización de lo pequeño, de lo mínimo (que también está en Chesterton: “la psicología de lo pequeño”, y en García Lorca: lo “diminuto” en la “cultura de la sangre”), intentamos tomar la “pequeña propuesta metódica para la dialéctica histórico-cultural” (“Teoría del conocimiento”, Konvolut N, 1 a, 3. Benjamin 2013, 461), que parte de la importancia de los “contrastes dialécticos” (N 1 a, 4. 2013, 462).

Aby Warburg comparte con Walter Benjamin y Sigmund Freud la actitud epistemológica de enfrentarse a lo inquietante no para reducirlo, para integrarlo a un todo, sino para poner allí la atención. Warburg se identificaba con el psicoanalista y se entendía a sí mismo como un “psicohistoriador”. Concebía ciertos detalles significativos en las imágenes como síntomas, como *manifestaciones del inconsciente de la historia*. En este sentido, entendía la historia del arte como una sintomatología cultural. A través de ella, buscaba encontrarse con la vida del pasado en el presente, entendiendo que el pasado, como en la concepción benjaminiana, se encuentra abierto, vivo, animado en su presencia configurante. El *detalle-síntoma*, desde esta perspectiva, es el resto, el vestigio de otro tiempo. Es el pliegue de un vestido, una figura escondida, la expresión de una mano, una mirada hacia afuera del cuadro. Warburg, como nos recuerda Didi-Huberman, hereda la voluntad de comprender la vida de las imágenes del padre de la Historia cultural, Jacob Burckhardt. A través de este autor, Warburg llega a pensar que la historia de las imágenes es “una cuestión de vida y – puesto que en esta ‘vida’ la muerte está omnipresente- de (...) supervivencias” (Didi-

Huberman 2009, 92). Tanto para Burkhardt como para Warburg, el trabajo del historiador no se reduce a componer el relato de las cosas que cambian sucediéndose. Los movimientos que deben captarse no son solo los de cambio, sino también los que provienen de potencias estables: lo que persiste, lo que reaparece, lo que sobrevive y transita de un tiempo a otro. Desde la perspectiva historiográfica de Burkhardt, el tiempo arrastra tras de sí las formas, que son el soporte de la vida del espíritu. Todas las manifestaciones del espíritu tienen un lado histórico que las hace aparecer pasajeras, y un lado espiritual que les permite participar de la inmortalidad. El espíritu, decía Burkhardt, es cambiante pero no efímero (en Didi-Huberman 2009, 96).

De Aby Warburg (heredero de Burkhardt), tomamos el interés por la *persistencia*. La persistencia no como continuidad entre tiempos, no como expresión de una linealidad histórica, sino como latencia que se manifiesta en ciertos momentos particulares de la historia. En este sentido, un concepto para estudiar ciertas imágenes visuales en la praxis misionera (vinculada a la historia cultural española y europea), es el de *imagen superviviente*. La supervivencia es el síntoma, lo que interrumpe el curso cronológico de la historia cultural, “la extraña conjunción de la diferencia y la repetición” (Didi-Huberman 2011, 66). El elemento que sobrevive pertenece al género de los hechos de cultura que pasan y siguen frecuentándonos (Didi-Huberman 2009, 172). La imagen superviviente es aquella que expresa en un detalle, en un gesto, en un movimiento petrificado, la irrupción de una presencia latente en el inconsciente de la historia. Warburg, como Marcel Proust en el campo literario, estaba pensando en una especie de memoria involuntaria de las imágenes. Una memoria colectiva diferente de la historia escrita, narrada, consciente. Una memoria inconsciente, transhistórica, encarnada en el lenguaje gestual de un presente que se hace imagen.

Otro concepto clave en relación con la memoria y la cultura, es el concepto de *herencia* de Jacques Derrida (2004). Para el filósofo francés, la vida se define por la tensión interna de la herencia que nos asigna tareas contradictorias: recibirla sin elegirla y luego escoger mantenerla o no con vida, acogerla y a la vez reinterpretarla, reactivarla. Se trata de un pasado que “permanece inapropiable” como totalidad (Derrida 2004). Lo que caracteriza a la herencia, según Derrida, es ante todo que no se la elige, sino que es ella la que nos elige violentamente (2004, 3). Lo que está a nuestro alcance es decidir activarla, para después filtrar, seleccionar, interpretar y transformar, sin dejar a salvo - enfatiza Derrida- ni siquiera lo que se dice respetar ante todo (Derrida 2004, 4). Derrida explica que la asignación contradictoria de la herencia (recibir y escoger, acoger lo que viene nos precede y reinterpretarlo), implica la naturaleza finita de los humanos: solo un ser finito puede heredar (es su finitud la que lo obliga a recibir lo que es más grande, antiguo y duradero que él), pero, al mismo tiempo, la finitud obliga a escoger, a preferir, a excluir (Derrida 2004, 5).

En este trabajo empleamos, por un lado, este concepto de herencia (ligado a un conjunto de reflexiones sobre la memoria cultural que Derrida realiza junto con Elisabeth Roudinesco), y, por otro lado, el concepto de *tradición selectiva* de Raymond Williams. Si la noción de herencia implica la

idea de una totalidad inapropiable, de una inmensidad cultural que nos trasciende como seres finitos, el concepto de Williams implica un bagaje cultural acotado, limitado. El concepto de herencia de Derrida y el de tradición selectiva de Williams, de alguna manera -para nuestros fines-, son complementarios. Por un lado, el concepto de herencia de Derrida implica la pasividad de la recepción por parte del sujeto. Una involuntaria recepción de la herencia cultural a la que debe sumarse, por otro lado, la elección del sujeto: la decisión de activar la herencia. Esta relación activa con la herencia incluye la interpretación, la transformación, la selección. El concepto de Raymond Williams se centra en esta operación de acción voluntaria, selección consciente de ciertos elementos de la tradición que, aquí podríamos pensar, forma parte de la herencia cultural. Williams piensa la tradición como “una fuerza activamente configurativa (...) siempre más que un segmento histórico inerte; (...) en realidad el medio de incorporación práctico más poderoso” (1997, 137). La tradición no yace inmóvil en un pasado cerrado, sino que es una fuerza presente en la actualidad, que tiene poder configurativo, se encuentra viva, activa, en un tiempo abierto. Como Williams, aquí buscamos comprender no “la tradición” como un todo homogéneo, sino una tradición selectiva: “una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (1997, 137). Los intelectuales y artistas que participaron de la configuración y praxis de las MP seleccionaron de la cultura que conocían, que heredaban del pasado, “ciertos significados y prácticas” (Williams 1997, 138) que resultaban reveladores en sus búsquedas de la “profundidad de España” (Val del Omar 2010, 50), potentes como medios para establecer una comunicación con los campesinos, para crear una “Nueva España” (Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas 1934, 15).

Para delimitar un ámbito cultural dentro de la sociedad española del siglo XIX y principios del siglo XX (hasta llegar a la Segunda República), que prefigura y configura las MP, tomamos el concepto de Pierre Bourdieu de *campo intelectual*, que define el espacio social, relativamente autónomo, de producción de bienes simbólicos (2003, 11). Al decir autónomo, Bourdieu se refiere a que el campo tiene sus leyes de juego y sus formas de funcionamiento propias (2003, 11-12). En el caso que nos toca, encontramos que hay tradiciones de formación, instituciones académicas y científicas, códigos implícitos en las relaciones entre intelectuales y artistas, estilos literarios y ensayísticos, corrientes de pensamiento, escuelas y movimientos artísticos, saberes técnicos, concepciones estéticas y formas de valoración que otorgan herramientas y marcos de producción y circulación a intelectuales y artistas. También, al hablar de *autonomía relativa*, Bourdieu alude a la tensión que existe entre este campo y el poder político, económico y religioso (2003, 12). En este sentido, es importante considerar, para el campo intelectual y artístico, la existencia tensa de una autonomía relativa. Si bien el campo se constituye como esfera autónoma, con sus propias reglas y ámbitos institucionales (e instituyentes), vive en relación (siempre diversa) con el Estado (por ejemplo, si pensamos en las escuelas, institutos y universidades públicas), los partidos políticos, las

organizaciones sindicales (según qué tipo de intelectual o artista sea, y cómo asuma su “función social” o política), las industrias culturales (como periódicos, cines, editoriales, galerías, teatros, distribuidoras), la Iglesia y la religión (convenciones sociales, tradiciones, sentimientos e ideas religiosas, imágenes simbólicas presentes en la cultura).

La originalidad de esta tesis se basa en una nueva lectura crítica sobre el fenómeno de las Misiones Pedagógicas desde una perspectiva histórica que trasciende el campo de la Educación, emplazando al objeto de estudio en una Historia Cultural que excede los límites temporales de la Segunda República, que desborda las fronteras de España, que inscribe el fenómeno en una trama en la que se encuentran tendencias sincrónicas y problemas diacrónicos a la configuración de la política republicana. Al mismo tiempo, este emplazamiento del objeto de estudio en la Historia Cultural no excluye de la lectura crítica el específico contexto político, social y económico en el que tuvo lugar.

Las relaciones entre campo intelectual y artístico, Estado, pueblo, territorio y nación, están presentes en el análisis de las raíces de las Misiones y su desarrollo político, cultural, pedagógico y estético. A la vez, el terreno en el que la política cultural y la experiencia misionera tienen sitio es la ruralidad, que aquí entendemos tanto como realidad histórica y problema ancestral, como *tierra* imaginada y experimentada que interpela a los intelectuales y artistas de las ciudades, entre los que se encontraban los misioneros. Abordamos la ruralidad española en relación con la reforma agraria, la legislación laboral y la educación. Precisamente, los múltiples vínculos que establecemos en la investigación entre el fenómeno de las Misiones Pedagógicas (como creación del campo intelectual y artístico y, a la vez, como política republicana) y la ruralidad española, forman parte del interés especial que el presente trabajo tiene en relación con otros que se han publicado. En este punto, los aportes teóricos que reseñamos antes son herramientas que nos ayudan a tomar distancia de los estudios existentes sobre el tema, y repensar el fenómeno a partir del encuentro con la propia discursividad y las propias imágenes producidas por los actores involucrados. Al mismo tiempo, el estudio de los autores que inspiran las inquietudes teóricas que se expresan en esta tesis, permiten advertir nuevos problemas y conexiones.

A partir de Walter Benjamin, Jacques Derrida, Raymond Williams, Aby Warburg y otros autores que pondremos en juego a lo largo de la tesis (para temas como la fotografía: Roland Barthes, John Berger y Philippe Dubois), ponemos de relieve imágenes y textos que iluminan de forma novedosa el fenómeno en cuestión. Como explicamos al comienzo de este apartado, creamos aquí *constelaciones* de materiales, fragmentos, detalles, restos, que, por medio de la memoria (prestar atención a las reminiscencias que se producen al contemplar una imagen o leer un texto que resulta inquietante, familiar y extraño a la vez), se conectan con las Misiones, ofreciéndonos perspectivas que aún no estaban descubiertas. Partiendo de la concepción heterogénea del tiempo, pensamos el fenómeno en dos claves: una *clave dialéctica*, del contraste y la yuxtaposición de tiempos, y otra *clave transhistórica*, de las supervivencias en el lenguaje de las imágenes.

Desde esta perspectiva, estudiamos cómo la ruralidad española se hace presente, cómo se deja ver en tanto resto, en las producciones culturales del campo intelectual y artístico (tanto español como francés, según veremos en el tercer capítulo). Analizamos la construcción de imágenes que componen *paisajes*: paisajes *inquietantes* (de la pobreza, la putrefacción, la muerte), y paisajes *pedagógicos*. Partiendo de la expresión empleada por José Ortega y Gasset, *pedagogía del paisaje*, pensamos en la relación de imaginación, contemplación y búsqueda de los intelectuales y artistas con el paisaje, el modo en el que el viaje al mundo rural (que podemos encontrar expresado en diarios y memorias, artículos de prensa y fotografías del siglo XIX y principios del siglo XX), cumple una función ascética, creativa y formativa. Por otro lado, proponemos pensar en la formación de un nuevo paisaje pedagógico a partir de la intervención del Patronato de Misiones Pedagógicas en el mundo rural, la creación de nuevas experiencias estéticas y culturales entre misioneros y campesinos, y la representación de estas posibilidades pedagógicas en la ruralidad a través del periodismo, la fotografía y el cine, proyectando nuevas imágenes del campo en las ciudades.

La originalidad de esta tesis se expresa también en la forma de interpretar la politicidad del fenómeno poniendo en cuestión la correspondencia absoluta entre Estado republicano, hegemonía cultural, Patronato de Misiones Pedagógicas y grupos de misioneras y misioneros. La clave para este desmontaje de los sentidos políticos asumidos al respecto es el descubrimiento, a partir de una lectura atenta y profunda, concentrada en el lenguaje propio de las Memorias del Patronato de las Misiones Pedagógicas, las memorias personales de los misioneros, los testimonios en revistas y diarios y otros documentos, de la *inorganicidad* de las Misiones Pedagógicas (lo explicaremos en el segundo capítulo). Por otro lado, pensamos la politicidad del fenómeno en relación con el empleo de medios tecnológicos modernos, que implican la reproductibilidad técnica del arte, en función de democratizar el acceso a distintas producciones culturales que comprenden elementos de múltiples contextos. Además, continuando con este punto, analizamos las implicaciones políticas de la fotografía y el cine en relación con, por un lado, las Misiones en tanto que experiencias estéticas y pedagógicas, y, por otro lado, con el registro, la memoria y la representación de estas experiencias republicanas en el mundo rural. Finalmente, nos concentramos en el carácter político de una *pedagogía de la experiencia*, que implica el ejercicio de ver, tocar y escuchar, individual y colectivamente, contenidos culturales hasta entonces lejanos e inaccesibles. Ponemos el acento en la idea de que las Misiones Pedagógicas contribuyeron a la formación de nuevas experiencias de comunidad que permitían una apertura del campo de la imaginación y el pensamiento para aquellos que comenzaban a ser considerados como ciudadanos.

En la investigación trabajamos con la documentación ya conocida de las Misiones Pedagógicas, aportando como novedad (parte del método derivado de la perspectiva teórica que asumimos y expusimos antes) la puesta en relación (en *constelación*) de estos documentos (para su necesaria relectura) con otros materiales diversos y heterogéneos producidos por el campo cultural ampliado:

documentos oficiales, entrevistas, artículos de revistas, notas de la prensa, fotografías, fotomontajes, películas, obras de teatro, novelas, poemas, manifiestos, ensayos. Además, nos adentramos en la *praxis* misionera no solo a través de las memorias ya conocidas (que, insistimos, son revalorizadas en una nueva interpretación), sino también por medio de los materiales y recursos empleados en las Misiones. De esta manera, por un lado, creamos un corpus propio en el desarrollo de la investigación, que desborda los límites hasta ahora establecidos al estudiar las Misiones Pedagógicas, y, por otro lado, rearmamos el propio corpus que fue producto y, a la vez, productor de la experiencia cultural, política, pedagógica y estética misionera.

4. Arquitectura de la tesis

Presentamos en este apartado la estructura organizativa de la tesis. Ésta se compone de cuatro capítulos:

En el capítulo 1, “Modernidad cultural en España. El campo intelectual y artístico como espacio de prefiguración de las Misiones Pedagógicas”, estudiamos la prefiguración del fenómeno en el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, poniendo atención a la formación del campo intelectual y artístico español, su relación con el Estado y sus posiciones críticas en relación con los problemas del país. Abordamos las propuestas pedagógicas, los valores éticos, las nociones filosóficas, las búsquedas e indagaciones científicas y artísticas, las imágenes (pictóricas, fotográficas, filmicas), los textos (ensayísticos, poéticos, novelísticos, científicos), las piezas musicales y las referencias geográficas que encontramos en sus expresiones registradas, que se presentan en las Misiones Pedagógicas y que provienen de tiempos anteriores a la Segunda República. Estudiamos las relaciones entre modernidad, tradición y vanguardia, empleando los conceptos de herencia y tradición selectiva. Por último, planteamos la existencia de una *praxis del homenaje* en la prefiguración, configuración y reconfiguración del fenómeno.

En el capítulo 2, titulado “La *praxis* de las Misiones Pedagógicas. Herencia, tradición, modernidad y vanguardia en la configuración de una política cultural republicana”, analizamos, cómo se configuran las Misiones Pedagógicas como *política cultural* del Estado republicano y como obra de intelectuales y artistas. De esta manera, abordamos la *praxis* de las Misiones, la composición del *corpus misionero* a partir de operaciones de selección de elementos de la tradición, de modos de concebir la nación, de formas de asumir la modernización en la recepción de la herencia cultural. La *praxis* misionera que estudiamos incluye la fundación del Patronato, la elaboración de sus objetivos y fundamentos, los diagnósticos que sostienen la necesidad de las Misiones, la puesta en práctica - por parte de intelectuales y artistas- de una política cultural estatal, la organización y programación de las actividades, la formación de grupos de misioneros, la experiencia relatada en memorias, la

fotografía y el rodaje de la actividad. Finalmente, abordamos en este capítulo la politicidad de las Misiones Pedagógicas.

En el capítulo 3, “Las Misiones Pedagógicas se dirigen al interior de España. El mundo rural en el imaginario del campo artístico e intelectual español”, construimos una constelación de materiales culturales que nos permiten captar diversas representaciones de la ruralidad. Explorado la mirada misionera dialécticamente a partir de distintos puntos de comparación en el campo cultural, procuramos aproximarnos a la comprensión de la singularidad de las Misiones en su relación con lo rural. El capítulo se compone de tres apartados que encierran distintas formas de representación: 1) *Tierra adentro*: representaciones del aislamiento, la pobreza y la alteridad rural, 2) Paisajes inquietantes: enfermedad, muerte, putrefacción y éxodo, 3) Pedagogía del paisaje: la mirada urbana al interior rural, las Misiones Pedagógicas y la búsqueda de una semejanza perdida.

El capítulo 4, “Experiencia y documentación de las Misiones Pedagógicas”, está dedicado al estudio, análisis e interpretación de la experiencia cultural, política, estética y pedagógica de las Misiones a través de su producción documental textual, fotográfica y filmica. Además, también formarán parte del corpus de materiales para el análisis, distintos artículos y notas de la prensa (de diferentes perspectivas ideológicas), y fragmentos de los diarios de las sesiones en las Cortes. La fotografía tendrá un lugar central en este capítulo, a la hora de estudiar la experiencia de la mirada implicada en la documentación de las Misiones. Volveremos a la cuestión del *paisaje pedagógico* construido y representado en el contexto de la experiencia misionera de *aproximación* entre ciudad y campo.

5. Contextos y experiencias de investigación, trabajo y escritura.

Este trabajo de investigación comenzó a desarrollarse en Barcelona (a partir de ideas y preguntas ya pensadas en Buenos Aires⁸) hace cinco años, durante mis estudios de Màster en Història del Món

⁸ Las primeras lecturas y preguntas que dieron lugar al inicio de esta investigación tuvieron lugar en Buenos Aires (Argentina), a principios de 2012, en el contexto del estudio de la filosofía de Walter Benjamin para un curso de posgrado dictado por la Dra. Alicia Entel en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Por mi experiencia en educación popular, estaba interesada en las Pedagogías Críticas y los procesos históricos de organización y transformación social. Al mismo tiempo, por historias familiares sentía un profundo interés por la Historia contemporánea española, en especial por la Segunda República. Todos estos intereses convergieron al leer por primera vez el ensayo de Benjamin “La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica”, encontrándome con la provocadora frase final en la que el autor propone, para las fuerzas constructivas, politizar el arte, en tiempos de una predominante estetización de la política. En este sentido, parecía confluir esta lectura con la de “Sobre el concepto de Historia”, en la que Benjamin recomienda leer (y, por qué no, hacer) historia “a contra pelo”. Reflexionando en las posibilidades políticas del arte en la era de su reproductibilidad, pensé inmediatamente en las Misiones Pedagógicas. Parecían ser una experiencia cultural en la que la reproducción de las imágenes y los textos iba en favor de la democratización del acceso a los bienes culturales. Tal vez esa fue la primera hipótesis de trabajo.

en la Universitat Pompeu Fabra⁹. Desde entonces, trabajé con mis directores Josep Maria Salrach y Jordi Ibáñez, quienes me acompañaron aún a la distancia. Durante el año 2014, Josep Maria Salrach orientó mis objetivos de investigación, invitándome a preparar una exposición escrita de mis fuentes teóricas, historiográficas y documentales, así como de mis primeras ideas sobre las Misiones Pedagógicas. Trabajé, para esa exposición (que Salrach leyó y evaluó con gran cuidado), durante ese verano: primero en Barcelona y luego, durante un mes, en la Biblioteca Cervantes y la Bayerische Staatsbibliothek de Munich¹⁰. Al regresar a Barcelona, asistí al congreso anual sobre Walter Benjamin, donde conocí a Jordi Ibáñez, a quien Salrach había invitado a participar de la dirección de mi tesis. Ibáñez me ayudó a pensar mi objeto de estudio a partir de las relaciones teóricas que me interesaban desde entonces.

En diciembre de 2014, regresé a Buenos Aires y continué desde allí mi trabajo, basándome en libros, capítulos, artículos y documentos que había podido escanear en Barcelona, y los apuntes que había tomado en Madrid (en mis visitas a la Biblioteca Nacional y la Residencia de Estudiantes). Si me refiero a esto, es para ir contextualizando las condiciones materiales y culturales en las que esta investigación se llevó adelante. Contextualizar implica poner de relieve dificultades y posibilidades, y debo decir que en cada lugar hubo condicionamientos de los dos tipos. Si bien en Barcelona contaba con bibliotecas, archivos, cursos, y la presencia de mis directores, no tenía los medios económicos para quedarme. En Buenos Aires, como siempre, pude disfrutar de una activa y diversa oferta cultural que amplió y dinamizó mis ideas.

En mayo de 2015 me trasladé a Guayaquil, Ecuador, terminando de escribir allí el Trabajo Final de Master. Finalmente, con apoyo de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil, pude defender mi tesis vía videoconferencia. En octubre de ese año comencé mis estudios de doctorado. Con generosidad, apertura y confianza, Josep Maria Salrach y Jordi Ibáñez, aceptaron seguir trabajando conmigo a la distancia. Al mismo tiempo, comencé a trabajar a tiempo completo como profesora de Historia y Teoría de las Artes en la Universidad de las Artes del Ecuador. Durante dos años trabajé en la universidad y sostuve mi investigación con tutorías por Skype con mis directores de tesis. Trabajar en la universidad me permitió acceder a una pequeña biblioteca. Sin embargo, es importante tener en cuenta que en Guayaquil no contaba con una biblioteca como la de la Universitat Pompeu Fabra o la Universidad de Buenos Aires, por lo tanto, gran parte de mi investigación se basó en el trabajo con bibliotecas, archivos y hemerotecas digitales, galerías on-line de los museos españoles, bases de datos de revistas y publicaciones digitales. Tampoco contaba con una filmoteca, por lo que todas las películas que empleo en mi tesis, con excepción del *Tríptico Elemental de España* de Val del Omar, que obtuve en una tienda de películas de Barcelona cuando

⁹ En el curso de Juan Carlos Garavaglia tuve la posibilidad de escribir sobre mi entonces incipiente investigación sobre las Misiones Pedagógicas. La lectura de Pierre Bourdieu fue una recomendación suya, así como la idea de pensar en la singularidad de las Misiones en tanto política cultural del Estado republicano.

¹⁰ El mes que viví en Munich fue inmensamente productivo. Cada día trabajaba en la biblioteca, a la que llegaba caminando por el Jardín Inglés. También frecuentaba la biblioteca Cervantes y la Filmoteca de Munich, asistiendo a ciclos de cine expresionista alemán y cine cómico estadounidense de la década de 1920.

pude viajar en 2016, tuve que verlas en internet (Youtube, Vimeo y otros sitios).

Si bien en Guayaquil las condiciones para la investigación eran muy difíciles, trabajar en la Universidad de las Artes me permitió contar con recursos para viajar a Barcelona y a Buenos Aires¹¹, establecer relaciones muy motivantes en términos intelectuales¹², seguir formándome como profesora, aprender con y de mis estudiantes (que inspiraron muchas de mis reflexiones), y organizar actividades culturales de extensión universitaria que me permitieron crear propuestas y dinámicas de intercambio con una comunidad más amplia. Junto con la profesora Libertad Gills, tuvimos la oportunidad de llevar adelante, en el Museo de Antropología y Arte Contemporáneo de Guayaquil, ciclos de cine y seminarios abiertos y gratuitos sobre Luis Buñuel y José Val del Omar, abriendo foros de debate con estudiantes de la universidad, provenientes de distintas regiones del Ecuador. Esta actividad cultural y pedagógica con la comunidad, nutrió mi investigación y animó mis capacidades de comprensión.

Los límites en la disponibilidad de recursos bibliográficos, por otro lado, agudizaron mi creatividad y mi capacidad para poder aprovechar lo que tenía al alcance. Noté, además, que, contando con poco, me veía liberada a lo que el azar (tal como André Breton lo entendió), podía ofrecerme. Solo una pequeña anécdota ilustrativa: Caminando un domingo de intenso calor por las calles céntricas de la ciudad, entre familias que paseaban en su día libre, me detuve en una tienda de jugos naturales. Al lado, vendían algunas revistas y libros viejos, prácticamente regalados. Tenían una colección de la editorial Salvat, de la década del setenta, que nunca se había vendido, y ya tenía sus manchas amarillas. Por curiosidad y como entretenimiento, revisé los volúmenes que quedaban en un estante. Encontré, por azar, y por un dólar, *El espectador*, de Ortega y Gasset. Volviendo a casa, me puse a leer. Algunas de las ideas e imágenes que me orientaron en mi tercer y cuarto capítulo, provienen de esa lectura azarosa de aquel domingo cálido y húmedo en Guayaquil.

Con todo, en Ecuador pude preparar una parte importante de mi tesis, que empecé a escribir, en su versión casi definitiva, aquí, en Pittsburgh, Pensilvania, Estados Unidos. Las modernas tecnologías de comunicación me permitieron, una vez más, mantener un diálogo cercano con mis directores, que comentaron mis textos, me aportaron sugerencias de autores y materiales, y me orientaron en la organización final mi trabajo. Desde septiembre de 2017 pude dedicarme, con una importante biblioteca a mi disposición (Hillman Library, University of Pittsburgh), a la escritura de los primeros tres capítulos de mi tesis. El cuarto lo escribí en Buenos Aires, este invierno del sur/verano del norte de 2018, en la casa de mis padres, en mi vieja mesa de trabajo.

¹¹ En 2017 pude viajar a Buenos Aires con el apoyo económico de la Universidad de las Artes del Ecuador, y presentar parte de mi trabajo en las Jornadas de Investigadores en Historia de España del Instituto Sánchez Albornoz de la Universidad de Buenos Aires.

¹² Incluyendo la participación en un grupo de investigación de la Nueva Escuela Lacaniana de Guayaquil.

Índice

	Pág.
Resumen.....	vii
Introducción	ix
1. MODERNIDAD CULTURAL EN ESPAÑA. EL CAMPO INTELLECTUAL Y ARTÍSTICO COMO ESPACIO DE PREFIGURACIÓN DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS	1
1.1. El campo intelectual y artístico en España. De la moderna fundación de la Institución Libre de Enseñanza a la crisis de 1898 y el “problema de España”.....	1
1.2. La crisis de 1898, “el problema de España” y la cuestión nacional..	9
1.3. Modernidad cultural y heterogeneidad temporal en el campo intelectual y artístico español.....	33
2. LA PRAXIS DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS. HERENCIA, TRADICIÓN, MODERNIDAD Y VANGUARDIA EN LA CONFIGURACIÓN DE UNA POLÍTICA CULTURAL REPUBLICANA	53
2.1. La Segunda República y los intelectuales. Hacia una “nueva España”.....	54
2. 2. La configuración de las Misiones Pedagógicas.....	57
2.2.1. El diagnóstico de la profunda desigualdad socioeducativa como fundamento de las Misiones Pedagógicas.....	62
2.2.2. La cuestión agraria.....	67
2.2.3. La importancia de la educación en el proyecto republicano.....	72
2.3. La praxis misionera.....	
2.3.1. La organización de la Misión.....	74
2.3.2. El desarrollo de la Misión en la aldea.....	78
2.3.3. La formación y la puesta en juego del corpus misionero.....	91
2.3.4. Las Misiones Pedagógicas como política cultural singular.....	128
3. LAS MISIONES PEDAGÓGICAS SE DIRIGEN AL INTERIOR DE ESPAÑA. EL MUNDO RURAL EN EL IMAGINARIO DEL CAMPO INTELLECTUAL Y ARTÍSTICO. REPRESENTACIÓN DE UN NUEVO PAISAJE PEDAGÓGICO.	147
3.1. <i>Tierra adentro</i> : representaciones del aislamiento, la pobreza y la alteridad rural.....	148
3.2. <i>Paisajes inquietantes</i> : enfermedad, muerte, putrefacción y éxodo, entre el campo y la ciudad.....	168
3.3. <i>Pedagogía del paisaje</i> : la mirada urbana al interior rural, las Misiones Pedagógicas y la búsqueda de una semejanza perdida.....	184
4. EXPERIENCIA Y DOCUMENTACIÓN DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS. CONSTRUCCIÓN Y REPRESENTACIÓN DE UN NUEVO PAISAJE PEDAGÓGICO.	201

4.1. Encuentro y experiencia cultural en la Misión.....	202
4.2.1. Documentación de la praxis misionera <i>tierra</i> <i>adentro</i>	208
4.2.2. Construcción de un nuevo paisaje pedagógico.....	220
4.2.3. Producción documental para el registro institucional-estatal y la reflexión política y pedagógica de los misioneros.....	255
4.2.4. Difusión en la ciudad de la experiencia cultural en el mundo rural.....	268
4.3. Experiencia de la mirada y pedagogía de la experiencia.....	279
Conclusiones.....	297
Epílogo.....	305
Bibliografía.....	315

1. MODERNIDAD CULTURAL EN ESPAÑA. EL CAMPO INTELECTUAL Y ARTÍSTICO COMO ESPACIO DE PREFIGURACIÓN DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS.

Las Misiones Pedagógicas constituyeron un fenómeno político, cultural y educacional republicano, situado históricamente entre 1931 y 1936. Sin embargo, las propuestas pedagógicas, los valores éticos, las nociones filosóficas, las búsquedas e indagaciones científicas y artísticas, las imágenes (pictóricas, fotográficas, filmicas), los textos (ensayísticos, poéticos, novelísticos, científicos), las piezas musicales y las referencias geográficas que encontramos en sus expresiones registradas, provenían de elaboraciones y configuraciones intelectuales y artísticas de diferentes tiempos históricos que se articularon en una actualización política republicana.

En este primer capítulo proponemos pensar en una *prefiguración* de las MP en los ámbitos de los intelectuales y artistas, fundamentalmente durante el último tercio del siglo XIX y el primero del siglo XX. Esto implica revisar el nacimiento de la figura del *intelectual* en los ambientes urbanos de España y de un *campo intelectual y artístico* en el que se pone en juego una singular y emergente modernidad cultural. Estos procesos se sitúan en un contexto histórico marcado por la Revolución de 1868, la Primera República, la Restauración monárquica y el sistema de alternancia del poder entre liberales y conservadores; el peso opresivo de la Iglesia, una rancia estructura oligárquica y caciquil, la conflictividad social creciente en las ciudades industriales, las tensiones entre el centralismo castellano y las nacionalidades culturales y lingüísticas periféricas -pero económicamente pujantes-, la decadencia del imperio, el proyecto republicano y su realización problemática.

1.1 EL CAMPO INTELECTUAL Y ARTÍSTICO EN ESPAÑA. DE LA MODERNA FUNDACIÓN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA A LA CRISIS DE 1898 Y EL “PROBLEMA DE ESPAÑA”.

Durante la primera mitad del siglo XIX España permaneció, en términos generales, según autores como Jo Labanyi, en un aislamiento cultural (1993, 2). Bajo el régimen monárquico, el poder eclesiástico y el dominio abusivo de la oligarquía rural existían pocos ámbitos para la libre expresión y circulación de ideas. La Inquisición, abolida finalmente en 1834, reprimía cualquier posibilidad de disrupción o divergencia. La Revolución liberal de 1868 y los debates parlamentarios de 1869, a propósito de la nueva constitución nacional, crearon un clima intelectual marcado por el cuestionamiento de las tradicionales bases católicas de la sociedad española, proponiendo -para empezar- la libertad de culto (Labanyi 1993, 8).

La Primera República (1873) duró muy poco: un golpe de Estado en 1874 puso fin a la primera experiencia de suspensión de la autoridad monárquica (Kamen 1973, 137). A partir de entonces, y

hasta la llegada de Primo de Rivera en 1923, el poder estatal fue regido por un sistema monárquico-constitucional, y una lógica de alternancia del poder gubernamental entre el Partido Conservador y el Partido Liberal. En los territorios rurales de las provincias el control político recaía en los jefes locales, los “caciques” -cómplices de la oligarquía y de los estamentos eclesiásticos. Sin embargo, es durante ese período que comienza a desarrollarse en España una vida cultural moderna, activada por intelectuales y artistas que van constituyendo, paulatinamente, un *campo* propio.

Empleamos aquí la categoría de *campo intelectual* de Pierre Bourdieu, que define así al espacio social, relativamente autónomo, de producción de bienes simbólicos (2003, 11). La creación de periódicos, revistas, diarios, editoriales (como la *Revista de Occidente*, *El Sol*, las publicaciones de la Residencia de Estudiantes, *La Gaceta Literaria*, entre otras); la publicación de ensayos, artículos, reseñas, comentarios, libros, manifiestos (que cruzan los ámbitos universitarios, políticos, culturales y artísticos entre España, el resto de Europa y América); la organización de homenajes (como el que se realiza a Góngora en 1927), actos, conferencias, cursos, exposiciones, tertulias (como la de Ramón Gómez de la Serna); la formación y el sostenimiento de espacios de encuentro e intercambio (como la Residencia de Estudiantes, el cine club de *La Gaceta Literaria*) más allá de las universidades e institutos de investigación; la producción de ideas filosóficas, políticas y morales, conceptos y teorías, propuestas y experiencias pedagógicas, obras de arte y marcos interpretativos; todo esto forma parte de la vida del campo intelectual y artístico español.

Al decir autónomo, Bourdieu se refiere a que el campo tiene sus leyes de juego y sus formas de funcionamiento propias (2003, 11-12). En el caso que nos toca, encontramos que hay tradiciones de formación, instituciones académicas y científicas, códigos implícitos en las relaciones entre intelectuales y artistas, estilos literarios y ensayísticos, corrientes de pensamiento, escuelas y movimientos artísticos, saberes técnicos, concepciones estéticas y formas de valoración que otorgan herramientas y marcos de producción y circulación a intelectuales y artistas. También, al hablar de autonomía relativa, Bourdieu alude a la tensión que existe entre este campo y el poder político, económico y religioso (2003, 12). Si bien el campo se constituye como esfera autónoma, con sus propias reglas y ámbitos institucionales (e instituyentes), vive en relación (siempre múltiple) con el Estado (por ejemplo, si pensamos en las escuelas, institutos y universidades públicas), los partidos políticos, las organizaciones sindicales (según qué tipo de intelectual o artista sea, y como asuma su función social o política), las industrias culturales (como periódicos, cines, editoriales, galerías, teatros, distribuidoras), la Iglesia y la religión (convenciones sociales, tradiciones, sentimientos e ideas religiosas, imágenes simbólicas presentes en la cultura).

Este último punto resulta interesante por su complejidad, que radica en la ambivalencia y la omnipresencia de la religiosidad católica en la sociedad española, sin dejar por fuera a los intelectuales y artistas. Un *inconsciente cultural* (Bourdieu 2003, 32-33), se manifiesta en los discursos e imágenes producidas por el campo artístico e intelectual durante el período que analizamos aquí.

Aún las creaciones, las actitudes y las performances anticlericales emergen de una experiencia cultural signada por la religiosidad. El vocabulario y la imaginaria católica, principios y valores éticos y morales cristianos (como la noción de hermandad), modos hagiográficos de figurar héroes populares o próceres nacionales, la noción de misión y de martirio, el deseo de trascendencia, y otros elementos profundos de la cultura, se encuentran presentes en manifestaciones seculares o anticlericales, aunque sirvan a otros propósitos, contrarios a los de los altos estamentos del poder eclesiástico español. Este punto lo retomaremos más adelante en este capítulo y en el próximo cuando abordemos la configuración y denominación de las MP. Ahora continuaremos el hilo de narración que nos lleva a plantear un hito fundamental en la formación del campo intelectual español que, si seguimos a P. Bourdieu, solo puede gestarse en la modernidad (siendo el campo intelectual, dialécticamente, también impulsor de las transformaciones que permiten ese fenómeno).

Durante el régimen de la Restauración y el gobierno de Antonio Cánovas del Castillo, se publicó en 1875 un Real Decreto, formulado por el Ministro de Fomento Manuel Orovio, suprimiendo la libertad de cátedra en las universidades (conquista que había sido ganada con la Revolución de 1868). Se prohibía así la enseñanza de ideas contrarias al dogma católico y al régimen monárquico (Inman Fox 1997, 31)¹³. La medida generó protestas en distintas universidades, y muchos profesores fueron separados de sus cátedras. En ese contexto, Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), Gumersindo de Azcárate (1840-1917) y un grupo de catedráticos expulsados de la Universidad Central de Madrid, fundaron, en 1876, la Institución Libre de Enseñanza (ILE), espacio de formación y pensamiento fundamental en la configuración de la modernidad cultural española. El gesto de fundar una institución propia, al margen de las imposiciones del Estado autoritario y la Iglesia católica, reclamaba, en la práctica, la libertad de pensamiento y expresión, y señalaba un camino de renovación cultural y pedagógica para la modernización de España.

La fundación de la ILE se inspiraba en el principio de la libertad de conciencia y en el convencimiento de que el dogmatismo de la Iglesia católica y el autoritarismo del régimen monárquico perjudicaban profundamente a España, hundiéndola en un “crítico período de decadencia” (JAE Memoria de 1907, 1908). Los fundadores de la Institución comprendieron que era urgente una renovación pedagógica para hacer posible la modernización de España. En este proyecto resultaba fundamental el intercambio cultural y académico con otros países de Europa, pero también la recuperación de las obras clásicas de la cultura española del Renacimiento y el Barroco (en pintura) y el Siglo de Oro (en teatro y literatura), y el reencuentro con las culturas populares de distintas regiones. Como veremos en el último apartado de este capítulo, la

¹³ La circular enviada a los rectores de las universidades exigía que “no se enseñe nada contrario al dogma católico ni a la sana moral” y que no se tolere “nada que ataque, directa ni indirectamente, a la monarquía constitucional ni al régimen político” (Tuñón de Lara 1977, 42-43). El antecedente fue el conflicto que el mismo Orovio tuvo con los profesores universitarios durante el gobierno conservador del general Ramón Narváez.

modernidad en España se encontraba íntimamente ligada al mundo del Siglo de Oro, de donde obtenía su fuerza e inspiración.

La ILE reunió y difundió, durante el último tercio del siglo XIX y el primero del XX, el pensamiento de intelectuales europeos contemporáneos como Charles Darwin, León Tolstoi, María Montessori, Henri Bergson y Bertrand Russell, entre otros. A través de viajes de estudio, investigaciones en el exterior, encuentros y congresos internacionales de pedagogía, los intelectuales institucionistas recogieron nuevas ideas y propuestas pedagógicas, fundamentalmente de Alemania, Inglaterra, Francia y Bélgica. Una de las influencias más importantes, que los institucionistas heredaron de una generación anterior (la de la década de 1850), fue la de Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832) y Friedrich Fröbel (1782-1852).

El pensamiento de Krause -que puede enmarcarse en el idealismo alemán (Abellán 1984, 413)- había sido introducido en España por Julián Sanz del Río (1814-1869)¹⁴, quien encontraba en él la posibilidad de conciliar los ideales de la libertad individual y el bien común, la filosofía y la política, la ciencia¹⁵ y la religión. Los intelectuales españoles asumieron el krausismo -según José Luis Abellán- con una perspectiva política: abogar por la libertad de pensamiento y expresión, impulsar reformas sociales y políticas tendientes a la democratización de España. Pero si bien en España el krausismo estuvo, desde sus orígenes, íntimamente ligado a la ideología liberal, había un elemento romántico que no era menos importante, y que tal vez podemos pensar como persistente en la praxis de las Misiones Pedagógicas (volveremos a este punto más adelante). Cuando nos referimos al elemento romántico, estamos pensando en la importancia que el krausismo español otorga a la comunidad y a la nación. Krause, al rechazar la teoría absolutista del Estado, había insistido en la importancia de las asociaciones “de finalidad universal”, como la familia o la nación, que trascienden las limitaciones de las organizaciones o instituciones religiosas o políticas, como la Iglesia o el Estado (Abellán 1984, 417). En este sentido, para los institucionistas del siglo XIX y XX, la dimensión comunitaria -y nacional- será, en el proyecto modernizador, tan relevante como la individual.

La nación, para los intelectuales krausistas (incluyendo a los institucionistas que se formarían en la filosofía difundida por Sanz del Río), cobra especial importancia, entonces, en tanto expresión de lo

¹⁴ José Luis Abellán, en su *Historia crítica del pensamiento español*, señala que el primer contacto de los intelectuales españoles con la filosofía de Krause fue a través de su discípulo belga Heinrich Ahrens (1808-1874). Ahrens había desarrollado una vertiente jurídica de la filosofía krausista, que fue la que recibió Sanz del Río y sus discípulos. Para Ahrens, y luego para Sanz del Río, “el derecho natural no era individualista, sino comunitario, es decir, determinado por voluntades individuales aunadas en busca del bien común de toda la Humanidad” (Abellán 1984, 396). A partir de estas ideas se desarrolló en España una Filosofía del Derecho que tuvo un lugar importante en la formación universitaria de los intelectuales liberales (marcados por el romanticismo).

¹⁵ El krausismo entiende que existe un “sistema de la ciencia” que comprende todo el conocimiento, incluyendo las “ciencias particulares”. Éstas últimas se integran y relacionan entre sí dentro de la “ciencia universal”. Según Abellán, la valoración de la ciencia como sistema es uno de los rasgos distintivos de Krause (en relación con Fichte, Schelling y Hegel) (1984, 415).

comunitario y asociativo. En este punto, la idea de nación se libera de las determinaciones estatales. Algo semejante ocurre con la religión, que parece emanciparse, desde la perspectiva krausista, de la institucionalidad eclesiástica, no para remitirse únicamente a la individualidad, sino para promover una espiritualidad ligada a un sentido del bien común¹⁶. En esa dirección, la espiritualidad así entendida se asocia con una idea comunitaria del derecho natural y una concepción de la ciencia basada en la comprensión del hombre como expresión de la unidad de la naturaleza y el espíritu (Abellán 1984, 417). Esta noción de espiritualidad resultaba fuertemente atractiva para los intelectuales españoles que se habían formado en la religión católica pero que, al mismo tiempo, buscaban poner en cuestión las ideas dogmáticas de la Iglesia y sus consecuencias para el desarrollo del pensamiento. Pensamos que, en esta recepción particular del krausismo, se expresa la presencia de una suerte de pulsión hacia lo espiritual (religioso, hierático, místico, mágico) en el campo intelectual y artístico español moderno -que comienza a formarse durante la segunda mitad del siglo XIX- y en las tentativas vanguardistas de principios del siglo XX.

Desde el desarrollo de la praxis institucionista hasta las creaciones artísticas de José Val del Omar y la composición de imágenes satíricas por parte de Luis Buñuel, encontramos discursos sobre historia y pedagogía, cuadros, fotografías y films que manifiestan una latencia religiosa, incluso en los casos de secularismo, ateísmo o pretendida impugnación del catolicismo. En el caso del krausismo asumido por la ILE – y más tarde por aquellos que impulsarían las Misiones Pedagógicas-, esta tendencia filosófica que no abandona la espiritualidad, con todo, resultó ser una amenaza para la hegemonía de la Iglesia católica, sobre todo en el terreno educativo. Como podemos deducir de lo que antes explicábamos, ese fue el campo de disputa en el que la ILE surgió (específicamente en el ámbito universitario) y se formó, creando escuelas e institutos al margen de la Iglesia y, al comienzo, del Estado, formulando propuestas pedagógicas, culturales y científicas (que no dejaban de ser políticas).

En ese ámbito educativo, los institucionistas desarrollaron concepciones filosóficas y pedagógicas inspiradas en el krausismo recibido a través de Julián Sanz del Río. Tomaron como base el principio del desarrollo armónico de la persona, la integración de la razón y el sentimiento en el proceso de conocimiento y la importancia de la formación en oficios y artes complementando la educación intelectual. Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), discípulo de Francisco Giner de los Ríos y, en

¹⁶ Como explica Abellán, “el krausismo, al menos en su expresión española, era una forma de religiosidad y de moral que en nada se oponía a una religiosidad católica, sincera y abierta” (1984, 450). Gumersindo de Azcarate, fundador de la ILE junto a Giner de los Ríos, se definía a sí mismo como un católico liberal, sosteniendo que era posible la armonía entre catolicismo y libertad personal. Según Abellán, también Giner de los Ríos tuvo, durante un tiempo (antes del Concilio Vaticano) esperanza en la renovación de la Iglesia católica. Esta esperanza se basaba en que, para Giner -como señala Abellán- la propia idea de “humanidad” era creación del cristianismo (1984, 453-454). Este elemento del catolicismo liberal (más específicamente desarrollado por otro institucionista, Fernando de Castro) ayuda a comprender, en parte, las diferencias que décadas más tarde se encontrarían en tensión dentro de la coalición republicana en cuanto a la política religiosa. La herencia recibida por los republicanos era heterogénea en su composición, y esto se revelaba claramente en la cuestión de la religión.

1931, presidente del Patronato de Misiones Pedagógicas, destacó la importancia del desarrollo de la sensibilidad estética, facultad que consideraba presente en el interior de cada persona. El ideal era el acercamiento entre el mundo interior y el exterior (Otero Urtaza 1990, 32), siendo “la poesía y la realidad (...) las fuentes más puras de toda inspiración educadora” (Cossío 2007, 80). Tanto Cossío como Giner de los Ríos desconfiaban del positivismo y de la razón como única forma de conocimiento. Había que tender a la trascendencia de la contradicción entre teoría y práctica, ciencia y vida (Cossío 2007, 162). De esta manera, el educador debía buscar abrir los ojos del educando, estimulando la sensibilidad para llegar al pensamiento. Como más tarde diría Cossío para las Misiones Pedagógicas, “gozar es una forma de empezar a pensar, un medio de despertar las conciencias dormidas por el trabajo rutinario, un camino de liberación” (Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas 1934, 23).

Manuel Bartolomé Cossío, además de interesarse por el desarrollo y la renovación de la pedagogía, se encontraba preocupado íntimamente por los estudios sobre las relaciones entre el arte (en sus dimensiones creativas y contemplativas) y la vida espiritual. Esta pasión ya la había comenzado a desarrollar desde sus épocas de becario en la Universidad de Bologna, donde pudo estudiar Arqueología, Historia de la Literatura italiana y Filosofía (Arias de Cossío y López Alonso 2014, 28). En Italia, Cossío tuvo la oportunidad de conocer diversas expresiones artísticas, monumentos y obras de teatro. En siete cuadernos escribió sus observaciones sobre la vida en las ciudades italianas que recorría, sus propias experiencias, comentarios sobre obras de teatro y visitas a monumentos (Arias de Cossío y López Alonso 2014, 36)¹⁷. Como veremos en los próximos capítulos, la escritura a partir de la experiencia de la observación, como registro y comentario, asume una importancia no despreciable en la vida cultural española de entre siglos, y es fundamental en la experiencia y documentación de las Misiones Pedagógicas. La escritura funcionaba como medio de registro y como forma de materialización de la experiencia de contemplación e introspección personal y/o colectiva. Volveremos sobre esta idea en el capítulo tres, cuando nos refiramos a las miradas urbanas, intelectuales, artísticas, republicanas, puestas en el mundo rural, sus paisajes y poblaciones humanas.

El pensamiento desarrollado por los institucionalistas entró en el ámbito universitario en la década del ochenta del siglo XIX, después de haberse gestado, desde 1876, al margen de la institucionalidad regulada por el Estado. El ministro de Fomento del gobierno liberal de Práxedes Sagasta (1825-

¹⁷ Fue parte de la influencia krausista y fröbeliana en la actividad de la Institución Libre de Enseñanza, la importancia otorgada al arte en la educación y en la recuperación, mediante la investigación y la excursión por el territorio español, del patrimonio cultural del país. Una de las experiencias importantes en este sentido fue la del Catálogo Monumental, empresa iniciada en 1900 a partir de la iniciativa del ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Antonio García Alix. Manuel Gómez Moreno sería el encargado de llevar a cabo el catálogo artístico, comenzando por Ávila y extendiéndose al conjunto de España (López Yarto 2010). Al inicio del primer catálogo, el de Ávila, Gómez Moreno anunciaba que “catalogar los monumentos históricos y artísticos de la Nación resulta empresa mucho más ardua por nueva que por difícil” (1900, 1), encontrándose muchos de ellos “casi vírgenes de exploraciones serias” (1900, 8).

1903), José Luis Albareda (1828-1897), derogó el “Decreto Orovio” en 1881, permitiendo a los profesores destituidos o suspendidos volver a ocupar sus cátedras. Así, Giner de los Ríos y otros colegas volvieron a la universidad, mientras mantenían sus actividades en la ILE e impulsaban una de las revistas más significativas del incipiente campo intelectual español: el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

Con el Partido Liberal en el gobierno, la ILE –desde un ámbito privado por su gestión independiente del Estado, pero público en el sentido del impacto social de la acción pedagógica, cultural y científica- se vio implicada en la elaboración de proyectos que derivaron en políticas estatales. Esta compleja implicación expresa la cualidad de autonomía relativa del campo intelectual tal como lo presentábamos antes. Políticas estatales dirigidas a la conformación de ámbitos públicos de formación y modernización, fueron alentadas y sostenidas, muchas veces, por intelectuales institucionistas. Una de las instituciones más importantes para comprender los orígenes de las Misiones Pedagógicas de la Segunda República es el Museo Pedagógico Nacional, creado 1882 por un Decreto Ley del gobierno de Sagasta (cuando Juan Facundo Riaño era Director General de Instrucción Pública). Manuel Bartolomé Cossío asumió, habiendo ganado la plaza por oposición, como director del Museo. Desde un espacio público, configurado entre el ámbito estatal y el campo intelectual -relativamente autónomo-, Cossío propuso, junto con sus colegas y colaboradores de la Institución, vehiculizar mediante el Museo una reforma pedagógica que comenzase por el fomento de la formación docente y la transformación de su preparación para enfrentarse a los problemas socioeducativos más acuciantes en España. El Museo Pedagógico sería un espacio para la formación de los educadores, mediante el intercambio de experiencias entre maestros, para el conocimiento de la situación de las escuelas del país, la investigación en la biblioteca y la innovación pedagógica.

En 1896, por iniciativa de Segismundo Moret (1833-1913), se impulsó la Extensión Universitaria, política educativa tendiente a acercar la universidad a diferentes sectores de la sociedad (Ruiz Mayón 2003, 170). En el campo intelectual español, atravesado por la estatalidad, se fortaleció la idea – presente en otros países de Europa, especialmente en Inglaterra- de que la universidad debía extender sus funciones pedagógicas hacia sectores de la sociedad hasta el momento alejados de la posibilidad de ingresar en ella. Resulta fácil decir que algún elemento subyacente a la política de extensión universitaria está presente en la posterior tentativa de profesores y estudiantes misioneros de trascender los muros universitarios para conocer y dar a conocer otras experiencias culturales.

Otros hechos muestran la participación de los intelectuales institucionistas en la gestión de espacios público-estatales y la configuración de políticas modernizantes: 1) la creación, en el año 1900 - durante el gobierno conservador de Francisco Silvela (1843-1905) y la regencia de la reina María

Cristina (1858-1929)-, del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes¹⁸, proyecto impulsado por M. B. Cossío; 2) la Dirección General de Primera Enseñanza, entre 1911 y 1915, en manos del historiador Rafael Altamira (1866-1951)¹⁹ -discípulo predilecto de Giner de los Ríos (Inman Fox 1997, 49); 3) la dirección de Marcelino Menéndez Pelayo (1856-1912)²⁰ de la Biblioteca Nacional entre 1898 y 1912; y 4) la creación por decreto de Alfonso XIII e iniciativa del ministro de Instrucción pública, Amalio Gimeno (1852-1936), de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas (JAE) en 1907.

La JAE fue creada como parte de la tentativa de modernización cultural, como forma de promoción de la reforma pedagógica y el desarrollo de la ciencia en España. La idea, planteada por el ministro Gimeno en el Preámbulo del Real decreto de 1907, era ofrecer pensiones para los investigadores españoles para “seguir de cerca el movimiento científico y pedagógico de las naciones más cultas”, favoreciendo la conexión del país con Europa. El aislamiento de España comenzaba a ser visto como un problema político por los propios funcionarios del Estado. Gimeno afirmaba: “El pueblo que se aísla, se estaciona y se descompone”²¹. Al mismo tiempo, la JAE otorgaba pensiones para investigaciones dentro de España, incentivando “el conocimiento de los tesoros arqueológicos y artísticos”, las “visitas de bibliotecas y archivos” de España, las “exploraciones geológicas, arqueológicas, botánicas”, y las “excursiones para estudiar comarcas industriales, regiones agrícolas o cuestiones sociales” (Gimeno en el Preámbulo al Real decreto, 1907). Como veremos más adelante, la práctica de la excursión, que fue de gran importancia en la propuesta pedagógica y científica de la ILE, constituye un elemento presente en la praxis misionera de los años treinta.

Por último, desde la JAE, se crearon otros organismos, también gestionados por intelectuales institucionistas, como fue el caso del Centro de Estudios Históricos en 1910, el mismo año que se crea la Residencia de Estudiantes²². Entonces, cuando Antonio Machado (1875-1939) -quien tuvo

¹⁸ Creado por Real Decreto de María Cristina, reina regente. En el mismo decreto se suprime el Ministerio de Fomento y se crea, junto con el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, el Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas.

¹⁹ Rafael Altamira, historiador formado en el krausismo y el positivismo (Inman Fox 1997, 49), escribió la *Historia de España y de la civilización española* (en cuatro tomos, entre 1899 y 1911), y fue auxiliar de Giner de los Ríos en la cátedra de Filosofía del Derecho en la Universidad Central de Madrid. Trabajó en el Museo Pedagógico Nacional y fue director del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.

²⁰ Marcelino Menéndez Pidal, filólogo e historiador medievalista, también se dedicó a la literatura del Siglo de Oro, contexto histórico-cultural de gran interés para el conjunto del campo intelectual y artístico español y, dentro de él, para quienes llevaron adelante el proyecto de las Misiones Pedagógicas. Menéndez Pelayo fue profesor de Literatura española en la Universidad Central de Madrid entre 1878 y 1898, antes de asumir como director de la Biblioteca Nacional. Fue maestro de Ramón Menéndez Pidal, historiador medievalista y folclorista, director del Centro de Estudios Históricos, esposo de María Goyri (primera mujer doctora en España) y padre de Gonzalo Menéndez Pidal, historiador, fotógrafo y cineasta, misionero durante la Segunda República.

²¹ Preámbulo del Real Decreto de 11 de enero de 1907, creando la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Documento digitalizado por la Residencia de Estudiantes.

²² La Residencia de Estudiantes fue una expresión de la filosofía y la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza. El director era Alberto Jiménez Fraud (1883-1964), quien -como Giner de los Ríos, apostó al

como maestro a Francisco Giner de los Ríos y, más tarde, ya reconocido como poeta, fue vocal del Patronato de Misiones Pedagógicas- afirma en 1912 que “toda la intelectualidad española está hoy (...) fuera de la política, y en ella no tiene participación alguna” (2009, 167), está obviando la influencia que, de alguna manera, tuvieron los intelectuales de la ILE en las universidades públicas y en la política liberal – y a veces hasta en la conservadora- del régimen de la Restauración. Como plantea Inman Fox, “a partir de principios del siglo XX, la influencia de los institucionistas había penetrado el gobierno de España” (1997, 33).

Podemos decir que, si en 1876 la ILE surge como respuesta al cercenamiento de la libertad intelectual, formando un espacio separado, privado, autónomo del poder, a finales del siglo XIX, con el gobierno del partido liberal –en el marco del régimen monárquico-constitucional-, comienza a ser una institución aceptada por Estado y, a partir de un acercamiento, comienza a influir en las políticas públicas dirigidas al ámbito educativo y científico. Incluso consigue, durante uno de los gobiernos conservadores (el de F. Silvela) la creación del Ministerio de Instrucción Pública. De esta manera, antes de que naciera la Segunda República, la ILE ya lograba concreciones de su programa reformista (explicaremos brevemente algunas de estas ideas más adelante). La ILE fue construyendo, antes de 1931, espacios institucionales desde donde se forjaron las ideas y proyectos que luego marcarían la configuración de las MP.

1.2 LA CRISIS DE 1898, “EL PROBLEMA DE ESPAÑA” Y LA CUESTIÓN NACIONAL

Como planteábamos en la introducción de este capítulo, una de las preocupaciones que derivó en diferentes búsquedas intelectuales, y que se expresó en diferentes géneros de la escritura (el ensayo, la poesía, la novela, el teatro, el artículo periodístico, entre otros), fue la que se generó en torno a la decadencia del imperio español.

La crisis imperial de 1898, con la pérdida de la mayor parte de las posesiones ultramarinas (incluyendo Cuba, Puerto Rico y Filipinas), puso en evidencia la debilidad militar y la incapacidad política de España como metrópoli (Fontana 2007), activando diversas indagaciones en la herencia (profundas, críticas y también reivindicadoras), en el marco de un proceso de modernización cultural que ya vemos presentarse en los orígenes de la ILE y que dará lugar, a principios del siglo XX, a la mayor influencia que esta institución tendrá en la formulación y puesta en práctica de las políticas culturales, pedagógicas y científicas emprendidas durante el régimen de la Restauración. Ante el desmoronamiento del imperio, el quiebre que se produjo en las concepciones que existían

proyecto de establecer un puente entre las ciencias y las humanidades, empezando por la convivencia y el intercambio en la propia Residencia (Gibson 1989, 79). Jiménez Fraud hacía hincapié en el esfuerzo común y la responsabilidad individual, valores que también heredaron los misioneros de la Segunda República. Ian Gibson enfatiza que los que llevaban adelante la Residencia se consideraban a sí mismos como “misioneros en la causa de una nueva España” (1989, 79). Además de la Residencia de Estudiantes, en 1915 fue creada - con el mismo impulso- La Residencia de Señoritas, dirigida por la pedagoga institucionista María de Maeztu (1881-1948), hermana de Ramiro de Maeztu, intelectual regeneracionista al que luego haremos referencia.

sobre el significado histórico de España afectó la inspiración y producción cultural de la época. A la pérdida de las colonias ultramarinas se sumaban –según Josep Fontana- otros problemas: el débil proceso de nacionalización (la existencia de diferentes identidades nacionales, y de un internacionalismo obrero combativo), los límites del crecimiento agrario no resueltos en la época del liberalismo y los de la industrialización, el fracaso de la educación pública, y una política sin participación popular (2007). En esta coyuntura, la crisis agudizó las contradicciones sociales, las tensiones regionales y la pérdida de legitimidad del régimen político de la Restauración.

Según Inman Fox, es en esta coyuntura que tiene lugar el origen de los intelectuales (en un sentido moderno) en España (1988, 14). El uso del término “intelectual” ya no solo como adjetivo, sino como sustantivo que alude a un sujeto con una función o posición específica en la sociedad, entró –según I. Fox- en la lengua castellana casi al mismo tiempo que en la francesa, a raíz de la organización de los profesores y escritores en torno al asunto Dreyfus (1988, 15). Como es sabido, el capitán del Ejército francés Alfred Dreyfus, de origen judío-alsaciano, había sido acusado de entregar información secreta a los alemanes y condenado por un tribunal militar a prisión perpetua por alta traición. En este caso, que tuvo resonancias internacionales, nacionalismo y antisemitismo se combinaron en un acto de injusticia que despertó las pasiones de los intelectuales y artistas. La prensa fue el medio en el que estos sectores transformaron el caso judicial en un asunto público y, al mismo tiempo, a través del cual ellos mismos se convirtieron en actores públicos, asumiendo una nueva función social. Fue entonces que Émile Zola publicó, el 13 de enero de 1898, la famosa carta abierta al presidente Félix Faure, denunciando la conspiración contra Dreyfus. *J'accuse* constituyó un acto de compromiso de un intelectual moderno que exige verdad y justicia. Junto a él, otros intelectuales y artistas se pronunciaron. El 15 de enero, *Le Temps* publicó una petición reclamando la revisión del juicio. Firmaban —entre otros— Anatole France, Marcel Proust, Claude Monet y Émile Durkheim. Contemporáneos al *Affaire Dreyfus* fueron, dos años antes del caso, los hechos de 1896 en Montjuïc, Barcelona. Como es ampliamente conocido, a raíz del atentado anarquista en el carrer Canvis Nous (durante la procesión de Corpus Christi), cerca de setecientas personas fueron arrestadas sin que se llevaran las investigaciones necesarias. El “Proceso de Montjuïc”, que incluyó torturas y fusilamientos, fue denunciado internacionalmente. En España, escritores y militantes (intelectuales de la pequeña burguesía o de la clase obrera organizada), se pronunciaron públicamente a través de la prensa (incluyendo la obrera –sindical y cultural) y fuertes manifestaciones en las calles para exigir la revisión de los procesos contra los militantes presos en Montjuïc.

En el contexto de finales del siglo XIX, la conflictividad social en aumento, la movilización obrera y la represión estatal, la crisis del imperio y los nacionalismos que cuestionaban el centralismo castellano, se combinaron con la emergencia de un escenario cultural cada vez más dinámico en las ciudades españolas. La formación del intelectual moderno español se sitúa en esas coordenadas. Cuando nos referimos a la figura del intelectual, tomamos en consideración el pensamiento de

Antonio Gramsci en torno a este concepto. Gramsci distingue dos sentidos: el primero es el que alude a la capacidad humana de pensar, conocer, administrar, organizar, reflexionar y cuestionar, y el segundo sentido remite a la función social específica que algunos sujetos desarrollan: el trabajo intelectual que, para Gramsci, abarca el trabajo administrativo, político, filosófico, artístico, científico, técnico y pedagógico. Según Gramsci, todos participamos de alguna actividad intelectual, de una concepción de mundo, aunque no todos nos desempeñemos profesionalmente como intelectuales (1967, 26). Los intelectuales modernos a los que nos referimos son los sujetos que hacen del trabajo intelectual una función social específica. En particular, estamos pensando en aquellos que desarrollan un trabajo político, filosófico, artístico, científico y pedagógico²³.

Siguiendo a Gramsci, pensamos aquí -para el tema que nos concierne- en el papel fundamental que los intelectuales tienen en la formación y el sostenimiento de la hegemonía, así como en el cuestionamiento y la elaboración de formas contrahegemónicas. La hegemonía no puede pensarse únicamente como dominación, ya que -como todo lector de Gramsci sabe- se basa en la construcción de consensos. Por lo tanto, cuando en el próximo capítulo abordemos el fenómeno de las MP como política cultural republicana, evitaremos la asociación directa entre hegemonía y dominación estatal. La formación estatal, en sí misma, es un espacio de disputa, una construcción política basada en elementos heterogéneos, que a veces se tensan en contradicciones irresolubles. En otras palabras, puede haber discursos, prácticas, experiencias, imágenes, sentidos hegemónicos y contrahegemónicos en el seno mismo de los ámbitos estatales, habitados y constituidos por intelectuales que provienen de diferentes espacios de la vida social y cultural.

Distintos historiadores que abordan la vida cultural española de entre siglos encuentran, junto con la emergencia de la figura del intelectual, el desarrollo de una nueva consciencia en relación con la nación. Según Pierre Vilar, “als voltants de 1900, des de qualsevol angle que se’l vulga estudiar, el fet nacional és el cor de l’actualitat” (2004, 87). Además, Manuel Tuñón de Lara plantea que durante el “medio siglo” que va de 1885 a 1936, se produce la “formación de la conciencia española” (1977, 10), a partir de lazos cada vez más estrechos entre el trabajo intelectual y los hechos sociales y políticos. Borja de Riquer, por otro lado, sostiene que 1898 evidenció la crisis de la “conciencia nacional”: el problema no era España, sino el nacionalismo español, que no alcanzaba a forjar una identidad nacional compartida (1994, 18). En este sentido, Borja de Riquer propone pensar en una crisis conjunta de la nación y el Estado: “la crisis de identidad estaba estrechamente vinculada a la del sistema político construido por los liberales; no había, por tanto, una nación-estado lo bastante sólida” (1994, 18). Los nacionalismos alternativos y los movimientos obreros internacionalistas ponían en cuestión la construcción de una identidad nacional española cohesionada. Por otra parte, Inman Fox señala que las reacciones críticas de los intelectuales ante asuntos como el de Montjuïc, exhiben la falta de confianza en el sistema parlamentario (coexistente

²³ Estos son los perfiles que más nos interesan, aunque no dejamos de incluir en la categoría de intelectual a los que se dedican a la administración y al trabajo técnico, dimensiones que en general no son consideradas.

con la monarquía borbónica), la puesta en cuestión del poder ejercido por los militares, y una posición crítica en relación con la Iglesia (1988, 18). Según Inman Fox estos elementos se articulan en “la conciencia de una misión especial” de los intelectuales en la “regeneración” del país (Inman Fox 1988, 18). La específica función social del intelectual -y la consciencia que de ella tiene- se acerca, en el contexto finisecular español, a una concepción “misional” -si seguimos la idea de Inman Fox- de la propia tarea. Este sentido parece mantenerse encendido durante la Segunda República (y tal vez también durante la Guerra Civil).

El regeneracionismo, articulación cultural e intelectual fundada sobre la recepción española del krausismo y ciertas influencias del positivismo²⁴, tuvo como uno de sus principales referentes a Joaquín Costa (1846-1911), profesor de la ILE, que cuestionó la idea de que el origen de la decadencia del país radicaba en la pérdida de las colonias de ultramar y en el inevitable derrumbe del imperio. Las razones que exigían la regeneración de la nación eran de mayor complejidad. Costa, que conocía la Huesca rural y estaba especialmente preocupado por el problema agrario, pensaba que los problemas de fondo eran el régimen oligárquico y el caciquismo, formas de dominación arraigadas en las entrañas del Estado español (Costa 1903). Por otro lado, la corrupción política, otro mal endémico, no era contrarrestada por el pueblo, que en su mayoría carecía de formación para enfrentarse a las clases dirigentes (Inman Fox 1988). Ramiro de Maeztu (1875-1936), por su lado, escribía, en 1899, *Hacia otra España*, texto que manifestaba –según José-Carlos Mainer- una “latente propuesta colectiva para el regeneracionismo moral y material de España” (1987, 18). Allí, Maeztu se refería a una España rural manipulada por los caciques, y a la inexistencia de una expresión auténtica y libre de las poblaciones rurales. Los intelectuales del período de entre siglos captaban el silencio inquietante del mundo rural español. Esta mirada, desde el mundo urbano intelectual al mundo rural campesino, persiste durante la Segunda República y se expresa, de un modo específico -como veremos en los próximos capítulos- en las MP.

La ILE fue uno de los espacios más fecundos y protagónicos en la emergencia y circulación del regeneracionismo. Las tentativas críticas y modernas de los intelectuales, como hemos visto hasta ahora, continuaban teniendo mayores posibilidades de difusión y recepción en los ámbitos (relativamente) autónomos del campo intelectual. Si bien muchos intelectuales institucionistas, krausistas o, para ponernos en el contexto de la crisis de 1898, regeneracionistas, pertenecían a las universidades, también es cierto que en ellas -como señala Inman Fox- en gran medida todavía se desconocía la enseñanza de las técnicas científicas modernas (1997, 56). Otro de los espacios fundamentales para el regeneracionismo fue el Ateneo de Madrid (fundado en 1835), sociedad

²⁴ Inman Fox explica: “todo elemento progresista en España apoyaba una política positivista, frente a los metafísicos e ideológicos, proyectada hacia soluciones de problemas económicos y sociales, política atenuada en algunos casos por un concepto de la humanidad ético-espiritual de origen krausista” (1997, 56).

privada²⁵, punto de reunión de los intelectuales para la “mutua comunicación de sus ideas” (Inman Fox 1997, 28). El Ateneo, a lo largo del siglo XIX, fue un centro importante para la creación de la opinión pública, y sus actos inaugurales expresaban un ambiente politizado. Además, en España, durante los últimos años del siglo XIX y los primeros del siglo XX, se abrieron en las ciudades diferentes espacios que daban lugar a un florecimiento de la modernidad cultural: tertulias, cafés, galerías, cineclubs, revistas. Lo privado y lo público se entrecruzaban en ámbitos cada vez más abiertos a sectores de la pequeña burguesía (paralelamente, los trabajadores organizados también iban creando sus propios espacios de formación y circulación de ideas) y a la dinámica urbana, marcada por una creciente internacionalización. La prensa desempeñó un papel cada vez más notable en la formación de una esfera pública moderna²⁶. El intelectual hizo del periódico y la revista sus medios de intercambio político, literario y científico²⁷.

En esos espacios de intercambio, propios de la modernización cultural, tuvo lugar la extensa y amplia discusión sobre “el problema de España”. Ramiro de Maeztu abrió la discusión planteando que España ya no era ni una afirmación ni una simple negación para los intelectuales, sino un problema (Tuñón de Lara 1977, 109). Las indagaciones sobre España se extendieron al XX impregnando múltiples y heterogéneas manifestaciones culturales (incluso más allá del campo intelectual). Concretamente, uno de los intelectuales que tendría una intensa participación en las Misiones Pedagógicas –viniendo del ámbito periodístico: había sido colaborador en *El Sol* y luego fundador de *La Hoja Literaria*²⁸–, Antonio Sánchez Barbudo (1910-1995), diría –ya desde el exilio– que la pregunta por España “hace siglos” es “pregunta nacional” y “sueño colectivo” (1945, 9). La pregunta por España persiste en el pensamiento de aquellos que asumirían una práctica cultural comprometida con la República, incluso durante la Guerra Civil.

Sánchez Barbudo, al considerarla un sueño, intenta interpretar España (1945, 9). Esta interpretación tiene lugar “a la luz de nuevos acontecimientos –a la luz, especialmente, de la última guerra española” (Sánchez Barbudo 1945, 9). Desde la experiencia de la guerra civil, España aparece como

²⁵ La tradición del ámbito privado como espacio para el pensamiento libre provenía idea inglesa. En toda Europa, además existían –como en España–, desde comienzos del siglo XIX (y algunos casos antes) otros ámbitos para la intelectualidad: tertulias en cafés, sociedades literarias e, incluso, sociedades secretas (Inman Fox 1997, 29).

²⁶ Jürgen Habermas, en *La transformación estructural de la esfera pública* (publicado en 1961), desarrolla e historiza el concepto de “esfera pública”. Define lo público, en principio, como lo que está abierto a todos, en oposición a lo exclusivo (1991, 2). La esfera pública burguesa, en el contexto de la modernidad, surge de la relación entre sujetos privados que forman un público (1991, 28). Se refiere, posteriormente, a la idea que Marx plantea en la crítica de la filosofía del Estado de Hegel: la república, forma de Estado constitucional basado en el reconocimiento de derechos civiles, solo podía emerger donde la esfera privada hubiese alcanzado una existencia independiente (1991, 126). Podríamos pensar esta idea en relación con la autonomía relativa que antes señalábamos cuando nos referíamos a la conformación del campo intelectual. Existe una tensión entre lo privado y público en la conformación de ámbitos y medios de crítica e incidencia en las transformaciones de la sociedad.

²⁷ Así surgió un nuevo tipo de intelectual que escribe artículos para la prensa, “que oscila entre la frustración de un trabajo apresurado e insatisfactorio y la convicción de una popularidad y una audiencia que solo la peculiar difusión del periódico permite” (Mainer 1987, 199).

²⁸ Y durante la guerra civil fundaría *Hora de España*, donde publicaría también otros misioneros.

un sueño colectivo del cual parecen haber participado, desde la perspectiva de este misionero, aquellos intelectuales que podemos situar en la Generación del 98²⁹ y, también, en la del 14. Sánchez Barbudo se propone realizar este trabajo de interpretación a partir de la experiencia y la lectura de autores que, para los miembros de su propia generación, representaban objetos ineludibles (y heterogéneos) de la cultura española: Miguel de Unamuno, Ángel Ganivet, Benito Pérez Galdós, Mariano José de Larra, José Ortega y Gasset, Francisco de Quevedo y Miguel de Cervantes. El autor no menciona en ningún momento la experiencia en el Patronato de Misiones Pedagógicas (en la que participó desde 1931 hasta 1936), pero se refiere a las “charlas” con María Zambrano, Rafael Dieste, Ramón Gaya y Arturo Serrano Plaja, todos ellos misioneros. También habla de los gestos en los rostros de los campesinos (1945, 10), probablemente refiriéndose a la experiencia como misionero en el ámbito rural.

La persistente pregunta por España, que alcanza a las Misiones Pedagógicas, supone una indagación en la cultura –a través de la experiencia-, el arte y la literatura –ya veremos algunos análisis particulares sobre lo que se consideró como “el carácter español”-, pero a fines del siglo XIX, la *problematización* de España como entidad (Vilar 2004, 84), arraigada en las preocupaciones urgentes de intelectuales como Maeztu, se encontró vinculada al diagnóstico de problemas políticos, sociales y económicos como los que mencionamos antes: el dominio de la oligarquía, el caciquismo, la corrupción –todos ellos planteados por Costa. Los debates, diagnósticos y propuestas –recordemos que en el regeneracionismo había una dosis importante de pragmatismo positivista- germinaron en una esfera pública atravesada por la transformación de la identidad nacional (Labanyi en Larson y Woods 2005, 66).

El “problema de España” se tradujo, para los intelectuales de la Generación del 14, en el diagnóstico de la existencia de “dos Españas” y la indagación de sus dimensiones. En el acto de presentación de la Liga de Educación Política Española, el 23 de marzo de 1914, en el Teatro de la Comedia de Madrid, José Ortega y Gasset dio una conferencia titulada “Vieja y nueva política”. En ella planteó la existencia de dos Españas: la España oficial y la España vital. Si la “oficial” era la España de la decadencia, la otra, por la que apostaba Ortega y Gasset, era la de la sociedad moderna, abierta a Europa. En el libro *España invertebrada* (1921), el filósofo planteaba que, si el

²⁹ En el campo intelectual se produjo –mediante encuentros e intercambios (presenciales, textuales, visuales)– un sentido de grupo entre aquellos que conformaban un “grupo generacional”, al decir de Tuñón de Lara. La Generación del 98 fue, según Inman Fox, la primera en expresar claramente “la necesidad de influir culturalmente en el rumbo” de España (1988, 18). Sin duda, la influencia de estos intelectuales se concretará en las formaciones culturales que permitieron sentar las bases para la fundación de la Segunda República y sus instituciones, pero también es importante tener en cuenta –como nos lo recuerda Tuñón de Lara- la heterogeneidad ideológica de este grupo generacional. En este sentido, Tuñón de Lara se refiere a la necesidad de poner en cuestión el “mito liberal” que sostiene la idea de que los intelectuales del 98 llegaron al poder en el 1931, por lo menos en espíritu (1977, 105). Este mito identifica los valores democráticos y liberales con la Generación del 98, olvidando que también de este grupo surgieron ideas conservadoras, reaccionarias o elitistas (el mismo Maeztu terminaría enarbolando, en la década de 1930, las posiciones más reaccionarias del nacionalismo español). Todos estos elementos diversos estuvieron presentes en los debates sobre España.

cinematógrafo se pudiera aplicar a la Historia, se vería con claridad “que, de 1580 hasta el día, cuanto en España ha acontecido es decadencia y desintegración” (1921, 47). La cámara, instrumento de la modernidad, permitiría captar “la claridad expresiva de un gesto” de la decadencia, en el conjunto de la historia española desde su constitución imperial. Ante la España que se desintegraba, se erigía la “España vital”, la de una modernidad compleja, que trascendía la “fe en el progreso” y la creencia en “la cultura moderna” como cultura definitiva. La vitalidad de la nueva España radicaba, según Ortega en su ensayo *Sobre el tema de nuestro tiempo* (1923), en “el descubrimiento de los valores inmanentes a la vida” (2014, 55). La cultura, como valor fundamental de la modernidad, en la “misión del tiempo nuevo”, había de “servir a la vida” (Ortega y Gasset 2014, 36).

Así como la nueva generación escapaba del tiempo cristalizado como último y superador de las etapas anteriores, la cultura se salvaba de la neutralización que suponía la creencia en ella como valor en sí misma. De esta manera, podemos trazar una línea intermitente que atravesase distintos momentos de la vida cultural moderna en España, comenzando con los krausistas de la década de 1850 –la importancia de la observación y la experiencia en el aprendizaje, la armonía entre ciencia y vida-, siguiendo con la praxis de la ILE durante el último tercio del siglo XIX –las excursiones, el aprendizaje al aire libre, la importancia del sentimiento en la formación integral-, alcanzando los debates regeneracionistas y los nuevos puntos de vista de la Generación del 14 –la pregunta por la nación, la intervención en la esfera pública creando debates, opiniones, crítica, la asunción de una “misión” en el rumbo del país-, que prefiguran la experiencia misionera en la medida en que contribuyen a la formación de maestros y estudiantes que asumirían una “misión” en tanto intelectuales y artistas, una acción cultural que se consideraba una obra de justicia social, una práctica pedagógica únicamente posible “de forma espontánea y difusa” (Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas 1934, XI), asociando cultura y vitalidad.

Ortega y Gasset fue una de las figuras influyentes en las ideas de los intelectuales y artistas que llevarían adelante las Misiones Pedagógicas. María Zambrano, discípula del filósofo, sería una importante colaboradora en el Patronato; Antonio Machado, compañero de generación de Ortega, fue vocal del Patronato y compartió con él espacios culturales como la *Revista España*, fundada en 1915 y dirigida por Ortega, en la que también escribieron otros intelectuales fuertemente comprometidos, en los años treinta, con las Misiones Pedagógicas: Fernando de los Ríos (1879-1949) –formado en la ILE (sobrino de Giner de los Ríos), ministro de Instrucción y Bellas Artes durante la primera etapa de las Misiones-, Luis Bello (1872-1935) –escritor, periodista, pedagogo, vocal del Patronato-, Manuel Bartolomé Cossío –presidente del Patronato y fundador de las Misiones-, Domingo Barnés (1879-1940) –vicepresidente del Patronato-, entre otros. En la presentación de la revista, se anuncia que una España nueva se levanta contra otra “fermentada, podrida” (en Tuñón de Lara, 1977, 158) –Más tarde nos ocuparemos del concepto de *putrefacción*, sintomáticamente recurrente en las manifestaciones culturales de entre siglos en España. La

exposición, desde la perspectiva de Ortega, de esta dicotomía española, del antagonismo entre una España oficial, decadente, fermentada, podrida y otra España nueva, vital, moderna, también se encuentra en la obra de Antonio Machado, a quien ya mencionamos por su papel en las MP. Machado identificó la “España viva y fecunda” con los que “piensan y sueñan, educan y trabajan”, con “el maestro, el sacerdote, el poeta, el médico, el investigador, el comerciante, el obrero, el labrador” (Machado 2009, 165)³⁰. Se trata de una nueva España que “depura la tradición y prepara el porvenir” (Machado 2009, 167). En 1913, un año antes de la conferencia de Ortega y Gasset, Machado expresa la metáfora de las dos Españas: la que bosteza y la que despierta³¹ (Gubern 1999). La imagen dual de España se presentará otras veces³², de modo plural pero siempre aludiendo a una oposición entre el país dormido en la oscuridad del atraso, la ignorancia, el poder de la Iglesia, el régimen monárquico, y la España moderna, democrática, creativa, culta, abierta a Europa³³.

José-Carlos Mainer se refiere, en su obra *La Edad de Plata (1902-1939)*, a los intelectuales que, a comienzos del siglo XX, se encontraban tan alejados de la oligarquía como de los sectores populares que no reaccionaban contra ella. A partir de esta posición (que podríamos pensar como de “aislamiento”, trayendo el término que el Patronato de Misiones Pedagógicas utilizaba para diagnosticar la situación de los campesinos), estos intelectuales, según Mainer, tendían a representar la realidad del país según el “mito bipolar” de “las dos Españas” (1987, 70). Tal vez sea esta

³⁰ Es interesante señalar cómo en esta cita Machado presenta, junto al maestro, al sacerdote. Todavía no encontramos, en este sector de la intelectualidad española, el anticlericalismo que se verá durante la Segunda República. Por supuesto, estamos refiriéndonos específicamente al campo intelectual y artístico burgués, liberal, reformista. No estamos considerando el anticlericalismo militante que ya encontramos en el siglo XIX en la clase obrera, en el movimiento anarquista.

³¹ En “Poema de un día”, Machado canta: “esta España que se agita, / porque nace o resucita!”, en el poema “El mañana efímero” (1913): “Esa España inferior que ora y bosteza” y también “Más otra España nace, / la España del cincel y de la maza, / con esa eterna juventud que se hace/ del pasado macizo de la raza. / Una España implacable y redentora, / España que alborea/ con un hacha en la mano vengadora, / España de la rabia y de la idea”. En *Proverbios y cantares* LIII: “Ya hay un español que quiere/ vivir y a vivir empieza, / entre una España que muere/ y otra España que bosteza”

³² Carlos Jáuregui, en su libro *Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina*, destaca el trabajo del ensayista y poeta cubano Roberto Fernández Retamar (1930-) y se refiere, en el análisis del ensayo “Contra la leyenda negra” (1976), a la distinción que el autor hace entre dos Españas: la estamental e injusta, reaccionaria y franquista, y, por otro lado, la España de Bartolomé de Las Casas, la resistencia anti-napoleónica y la Segunda República (2005, 727). Retamar se refería a ésta última como la “España nuestra” (2005, 727), la que América Latina podía reivindicar.

³³ Un antecedente en el campo de las artes es el de Benito Pérez Galdós (1843-1920), con la obra *Electra*, estrenada en 1901. El drama de Galdós reproduce- según José-Carlos Mainer- una “dialéctica simbólica” que presente en el imaginario crítico español: Electra es la espontaneidad perseguida, el origen oscuro (su madre era una mujer “de vida libre”) y Máximo es la ciencia que pone luz en la oscuridad (1987, 26). Aquí podemos captar una tendencia anticlerical (la vemos en el anarquismo y el socialismo, y en algunos sectores del regeneracionismo) que hunde sus raíces en los juglares (quienes a través del humor cuestionaban el orden social), y en los artistas que, como Goya, expresaron la crítica social a través de la sátira. Esta tendencia la encontramos en Pérez Galdós y en Luis Buñuel y Dalí, con el grito vanguardista que significó *Un chien andalou*, en 1929. La tendencia anticlerical, por otra parte, no se encuentra tan alejada de la tendencia religiosa, mística o espiritual que podemos encontrar, tanto en el institucionismo que dará a luz a las Misiones Pedagógicas, como en artistas vanguardistas como el cineasta José Val del Omar, cuyo trabajo en las Misiones resulta, en esta investigación, de especial importancia.

condición de “aislamiento” (poniendo en el centro este paradójico sentido³⁴) la que derivó en lo que Mainer describió como la obsesiva búsqueda de unas esencias nacionales a partir de las cuales entablar un diálogo con el pueblo (Mainer 1987, 70). La tesis de Mainer es que la “actitud populista” se desarrolló en la búsqueda del “pueblo” entendido como “la España rural y muda”, un “imaginario auditorio” para los intelectuales, una fuente de “esperanza” para la regeneración de España (1987, 70-71). Mainer, entonces, asocia esta tendencia “populista” con un sentido regeneracionista (1987, 25). Edward Inman Fox, por su lado, distingue el populismo de este sector de la intelectualidad regeneracionista, de otra corriente decimonónica, el romanticismo. A diferencia de éste, afirma Inman Fox, la “tradición populista” no se limita a valorar la espontaneidad, las manifestaciones que trascienden la razón y la objetividad: se orienta, fuertemente, a una valorización de la capacidad creativa propia del pueblo. De esta manera, Inman Fox considera que la intelectualidad populista, al reconocer una potencia creativa en el pueblo, establece una relación de identificación con él (1997, 115-116). Esta identificación puede ser leída como una ruptura de la distancia a la que se refería Mainer, pero probablemente sea más acertado considerar este fenómeno reconociendo su naturaleza contradictoria (en el tercer capítulo abordaremos la relación entre los intelectuales y artistas con el mundo rural al que se dirigían). Ponemos en suspenso la discusión sobre el uso de la categoría “populismo” -que nos llevaría a extensas consideraciones teóricas, historiográficas e históricas-, manteniendo ahora la atención sobre la búsqueda, por parte de los intelectuales, de una comunicación con el pueblo que permita indagar en unas “esencias nacionales”³⁵. No pretendemos definir aquí si esta búsqueda supone o no una tendencia “populista”, pero sí nos interesa el componente romántico y, así lo denominaremos, *filo-popular* de una parte importante de los intelectuales que circulaban por los ámbitos institucionistas, regeneracionistas y, más tarde, incluso vanguardistas. Creemos que este componente filo-popular se encuentra presente, de modos políticamente distintos, en el fenómeno de las Misiones Pedagógicas³⁶.

³⁴ Como si los misioneros proyectasen el propio aislamiento en tanto intelectuales –sentimiento heredado de las generaciones anteriores- sobre el aislamiento que sufrían los campesinos en términos socioeconómicos.

³⁵ Introduciremos algunos matices al momento de referirnos a las ideas de nación que se encuentran presentes en los antecedentes intelectuales de las Misiones Pedagógicas.

³⁶ Mainer llega a plantear que las Misiones consistieron en una “aventura de nacionalismo popular” (2006, 78). Si bien el concepto de nacionalismo popular resulta sugerente, y para analizar algunos aspectos podría ser más preciso que la categoría “populismo”, no creemos que el eje principal para definir a las Misiones sea el nacionalismo. Tampoco consideramos a las MP como una “aventura”, a pesar de que para algunos misioneros pudo haberlo sido. De hecho, en la memoria de 1934, se dice que los misioneros “van por la aventura que seduce siempre a la juventud, aventuras de andar y ver, de correr mundo (...). Van también por la libertad, que es igualmente necesaria y poética” (MPMP 1934, XVII). Es claro que la idea de “aventura” aquí está relacionada con una búsqueda de la juventud urbana, universitaria o artística, de experiencias alternativas, profundas y reveladoras (empleamos este término porque aparece varias veces en las memorias, como sinónimo de descubrimiento transformador). Es interesante leer, de todas maneras, las relaciones culturales que Mainer establece entre lo que denomina como “populismo campesino” (otra forma de llamar al nacionalismo popular de los misioneros), “el espíritu de la ILE” y “la tradición estética” de finales del siglo XIX y principios del XX expresada por Azorín, Valle-Inclán, Unamuno, Sorolla, Zuloaga y la Escuela de Vallecas (2006, 80).

Los textos de Antonio Machado escritos durante las décadas de 1910 y 1920, nos ofrecen expresiones concretas de esta sensibilidad y actitud filo-popular. En un artículo titulado “Sobre Pedagogía”, publicado en *El Liberal* el 5 de marzo de 1913 y reproducido en *El Porvenir castellano* (periódico de Soria) el 10 de marzo de 1913, Machado argumenta que la labor de europeizar España (aconsejada por un sector del regeneracionismo representado por Costa y expresada en el trabajo de la JAE), había que complementarla, necesariamente, con otra tarea fundamental: la de investigar “el alma popular” (Machado 2009, 186). Aparece aquí la dimensión romántica de la tendencia filo-popular que veremos expresada en las MP. Se trata de una búsqueda intelectual (etnográfica, filológica, poética) que implica el objetivo de conocer la “profundidad de España” -como expresaría años más tarde el misionero José Val del Omar (1904-1982)-, descubrir lo esencial de la cultura española para la regeneración del país. Para construir una nueva España había que recuperar una vitalidad (siguiendo a Ortega y Gasset), que parece también ser -como lo vemos en Machado- espiritual. En este sentido, es sugerente la idea que propone Pierre Vilar: la nación es, para los españoles de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, “un objecte definit a la manera de Déu en els catecismes: ‘molt alt’, pur esperit, però present per totes bandes, tant en l’espai com en el temps. I, tanmateix, si aquest ‘esperit nacional’ s’encarna en una imatge material, és una imatge femenina i maternal: «Espanya, mare meua!»” (2014, 89). Podríamos agregar aquí que la “imagen material” o la “encarnación” de esa idea de la nación, que por cierto era heterogénea, es también la del pueblo y el paisaje rural. De esta forma, el fondo krausista, removido por la crisis del 98 y los debates en torno al “problema de España”, emerge en la romántica búsqueda del “alma del pueblo”, que se traduciría en la investigación de las expresiones de la cultura popular, sobre todo en el mundo rural. Volveremos a este punto en el capítulo tres, sin dejar de plantear aquí, siguiendo el rastro de Machado, que podemos pensar a los misioneros como investigadores del “alma popular” (Machado 2009, 186), herederos de los fotógrafos ambulantes del siglo XIX, de artistas como El Greco (1541-1614), de filólogos como Ramón Menéndez Pidal (1869-1968) o de estudiosos del arte popular como Cossío³⁷. Cabe aclarar que la *problematización* de España (volviendo a Vilar) permite también una lectura crítica que señala las contradicciones de la sociedad. En esa lectura podemos ubicar, en el campo intelectual, a Joaquín Costa, a quien ya nos hemos referido. Del mismo modo, también encontramos una perspectiva crítica sobre las relaciones sociales en el campo catalán en el teatro, por ejemplo, siguiendo a Pierre Vilar, en Ángel Guimerà. Podemos recordar *Terra Baixa*, de 1897, que, un año antes de la crisis, expone las miserias de un pueblo y su relación con el entorno rural. En la década del treinta del siglo XX, como veremos más adelante, será Federico García Lorca el que trabaje en su dramaturgia las oscuridades de la sociedad tradicional española. Las Misiones Pedagógicas, en su heterogeneidad, no solo representan la búsqueda del “alma popular”,

³⁷ Machado plantea que hay jóvenes que van a estudiar a Francia, Alemania, Inglaterra, también hay quienes investigan en archivos y bibliotecas españolas, pero -se pregunta: “¿Quiénes investigan el pasado vivo en el presente de nuestra raza?” Y exclama: “¡Cuántos que pretenden arrancar secretos a las piedras de España han olvidado interrogar a los hombres!” (Machado 2009, 186). Señala a continuación que quienes se dedican a la literatura o la practican, tienden a estar más en contacto inmediato con la realidad española (2009, 186).

sino también la perspectiva crítica del campo intelectual y artístico hacia las relaciones sociales existentes en ese momento en el mundo rural.

No es tema de esta tesis el nacionalismo español ni pretendemos guiar nuestro trabajo de investigación siguiendo la idea de que las MP constituyeron un intento de nacionalizar, mediante la difusión cultural, a las poblaciones rurales del interior de España. Dejamos esta perspectiva en manos de otros autores y autoras, como Sandie Holguín y Patricia Rodríguez Corredoira³⁸. En este trabajo nos interesa recoger los propios términos empleados por los sujetos históricos, entendiendo que el de “alma española” (expresado en ensayos, artículos periodísticos, textos sobre filología, literatura e historia –pensamos, por ejemplo, en Gregorio Marañón, Ramón Menéndez Pidal, Manuel Bartolomé Cossío, entre otros-) es uno de ellos. Sin duda, este concepto está íntimamente relacionado con la idea de nación, pero no siempre con la de Estado-nación. No parece establecerse una relación directa entre nación y Estado, como sí entre nación y pueblo. Esta indeterminación política del sentido romántico del concepto de nación no puede soslayarse cuando nos proponemos pensar críticamente las ideas y sensibilidades presentes en el campo intelectual y en la experiencia de las Misiones. Si bien resulta indiscutible la importancia del proceso de secularización del Estado, de las nociones republicanas de la política, las modernas concepciones sobre la nación española en relación con un nuevo Estado, no podemos subestimar las persistencias de modos de pensar, conocer e imaginar España que provienen de tradiciones anteriores, más ligadas al krausismo y al romanticismo, que acaban superponiéndose, no sin contradicciones, sobre la actualidad republicana.

El término “nación”, en las Memorias de las Misiones, aparece asociado 1) al significante “pueblo” (vemos la presencia de formas anteriores de entender el pueblo como comunidad y el *volksgeist* como orientación para la regeneración de España), 2) a la República (como expresión de la voluntad popular y de una nueva España) y 3) al territorio, la variedad de paisajes y gentes, las culturas que hablan por sus entornos naturales. En las Misiones Pedagógicas el concepto de nación, en su empleo, funciona como motor de una nueva consciencia en relación con los derechos sociales del conjunto de la población. La idea de “solidaridad social”, que se expresa en los objetivos de las misiones³⁹, parece remitir a un sustrato romántico (idea de comunidad), mientras que el reconocimiento de los derechos sociales marca la presencia de valores democráticos modernos. Se superpone, entonces, la noción romántica de pueblo-comunidad-paisaje⁴⁰, con la liberal de ciudadanía e igualdad ante la ley.

El decreto que establece la organización del Patronato de Misiones Pedagógicas, suscrito por el primer ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de la Segunda República, Marcelino Domingo

³⁸ En la Introducción de este trabajo hay una sección dedicada al estado de la cuestión sobre las Misiones Pedagógicas, allí describimos las posiciones de las autoras mencionadas.

³⁹ La obra de las misiones es “sobre todo, de solidaridad social, que aspira a llevar a los pueblos apartados los medios de cultura y goce noble de que disfruta la ciudad” (MPMP 1934, 5).

⁴⁰ En el capítulo 3 abordaremos la noción de *paisaje* en relación con los conceptos de *tierra* y *territorio*.

(1884-1939), se fundamenta en el siguiente diagnóstico: “Conocido es el abandono de los Poderes públicos en cuanto se relaciona con estos propósitos. Los pueblos rurales en todo el ámbito nacional apenas han conocido otra influencia que la obra modesta de la Escuela primaria, la cual difícilmente podía compensar la ausencia de otros recursos culturales y la presencia de egoísmos y afanes nocivos que mantuvieron al pueblo en la ignorancia. La República estima que es llegada la hora de que el pueblo se sienta partícipe en los bienes que el Estado tiene en sus manos y deben llegar a todos por igual, cesando aquel abandono injusto y procurando suscitar los estímulos más elevados” (Decreto de organización del Patronato de MP, 1931, 1). Un sentido democrático, más que nacionalista (si entendemos la actitud nacionalista como la de una búsqueda de la unidad nacional y, al mismo tiempo, imposición de una idea de nación al conjunto de la población), preponderaba, en la discursividad misionera, cuando se evocaba la nación.

En las memorias del Patronato se enuncia el fundamento de la acción cultural misionera de esta manera: “Cuando el privilegiado por el ambiente literario en que nace y se mueve no necesita ni siquiera que le enseñen a leer, pues a todas horas estimulado lo aprende sin saberlo, no ha de parecer excesiva frivolidad suntuaria -sin contar con que ‘lo suntuario es lo principal’- el que la nación, en orden de justicia, procure suscitar de nuevo el apetito por leer en los desdichados que por abandono social lo han perdido o crearlo del todo en los que aún más pobres, que nunca lo sintieron”(MPMP 1934, XIV). Nótese que la Memoria se refiere a la nación y no al Estado cuando apela al rol de ejercer la justicia (social). Es la nación -en tanto expresión de los intereses comunes, de la comunidad, del pueblo- que asume las riendas políticas de un nuevo Estado que irrumpe en 1931, liderado por aquellos que representan a la población hasta el momento marginada de “los Poderes públicos”.

Antonio Machado, vocal del Patronato desde 1931, en 1912, en un artículo titulado “Política y Cultura. Resurgimiento de la vida española” y publicado en el periódico de Soria *El porvenir castellano* (núm. 1, 1 de julio de 1912), sostiene que “fuera de la política está la burguesía útil y laboriosa; fuera, también, la población obrera, ciudadana y trabajadora campesina. Esta es la masa neutra, es decir: España” (Machado 2009, 167). Con esta idea, tan cercana a la de “Tercer Estado” de Emmanuel-Joseph Sieyès (que en el contexto de la Revolución Francesa justificaría una nueva concepción política de la nación), Machado se aproxima al concepto de España expresado en la constitución de 1931: “España es una República democrática de trabajadores de toda clase”. Los “trabajadores” (en el sentido de productores de riqueza material e inmaterial, incluyendo -desde una perspectiva poli-clasista, de alianza de clases- a la burguesía industrial, comercial e intelectual), por fuera de la política -o, mejor dicho, del Estado- son los que encarnan la nación, la “nueva España” promovida por la República -entendida como régimen natural de España-. De todas maneras, cabe aclarar, como hemos planteado en el primer apartado de este capítulo, que una parte de los considerados “trabajadores”: la burguesía industrial, comercial e intelectual, no estaba verdaderamente “fuera de la política”, como Machado plantea en 1912. Con todo, participando de

la arena política, no dominaban el poder estatal, que se regía -como ya sabemos- por una monarquía constitucional y un sistema de alternancia del poder entre los partidos hegemónicos (durante la Restauración). Quienes estaban completamente “fuera de la política”, carentes de representación e, incluso, oprimidos por los “Poderes públicos”, eran los trabajadores: obreros y campesinos. Éstos, con la formación de la República, pasaban a ser ciudadanos (con todas las contradicciones que debemos reconocer en el plano de la realidad económica y social).

De esta manera, la nación-pueblo se identificaba con la República- “nueva España”, “España vital” (según Ortega y Gasset), la España que “despierta” (según Machado). Así lo podemos ver en las Memorias de 1934, en las que se establece el objetivo pedagógico y político de las Misiones en relación con la cultura: “esto es lo que principalmente se proponen las Misiones: despertar el afán de leer en los que no lo sienten, pues solo cuando todo español, no solo sepa leer -que no es bastante-, sino tenga ansia de leer, de gozar y divertirse, sí, divertirse leyendo, habrá una nueva España” (MPMP 1934, 15). La “vitalidad” que reclamaba Ortega y Gasset, está ligada, en las MP, a la difusión cultural. Esta difusión, insistimos (volveremos a este punto en el próximo capítulo), no se rige por una lógica de imposición cultural, de normativización, de homogeneización, como cabría esperar de una política eminentemente nacionalista. No queremos decir que una perspectiva nacional estuviera ausente, en absoluto. Pero queremos poner en duda lo que se ha sostenido hasta ahora sobre la política de las MP como un instrumento de unificación nacional. Cualquiera que lea atentamente -y no pretenda leer lo que a priori supone- los textos escritos por misioneros, colaboradores y directores, los programas de actividades, los contenidos difundidos, los documentos oficiales del Patronato, las intervenciones en las Cortes en favor y en contra de las Misiones, los artículos periodísticos sobre el tema, las fotografías y films creados a partir de la experiencia y los textos escritos paralelamente (que dejan ver las influencias de la experiencia misionera más allá de sus límites), puede observar que el principal interés era difundir bienes culturales españoles y europeos, clásicos y modernos, elitistas y populares, castellanos y gallegos, catalanes, vascos, etc. Conocimientos que no solo abarcan lo local-nacional, sino el mundo y el “universo”⁴¹. Al mismo tiempo, en muchos casos podemos observar la identificación de lo español con lo castellano, sin que esto signifique necesariamente una tendencia “castellanizadora” de otras regiones o nacionalidades; y sin que esto ponga verdaderamente en entredicho la noción de “unidad” de España.

Revisemos ahora el otro aspecto del sentido de “nación” en la discursividad misionera: el que alude al territorio. En las memorias se plantea el problema de la diferencia entre campo y ciudad: una escisión en el territorio nacional, una punzante desigualdad de condiciones para la entrada en la

⁴¹ En las memorias encontramos: “con imágenes y estampas atractivas hemos de ir enseñando por los pueblos cómo es la tierra, cómo son aquellas partes de la tierra donde no hemos estado; cómo es, sobre todo, España, nuestra nación, nuestra patria: sus montañas, sus llanuras, sus ríos, sus mares, sus grandes ciudades. Cómo han sido los españoles de otros tiempos, cómo vivieron, qué grandes hechos realizaron. Cómo es de verdad, no a simple vista, lo que llamamos mundo, el universo, el sol, la luna, las estrellas” (MPMP 1934, 14).

modernidad (con la que también se asocia la República). Por eso, por un lado, encontramos la apreciación y la fascinación por la diversidad de paisajes, la búsqueda de verdades ancestrales, profundidades espirituales, esencias nacionales, “vitalidad” e inspiración en el campo, y, por otro, encontramos el reconocimiento del aislamiento, de la incomunicación, de la precariedad y la miseria. La búsqueda intelectual y espiritual, “la investigación del alma popular” (como decíamos antes a propósito de Machado), conviven con la convicción de una misión que implica responder a un derecho insatisfecho: el del acceso a bienes y prácticas culturales hasta el momento reservados a las ciudades.

Volvemos entonces a la idea del “diálogo” con el mundo rural que estos sectores del campo intelectual filo-popular buscaban establecer. En las memorias de las misiones esto se puede captar claramente. Los misioneros relatan la experiencia en el pueblo de Valdepeñas de la Sierra⁴², Guadalajara -misión en la que participaron Matilde Moliner (1904- ¿1981?)⁴³, Antonio Sánchez Barbudo y Alejandro Casona (cuyo nombre de nacimiento era Alejandro Rodríguez) (1903-1965)⁴⁴. A pesar de las dificultades de acceso al lugar, se encontraron -no siempre era así, como veremos más adelante- con una acogida entusiasta. Sin embargo, debían crear lazos de mayor confianza para poder llevar a cabo la labor. Los misioneros señalan que “el aspecto que entraña la relación más jugosa y eficaz” es “la charla” que, en ese caso, “llegó a la más deseable intimidad dialogal” (MPMP 1934, 30). Los misioneros explican que “la permanencia de varios días en el mismo lugar, la amplitud del local, suficiente para que en dos sesiones diarias desfilara por él todo el pueblo sin ruidosas aglomeraciones, y la buena disposición previa, permitieron desarrollar la Misión en un plano de sencillez y familiaridad” (MPMP 1934, 30).

La búsqueda de “familiaridad” supone, como veremos en el capítulo tres, un punto de partida que es la distancia. A pesar de que, en gran medida, la actitud filo-popular de los misioneros (y antes, de los institucionalistas y otros intelectuales de las generaciones del 98, 14 y 27 -ya llegaremos a ellos cuando nos refiramos a las vanguardias) se sustentaba en la idea (o sensación) de que en “el pueblo”, en el interior rural, se encontraban las llaves para comprender el carácter nacional y acercarse así a descifrar el “problema de España”, también -bajo la intención de acercar bienes culturales solo disfrutados en las ciudades- pensaban -en general- que existía una gran ignorancia en los pueblos que visitaban. Consideraban que esa ignorancia los distanciaba. Quizás, si vamos más lejos, es posible que consideraran que, para la “nueva España”, la España republicana, era necesario

⁴² La misión se llevó a cabo del 18 de al 24 de febrero de 1932.

⁴³ Matilde Moliner estudió en la ILE y luego se licenció en Filosofía y Letras, especializándose en Historia. Siendo profesora, ingresó a formar parte del Patronato de Misiones Pedagógicas. Durante ese periodo realizó su tesis doctoral bajo la dirección de Rafael Altamira (1866-1951). En 1934 fue secretaria del Patronato en ausencia de Luis Álvarez Santullano (1879-1952).

⁴⁴ Alejandro Casona, maestro, inspector de escuelas y dramaturgo, fue vocal del Patronato de Misiones Pedagógicas y organizador del Teatro del Pueblo. Participó activamente de varias misiones siendo Inspector de Primera Enseñanza en Madrid (conociendo también otras regiones, como la del Vall d’Aran, por sus destinos anteriores como maestro e inspector).

elevar la formación de los campesinos para debilitar los poderes locales de caciques políticos y sacerdotes conservadores. Aunque, por ejemplo, en el caso de Ayllón (Segovia)⁴⁵, los misioneros apuntaban que “la ignorancia mezclada con el apasionamiento” llevaba a un rechazo, por parte de los aldeanos, de ciertos productos culturales: “así, al explicarles la película Granada, que daba motivo para hablar del descubrimiento de América y de la unidad de España, era imposible nombrar a los Reyes Católicos. Tampoco pudimos recitar un romance acerca de la Virgen María, ni fue posible la audición de un disco de Canto Gregoriano” (MPMP 1934, 37). Esto es interesante porque muestra, además de la persistencia del tema imperial (la conquista y colonización de América) que incluye la idea de una “unidad de España” (a partir de la reconquista de Granada), la amplitud de contenidos que portaban las Misiones -que incluía, junto a unos explícitos principios republicanos, contenidos que remitían a lo monárquico y eclesiástico-, y el panorama político e ideológico, así como el tipo de reacciones con las que se encontraban los misioneros, eran siempre distintas. También lo eran las apreciaciones que ellos hacían, lo que nos obliga a pensar siempre en la heterogeneidad y apertura del fenómeno.

Sin llegar hasta ese punto de la reflexión (que intentaremos en el cuarto capítulo), podemos ver cómo se expresa en el registro misionero la idea de la distancia basada en una cierta ignorancia del pueblo: “Es de notar el género de ignorancia en que se hallan estos pueblos. Es una ignorancia distinta de la que un observador ingenuo pudiera creer. No se trata de ignorancia de verdades particulares, de falta de noticias, de estar enterados al día de acontecimientos más o menos recientes; es algo distinto. Lo que ellos ignoran es toda clase de supuestos de nuestra cultura, los cimientos que sustentan y hacen posible nuestro saber. Por eso la primera y angustiosa impresión que de ellos se recibe es que falta el terreno común para entenderse; que no hay, intelectualmente, convicciones comunes de donde partir. A esta falta de terreno común teórico, suple el que sí lo hay sentimental y espiritual. Desde el primer instante hemos sintonizado con ellos; hemos vibrado acorde, hemos sentido juntos” (MPMP 1934, 37). Una comunidad de sentimiento en el seno de la misión. Punto de partida para establecer un diálogo cultural, que prospere hacia uno intelectual. Se trata de entablar una comunicación entre ciudad y campo, entre intelectuales y pueblo, entre aquellos que forman parte de una misma nación, de una República de “trabajadores de toda clase”. “El fruto de esta convivencia, en los cuatro días de permanencia en Valdepeñas, fue llegar a una verdadera amistad colectiva; los niños hablaban y preguntaban con la más absoluta confianza; la concurrencia de mujeres a las sesiones era cada vez mayor (...). Uno de los días, domingo, hubo que hacer varias sesiones extraordinarias por la afluencia de gentes de los pueblos comarcanos” (MPMP 1934, 32). La idea de haber llegado a una “verdadera amistad colectiva” probablemente sea más una expresión de deseo que una realidad, pero resulta interesante precisamente por eso. Manifiesta, una vez más, la búsqueda -que ya se expresa en la praxis de la ILE- de un diálogo con el “pueblo”.

⁴⁵ La misión de Ayllón, Segovia, se desarrolló del 16 al 23 de diciembre de 1931.

La Misión, dice la memoria del periodo 1931-1933, no busca “ajustarse” a “una rigurosidad metódica preconcebida”: “su fin no es desarrollar un programa mínimo de cultura y ordenadamente, sino sugerir, despertar, y muchas veces responder” (MPMP 1934, 30). Por eso la acción cultural de estos intelectuales (volviendo a Gramsci: maestros, estudiantes, escritores, artistas, técnicos) no se centra, en el caso de las Misiones, en una propuesta educativa sistemática -sistematizadora, unificada-unificante. Incluso se alejan, al menos en el terreno del discurso, del profesionalismo -que se relaciona con la sistematicidad y normatividad estatal-: la misión, se dice en la memoria de 1934, se aleja de “los requisitos burocráticos” y “afirmada en (...) su carácter antiprofesional de comunicación de cultura exclusivamente espontánea y difusa, (...) ha tenido que sustraerse a impulsos propios y a solicitudes de fuera para establecer campañas específicas de tipo concreto, tales como sanitarias y agrícolas, viendo claro que esto excedía de sus propios límites” (MPMP 1934, XIII).

Si la principal cuestión era, para los misioneros, establecer un “diálogo con el pueblo”, especialmente con el campesinado, entonces no resulta preciso adjudicar al proyecto de las Misiones el defecto de seguir un “utopismo social dominado por la idea de que la educación puede bastar para la redención social”, como en la década de 1970 Tuñón de Lara propuso pensar (1977, 27). Los responsables de las Misiones no esperaban (o al menos esto no consta en ningún documento conocido) alcanzar la “redención social” a través de la acción cultural que propiciaban con el Patronato. Eran conscientes de sus limitaciones. Aun así, en el breve análisis de las misiones que realiza Tuñón de Lara en su famoso libro *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, hay un elemento fundamental detectado por el autor: “hipervalorización del factor educacional” relacionada con el krausismo y el pensamiento de Giner (1977, 27). Esto es algo que incluso algunos misioneros, como Alejandro Casona, llegaron a ver (desarrollaremos este punto en los siguientes capítulos).

La importancia otorgada por los republicanos a la educación para la formación de una “nueva España”, como sabemos, proviene de las ideas planteadas durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando se asocian los procesos de 1) formación del campo intelectual, 2) transformación de la identidad nacional y de las ideas de nación, y 3) crítica al *statu quo*, análisis de la decadencia de España, cuestionamiento del orden social y político, propuestas regeneracionistas y diversas acciones culturales en la esfera pública moderna. Una idea común a distintos intelectuales era la de que España era una nación a educar⁴⁶. Giner de los Ríos, en el discurso inaugural del curso de 1880-1881 de la ILE, afirmaba que debían reunirse todas “las energías de la patria (...) para la obra común de redimirla y devolverla a su destino” (1945, 27)⁴⁷. Definía como tarea nacional una

⁴⁶ Incluso para los intelectuales anarquistas, de ideología internacionalista, la educación -independiente del Estado- era fundamental para la transformación social.

⁴⁷ Giner admiraba los métodos pedagógicos británicos y el rigor científico de las universidades alemanas. Pensaba, de todas maneras, no en la copia de estos elementos, sino en su integración en “lo español” (Tuñón

reforma educativa destinada a aquel objetivo (Tuñón de Lara 1977, 46). Su discípulo Rafael Altamira, en *Psicología del pueblo español*, libro publicado en 1902, intenta combatir el pesimismo de su generación proponiendo, como su maestro, una reforma de la enseñanza para la difusión de la cultura. Altamira coincide, por otro lado - como nos hace notar Inman Fox- con la propuesta de Johann G. Fichte en *Discursos a la nación alemana* (1808): la nación está por educar, y hay que partir de sus condiciones naturales, favorables a esa regeneración (Inman Fox 1997, 63)⁴⁸.

La idea de que una de las tareas prioritarias de los intelectuales era la educación de la nación, estaba vinculada a la búsqueda de lo vernáculo (Inman Fox 1997, 22). Intelectuales y artistas se abocaron al trabajo de “rescatar” las tradiciones populares, entendiéndolas –muchas veces- como sustratos de la “nación cultural” (Inman Fox 1997). En 1910 fue creado el Centro de Estudios Históricos (CEH), dirigido por Ramón Menéndez Pidal⁴⁹, como parte de las acciones de la JAE para el fomento de la ciencia. Se trataba, al mismo tiempo, de una iniciativa de revalorización de la cultura tradicional (Schammahgesser 2015, 95). El CEH se dedicaba a la investigación histórica y filológica, recuperaba y editaba documentos, se encargaba de organizar misiones científicas, excavaciones y exploraciones, promovía el estudio del folclore, y tenía, como tarea pedagógica, la formación de estudiantes en métodos de investigación. Paralelamente, el CEH tenía a su cargo la creación y sostenimiento de una biblioteca de estudios históricos (Inman Fox 1997, 98). Menéndez Pidal contaba con la colaboración de Tomás Navarro Tomás y Américo Castro. El primer proyecto fue un estudio filológico de los orígenes de la lengua española a través de los dialectos leonés y castellano, que resultó en la publicación del libro *Orígenes de la lengua española*, en 1926. Uno de los organismos dependientes del CEH fue el Instituto de Estudios Medievales, dirigido por Claudio Sánchez Albornoz⁵⁰.

A partir de los estudios sobre la literatura y la historia “nacional”, Menéndez Pidal concebía lo hispánico como una cultura unitaria formada a partir de la “fuerza innovadora” de Castilla -desde su perspectiva, por ser ésta la región más germanizada de la Península- y concedía una especial

de Lara 1977, 46). La búsqueda de “lo español” para la regeneración del país, estaba ligada (en muchos casos) al proyecto de modernización y apertura a Europa.

⁴⁸ Existe, en el terreno intelectual que estamos analizando, una concepción de la nación en íntima relación con el concepto de pueblo y, en este sentido, con una doble dimensión de su imagen: 1) por un lado, el pueblo es reconocido como portador de una cultura tradicional que define a la nación (Machado, por ejemplo, pensaba que los valores culturales más profundos se encontraban en el campesinado), de unos saberes y formas de vida inspiradores de las más importantes producciones culturales: las obras de Cervantes, Lope de Vega, Quevedo, Lope de Rueda, entre otros (que formarían parte del repertorio del Teatro del Pueblo dirigido por Alejandro Casona); 2) por otro lado, se expresa el problema de la ignorancia del campesinado (como hemos visto en uno de los documentos de las MP), de su aislamiento, de su atraso, de la necesidad de educarlo.

⁴⁹ Ramón Menéndez Pidal fue profesor de filología románica en la Universidad de Madrid (1899-1939), director del CEH, fundador de la Revista de filología española y presidente de la Real Academia española. Se dedicó a investigar el folclore, la historia literaria de España, la escritura de Teresa de Ávila, el poema del Cid y la obra de Lope de Vega.

⁵⁰ Sánchez Albornoz fue catedrático de Historia Medieval en la Universidad Central (1920-1933), decano de la Facultad de Filosofía y Letras y rector de la Universidad Central entre 1932 y 1934, durante el primer bienio republicano. Fue diputado por Ávila en las Cortes republicanas. En el Capítulo 2 analizaremos sus intervenciones parlamentarias en defensa de las Misiones Pedagógicas.

importancia a la epopeya castellana condensada en el poema y la figura de El Cid. Esta epopeya era entendida como expresión del espíritu nacional del pueblo (Inman Fox 1997, 105). Representaba las virtudes de la lealtad y la hidalguía. El Cid era identificado, por estudiosos como Menéndez Pidal, como “héroe nacional” (1971, 431). Pero también El Cid era comprendido como una “figura representativa de su raza” por supersticioso y adicto al ritual⁵¹ (Menéndez Pidal 1971, 423). Retomaremos este punto en el último apartado de este capítulo.

En otras producciones culturales, como *Fuenteovejuna* de Lope de Vega (1562-1635), los historiadores del CEH reconocían, por ejemplo, el principio de honor del pueblo como elemento propio del carácter español. Encontramos un contrapunto en las tragedias escritas por Federico García Lorca (1898-1936) durante la Segunda República: *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *La casa de Bernarda Alba* (1936). En ellas, los supuestos valores que definían la hispanidad son cuestionados, evidenciando sus dramáticas implicaciones en los ámbitos más conservadores de la sociedad española, especialmente en el mundo rural. El valor del honor, en piezas teatrales como *Bodas de sangre*, se presenta como elemento de opresión (García Lorca 1955, Acto 2, 67-78). Sin embargo, Lorca fue uno de los artistas que recuperó y revalorizó el teatro y la literatura del Siglo de Oro a través de La Barraca, teatro ambulante contemporáneo a las Misiones Pedagógicas. Como plantea Ian Gibson en su biografía de García Lorca, el poeta pensaba que la mayor batalla que la República iba a pelear era en el terreno de la cultura y la educación (1989, 313). A finales de 1931, relata Gibson, Lorca propuso a Fernando de los Ríos⁵² el proyecto de crear un teatro universitario ambulante que interpretara obras clásicas de Cervantes, Lope de Vega y Calderón de la Barca, entre otros (1989, 320). Con Eduardo Ugarte, Lorca puso en marcha La Barraca. Tuvo el apoyo político y económico del Ministerio de Instrucción Pública (primero con Marcelino Domingo, luego con Fernando de los Ríos), al concretar una de las intenciones de la República: difundir los bienes

⁵¹ “According to the poem -dice Menéndez Pidal-, the Cid was addicted to ritual. In a moment of great emotion, on his return from exile, he does homage to the King by biting the grass, which is a very ancient symbol of submission”. Como este, el director del CEH da otros ejemplos (Ver Menéndez Pidal 1971, 423),

⁵²Fernando de los Ríos había sido profesor en la ILE y en la Universidad de Granada. Gibson comenta que “Shortly after Lorca’s death De los Ríos evoked his first meeting with the poet, which, unless his memory played him false, had taken place in the Granada Arts Club, of which he was then President and which we know Federico joined in March 1915 (...). One day, almost certainly that same year, Don Fernando intrigued to hear someone launching into a Beethoven sonata on the Club’s piano and went down to inspect. At the instrument sat a young man with jet-back hair, impeccably dressed, who proceeded to introduce himself. It was Lorca. From that moment Federico became one of Don Fernando’s proteges (...)” (1989, 45-46). En este caso, vemos cómo se tejían las relaciones en el campo cultural en una ciudad como Granada, en la antesala a la potente experiencia personal y creativa que Federico tendría en la Residencia de Estudiantes de Madrid. Otro contacto importante, como ejemplo de la dinámica del campo intelectual y artístico español (que parece responder, en algunas ocasiones, a las pertenencias regionales: en este caso, a Andalucía), es el de Lorca con Machado. Según Gibson, Lorca viaja con un grupo a Baeza, en 1916, para conocer a Machado. El poeta de la Generación del 14 leyó parte de su obra *Campos de Castilla*, recitando también versos de Rubén Darío, poeta modernista admirado por su generación (1989, 47-48). En 1918, Lorca publicó *Impresiones y paisajes*, libro que tiene puntos en común con la obra de Machado. Ambas serán incluidas en el análisis que presentaremos en el tercer capítulo, del imaginario intelectual y artístico español en torno al campo.

culturales hasta el momento reservados a los centros urbanos⁵³. *Bodas de sangre* fue escrita durante los comienzos de La Barraca. Lorca se basó en una noticia publicada por el periódico *ABC* sobre un misterioso asesinato perpetrado antes de una boda en el pueblo de Níjar, Andalucía. El hombre asesinado era un amante de la novia que había intentado escapar con ella la noche anterior (Lorca había seguido el caso desde la capital, leyendo el *Heraldo de Madrid*) (Gibson 1989, 335). El creador de La Barraca, mientras reactivaba el teatro de Lope de Vega y Cervantes, cuestionaba el orden social tradicional del campo al que se dirigía con su compañía ambulante. El sentido del honor que cabía reivindicar era el que propiciaba la dignidad y la emancipación, algo que puede interpretarse en la rebelión popular contra el poder despótico de la oligarquía en la obra *Fuenteovejuna* (1619)⁵⁴, cuando el pueblo responde, ante intimidaciones y torturas en la investigación por la muerte⁵⁵ del comendador mayor de Calatrava, Fernán Gómez de Guzmán, “Fuenteovejuna lo hizo” (Lope de Vega 1984)⁵⁶. En el drama de Lope de Vega, es la propia Laurencia quien reclama por su honor, y en un gesto de digna rebelión convoca al pueblo para acabar con la tiranía⁵⁷.

Las Misiones Pedagógicas también llevaron a Lope de Vega a los pueblos y aldeas del interior del país, con el Teatro del Pueblo dirigido por Alejandro Casona. En la Memoria de 1935 (que da cuenta de las actividades de 1934 y se concentra en la “Misión Pedagógico- Social” en Sanabria, Zamora), se anuncia la preparación de un homenaje a Lope de Vega por el tercer centenario de su muerte, “representando una rapsodia de sus escenas pastorales” (1935, 105). Al mismo tiempo, se hace referencia a la intención de incorporar a las presentaciones “teatro contemporáneo” y se informa que “se han enriquecido las recitaciones (*El pastor desesperado, La loba parda, Misa de amor*) con letrillas de Góngora y aportaciones folklóricas de García Lorca” (1935, 105). La recitación de romances fue una de las actividades más frecuentes en las Misiones, que funcionaba como puente

⁵³ Efectivamente La Barraca formó parte la batalla republicana en el terreno cultural. Como explica Ian Gibson, si los republicanos estaban entusiasmados con la puesta en marcha de un teatro universitario que recorrería el país difundiendo obras clásicas de la cultura española, la derecha proto-fascista reaccionó en su contra atacando a Lorca, el teatro universitario y La Barraca por “difundir propaganda marxista” con fondos del Estado.

⁵⁴ Para acercar la obra a las problemáticas rurales contemporáneas, Lorca eliminó las referencias a los Reyes Católicos y dispuso vestimentas actuales para los actores que representaban a los campesinos. Como elemento vanguardista, Lorca incorporó el trabajo de Alberto Sánchez (1895-1962), quien diseñó los vestuarios, decorados y escenarios (Gibson 1989, 354). Alberto Sánchez, fundador de la Escuela de Vallecas, a su vez era vocal del Patronato de Misiones Pedagógicas. La actualización republicana de *Fuente Ovejuna* generó oposición por parte de la derecha española (Gibson 1989, 355).

⁵⁵ Lope de Vega nos deja ver la dimensión oscura y cruel del pueblo, aun cuando se levanta por justos motivos. El pueblo despliega una implacable venganza contra el Comendador que los oprimía y deshonoraba a las mujeres del pueblo. Le arrancaron barba y cabello, le rompieron los dientes, despedazaron el cadáver. Las mujeres celebraron la muerte del Comendador con música.

⁵⁶ La obra está basada en un hecho registrado en crónicas consultadas por Lope de Vega (así como García Lorca se basa en las notas de la prensa). El 23 de abril de 1476, el pueblo de Fuente Ovejuna, labradores y ganaderos con sus autoridades al frente, asaltaron la Casa de la Encomienda y mataron al Comendador Mayor de la Orden de Calatrava (Lope de Vega 1984, 13). La orden de Calatrava era una de las tres orientadas a la guerra contra los árabes (las otras eran Santiago y Alcántara).

⁵⁷ Laurencia arenga al pueblo, se indigna ante su pasividad. Hay una idea de español que se opone a la mansedumbre/barbarie de las ovejas: “No me ven aquí los golpes, / de la sangre, y las señales? / vosotros sois hombres nobles? (...) / Ovejas sois, bien lo dize/ de Fuente Ovejuna el nombre” (Lope de Vega 1984, 159). Luego el nombre de Fuente Ovejuna se transforma en respuesta rebelde.

de comunicación entre misioneros y campesinos: “Se empezó en las Misiones por llevar al pueblo para su inteligencia y emoción lo que está más cerca de la naturaleza de todos los hombres: las palabras, es decir, las palabras bonitas; los cuentos, los romances, los versos, para enseñar y para divertir con la belleza del asunto, con la belleza del significado de las palabras y con la belleza de la música de las palabras mismas, que en todo ello consiste lo que se llama la inspiración y el arte de la Poesía” (Cossío en MPMP 1934, 110).

El CEH, desde su fundación, recuperaba los romances, que, en tanto poesía popular y tradicional, resultaban particularmente interesantes por estar arraigados en la memoria colectiva, incorporados en la imaginación popular y propagados por el territorio como parte de una tradición persistente (Inman Fox 1997, 107). Ramón Menéndez Pidal, en 1909, dictó en la Universidad de Columbia (Nueva York), una serie de conferencias sobre el romancero en España que acabaron en la publicación del libro *El romancero español* (1910) con apoyo de la Hispanic Society of America. En su libro, Menéndez Pidal se refiere al origen del romance en la poesía épica de origen castellano⁵⁸. Una “gran epopeya, popular y nacional”, como el Poema del Cid (editado por el mismo Menéndez Pidal en 1898), llegó en fragmentos, en romances, a través de los juglares al pueblo llano (Menéndez Pidal 1910, 10). Uno de los que se recitaban en las Misiones, El romance de la Loba parda⁵⁹, es identificado por Menéndez Pidal como parte de la tradición cultural de los pastores de Castilla, León y Extremadura (1910, 110)⁶⁰.

Luis Álvarez Santullano (1878-1952)⁶¹, Vocal Secretario del Patronato de Misiones Pedagógicas, publica en Buenos Aires, en 1955, un importante trabajo sobre el romancero: *La poesía del pueblo. Romances y canciones de España y América*. Los editores consignan que el autor no quiso dirigirse a “eruditos y especialistas”, sino “brindar al pueblo muestras esenciales de la poesía brotada del pueblo mismo” (1955, 7). Se repite un elemento propio del discurso misionero: llevar al pueblo lo que es del pueblo. Como si estuviese operando aquí, de manera tácita, la noción de Miguel de Unamuno de “tradición eterna”⁶²: la tradición viva, que late en el fondo del presente (Unamuno 1996, 65), que es sustancia de la actualidad y que es producto de actos de creación individuales que se transformaron en propiedad anónima y colectiva (Fusi en Unamuno 1996, 35). Álvarez Santullano se refiere a la noción de tradición y a la “tradición española” en particular y plantea: “Se

⁵⁸ “Los romances más viejos no habían nacido como baladas independientes, sino que eran solo fragmentos de largos poemas épicos, que se habían cantado en España durante la Edad Media” (Menéndez Pidal, 1910, 5).

⁵⁹ El romance de la loba parda, repetido en las MP, aparecía narrado en la prensa, a comienzos del siglo XX. Un ejemplo es la narración y reproducción del romance en el periódico *Blanco y Negro* (Madrid), el 16 de enero de 1904 (p.18).

⁶⁰ La novela de Javier Pérez Andújar sobre las Misiones Pedagógicas y La Barraca, *Lo que el viento se llevó*, publicada en 2010, emplea -como uno de los ejes de la narración- la historia de un joven pastor y su abuelo, quien cantaba el romance de la loba parda.

⁶¹ Su padre había colaborado con el proyecto estatal de Extensión Cultural que mencionamos en el primer apartado.

⁶² El texto “La tradición eterna”, de 1895, aparece publicado en el libro *En torno al casticismo*, de 1902.

ha explicado la tradición como la parte racionalizada de la conducta social (...). Sin duda en la transmisión de romances y en su permanencia no se pone de manifiesto, por innecesario, ese razonar colectivo presente en otras tradiciones, porque se da algo superior, si se quiere, al razonamiento, y es sencillamente el goce que la gente encuentra en la poesía y aquel canto que rima con su espíritu” (1955, 37). El romancero, siendo “propiedad espiritual del pueblo” transmitida oralmente, “venía a satisfacer la necesidad íntima del puro recreo” (1955, 39). Aquí se renueva la idea krausista de armonía entre la razón y el espíritu, la búsqueda institucionista de una pedagogía volcada a la conexión con el mundo sensible y espiritual, y se pone de manifiesto, también -sin mencionar el autor su procedencia-, la huella de la experiencia de las Misiones.

En la primera memoria, la de 1934, Cossío afirma la importancia de la poesía popular en la acción cultural de las MP, ya que el romancero “aún no ha perdido en el pueblo su tradición sentimental” (MPMP 1934, 10). A la vez, las Misiones se proponen responder a aquella “necesidad íntima del puro recreo” (tomando los términos de Álvarez Santullano), propiciando el “goce y las emociones estéticas” (MPMP 1934, 155)⁶³. Las MP buscaban activar esa “herencia poética” (Álvarez Santullano 1955, 38) que se encontraba latente en “el pueblo”. García Lorca asumió el género escribiendo el *Romancero gitano* en 1928. En su tendencia crítica, el poeta de Granada incluyó en la apropiación del romancero la experiencia, la cultura y la estética de los gitanos de Andalucía. La obra de Lorca, siempre cargada de tradición, encarnó un sentido creativo moderno -que pocos lograron asumir- que implicaba la crítica, la atención puesta en la marginalidad y en la subalternidad. Esto hace que su trabajo poético y dramático escape al esencialismo que caracterizaba el pensamiento de muchos intelectuales y artistas que estaban en busca de “la tradición” y la cultura popular. Volveremos a Lorca en el último apartado de este capítulo, en el que abordaremos las relaciones entre modernidad, tradición y vanguardia en el campo intelectual y artístico español.

Una de las ideas de finales del siglo XIX que inspiraron a estos intelectuales y artistas fue el concepto de “intrahistoria” de Miguel de Unamuno⁶⁴, que se asemejaba a la idea de “historia interna” de Francisco Giner de los Ríos. Unamuno buscaba captar en la literatura “la tradición eterna”, la vida del pueblo, la “intrahistoria”⁶⁵. Si bien Unamuno se interesaba profundamente por el folklore, y participaba del ánimo extendido de buscar en el pueblo los elementos para la regeneración cultural de la nación, también entendía, según Juan Pablo Fusí, que no hay nada más universal que el folklore. Por eso, defendía la idea de que profundizar en lo particular conduce al encuentro de lo general (1996, 34). Así interpretaba al personaje de Don Quijote, que “de puro español llegó a una renuncia de su españolismo, llegó al espíritu universal” (Unamuno 1996, 61).

⁶³ Y en la Memoria de 1935, “las emociones y goces espirituales” (MPMP 1935, 12).

⁶⁴ En el contexto de la crisis del 98 que, apunta Juan Pablo Fusí, activó “una forma de meditación esencialista sobre la realidad española que iba, además, a impregnar decisivamente la vida intelectual del país (y, en parte, la vida política) a lo largo del siglo XX” (en Unamuno 1996, 9).

⁶⁵ Ideas que desarrolla en su libro *En torno al casticismo*, publicado en 1902. En él reúne ensayos escritos y publicados en 1895 en la revista *La España moderna*.

Giner de los Ríos, como señala Inman Fox, consideraba que la vía de acceso privilegiada al “mundo interior de la fantasía” de un pueblo es la de sus creaciones artísticas. A través de ellas, pensaba Giner, se podían definir los rasgos propios de la psicología de un país (1997, 48)⁶⁶. La “historia interna”, percibida a través de las obras de arte, enseñaba las posibilidades que España había tenido de ser y que había perdido (Inman Fox 1997, 49). En el presente, desde esta perspectiva, vibraban todavía las posibilidades pasadas, que se hacían actuales. Esta sensación inspiraba las indagaciones culturales respecto del pueblo, en el interior profundo de España. La búsqueda de posibilidades esgrimidas en el pasado también está presente en la historiografía liberal y romántica del siglo XIX y en los discursos políticos nacionalistas que se articulan con ella: más que plantear objetivos a alcanzar, se intentaba “recuperar” algo que alguna vez se había tenido (Álvarez Junco 2011, 123). En este punto confluyen el nacionalismo castellano con el catalán: a finales del siglo XIX, la Renaixença catalana se basaba en la idea de recuperar las tradiciones catalanas alojadas en el folklore, la literatura y la música⁶⁷. En las historiografías castellanas y catalanas (y en las elaboraciones ideológicas como las de Sabino Arana, en el caso del nacionalismo vasco), había, en el siglo XIX y principios del siglo XX, una búsqueda del “espíritu del pueblo”, el sujeto nacional, en el pasado.

Modesto Lafuente (1806-1866), historiador liberal con raíces en la Castilla rural -escritor también de artículos costumbristas sobre la vida diaria española (Inman Fox 1997, 39)-, fue uno de los primeros en intentar desarrollar el trabajo historiográfico basándose en el empleo riguroso de la documentación obtenida en archivos y colecciones (Inman Fox 1997, 40). Entre 1850 y 1867, publicó los treinta tomos de su *Historia general de España desde los tiempos primitivos hasta nuestros días*. A partir de su trabajo, Lafuente crea una potente imagen de los orígenes de la nación española, que será retomada en distintos momentos y medios: la de un pueblo que lucha por su independencia, desde los asedios de Sagunto y Numancia hasta la invasión de Napoleón y la guerra de resistencia (Inman Fox 1997, 40). El “espíritu del pueblo” era, entonces, el de la independencia de la nación. Y ese era el espíritu que había que defender. De otra generación, Manuel Pedregal y Cañedo (1831-1896), profesor en la Institución Libre de Enseñanza y ministro de Hacienda durante la Primera República, publica en 1878 sus *Estudios sobre el engrandecimiento y la decadencia de España*. Allí establece que “la España de la Edad Media se había adelantado a la organización y las instituciones que caracterizaban las naciones progresistas modernas”, y que fue el despotismo de los Habsburgo lo que acabó destruyendo el “carácter intelectual y moral” del español. Pedregal encontraba en la guerra de 1808, la recuperación del “espíritu original del pueblo”, aquel que había llevado a la formación de instituciones proto-liberales (Inman Fox 1997, 43). La tarea que le tocaba a los

⁶⁶ La idea de psicología colectiva, nacional, será desarrollada por uno de los discípulos de Giner: Rafael Altamira, a quien ya mencionamos antes.

⁶⁷ Prat de la Riba se refiere al renacimiento catalán como fruto de la pagesia, refugio del espíritu catalán que se apoya en la tierra (Inman Fox 1997, 79).

intelectuales de su tiempo era apuntalar la libertad de pensamiento para la regeneración de la identidad colectiva española.

La historiografía liberal asumía la guerra contra la invasión napoleónica, de 1808-1814, como una “guerra de independencia”. También en la literatura se creaba un relato nacional del pasado, enalteciendo la resistencia popular en el contexto de la invasión: Benito Pérez Galdós, en 1873, comenzaba a publicar sus *Episodios Nacionales*, que establecían como origen de la historia nacional, no la Reconquista de Granada o la Conquista de América, sino la guerra de 1808 (Álvarez Junco 2011, 111). Antonio Machado escribe, para el centenario del 2 de mayo de 1808, un artículo para *Prensa de Soria* (2 de mayo de 1908): “Nuestro patriotismo y la marcha de Cádiz”. Allí el poeta manifiesta que “los últimos años de vida española han cambiado profundamente nuestra psicología. Acabamos de cosechar muy amargos frutos; y el recuerdo del reciente desastre nacional, surge en nuestro espíritu como una nube negra que nos vela el épico sol de nuestros días” (Machado 2009, 117). La conmemoración literaria, historiográfica, cultural y política del 2 de mayo de 1808, resultaba ser una evocación del “espíritu del pueblo”, espíritu de lucha, en un contexto de crisis y pesimismo. Los historiadores liberales interpretaban que la rebelión que había dado lugar a la guerra de 1808 había sido en defensa de la libertad y dignidad de la “patria” (Álvarez Junco 2011, 10). De alguna forma, aparece en estos relatos historiográficos y literarios, la idea que analizábamos antes sobre los valores -como el honor- que caracterizaban al “ser español”, al sujeto nacional. Se creía que era inherente al pueblo español el sentido de independencia y dignidad, y que estos valores -y otros que iremos señalando con los ejemplos- se expresaban no solo en los hechos históricos sino también en la literatura y el arte.

El arte, para los institucionistas, ocupaba un lugar fundamental en la investigación y la educación para la regeneración de España. M. B. Cossío, historiador del arte (además de pedagogo), asoció – en su libro *Historia de la pintura española* (1885)- la pintura producida en España con un “carácter nacional” que se expresaba en ella: “Pertenece a la pintura española todas aquellas obras que lleven impreso el sello nacional, que muestren los rasgos distintivos y peculiares del genio del país, en la época y en las condiciones locales y personales en que se han producido; que tengan, en suma, carácter” (Cossío en Álvarez Santullano 1946, 161). Para que un pintor sea considerado español -aclaraba Cossío- no es condición necesaria que haya nacido o pintado en España, sino que exprese en sus producciones el “carácter patrio” (Cossío en Álvarez Santullano 1946, 161). El carácter patrio o nacional es, entonces, susceptible de ser adoptado por un artista que lo encuentre y encarne en su trabajo. Este es el caso, desde la perspectiva de Cossío, de El Greco. En 1908, siendo director del Museo Pedagógico -posterior sede del Patronato de Misiones Pedagógicas-, Cossío publica uno de los estudios más importantes sobre El Greco en la época, que formó parte -en España- de un movimiento de redescubrimiento del artista cretense como intérprete del “alma castellana”. En su estudio, Cossío destacaba, refiriéndose especialmente a *El Entierro del Conde de Orgaz* (1586-1588) -encargo para la Iglesia de Santo Tomé-, la sorprendente “conjunción de

intimidad naturalista, exaltado idealismo, ambiente local, acento dinámico y sobriedad de frías entonaciones” (Cossío 1913, 9), todo ello en torno a una leyenda, escribe Cossío, “mística, familiar, toledana” (1913, 9).

En las exploraciones del arte y la literatura como medios de expresión del “carácter nacional”, varios intelectuales encontraron, como se sabe bien, en el *Don Quijote de La Mancha* (1605) de Miguel de Cervantes, un material especialmente revelador. Azorín (José Martínez de Ruiz, 1873-1967) escribió en 1905 *La ruta de Don Quijote*, Unamuno el mismo año publicó *La vida de Don Quijote y Sancho*, Ortega y Gasset, *Meditaciones sobre el Quijote* en 1914, y en 1925 se publicaron: *Guía para el lector del Quijote* de Salvador de Madariaga (1886-1978), *Don Quijote, Don Juan y Celestina* de Ramiro de Maeztu, y *El pensamiento de Cervantes* de Américo Castro (1885-1972). Unamuno, en su ensayo *En torno al casticismo* (1916), encontraba en Cervantes, que luego sería uno de los referentes para el Teatro del Pueblo de las Misiones Pedagógicas, un autor para reflexionar, por supuesto, sobre lo clásico y la tradición. En palabras de Unamuno, el arte clásico, el de Cervantes, es eterno porque “toma el ahora y aquí como puntos de apoyo” (Unamuno 1916, 37). La propuesta del ensayista era partir del Quijote, del arte clásico, de aquellas obras que encarnan “el espíritu castellano” pero que, a la vez, aspiran a un espíritu universal, para la regeneración de España. La modernización tenía que buscarse sobre la base de la “tradición eterna”, no la “que se suele ir a buscar al pasado enterrado en libros y papeles, monumentos y piedras” (Unamuno 1916, 41).

María Zambrano, discípula de Ortega y Gasset y colaboradora en las Misiones Pedagógicas, comparó las lecturas del Quijote de Unamuno y Ortega y Gasset, planteando que “vienen a ser una especie de guía para el conflicto que entraña el ser español” (1982, 16). En el libro de ensayos *España, sueño y verdad*, la autora afirma que la figura de Don Quijote de la Mancha es el más claro mito de España, lo más cercano a una “imagen sagrada” (1982, 15). Zambrano subraya el carácter al mismo tiempo español y universal del Quijote, y propone una pregunta sobre la orientación de los españoles: ¿Será “seguir representando en el mundo nuestro personaje, seguir viviendo nuestro sueño ancestral, o queremos mirarnos, conocernos, disolver este ensueño en la luz del conocimiento? (...) No oscila acaso nuestra vocación de españoles entre lo uno y lo otro? (1982, 17). Zambrano reconoce la existencia de un enamoramiento con el personaje del Quijote, “que anida en lo más hondo de nuestro ánimo” (1982, 17). Pero después del enamoramiento, para Zambrano debe venir una toma de consciencia (1982, 18). El problema de la figura mítica del Quijote es que se nos presenta, dice Zambrano, “en forma novelesca” (1982, 18). Cuando el héroe aparece en la poesía épica o lírica, está claro que pertenece a “otro mundo”. En la novela -género moderno-, el narrador mantiene al lector en este mundo, el mundo humano; “tanto que puede confundirse en nuestra memoria con personajes y escenas que realmente hemos visto y vivido” (1982, 19).

Un “sueño ancestral” envuelve a los lectores del Quijote, plantea Zambrano. Una suerte de encantamiento. Este tema lo vemos también en Pérez Galdós en *El caballero encantado*, y nos permite observar una tendencia expresada en la ensayística y la literatura ficcional y leer críticamente ciertas formas de aproximación de algunos misioneros al mundo campesino (recordando siempre la heterogeneidad de perspectivas y actitudes, ya que también tenemos a un Alejandro Casona muy atento a la “malicia” campesina, como ya lo había estado y expresado poéticamente Antonio Machado en *Campos de Castilla*). Zambrano plantea, en su análisis comparativo de las lecturas de Unamuno y Ortega y Gasset, que mientras el primero se concentra en el personaje, el segundo (su maestro) logra trascender el “encantamiento” cervantino en el que parecen “caer” los españoles, logrando “desencantar” con el pensamiento el mundo que rodea al héroe (Zambrano 1982, 38). Ortega propone disolver la figura mitológica del Quijote⁶⁸, que se presenta “como revelación poética” (Zambrano 1982, 39).

Para María Zambrano, la novela funciona como un “espejo para reflejarse, una visión para aclararse” (1982, 68). Para otros esta será la función del cine. Dos medios artísticos modernos: la novela (desde el Siglo de Oro) y el cine, al servicio del esclarecimiento -previa penetración en el misterio- del “problema de España”. Zambrano encuentra en Cervantes una cualidad visionaria, una mirada capaz de “engendrar visiones” (1982, 69). En el siglo XIX, Pérez Galdós aparece como un novelista que carece de “perspectiva histórica y transhistórica”, no pudiendo entonces conseguir la visión de Cervantes (Zambrano 1982, 70). A pesar de esta falencia, Pérez Galdós, según Zambrano, tiene una cualidad tan potente -en una España que está entrando en la modernidad- como la de la visión: la del tacto (“el infalible tacto del ciego”), refiriéndose a una cercanía orgánica con la realidad social española (1982, 71). En este punto, la cualidad que Zambrano descubre en Galdós nos recuerda la “visión táctil” que José Val del Omar propone fomentar a través del cine⁶⁹.

⁶⁸ En la crítica al nacionalismo castellano-céntrico, el Quijote aparece impugnado como símbolo nacional. Valentí Almirall (1841-1904) cuestiona no solo la hegemonía, sino la misma cultura castellana. La tesis de Almirall es que el “regionalismo castellano” debe sustituir al peninsularismo castellano para que el país no continúe degradándose (Inman Fox 1997, 74). Para Almirall el castellano es anti-práctico, desmesurado y exaltado en sus actitudes y tiene una interpretación irreal del mundo. Todas estas características las ve condensadas en la figura del Quijote (Inman Fox 1997, 75). La perspectiva de Almirall funciona como contrapunto a las múltiples reivindicaciones del Quijote. Continúa siendo la figura que condensa lo castellano, pero en su sentido negativo. Almirall, dice Inman Fox, “fue uno de los pocos pensadores periféricos que vio los males del país como males del carácter histórico castellano” (1997, 77).

⁶⁹ El concepto de “visión táctil” de Val del Omar, que alude a las “vibraciones”-estímulos que provocan las imágenes cinematográficas más allá del sentido de la percepción visual, coincide, al menos parcialmente, con la idea planteada por Walter Benjamin en el ensayo sobre la obra de arte: La existencia de una recepción táctil del cine que implica más una recepción en la dispersión que a través de la atención y la concentración. En este sentido, la acogida del cine por las masas se entiende por un contexto moderno de múltiples estímulos y choques. Según Benjamin, el arte adquiere en la era de la reproductibilidad técnica, “una calidad táctil”. “Con ello favoreció la demanda del cine, cuyo elemento de diversión también es, antes que nada, táctil, pues en eso consiste el cambio de escenarios y de enfoques que se imponen y golpean al espectador. Comparemos la tela de la pantalla sobre la que se desarrolla la película con la del lienzo que hace de soporte a una pintura. Esta última invita a la contemplación; ante ella podemos abandonarnos al fluir de nuestras asociaciones de ideas; y, en cambio, no podremos hacerlo ante un plano cinematográfico. Apenas lo hemos registrado con los ojos y ya ha cambiado” (Benjamin 2018, 217). La cualidad táctil de la imagen cinematográfica se corresponde con su

En los próximos capítulos veremos cómo, con Val del Omar, el cine será considerado, en el marco de las Misiones Pedagógicas, como la herramienta más poderosa de la actuación en los pueblos, siendo la pantalla "el sitio de coincidencia del interés unánime" (MPMP 1934, 85).

1.3 MODERNIDAD CULTURAL Y HETEROGENEIDAD TEMPORAL EN EL CAMPO INTELECTUAL Y ARTÍSTICO

Durante el primer tercio del siglo XX, en las ciudades más importantes del país, despertó una nueva radicalidad estética, asociada a la singular modernización española. Las vanguardias se gestaron en un campo intelectual y artístico heterogéneo, creando nuevas vías de relación con las tendencias culturales de las ciudades más vibrantes de Europa. Se abrió paso una generación con vocación relacional, que viajaba, traducía y difundía ideas y obras de otras partes del mundo (Salaün 1998, 42). La revista *Prometeo* (1908), fundada por el abogado y político liberal Javier Gómez de la Serna (1862-1922), fue el terreno literario modernista para las expresiones precursoras de las vanguardias estéticas españolas. Allí comenzó su carrera periodística y literaria el hijo del fundador, Ramón Gómez de la Serna (1888-1963), quien traducía y publicaba la literatura de Walt Whitman, Oscar Wilde, Anatole France, Máximo Gorki, Bernard Shaw, entre otros. Ramón Gómez de la Serna también tradujo la *Proclama futurista a los españoles*, que Filippo Tommaso Marinetti escribió especialmente para la revista. Junto con la traducción, el joven Gómez de la Serna apoyaba en su comentario la proclama, que llamaba a los españoles a sacudirse de su pasado paralizador.

A su vez, Gómez de la Serna sacudía a la nueva generación del pesimismo de los intelectuales del 98 (Fusi 2007, 566), como si asumiera aquella "vitalidad" y "espontaneidad" de la que hablaba Ortega y Gasset (2014, 36). Madrid pasó a ser sinónimo de lo inesperado y lo insólito que podía descubrirse en los intercambios literarios de los cafés, los espectáculos circenses y las curiosidades del Rastro (Fusi 2007, 566). Los libros del precursor de las vanguardias españolas contenían este espíritu vital: En *El circo*, Gómez de la Serna recreaba, a través de una descripción atenta a los detalles, el ambiente festivo y místico a la vez de aquellos espacios, como el circense, en los que confluyen la extravagancia y la cultura popular. El carácter de este ambiente, representativo de la sociedad moderna, lo imprimía el público, activo participante del espectáculo. En el circo, se captaban los estímulos propios de la experiencia de la modernidad. El cronista dice: "Una luz de foco se me ha metido en un ojo de tanto mirar el espectáculo del circo" (Gómez de la Serna 1987, 10). La imagen del ojo afectado nos remite a Georges Méliès en *Voyage dans la lune* (1902), a la imagen del cohete que se incrusta en el ojo de la luna.

En las vanguardias sobrevive esta imagen, por ejemplo, en la famosa escena de *Un chien andalou* (1928) de Luis Buñuel y Salvador Dalí. El despertar cultural implicaba la apertura de la mirada

efecto de shock (Benjamin 2018, 217), así como la visión táctil de la que hablaba Val del Omar se corresponde con el acercamiento que Benjamin identificaba en la actitud de las masas hacia la cultura.

estética. Las vanguardias asumían esa misión⁷⁰. Su vocación era despertar, a través del arte, la mirada del público -que se estaba conformando como tal. Esta tentativa se encendía con la técnica moderna, la perspectiva abierta a todas las épocas -con sus medios artísticos vueltos anacrónicos- y la reivindicación de la cultura popular. En *El circo*, Gómez de la Serna expresaba algo de este espíritu: “¡Solemne noche de prosperidad en que entramos como en toda la felicidad cándida, templada, trémula y palpitante de la luna blanca, lustral y saturada de payasadas, una gran luna que fuese un gran music-hall galante, pueril, ingenuo!” (1987, 15). El imaginario lunar, tan propio de los artistas españoles, incorporaba, en la época del cinematógrafo, el efecto artificial de la creación humana de la luz, y los espectáculos y experiencias estéticas que de él se derivaban.

La luna como un gran music-hall es la imagen de la convergencia entre el arte de vanguardias y la cultura popular que se defiende en el *Manifest Groc*, propuesta vanguardista catalana de 1928, realizada por Dalí, Sebastià Gasch (1897-1980) y Lluís Montanyà (1903-1985). Mas allá de la recurrencia de la luna en el imaginario vanguardista español (que vuelve sobre imágenes persistentes de la cultura popular transmitida oralmente), queremos dejar planteada la importancia de la formación de los públicos españoles en el contexto de la modernidad cultural que se produce simultáneamente al rescate selectivo de tradiciones populares. Así como antes explicamos algunas claves de la formación del campo intelectual español en relación con sus propios órganos y sus intervenciones en la política pública, ahora apuntamos hacia aquellos espacios y medios creados por la incipiente industria cultural que ampliaban el alcance social de las transformaciones modernas. Es, en este sentido, de enorme relevancia la actividad empresarial de la familia Urgoiti, que puso en marcha las primeras iniciativas exitosas de industria cultural, comenzando por periódicos y revistas y llegando a la radio y el cine. Nicolás María Urgoiti (1869-1951) fundó, en 1901, en Bilbao, La Papelera Española. En 1917 lanzó el diario *El Sol* (dirigido por Ortega y Gasset) y un año después creó la Editorial Calpe (que en 1925 se fusionaría con Espasa, creando la renombrada Editorial Espasa-Calpe) desde la cual originó la *Colección Universal*, marcando un hito en la difusión cultural mediante los libros de bolsillo, de precios accesibles.

La incipiente industria cultural, a la vez que promovía la formación de una cultura de masas (acotada, en principio, a las urbes más importantes), entablaba una relación de colaboración con el campo artístico e intelectual. Lo vemos en el caso de Ortega y Gasset y los nuevos periódicos de amplio alcance, y también en un cineasta de la Generación del 27 -al que nos referiremos varias veces en este trabajo-, Luis Buñuel. El hijo de Urgoiti, Ricardo Manuel (1900-1979), fundador de la Unión Radio en 1924, en 1929 se aventuró con el cine, creando Filmófono, primero un estudio de grabación sonora, luego -en 1931- una importadora y distribuidora de películas -seleccionadas por el

⁷⁰ Una de las primeras tendencias vanguardistas en España fue la de los ultraístas, de la que participó Gómez de la Serna – promotor de la imagen que profana el símbolo romántico de la luna-junto a Rafael Cansinos Assens (1883-1964), Guillermo de Torre (1900-1971), Norah Borges (1901-1998), Pedro Garfias (1901-1967), Pedro Iglesias Caballero (1893-1937), Rafael Barradas (1890-1929) Lucía Sánchez Saornil (1895-1970), entre otros artistas e intelectuales españoles y rioplatenses.

crítico de cine Juan Piqueras (1904-1936), entrando, por ejemplo, *La línea general* de Sergei Eisenstein- y, finalmente, un cineclub dirigido por Buñuel, que más tarde le insistiría para crear una productora (Gubern 1999, 155).

El cine resultaba atractivo tanto para el público popular al que nos referíamos antes, como para los intelectuales y artistas (que conformaban, obviamente, una élite). A pesar de las discusiones en torno al cinematógrafo y sus cualidades culturales, el impacto del nuevo medio alcanzaba las publicaciones del campo intelectual y artístico, expresando -muchas veces de manera contradictoria- su centralidad innegable, incluso para sus detractores. Uno de los primeros cineclubs fue el de la Residencia de Estudiantes, espacio central en términos de la circulación de lecturas, ideas e imágenes. En los años veinte, en la Residencia se dieron conferencias y conciertos, fomentando las conexiones con América y el resto de Europa. Tuvieron lugar presentaciones de H. G. Wells, G. K. Chesterton, Albert Einstein, Marie Curie, Paul Valéry, Howard Carter, Le Corbusier, Paul Claudel, Georges Duhamel, Henri Bergson, John M. Keynes, entre otros (Gibson 1989, 81-82). Así mismo, hubo conciertos de Manuel de Falla, Igor Stravinsky y Maurice Ravel, entre otros. Por otro lado, la Residencia también hizo suya la actividad editorial, tomando el modelo de las publicaciones universitarias de Oxford y Cambridge (Gibson 1989, 83). El aislamiento que señalábamos al comienzo de este capítulo era combatido por los intelectuales y artistas que hacían de la Residencia un ámbito neurálgico de la dinámica cultural moderna.

La Gaceta Literaria, revista cultural dirigida por Ernesto Giménez Caballero (1899-1988), acogió y potenció el interés de los intelectuales y artistas españoles por el nuevo arte. En 1928, Giménez Caballero, el jefe de redacción César M. Arconada (1900-1964) y Luis Buñuel crearon un cine club asociado a la revista (un año antes de la fundación del cine club de Filmófono). El *Cine club español*, convocaba a los cineastas y a “todo aquel público que, no pudiendo viajar por estudios y sociedades extranjeras de Cinema, desearía contemplar films superiores, de estricto circuito o de rápido tránsito por el mercado mundial” (*La Gaceta Literaria*, Año II, Madrid, 1 de octubre de 1928, núm. 43, p. 1). Se proyectaban films de vanguardia como *Entr'acte*, de René Clair, *La Chute de la Maison Usher*, de Jean Epstein; *Un Chien andalou*, de Luis Buñuel y Salvador Dalí; cine ruso como el de Pudovkin o Eisenstein. También tenían su lugar los films documentales como *Escenas de la Pampa*, *Historia de la brujería*, *Historia del cinematógrafo* o *Documento de la Gran Guerra*. Otros films proyectados eran de tipo cómico; allí entraban Harry Langdon, Charles Chaplin, Buster Keaton y Harold Lloyd.

Una nueva generación (o “grupo generacional”, al decir de Tuñón de Lara 1977, 17), la del 27 (pronto nos referiremos a su acto de nacimiento), coetánea del cine, era -como plantea Román Gubern- consciente de su sincronía con el nuevo arte (1999, 79). Antonio Espina (1891-1972), escritor vanguardista, contestaba la encuesta de *La Gaceta Literaria* a los escritores sobre el cine: “Nos hallamos en una época soberbia que inaugura con la cineástica un orbe de sensaciones y descubrimientos. La cineástica será al siglo XX lo que la Imprenta fue al siglo XV” (*La Gaceta*

Literaria, Año II, Madrid, 1 de octubre de 1928, núm. 43, p.6). Como Espina, Benjamín Jarnés (1888-1949) contestaba la encuesta enfatizando el carácter singular del cine como marca de una época, diciendo que es el “hijo del sentimiento y de la máquina” (*La Gaceta Literaria*, Año II, Madrid, 1 de octubre de 1928, núm. 43, p.6). Casi una década después, en 1936, Walter Benjamin reconocía, en el ensayo *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica*, que el cine puede asumir la función de “establecer un equilibrio entre el hombre y el equipamiento técnico” (2009, 189) permitiendo así, “con ayuda de sus aparatos, representar el mundo circundante” (2009, 189), captando, mediante sus técnicas de montaje, detalles que pueden ser pasados por alto, y que contienen capacidad reveladora: “el gesto de tomar el encendedor o la cuchara nos resulta tan consciente como familiar, pero no sabemos nada de lo que sucede entonces entre la mano y el metal, por no hablar siquiera de las fluctuaciones que puede sufrir ese proceso desconocido a causa de nuestras distintas disposiciones psíquicas. En este punto interviene la cámara con todos sus medios auxiliares, sus bajadas, sus extensiones y sus aceleraciones, sus ampliaciones y sus reducciones” (Benjamin 2012, 190). Por su parte, Salvador Dalí afirmaba que la luz del cine “es una luz toda espiritual y toda física a la vez. El cine capta seres y objetos insólitos, más invisibles y etéreos que las apariciones de las muselinas espiritistas” (*La Gaceta Literaria*, Año I, Madrid, 15 de diciembre de 1927, núm. 24, p. 4).

Una parte significativa del campo intelectual y artístico español de los años veinte y treinta, del modernismo, las vanguardias y la actividad cultural republicana, comprendió las posibilidades técnicas y estéticas del cine, y dio lugar a nuevas reflexiones y posiciones sobre el arte (como la expuesta en el *Manifest Groc*), a creaciones vanguardistas (como las de Buñuel y Dalí), a intercambios con artistas e intelectuales de otros países europeos (a través de la Librería Sánchez Cuesta en París o de las reuniones con invitados como Apollinaire o Aragon en la Residencia de Estudiantes) y a la intertextualidad entre cine y literatura (como en los poemas “Viaje a la luna” o “El Paseo de Buster Keaton” de García Lorca -publicados en el libro *Poeta en Nueva York*). También se pensó el cine en términos de experiencia colectiva, como Pío Baroja expresaba en la *Gaceta Literaria*: “El cinematógrafo es una cosa diferente a la literatura; algo más popular, más colectivo, menos individualista” (Año I, Madrid, 15 de diciembre de 1927, núm. 24, p.4).

Tanto desde el campo intelectual y artístico como desde el Estado, se pensó en la experiencia colectiva que permitía el cinematógrafo, y en la función pedagógica que podía desempeñar. Así, el Patronato de Misiones Pedagógicas creó una Sección de Cine y Proyecciones Fijas. José Val del Omar, presentado por García Lorca a Manuel Bartolomé Cossío, se incorporó en 1931 trabajando como técnico, cineasta, fotógrafo y operador de proyecciones junto con Cristóbal Simancas, Gonzalo Menéndez Pidal, Arturo Ruiz Castillo, Cecilio Paniagua y Rafael Gil. En una idea de trabajo cinematográfico colectivo, sin personalidades individuales sobresalientes, rodaron en Las Alpujarras, Santiago de Compostela, Finisterre, Valencia, Murcia, León, Castilla, Aragón, Málaga, Córdoba y Lleida. Val del Omar experimentó, en el marco de las Misiones Pedagógicas, con el cine

y la fotografía documental, empleando su propia lente zoom en la exploración de la experiencia sensible (Mendelson 2005, 98). El cine documental era, para Val del Omar, un territorio abierto a la invención técnica y la creación artística: en la experiencia misionera creó, como descubre Jordana Mendelson, “ritmos cinematográficos que ponían en juego la inestabilidad del documental, al hacer que el espectador cobrara conciencia de la película como artificio” (2012, 175).

Más allá de la tendencia experimental, había también en él una fuerte llamada a las raíces culturales españolas. En este sentido, es relevante mencionar la relación con Federico García Lorca y su teoría de la creatividad, de raíces castellanas y andaluzas, centrada en la idea de *duende* y *cultura de la sangre*. En 1933, en Buenos Aires, el poeta ofrece la conferencia “Juego y teoría del duende”, a través de la cual intenta dar al público porteño “una sencilla lección sobre el espíritu oculto de la dolorida España” (García Lorca 2003, 25). El poeta parte de la leyenda popular del *duende*, misterioso poder, “estilo vivo”, que viene del “espíritu de la tierra” (2003, 27) y que, a la vez, hay que despertar “en las últimas habitaciones de la sangre” (2003, 28). En la concepción lorquiana de la creación artística, el duende es la inspiración que se nutre de la *tierra* (la cultura y el espíritu del país - entendiendo por país la tierra de nacimiento: Andalucía, más que España) y de la *sangre* (el interior profundo, vivo y, a la vez, lindante con la muerte, del creador). En distintas expresiones artísticas españolas, García Lorca encuentra, pues, una “cultura de la sangre”: el duende “se apoya en el dolor humano que no tiene consuelo, que hace que Goya, maestro de los grises, en los platas y en los rosas de la mejor pintura inglesa, pinte (...) las rodillas y los puños con horribles negros de betún” (García Lorca 2003, 28)⁷¹.

Sobre esta concepción estética, alejada de la consideración de Granada⁷² como lugar folclórico, y cercana a la idea de un encuentro sin síntesis entre Oriente y Occidente (Llano 2014, 25), Val del Omar basó su propuesta pedagógica, poética y cinematográfica. En 1935, en pleno bienio negro, el realizador fundó en Madrid la Asociación Creyentes del Cinema. En el manifiesto planteaba que el cine podía servir como medio para excitar “la profundidad española, ese eterno sentido religioso”, para “recrear España” (Val del Omar 2010, 50-52). Admirador de Teresa de Ávila, el cineasta se consideraba heredero de una tradición española realista y mística a la vez. Reconocía, de alguna manera, en la cultura española, una espiritualidad que no se reducía al dogmatismo de la Iglesia

⁷¹ García Lorca, al intentar explicar el poder del *duende*, trae imágenes trans-históricas: “La casulla y la rueda del carro, la navaja y las barbas pinchosas de los pastores, y la luna pelada, y la mosca, y las alacenas húmedas, y los derribos, y los santos cubiertos de encaje, y la cal, y la línea hiriente de aleros y miradores tienen en España diminutas hierbas de muerte, alusiones y voces perceptibles para un espíritu alerta, que nos llenan la memoria con el aire yerto de nuestro propio tránsito” (2003, 33).

⁷² Tanto Lorca como Val del Omar compartían el interés por “lo diminuto”. Granada ama lo diminuto, decía Lorca. Y encontraba una analogía entre los jardines pequeños y el interior, el alma (Llano 2004, 28). Val del Omar, dice Rafael Llano, exploraba la belleza en las cosas diminutas (2004, 29). En lo diminuto se encontraba el misterio. Val del Omar, a través del cine, buscaba revelar “lo extraordinario en las entrañas de lo cotidiano” (“Meridiano del color en España”, I Congreso Internacional del Color, Barcelona, 1959). En “Introducción a una nueva lengua” (3 de mayo de 1967), Val del Omar define su tarea: “El hombre-cámara tiene que ver los objetos y traspasarlos, valiéndose de la luz desprendida de su propio fuego” (2010, 82).

católica. En este sentido, retomando el punto que planteábamos en el primer apartado de este capítulo, nos encontramos con un elemento más de un imaginario cargado de religiosidad, que rodeaba el fenómeno de las Misiones Pedagógicas.

La mística asociada al arte y la cultura española también interesó profundamente a Cossío. En su estudio sobre El Greco encontró que las obras combinaban realismo e idealismo, dinamismo y misticismo. El artista cretense, según Cossío, gozaba de una “honda y recogida intensidad” combinada, en su dimensión expresiva, con un “naturalismo” que, a los ojos del futuro presidente del Patronato de Misiones Pedagógicas, era propio del carácter español (Cossío 1983, 177). De esta manera, El Greco había sido capaz de representar escenas “puramente nacionales”, como la del *Entierro del conde de Orgaz*: “No tuvo sino que entregarse, por entero, a su espontáneo impulso, aplicar con rigor los que pudiéramos llamar sus cánones pictóricos, para producir, a la vez que un trozo de técnica magistral, una obra feliz, amplia y claramente expresiva, de aquellas pocas en que un artista, sin pretenderlo, ni aun sospecharlo siquiera, acierta a condensar el tipo característico de un pueblo y el ambiente espiritual del mismo, en determinada época de su vida” (Cossío 1983, 177). Desde la visión de Cossío, El Greco combinaba la libertad de no limitarse a los cánones pictóricos (cualidad que encontraremos en la modernidad y, sobre todo, en las vanguardias) con la mística y el dramatismo que parecían mantener una potencia creativa especial. Antonio Sánchez Barbudo, auxiliar de Misiones, se refiere -ya en el exilio- al cuadro de *El caballero de la mano en el pecho* (1580) para decir que es una expresión de “oscuro silencio interior”, de “desierto” (1945, 43). El silencio del aislamiento y la aridez castellana, según Cossío, habían propiciado en El Greco el misticismo y la creatividad: “La adusta y agraria Castilla fue para él benigna, porque lo hizo libre. Solitario en ella, olvida reglas y abandona maestros, se acoge a sí mismo, intima con el espíritu y la materia regionales, derramándose en ellos liberalmente, a la vez que se deja penetrar por los mismos; se apodera, al fin, del genio de la tierra y del alma española; traduce fielmente de ellas lo que vibra al unísono con un singular temperamento -la violencia, la dignidad, la exaltación, la tristeza, el misticismo, la intimidad realista, la cenicienta y carminosa monocromía- tras rápido, ineludible tanteo, llega a hacer obra original y eterna” (Cossío 1908, 538-539 en Brown 1982, 22).

La impronta religiosa en el imaginario y el lenguaje de intelectuales y artistas españoles se puede observar también en los retratos que de Cossío hicieron sus discípulos, colegas y amigos cuando muere, en septiembre de 1935. Los tonos religiosos de las descripciones de la personalidad del pedagogo e historiador del arte se combinaban con la idea de un espíritu español, en las expresiones de destacadas figuras de la cultura y sus obras. Luis Álvarez Santullano, en 1946, publicó en Buenos Aires el libro *El pensamiento vivo de Cossío*, en el que afirmaba que su maestro y referente en las Misiones Pedagógicas, “quiso ser fiel y fervoroso discípulo” de Giner de los Ríos (1946, 17) y “consagró su vida” a la tarea pedagógica (1946, 14). Fidelidad, fervor, consagración, son expresiones propias del ámbito religioso, que se trasladan a la descripción casi hagiográfica del maestro Cossío. Álvarez Santullano recoge las palabras de Gregorio Marañón sobre Cossío, que

también expresan ese sentido religioso atribuido a un referente de la cultura republicana laica. Así se refiere Marañón al espacio de trabajo de Cossío, describiéndolo como la celda de un religioso, y a la experiencia de conocer a este hombre, elevado casi a la figura del santo o del místico: “Quien haya pasado una hora en aquella celda blanca, que iluminaba con luz suya la mirada azul y la palabra medida y serena del pulcro y noble anciano, en la que convergían milagrosamente tantas venas insignes de civilización, ese podrá contar a sus hijos la gloria eterna de haber vivido a la vez que una de las cumbres cimeras del alma eterna de España” (en Álvarez Santullano 1946, 15).

Estas descripciones, a su vez, confluyen con la de la expresión del carácter nacional. En un artículo del diario *El Sol*, el poeta José Moreno Villa (1887-1955), quien había coincidido en la Residencia de Estudiantes con García Lorca, Dalí y Buñuel, se refirió así a Cossío: “su vida fue bella, como una obra de arte (...). Llena de espontaneidad y de mesura, de gracia y severidad, de diversidad y de unidad, de contrastes, color y fuego. Vida española en el hondo sentido” (en Álvarez Santullano, 1946, 11)⁷³. Así como Cossío fue descrito, tras su muerte, con tonos religiosos, algo semejante ocurrió veinte años antes, en 1915, cuando murió Giner de los Ríos. En un artículo de Antonio Machado publicado por el *Semanario reformista* de Baeza el 23 de febrero, y reproducido en *El Porvenir Castellano* de Soria, 2 de marzo, el maestro Giner de los Ríos aparece retratado como “un místico”, “laborioso y activo”, con “el alma fundadora de Teresa de Ávila y de Iñigo de Loyola” (Machado 2009, 217). En el místico o la mística, no solo se reconoce la cualidad visionaria (contemplativa), sino también una capacidad “laboriosa”, “fundadora”. Así como Teresa había fundado conventos y monasterios, desafiando poderes eclesiásticos establecidos, Giner de los Ríos había fundado, junto a otros intelectuales que defendían la libertad de pensamiento, la Institución Libre de Enseñanza. De igual manera, Cossío, también institucionista, fundaba las Misiones Pedagógicas, recorriendo gran parte del territorio español.

El mismo Álvarez Santullano, en 1934, mientras ejercía su cargo de Vocal Secretario del Patronato de Misiones Pedagógicas (designado por Cossío), publica en Madrid, con el apoyo de la JAE, su libro *Místicos españoles*. En él se dedica al estudio de una “tradición mística nacional”. Comienza revisando los orígenes con Ramon Llull (1232-1315) (Raimundo Lulio, según Álvarez Santullano), pero lo excluye por hablar otra lengua, el catalán (1934, 5). “Nuestros místicos”, afirma Álvarez Santullano, hablan una “lengua común”: el castellano (1934, 5). Después de circunscribir una “tradición mística nacional” como exclusivamente castellana, Álvarez Santullano se refiere a la experiencia mística como camino. En este sentido, abordaremos en el próximo capítulo posibles conexiones entre estas concepciones espirituales del camino (el camino místico, interior, visionario,

⁷³ Federico de Onís (1885-1966) -miembro de la Liga de Educación Política Española, colaborador en el Centro de Estudios Históricos y director de la Residencia de Estudiantes- definió la Institución Libre de Enseñanza como un centro semejante al de una orden religiosa, en el que un grupo de intelectuales pensaba en una “nueva España” (en Gibson 2006, 63). Un carácter religioso se advierte en la labor de conjurar otra España, nueva. No es extraño que, en una sociedad permeada hasta lo más profundo -e inconsciente- por el cristianismo, aparezca, en la proyección política, lo nuevo engendrado en ámbitos que se asemejan a los religiosos.

pero también el camino territorializado, el del peregrino) con las del “caballero andante” - siguiendo con el ícono del Quijote-, el “caballero encantado” -volviendo a Pérez Galdós-, y el misionero de la Segunda República (los atributos del caballero -que ya encontramos en las valoraciones que del Cid realiza Menéndez Pidal padre- parecen también manifestarse en algunas expresiones y concepciones de Cossío dirigidas a orientar los modos de comportamiento de los misioneros). También la experiencia mística, como el camino, está vinculada a un tipo de relación con el paisaje: la contemplación (Álvarez Santullano 1934, 19). Este es uno de los puntos que encontramos en la interpretación que hace Cossío de El Greco, en la poesía de Antonio Machado (*Campos de Castilla*, de 1912) y en las incorporaciones de las ideas de Krause y Fröbel en la praxis institucionista y republicana.

Además del libro *Místicos españoles*, Álvarez Santullano escribió el estudio preliminar y las notas explicativas para la edición de las *Obras completas de Teresa de Ávila*, que publicó en 1935, año de la muerte de Cossío. Lo que le interesaba especialmente de Teresa, era “el carácter subjetivo de la experiencia mística” (Álvarez Santullano 1948, 9), la humildad y su “locura santa” (1948, 11). La “locura” aparece aquí como virtud excepcional, extraordinaria, como aparece también en el estudio de Cossío sobre El Greco, cuando lo define como “escandaloso” y “loco” (1913, 11), y en *Vida de Don Quijote y Sancho* (1905) de Unamuno. El filósofo pensaba al misticismo como fuerza opuesta a la de la Inquisición. Locura, herejía y libertad personal se ubican del lado del misticismo, oponiéndose a la institucionalidad eclesiástica represora. El misticismo aparece, en Unamuno, como afirmación de la libertad y la individualidad. Así lo encuentra en Santa Teresa, San Juan de la Cruz y Fray Luis de León (Inman Fox 1997, 10). Además de oponerse al dominio eclesiástico, la “locura” desafía la ilusión de la razón todo poderosa. Unamuno propone “intentar la santa cruzada de ir a rescatar el sepulcro del Caballero de la Locura del poder de los hidalgos de la Razón” (2002, 27)⁷⁴, para hacer surgir “lo nuevo” de “lo viejo”.

En cuanto a la crítica a la ilusión moderna de la razón absoluta, Ortega y Gasset parece coincidir con Unamuno (aunque antes los veíamos enfrentados en torno a la obra de Cervantes y sus implicaciones, siguiendo a Zambrano). Ortega y Gasset planteaba que, así como Sócrates había descubierto el poder de la razón, su generación tenía la misión contraria: encontrar “la línea en la que termina” (2014, 36). Como supervivencia a veces tácita, a veces explícita, el elemento humano que trasciende la razón (el “espíritu”, el “alma”, el sentimiento), enfatizado por los intelectuales krausistas para pensar la ciencia en relación armónica con la espiritualidad, está presente, primero en la Generación del 14 y luego en quienes asumirían proyectos culturales, artísticos y educativos en el contexto republicano. Según Ortega y Gasset, se estaba volviendo a descubrir la espontaneidad (2014, 36). La razón, “adquisición eterna”, “es sólo una forma y función de la vida”: “El tema de nuestro tiempo consiste en someter la razón a la vitalidad” (Ortega y Gasset 2014, 36). Podemos

⁷⁴ Esta conexión entre la figura de Teresa de Ávila y el Quijote emerge en el propio trabajo de Santullano, destacando la afición de Teresa por los libros de caballerías (1934, 80).

encontrar una semejanza entre la idea de Ortega sobre los límites de la razón y la imagen que ofrece Goya en la estampa nº43 de la serie de *Los Caprichos*, que data de 1797-1799. Como explica Robert Hughes en su ensayo sobre Goya, podemos ver en la estampa la figura de un artista dormido junto al candil, rodeado por representaciones de diferentes criaturas nocturnas. El lince, símbolo de la vigilancia y el escepticismo, cumple el papel de Minerva, diosa de la sabiduría. La lechuza es la perversión de Minerva, que ofrece al artista, en medio de su ensoñación, una pluma para registrar sus errores y supersticiones. Murciélagos, gatos y otras criaturas, inundan el cielo para apoderarse de los sueños del hombre (Hughes 1992, 74). Si bien la palabra sueño, como apunta Anna Pou Van Den Bossche, puede referirse al adormecimiento, también puede aludir a una imaginaria onírica. Siguiendo este último sentido, el significado de la leyenda de la estampa sería que cuando la razón sueña, lo hace con monstruos. En esta interpretación, apoyada en la imagen que alude a un estado de ensoñación del artista acostado la cabeza sobre su mesa de trabajo, en pose melancólica, estaríamos, como plantea Van Den Bossche, ante una crítica al racionalismo (2011, 36). En *Papeles sobre Velázquez y Goya*, publicado en 1950 en *Revista de Occidente*, Ortega y Gasset nos habla de un encuentro que podemos entender desde la concepción heterogénea del tiempo: “Vivir a Goya es haberse encontrado con él, porque su encuentro es siempre eficaz, penetrante, inquietador” (Ortega y Gasset 1987, 275). Ese encuentro con Goya es inquietante porque no supone volver a un pasado –como espacio mítico originario– que nos aclara una identidad, una pretendida esencia cultural, más bien nos invita a recibir imágenes-síntomas, que propician un “despertar”: “junto a lo grácil irrumpe volcánicamente lo monstruoso” (Ortega y Gasset 1987, 276).

El elemento inquietante, crítico, provocador y disruptivo es, en el contexto histórico de las primeras décadas del siglo XX, propio de las vanguardias estéticas. Peter Bürger, en su clásica *Teoría de la vanguardia* (1974), encontró en estos movimientos (el futurismo, el dadaísmo, las vanguardias de la revolución rusa y el expresionismo alemán, el surrealismo), una ruptura con la institucionalidad de la época (en el campo artístico) y, junto con ella, la apertura a la posibilidad de la autocrítica en el arte (Bürger 2000, 54). Hasta el momento de irrupción de las vanguardias, la aplicación del medio artístico estaba limitada por el estilo de la época, “un canon de procedimientos admisibles infringido sólo aparentemente” (Bürger 2000, 56). Los movimientos de vanguardia acabaron con la necesidad de ajustar la creación artística a un estilo de época (neutralizante, restrictivo), y convirtieron en principio creativo “la disponibilidad de los medios artísticos de las épocas pasadas” (Bürger 2000, 56). Hay, en los artistas de vanguardia, un empleo disruptivo de las estrategias, técnicas, imágenes y lenguajes de diferentes temporalidades. Como André Malraux expresaba, escribiendo sobre la herencia cultural, una obra de arte es una posibilidad de reencarnación, de recreación para la propia búsqueda (2004, 1191). Así, por ejemplo, Pablo Picasso recibió la herencia de El Greco, especialmente en las formas de composición y de utilización del color, a la hora de la creación de obras vanguardistas (Calvo Serraller 2014). Al trascender los límites estilísticos de su época, la vanguardia parece escapar del tiempo lineal, para buscar la autenticidad en lo anacrónico,

en aquella “otra mitad -de la modernidad, que- es lo eterno” (Baudelaire 2014, 22). Más que la expresión de lo contingente, de la impresión singular de la época (tomando las palabras de Baudelaire para referirse a una dimensión de la *Modernité*), la vanguardia, a diferencia de la modernidad, busca la autenticidad en lo anacrónico, en la trascendencia del tiempo coyuntural; construye una mirada atenta a los detalles estéticos y materiales que, por la fugacidad moderna, quedan como restos de un paisaje arcaico (pero reciente) siempre a punto de ser olvidado⁷⁵.

Como escribe Bürger, en la vanguardia se trata de “provocar la emergencia de realidades implícitas”, invirtiendo la idea de sistema, de organización canónica de realidades existentes (2000, 9). Según Jürgen Habermas, la vanguardia “se sirve del pasado históricamente disponible, pero a la vez se rebela contra esa neutralización de los cánones, que el historicismo promueve al recluir la historia dentro de un museo” (1993, 2). Volvemos aquí al *Manifest Groc*, publicado por Salvador Dalí, junto con Lluís Montanyà y Sebastià Gasch, en 1928. Allí cuestionaban “el grotesc i tristíssim espectacle de la intel·lectualitat catalana (...), tancada en un ambient resclosit i putrefacte”, ante el cual, prevenían, era necesario mantener distancia en “una estricta asèpsia espiritual”, para la creación de una nueva cultura antiartística. El nuevo arte establecía una ruptura con el *statu quo* del campo intelectual y artístico, y se acercaba, de una manera revolucionaria, a la tecnología moderna y la cultura popular. Así, en el *Manifest Groc*, se reivindicaba el cine, el jazz, el box, el music hall, el gramófono, la fotografía, contra “la manca absoluta de decisió i audàcia”, “la por als nous fets” y “el soporisme de l'ambient podrit de les penyes i els personalismes barrejats a l'art”. Si bien Dalí, en su propuesta, ponía en primer plano lo nuevo-popular, lo cierto es que también participaba del uso anacrónico – uno de los elementos que, según Bürger, define a la vanguardia - de los medios artísticos y concepciones estéticas de épocas pasadas. Así, rompiendo con una tradición putrefacta y soporífica, entra en otra tradición, la de los artistas malditos, aquellos que anticiparon y comprendieron críticamente, fuera de los cánones establecidos, la modernidad: “Dalí viene (...)– escribe Guillermo de Torre- a romper con la línea de una nueva tradición que creíamos perfectamente establecida. Desdeña las conquistas de la pintura pura y enlaza más bien, trastocando tiempo y espacio -haciéndose reo de cierto anacronismo-, con espíritus de otra época. Por ello, así como hay una línea de poetas 'malditos'-que son precisamente los 'tótems' del surrealismo en literatura: Baudelaire, Rimbaud, Lautrémont-, así también podríamos establecer un linaje de 'pintores malditos', pintores del honor, la pesadilla y el sarcasmo, desde Jerónimo Bosco, Brueghel el viejo, el Goya de ciertos 'Caprichos' y 'Desastres', el decadentista Boecklin y, más recientemente,

⁷⁵ Walter Benjamin, estudiando el surrealismo, encontró que André Breton fue el primero en “dar con las energías revolucionarias que se contienen en lo 'envejecido', como en las primeras construcciones de hierro, o en las primeras fábricas, o en las primeras fotografías o en los objetos que comienzan a extinguirse, como en los pianos de salón, o en los vestidos de hace cinco años, o en los locales mundanos de reunión cuando la vogue comienza a retirarse.” (Benjamin 2007, 305). El surrealismo, en tanto movimiento de vanguardia, recupera lo fragmentado y desechado por la dinámica de lo transitorio, y encuentra en esos detalles, en esas estampas, energías revolucionarias para nuevas composiciones que iluminen el tenor de verdad contenido en ellas.

Jean de Bosschère, el alucinante Giorgio de Chirico, André Masson, Max Ernst, Joan Miró” (*Arte. Revista de la Sociedad de Artistas Ibéricos*. Año II, Madrid, junio de 1933, núm. 2, p. 14).

Luis Buñuel, quien se había formado trabajando en París con Jean Epstein, encontraba en el cinematógrafo las posibilidades de realización de un nuevo arte auténtico y *antiartístico*. En octubre de 1928 escribía en *La Gaceta Literaria* que el objetivo de la cámara era un “ojo sin tradición, sin moral, sin prejuicios” que obtiene una visión del mundo para que el cineasta después la ordene. Así, habría una combinación entre la máquina y el hombre, la tecnología moderna y la habilidad humana en el arte cinematográfico (*La Gaceta Literaria*, núm. 43, 1928, citado por Gubern 1999, 53). Junto con Dalí crearon, en 1928, *Un chien andalou*, un film “deliberadamente anti-plástico, anti-artístico”, cuya historia era el resultado de “un automatismo consciente” (Buñuel 1946). Suena un tango mientras Buñuel, con un cigarro en la boca, afila una navaja de afeitar y sale a un balcón desde donde se ve el cielo nocturno. La luna, objeto constante en el imaginario poético español, capta la mirada, mientras una nube fina la atraviesa. En una analogía potente, inolvidable, en un primer plano, el artista corta con la navaja el ojo de una mujer. Con este gesto, tantas veces interpretado, se interrumpe la plácida empatía armónica (el inicio del cuento con el “Había una vez”), fantasmagórica (como lo es la nube que atraviesa la luna). “En el primer momento de su film – dice la crítica de *La Revue du Cinéma*– Buñuel, de un navajazo hunde en las órbitas los ojos de los contempladores de bellas fotografías, de los gustadores de cuadros, de los golosos de la retina” (*La Gaceta Literaria*, Año III, Madrid, 1 de noviembre de 1929, núm. 69, p. 5). Este sacrificio del ojo exterior, como interpreta Victoria Cirlot (2010), posibilita el despertar del ojo interior, es decir, la apertura de la visión y la imaginación. Interpelación vanguardista, primero moderna; la imagen del ojo abierto con la navaja parece corresponderse, como señala Mercè Ibarz (1999), con el inicio de *Les fleurs du mal* de Charles Baudelaire, en el que el poeta moderno se dirige directamente al lector: “Hypocrite lecteur, - mon semblable, - mon frère!”, buscando movilizar al “público más ingrato”, que carece de voluntad, de interés, de receptividad (Benjamin 2012, 185). El cine de vanguardia de Luis Buñuel obtenía su potencial revolucionario de la intertextualidad artística y cultural (la combinación de artes: poesía y cine, el mestizaje de elementos culturales del mundo rural español y de la urbe moderna parisina), de la ruptura con los cánones del arte existente y de la herencia de una tradición española, la de El Greco, Cervantes y Goya, la misma que habían recuperado los intelectuales de la Institución Libre de Enseñanza en el último tercio del siglo XIX, los artistas de la Residencia de Estudiantes en los años veinte, y los intelectuales y artistas de las Misiones Pedagógicas en tiempos republicanos.

Los intelectuales y artistas republicanos no asumieron “la tradición” como un todo homogéneo, sino que seleccionaron de la cultura que conocían, que heredaban del pasado, “ciertos significados y prácticas” (Williams 1997, 138). Tomamos la idea de Raymond Williams de la tradición como “una fuerza activamente configurativa (...) siempre más que un segmento histórico inerte; (...) en

realidad el medio de incorporación práctico más poderoso” (1997, 137)⁷⁶. La tradición no yace inmóvil en un pasado cerrado, sino que es una fuerza presente en la actualidad, que tiene poder configurativo, se encuentra viva, activa, en un tiempo abierto. La tradición, desde la mirada de Williams, parece saltar, escapar de una serie histórica, parece huir del estancamiento. Aquí buscamos comprender no “la tradición”, sino una tradición selectiva: “una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (1997, 137). La idea de *tradición selectiva* de Raymond Williams, que implica intencionalidad, debe entonces ahora asumirse junto con el concepto de *herencia* de Jacques Derrida, que supone la incapacidad de escoger y recibirla, pero sí de activarla. Podríamos pensar, entre las dos nociones, entre los dos aportes, en una tradición selectiva que implica procesos de elaboración conscientes –intencionales– pero también inconscientes –involuntarios– a partir de una herencia recibida. Hay pasividad, hay condicionamiento, pero también hay una posibilidad de *hacer* con la herencia recibida. En la posibilidad de hacer está la selección, que no solo es intencional, sino también –y tal vez esto es lo que resulte más interesante en este trabajo– no intencional. Actúa la memoria, con su configuración heterogénea, discontinua, anacrónica, dispersa, fragmentaria, involuntaria. Y también la elaboración de una narración, de un relato, la creación de historias (interviniendo la intencionalidad política). Los intelectuales, artistas y pedagogos que contribuyeron a crear las Misiones recibieron activamente la herencia seleccionando de la tradición las obras que identificaron como riqueza cultural y espiritual de España. Estas obras del pasado no fueron recuperadas para conducirse bajo la autoridad de la tradición, ni para servirse de ella como fuente de legitimidad, sino como sustrato de formación de la “nueva España”.

Esta relación selectiva con la tradición se observa en la presencia de El Greco en el Museo del Pueblo. El museo itinerante exponía en las aldeas copias realizadas por Ramón Gaya y Juan Bonafé de originales del Museo del Prado de Madrid. La selección incluía obras desde fines del siglo XV hasta principios del XIX, “época en que mejor se ha pintado en España” (Memoria Patronato Misiones Pedagógicas 1934, 114). Así, a través de “proyecciones luminosas y láminas”, se difundían, para la formación del intelecto y el goce popular, reproducciones de El Greco, Ribera, Zurbarán, Velázquez y Murillo. Cossío los consideraba “padres o abuelos de la gran pintura moderna” (en MPMP 1934, 114), y de esta manera ponía en relación la herencia cultural de obras clásicas seleccionadas por su contenido de verdad, con la modernidad que encarnaba el campo intelectual y artístico y la misma República. Otro artista muy presente en el Museo del Pueblo fue Goya. Las obras del pintor aragonés, como *Los fusilamientos del 3 de mayo de 1808* en Madrid (para la primera colección del Museo del Pueblo, enero de 1932) o algunos grabados de la colección de *Los caprichos*,

⁷⁶ El establecimiento de tradiciones selectivas depende de las instituciones y de las “formaciones” (movimientos y tendencias) intelectuales y artísticas, “que tienen influencia significativa, a veces decisiva, sobre el desarrollo activo de una cultura” (Williams 1977, 139). Williams está definiendo, a su modo, lo que Bourdieu llama “campo intelectual”.

fueron reproducidas por Ramón Gaya y reimpresas para su distribución en forma de láminas. La reproducción de las copias de estas obras permitía la difusión de los bienes artísticos que hasta el momento se hallaban reservados a las elites. Así presentaba Manuel B. Cossío la función “justiciera”, estética y política a la vez, de las Misiones Pedagógicas y el Museo del Pueblo: “Y si los hombres han inventado el pintar, que, según parece, es cosa de lujo, siglos, muchos siglos antes de que se inventasen cosas tan útiles y necesarias como el hacer cacharros, azadones y arados, y si además han seguido pintando, tal vez por el ansia irresistible que sentirían de hacer cosas bellas, no debe ser enteramente una locura que la obra justiciera de las Misiones quiera llevar a los pueblos campesinos, para el goce y la enseñanza de que tanto disfrutaban ya los cortesanos, unas modestas copias, al menos, de las mejores pinturas que como magnífico tesoro guarda la nación en sus museos” (Cossío, Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas 1934, 115).

Goya se presentaba junto a El Greco, ambos artistas *clásicos* y *anti-clásicos* a la vez⁷⁷, prefiguradores de la modernidad estética. El pintor aragonés, como El Greco, se apartó de las reglas consagradas en su tiempo, para conducirse según su propio “ingenio” (Van Den Bossche 2011, 11). El Greco expresaba, para Cossío, el espíritu español en su estilo excéntrico y original. No es casual que el Museo del Pueblo presentara a estos dos artistas, las cualidades prefiguradoras de la modernidad en la sensibilidad estética que encontramos en ambos coinciden con el espíritu que el Patronato quería imprimir a las Misiones Pedagógicas: sin reglas establecidas para la instrucción popular, sino más bien apostando por la difusión cultural para el goce estético e intelectual del pueblo. Así como Cossío observaba en El Greco una libertad creadora, al margen de las reglas y los maestros, ganada en la soledad de las tierras castellanas, Goya desafiaba las reglas clasicistas en boga en el siglo XVIII, deudoras del ideal de belleza antiguo de filósofos como Pitágoras o Platón. Goya fue de los pintores que se alzaron contra la sumisión a reglas fijas que reducían el arte a la imitación servil. En este sentido, es significativa la idea que apuntó el cineasta Sergei Eisenstein sobre El Greco: el artista cretense no componía a imagen y semejanza del modelo, sino “según las normas y el ritmo de aquello que ardía en su interior” (Eisenstein 2014, 64)⁷⁸.

Toledo aparece repetidas veces como un espacio predilecto para la creatividad, la imaginación, la revelación, la experiencia mística, el encuentro con “el espíritu castellano”. Como territorio -natural, histórico y simbólico-, Toledo ofrece, mediante la experiencia y la producción cultural que allí se suscitó, otra oportunidad para observar cómo la modernidad cultural española -trama en la que situamos el fenómeno de las Misiones Pedagógicas-, se forma en relación dinámica con la tradición (heredada y selectiva, volvemos a Derrida y Williams) y las vanguardias. Para Cossío, Toledo

⁷⁷ Aquí estamos empleando, para el caso de estos artistas, una idea de Walter Benjamin escrita en el legajo sobre Charles Baudelaire en *El libro de los Pasajes*: “La modernidad: anti-clásica y clásica. Anti-clásica: como contraposición al clasicismo. Clásica: como logro heroico de la época. Que forja su expresión” [J 38 a, 1] (2013, 307).

⁷⁸ En *Vista de Toledo* (1597-1599), uno de los cuadros que mayor interés le provocaba, el encontró “el retrato de un temperamento” (2014, 59): “Las tinieblas se apoderaron del paisaje de Toledo. Los relámpagos fulgurantes nos deslumbraron, despedazados por la tormenta” (Eisenstein 2014, 59).

“ofrece el conjunto más acabado y característico de todo lo que han sido la tierra y la civilización españolas” (en Álvarez Santullano 1946, 176). Expresa la compenetración de dos elementos centrales de la “cultura nacional”: el cristianismo y la tradición árabe. Al mismo tiempo, concentra “joyas artísticas” de diferentes tiempos. Su paisaje, además, “resume los accidentes geográficos de las altas mesetas castellanas” (Cossío en Álvarez Santullano 1946, 177). Todos estos atributos, hacen de Toledo un lugar especial, místico. Así lo veían Unamuno, Azorín, Baroja y Machado (Inman Fox 1997, 173), pero también Buñuel, Pepín Bello y García Lorca, quienes pertenecían a una nueva generación, la del 27, y compartían una intensa vida cultural y creativa en la Residencia de Estudiantes⁷⁹ de Madrid, creada en 1910 por la Institución Libre de Enseñanza. Herederos de la reciente tradición liberal del campo intelectual (de los fundadores de la ILE, de la Generación del 98 y del 14), radicalizaron el ejercicio de la imaginación, tomando medios artísticos de diferentes temporalidades, saliendo por fin de la linealidad histórica que ubicaba, como ya advertía Ortega y Gasset, a la cultura de la razón como la última, superadora de todos los estadios anteriores.

Por iniciativa de Luis Buñuel (quien decía haber tenido una visión) y Pepín Bello, en 1923 se fundó, entre los compañeros de la Residencia de Estudiantes, la Orden de Toledo. Dalí, Lorca y Rafael Alberti (1902-1999), quien menos de diez años después sería misionero, fueron los primeros en unirse. La Orden tenía ciertas reglas, jerarquías y rituales, que evocaban la tradición medieval, también traducida en la vestimenta que utilizaban en los paseos nocturnos por la ciudad de El Greco⁸⁰. Una de las atracciones para los “caballeros” de la Orden, era recorrer los sitios simbólicos de la ciudad, entrar en las iglesias, besar esculturas, embriagarse bajo el influjo de la luna (de especial potencia poética para estos artistas) y dormir en una venta, como el Quijote y Sancho Panza. La creación de la Orden, los viajes de Madrid a Toledo, los recorridos por una ciudad culturalmente emblemática respondían a un juego vanguardista, una sátira moderna. Parece esta ser una especie de prehistoria de las reelaboraciones cinematográficas que Buñuel hizo de Galdós: tanto la Orden de Toledo de los residentes, como la novela de Pérez Galdós -a la que ya hemos hecho referencia- *El caballero encantado* (1909), expresan evocaciones empáticas y satíricas del ideal del caballero. En la novela, el protector del protagonista, buscando “nuevos modos de distraer al chico de su vida licenciosa, decidió afiliarle en una orden de caballería, Calatrava o Santiago” para que, con la

⁷⁹ En el folleto promocional de la Residencia de Estudiantes, publicado en 1914, el comité directivo (integrado por Ramón Menéndez Pidal, José Ortega y Gasset, Alberto Jiménez Fraud, entre otros) afirmaba: “La Residencia quiere ser el hogar espiritual donde se fragüe y depure, en corazones jóvenes, el sentimiento profundo de amor a la España que se está haciendo, a la que dentro de poco tendremos que hacer con nuestras manos” (En García Velasco 2014, 15). La perspectiva de la Residencia de Estudiantes aunaba un profundo interés por España, sus culturas y tradiciones, y una tentativa cosmopolita, abierta a Europa y el mundo. A través de la “Cátedra de la Residencia”, la Residencia de Estudiantes recibió a intelectuales, artistas y científicos invitados. Albert Einstein dio una conferencia sobre la teoría de la relatividad y Marie Curie sobre radioactividad. El arqueólogo Howard Carter presentó su descubrimiento de la Tumba de Tutankhamón, el compositor Igor Stravinsky ejecutó algunas de sus obras. Jean Piaget, Paul Valéry, Henri Bergson, John M. Keynes, Le Corbusier también visitaron sus salones. En la Revista *Residencia* se publicaban artículos de interés científico, pedagógico y artístico.

⁸⁰ “Like their bohemian predecessors in nineteenth century Paris, they loved to dress in medieval garb” (Mangini 2010, 41-42).

ceremonia, la vestimenta, se olvide de otros asuntos (1909, 9). Entre la sátira galdosiana (en un contexto de cuestionamiento de las arcaicas estructuras sociales) y el juego vanguardista (que, de todas maneras, rescata una poética de la tradición) de Buñuel, la figura del caballero y los rituales de las órdenes, persisten en la modernidad cultural española⁸¹.

Otro tipo de manifestación performativa de la heterogeneidad temporal propia de la modernidad cultural en España es el homenaje. Una estampa significativa es la evocación de una tradición literaria que dio lugar al nacimiento de un movimiento intelectual y artístico (de carácter plural) vinculado, culturalmente, a la Segunda República: la Generación del 27 y el homenaje a Luis de Góngora. En 1927, un grupo de intelectuales y artistas de la Residencia de Estudiantes conmemoraba al poeta, en tiempos en los que su obra se estaba dejando caer en el olvido. Con este acto de rescate selectivo de la tradición, emergió una nueva generación que abrió el campo del pensamiento y la estética a nuevas experiencias de creación y percepción. Rafael Alberti había empezado a preparar el homenaje el año anterior. Participaron también García Lorca, Dalí y Buñuel, entre otros. García Lorca, en la revista *Residencia*, se refería así a Góngora: “Hoy su obra está palpitante como si estuviera recién hecha, y sigue el murmullo y la discusión, ya un poco vergonzosa, en torno a su gloria” (*Residencia*, Madrid, octubre de 1932, núm. 4, p. 94). En la actualidad de los intelectuales y artistas de la nueva generación, las imágenes poéticas de Góngora fulguraban asociando lo moderno con lo clásico. Mientras, César Arconada decía: “Góngora flotaba todavía en el equívoco (...) esperando la hora gozosa de las comprensiones” (*Verso y Prosa*, época 1, junio de 1927, núm. 6, s/p). La reivindicación literaria de Góngora implicó un ritual, en gran medida emparentado con el estilo de la Orden de Toledo. Hubo una misa en la Iglesia de Santa Bárbara (del siglo XVIII), en Madrid, y los protagonistas del homenaje iban vestidos de luto. Como parte del ritual, se quemaron libros de los enemigos literarios de Góngora, entre ellos: Lope de Vega y Quevedo (Mangini 2010, 83). Como ya hemos visto, Lope de Vega vuelve -poco después y con mucha fuerza- a otro tipo de práctica cultural, menos asociada al juego vanguardista extendido en los años veinte (con el antecedente de Gómez de la Serna) y más orientada al compromiso social: la de La Barraca y las Misiones Pedagógicas.

⁸¹ Resulta sugerente, para analizar estas operaciones creativas modernas y vanguardistas, el concepto de “profanación” de Giorgio Agamben. El filósofo italiano recuerda que los juristas romanos sabían que, si lo sagrado era lo que los dioses habían sustraído de la esfera de la ley humana, profanar significaba devolverlas al libre uso de los humanos (2007, 73). En la profanación, el juego tiene una especial importancia, porque rompe la unidad entre mito (relato) y rito (actuación) (2007, 75). El juego como órgano de profanación (hoy en declive, según Agamben), es una práctica estética (y a veces también política) intensamente empleada en las vanguardias. La secularización (tan cara a la modernidad), desde la perspectiva de Agamben, puede sacralizar, volver al modelo de lo sagrado. Deja el poder intacto y lo desplaza hacia nuevas instituciones (2007, 77). La profanación, en cambio, desactiva los aparatos de poder y devuelve al común uso aquello que había sido separado de los hombres y mujeres (2007, 77). Encontramos que, por ejemplo, en el caso de la Orden de Toledo, existe una actividad profanatoria ligada al juego con lo sagrado. Esta actitud profanatoria es difícil de encontrar en un contexto republicano de tensas confrontaciones entre conservadores defensores de dogmas y tradiciones, y anticlericales liberales, socialistas o anarquistas que batallan por una secularización que, haciendo uso de los conceptos de Agamben, tiende a sacralizar otros símbolos, instituciones e ideas.

Pero lo que podemos entender como *praxis del homenaje* trasciende el caso de los jóvenes de la Generación del 27 y Góngora, y recorre la historia cultural española desde el Siglo de Oro. La encontramos como modo de reivindicación, transgresión y creación, como *rapport* entre tiempos y generaciones distantes en la cronología, pero cercanas en las preocupaciones y visiones. La praxis del homenaje implica invocación y ritual, y puede consistir en un juego (entre la activación y la profanación) o en una sacralización. En cualquier caso, se trata de una modalidad de construcción de una tradición selectiva, en la que siempre se encuentra implicada la recepción involuntaria de la herencia. Un homenaje ligado directamente con el que estábamos citando, es el que el mismo Góngora realiza a El Greco. El poeta barroco fue uno de los primeros en reconocer el talento del pintor cretense (William Foster y Ramos Foster 1973, 15). Cuando muere El Greco (1614), escribe una elegía: “Inscripción para el sepulcro de Dominico El Greco” (William Foster y Ramos Foster 1973, 86). Esta vez, el gesto de homenaje se realiza en la inmediatez (como otros que veremos más adelante), en relación con el sepulcro, la tumba, el espacio físico, material en el que se encuentran los restos del homenajeado. Un gesto semejante al de Góngora, pero sin el sentimiento fúnebre, también se dio en las excursiones de la Orden de Toledo, buscando soportes físicos de la presencia cultural de El Greco.

Volviendo al *rapport* entre generaciones y tiempos distantes, encontramos en 1935, en la publicación del *Almanaque Literario* (coordinado por Guillermo de Torre, Miguel Pérez Ferrero, E. Salazar y Chapela), la celebración del “Centenario de Lope de Vega” (tercer centenario de la muerte del escritor, 1735-1935). José Fernández Montesinos (1897-1972), escribe que hay una “hispanidad”, condensadora de las “esencias nacionales”, que puede encontrarse en la obra de Lope de Vega (1935, 26). Cuestiona, sin embargo, la persistencia inerte y vacía de las lecturas corrientes del dramaturgo: “¿Qué vive de un poeta dramático del que se leen contadas obras y del que no se representa ninguna?” (1935, 36). Quienes actualizaban en la representación y recreación la herencia de Lope de Vega eran los actores-estudiantes de La Barraca de Lorca. Juan Chabás se refería también al Teatro del Pueblo, “otra barraca más resuelta, teatrillo de estudiantes también, con su labor perseverante incorporada a la obra total de las misiones pedagógicas, fruto óptimo, casi único, de las empresas de la Instrucción Pública republicana. Ahora, naturalmente, como la Barraca, amenazada de muerte. Al frente del teatro de Misiones Pedagógicas, está Alejandro Casona, revelado como un gran autor este año de 1934” (1935, 82). Estas empresas culturales, realizadas en una praxis del homenaje, entre selecciones de tradiciones y activaciones de herencias, fundadas en el compromiso social con los “abandonados” y “desheredados” (MPMP 1934), atravesaban las dificultades que imponía el ascenso de las derechas y el gobierno de los republicanos radicales de Lerroux.

Con la guerra civil en curso tuvo lugar otro homenaje, esta vez a García Lorca. Luis Cernuda (1902-1963), misionero y amigo del poeta granadino, escribe “A un poeta muerto (F. G. L)”. Cernuda se refiere a Lorca como el “Verdor en nuestra tierra árida”. Un contraste que podemos

encontrar en la propia poesía de Lorca y en su “teoría del duende”: creatividad y vida, sangre, tierra y muerte; y en el poema “Romance sonámbulo”, “verde que te quiero verde”. Val del Omar, amigo de Lorca, también granadino, realiza su propio homenaje, cinematográfico, en *Aguaespejo granadino*, del *Tríptico Elemental de España*, cuando bajo la luz de la luna la ciudad se vuelve verde. Hay otro homenaje que incluye la historia de la ILE, la evocación de una herencia intelectual, la relación con la sepultura y la tierra, la vida (el “verde”) del paisaje contemplado. Es el homenaje a Francisco Giner de los Ríos en febrero de 1915. Antonio Machado escribe: “Bien harán, amigos y discípulos del maestro inmortal, en llevar su cuerpo a los montes de Guadarrama. Su cuerpo casto y noble merece bien el sonido del viento en los pinares, el olor de las hierbas montaraces, la gracia alada de las mariposas de oro que juegan con el sol entre los tomillos. Allí, bajo las estrellas, en el corazón de la tierra española, reposaran un día los huesos del maestro. Su alma vendrá a nosotros en el sol matinal que alumbra los talleres, las moradas del pensamiento y del trabajo” (2009, 217).

La praxis del homenaje, como modo de transitar la modernidad, la encontramos en los antecedentes de las MP y en su propia práctica (como veremos en el próximo capítulo). También, con el fin de la dictadura franquista y el retorno de la democracia, encontramos que las propias Misiones Pedagógicas se transforman en objeto de homenaje. En 2006, durante el gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero, el Ministerio de Cultura y la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales organizó la exposición *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*, al cumplirse 75 años del inicio de la experiencia misionera en Ayllón, Segovia. La Fundación Francisco Giner de los Ríos- Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Estudiantes, llevaron adelante el proyecto de la exposición y su producción. Tanto el proyecto como su concreción fueron posibles por una importantísima investigación desarrollada, desde la década de 1980, por el historiador de la Educación Eugenio Otero Urtaza, comisario de la exposición. En la dirección de ésta (como vicecomisaria), estuvo a cargo también la antropóloga María del Carmen García Alonso, aportando sus propias investigaciones sobre las MP. La Residencia de Estudiantes llevó adelante la producción de la exposición. La Filmoteca Española, la Filmoteca de la Generalitat Valenciana, la Televisión Española, el Museo Nacional del Prado y el Museu Nacional d'Art de Catalunya colaboraron aportando imágenes fotográficas, fílmicas y reproducciones de documentos para el catálogo. Distintas instituciones españolas participaron asesorando o prestando colaboración, incluyendo archivos de todo el país. Otero y García, a través de su trabajo de investigación y montaje de la pedagógica exposición itinerante, recuperaron y visibilizaron fondos documentales públicos y privados, realizaron entrevistas y reconstruyeron la actividad del Patronato de Misiones Pedagógicas.

En el catálogo de la exposición, editado por la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y publicado por la Residencia de Estudiantes, se plantea el objetivo de recuperar una memoria “perseguida y dispersada, como revela la multitud de papeles, testimonios y vivencias desarraigadas; una memoria necesaria para construir un futuro lleno de esperanza” (2006, 15). El libro, que incluye

artículos de distintos autores dedicados al estudio del fenómeno (Jordana Mendelson, Nigel Dennis, Gonzalo Sáenz de Buruaga, entre otros) y documentos fotográficos y textuales que dan cuenta de las miradas de los misioneros y misioneras, comienza con esta dedicatoria: “En memoria del autor del diseño intelectual de las Misiones Pedagógicas, Manuel Bartolomé Cossío, fundador y presidente de su Patronato, y en la de todas las mujeres y hombres que participaron, en muchos casos de forma altruista, en las actividades de las Misiones Pedagógicas, recorriendo los pueblos de España para acercar la cultura al medio rural” (2006, 23). Y, a continuación, dice Eugenio Otero Urtaza: “Si las personas que hemos intervenido en la organización de esta exposición tenemos algo en común, es posiblemente la conciencia de que estamos recuperando y organizando los recuerdos de una de las páginas más hermosas de nuestra historia contemporánea”. Finalmente, aclara: “No estamos ante el rescate circunspecto de un episodio de la Segunda República y ni siquiera es nuestra intención conmemorar o ensalzar un aspecto determinado de un régimen político, (...) antes que otra cosa esta exposición es un homenaje a quienes protagonizaron las Misiones Pedagógicas” (2006, 31).

La *praxis del homenaje*, que encontramos en la dinámica del campo intelectual y artístico español en el que se gestaron las Misiones Pedagógicas, contribuyó a prefigurarlas dentro de una modernidad cultural atravesada por tensiones entre tradiciones selectivas y vanguardias, relaciones diversas entre las culturas populares y las formaciones intelectuales universitarias, por búsquedas de esencias nacionales y perspectivas críticas en relación con la racionalidad decimonónica, imaginarios y lenguajes que remiten a una religiosidad católica que excede la institucionalidad eclesiástica y propician performatividades profanatorias. El homenaje también se encuentra presente en la propia configuración de las Misiones, como veremos en el próximo capítulo. En el contexto post republicano, el homenaje como *rapport* entre tiempos distintos, encontrados, asume el lugar de la reconfiguración del fenómeno, generando nuevas lecturas y relatos sobre las Misiones Pedagógicas.

2. LA PRAXIS DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS. HERENCIA, TRADICIÓN, MODERNIDAD Y VANGUARDIA EN LA CONFIGURACION DE UNA POLITICA CULTURAL REPUBLICANA.

En el capítulo anterior planteamos la idea de una prefiguración de las Misiones Pedagógicas en el campo intelectual y artístico español desde el último tercio del siglo XIX. En este capítulo analizaremos, en continuidad con lo ya presentado, cómo se configuran las Misiones Pedagógicas como *política cultural* del Estado republicano y como obra de intelectuales y artistas. De esta manera, abordaremos la *praxis* de las Misiones, la composición del *corpus misionero* a partir de operaciones de selección de elementos de la tradición, de modos de concebir la nación, de formas de asumir la modernización en la recepción de la herencia cultural. Entendemos este proceso teniendo en cuenta las operaciones conscientes de recorte, fragmentación, selección y montaje, y aquello que resulta más difícil de asir y de explicar, que se resiste a la síntesis apresurada: los sentidos tácitos que se manifiestan involuntariamente en las operaciones y producciones de la *praxis misionera*, en la que se incluye la composición del corpus en el que se concreta la Misión.

Entendemos por *corpus misionero* el conjunto de materiales, recursos, textos, imágenes e ideas que circularon en el campo intelectual y artístico español antes y durante la Republica, y que están presentes, de un modo novedoso, en la formulación del proyecto, el desarrollo y el registro de la experiencia misionera. La composición del corpus -que incluye elementos materiales e inmateriales, objetos, textos, imágenes, dispositivos, bienes culturales- implica operaciones de selección de elementos de la *tradición*. Aquí volvemos al concepto de Raymond Williams, que ya planteamos en el capítulo anterior y que emplearemos en este capítulo y en los siguientes⁸². En la creación del corpus (y recreación) observaremos, nuevamente, la *praxis del homenaje*, como parte de activación de la *herencia* cultural.

Con *praxis misionera* nos referimos a la política, la experiencia, el pensamiento y la producción de ideas, actividades, textos e imágenes (documentos) de las Misiones Pedagógicas. La praxis implica pensamiento y acción, experiencia y reflexión. También una dimensión involuntaria, no intencional, potencialmente reveladora de una trama que exige un análisis atento al detalle. La praxis misionera incluye la fundación del Patronato, la elaboración de sus objetivos, sus fundamentos, los diagnósticos que sostienen la necesidad de las Misiones, la puesta en práctica de una política cultural estatal, la creación de un corpus, la organización del accionar misionero (que incluye la formación de una cartografía particular), la creación de las distintas secciones y propuestas, la programación, la formación de grupos de misioneros, la experiencia vivida y relatada en memorias, la fotografía y el

⁸² Reiteramos su definición aquí: “una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (1997, 137).

rodaje, la actividad periodística a partir de las misiones, la relación con la tecnología moderna, el paisaje rural, los campesinos y la cultura popular, la acción artística e intelectual implicada en la actividad misionera, la documentación de la experiencia.

2.1 LA SEGUNDA REPÚBLICA Y LOS INTELLECTUALES. HACIA UNA “NUEVA ESPAÑA”

El fracaso de Miguel Primo de Rivera (1870-1930), a quien la oligarquía terrateniente, los industriales y banqueros habían confiado la imposición de un orden represivo de las tentativas revolucionarias del movimiento obrero (especialmente del anarquista) y el restablecimiento de un dominio social que había sido deficitariamente defendido -sobre todo entre 1917 y 1923- por el régimen de la Restauración, se superpuso a otras posibilidades y proyectos políticos que parecían ya factibles y gozaban de un apoyo cada vez mayor de las poblaciones urbanas: el republicanismo y el socialismo reformista. La idea de una solución autoritaria, por parte de los sectores dominantes, estaba deslegitimada para la mayor parte de la sociedad (Preston 1986, 19).

La coalición política nacida del pacto de San Sebastián, que llega al poder el 14 de abril de 1931, tras las elecciones municipales que se presentaron como un plebiscito para decidir entre un régimen monárquico y uno republicano, expresaba una alianza entre sectores reformistas de la clase obrera organizada (fundamentalmente socialistas), y sectores liberales y republicanos de la burguesía (Preston 1986, 19). Siguiendo a Paul Preston, esta alianza se había configurado con la vocación de crear una “nueva España” por medio del ejercicio democrático del poder estatal, desarmando la hegemonía de la Iglesia católica (aunque sabemos que no hubo consenso, ni siquiera dentro de la propia coalición gobernante, en torno a las medidas más anticlericales), reformando el ejército (democratizándolo, subordinándolo al poder civil), transformando la estructura agraria latifundista (aunque la reforma fue extremadamente polémica, discontinua, lenta y de poco alcance) y dando respuesta a los reclamos de autonomía de vascos y catalanes (otro aspecto que generó una alta conflictividad) (Preston 1986, 20).

La Segunda República española (1931-1936/1939), inaugurada en las calles mediante masivas manifestaciones populares y, a nivel estatal, por el primer gobierno provisional presidido por Niceto Alcalá Zamora (1877-1949), representó una novedad y, a la vez, una continuidad en cuanto a la relación del campo intelectual y artístico con el Estado -en la búsqueda de construir una “nueva España”-. Por un lado, en cuanto a la novedad, podemos pensar en la idea de historiadores como Juan Pablo Fusi, que han planteado la constitución de la Segunda República como un “Estado cultural” (2007). En esta categorización se enfatiza la presencia de ciertos tipos de intelectual: profesores universitarios, escritores, pedagogos, historiadores y maestros, entre otros, en los espacios estatales de gobierno, legislación y justicia. Al mismo tiempo, se destaca la importancia de la cultura y la educación en la política republicana. En ambos sentidos, al pensar en la república

como un “Estado cultural”, estamos considerando el protagonismo de la actividad intelectual y artística en un Estado reconfigurado por el nuevo régimen republicano.

A pesar de que, siguiendo a Gramsci (como introdujimos en el capítulo anterior), *la función intelectual* también es la que ejercen los juristas, ingenieros, administradores y técnicos, y entonces es evidente que todo Estado se encuentra dirigido y operado por intelectuales, sin duda existe una particular función intelectual asumida en el Estado republicano. Se trata de una función intelectual no solo remitida a la administración, legislación, jurisprudencia, diplomacia, hacienda, defensa e incluso cultura y educación, sino también a un pensamiento crítico en relación con la formación política estatal hasta entonces existente, con el sistema económico admitido, amparado y pocas veces regulado por el Estado, con las concepciones políticas de la soberanía y su ejercicio, en definitiva, con el bloque social hegemónico y sus modos de dominación y reproducción ideológica y material. Ligado a este pensamiento político crítico, en la función intelectual asumida en el Estado republicano, se encuentra un pensamiento creativo: los intelectuales, en tanto dirigentes de un nuevo proyecto de estatalidad, en lugar de orientarse a la reproducción de un orden estatal mediante la administración de unas instituciones, alianzas y pactos ya existentes, deben crear (siempre desde una activación de herencias ideológicas, epistemológicas, filosóficas, culturales) una nueva institucionalidad, legalidad, orden económico y estructura estatal, desde nuevas alianzas sociales y políticas, construyendo una nueva hegemonía social sustentada en un proyecto de modernización. En este camino, la cultura, educación y el arte implicarían espacios de disputa, posibles medios de construcción de una “nueva España”.

Por otro lado, encontramos una continuidad en la relación del campo intelectual y artístico español -desde su autonomía relativa- con el Estado: la perspectiva política de que la propia praxis se puede desarrollar en la interpelación al Estado (cuestionando, reclamando, proponiendo, proyectando, colaborando) o a través de la ocupación del mismo. Como hemos explicado en el capítulo anterior, los intelectuales krausistas, institucionistas o regeneracionistas, no permanecieron siempre al margen absoluto de la política estatal. En muchos casos contribuyeron a la formulación de políticas públicas en el plano de la cultura, la ciencia y la educación, o consiguieron el reconocimiento de creaciones institucionales propias, en principio gestadas en el ámbito privado. De esta manera, antes de que naciera la Segunda República, los intelectuales que la protagonizarían ya lograban concreciones de su programa reformista. Incluso, muchos de ellos tenían experiencia política como diputados o ministros durante el régimen de la Restauración. Un caso sobresaliente es el de Niceto Alcalá Zamora, que había ocupado varios cargos durante el reinado de Alfonso XIII: fue Ministro de Fomento entre 1917 y 1918 y ministro de Guerra entre 1922 y 1923. Desde 1905 había sido diputado por el Partido Liberal, y en 1930 se declara republicano y forma parte del Comité Revolucionario. Francisco Largo Caballero (1869-1946), dirigente del Partido Socialista Obrero Español, secretario de la Unión General de Trabajadores y Ministro de Trabajo durante el primer bienio republicano, también tenía una importante experiencia política en relación con la disputa en

las arenas del Estado, siendo diputado entre 1918 y 1919. Manuel Bartolomé Cossío, presidente del Patronato de Misiones Pedagógicas, fue director del Museo Pedagógico, creado en 1886 por decreto durante el gobierno de Sagasta.

La intensa actividad crítica y creativa del campo intelectual durante el último tercio del siglo XIX y el primero del XX, prefiguró la política cultural republicana y, en particular, la praxis de las Misiones Pedagógicas. Esa actividad intelectual y artística (sobre todo, en este último caso, la que tiene lugar durante las décadas de 1910 y 1920) se desplegó en la esfera pública, entre las iniciativas privadas y las políticas estatales. También tuvo lugar otro tipo de actividad cultural, radicalmente crítica en relación con el régimen y con cualquier formación estatal e institucional burguesa: el anarquismo. Las organizaciones anarquistas crearon sus propios espacios pedagógicos, nutriéndose de la diversidad de ideas que circulaban por Europa. En Catalunya, Francesc Ferrer i Guàrdia impulsó la Escuela Moderna (1901), escuela libertaria y racionalista. Para el militante pedagogo, la formación de los trabajadores debía ser racional, científica y, a la vez, educar la sensibilidad en contacto directo con la naturaleza. Más allá de las cruciales diferencias ideológicas y propositivas, hay una semejanza con las ideas elaboradas por la ILE, en cuanto a la importancia de combinar razón y sentimiento en el proceso educativo, y en el acercamiento a la realidad natural y social. La naturaleza, en ambos casos, era concebida como ámbito pedagógico insustituible, que nutre la sensibilidad humana y educa -podríamos decir- la mirada interior a través de la introspección, y la mirada exterior hacia el entorno originario de la humanidad. Este aspecto lo abordaremos en el próximo capítulo. Sin embargo, a pesar de que existan algunas ideas y temas en común, la intelectualidad militante obrera se distingue claramente de la que podemos encontrar en el seno de la ILE y en las Misiones Pedagógicas. Un intelectual militante como Ferrer i Guàrdia y tantos otros que escribían en la prensa obrera, lideraban organizaciones, proponían análisis e ideas en las asambleas, leían para sus compañeros analfabetos y organizaban ateneos y bibliotecas populares, más se articula con el movimiento social al que pertenece (en tanto intelectual orgánico -retomamos a Gramsci) que con el campo intelectual en el sentido expuesto por Pierre Bourdieu y empleado aquí en este trabajo. Por supuesto, durante la República, será notable el conflicto entre los intelectuales que forman parte del nuevo régimen y aquellos otros intelectuales orgánicos que ante todo se identifican como parte de un movimiento, de un sindicato, de una clase social (la de los oprimidos). En distintos momentos de alta conflictividad social y política, se puede leer la gran diversidad de posiciones desde órganos de prensa ideológicamente muy distantes.

Los intelectuales que formaron parte de la Segunda República, que gobernaron, que administraron, que legislaron, que propusieron y participaron de sus instituciones y políticas, asumieron una función distinta, como dijimos antes, en relación con la que habían desempeñado en regímenes anteriores: en el de la Restauración, entre la crítica, la propuesta, la colaboración y la participación abierta por el Partido Liberal, y en la dictadura de Primo de Rivera, por sobre todo, la resistencia y la radicalización política que dio lugar al Pacto de San Sebastián. Los intelectuales en el gobierno y

las instituciones republicanas estatales tuvieron que asumir la responsabilidad política de la dirección del Estado, lo cual implicaba establecer alianzas y definiciones en campos diversos, que generaron polémicas, conflictos y, finalmente, enfrentamientos violentos. Como hemos dicho, algunos intelectuales republicanos y socialistas ya tenían experiencia política dentro o fuera del Estado, pero muchos otros vivían por primera vez la experiencia de la política y la gestión pública. En cualquier caso, la nueva función intelectual que asumen los republicanos y socialistas que diseñarían, dirigirían y llevarían adelante la política cultural de las Misiones Pedagógicas, se encuentra inserta tanto (o más) en el entramado del campo intelectual y artístico que se forma y desarrolla en el siglo XIX -en una posición de relativa autonomía con respecto al Estado, a los partidos y movimientos políticos-, que en un proyecto político estatal-nacional republicano. Quienes integraron el Patronato de Misiones Pedagógicas y los grupos misioneros, no necesariamente se encontraban integrados de manera orgánica -en términos gramscianos- al republicanismo, pero sí se identificaban, como veremos en muchos casos, con ciertos principios políticos (justicia social, solidaridad, democracia) y búsquedas culturales heredadas de generaciones precedentes. En este capítulo veremos cómo se concreta la prefiguración de las Misiones en la actualidad republicana.

2.2. LA CONFIGURACIÓN DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS

“Se trata de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aún los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos” (Decreto organizando el Patronato de Misiones Pedagógicas, Gaceta de Madrid, núm. 150, 30 de mayo de 1931, p. 1033). Así se establecía una de las primeras medidas del gobierno republicano: la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas (que se constituiría el 19 de agosto del mismo año), la conformación de su equipo y la determinación de sus motivos y propósitos en relación con la instauración de un nuevo régimen político en España. El presidente de la República, Niceto Alcalá Zamora, y el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Marcelino Domingo (1884-1939), se comprometían con el proyecto firmando el decreto y sosteniendo con él “el deber en que se halla el nuevo régimen de levantar el nivel cultural y ciudadano” para que el pueblo colabore en el “progreso nacional” y que España pueda incorporarse “al conjunto de los pueblos más avanzados” (MPMP 1934, 154). De esta forma, la política cultural y educativa se sostenía sobre la búsqueda del “progreso”, entendido como “avance” nacional ligado a la incorporación del país a la Europa industrial, moderna y liberal. La República constituiría el régimen político acorde a la modernidad europea, y las Misiones Pedagógicas una acción cultural en favor del progreso de la nación española. El Patronato de Misiones Pedagógicas, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, estaba destinado a “difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana

en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural” (MPMP 1934, 154). Se identificaba, de esta forma, una población, la rural, que requería una política educativa específica, al hallarse en condiciones de desigualdad con respecto a las ciudades. La acción republicana, mediante la difusión cultural y la educación ciudadana, era mediatizada por un proceso -ya iniciado por la ILE en el siglo anterior- de modernización pedagógica. Nuevamente, República y modernidad aparecen ligadas en la promesa que constituía la creación del Patronato.

El Patronato de Misiones Pedagógicas fue resultado no solo de la política republicana, sino de una labor intelectual, científica y pedagógica propiciada por la ILE y sus discípulos de generaciones más recientes. Se podría decir que quienes asumieron el proyecto misionero eran más herederos de Francisco Giner de los Ríos que intelectuales orgánicos (en el sentido gramsciano) de la República. O, en otras palabras, que las Misiones Pedagógicas se configuraron a partir del entramado de ideas, conocimientos, prácticas, y relaciones personales propias de un campo intelectual y artístico que excede el tiempo y la politicidad republicana. Tomando los conceptos de Gramsci, las Misiones son una producción tanto de la sociedad civil como de la sociedad política o el Estado. Siendo la propia República una creación del campo intelectual, en ella se expresan tensiones y diferencias que se sostienen a lo largo de su corta historia y que nos hacen pensar en una no univocidad ideológica en las Misiones organizadas por el Patronato. La República, una vez instaurada, comienza reconociéndose como producto de una historia intelectual y política extensa. No desarrollaremos esta idea ahora, pero recordemos la evocación republicana de la resistencia popular a las invasiones napoleónicas. De hecho, la obra de Goya sobre los fusilamientos de mayo de 1808 figuraba en las exposiciones itinerantes de las Misiones (como veremos más adelante). Así también se reconoce la República como heredera del institucionismo (entre otras corrientes). Una expresión de esto es el hecho de que la sede del Patronato de Misiones Pedagógicas haya sido la del Museo Pedagógico Nacional, fundado en 1882 y dirigido por Manuel Bartolomé Cossío, designado por el decreto fundacional de 1931 como presidente del Patronato.

Como afirmó desde el exilio, en 1946, Luis Álvarez Santullano, vocal del Patronato de Misiones, “la obra tenía en la Institución Libre de Enseñanza y en las preocupaciones de Cossío una anterioridad lejana” (1946, 44). Cossío había tenido un lugar protagónico en la actividad institucionista, en las investigaciones pedagógicas y artísticas, en la formulación de proyectos de política educativa y en la lucha por su concreción. Como vimos en el capítulo anterior, Cossío había impulsado la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que finalmente se conformó en 1900; además, más cerca de la formulación de un proyecto específico como el de las Misiones Pedagógicas, Cossío y Giner de los Ríos -desde 1881- proponían que el Estado enviara a los pueblos más pobres misiones ambulantes de maestros que llevaran “animación espiritual” (Álvarez Santullano 1946, 45). En 1900 Giner propuso enviar a los mejores maestros a las escuelas más aisladas y pobres, y crear bibliotecas circulantes. Nueve años después, Ángel Llorca presenta un plan de misiones educativas (Otero Urtaza 1994 b, 377). Los misioneros se reconocían como parte de una tradición originada

en los espacios institucionistas. Algunos se habían formado en la universidad con profesores de la ILE, otros habían participado en sus actividades intelectuales y proyectos científicos, y, por último, también hubo quienes habían vivido o asistido a la Residencia de Estudiantes. En el caso de quienes dirigieron las MP, muchos habían recibido becas y pensiones de la Junta de Ampliación de Estudios. Luis Álvarez Santullano, vocal-secretario del Patronato, maestro, inspector de escuelas, pedagogo y escritor, había sido becario de la JAE. También Ángel Llorca (1866-1942), vocal del Patronato, pedagogo y maestro, quien pensionado por la JAE asistió a las clases de Jean Piaget en Ginebra. María Luisa Navarro de Luzuriaga (1890-1947), también vocal del Patronato, maestra y pedagoga es otro ejemplo de esta vinculación de los miembros del proyecto misionero con la ILE y la JAE. Con la beca que obtuvo, Navarro pudo recorrer Europa estudiando distintos modelos educativos y tendencias pedagógicas renovadoras⁸³. La pedagoga, que además de pertenecer al Patronato de Misiones era presidenta de la Agrupación Femenina Republicana⁸⁴, había estudiado - antes de entrar en la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio- en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, creada en 1870 por Fernando de Castro y Concepción Arenal, siendo una de las instituciones fundadas en el siglo XIX bajo la influencia de Sanz del Río.

La influencia del krausismo y de otras perspectivas filosóficas alemanas estudiadas por la intelectualidad española de mediados del siglo XIX⁸⁵ es otra marca de continuidad entre las

⁸³ Había, por parte de quienes formarían las Misiones Pedagógicas, un gran interés por las ideas y experiencias pedagógicas innovadoras en Europa. En este sentido, la JAE -como creación de la ILE y el Estado-, permitió, mediante las becas y las pensiones, a estos intelectuales, acceder a las enseñanzas y experiencias escolares y universitarias de distintos países europeos (sobre todo Suiza, Francia, Inglaterra, Alemania). Este interés estaba cerca de la idea de “europeizar” España, en el sentido de hacerla ingresar en los debates modernos y de alcanzar a otros países europeos en sus niveles de vida. Participar de la circulación de productos culturales, “estar al día”. Estas ideas están presentes en el discurso de los institucionistas (aunque acompañado de una fuerte preocupación por la cultura popular y la tradición), los regeneracionistas, la Generación del 27 y los misioneros de los años treinta. Incluso, en un momento tardío, en junio de 1935, dos miembros del Patronato de Misiones Pedagógicas, María Luisa Navarro de Luzuriaga y Alejandro Casona, firman (junto a otros intelectuales) un manifiesto de la Asociación de Amigos de la Enseñanza Popular. El manifiesto retoma el mismo diagnóstico presente en la fundamentación del Patronato de Misiones Pedagógicas, tres años después, cuando gobernaba Alejandro Lerroux (1864-1949): la existencia de un “bochornoso abandono de la enseñanza popular en España”. El texto, publicado en varios periódicos (como *El Heraldo de Madrid* el 10 de julio de 1935, p.6 o *La libertad* el 30 de junio de 1935, p.2), plantea que se trata de un hecho que “nos desacredita ante el mundo entero”.

⁸⁴ María Luisa Navarro también formó parte, entre 1933 y 1934, de la revista *Cultura integral y femenina* cuyo subtítulo era “La revista de Unión Social para una obra común de cultura integral y femenina”, aludiendo a su aspiración de alianza de clases (muy a tono con el texto constitucional que establece que España es una república democrática de trabajadores de toda clase). Anunciaba, como propósito, fomentar el “saber científico, para la defensa de nuestra salud; saber cívico, para la defensa de nuestros derechos y el cumplimiento de nuestros deberes; saber práctico y profesional, para triunfar en la lucha diaria de la vida; saber especulativo, para los goces del alma y del corazón”. El director de la revista era J. Aubin Rieu Vernet, y formaban parte de la revista Clara Campoamor, Consuelo Bergés, María Martínez Sierra, Elvira Serret de Fontanals. Se publicaban en la revista artículos de literatura, arte, puericultura, cosmética, pediatría, “legislación femenina” (ley del divorcio), viajes y política internacional.

⁸⁵ Durante la primera mitad del siglo XIX también existió un vivo interés por la innovación pedagógica y por las experiencias que, en este sentido, se llevaban adelante en otros países europeos. Antonio Jiménez Landi, en su obra *La Institución Libre de Enseñanza* (1973) destaca la importancia del caso de la introducción, primero en Tarragona (en 1803), de la pedagogía propuesta por el suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Así, se fundaron escuelas pestalozzianas en Cádiz, Valencia, Granada, Murcia, Segovia, Coruña, Soria, Alicante,

inquietudes, sensibilidades e ideas de ese siglo y los fundamentos de la praxis misionera de los años treinta del siglo XX. Por un lado, el fundamento de las Misiones radicaba en gran medida en la recepción krausista de Kant en España: la idea de una síntesis de racionalismo y empirismo, intuición y concepto, nutría la pedagogía propuesta por Cossío. Los principios del “racionalismo armónico”⁸⁶ de Julián Sanz del Río, se encontraban en el fundamento pedagógico del Patronato. Por otro lado, la influencia de Schelling en la filosofía del aprendizaje de la ILE se transmitía a las Misiones Pedagógicas: la importancia que Cossío otorgaba al arte se sostenía en la idea de que las creaciones artísticas contienen, en relaciones de polaridad e identidad, la naturaleza y el espíritu, sensibilidad e idea. Recogiendo las ideas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza, Cossío proponía una acción cultural que implicara una formación estética, en la que las obras de arte (españolas, pero también europeas) fueran soportes de contemplación, interpretación y goce. Los sentidos (“que oigan, que vean, que palpen”, proponía Cossío para los destinatarios de las Misiones) resultaban tan valiosos como la razón, y la formación estética, tan importante como la alfabetización.

Las Misiones Pedagógicas debían ser una “obra de justicia social” a través de la cual la República hiciera llegar a los pueblos y aldeas aisladas “en la oscuridad”, “una ráfaga siquiera de las abundantes luces espirituales de que tan fácil y cómodamente disfrutaban las urbes” (MPMP 1934, 4). Las Misiones se habían originado, según afirmaba Cossío, “ante el hecho doloroso e innegable del abismo que en la vida espiritual, más aún que en la económica, existe en nuestro país entre la ciudad y la aldea” (MPMP 1934, 9). La “pobreza espiritual”, producto del aislamiento de los pueblos y el abandono al que estaban entregados por la indiferencia de quienes detentaban el poder en el régimen anterior, era la principal preocupación del Ministerio de Instrucción Pública y el Patronato de Misiones Pedagógicas. Ante una realidad de profunda desigualdad económica, social y cultural entre campo y ciudad, la República debía asumir la responsabilidad de reparar “el abandono de los Poderes públicos” que había permitido que los pueblos rurales apenas hubiesen conocido “otra

Jaén, Oviedo, Barcelona, Sanlúcar y Vergara (1973, 16). Incluso tuvo lugar la pretensión de que la pedagogía de Pestalozzi se estableciese en toda España como política de Estado (Ver caso Andújar en Jiménez Landi 1973, 17). Es decir que ya durante los primeros años del siglo XIX no solo un interés por la innovación pedagógica y por la relación con los movimientos europeos, sino también la intención de los intelectuales y, en el caso de Tarragona, de algunos sectores militares, de influir en un cambio del sistema educativo general. Como ocurriría más tarde con otras propuestas y experiencias de innovación pedagógica, la pestalozziana fue resistida por los sectores más conservadores de las clases dominantes (Jiménez Landi 1973, 19).

⁸⁶ El racionalismo armónico de Sanz del Río se basaba en la idea de que la razón es fuente y autoridad en el conocimiento científico. Esto quiere decir que la ciencia no debe ser condicionada ni impedida por poderes ajenos al conocimiento. En el contexto de los krausistas españoles, estos poderes eran los de la monarquía, la Iglesia y la oligarquía, fundamentalmente. En este sentido, Sanz del Río afirmaba que la verdad no puede probarse por la autoridad ni por la tradición, ya que tanto una como la otra pueden refrendar tanto la verdad como el error. Solo la demostración científica, razonada, puede sostener la verdad. Por otro lado, un principio tan importante como el de la razón, es el del reconocimiento de nuestros límites intelectuales, la necesidad de asumir una posición humilde, que permita la discusión y la revisión de nuestras ideas. El racionalismo armónico también se basaba en el reconocimiento de otras facultades tan importantes como la razón, aunque deban permanecer bajo su regulación. Por eso el racionalismo armónico de los krausistas españoles no niega el espíritu ni los sentidos, sino que los estimula para el desarrollo de la persona.

influencia que la obra modesta de la Escuela primaria, la cual difícilmente podía compensar la ausencia de otros recursos culturales y la presencia de egoísmos y afanes nocivos que mantuvieron al pueblo en la ignorancia” (Decreto organizando el PMMP, Marcelino Domingo, 6 de agosto de 1931). Las palabras de Marcelino Domingo parecen traernos en una oleada las voces de Joaquín Costa denunciando el régimen oligárquico y caciquil, de Pérez Galdós desnudando teatralmente la opresión clerical, de Ortega y Gasset rechazando la decadencia y el atraso de la “España oficial”, de Antonio Machado (ahora vocal del Patronato) anunciando una España que despierta, al lado de la que bosteza.

A contrapelo de la historia de abandono de los pueblos rurales, el deber al que se comprometía la República era el de la difusión de la “cultura general” (MPMP 1934, 154): “Si el aislamiento es el origen de las Misiones y la justicia social su fundamento, claro es que la esencia de las mismas, aquello en que han de consistir estriba en lo contrario del aislamiento, que es la comunicación para enriquecer las almas y hacer que vaya surgiendo en ellas un pequeño mundo de ideas y de intereses, de relaciones humanas y divinas que antes no existían” (MPMP 1934).

Las Misiones Pedagógicas no se proponían sustituir a la escuela en la educación de los niños y jóvenes de las aldeas y pueblos rurales, sino colaborar con los maestros y maestras en la tarea fundamental de transformar la escuela en un centro cultural formativo para toda la comunidad. En este sentido, las Misiones no se orientaban solo a la población infantil y adolescente, sino también a los adultos, a los campesinos y campesinas, a los trabajadores y trabajadoras que no tenían la oportunidad de recibir otros estímulos para el aprendizaje y el disfrute de producciones culturales nacionales e internacionales que circulaban en las ciudades⁸⁷. “La misma lucha contra el analfabetismo, no siendo por esto peculiar de las misiones, tiene, sin embargo, en ellas su más firme apoyo. Pero no procurando maestros, sino mediante la siembra de libros y de bibliotecas que le está

⁸⁷ Las MP también actuaron en el contexto penitenciario. En 1933 visitaron la cárcel de mujeres de Madrid. El diario *La Voz*, 14 de marzo, publicó: “Una hermosa fiesta cultural se ha celebrado en la cárcel de mujeres. Las Misiones Pedagógicas, acompañadas esta vez por el sabio catedrático Sr. Santullano, hicieron su presentación en el mencionado establecimiento, constituyendo por espacio de dos horas un motivo de gran júbilo para las pobres reclusas, que, en número de setenta y tantas, escuchaban deleitadas las obras clásicas que con tan buen gusto y selección supieron servir jóvenes actores de ambos sexos” (*La Voz*, 14 de marzo de 1933). En el periódico *Vida Penitenciaria*, por otro lado, se detalló el contenido de la Misión (la puesta en juego del corpus misionero) y describían su recepción e impacto: “Una fiesta en extremo simpática y cultural tuvo lugar el domingo último en la Prisión Matritense de Mujeres de esta capital. En ella se representaron obras clásicas de autores tan admirados como Cervantes, Lope de Rueda y el gran D. Pedro Calderón de la Barca. Todas ellas constituyeron, por espacio de dos horas, el motivo de júbilo y alegría de la población reclusa. Las obras seleccionadas: El Juez de los Divorcios, La Carátula y El Dragoncillo, fueron, en efecto, muy aplaudidas, así como los coros que actuaron en los entreactos. Estos entonaron aires populares de Galicia, Salamanca, Zamora, etc., con una armonía perfecta y una organización admirable. La obra de cultura que vienen difundiendo las Misiones Pedagógicas es digna de toda ponderación, y el éxito que obtienen los jóvenes actores de ambos sexos que en las mismas figuran demuestran el acierto en la selección de sus trabajos, tan a propósito, por lo demás, para afinar el espíritu de las gentes. Tanto el señor director del establecimiento, D. Francisco Machado, como el señor subdirector, D. Domingo Sansón, las Sras. Massó y Trigo y demás funcionarios del grupo masculino y femenino, dieron las gracias más expresivas al ilustre Profesor Sr. Santullano, que acompañaba a dichas Misiones, y a todos cuantos las integraban, por aquel rayo de luz que traían a las mansiones del infortunio” (*Vida Penitenciaria*, 10 de marzo de 1933, p. 7).

encomendada” (1934, XIII). Las Misiones no estaban orientadas a la educación alfabetizadora, a la instrucción escolar, sino a la ampliación de las oportunidades para acceder a obras de arte, medios y productos culturales, experiencias estéticas e intelectuales, que la escuela no podía ofrecer. La principal colaboración que las Misiones establecerían con las escuelas era la instalación de bibliotecas y la dotación de colecciones de libros para el disfrute de toda la comunidad. Serían los maestros y maestras quienes garantizarían la continuidad de la Misión, cuidando los materiales otorgados por el Patronato y sosteniendo actividades que fomentasen la lectura.

Combatiendo el aislamiento de las aldeas rurales, la Misión se proponía establecer una acción de comunicación mediante la palabra escrita pero también “hablada”, reconociendo la importancia de la tradición oral en las culturas populares rurales. Así, los misioneros ofrecían “lecturas expresivas y comentadas”, conversaciones que buscaban abrir un diálogo con los campesinos. Además de la palabra, la música tendría un lugar central, siendo, desde la concepción de Cossío, “la más inmediata expresión de las emociones”. Complementando la palabra “escrita y hablada” y la música, la imagen constituiría un elemento profundamente innovador en las prácticas pedagógicas en el mundo rural⁸⁸. Como veremos más adelante, la función pedagógica del cine era cada vez más reconocida (y debatida) en los ámbitos intelectuales y artísticos. Las “intuiciones visuales”, decía Cossío, eran propiciadas a través de este medio, que complementaba la plástica. El museo ambulante de pintura, el teatro -entendido como el “espectáculo más noble”- y el guiñol, formaban parte, como veremos más adelante en detalle, de lo que el Patronato ofrecía a los habitantes de las aldeas y pueblos visitados (MPMP 1934, XX).

2.2.1. El diagnóstico de la profunda desigualdad socioeducativa como fundamento de las Misiones.

Las Misiones Pedagógicas se centraron, desde su concepción, en el problema de la “pobreza espiritual”, asociado a, pero no necesariamente correspondiente con, la pobreza material. Manuel Bartolomé Cossío, en el periódico *Crónica*, afirmaba que España estaba “necesitada de cultura” y que “el problema de su pobreza espiritual arraiga en su analfabetismo” (*Crónica*, Madrid, 26 de julio de 1931, p. 3). Si bien las Misiones no se dedicaban a la enseñanza de la lectura y la escritura, sí estaban organizadas con el fin de hacer justicia por un analfabetismo más profundo, un “analfabetismo cultural”, producto del aislamiento de los pueblos rurales y de la inaccesibilidad de los bienes culturales españoles y universales. Cossío decía: “Muchos españoles saben que hay un libro que se llama *El Quijote*; pero jamás oyeron sus maravillosos párrafos; ¿por qué no leerles capítulos que les interese en la lectura de la obra inmortal de Cervantes? Y así en la literatura como en la pintura y en la música, etc. ¿Velázquez? ¿Breton? ¿Goya? ¿Pero es que vieron el cuadro de Las Meninas, La Maja desnuda? ¿Es que escucharon La Verbena de la paloma? No. Pues es esto lo que

⁸⁸ Estamos pensando en el contexto moderno, ya que, por supuesto, la imagen tuvo una función pedagógica clave en el despliegue de la praxis católica medieval desde, por lo menos, el siglo XII con la construcción de iglesias románicas, la proliferación de imágenes simbólicas, el imaginario peregrino en torno a las reliquias.

hace falta. Llevar hasta ellos toda una cultura, pero materialmente, tangiblemente. Que oigan, que vean, que palpen” (*Crónica*, Madrid, 26 de julio de 1931, p. 3). Como exponíamos anteriormente, las Misiones, herederas del krausismo español, buscaban propiciar una experiencia de goce y aprendizaje, en la que los sentidos -tanto como la razón-, participasen activamente para el “despertar” de los campesinos y, al mismo tiempo, el de la nación. Cultura experimentada, es lo que las Misiones debían promover en las aldeas. No una cultura que se exhibiera como ajena, lejana, inaccesible, sino una cultura cercana, tangible, “palpable”. Se trataba de una labor al mismo tiempo de renovación pedagógica, de democratización, de “justicia social” y -solo así- de reposicionamiento de España en el conjunto de la Europa moderna.

A la modernización y al principio de justicia social, se oponía el analfabetismo, el aislamiento cultural de tantos pueblos y aldeas de España. Las Misiones Pedagógicas nacían de un diagnóstico de la realidad socioeducativa española que exponía la miseria y el abandono por parte del Estado, que sufrían las poblaciones rurales. Unos años antes, en 1926, Luis Bello (1872-1935)⁸⁹, quien asumiría como vocal del Patronato de Misiones en 1931, iniciaba sus viajes por la España rural recorriendo las escuelas más apartadas. Sus artículos, que se fueron publicando en el diario *El Sol*, describían sus observaciones, experiencias y conversaciones en pueblos de Castilla, León, Asturias y Andalucía. En 1929 Bello publica *Viaje por las escuelas de España*, libro que compendia el conjunto de sus escritos sobre la situación de la educación en las áreas visitadas. Bello denuncia “la gran miseria” en la que se encontraban la mayor parte de las escuelas en España a finales de los años veinte (1929, 8). Éstas no contaban con las condiciones mínimas de salubridad: eran oscuras, húmedas, sin ventilación. Muchas veces el maestro dormía en el mismo espacio en el que debía recibir a sus estudiantes y enseñar. La infraestructura era tremendamente precaria, faltaba espacio y mobiliario. Muchos niños tenían que aprender de pie. En Buitrago, Madrid, Bello explica que, tras una escena que puede resultar encantadora por su antigüedad para quien proviene de la ciudad, se esconde un pueblo que vive en la pobreza y una escuela en terribles condiciones: sus paredes están “agujereadas”, es “estrecha”, y si tiene “espíritu” es “porque el maestro sabe prestárselo” (Bello 1929, 118)⁹⁰. Algunos maestros, señala Bello, llevan adelante iniciativas culturales propias. En Valle Lacedana, León, “el maestro, perteneciente a esta nueva generación, llegó a conseguir del pueblo que construya un teatrillo donde sus alumnos representaron obras dramáticas” (Bello 1929, 221).

⁸⁹ Luis Bello era periodista, había participado en Acción Republicana y, al instaurarse la República, formó parte de la Comisión que redactó el texto de la Constitución de 1931. Al mismo tiempo, desarrollaba sus labores en el Patronato de Misiones Pedagógicas junto a Manuel Bartolomé Cossío.

⁹⁰ En Somosierra, sucede algo similar: “amontonados, unos cuantos pupitres y unos bancos, un mapa, una pizarra. Y treinta niños de seis a doce años” (Bello 1929, 123). La inmovilidad también tiene su peso negativo: “Si Napoleón volviera hoy a Somosierra encontraría el pueblecito tal como lo dejó. No hemos dado un paso. Las mismas casitas pobres junto a la carretera, las mismas gentes. Sólo con asomarse al palomar de Doña Prudencia comprendería de qué manera España sigue perdiendo todos los días, desde hace un siglo, la batalla de Somosierra” (Bello 1929, 125).

Bello se refiere, de este modo, a la convicción, de una nueva generación de intelectuales -muchos de ellos maestros- de que la educación y el arte constituyen vías de transformación de la realidad nacional. En gran parte, esta convicción es fruto de la influencia de la Generación del 98, aunque también -superando el pesimismo de ese grupo- de la recepción de corrientes pedagógicas modernas europeas, que pensaban en la formación del sujeto como una forma de liberación y, a nivel social, como un aporte a la creación de un nuevo tipo de comunidad. El trabajo de estos maestros rurales sin duda es un antecedente -aunque no represente una influencia directa- de las Misiones Pedagógicas. En algunos casos, como veremos luego, las Misiones articularon su trabajo con el de los maestros de las localidades visitadas, que ya llevaban adelante experiencias profundamente renovadoras a nivel pedagógico y social. Me refiero, sobre todo, a los maestros del grupo Batec en Lleida, Catalunya, que habían asumido la pedagogía de Célestin Freinet y que habían creado proyectos culturales creativos con los niños y la comunidad. Luis Bello, en sus informes, también hace notar la existencia de iniciativas de los maestros en relación con la lectura. Bello reseña el caso de Villablino, pueblo en Asturias, donde el maestro creó una biblioteca ambulante. El interés por la conformación de bibliotecas también estaba presente en los movimientos obreros urbanos: tanto en el anarquismo (al que nos hemos referido brevemente al comienzo de este capítulo) como en el socialismo. Durante la Segunda República, las Casas del Pueblo, con sus bibliotecas, albergaron algunas misiones.

Aunque Bello repara en el hecho de que muchos maestros no estaban comprometidos con su tarea y no cumplían con sus obligaciones, no deja de hacer notar la importancia del trabajo de aquellos que asumían con responsabilidad y alegría su labor pedagógica y social. Por eso, el periodista hace hincapié en la relevancia del rol docente en la transformación de la realidad educativa española. Al mismo tiempo, cuestiona la idea del “sacrificio por la patria” como justificación de las inadecuadas condiciones de vida y trabajo de los maestros rurales. Bello advierte el problema del aislamiento, punto que retomaría el Patronato de Misiones Pedagógicas. El maestro, dice Bello, necesita “comunicación” (1929, 110), debe contar con los medios para poder continuar formándose. Además, sostiene Bello, el maestro debe contar con el respeto de todos, y éste debe expresarse en un salario digno (1929, 10). Junto con la defensa de la dignidad del docente, Bello también afirma que la educación es un derecho que debe ser garantizado para todos por el Estado: “No es ya la razón egoísta del mejoramiento del país, ni aún la consideración más alta del progreso de la Humanidad. Es que en un Estado bien regido el pobre tiene tanto derecho a la instrucción como el rico. Se le debe la escuela” (1929, 15). En este sentido, observamos una continuidad entre el diagnóstico y la perspectiva pedagógica y política de Luis Bello y el fundamento de las Misiones Pedagógicas en las que él mismo participaría. Por un lado, se identifica la situación de pobreza y abandono de los pueblos y aldeas del interior del país, el aislamiento cultural y la falta de comunicación con las ciudades, la precariedad de las condiciones de trabajo y estudio para maestros y estudiantes; y, por otro lado, se plantea una perspectiva política moderna, republicana y

democrática: la educación es un derecho que el Estado debe garantizar a todos los ciudadanos por igual.

En este mismo sentido, Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), pedagogo socialista, esposo de María Luisa Navarro, ligado también a la ILE (había sido profesor en la Institución y becario de la JAE en Alemania), y Marcelino Domingo, como Ministro de Instrucción Pública, proponen una transformación del sistema educativo basada en el programa de “escuela única”. En 1931, Luzuriaga, en su libro *La escuela única*, propone seguir el movimiento de organización pedagógica y social desarrollado en Francia, Alemania y otros países de Europa. Se refiere, entre otros antecedentes de estos movimientos, a Pestalozzi y Schleiermacher, a Condorcet y Fichte. La propuesta de Luzuriaga se basaba en la idea de construir un sistema que implicase igualdad en el acceso a la educación, sin que esto significara uniformidad. Luzuriaga sostenía que en España no debía tomarse el modelo de “escuela única” de raíz napoleónica, centralizada y uniformada. “Escuela única”, advertía Luzuriaga, tampoco implicaba necesariamente el monopolio del Estado, sino la garantía del acceso público, universal y gratuito a la educación. Como la propuesta de Cossío para las Misiones Pedagógicas, la de Luzuriaga apuntaba a la “socialización” (empleando sus propios términos) de la producción cultural y, al mismo tiempo, a la variedad de posibilidades pedagógicas.

Por su lado, Marcelino Domingo, en *La escuela en la República*, libro que publica en 1932, afirma que “el programa de una República Democrática, con relación al problema de la enseñanza, queda contenido en este precepto: la escuela única” (1932, 7). “Escuela única”, para Domingo, equivale a “borrar la desigualdad más irritante, más injusta y más perturbadora que existe: la desigualdad ante la cultura” (1932, 7). Bello, Luzuriaga, Cossío y Domingo compartían el mismo diagnóstico, la misma preocupación y, en gran medida, una misma propuesta: la de democratizar el acceso a la cultura, asumiendo el Estado la función de garante del derecho de todo ciudadano a la educación. La preocupación y la propuesta política está orientada al campo: Domingo plantea que es necesario “extender los horizontes de la aldea”. Para este propósito, los medios tecnológicos modernos (como analizaremos luego), la radio y el cine, ocuparán un lugar clave. Estos son los medios que las Misiones Pedagógicas de Cossío emplearán en las áreas rurales, en las aldeas “aisladas”.

Otra concepción pedagógica y política que surge del mismo diagnóstico y de la misma preocupación por la educación, es la de Rodolfo Llopis (1895-1983), vocal del Patronato de Misiones Pedagógicas y Director General de Primera Enseñanza durante el mandato ministerial de Marcelino Domingo. Llopis, cuya experiencia militante previa a la fundación de la Segunda República incluía la participación en la fundación de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la UGT-PSOE, piensa el problema educativo -sobre todo en los ámbitos rurales- como un problema para el propio proceso político republicano, que él considera revolucionario. En 1933 publica su libro *La revolución en la escuela*, en el que plantea que “la Revolución que aspira a perdurar

acaba refugiándose en la Pedagogía” (Llopis 2005, 9). Entonces, no solo la renovación pedagógica es clave para la modernización cultural y la democratización del acceso a la educación es parte de la modernización política y de la creación de una Nueva España -como hemos visto hasta ahora-, republicana y justa, sino que además la pedagogía es crucial para el propio desarrollo del proyecto político transformador. En este sentido, Llopis estaba reconociendo la necesidad de formar un nuevo consenso (si queremos expresarlo en términos gramscianos), una nueva cultura política para el sostenimiento de la República.

Llopis subraya un hecho que el gobierno republicano tenía muy presente, y lo interpreta de un modo que nos hace pensar en ciertas ideas regeneracionistas que tal vez estaban más presentes en el socialismo que en el republicanismo institucionista: “El 12 de abril de 1931, al manifestarse el pueblo español en las urnas, puso de relieve que las grandes ciudades eran republicanas. Las grandes ciudades. No así los pueblos pequeños, que permanecieron impasibles, aferrados a la tradición. Había que sacudir la modorra de esa España rural. Había que conquistarla para la República. Nosotros íbamos a intentar esa conquista con la escuela nacional” (2005, 18). Primero, se reconoce que el triunfo republicano se debió, sobre todo, al voto urbano. Desde el regeneracionismo de Joaquín Costa, se identificaba el problema del caciquismo en el medio rural. Sin embargo, en esta cita, la “impasibilidad” de los “pueblos pequeños” se asocia a un supuesto tradicionalismo popular. Como en el caso de Fernando de los Ríos, hay en Llopis una idea de lo tradicional, popular, rural, como límite para el desarrollo republicano. Distinto es el caso de otros intelectuales, como Cossío, García Lorca, Val del Omar, interesados en la tradición, la cultura popular y rural como terrenos a ser redescubiertos. Se trata, la de Llopis, si recordamos el concepto planteado en el capítulo anterior, de una mirada opuesta a la “filo-popular”.

Como Antonio Machado, otro vocal del Patronato, Llopis piensa que en la ruralidad hay una “modorra”, y que lo que hay que promover (y aquí sí hay unanimidad de significante, aunque los sentidos sean plurales, como continuaremos estudiando) es el “despertar”. En el caso de Llopis, a diferencia del de Cossío (cuya visión sería más bien “evangelizadora” -más adelante precisaremos el sentido y la diferencia), hay una visión “conquistadora” (tomando sus propios términos). Era preciso “conquistar” a la población rural, y el medio más indicado era la “escuela nacional”. Si la República había despertado una “conciencia de país” y un “interés cultural” (Llopis 2005, 15), la tarea educativa debía tender a promover la educación para la formación de “la Nueva España popular” (Llopis 2005, 18). Esto significaba, para Llopis, “convertir a los súbditos de la Monarquía española en ciudadanos de la República española” (2005, 22). Si esa era la tarea de la escuela, sobre todo de la rural, las Misiones Pedagógicas debían funcionar, de manera complementaria, como un programa cultural en favor de la educación popular (Llopis 2005, 270).

Si bien el gobierno republicano y distintas instituciones estatales, entre las que se encontraba el Patronato de Misiones Pedagógicas, asumían la tarea educativa como parte fundamental de la

formación de una Nueva España, moderna y democrática, también existía la conciencia de los límites de la acción educativa en la transformación de la realidad social⁹¹. Rodolfo Llopis advierte que no se trata de sobreestimar las posibilidades de la escuela, porque “el problema rural es demasiado complejo para que confiemos su solución solo a la cultura” (2005, 197). De la misma manera, en las primeras memorias de las MP, se explicitan los límites del Patronato en relación con la asistencia sanitaria, alimentaria, agraria: “las Misiones Pedagógicas (...) no pueden tomar a su cargo aquellos tipos de labor práctica que corresponden a los organismos de la administración pública establecidos para realizar estos y otros servicios concretos. De otra suerte las Misiones caerían en la pretensión de ser como nuevo bálsamo milagroso en todos los males del cuerpo nacional” (1934, 6). Estaba claro que, en el mundo rural, al cual iban dirigidas las Misiones, el mal más profundo, raíz de todas las desigualdades era el problema de la tierra.

2.2.2 La cuestión agraria

En su diagnóstico sobre la situación escolar en el mundo rural de los años previos al nacimiento de la República, Luis Bello apunta: “La tierra, tan rica, es de unos cuantos privilegiados que no habitan en ella” (1929, 164)⁹². El problema agrario estaba presente, como en el trabajo de Bello, en el abordaje que el Patronato hacía de la cuestión educativa. En la política de las Misiones Pedagógicas se articulaban preocupaciones, ideas y proyectos en torno al problema de la educación, pero a la vez subyacían otros problemas del mundo rural al cual iban dirigidas: el problema político del caciquismo y la hegemonía de la Iglesia católica más conservadora, y la gravísima situación socioeconómica de la mayor parte del campesinado, sobre todo en el centro y el sur del país. Esta situación, por supuesto, derivaba de la profunda desigualdad en la distribución de la tierra, entre otros problemas en relación con la producción (productividad y rentabilidad) y las condiciones de trabajo y vida.

Edward Malefakis identifica dos características de la tenencia de la tierra en la España de 1931: 1) Por un lado, predominaban las grandes propiedades de tierra, mientras las medianas – granjas familiares- eran minoritarias; 2) Por otro lado, las formas de distribución de la tierra variaban considerablemente de una región a otra: en el norte y centro del país predominaba la pequeña propiedad que no alcanzaba a rendir lo necesario para sostener la vida económica independiente de una familia; mientras que en el Sur predominaban las grandes extensiones de tierra que producían una gran riqueza y requerían la contratación de campesinos sin tierras. Por lo tanto, mientras que en

⁹¹ Debemos discutir la idea de Manuel Tuñón de Lara de “utopismo educacional”. Si bien es cierto que, desde el institucionismo, había un entusiasmo particular en la educación como vía para la renovación del país, también es verdad que en todos los casos los intelectuales que asumieron el proyecto de las Misiones Pedagógicas no pensaron que con la acción cultural bastara.

⁹² Tal vez haya que matizar esta idea de que la tierra era “tan rica”. Dependiendo las zonas, había tierras infértiles, poco rentables.

el norte y el centro la norma era la fragmentación de la propiedad de la tierra, en el Sur la marca era la concentración de la propiedad en pocas familias (1970, 15).

Durante la primera mitad del siglo XIX había comenzado a cuestionarse la concentración de tierras en manos de corporaciones como la Iglesia o estamentos como la nobleza. La desamortización (llevada a cabo por Juan Álvarez Mendizábal entre 1836 y 1837), como política que buscaba liberar para el mercado tierras de propiedad eclesiástica o noble, no tuvo como resultado la reducción de la desigualdad (Malefakis 1970, 61). En el norte y centro de España hubo pocos individuos lo suficientemente poderosos económicamente para comprar las tierras liberadas. En el mejor de los casos, los pequeños propietarios lograron -mediante los Consejos Municipales- limitar la venta de las tierras comunales, fundamentales para la economía campesina, sobre todo para las familias más pobres, protegidas por derechos consuetudinarios de tiempos medievales. En el sur, en cambio, la nobleza y la burguesía rural, que controlaban los medios económicos y políticos, compraron las tierras liberadas y no hicieron nada por defender las tierras comunales, dejándolas libres para su privatización. Los trabajadores, por supuesto, no pudieron comprar nada. Entonces, como deja claro Malefakis con su exposición, la desamortización no solo ratificó la concentración de la tierra y el modelo latifundista, sino que provocó la pérdida de las tierras comunales y de los recursos que los campesinos pobres podían obtener en ellas. En gran medida -como señala Malefakis- la situación empeoró para el conjunto del campesinado andaluz, castellano y extremeño. El traspaso de las tierras de la Iglesia a propietarios privados, individuales, de extracción burguesa, generó el desarrollo de gestiones y administraciones más ambiciosas, desligadas completamente de la concepción agraria medieval que contemplaba ciertos derechos de los campesinos en relación con las tierras y un sentido del derecho común sobre las parcelas individuales. Además, se introdujeron contratos de alquiler que establecían periodos de tenencia cortos, generando inestabilidad en la economía campesina, sin contar con la posibilidad que tenía el burgués de revocar el contrato en cualquier momento. En definitiva, la conclusión de Malefakis es que los cambios que introdujo la desamortización solo ayudaron a los poderosos, perjudicando en muchos casos a los más débiles (1970, 64).

Uno de los cambios fue el declive de la Iglesia como propietaria de tierras. Cuando la República de 1931 debe enfrentarse a la cuestión agraria y a la necesidad de una reforma general de las condiciones de propiedad, tenencia y trabajo, la Iglesia solo concentraba un uno por ciento de las tierras (Malefakis 1970, 67). Esto quiere decir, siguiendo a Malefakis, que las posturas eclesiásticas contra las medidas republicanas en relación con la tierra no estaban basadas en la necesidad de proteger sus propiedades y riquezas agrarias, sino en razones ideológicas. Tampoco la mayor cantidad de latifundios pertenecían, en ese tiempo, a la nobleza, sino a la burguesía agraria que había comprado sus tierras en tiempos de la desamortización o, en muchos casos, durante las primeras décadas del siglo XX (Malefakis 1970, 73). Lo que ocurrió fue que, durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, la concentración de la propiedad de la tierra permaneció tan estable

que oscureció el hecho de que los máximos beneficiarios ya no eran la Iglesia y la nobleza, sino una nueva clase de propietarios burgueses (Malefakis 1970, 77).

En el campo español, cuando los republicanos debían debatir la cuestión de la reforma agraria, existía una jerarquía social en la que había clases y sectores con intereses muy diversos -que variaban también de región en región-: 1) La oligarquía agraria (terratenientes latifundistas); 2) los inquilinos, aparceros y arrendatarios que podían contratar algunos trabajadores (Malefakis identifica a este sector como la “clase media rural”); 3) familias campesinas propietarias de tierras que trabajaban ellos mismos; 4) inquilinos de pequeñas extensiones de tierra, muchas veces, sobre todo en Andalucía, sometidos al abuso que ejercían los grandes terratenientes: rentas elevadas, contratos cortos. En Galicia y Catalunya, en cambio, tenían otra posición: eran los foreros y rabasaires; y 5) los que no tenían acceso a la tierra y trabajaban para otros. Estas familias se encontraban en lo más bajo de la pirámide social. Los que tenían trabajo permanente, aunque eran pobres y recibían jornales muy bajos, tenían una seguridad que los demás no podían alcanzar. Muchos de ellos desarrollaban relaciones de fidelidad con sus patrones, buscando afirmarse en su lugar. Así se entiende, apunta Malefakis, que estos campesinos se mantuvieran neutrales durante las huelgas y las revueltas. Por el contrario, los campesinos sin acceso a tierras ni a un trabajo fijo, vivían en la inseguridad y la miseria. Trabajaban por el día y muchas veces no conseguían ninguna ocupación. En Andalucía y Extremadura, esta condición, la más precaria de todas, era la más extendida. Al mismo tiempo, eran los grupos más revolucionarios de la sociedad rural española (Malefakis 1970, 97-98).

Queda claro que, además de la desigualdad en relación con el acceso a la tierra, existía un entramado social que sujetaba a los campesinos más pobres a una precariedad que los llevaba a la dependencia y la miseria. El agro español de los años treinta se caracterizaba por la baja productividad, la explotación extensiva, la precariedad laboral y la concentración de la riqueza en una minoría de propietarios de grandes extensiones. El campesino sin tierra sufría, además, la distribución irregular del trabajo por estaciones, que hacía que durante la mayor parte del año no encontrara ocupación, que si encontraba un trabajo tuviera que competir con muchos otros jornaleros, que los salarios tendieran a bajar por la escasa demanda de empleo y la inmensa oferta de trabajo. Por otro lado, durante la época de cosecha, cuando abundaba el trabajo, el campesino debía acumular reservas para vivir el resto del año, y, si era posible, se empleaba toda la familia. Pero por ese motivo, al haber mujeres y niños ofreciéndose para trabajar, los salarios de los hombres tendían a bajar (recordemos que tradicionalmente las mujeres y los niños ganaban jornales inferiores que los de los hombres, tanto en el campo como en la ciudad). Tenía el mismo efecto la disponibilidad y competencia de trabajadores migrantes del norte de España (sobre todo de Galicia) que trasladaban a Andalucía para buscar trabajo (Malefakis 1970, 100-101).

A la hora de pensar y definir un programa de reforma agraria, los republicanos se encontraron con grandes dificultades para poder contemplar y responder a la complejidad y variedad de situaciones existentes en el campo español. Este problema tenía que ver, en parte, con el hecho de que ni Marcelino Domingo ni Manuel Azaña (1880-1940) -quienes tuvieron que asumir la responsabilidad política de la reforma durante los dos primeros años- conocían la realidad rural, la heterogeneidad de situaciones y condiciones para la propiedad, la producción y el trabajo, ni tenían formación ni experiencia de gestión en áreas de la política económica dirigida al agro. Distinto fue el caso de Francisco Largo Caballero como Ministro de Trabajo (1931-1933), ya que su labor en el terreno de la política laboral se apoyaba en una trayectoria previa como líder del PSOE y de la UGT. Sus medidas marcaron un cambio fundamental en el terreno laboral rural. Una de ellas fue la prohibición de expulsión de campesinos inquilinos, excepto por incumplimiento de pago o por no cultivar la tierra. Incluso los inquilinos que voluntariamente abandonasen las tierras alquiladas podían pedir el pago por las mejoras introducidas. También se establecieron la jornada de ocho horas y los tribunales mixtos para supervisar el cumplimiento de la nueva legislación laboral (Malefakis 1970, 166-167). La ley de términos municipales, por otra parte, fue más polémica. Al establecer fronteras laborales por áreas municipales, los agricultores estaban obligados a contratar trabajadores que vivieran dentro del municipio. Por un lado, así se protegía a los trabajadores locales, pero, por otra parte, los campesinos que vivían aislados en las montañas, en la máxima pobreza, se veían ahora privados de uno de los pocos recursos para sobrevivir (Malefakis 1970, 168).

Cuando los decretos fueron aprobados por las Cortes y transformados en leyes, los beneficios de la nueva política agraria parecían asegurarse. Sin embargo, no se pudo resolver un gran problema: el desempleo estructural, agravado por los efectos de la depresión económica mundial. Hubo subsidios especiales que se distribuyeron entre los desocupados y un proyecto de obras públicas para Andalucía y Extremadura, pero los recursos del Estado eran limitados para la magnitud del problema al que se enfrentaban (Malefakis 1970, 170-171).

Se organizó una comisión técnica liderada por el jurista Felipe Sánchez Román que propuso iniciar la reforma agraria en el Sur de España, en las zonas donde la situación era más grave y urgente. Se planteó no expropiar tierras en el futuro inmediato, ya que requeriría contar con la aprobación de las Cortes y el establecimiento de los campesinos se hubiera retrasado. Además, habría que pagar compensaciones, y esto implicaría desviar recursos financieros del Estado que serían más productivos apoyando a los campesinos asentados para conseguir animales, herramientas y crédito para empezar el cultivo. En vez de expropiación habría ocupación temporaria (Malefakis 1970, 174). Los fondos para las ocupaciones se asegurarían a través de impuestos especiales que debían pagar los latifundistas. La oposición de los terratenientes no se hizo esperar, organizados en la Agrupación Nacional de Propietarios de Fincas Rústicas.

El presidente Niceto Alcalá Zamora, el PSOE y la UGT se opusieron a la propuesta por distintas razones. Los sectores más moderados buscaban mantener un equilibrio político que les permitiera sostener las primeras tentativas transformadoras de la República. Los republicanos de izquierda y los socialistas, en cambio, buscaban una política agraria más radical, cobrando impuestos más altos a los terratenientes e incluyendo un número mayor de familias campesinas en los asentamientos⁹³. Con el apoyo socialista, Alcalá Zamora presentó una nueva propuesta a las Cortes el 25 de agosto de 1931. Los propietarios que cultivaban directamente sus tierras quedaban excluidos de la medida, y, al mismo tiempo, se contemplarían las expropiaciones para los casos nobiliarios (Malefakis 1970, 174). Finalmente, la propuesta de Alcalá Zamora no prosperó, coincidiendo este desenlace con la aprobación de la expulsión de los Jesuitas y la nacionalización de sus propiedades, hecho que lo llevó a renunciar (Malefakis 1970, 185). Luego hubo otras propuestas como las de Díaz del Moral e Hidalgo, más moderadas (Malefakis 1970, 188-189), hasta que otra propuesta fue esbozada en el comité de la izquierda republicana. Azaña retomaba la primera iniciativa, pero con compensaciones mucho más bajas, casi eran confiscaciones. El bloque agrario, los vascos nacionalistas y la Lliga Catalana (Malefakis 1970, 164), encarnando distintos sectores de derecha, se opusieron a esta última tentativa, en un clima de mayor conflictividad social y tensión política. Finalmente, Marcelino Domingo, como ministro de Agricultura, consiguió el acuerdo entre socialistas y republicanos de izquierda para institucionalizar una propuesta intermedia, que recogiera ambas perspectivas. Los diputados del norte de España reclamaron contra la propuesta, argumentando que solo se estaba pensando en Andalucía, y no en otras zonas donde las necesidades eran diferentes (Malefakis 1970, 199).

En septiembre de 1932 se sancionó la ley de reforma agraria de septiembre de 1932, que incorporaba compromisos entre fuerzas políticas, ideológicas y sociales muy distintas. Algunos aspectos parecían vagos o contradictorios. Se establecían trece categorías de tierras expropiables, y solo cuatro tipos de tierras podían ser expropiadas en su totalidad: las tierras de señoríos jurisdiccionales, tierras mal cultivadas, tierras continuamente arrendadas y tierras no irrigadas en zonas donde es requisito (Malefakis 1970, 207). Se instalaron juntas provinciales del Instituto de Reforma Agraria en todas las regiones del país, pero el cambio fue lento y limitado. Por un lado, había un exceso de burocratismo (García Delgado 1999, 102), por otro lado, la realidad agraria y política era tan compleja, que llegar a consensos y concreciones era muy difícil. El Instituto de Reforma Agraria, como hace notar Pascual Carrión (1891-1976) -ingeniero agrónomo que formó parte de la Comisión Técnica encargada de elaborar el anteproyecto- tenía un concejo demasiado numeroso con poca actividad.

⁹³ Malefakis señala el error de los socialistas al no considerar que la misma “vaguedad” que criticaban de la propuesta podía ser un punto a favor de los campesinos, ya que las ocupaciones temporales fácilmente podían convertirse en permanentes, siendo muy difícil desalojar a los ocupantes una vez instalados. Al final terminaron aceptando un programa mucho menos radical pensando que sería más seguro (1970, 179).

La reforma fue lenta, entre otras cosas, por falta de “empuje político preciso” (García Delgado 1999, 102), porque no había medios económicos suficientes (recordemos, además, la grave crisis económica mundial) y el Banco de Crédito Agrario nunca pudo ser aprobado (Carrión 1973, 128). Esta situación provocó la agitación en las zonas rurales, huelgas y levantamientos campesinos. La reacción represiva de los patrones y la guardia civil se hizo sentir en diferentes regiones. La cuestión agraria desafió a los gobiernos republicanos que tuvieron que enfrentarse a ella en aras de construir una “nueva España”, una España moderna. En el mundo rural radicaba el gran problema del país: la profunda desigualdad económica y social, el caciquismo, la tiranía del poderoso, la miseria. La reforma agraria dejó insatisfechos a ciertos sectores del campesinado y a la izquierda, fue cuestionada por los conservadores y liberales, dejó un sabor amargo en los republicanos, y fue el punto central que dio lugar a la violenta reacción de la clase terrateniente, la Iglesia y el fascismo español. Sin embargo, la reforma significó un cambio importante para los campesinos sin tierra que se vieron beneficiados, ya que obtuvieron una posesión enfitéutica de la tierra (cuya propiedad pertenecería al Estado) (Malefakis 1970, 228). En algunos casos, se organizaron cooperativas y comunidades campesinas de trabajo, que crearon nuevas formas de llevar adelante el proceso de trabajo. Se trataba de una ley moderada, sí, y muy limitada, pero, como afirma Edward Malefakis, de efectos revolucionarios en el campo.

2.2.3 La importancia de la educación en el proyecto republicano.

Tras la reforma agraria y las medidas tomadas para regular las relaciones entre patrones y trabajadores rurales, se encontraba una nueva concepción, moderna y democrática, de la política, el Estado y la sociedad civil. Las nociones de ciudadanía y de igualdad ante la ley, sostenían tanto las empresas políticas en dirección a la reforma de las estructuras agrarias de propiedad y trabajo, como las políticas culturales orientadas a democratizar el acceso a la cultura. En los fundamentos de las Misiones Pedagógicas se sostiene el sustrato de la Constitución aprobada en diciembre de 1931, y se retoma el diagnóstico sobre la situación educativa de las poblaciones rurales -que justifica la relevancia del proyecto: “Ciudadanos son todos los españoles de la misma nación y con idénticos derechos, pero mientras que a unos el denso ambiente de la cultura les regala a cada paso estímulos espirituales para el saber y para el goce, a los otros el aislamiento les sume en la más honda miseria de todas sus potencias” (MPMP 1934, IX).

Marcelino Domingo, a quien nos hemos referido en apartados anteriores, afirmó que “España solo será una auténtica democracia cuando todos tengan acceso a la educación” (1932, 49). Para los republicanos y socialistas que conformaban la coalición que gobernó durante el primer bienio, la democracia no podía limitarse a la representatividad política del pueblo: debe profundizarse (y sostenerse, como ya hemos dicho) a través de educación. Por un lado, era necesario crear escuelas, dar respuesta al analfabetismo y a la carencia de oportunidades para la escolarización. Durante los dos primeros años de la República se crearon 8.795 escuelas, y el cuerpo docente pasó de 36.680

maestros en 1931 a 51.593 en 1935 (Pérez Galán en Rodríguez–Solás 2014, 26). Por otro lado, había que asumir una política cultural que fomentara otros medios de formación que excedieran la escuela y la complementaran.

Las Misiones Pedagógicas, al comenzar el proceso republicano de modernización y democratización, funcionaron como “avanzada de la escuela donde no existía; complemento de ella donde existía ya” (Domingo 1932, 13). Las Misiones colaborarían con las escuelas, apoyarían la labor educativa del Ministerio en los primeros tiempos de funcionamiento y desarrollo de la política reformista, pero tenían sus propios objetivos, no circunscribiéndose al trabajo educativo (que incluiría, por ejemplo, la alfabetización de adultos).

La República debía, además de construir las decenas de miles de escuelas que necesitaba el país, mejorar las condiciones de trabajo y aumentar los salarios de los maestros y maestras, reformar el sistema educativo, secularizarlo, integrar las lenguas “regionales”, democratizarlo. Marcelino Domingo, en este sentido, apostaba a una educación, a su vez, democrática: no solo ya pensando en la “escuela única”, en la igualdad educativa (no homogeneizadora), que es lo que el Estado debía garantizar a todos los ciudadanos, sino también en una educación ciudadana que forme a los sujetos para poder participar en los cambios que se estaban generando, conociendo sus derechos y obligaciones, aprendiendo una nueva cultura política. En este sentido, las Misiones también llevarían adelante actividades de “educación ciudadana”, acorde a los “principios democráticos que son postulado de los pueblos modernos” (Artículo 3, Decreto de creación del Patronato de Misiones Pedagógicas).

Manuel Azaña, ministro de Guerra y líder de Acción Republicana, planteaba la necesidad de construir un “Estado educador” para un pueblo que debe formarse como nación (Fernández-Soria 2011, 92). En la Constitución aprobada en diciembre de 1931, el Estado, como representación política de la nación, asumía la función educativa, la conformación de un sistema de educación común y el deber de garantizar el acceso a la escuela a todos los ciudadanos. Como es bien conocido, el concepto de “Estado educador” estaba relacionado con el principio de separación de la Iglesia católica y el Estado, y la prohibición a las órdenes religiosas de continuar con su trabajo educativo en las escuelas confesionales -que implicó conflictos fuertes dentro de la coalición gobernante, incluyendo la renuncia del presidente Alcalá Zamora, y la irresoluble enemistad con los sectores católicos-. Rodolfo Llopis, director general de Enseñanza Primaria y vocal del Patronato de Misiones, advertía el riesgo de acabar reemplazando la ortodoxia de la Iglesia por la del Estado. Por eso, buscaba implementar un sistema que se basara en un esquema tripartito, de “socialización de la enseñanza”, que incluiría la perspectiva del Estado, la de los maestros y la de los estudiantes. El interés de quienes impulsaban, desde distintas orientaciones, la política educativa republicana, era evitar todo tipo de dogmatismo.

Uno de los principios republicanos que se buscaba enseñar en las escuelas, y defender en cada ámbito social, era el de la “libertad de conciencia”, que ya estaba presente en la fundación de la Institución Libre de Enseñanza. Separándose de la política educativa soviética, contemporánea y muy presente en los debates políticos españoles, Rodolfo Llopis sostiene que “también la Revolución española ha lanzado desde el primer momento su grito pedagógico”, pero “no ha dicho, como los rusos, que hay que apoderarse del alma de los niños. Ha dicho, con la misma energía que ellos y con el mismo espíritu de resolución que ellos: ¡Cueste lo que cueste hay que respetar la conciencia de los niños!” (2005, 12). Esta concepción política de la pedagogía y la educación escolar se originaba en el rechazo a cualquier dogmatismo. La República española concebía como parte del proceso revolucionario el corte con el pasado de dominación ideológica ejercida por la monarquía y la Iglesia católica, y defendía, entonces y ante cualquier otro poder, la libertad de pensamiento⁹⁴.

Otros principios fundamentales eran los de soberanía popular, justicia social y democracia, que se expresaban en el corpus misionero que analizaremos más adelante. Estos principios políticos modernos que la República quería difundir por los territorios más apartados de las ciudades formaban parte de una educación ciudadana que no estaría dada únicamente a través de conferencias y lecturas públicas, sino también a través del ejercicio de una praxis cultural que incluía medios tecnológicos modernos, presentes en las ciudades e ignorados en las aldeas más aisladas. En este sentido, se trataba de una educación ciudadana *difusa*, como estudiaremos al final de este capítulo, que no implicaba la mera instrucción del pueblo ni, mucho menos, su adoctrinamiento. Era una forma de educar al ciudadano mediante la propia experiencia de ejercer el derecho acceder a bienes y prácticas culturales hasta el momento restringidas a los centros urbanos. En este sentido, probablemente resultaba un aprendizaje más significativo -en la formación de un sujeto en tanto ciudadano-, la experiencia de escuchar, por ejemplo, mediante el gramófono, música de distintas regiones de España, de distintos tiempos y países del mundo, y saberse con el derecho de poder hacerlo, que simplemente escuchar un discurso sobre la universalidad del derecho a la cultura. Experimentar individual y colectivamente el derecho a asistir a una obra de teatro o a tomar prestado un libro de la biblioteca, tendría la contundencia de la materialidad de un discurso político que se hace concreto y particular. Las Misiones Pedagógicas buscaban propiciar este tipo de aprendizaje en la experiencia: ofrecer, en palabras de Cossío, distintas producciones culturales, de un modo tangible, palpable.

2.3 LA PRAXIS MISIONERA

2.3.1 La organización de la misión

⁹⁴ Junto al principio de libertad de conciencia, defendido por republicanos y socialistas, también se reivindicaba la “libertad de lenguas”, reconociendo las “lenguas regionales”. Marcelino Domingo planteaba la necesidad de “elevar la lengua materna a lengua vehicular” (1932, 170).

El Patronato, dependiendo del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se comprometía a la organización de las Misiones y bibliotecas populares con la colaboración de organismos locales y provinciales; a la orientación pedagógica de los maestros a través de visitas a las escuelas rurales, cursos de perfeccionamiento y “excursiones con los maestros y niños a lugares de interés histórico, geográfico y artístico, de modo que se les enseñe a estimar su valor y belleza” (MPMP 1934, 155); y a la promoción de la “educación ciudadana, enseñando los valores democráticos y la organización del Estado y sus poderes” (MPMP 1934, 155). En la triple función del Patronato, se trasluce el pasado institucionista en el que la preocupación era la formación de los maestros, la difusión de la cultura, y la enseñanza en el medio natural para la formación de la sensibilidad estética; y se sobreimpone el presente republicano, el de la formación de una estatalidad moderna y democrática.

El artículo 2 del decreto que crea el Patronato de Misiones Pedagógicas establece una Comisión central en Madrid, comisiones provinciales de enseñanza y delegados locales. La Comisión Central estaba destinada a perseguir “el fomento de la cultura general” mediante el “establecimiento de bibliotecas populares, fijas y circulantes, a base de los elementos existentes, de la actividad en este sentido del Museo Pedagógico Nacional, de la contribución directa del Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes y otras dependencias del Estado y de la colaboración de los particulares y los organismos locales y provinciales” (MPMP 1934, 155); la organización de lecturas y conferencias públicas de manera articulada con la actividad de las bibliotecas populares, sesiones de cine, de música y exposiciones de arte; orientación pedagógica visitando escuelas rurales y urbanas para conocer sus condiciones y necesidades, dando cursos de formación para maestros, excursiones con maestros y niños (dando impulso a modernas pedagogías); y educación ciudadana -como vimos en el apartado anterior-: reuniones públicas en las que se difundían los principios democráticos (MPMP 1934, 155).

Las Misiones se creaban, en cada caso, por iniciativa de las Inspecciones de Primera Enseñanza, los Concejos provinciales o locales, miembros del Patronato o particulares, que presentaban al Patronato de Misiones Pedagógicas, para su consideración, la propuesta de una “zona misionable”. Los informes que se presentaban contenían la descripción geográfica y económica de la zona, las características de su población, la situación cultural y escolar, los posibles itinerarios, información sobre locales de actuación y medios de transporte disponibles, la existencia o no de fluido eléctrico para las proyecciones cinematográficas, y cooperaciones posibles en cada pueblo y aldea (MPMP 1934, 4).

Por iniciativa de las inspecciones de Primera Enseñanza, los Concejos provinciales o locales, los miembros del Patronato o “particulares de solvencia social” (podemos leer aquí intelectuales ligados a la ILE, la Residencia de Estudiantes, el gobierno de la República, la JAE, y otros espacios culturales y políticos cercanos o afines a la política educativa republicana), llegaban al Patronato -

según se explica en el primer informe, el de 1934- las propuestas de “zonas misionables”. Estas propuestas iban acompañadas de informes en los que se caracterizaba la zona, detallando las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales, educativas. También se evaluaba la viabilidad, la posibilidad real de llevar adelante en esa zona propuesta la acción misionera. Se incluía en el informe la “descripción geográfico-económica de la comarca”, “la distribución de la población”, las comunicaciones y medios de transporte, la situación escolar, “las cooperaciones posibles” para la Misión. Posteriormente se designaba “el personal” para la Misión. Se procuraba que el grupo estuviese formado por misioneros con experiencia (que hubiesen cooperado en anteriores misiones), nuevos misioneros y colaboradores locales (del pueblo o de la provincia).

Los misioneros eran maestros nacionales, inspectores de primera enseñanza, estudiantes universitarios (de Letras, Ingeniería, Farmacia, Medicina, Historia), estudiantes de magisterio, actores, escritores, periodistas, profesores de la universidad, cineastas, pintores, abogados, médicos (MPMP 1934). Los misioneros, decía Cossío, “aprovecharán sus vacaciones o harán con prudencia un hueco en sus estudios académicos y sus habituales oficios durante un día, una o varias semanas, según sus conveniencias, para llevar un algo de saber, un algo más de gozar, y siempre, que es lo importante, una cordial comunicación de espíritu a la aldea, pero tornarán en seguida otra vez a sus labores” (MPMP 1934, 15).

No todos tenían la misma responsabilidad ni colaboraban de la misma manera. Algunos participaban con regularidad, conformando un núcleo de maestros, inspectores, estudiantes y artistas, que llegaron a dirigir varias misiones por encargo del Patronato. Entre los misioneros que tuvieron actuaciones destacadas por sus aportes creativos y técnicos, por su regularidad y/o rol directivo, estuvieron: el cineasta José Val del Omar, la filósofa María Zambrano, el inspector de escuelas Herminio Almendros, el escritor Antonio Sánchez Barbudo, el poeta Luis Cernuda, el escritor Rafael Dieste, el intelectual, fotógrafo y cineasta Gonzalo Menéndez Pidal, el pintor Ramón Gaya, y Cristóbal Simancas, que colaboraba activamente en el servicio de cine. Había también personas que sólo participaban en una misión o dos, o que brindaban una colaboración o servicio puntual. Como decía María Luisa Navarro, miembro del Patronato, “en realidad, las misiones fueron verdaderos equipos deportivos, carentes de un jefe fijo. Allí, según las circunstancias se distribuían las personas de acuerdo a su capacidad y según el asunto que se tratase de resolver: unos podían hacer una buena toma de electricidad, otros sabían por simpatía atraer a las gentes, otros clavaban clavos. Todos hacían de todo, pero el que sabía hacer mejor las cosas era el que se constituía en jefe” (Otero Urtaza 2006, 19-20).

La Misión podía durar de tres días a dos semanas, visitaba una comarca, se dirigía a un pueblo y recorría luego otras localidades de la periferia. Por ejemplo, la Misión a Valdepeñas de la Sierra, Guadalajara, de febrero de 1932, recorre los pueblos de Valdepeñas, Alpedrete, Puebla de Beleña, La Mierla y Tamajón (MPMP 1934, 17). Un misionero relata: “Poco después de nuestra llegada el

altavoz anunciaba el objeto de nuestra visita y el plan de trabajo. El anuncio alternado con música que invadía todo el pueblo producía la conmoción y el júbilo consiguiente. A la inauguración del Museo acudía siempre gran gentío; luego por la noche se celebraba la primera sesión de las Misiones, por lo general al aire libre. Con frecuencia acudían a estas sesiones gentes de los caseríos y aldeas más próximas” (MPMP 1934, 53).

El objetivo era llevar una programación cultural amplia que abriera la perspectiva de los campesinos, que provocara un “despertar”, una curiosidad avivada que luego el maestro o maestra debía sostener y alimentar. En Besullo y los pueblos de los alrededores, por ejemplo, se informa que la misión “ha dejado en recuerdo de su actuación y al cuidado de los maestros jóvenes de la comarca, que continuarán con tales elementos la labor iniciada, un gramófono con una abundante selección de discos, una biblioteca grande en la escuela de Posada, y seis bibliotecas escolares en cada una de las escuelas nacionales de Irrondo, Trones, Defradas, Las Montañas, Noceda y Comba. Ha repartido trescientos ejemplares de la Constitución y ha orientado sus veladas culturales atenta a estos fines que se propuso como primordiales: la difusión de la poesía y la música populares, de tradición y actual; historia de la civilización española y de las ideas liberales; conocimiento del mundo en sus dimensiones mediante el cinematógrafo” (MPMP 1934, 44).

Existían dos tipos de misiones: las centralizadas, que eran organizadas directamente por el Patronato desde Madrid, y las descentralizadas, organizadas por las representaciones que se formaban en las provincias a partir de la labor de maestros locales y la participación de misioneros enviados por el Patronato, que llevaban el material necesario para la realización de las actividades (MPMP 1934, 27). Como señalábamos antes, la colaboración con los maestros, “elementos locales”, resultaba fundamental para el desarrollo y sostenimiento del trabajo impulsado por el Patronato. La colaboración podía establecerse a partir del pedido de la visita misionera por parte de miembros de la comunidad (como explicamos antes), en la organización de los espacios y las actividades de la Misión en el pueblo o aldea, en la participación de maestros locales en el desarrollo de las actividades, o, de manera más activa aun, desde la propia organización educativa local.

En Lleida, Catalunya, las Misiones se gestaron entre un grupo de maestros de distintos pueblos de la provincia, inspectores y maestros misioneros que también habían trabajado en la región y la Comisión Central del Patronato que organizó las visitas y trabajos en los distintos pueblos que se vieron implicados. Herminio Almendros (1898-1974), que durante la Segunda República fue jefe de inspectores en Barcelona, profesor de Didáctica en la Universidad de Barcelona y representante de la Federación de Trabajadores de la Educación en el Concejo de la Nueva Escuela Unificada, había trabajado en Lleida como inspector de escuelas después de haber trabajado con Cossío en el Museo Pedagógico de Madrid. Al llegar a Lleida, como le había ocurrido a Luis Bello en otras partes de España, se encuentra con escuelas rurales en condiciones de pobreza, y se preocupa por la pedagogía y la situación de los maestros, muchos de los cuales mostraban un fuerte compromiso

con su tarea. Almendros entró en contacto con la pedagogía de Célestin Freinet mediante Jesús Sanz, un profesor de magisterio que había estudiado un año en Ginebra con una beca de la Junta de Ampliación de Estudios (Blat y Domènech 2004, 15). Almendros propone vivificar la escuela, practicar una pedagogía en relación con el entorno social y natural. Como inspector, organiza reuniones semanales con los maestros de Lleida que llevaban adelante experiencias de renovación pedagógica en sus escuelas. A partir de estos contactos e intercambios, surge el grupo Batec, al cual pertenecían Dolors Piera, Alejandro Tarragó y José Tapia. Estos maestros, junto con Herminio Almendros y Alejandro Casona (misionero que también había trabajado en Lleida), organizaron las misiones en tierras catalanas. Almendros recuerda, en 1965, la misión de septiembre de 1932 en el Vall d'Aran: "Llevábamos a mulo, por los senderos de riscos, los acumuladores, el proyector Bolex, discos y libros. En las aldeas colgadas en lo alto convocábamos al pueblo y, en la escuela, o en cualquier espacio improvisado, tenían aquellos campesinos los primeros espectáculos nocturnos de su vida" (en Blat y Domènech 2004, 16). Para Alejandro Casona el Vall d'Aran era un lugar muy propio, en el que había vivido y trabajado siguiendo las pedagogías renovadoras que incentivaban la creatividad de estudiantes y maestros. En el Vall d'Aran Casona había creado el teatro infantil "Pájaro pinto", "realizado a base de repertorio primitivo, comedia de arte y escenificaciones en dialecto aranés" (Casona en Díaz Castañón 1990, 57). En 1930 publica "La flauta del sapo", libro impreso en una escuela que recoge textos poéticos escritos en el Vall d'Aran entre 1928 y 1930, textos que recogen relatos transmitidos por pastores (Díaz Castañón 1990, 62). Como vemos en los casos de Herminio Almendros y Alejandro Casona, existe una continuidad entre sus experiencias docentes creativas, cooperativas, asociativas, y su labor en las Misiones Pedagógicas. En sus trayectorias podemos observar otras líneas de continuidad entre el campo intelectual y la configuración y organización de las Misiones: sus formaciones, ideas y propuestas excedían el marco del institucionismo, habiendo experimentado también la función intelectual en el campo, en diálogo con otras culturas y lenguas (el catalán, el aranés, el francés). Podemos decir que el aprendizaje que ambos realizaron en Lleida antes del advenimiento de la República influyó en la praxis misionera. Ambos encarnan, desde ese lugar de desplazamiento del centro, de Madrid, la experiencia de colaboración entre los maestros de las áreas visitadas y el Patronato de Misiones.

En otros casos también hubo colaboraciones con intelectuales -profesores, maestros, inspectores, escritores, artistas- y organizaciones de las comarcas y pueblos visitados; o iniciativas por parte de misioneros que tenían una relación de pertenencia con esas tierras a las que se dirigían. En enero de 1932 tuvo lugar la primera entrega de libros de las Misiones Pedagógicas, que fue a la Biblioteca Popular de Castropol, en Asturias. En abril del mismo año, Alejandro Rodríguez Cadarso (1887-1933), rector de la Universidad de Santiago de Compostela, dio inicio a una campaña de Misiones Pedagógicas en A Coruña y Pontevedra. Las Misiones en Extremadura fueron organizadas con el apoyo de José Alisenda Olivares, inspector en Badajoz y militante del Partido Socialista. En Galicia, Rafael Dieste puso en marcha el Teatro de Guiñol, que se estrenó en octubre de 1933 (Otero

Urtaza 2012, 607). En Murcia, a partir de 1933, las misiones se desarrollaron en colaboración con la Universidad Popular de Cartagena, a través de sus fundadores Carmen Conde (1907-1996) y Antonio Oliver (1903-1968), delegados del Patronato.

2.3.2 El desarrollo de la Misión en la aldea

La Misión desarrollaba su programa “en forma de reuniones culturales públicas en la escuela, en otra sala o plaza y a horas compatibles con el trabajo local, en una o varias sesiones diarias, desarrollando en charlas sencillas amplios temas de interés general humano ilustrados por el cinematógrafo o la proyección; recitaciones y lectura de la antigua poesía popular, la del romancero que aún no ha perdido en el pueblo su tradición sentimental, y la poesía moderna” (MPMP 1934, 10). La Misión, que buscaba el disfrute de la cultura, “el goce espiritual”, se desarrollaba en el tiempo libre de los campesinos, “a horas compatibles con el trabajo local”, desarrollándose las sesiones de cinematógrafo por las noches, para que habitantes de otras aldeas cercanas al pueblo pudieran llegar a la función a la reunión después del trabajo. Formaba parte de la concepción filosófica y pedagógica de Cossío y de otros intelectuales de la ILE el profundo valor reconocido en el goce en el camino permanente de la formación humana. Los adultos, tanto como los niños, debían poder gozar aprendiendo y, además, aprender a gozar el ocio que tiene lugar en el tiempo libre⁹⁵. La recreación resultaba vital para la propuesta pedagógica misionera y, en general, de la política educativa republicana. A través de la recreación los sujetos podían abrirse a lo nuevo, a lo desconocido, y también reaprender lo que ya conocían, valorizando la lengua materna, la cultura local, el arte popular, siempre desde un lugar móvil. La actividad recreativa fomentaba la imaginación, la inteligencia activa, la actitud despierta y vital de un pueblo con el que había que contar para construir la “nueva España”.

Uno de los aspectos más destacados de la Misión era el juego y la actividad al aire libre. La “lectura de romances bajo los castaños”, los baños en el río, los ejercicios de gimnasia en la pradera (MPMP 1934, 11), eran prácticas que se basaban en una de las ideas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza: la importancia del aprendizaje y la recreación en el entorno natural. También la Escuela Moderna, la Escuela Nueva, la pedagogía de Freinet y de Montessori, incentivaban la conexión con el entorno natural para una formación integral que tendiera a la creatividad y la libertad⁹⁶.

⁹⁵ Como señala Valeriano Bozal en el capítulo que escribe para el catálogo de la exposición comisariada por Eugenio Urtaza y María García Alonso en 2006, la idea del goce también Cossío la empezaba en relación con el trabajo, no solo con el ocio. Cossío pensaba en la importancia de generar formas de trabajo no alienantes, que permitieran a la persona realizarse, ser libre y gozar de su propia actividad. Por supuesto, tanto Cossío como los otros miembros del Patronato, sabían que la transformación del trabajo exigía un cambio mucho más profundo, y que las Misiones debían orientarse, en principio, al ocio y al aprendizaje que tiene lugar en ese tiempo (Bozal en Otero Urtaza y García Alonso 2006).

⁹⁶ El pedagogo y militante anarquista Ferrer i Guardia, como explica Manuel de Puelles Benítez, recibía la influencia de Rousseau en su pensamiento en relación con la naturaleza (1999). Ferrer proponía, como lo hacían también intelectuales ideológicamente tan distintos como los institucionistas y los pedagogos del

Al juego le seguía, muchas veces, la audición de música a través del gramófono, uno de los medios tecnológicos modernos que los misioneros implementaban para la reproducción técnica de obras musicales. La música, decía Cossío, “es lo que se encuentra más hondo en los corazones” (MPMP 1934, 110). Las audiciones musicales buscaban, no solo la formación intelectual y estética, sino también la conmoción y el placer. Compartir una audición generaba, además, la oportunidad de entrar en contacto con la comunidad a través de la experiencia estética. Cossío pensaba que las canciones populares, al ser lo más familiar para los campesinos, podían ser un buen inicio para la convivencia pedagógica que propiciaba la Misión. La música popular era un punto de contacto entre misioneros y campesinos. Como decía Cossío, “¿En qué pueblo, por pobre que sea, no habrá una dulzaina, una guitarra, una pandereta?” (MPMP 1934, 110).

También la poesía era un elemento fundamental de la praxis misionera, siendo “la expresión de la belleza, de los pensares, sentires y quererres” (Cossío, MPMP 1934, 110). Se leían fragmentos de El Cantar de Mio Cid (recuperado por Ramón Menéndez Pidal), romances de Tirso de Molina, poesías de Rubén Darío, Antonio Machado, Tagore, entre otros. La poesía y la música, son, decía Cossío, “materiales que percibimos por el oído”, y “de estas cosas se compone la vida, en la cual nos servimos de las palabras y de los sonidos, lo mismo para entendernos y amarnos que para disputar y reñir (...) pero también se compone la vida de otras cosas y acciones que tenemos que fabricar con cuerpos duros como las piedras, la madera, el hierro, y que de igual modo lo mismo nos sirven para hacer casas, carros, y azadas para el trabajo que figuras de santos y ángeles, de frutas y de flores para los altares de las iglesias y las procesiones” (MPMP 1934, 111).

Por otro lado, Cossío creía fundamental -siendo él historiador del arte además de pedagogo- el acceso al arte plástico. La formación de la sensibilidad estética (facultad con la que todo sujeto cuenta), que había propuesto inicialmente la Institución Libre de Enseñanza, y que las Misiones asumían como tarea, implicaba la educación de los sentidos para la apertura de la percepción y el despertar sensible e intelectual de los campesinos. Para hacer llegar las obras de arte a los pueblos y aldeas, se fundó el Museo del Pueblo. La idea era organizar un museo circulante que llevara a los pueblos de las zonas rurales una selección de obras del Museo del Prado de Madrid a través de reproducciones realizadas por pintores jóvenes españoles. A comienzos de 1932, con ayuda de Pedro Salinas (1891-1951) -poeta y traductor de la Generación del 27, miembro del Patronato-, Cossío convocó a un concurso para elegir pintores que lograsen reproducir un conjunto de obras que formarían parte de las colecciones del Museo del Pueblo (Dennis 2011, 18). Fueron elegidos Eduardo Vicente (1891-1951), Juan Bonafé (1875-1940) y Ramón Gaya (1910-2005). Lo que impresionó a Cossío de estos tres artistas, conocidos de Salinas, fue la capacidad que expresaron para poder darle a las reproducciones “una expresividad vital” (Dennis 2011, 18). Sin duda, lo que los pintores que formarían parte del Museo traían consigo, no solo era una excelente formación

catolicismo social, una educación en contacto con la naturaleza (mediante excursiones, por ejemplo), ya que aquel era el ámbito no corrompido por la sociedad.

técnica y estética, sino una idea del arte y la cultura que compartían con los intelectuales que habían creado las Misiones Pedagógicas. Un compromiso con una obra que consideraban justa y necesaria, pero que además les permitía explorar otras dimensiones de la creatividad. En la dinámica misionera, como dijimos en el primer capítulo, existía una praxis del homenaje que formaba parte de una tradición cultural fuerte y persistente en el campo intelectual y artístico español, que ya observábamos en Góngora. De la misma manera, al reproducir las obras de El Greco, Velázquez, Goya; Gaya, Bonafé y Vicente homenajeaban a los artistas que formaban parte de una herencia cultural que escogían activar.

El 14 de octubre de 1932 en El Barco, Ávila, se inauguraba el Museo del Pueblo (Otero Urtaza y García Alonso 2006, 45), con una primera colección de catorce copias y una serie de reproducciones de menor tamaño de los *Caprichos*, los *Desastres de la guerra* y los *Disparates* de Goya (Dennis 2011, 19). Si bien el Patronato no había designado un director para el Museo, en la práctica quienes estaban más comprometidos con sus actividades eran Ramón Gaya y Antonio Sánchez Barbudo. Rafael Dieste y Luis Cernuda los acompañaban en muchas actuaciones. Debido a las dificultades para transportar la colección (la llevaban en cajas de madera en un camión) a las aldeas y caseríos más apartados, el Museo realizaba sus exposiciones y actividades en las cabezas de partido. Allí buscaban el salón de actos públicos del Ayuntamiento o un espacio amplio de la escuela del pueblo. No siempre encontraban lugares como estos, propicios para exponer los cuadros, y hubo ocasiones en las que los misioneros tuvieron que improvisar formas alternativas de dar a conocer las reproducciones de estas obras que consideraban también patrimonio del pueblo. Así fue como en Pedraza tuvieron que mostrar los cuadros desde un balcón que daba a la plaza, para que todos pudieran pasar, detenerse, ver las imágenes y escuchar las explicaciones. Para que los habitantes de los pueblos y aldeas más aislados pudiesen acceder a las actividades del Museo, con anticipación se iba avisando con carteles y pregones, preparando la visita. El cartel del Museo estaba diseñado por Gaya, y mostraba una estética muy distinta a la de los cuadros que se iban a exponer y, además, a la de los carteles republicanos durante la Guerra Civil⁹⁷. Para que los habitantes de pueblos vecinos pudiesen asistir, se trataba de hacer coincidir la visita del Museo del Pueblo con ferias o fiestas que tradicionalmente son motivo de concurrencia de los campesinos al pueblo (MPMP 1934).

Al inaugurar cada misión, se leía el discurso de Cossío que aseguraba que el Museo llevaba “algo nuevo, dirigido a educar la inteligencia y el goce del pueblo” (MPMP 1934, 109). Se trataba de un museo circulante, “para los que no han podido ir a Madrid o siquiera a las capitales de provincias”, un museo “para los que viven en aldeas apartadas”, donde no hay ningún museo. A los “desheredados” estaba dedicada la Misión y las actividades del Museo. El objetivo, de alguna manera, era restituir la herencia cultural perdida, llevando reproducciones de El Greco, Velázquez y

⁹⁷ Tal vez se asemeje más al arte plástico de las vanguardias españolas de su generación, cercanas a su vez a la cultura popular y a los entornos rurales, como ciertas obras de Norah Borges.

Goya, artistas identificados por Cossío como representantes de la cultura nacional, de lo clásico español y, al mismo tiempo como “los padres o los abuelos de la gran pintura moderna” (MPMP 1934, 114). En su discurso, el presidente del Patronato afirmaba que se trataba de artistas admirados por el mundo, porque en sus cuadros “es donde más se ha estudiado y más se han inspirado los grandes pintores de nuestro tiempo” (MPMP 1934, 114).

Las actividades propuestas por el Museo del Pueblo comenzaban a la mañana. Por lo general, de once a una se abrían las puertas (en la sala del Ayuntamiento, en la escuela o en algún otro lugar habilitado para la exposición) para las visitas espontáneas. Los asistentes podían recorrer la sala y observar los cuadros siguiendo sus propios ritmos e intereses. Al lado o debajo de cada cuadro se colgaban reproducciones más pequeñas (los cuadros – copias respetaban las dimensiones originales) de otras obras del mismo autor, para que el visitante pudiera compararlas, ver las semejanzas y diferencias (Dennis 2011, 22). De esta manera, se estimulaba una actitud activa y libre en los campesinos, que superara la contemplación dirigida de las obras. A la tarde, cerca de las cuatro, comenzaban las actividades organizadas en torno a las obras y las temáticas expuestas. Sánchez Barbudo ofrecía charlas sobre los aspectos históricos y Gaya sobre las cualidades técnicas y estéticas de las obras. Además, los asistentes podían quedarse para las audiciones de música, las lecturas y las proyecciones de imágenes de otras obras del Museo del Prado. En general también se ofrecían sesiones especiales para los niños y niñas, en las que se incentivaba la creatividad -otra vez, siguiendo las ideas de la ILE, pero también coincidiendo con las de la Escuela Nueva y otras pedagogías modernas-: se entregaban distintos tipos de materiales para que los niños y niñas realizaran sus propias reproducciones de las obras vistas, dando lugar a las distintas interpretaciones.

La permanencia del Museo en el pueblo era de aproximadamente una semana, tiempo que el Patronato consideraba suficiente para establecer la buscada comunicación con los campesinos, el inicio de un diálogo cultural que pudiese enriquecer a todos los participantes. Al finalizar la visita, se regalaban a los asistentes fotografías de cuadros expuestos, sobre todo -dice Nigel Dennis- los de Goya (2011, 22). Es interesante este dato, porque, como veremos cuando analicemos el corpus misionero, Goya capta un momento de la historia española considerado crucial para el desenvolvimiento de un espíritu nacional de lucha por la libertad: la resistencia a las invasiones napoleónicas. También es Goya el que expresa, a través de las series de grabados, una crítica aguda a la sociedad española de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX.

El Museo del Pueblo también estaba articulado, por la acción espontánea de sus participantes, con el Retablo de Fantoques (o Guñol). Ramón Gaya colaboró con Rafael Dieste (quien, a su vez, participaba en las actividades del Museo) elaborando los muñecos y decorados para las obras (Dennis 2011, 23). El Retablo se estrenó en Malpica, en la costa de Galicia, en el marco de la Misión más larga, que comenzó en agosto y terminó en diciembre de 1933 (Otero Urtaza 2006, 46).

En esa Misión se inauguraron también las “charlas ilustradas”, en las que Sánchez Barbudo explicaba un episodio del Quijote y Ramón Gaya dibujaba las escenas en papeles enormes que se pegaban en las paredes de la plaza (Dennis 2011, 24). En el informe de 1934, los compañeros de Gaya también recuerdan “una charla sobre el romanticismo caballeresco medieval y el romanticismo histórico, dada en forma novelesca y con alusiones al tipo de vida de la época señalado en las ilustraciones. El público seguía estas disertaciones con gran interés y al final se disputaban los dibujos al carbón, que no querían fuesen rotos” (MPMP 1934, 54).

Otra organización que desarrolló sus actividades en el marco de las Misiones fue el Teatro del Pueblo, dirigido por el maestro y dramaturgo Alejandro Casona. Su primera salida fue en 1932, presentándose en la plaza pública de Esquivias (MPMP 1934, 93), pueblo de Toledo en el que vivió Cervantes. El objetivo era “acercar el teatro al pueblo”, desplegando piezas clásicas y sencillas, accesibles para todos (MPMP 1934, 93). Como en el caso de la música y la poesía, había que comenzar por lo más familiar, desvaneciendo la distancia entre el teatro y el pueblo, generando un redescubrimiento de lo propio, del origen popular de las obras clásicas. En las memorias, los misioneros explican que “desde el primer momento acudió a todos el recuerdo de la Carreta de Angulo el Malo, que atraviesa con su alegría colorista y villanesca las páginas del Quijote. El teatro de Misiones, como la compañía famosa, había de ser regocijado y elemental, ambulante, de fácil montaje, sobrio de fondos y ropajes. Y además educador, sin intención dogmatizantes, con la didáctica simple de los buenos proverbios” (MPMP 1934, 93). La Misión se inspiraba en un clásico, el Quijote, para transmitir, a través de la representación dramática y cómica, “la imagen entera de la vida” (Cossío, MPMP 1934, 111). Era en ese terreno de la vida (al que se referían los institucionistas basándose en la pedagogía krausista) que podía haber un encuentro profundo entre misioneros y campesinos, el inicio de una comunicación cultural. Esta comunicación, a su vez, se basaba en el empleo consciente de la herencia cultural de las antiguas expresiones del teatro en España, para encontrarse con el campesinado, al que situaban en otras temporalidades, compartidas con otras generaciones de oprimidos: “Si el teatro de Misiones nace y vive de cierto modo como nació y vivió nuestra farándula primitiva y se nutre en sus mismos repertorios, es sólo porque va dirigido a un público análogo en gusto, sensibilidad, reacción emotiva y lenguaje, a los públicos de los antiguos corrales, los humildes de pueblos y aldeas. El diálogo del rústico gracioso y cortesano, la farsa del bobo temblando ante el fantasmón, la disputa sobre el precio de unas aceitunas aún no nacidas, la desavenencia conyugal con desenlace de música y estribillos, el soldado hambrón que se ingenia una cena sobre una burla de magia, ¿han perdido ni un solo quilate de su sana comicidad, ni aun de su actualidad realista, en nuestro pueblo? El éxito franco, la risueña simpatía con que el público rural acoge estos temas y el recuerdo que en ellos deja, son bien clara contestación” (MPMP 1934, 94).

Como vimos en el capítulo anterior, el Teatro del Pueblo se desarrolló paralelamente, y en gran medida de manera complementaria, a La Barraca, siendo ambos teatros ambulantes y populares,

que recuperaban las obras del Siglo de Oro. Según David Rodríguez-Solá, sin embargo, “mientras La Barraca reproducía la experiencia que los espectadores tenían en los teatros, sentados y enfrentados al escenario, el Teatro del Pueblo buscaba una relación espontánea con la audiencia, a quien no se le requería que se comportara siguiendo las convenciones sociales del público teatral urbano” (2014, 74). El Teatro del Pueblo, sostiene Rodríguez-Solá, trató de educar a un público teatral, y por eso daba más importancia al cuidado de la conexión con la audiencia que a cuestiones estéticas de la representación (2014, 75). El repertorio del Teatro del Pueblo era accesible para un público que asistía por primera vez a una representación teatral, y las puestas en escena buscaban dar una imagen de espontaneidad (2014, 75). De alguna forma, el Teatro del Pueblo, teatro misionero, intentaba reproducir una práctica cultural más antigua, llana, que se desarrollaba en el mismo lenguaje del pueblo: la tradición de los juglares. Al mismo tiempo, el Teatro del Pueblo procuraba establecer contactos con los maestros rurales, buscando arraigarse en las comunidades visitadas.

El teatro funcionaba junto con el coro, dirigido por Eduardo Martínez Torner (1888-1955), quien había colaborado con Ramón Menéndez Pidal en el Centro de Estudios Históricos, investigando la música popular asturiana y gallega. El ensayo general del Teatro y Coro del Pueblo tuvo lugar en la Residencia Estudiantes, espacio clave en la trama de redes personales, intelectuales y artísticas que forjaron gran parte de las experiencias de modernización cultural, de apertura a las nuevas corrientes artísticas y científicas europeas, de recuperación selectiva de las tradiciones y las culturas populares, la gestación de las vanguardias españolas y distintos proyectos en el marco de la Segunda República. La Residencia de Estudiantes, además, uno de los espacios del institucionismo, en el que se encontraban distintas generaciones de intelectuales que luego confluían en las Misiones Pedagógicas y La Barraca. Los que participaban en las actividades del Teatro y Coro del Pueblo, eran en su mayoría estudiantes universitarios y estudiantes de magisterio que provenían de formaciones e ideologías muy distintas. No se les exigía, por parte del Patronato o el gobierno republicano, el compromiso político con ideas determinadas, aunque sí se esperaba de ellos un compromiso fuerte con la tarea misionera de llevar, con alegría y seriedad, el teatro y la música a los pueblos más aislados de España. El compromiso era con la democratización cultural y, en esa medida, con la República: “Los estudiantes, actores y cantantes a la vez, flexiblemente disciplinados, no son servidores de una institución de cultura oficial. Tienen el teatro como suyo; intervienen en la elección del repertorio y en el reparto de papeles, representan sin preocupación profesionalista dentro de discretas normas amistosas, arman y desmontan el tablado, colaboran en los detalles de organización. Su constancia fervorosa ha permitido que desde su fundación el Coro y Teatro del Pueblo hayan hecho salidas todos los domingos y vacaciones, sin más excepciones que las impuestas por el estado del tiempo a un espectáculo al aire libre; y aun esos días han solido aprovecharlos alguna vez para improvisar representaciones y audiciones en las cárceles y asilos de Madrid” (MPMP 1934, 95).

Pero si bien los campesinos acogían las obras teatrales de signo popular y tradicional, también se veían profundamente atraídos por lo novedoso del cine, arte eminentemente moderno. La potencia del cinematógrafo radicaba en que ofrecía a la curiosidad de la mirada campesina, “los panoramas diversos de la ciudad y de las tierras lejanas, las maravillas de los hombres y de las cosas” (MPMP 1934, 85). Cossío pensaba en el cine cuando proponía “llevar hasta ellos toda una cultura, pero materialmente, tangiblemente”. Las imágenes en movimiento provocaban, junto a la música del gramófono o la narración superpuesta del misionero encargado, estímulos visuales, sonoros, intelectuales y táctiles a la vez. Las personas y objetos que se veían en la pantalla parecían estar muy cerca, virtualmente presentes, casi perceptibles también por el sentido del tacto (En este sentido, José Val del Omar, misionero-cineasta-fotógrafo al que nos hemos referido en el capítulo anterior, consideraba que el cine propiciaba una “visión táctil” fuertemente estimulante para los sentidos, el intelecto y el espíritu).

Como planteamos en el capítulo anterior, el cine sería considerado por el Patronato de Misiones Pedagógicas como la herramienta más potente para establecer la ansiada comunicación cultural con el campesinado: “El cinematógrafo y las proyecciones fijas (...) son los auxiliares más poderosos de la actuación misionera en los pueblos. Diríase que las gentes campesinas ajenas a estos recursos del progreso no pueden resistirse a su atracción, ni aun en la ocasión desfavorable en que la indiferencia de las autoridades, el recelo habitual en los medios rurales o el ambiente de prevención política oponen dificultades al propósito de convivencia que llevan los misioneros” (MPMP 1934, 85). Cossío, Val del Omar y los miembros de la Sección de Cinematografía del Patronato, no eran los primeros en advertir la importancia pedagógica del cine.

La idea circulaba en el campo intelectual y artístico, en los ámbitos políticos y educativos, desde los primeros años del siglo XX en Europa -generando polémicas sobre el impacto moral del cine. En España ya había reflexiones en relación con la potencia pedagógica del cinematógrafo en las revistas de educación de la década de 1910. El 15 de octubre de 1915, la *Revista General de Enseñanza y Bellas Artes* manifestaba que desde hace tiempo tiene “el firme propósito de trabajar porque en Madrid se establezca algo que pudiera llamarse ‘cinema educativo’” (núm. 92, p. 2). El objetivo era contrarrestar un tipo de cine masivo y popular que consideraban nocivo moralmente⁹⁸. Se mencionaban ejemplos de Suiza, Alemania, Italia, Suecia y Dinamarca, países en los que existían regulaciones estatales y asociaciones dedicadas a “utilizar este gran medio de cultura en beneficio de la educación”, y se reclamaba que en España no había nada semejante, siendo urgente una acción para la “higiene social” (*Revista General de Enseñanza y Bellas Artes*, 15 de octubre de 1915. núm. 92, p.

⁹⁸ Lo ideal, plantea la revista, sería que “todos los cines siguieran el noble camino que conduce a la siembra del bien en el espíritu nacional”. Además, “el público ve con más agrado las películas que dejan en su ánimo un sedimento de honorabilidad, que las que despiertan instintos insanos o estremecen su sistema nervioso” (núm. 92).

2)⁹⁹. Quince años más tarde, otra revista de educación, *La Escuela Moderna. Revista Pedagógica y Administrativa de Primera Enseñanza*, apuntaba ciertas ventajas del cinematógrafo: “acostumbra a los sedentarios a conocer mejor las costumbres y civilizaciones de otros pueblos, y al hombre de campo a familiarizarse con las ciudades, y viceversa” (Año XL, Madrid, 1 de marzo de 1930, núm. 462, p. 35). Celebraba, entonces, la creación del Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, impulsado por el gobierno de Italia (no dice que se trataba de Mussolini) en 1928 y respaldado por las Sociedad de Naciones. El mismo año, reconociendo la “misión educativa” del nuevo medio, se constituyó el Comité Español de Cinema Educativo bajo la presidencia de Manuel García Morente. José Val del Omar figura como uno de los vocales (Gubern 2004, 16). La revista *Ondas* publicó, en ese momento, una entrevista realizada por Fernando Mantilla a Morente, quien era Subsecretario de Instrucción Pública y había sido estudiante de la ILE y becario de la JAE. Morente destacó, en esa oportunidad, la importancia del cine como medio de difusión por el hecho de que solo basta la intuición para comprenderlo: “El medio más eficaz de acercarse a las masas es por las imágenes que ve, que palpa y que oye” (*Ondas*, Madrid, 28 de agosto de 1930, p. 26). Volvemos a encontrar la idea del tacto en relación con el cine: las imágenes cinematográficas como palpables. En este caso, Morente se refería a la luminosidad y al movimiento, que generan esta sensación estimulante y envolvente. Al reconocer la función pedagógica que el cine podía adoptar, Morente no dejaba de señalar que el arte, desde la Edad Media, tiene, entre otros, un fin educativo: “Cada retablo, cada pórtico medieval es una película de limitado número de fotogramas” (*Ondas*, Madrid, 28 de agosto de 1930, p. 26). Como en el cine, “plásticamente”, las enseñanzas “entraban por los ojos”. Por otro lado, tanto el arte medieval como el cine son producidos por el pueblo para el pueblo (Morente en *Ondas*, 28 de agosto de 1930, p. 26). No solo hay una continuidad en la función social, sino también en el sujeto colectivo y popular que produce y recibe esas imágenes cargadas de sentido. A continuación, Morente le explicaba a Mantilla, redactor de la sección cinematográfica de la revista, que el Comité estaba orientado a difundir por las áreas rurales y urbanas (escuelas, fábricas y cuarteles) films de divulgación cultural y social. Morente aclaraba, entonces, que el film tenía que interesar al público, algo que también, un año más tarde, consideraría el Patronato de Misiones Pedagógicas. La propuesta de 1930 planteaba “la creación de equipos ambulantes que lleven a los campesinos material cinematográfico ameno y ejemplar, intercalando entre buenos films de género espectacular, otros de divulgación científica y artística”, con la intención de “no aburrir” sino más bien “deleitar” (Morente en *Ondas* 1930, p. 27).

Los debates y las ideas en relación con el cine y su posible función pedagógica no solo se daban en el terreno de la educación y la política, sino también, y con mayor diversidad de posiciones y matices, en el campo artístico e intelectual más amplio. Desde *La Gaceta Literaria*, Ernesto Giménez Caballero escribe sobre la función pedagógica del cine, en su artículo “¿Qué es cinema educativo?”.

⁹⁹ Ejemplos que da la nota de asociaciones culturales que fomentan el cine como herramienta educativa: *Minerva* (Italia), *Ucrania* (Alemania), *Teatro del Pueblo* (Italia), *Cinema Escuela* (Italia), *El cinematógrafo educativo* (Italia), la asociación filantrópica *People's Institute* (Estados Unidos).

Allí defendía la idea de que “todo el cine es cultura, toda película es instrumento de cultura”, asociando el fenómeno del libro y su difusión en el siglo XVI, y el cine y su protagonismo positivo en el siglo XX: “podría afirmarse de todo film, como afirmaba Cervantes de todo libro (que por malo que fuere siempre tenía algo bueno), que todo film, aún el más escandalosamente comercial y vulgar, lleva gérmenes de cultura, de enseñanza” (nº115, 1931). Y aún más apropiado resulta el cine que el libro para la difusión cultural en el interior rural del país, según escribe Mateo Santos en la revista *Popular Film* de Barcelona: “Existen pueblos en España tan alejados de la civilización como cualquier remota tribu africana, oceánica o asiática. Villorios, aldehuelas que ignoran todavía lo que es el teléfono, la radio, el cinematógrafo, por cuyas tierras yermas o mal cultivadas - ¡aún el arado romano abre surco en ellas! - no cruza el tren. Aldehuelas y villorios sin carreteras, sin caminos, sin escuela, sin ningún signo por el que se pueda deducir que forman parte de una nación europea. En este abandono, en esta barbarie ha mantenido la monarquía y sus secuelas el caciquismo, el clericalismo, a infinidad de españoles. La película, con sus imágenes en movimiento, llega más rápidamente a la inteligencia sin cultivar o poco cultivada que el libro con sus definiciones y teoremas” (*La Gaceta Literaria*, nº287, 1932, 1).

Cuando las Misiones Pedagógicas ya estaban funcionando, Blanco Castilla, inspector de escuelas, publicó su libro *Cinema educativo* (1933). En él destacaba el valor del cine como herramienta educativa, y afirmaba: “El Patronato de Misiones Pedagógicas, institución republicana altamente simpática, tiene el cinema como el medio principal, indispensable, de acción cultural” (Castilla 1933, 113). Blanco Castilla encontraba, coincidiendo con las Misiones, que el cine era una herramienta pedagógica relevante en la educación de la sensibilidad. El arte cinematográfico mostraba la facultad de abrir nuevas posibilidades a la pedagogía, permeando la conciencia de los sujetos a través de los sentidos, en una época en la que, advierte Castilla en sintonía con Walter Benjamin, el sentido de la vista y el tacto son fundamentales. “La conciencia, pues -expresa el inspector de enseñanza español- se relaciona con las cosas por medio de los sentidos. Estos proporcionan el material bruto que ha de elaborar la complicada fábrica de la conciencia” (Castilla 1933, 10). Por último, para Blanco Castilla el cine era un medio de enseñanza a través del estímulo de la imaginación, ya que favorece el recuerdo a través de las impresiones, de las imágenes (Castilla 1933, 18). De esta manera, Castilla parecía encontrar una conexión entre los sentidos, la conciencia, la memoria y la imaginación, condensada en imágenes y articulada en el cine.

El Patronato de Misiones Pedagógicas, en este sentido, propuso el cine como una de sus actividades más importantes. Es importante decir que, si nos situamos en las discusiones sobre el cine educativo, el cine como entretenimiento o el cine y su impacto social, las Misiones se destacan por una singular manera de emplear el cinematógrafo y de entender su sentido. Se encontraban lejos de considerar el espectáculo del cine como moralmente peligroso para los sectores populares, al margen también de las posiciones que entendían que el cine educativo podía servir para contrarrestar los efectos nocivos del cine comercial y masivo (evidentemente este no podía ser un

problema de las aldeas “aisladas”), apartadas también de los usos del cine tendientes a influir en los modos de sociabilidad y conducta de los sectores populares (influyendo en el modo de vivir el tiempo libre), y por fuera del fenómeno del empleo propagandístico del cine. El Patronato pensaba que el cine, disfrutado en las ciudades, también debía ser accesible para los campesinos más pobres. Además, consideraban que el cine, al ser poderosamente atractivo por sus imágenes en movimiento y la novedad que representaba para los campesinos, podían ser un punto de encuentro para iniciar una convivencia y un diálogo. El cine, entonces, era un entretenimiento moderno que debía estar al alcance de todos y, además, podía ser un medio para el encuentro entre ciudad y campo, entre misioneros y campesinos, entre la República y las aldeas más aisladas.

Durante las décadas de 1920 y 1930, como vimos en el capítulo anterior, el interés de los intelectuales por el cine derivó en la formación de cineclubs y revistas que ponían en circulación en las ciudades producciones cinematográficas, entrevistas a cineastas, actores y actrices, reseñas de películas y críticas de cine internacionales. *La Gaceta Literaria*, como ya hemos visto, fue una de las impulsoras del movimiento cineclubista (Gubern 2009, 161). En 1933 se formó el GECI (Grupo de Escritores Cinematográficos Independientes), que condensó parte de la intertextualidad cine-literatura (que ya se observaba en las relaciones creativas propiciadas por el ambiente de la Residencia de Estudiantes). Además de los cineclubs, el GECI y *La Gaceta Literaria*, otras revistas como *Popular Film* difundían novedades del cine y artículos críticos, aportando a la formación de un público intelectual que también iría creando nuevas y diversas formas de emplear artística, política y pedagógicamente, el medio cinematográfico. *Nuestro Cinema* (Madrid-París, 1932-1935), fundada y dirigida por Juan Piqueras -colaborador en *La Gaceta Literaria*, *El Sol* y *La revue du Cinema*- reivindicaba el cine soviético e intentó impulsar cineclubs proletarios (Gubern 2009, 162), buscando reunir la experiencia vanguardista, una práctica de la intelectualidad burguesa (el cineclub) y la política revolucionaria.

El interés por el lugar del cine en la política soviética también estuvo presente en las reflexiones sobre la necesidad de “elevación cultural” del campesinado. Así se expresa Juan Ángel Perales en *La Gaceta Literaria* de julio de 1931 (Núm. 109), cuando analiza las posibilidades del cine en el campo, pensando en la experiencia soviética. A continuación, plantea que el cine es “un medio de propaganda”, que “instruye y no cansa”, y que esto es lo que los soviets descubrieron, dando lugar a “un cine social”. Es interesante que en esta revista -fundamental como expresión del campo intelectual y artístico, de la experimentación vanguardista y de las tomas de posiciones de diferentes agrupamientos (desde el comunismo hasta el fascismo), se propongan actividad tan similares a las de las MP en el mismo momento en el que se estaban configurando (la primera misión, recordemos, es de diciembre de 1931, pero el decreto de fundación del Patronato es de mayo): “Crear un cuerpo ambulante de cinematografía sonora que llevase a la más remota aldea cultura. Un cuerpo que, con equipos capaces, recorriera todos los pueblos (...). Esto, en cuanto a difundir cultura por el interior de nuestro suelo” (Julio Ángel Perales, *La Gaceta Literaria*, julio de 1931,

época 5, núm. 109). En el número de octubre, el director de la revista, Giménez Caballero, abre la pregunta: “¿Qué es cinema educativo?”. Establece tres categorías de cine pedagógico: “1.º Film instructivo. 2.º Film educativo. 3.º Film cultural”, y los define así: “El film instructivo es aquél dirigido exclusivamente a un medio que pudiera llamarse técnico (grupos escolares, grupos operarios, etcétera). El film educativo sería aquél que persiguiese un fin superior al simple de acumular conocimientos en quien no los tiene, esto es, dirigir su vocación y su interés vital: educándolos. En cuanto al film cultural, será aquél que aborde grandes masas humanas en espectáculos gratuitos o comerciales, aportando a tales masas un complemento específico de ilustración, de cultivo, de nueva visión de las cosas del mundo” (*La Gaceta Literaria*. Octubre de 1931, núm. 115, p. 13). Luego ejemplifica: “film instructivo sería para mí, por ejemplo, el de Palancas, de la cinemateca de Eastman Kodak. Film educativo, Fenomeni di cristallizzazioni, de la Luce. Film cultural, Byrd en el Polo Sur, de la Paramount, o un simple noticiario de cualquier casa” (*La Gaceta Literaria*. Octubre de 1931, núm. 115, p.13). Es decir: el “film instructivo” sería el documental de Eastman Kodak (empleado en las Misiones Pedagógicas) -una empresa con fines comerciales-, el “film educativo” sería la película del Instituto Luce (L’Unione Cinematografica Educativa) -que estaba vinculado al régimen fascista de Mussolini-, y el “film cultural”, la película que podría producir cualquier compañía cinematográfica. “En rigor podría afirmarse de todo film, como afirmaba Cervantes de todo libro (que por malo que fuere, siempre tenía algo bueno), aun el más escandalosamente comercial y vulgar, lleva gérmenes de cultura, de enseñanza. ¿Acaso no es cultura mostrar —en un film de bandidos de Chicago— las calles y la vida norteamericanas, rascacielos, tiendas, servicios públicos, sistemas de comunicación, etcétera?” (Ernesto Giménez Caballero, *La Gaceta Literaria*, octubre de 1931, núm. 115, 13).

Más allá de la señal fascista que prefiguraba la adhesión de Giménez Caballero a la Falange española, hay nítidos puntos de contacto con la lógica del corpus de películas del Servicio de Cinematografía de las MP. Aunque en las Misiones la distinción era entre películas educativas o documentales, por un lado, y películas recreativas (cómicas o animadas), por el otro, podemos encontrar un criterio muy semejante en cuanto a la idea de instrucción a través de documentales que se sostienen sobre un principio de verdad, y de difusión cultural a través de films diversos, que podría ser recreativos sin dejar de ser educativos. Giménez Caballero, sin embargo, desde una posición completamente independiente en relación con la República, y crítica en relación con el sistema educativo, planteaba el problema de la censura y la educación pública: “Sin temor a exageración alguna puede afirmarse que todo el cine es cultura, toda película instrumento de cultura. Si no lo fuese, no existiría la censura internacional. Uno de los postulados fundamentales del cine educativo en España había de ser el problema de la censura, labor eminentemente educativa, realizada hasta ahora entre nosotros por los más mecánicos e inconscientes agentes de la educación pública: los policías. Otro de los postulados: que no caiga en manos de pedagogos profesionales. Son peores que los policías” (*La Gaceta Literaria*, octubre de 1931, núm. 115, 13). Hay

una cierta desconfianza en la pedagogía como disciplina que podemos encontrar también en José Val del Omar, uno de los responsables del Servicio de Cinematografía de las MP. Val del Omar, como mencionábamos en el capítulo anterior, no confiaba en la educación, que significaba para él “obligar, reprimir el instinto”, creía en la “civilización”, “como acto de armonía entre nuestros instintos y nuestra razón” (2010, 44).

Ciertamente, la función pedagógica del cine era pensada y explorada en el campo intelectual de los años veinte y treinta en España, como en otras partes del mundo. Este interés por el cinema educativo existía tanto en los medios de los intelectuales que específicamente se dedicaban a la pedagogía (maestros, profesores, pedagogos, funcionarios políticos del Ministerio de Instrucción Pública), como en los de otros intelectuales vinculados indirectamente con la dimensión educativa de la vida cultural: intelectuales involucrados en la política estatal, intelectuales de las organizaciones obreras, intelectuales-artistas que trabajaban con el cine y la fotografía. Como hemos visto hasta ahora, en las revistas culturales y en los discursos políticos, se pueden rastrear manifestaciones de entusiasmo por el potencial pedagógico del cine u opiniones de distintos referentes que participaban de discusiones sobre su impacto social y subjetivo. Se percibían distintas posibilidades pedagógicas del cine: la persuasión (generar adhesión a un régimen o movimiento político, transmitir ideas y principios políticos, promover valores y conductas), la instrucción (enseñar contenidos de distintas materias, tanto en el medio escolar como en el comunitario), difusión (acercar imágenes y conceptos inaccesibles por pertenecer a ciertas instituciones -como museos, institutos, equipos científicos-, desconocidos, lejanos -de otros países o continentes- o novedosos), la creación de una nueva experiencia colectiva mediante la tecnología moderna.

Las Misiones Pedagógicas reconocieron en el cine un potencial pedagógico fundamental para la tarea de justicia social a la que estaban destinadas. Sin embargo, expresaban más el interés por el cine que existía en el campo cultural mundial de la época, que una motivación política y cultural republicana. Román Gubern afirma que “a pesar de su voluntad modernizadora, los gobiernos republicanos demostraron poquísima sensibilidad hacia el cine” (2009, 124). Gubern plantea que las únicas medidas que se tomaron fueron la descentralización de la censura en junio de 1931 (antes la ejercían los gobernadores de Madrid y Barcelona), la libre importación de película negativa y la obligatoriedad de producir con ellas películas en España y el establecimiento de aranceles para la importación de films extranjeros (2009, 124). Podemos agregar aquí que, de estas medidas, la única que tenía un carácter impulsor, que expresaba interés en el desarrollo del cine, era la que estimulaba la importación del material necesario para producir películas. Las otras medidas son, o bien de moderación de la censura (que no desapareció ni mucho menos), o bien de restricción de la entrada de películas extranjeras con el fin (no muy firme) de fomentar la producción nacional. Finalmente, las medidas que podrían haber estado más comprometidas -proactivamente- con el desarrollo del cine, como la creación del Consejo de Cinematografía (dependiente del Ministerio de Industria y Comercio) -en octubre de 1934-, no resultaron operativas o no llegaron a concretarse (Gubern

2009, 124). Podríamos decir que, en el marco de la política cultural republicana, la actividad que incluyó el cine de manera orgánica, y que tuvo un impacto social extendido en gran parte del territorio español rural, fue la de las MP. Volveremos a este punto más tarde, pero queremos dejar planteada esta cuestión: la importancia del cine en las MP se debe más a los intereses de las personas que las llevaron adelante (que a su vez participaban de un campo intelectual y artístico mayor), que a un interés republicano por el cine como instrumento político-cultural.

2.3.3 La formación y la puesta en juego del corpus misionero

Como planteamos en la introducción de este capítulo, entendemos por corpus misionero el conjunto de materiales, recursos, textos, imágenes e ideas que se emplearon, evocaron, circularon o crearon en el contexto de la experiencia misionera y que provienen de -o se basan en- una herencia cultural recibida (tomando el concepto de Jacques Derrida) que se escoge activar de un modo singular. La composición del corpus implica, a su vez, operaciones de selección de elementos de la tradición, en el sentido en el que lo plantea Raymond Williams (ver Introducción y capítulo 1). Estas operaciones de selección, si bien son conscientes y (a veces) justificadas intelectualmente (a diferencia de la recepción involuntaria de la herencia cultural), no obedecen a una única intencionalidad político-pedagógica, así como tampoco las Misiones Pedagógicas fueron diseñadas como un todo orgánico desde 1931. Como hemos visto hasta ahora, la configuración de las Misiones obedece a diferentes impulsos personales y colectivos, a distintos (y complementarios en su heterogeneidad) proyectos culturales, artísticos, intelectuales y pedagógicos. Si bien, como ya hemos explicado, la idea general de las Misiones tiene una historia previa a la República -nacida en los círculos de la ILE-, y una determinación sostenida en la proyección y acción de Manuel Bartolomé Cossío, su configuración concreta depende de los aportes de distintas personas: intelectuales y artistas (maestros, profesores, escritores, estudiantes, actores, músicos, cineastas, fotógrafos, inspectores), que fueron misioneros o colaboradores en las Misiones o en otras instancias del Patronato. Así también se fue constituyendo la cartografía de las Misiones: no por un plan definido de antemano (más allá de la idea general de ir hacia los pueblos y aldeas rurales más pobres y aislados), sino por las propuestas concretas de miembros del Patronato, misioneros, inspectores de áreas rurales y maestros. Ya hemos explicado el caso de las misiones en el Vall d'Aran, que se realizaron por iniciativa de Herminio Almendros y los maestros locales. También mencionamos a Rafael Dieste, Alejandro Rodríguez Cadarso y las misiones en Galicia. Fueron distintas iniciativas las que configuraron el mapa de las Misiones, el corpus y la programación de las actividades. Dieste creó el Retablo de Fantoques, Ramón Gaya y Sánchez Barbudo inventaron las "charlas ilustradas" en la Misión de Galicia. María Moliner inició en Valencia, en 1935, la creación de bibliotecas circulantes (Otero Urtaza 2006, 47). Val del Omar propuso actividades y materiales para el Museo del Pueblo, Alejandro Casona (como veremos en el próximo capítulo) propuso una

Misión pedagógica y social para atender algunas necesidades urgentes del campesinado, yendo más allá de la labor recreativa.

Pensamos, entonces, a las Misiones en su heterogeneidad y al corpus misionero como un conjunto inorgánico, no instituido como un todo desde el principio del proyecto, sino más bien compuesto por distintos intereses y creatividades de las personas que colaboraron con el Patronato y coincidieron con sus objetivos más generales.

En el decreto de creación de las Misiones Pedagógicas, publicado en la Gaceta de Madrid el 30 de mayo de 1931, se manifiesta el objetivo de “levantar el nivel cultural y ciudadano, de suerte que las gentes puedan convertirse en colaboradores del progreso nacional y ayudar a la obra de incorporación de España al conjunto de los pueblos más adelantados”. Se trata de un objetivo político doble: “levantar el nivel cultural y ciudadano” de las poblaciones rurales (se corresponde con la idea del Patronato de “justicia social”) y alcanzar el “progreso nacional” con su colaboración (solo posible mediante la tarea educativa). Este objetivo político, con sus dos dimensiones (la de la justicia social y la del progreso nacional), requiere de una acción de difusión cultural, en un movimiento modernizador de la ciudad al campo (ya analizaremos en el próximo capítulo las otras implicaciones del desplazamiento hacia el mundo rural). En el artículo 1 del decreto se establece, en términos amplios, qué es lo que se busca difundir: “la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana” (p. 1034). “Cultura general” puede incluir, en el corpus misionero, desde la literatura del Siglo de Oro hasta el cine de Charles Chaplin, pasando por la geografía mundial, la historia antigua de Egipto, la economía industrial moderna, pautas de higiene y puericultura. El término “general”, leído desde el conjunto de contenidos de las Misiones, abarca producciones culturales de distintos espacios y tiempos, conocimientos científicos, creaciones artísticas. En principio, desde la creación de las Misiones, el término permite una amplitud que en la praxis misionera y la selección de contenidos para cada actividad se traducirá en una diversidad de posibilidades. En el artículo 3 del decreto se especifican algunos medios (otros se irán creando después) para fomentar “la cultura general”: bibliotecas fijas y circulantes (que se basen en “los elementos existentes”, la actividad del Museo Pedagógico Nacional y las contribuciones de las dependencias estatales), organizaciones de lecturas y conferencias públicas, sesiones musicales, museos circulantes, sesiones de cine para dar a conocer “la vida y costumbres de otros pueblos” y “adelantos científicos” (Gaceta de Madrid 30 de mayo de 1931, p. 1034). En cuanto al cine, parece adelantarse una intención más específica: la de ofrecer a los campesinos aquello que permanece más alejado de sus conocimientos: lo que atañe a “otros pueblos” y a la ciencia moderna. No es casual que lo distante y lo moderno sean priorizados en las sesiones de cine, ya que éste es el medio tecnológico y estético inherentemente moderno empleado por las Misiones (la mayor novedad posiblemente para los campesinos), que permite acercar, transmitir, reproducir, imágenes de lo lejano.

El propósito de la modernización cultural y política también podemos encontrarlo en el segundo objetivo establecido por el decreto para las MP: contribuir a la “moderna orientación docente” (Gaceta de Madrid. 30 de mayo de 1931, p. 1034). En este sentido, el decreto establecía la organización de cursos para maestros y maestras, sobre todo para aquellos que trabajaban en áreas rurales. Como ya hemos visto, la preocupación por la formación docente es uno de los fundamentos de la acción de la ILE desde su fundación y se encuentra presente en los diagnósticos sobre la situación educativa en el contexto rural. Al mismo tiempo, distintas experiencias de renovación pedagógica tenían lugar tanto en las ciudades como en los pueblos rurales: influencias de Montessori, la Escuela Activa, la Escuela Moderna, las propuestas pedagógicas anarquistas y la actividad del grupo Batec en Lleida. Circulaban en reuniones y revistas nuevas ideas sobre la acción educativa, el proceso de aprendizaje y el lugar de la escuela en la modernidad y en los proyectos de transformación social. La Segunda República asume la necesidad de acompañar a los maestros y maestras en su trabajo, incentivándolos con mejores salarios y condiciones de trabajo, pero también creando nuevos estímulos para la continuidad de la formación docente y la reflexión pedagógica.

El primer curso organizado por las Misiones, en diciembre de 1932, se desarrolló en San Martín de Valdeiglesias, Madrid (MPMP 1934, 129), y fue dirigido por el inspector Modesto Medina Bravo, quien contó con la colaboración de Alejandro Casona y María Luisa Navarro (Otero Urtaza 2006, 45). Para ese primer curso, los contenidos seleccionados fueron de “Lenguaje y Literatura” y de “Geografía”, explicitándose que lo que interesaba era “el estudio del medio rural en sus manifestaciones física, biológica y social” (MPMP 1934, 129). Estos temas concentrarían “el centro del trabajo”, siendo “complementarios” “la visita a monumentos arquitectónicos de la región y algunas pláticas sobre educación moral y cívica” (MPMP 1934, 129). Resultaba fundamental que los maestros y maestras conocieran a fondo “el medio rural” en sus diferentes “manifestaciones”, tal vez para poder comprender mejor a la comunidad para la cual trabajaban, o para mejorar la relación pedagógica con los estudiantes. La región con su “lenguaje”, geografía y monumentos, merecía ser estudiada -colectivamente- por el maestro o la maestra. Además, otro punto importante, aunque “complementario”, era la “educación moral y cívica” que el curso proponía, en concordancia con una de las actividades de las Misiones dirigidas a los campesinos. Por supuesto, igual que ocurriría en las actividades de educación cívica para los campesinos, uno de los principales materiales estudiados era la Constitución de 1931. De esta manera, se intentaba garantizar la difusión de la nueva constitución nacional y de los principios republicanos, modernos y democráticos que la sustentaban. El curso también incluía un taller de “trabajos prácticos preparatorios de una Misión”, y en los contenidos de “Lenguaje y Literatura” encontramos algunos de los autores y obras que serían incluidos en las Misiones a través de las lecturas al aire libre, las bibliotecas fijas y circulantes, y el Teatro del Pueblo: “El poema del Cid”, “El Conde Lucanor” y varios romances (MPMP 1934, 131-132). En cuanto a la situación socioeducativa de España, se planteaba el siguiente tema de análisis: “Defectos y problemas de la enseñanza española y su remedio” (MPMP 1932, 132). Si nos

concentramos en aquellos niveles del curso vinculados a la “orientación moderna”, podemos observar en los programas de los cursos la presencia de temas, inscritos en el área “Lenguaje”, como “Lección con los niños: Componer un cuento colectivamente” (MPMP 1934, 132). Como parte de la renovación pedagógica, parecía buscar incentivarse el trabajo creativo y grupal, como vemos también en las experiencias del grupo Batec en Catalunya.

El segundo curso, el de Fuentepelayo (Segovia), fue planteado explícitamente como un taller abierto, con temas generales y espacio para las propuestas de los maestros y maestras. La dirección estuvo a cargo del inspector Vicente Valls y la inspectora de la zona Dolores Ballesteros (volvemos a ver la importancia del “elemento local”, de la colaboración de los maestros e inspectores de las zonas visitadas y la articulación activa y dinámica entre Patronato y magisterio), quien contó con la colaboración de otros maestros y de algunos intelectuales cercanos al Patronato como Gutiérrez Moreno, del Centro de Estudios Históricos (ver en el capítulo uno la importancia de este centro en la historia de la ILE). Ballesteros debía comunicar “las modalidades de escuela nueva y activa”, siendo éstas algunas de las experiencias pedagógicas modernas más importantes. En el curso de Fuentepelayo, según la memoria de 1934, se buscó “intimidad” con los maestros y maestras, dando lugar a un “diálogo verdadero” (MPMP 1934, 134) (lo mismo que se buscaba con los campesinos). También se desarrollaron actividades más prácticas, orientadas a conocer las necesidades de la población local y la situación educativa (MPMP 1934, 135). Una de las preguntas que orientan las conversaciones y debates es “¿Qué es la escuela?” (MPMP 1934, 135). No conocemos el detalle de lo que efectivamente se conversó en ese tramo del curso, y mucho menos podemos saber qué plantearon los maestros presentes, pero, como mínimo, sabemos que se planteó un interrogante en torno a la escuela, una pregunta que parece contener los impulsos y proyectos pedagógicos renovadores (preguntar implica replantear, volver a pensar el sentido de la escuela) y la valorización de la escuela en otra renovación de orden político: la Segunda República. Siguiendo con los productos culturales que componen el corpus misionero desde el área de los cursos docentes, encontramos, por ejemplo, “canciones populares” interpretadas y empleadas en los talleres, y elementos para la decoración de la escuela. La música popular será una presencia constante en las Misiones como medio de comunión entre misioneros y campesinos, y la cuestión de la decoración de la escuela estaba emparentada con la necesidad de reacondicionar el espacio de trabajo y estudio para propiciar la renovación educativa.

La “educación ciudadana”, tercer elemento planteado en el decreto de creación de las Misiones aparece en los cursos para los docentes y en las programaciones de actividades con los campesinos en los diferentes pueblos y aldeas. En las Memorias de 1934 se hace referencia a dos elementos que pasarían a formar parte del corpus que estamos analizando: la Constitución de 1931 (a la que ya hemos hecho referencia), y el Himno del Riego. El 28 de julio de 1932 en Pombriego (La Cabrera, León), se enseña “El concepto de igualdad a través de la Constitución española” y la “Historia de las ideas liberales en España”. En Les, Vall d’Aran, el 18 de septiembre de 1932, se propone como

tema de conversación “La escuela y el niño en la Constitución española” (MPMP 1934, 12). En muchos otros lugares las Misiones retoman estos temas y cierran programas de actividades con el Himno del Riego. La “educación ciudadana” no parece ser el centro de las Misiones, ya que ocupa un lugar menor en las programaciones y se menciona poco en las Memorias. Probablemente era el espacio, dentro de la Misión, para difundir los nuevos principios políticos, aquellos que definían la novedad de la España republicana y, a la vez, su filiación con los proyectos culturales de la ILE, con la Primera República, con la Revolución de 1868 y la resistencia popular a las invasiones napoleónicas.

Así como el lugar que la “educación ciudadana” tiene en los programas de las Misiones entre 1931 y 1933, es menor en relación con las otras propuestas pedagógicas, culturales y artísticas (según lo que podemos observar en la Memoria oficial del Patronato de 1934), en los registros de las Misiones de 1934 y 1935 (recogidos en la Memoria de 1935) no hay ninguna mención a ella, ni a los dos elementos básicos que formarían su corpus: el Himno del Riego y la Constitución de 1931. En el listado de “Material escolar”, por ejemplo, no figura la Constitución (en las Memorias de 1934 se comenta que en las Misiones en Asturias se repartieron trescientos ejemplares (MPMP 1934, 43). En cambio, aparecen folletos de puericultura, medicinas y elementos para organizar el comedor escolar, incluyendo una tabla con las comidas de cada día (además de lo que ya estaba presente en la etapa anterior: libros, tizas, papel, lápices, reproducciones de cuadros, discos, entre otros tantos materiales para la escuela) (MPMP 1935, 48). Tal vez, en la segunda etapa documentada de las MP, la “educación ciudadana”, que, de todas maneras, ocupa un lugar menor en los programas ya en las primeras Misiones (a pesar de que en el decreto de creación de las MP aparezca como uno de los tres pilares), se vea sustituida por la acción “pedagógico-social” emprendida, sobre todo, por iniciativa de Alejandro Casona. Debemos pensar, por un lado, en los efectos de la propia experiencia de los misioneros y misioneras, y, por el otro, en los conflictos sociales y políticos que atraviesan el desarrollo de las políticas republicanas y de las propias Misiones Pedagógicas: los límites de la Reforma Agraria y la conflictividad social en el campo, la represión en Castilblanco, Logroño y Baix Llobregat entre 1931 y 1932, el intento de golpe de Estado del General Sanjurjo, la huelga general y nacional de la CNT en enero de 1933, la represión en Casas Viejas, el ascenso de la CEDA.

El clima político y social de 1934 -con la revolución asturiana en octubre-, es muy diferente al de finales de 1931, cuando la primera Misión se echa a andar. Estas tensiones repercuten en el trabajo de los misioneros, en la forma de concebir la Misión, en la programación de las actividades y en el corpus puesto en juego. Posiblemente, el cambio en el corpus misionero, la ausencia del tópico de la “educación ciudadana”, del Himno del Riego y del trabajo con la Constitución de 1931, puede estar relacionado con el cambio al interior de la Misión (a partir del contacto con el campesinado y su realidad socioeconómica) y con la conflictividad social y política del momento. De hecho, en la presentación del informe de 1935, hay una referencia explícita al recorte presupuestario de 1934 y a

las críticas que reciben las MP (por izquierda y derecha), y luego al carácter “desinteresado” de las Misiones (que veremos en el siguiente apartado) cuestionado por la oposición: “Es probable que la nueva iniciativa en San Martín de Castañeda, que, como se ha dicho, forma el principal interés de esta Memoria, calme por sus características utilitarias las inquietudes, más o menos sinceras, de aquella opinión que tiende a considerar las Misiones como un lujo superfino. El Patronato, sin embargo, manteniendo sus puntos de vista al defender como inexcusable obra de justicia social el lujo que hace partícipe a los abandonados de una mínima parte de la diversión, de la alegría, de las emociones y goces espirituales que las clases privilegiadas disfrutaban, quiere ahora coronar sus palabras de la primera Memoria con las magníficas del Rey Lear a su hija Regañía: "¡Oh, no argumentes con lo que es necesario! Aún nuestros pobres más pobres son superfinos en su mayor pobreza. No des a la naturaleza más que aquello que la naturaleza necesita, y entonces la vida del hombre es tan barata como la de las bestias" (MPMP 1935, 12).

Efectivamente, desde el comienzo las MP se configuraron como política de difusión cultural que se apartaba de las concepciones utilitaristas de la cultura, y que buscaba establecer un diálogo con el campesinado a partir del “goce” estético y espiritual. El aspecto material de la obra, por supuesto, no perdía importancia en el diseño de cada sección, actividad y programación. En el corpus misionero, en sus dos etapas (marcadas por las Memorias de 1934 y 1935), aparecen los elementos enunciados en dos categorías que se cruzan: “el bagaje material” y el “bagaje espiritual”.

El “bagaje material” incluía, “como elementos materiales de trabajo, un proyector cinematográfico para fluido eléctrico o de acumuladores, según los casos, con una selecta colección de películas educativas y de recreo: documentales de aspectos, usos y costumbres nacionales y de países lejanos, industrias, grandes ciudades y pueblos salvajes, arte, paisaje y curiosidades de España y de otros pueblos, cuentos animados en siluetas, etc.; bibliotecas para las escuelas de la comarca visitada, y gramófonos y selecciones de discos, de los que se sirve en la actuación, que dejan asimismo a los maestros para que puedan continuar con estos elementos la obra que se inicia” (MPMP 1934, 10).

Entre los “elementos materiales de trabajo” (que forman parte del corpus material ya propuesto desde los inicios de la configuración misionera), se encontraba el proyector cinematográfico (recordemos que, en la primera etapa, se manifiesta en el discurso y en la práctica registrada de la Misión que el cine es el instrumento más potente para la obra cultural que se pretendía llevar a cabo) y una colección de películas “educativas y de recreo”, que incluía temas muy variados, pero que expresan los dos polos dialécticos presentes en el fenómeno de las Misiones Pedagógicas (en su diseño, política, discurso, experiencia, registro): lo nacional y lo lejano, lo lejano en el país (la ciudad) y lo lejano en continentes distantes (“los pueblos salvajes”), la ciudad (la industria, el cine) y el campo (paisajes y costumbres), lo cercano en el país (costumbres y paisajes de España) y lo cercano en otros países (costumbres y paisajes rurales de “otros pueblos”). Este vaivén se encuentra en la programación, en la que se intercalan contenidos y materiales que expresan estas diferencias.

Muchas veces, esta forma de organizar el programa de la Misión no es explícita. Ponemos un ejemplo de la Memoria de 1934. Es el programa de la “velada cultural en el local-escuela” realizada el 28 de julio de 1932, en la Misión realizada en Pombriego (La Cabrera, León): “Programa: 1.º Vida primitiva; pueblos salvajes actuales. El medio ambiente. Proyección de la película "En una isla del Pacífico" (documental). 2.º El arte popular. La poesía y la música. Audición de discos regionales (Galicia, Castilla, Aragón) y lectura de romances: La loba parda. El conde Olinos, La doncella guerrera. 3.º La vida en el fondo del mar. Algas, corales, anémonas. La respiración. Los buzos. Proyección de la película "En el fondo del Atlántico". 4.º Intermedio. Dibujos animados. 5.º El concepto de igualdad a través de la Constitución española. 6.º Las grandes empresas de la civilización moderna. Proyección del film "El canal de Panamá". 7.º Historia de las ideas liberales en España. Riego. 8.º Cine recreativo. Proyección: "Charlot". Despedida de la Misión. Entrega de Biblioteca, gramófono y discos” (MPMP 1934, 11).

La “vida primitiva”, en principio lejana en el tiempo (en una primera connotación de lo primitivo como originario o prehistórico), se trata en su actualidad (moderna y colonial o imperial). Desde esta perspectiva, se asocia lo “primitivo” con lo “salvaje” en el tratamiento de lo extraño, lejano, distante. Estos términos, “primitivo” y “salvaje”, no tienen, como es bien conocido, una sola connotación. No es tema de este trabajo la historia cultural, intelectual, antropológica, de los sentidos y empleos de los conceptos de “salvaje” y “primitivo”, pero sí resulta pertinente reponer, para la justa interpretación de la praxis misionera, algunas referencias al contexto histórico y cultural del empleo de estos términos, ya que aparecen en distintos programas de las Misiones. Resulta fundamental aclarar que ambos conceptos, para los años treinta, habían sido profundamente problematizados (desde la antropología, la historia y el arte) sin dejar de ser empleados en el campo intelectual, artístico y científico. Hoy parece una obviedad decir que el concepto de lo “primitivo”, además de estar asociado a lo prehistórico, servía para categorizar formas de vida que resultaban, desde la perspectiva europea, inferiores, exóticas o “atrasadas”. Resulta ya evidente que los usos del concepto de lo “primitivo” migraron de un campo a otro, atravesando la biología, la arqueología, la antropología, la historia, la historia del arte, la producción artística, la política, permeando las concepciones europeas del Otro colonizado y dando lugar a un sentido común eurocéntrico que aún no ha sido completamente deconstruido. Sin embargo, habría que pensar en los matices e implicaciones que, por ejemplo, entraña la relación de algunos artistas europeos de principios del siglo XX (como Pablo Picasso 1881-1973 o Ernst Kirchner 1880-1938), con los objetos de culturas africanas, americanas, oceánicas y asiáticas, expropiados en el proceso de colonización y reubicados en museos etnológicos de las principales ciudades europeas. El primitivismo, por supuesto, no implica una ruptura substancial de los artistas con el paradigma eurocéntrico dominante, pero sí una experiencia que se ubica en la transformación del campo artístico europeo. Por otro lado, en el terreno de la antropología, enfoques evolucionistas que se fundaban en una traslación y apropiación etnológica del esquema que Charles Darwin (1809-1882) construyó en el estudio del desarrollo de

las especies, para inicios de la década de 1930 ya habían sido cuestionados por Franz Boas (1858-1942) y Bronislaw Malinowski (1884-1942), entre otros. Malinowski, en 1921, cuando acababa de escribir *Los argonautas del Pacífico occidental* (publicado en 1922), plantea: “La palabra ‘salvaje’, sea cual fuese su significación original, connota ideas de libertad desaforada e irregularidad, y evoca algo de extremada y extraordinaria rareza. Es creencia popular que los indígenas viven en el seno mismo de la Naturaleza, más o menos como pueden y quieren, víctimas de temores descontrolados y creencias fantasmagóricas. La ciencia moderna, por el contrario, demuestra que sus instituciones sociales tienen una organización bien definida, que se gobiernan con autoridad, ley y orden, tanto en sus relaciones públicas como en las privadas, estando estas últimas, además, bajo el control de lazos de parentesco y clan sumamente complejos. (...) Sus creencias y prácticas no están de ninguna manera desprovistas de cierta coherencia, y los conocimientos que poseen del mundo exterior les bastan en muchos casos para guiarse en sus actividades y empresas, que llevan a cabo con vigor. Sus producciones artísticas tampoco están faltas de significado ni de belleza” (1986, 27).

No continuaremos exponiendo referencias culturales del contexto histórico previo a las MP, pero acabaremos este apunte sobre el uso de los términos “primitivo” y “salvaje”, señalando que, incluso en los discursos de los antropólogos que cuestionaron el evolucionismo social, persiste el empleo del término “salvaje” y “primitivo”. Dos libros importantes de Malinowski, posteriores al famoso trabajo de campo en las Islas Trobriand, se titularon *Los mitos en la psicología primitiva* (1926) y *Sexo y represión en la sociedad salvaje* (1927). Con esto pretendemos dejar constancia de que el uso de los términos que estamos analizando aquí, no implica necesariamente una concepción evolucionista. No sabemos qué pensaban los misioneros (que, por otra parte, no compartían entre ellos una idéntica visión del mundo) sobre los pueblos “primitivos” y “salvajes”, tampoco podemos saber si estaban al tanto de los aportes críticos de los antropólogos relativistas, pero podemos pensar que el uso de esos términos probablemente carecía de una dimensión reflexiva (no hay ningún apunte, en las memorias, de ideas al respecto) y se debía al hecho de que comúnmente se los empleaba no solo en los medios legos, sino también en el campo científico, intelectual y artístico. Sería interesante pensar, más bien, en los sentidos europeos premodernos del concepto de lo “salvaje”. El antropólogo Roger Bartra encuentra en la obra de Cervantes, entre muchísimas otras expresiones de la cultura europea, la persistencia del mito del salvaje -que nace en la antigua Grecia- en el personaje de Cardenio, que vive aislado en la Sierra Morena, en Jaén. El Quijote decide, dice Bartra, convertirse en salvaje (1994, 199-201). Tal vez, en este sentido, los misioneros se encontraban más cerca de Cervantes que, por ejemplo, de Buñuel en *Las Hurdes. Tierra sin pan* (1933), cuando el cineasta compara al hurdano con “los pueblos salvajes” africanos, participando -entonces sí- de una mirada evolucionista.

Del documental *En una isla del Pacífico* -que imaginamos proyectaría imágenes de paisajes, comunidades y costumbres de esos territorios lejanos y desconocidos para los campesinos-, se pasaba a *El arte popular*, tópico que suponía un movimiento en sentido contrario, para volver a lo

próximo, íntimo, conocido. Los medios del “arte popular” serían la poesía y la música, y los materiales, discos de Galicia, Castilla y Aragón. Las audiciones de “músicas regionales” permitían transitar por distintas culturas dentro de España. La lectura de romances, otra actividad pautada en el programa estaba incluida en el tema “arte popular” (en el capítulo uno tratamos la relación de los intelectuales y artistas de la época con el romancero). De lo más próximo, nuevamente hacia lo desconocido: se proyecta la película *En el fondo del Atlántico*, para tratar los temas “La vida en el fondo del mar. Algas, corales, anémonas. La respiración. Los buzos”. En el intermedio, dibujos animados. Es el momento de la distensión, del recreo. Volviendo a la actividad explícitamente pedagógica, se aborda un tema de “educación ciudadana”: “El concepto de igualdad a través de la Constitución española”. Si la República en principio parecía una realidad ajena, o una idea abstracta y lejana, tal vez desconocida, las Misiones Pedagógicas la acercaban en las charlas educativas.

La ubicación del tratamiento del concepto de igualdad en este programa resulta sintomática de un anhelo que se proyecta en la organización de los contenidos, que parece pretender acercar realidades sociales, culturales y económicas distantes. La igualdad, además, se aborda como principio político moderno, que la “nueva España” debe asumir y defender. Y en cuanto a la modernidad económica, la industria y las grandes construcciones: el tema “Las grandes empresas de la civilización moderna” y la proyección del film *El canal de Panamá*. De la “civilización moderna” a través de sus construcciones y desarrollos industriales, a la “Historia de las ideas liberales en España”, que volvería a situar, entre la recuperación de las tradiciones populares españolas y las grandes obras civilizatorias, los principios modernos y democráticos que la República busca encarnar y defender, y que, podemos interpretar, no serían extraños ni lejanos al “pueblo”, sino más bien parte de su historia (complementariamente, el Museo del Pueblo exponía reproducciones de obras de Goya que expresan la resistencia a las invasiones napoleónicas). El programa llega a su final con la vuelta al “cine recreativo”: se proyecta “Charlot” (algún film de Charles Chaplin), y se despide la Misión entregando “biblioteca, gramófono y discos”, elementos fundamentales que componen el “bagaje material” del corpus misionero.

Con el “bagaje material”, consta en el informe de 1934, “la Misión desenvuelve su programa en forma de reuniones culturales públicas en la escuela, en otra sala o en la plaza y a horas compatibles con el trabajo local, en una o varias sesiones diarias”, desplegando “recursos de alegría culta” (MPMP 1934, 10). Estos “recursos de alegría culta”, expresión que parece encerrar el intento misionero de fusionar entretenimiento y aprendizaje (pero no desde una perspectiva de la banalización de la educación -como la de algunas pedagogías de la era neoliberal-, sino desde la concepción del “goce noble” y de la formación integral), componen el “bagaje espiritual” de la Misión (MPMP 1934, 31).

A partir de lo que observábamos a propósito del programa tomado como ejemplo de articulación de contenidos (en una dialéctica entre los polos de lo lejano, desconocido, extraño, y de lo cercano,

conocido, íntimo -suspendida en los puntos que introducían principios políticos republicanos, valores democráticos y modernos), encontramos fácilmente que el “bagaje material” contiene al mismo tiempo el “bagaje espiritual”. El uso del cinematógrafo encierra una valoración de la tecnología moderna (que permite acceder a imágenes de mundos distantes), el empleo del gramófono implica no solo la posibilidad de reproducir música (desconocida para los campesinos o, al revés, familiar por su carácter local o regional) sino también la exposición a los campesinos de un instrumento de la modernidad urbana. Los discos y las películas transmiten temas, visiones, sentidos, tonos, valores; tienen procedencias distintas y se inscriben en la producción y circulación de bienes culturales en ámbitos nacionales e internacionales. Empleando los dispositivos, aparatos, elementos, instrumentos, objetos que componen el “bagaje material”, los misioneros estaban transmitiendo un “bagaje espiritual” (consciente o inconscientemente) que contenía fragmentos de la experiencia moderna, urbana, industrial, global, en tensión con una intención de recuperar elementos de las tradiciones que se creían protegidas por el aislamiento y conservadurismo de los pueblos rurales. En el abordaje del corpus misionero, entonces, estamos atentos a la imbricación de los “bagajes” que en las Memorias aparecen distinguidos (aunque no necesariamente separados en los informes).

El Servicio de Cine y proyecciones fijas de las Misiones Pedagógicas se encargaba de dos funciones que fueron fundamentales desde el comienzo de la actividad del Patronato de Misiones Pedagógicas: la proyección de películas y diapositivas, y el registro fotográfico y fílmico de la experiencia de las Misiones. Abordaremos la dimensión del registro de la experiencia misionera en el capítulo cuatro, y nos centraremos ahora en el análisis del corpus de esta sección del Patronato.

En la Memoria de 1934, se registra el material con el que cuenta el Servicio de Cine: “El Patronato dispone de 26 proyectores, marcas Kodascope y Argus, para películas de dieciséis milímetros, y dos proyectores Zeiss Ikon, uno de ellos transportable, para películas de treinta y cinco milímetros. Varios de estos aparatos se hallan en poder de las Delegaciones establecidas y de otros grupos de colaboradores. Desde el mes de diciembre de 1933 tiene también un aparato sonoro tipo Bauer, donativo del Instituto Nacional de Previsión, con una serie de películas. Para proyecciones fijas se dispone de un epidiáscopo de la casa Leitz, un episcopio Zeiss Ikon y dos proyectores de diapositivas de esta última marca. Estos proyectores se completan con el material necesario de acumuladores—para utilizarlos en aquellas localidades donde no hay energía eléctrica—, transformadores, conmutatrices, etc. En la misma provincia de Madrid nuestros misioneros han dado a conocer el alumbrado moderno a pueblos que todavía ignoran este y otros progresos. El Patronato va reuniendo lentamente y no sin dificultad un fondo de películas adecuadas a su labor, que pueden ser agrupadas en la siguiente clasificación: De asuntos agrícolas, 19; geográficas, 34; históricas, 4; de Ciencias Naturales, 20; lecciones de cosas, 17; sanitarias, 7; sobre industrias, 14; de dibujos animados, 12; de física, 8; cómicas, 21; total, 156 películas. Todas estas películas son de

dieciséis milímetros. A ellas hay que añadir las siguientes, de treinta y cinco milímetros: De asuntos agrícolas, 5; geográficas, 9; industrias, 4. Total, 18” (MPMP 1934, 85-86).

El corpus de materiales del Servicio de Cine se componía, entonces, de: 1) dispositivos para proyectar películas y diapositivas, 2) acumuladores y transformadores para poder abastecerse de energía eléctrica en las áreas más aisladas y pobres, y 3) colecciones de películas y diapositivas. Algunos proyectores permanecían en las delegaciones del Patronato, en escuelas e instituciones, mientras que otros eran utilizados por los misioneros en los viajes a los pueblos y aldeas. Proyectores de 35 mm y 16 mm servían para distintas funciones. La película de 16 mm, introducida como nuevo formato por Eastman Kodak en 1923, resultaba conveniente para el tipo de trabajo que realizaban las MP, porque permitía ser utilizada por proyectores portátiles más simples (*Wall Street Journal*, 11 de agosto de 1928, p. 9). Además, el proyector Kodascope era empleado desde finales de los años veinte para enseñar en las escuelas, ya que tenía una función que permitía detener la película en cualquier punto de la proyección para que el maestro o maestra pudiera hacer comentarios (*Wall Street Journal*, 11 de agosto de 1928, p. 9). El Patronato contaba, además, con un proyector para reproducir películas con sonido, y otros aparatos para proyectar diapositivas. En algunos casos los misioneros necesitaban contar con una forma autónoma de proveerse de energía eléctrica: algunos pueblos conocían, con la visita de la Misión, al mismo tiempo el cine y la luz eléctrica (otra expresión, anterior, de la modernidad). Gradualmente, el Patronato iba reuniendo, para el Servicio de Cinematografía, un fondo de películas de distintas colecciones y orígenes. Además de las películas que componían el fondo del Servicio de Cine, el “material proyectable” incluía series de diapositivas “sobre motivos de arte, históricos, geográficos” y “colecciones de estampas reproduciendo cuadros famosos” (MPMP 1934, 86).

En el registro que estamos tomando, el de la Memoria de 1934, las películas hasta ese momento obtenidas por el Patronato se clasifican, como vimos, en las siguientes categorías: “de asuntos agrícolas”, “geográficas”, “históricas”, “de Ciencias Naturales”, “lecciones de cosas”, “sanitarias”, “sobre industrias”, “de dibujos animados”, “de física”, “cómicar”. Si retomamos la primera clasificación, la que figura en el apartado “Organización de las Misiones” (de la misma Memoria de 1934), probablemente las películas “de asuntos agrícolas”, “geográficas”, “históricas”, “de Ciencias Naturales”, “lecciones de cosas”, “sanitarias”, “sobre industrias” y “de física”, corresponderían a la categoría de películas “educativas”, y las películas “de dibujos animados” y “cómicar”, a las “de recreo” (MPMP 1934, 10). En breve abordaremos estos tipos de películas, “educativas” y “recreativas” (éstas últimas incluyen comedias y animaciones). Antes, mencionamos la otra dimensión del corpus material del Servicio de Cine, que involucra la actividad de documentación de la experiencia y creación de nuevos productos visuales (este tema lo estudiaremos en el capítulo cuatro). La Cinemateca del Patronato, que se fue conformando como parte del trabajo y la experiencia del Servicio de Cine y de otras actividades de las Misiones, reunía “documentos informativos de la labor de Misiones”: “películas documentales acerca del Museo Circulante de

Arte, Teatro y Coro, y una que, bajo el título ‘Estampas de Misiones’, registra aspectos diversos de las actuaciones en varias localidades visitadas” (MPMP 1934, 86). *Estampas 1932* es el único documental institucional que sobrevivió a la destrucción desatada por la Falange a partir de julio de 1936.

Los tipos de películas que se proyectaban, entonces, tal como están expresados en las memorias de 1934, son: “películas educativas” y “películas recreativas”. Esta forma de denominar los tipos de películas que se ofrecían a los campesinos, esta manera de enunciar la existencia de una parte “educativa” y otra “recreativa” en un programa cultural que incluye la proyección de films, no encierra, si lo pensamos desde lo que venimos trabajando en relación con la concepción filosófica y pedagógica de Cossío y los institucionistas (e incluso de otros intelectuales que buscaban caminos de renovación, innovación o invención pedagógica), una separación total entre educación y recreación. Incluso en la práctica, los límites entre una dimensión y otra son difusos, ya que tanto los films “recreativos” como los “educativos” eran proyectados en el contexto de una programación cultural que se ubicaba en la frontera: eran “veladas culturales” que se realizaban al final de la jornada laboral o sesiones infantiles que incluían el juego y la instrucción. Además, cada película sufría la intervención de los misioneros: a su proyección se superponía el relato en vivo de lo que se estaba viendo en la pantalla, se la enmarcaba entre una audición musical y el recitado de un poema moderno o un romance, se la acompañaba de una charla sobre algún tema vinculado o que funcionaba de contrapunto, etc. Recordemos que, desde la concepción filosófica y pedagógica de Cossío y de otros intelectuales de la ILE, tanto los adultos como los niños debían poder gozar aprendiendo. A través de la recreación los sujetos podían abrirse a lo nuevo, a lo desconocido, y también reaprender lo que ya conocían. Por otra parte, si bien en el apartado “Organización de la misión” vemos esta clasificación de las películas que aparenta separar lo educativo de lo recreativo, en el detalle expuesto en la sección sobre el material del Servicio de Cine -como ya hemos visto-, las películas aparecen clasificadas por temas, sin distinguir la naturaleza de cada una ni su función. Podemos identificar, de todas maneras, básicamente tres tipos de películas: documentales, animaciones y comedias.

La mayor parte de los documentales proyectados en las sesiones de las Misiones procedía de la colección de películas pedagógicas Eastman-Kodak, cuyo representante en España era Luis González Pacheco. Pacheco -fotógrafo que durante la Guerra Civil trabajó para la Junta Delegada de Defensa de Madrid -acompañó a Fernando de los Ríos (cuando este último era Ministro de Instrucción Pública) en la Misión a Navalcán, Toledo, en 1932 (*LMZ*, 2 de febrero de 1932, p. 9). El convenio que el Patronato, a través de Pacheco, tenía con Kodak, implicaba que la empresa suministraba para las Misiones película virgen a cambio de incorporar el documental rodado en el campo español a su colección (Gubern 2004, 25). Es en este punto que la experiencia de las Misiones con el cine entra en contacto, mediante el material filmico empleado, con otra experiencia

y forma de asumir el cine como medio educativo que es la que tuvo lugar en Estados Unidos en los años veinte.

Eastman Teaching Films Inc. era una empresa subsidiaria de Eastman Kodak que proponía, en 1928, desarrollar un programa de películas instructivas para ser usadas en las escuelas del país (*Wall Street Journal*, 7 de mayo de 1928, p. 9). El presidente de la empresa era Dr. Thomas E. Finnegan, vinculado al New York State Education Department. Finnegan provenía, además, del campo educativo: había sido director del sistema estatal de escuelas de Pennsylvania. Este proyecto educativo (y comercial) de Eastman Kodak, antes de emparentarse con el Patronato de Misiones Pedagógicas, había vendido al Estado español películas y equipos para 36 escuelas, según una nota del *Wall Street Journal* (11 de agosto de 1928, p. 9). La novedad técnica que aportaba la empresa para la utilización del cine con fines educativos era el film de 16 mm que podía ser usado con proyectores más simples y portátiles (*Wall Street Journal*, 11 agosto 1928, p. 9). De esta manera, era posible extender la “educación visual” a distintos lugares del país. Aunque Eastman Kodak comenzó por las ciudades, en España el sistema se empleó para una acción (no comercial, por supuesto) de difusión cultural y “justicia social” cuyo destinatario principal fue el campo. En Estados Unidos las películas mostraban la geografía nacional, mientras que en España se insistió en ampliar el conocimiento de los campesinos de otras regiones del mundo. Además, las primeras películas que se proyectaban en el programa de Finnegan eran sobre Nueva York, “as the gateway of the nation” (*New York Times*, 23 de enero de 1927, p. 6), enfatizando la centralidad de la ciudad-puerto y aspirando a reforzar un imaginario nacional. Un programa completamente diferente, en este sentido, al del Patronato de Misiones.

La antropóloga María García Alonso, en 2013, reconstruyó un listado de títulos de películas proyectadas en las Misiones. Identificó los siguientes documentales como parte de la colección Eastman Kodak: *Animales de la región ártica*, *Arboricultura*, *El desierto de América*, *El país de la goma*, *El sistema de riego*, *Fuerza hidráulica*, *Indias Orientales Holandesas*, *Industrias típicas del Japón*, *La seguridad en el mar*, *Las islas Hawai*, *Parque Nacional del Glaciar*, *Seda*, *Selva del Amazonas*, *Volcán*. *Selva del Amazonas* muy probablemente sea *Brazil I. The Amazonian lowlands* (1932), de la colección Eastman Teaching Films. *Parque Nacional del Glaciar*, *Glacier National Park* (1930). *El desierto de América* es posible que sea *The Arid Southwest* (1929), mientras que *Indias Orientales Holandesas* evidentemente es la traducción de *The Dutch East Indies* (1931). *Arboricultura* probablemente sea una traducción de *Planting and care of trees* (1928). *Volcán* es el título con el que figura la película *Volcanoes* (1931), también (como las anteriores) de la colección Eastman Teaching Films. García Alonso, en su listado, menciona la película *La extracción del caucho*, y plantea la posibilidad de que sea *Caucho*. Si fuese así, es muy probable que trate del film documental *Rubber*, de 1929, perteneciente a la colección Eastman Classroom Films, de Kodak.

Tomamos dos films, *Rubber* y *Planting and care of trees*, para conocer al menos algunos contenidos de la colección Eastman Kodak que se proyectaban en las Misiones. La primera película, *Rubber* (1929), recorre las diferentes etapas de extracción y transporte del caucho del Sudeste Asiático a Estados Unidos, y las fases de elaboración y preparación del caucho como materia prima, manufactura y producción con el caucho de otros productos posteriormente comercializados. El documental comienza con un mapa en el que se ubican las áreas de extracción y producción (sin aclarar estos distintos momentos del proceso todavía). Se expone material filmico rodado en algún país del Sudeste Asiático, por supuesto, sin contextualizar ni política ni económicamente la situación de sujeción imperial a la que estaba sometida su población. Los trabajadores extraen la materia prima de los árboles, y la preparan para ser transportada a Estados Unidos. En el film se exhibe, por un lado, el proceso de extracción y elaboración, y, por otro lado, el transporte de la materia prima en tren y barco. Se enfatiza, visualmente, la tecnología de estos medios de transporte, que permite unir un punto y otro del mapa (siendo tan distantes geográficamente). Se muestra un mapa en el que aparece el nombre del primer país: “Singapore”. El caucho viaja en barco hasta “New York”, recordemos: “the gateway of the nation”, para ser manufacturado en las fábricas de la ciudad-puerto. El film muestra el proceso de trabajo de los obreros y obreras con el caucho y la producción de ruedas de autos, zapatos y lapiceras (en algunas imágenes, las de la industria automotriz, vemos a los hombres, en las de los zapatos y las lapiceras vemos a las mujeres). No hay ninguna alusión al hecho de que el país era una colonia de la corona británica y que, de este modo, participaba -como periferia, como población subalterna- de la economía-mundo capitalista (Wallerstein 1974). Sin embargo, a pesar de carecer completamente de cualquier contextualización o reflexión crítica (no olvidemos que se trata de una película de la empresa Eastman-Kodak, con fines pedagógicos que eran, al mismo tiempo, comerciales), la misma exposición de las imágenes de los trabajadores, tanto de Singapur como de Estados Unidos (en la segunda parte del documental), enseña, en crudo, las duras condiciones de trabajo a la que estaban sometidos (en posición distintas, por supuesto). Es decir, no hay ninguna mención al sistema colonial y capitalista, a la lógica de centro-periferia de la economía mundial, a la extracción del caucho como forma de saqueo colonial, a la explotación también de los obreros estadounidenses en las fábricas de Nueva York, pero, con todo, se exponen las imágenes de estas realidades concretas. No tenemos información sobre el tratamiento que los misioneros dieron a estos materiales. No sabemos qué pensaban al respecto, ni si se discutían los contenidos y perspectivas de los documentales. Pero debemos tener en cuenta que los misioneros, por lo que se expresa en los informes, solían comentar las imágenes de los films mientras se proyectaban. Es decir, los campesinos no recibían la película como los niños de las escuelas estadounidenses. En primer lugar, obviamente, porque se trataba de otras condiciones de recepción (las del mundo rural español), de un contexto completamente distinto de proyección (el de una experiencia de difusión cultural, no escolar, propiciada por un Estado republicano que buscaba crear nuevos lazos con el campesinado y fundar una “Nueva España”, y unos intelectuales y artistas comprometidos con una obra que consideraban de “justicia social”). En segundo lugar,

porque la película sufría una descontextualización que, muy posiblemente, mermaba su operación de naturalización de la política y la economía del capitalismo colonizador. Aunque los misioneros no introdujeran ninguna reflexión crítica (en principio ni siquiera la República se preocupaba por esa dimensión de la política –o no tenemos datos que nos permitan considerar esto), las mismas realidades expuestas -sin intención crítica- por la película en las imágenes y, la descontextualización y recontextualización de la película -que quedaba fuera de su colección que le daba un sentido en una serie, fuera del ámbito escolar de Estados Unidos, fuera de uno de los centros de esa economía mundial capitalista, liberaban otros efectos posibles.

Planting and care of trees comienza con un plano de una calle arbolada en un barrio residencial estadounidense. Automóviles circulan por la calle (medio de transporte moderno). Observamos cómo fumigan los árboles (tecnología química moderna), y a continuación el espacio en el que se mueve la acción no es el barrio sino la escuela. Parece ser una escuela primaria. El maestro proyecta un film sobre el cuidado de los árboles. Se representa, entonces, una situación que podría ser la de los destinatarios originales del documental Eastman Kodak: los estudiantes de las escuelas estadounidenses (aunque la empresa comercializara su colección en otros países, como España). La situación de recepción de *Planting and care of trees* no podía ser semejante en el contexto de las Misiones: las proyecciones cinematográficas no se realizaban en el ámbito escolar, aunque muchas veces la escuela del pueblo recibiera a la comunidad congregada para asistir a la velada cultural. El documental de Eastman Kodak lo visionaban adultos y niños, hombres y mujeres, al acabar la jornada de trabajo, cuando asistían con curiosidad (y a veces con alguna desconfianza) a la novedad que los misioneros traían. No había un maestro con puntero (como en la escena del film), queriendo instruir a un grupo relativamente homogéneo de niños que escuchaban en silencio. “Instruction is given for hunting insect pests”, reza el intertítulo. Notemos que, a diferencia de *Rubber*, en esta película encontramos de manera evidente el hecho de que todo documental implica una parte de ficción. Si en *Rubber* el punto de vista de sus creadores está presente en la selección de imágenes, en las secuencias, en el montaje, en la utilización de mapas e intertítulos, en *Planting and care of trees* está también en la representación de situaciones que se quieren exponer con un fin instructivo y didáctico. Por otro lado, ambas películas son silentes, por lo que los misioneros podían explicar, comentar y dar distintos sentidos a las imágenes y secuencias. Como contenido de este film, no solo encontramos el tema del cuidado de los árboles, sino también, de manera implícita, una referencia al cine en su función pedagógica (como vimos en relación con la representación de una clase) y científica: en la proyección que el maestro realiza en la clase, vemos un plano detalle de las larvas de los insectos que deben ser eliminados para proteger a los árboles. De esta manera, el espectador de *Planting and care of trees* podía ver, si conocía algo del medio o si había alguna explicación -como ocurriría en el caso de los campesinos españoles- cómo mediante una operación de la cámara (el zoom, en este caso), era posible ampliar un detalle y llegar a percibir lo que de otra manera no podríamos visualizar.

María García Alonso llama la atención sobre el hecho de que no se puedan encontrar, en el conjunto de películas documentales empleadas por las Misiones, un cine de autor, como el de Robert Flaherty, por ejemplo (2013). Para 1931 existían distintos tipos de documentales que implicaban una narrativa y reconstrucción mediante “actores” (Michael Chanan los compara con los “informantes” del etnógrafo) (Chanan 2007, 73). En *Nanook of the North* (1922) Flaherty recrea tradiciones y métodos de caza con arpones que ya los Nanook habían abandonado (Chanan 2007, 73). En este sentido, la reconstrucción de escenas en los documentales de Flaherty estaba orientada a la creación de retratos fílmicos de poblaciones alejadas de las ciudades europeas o norteamericanas. Flaherty, ingeniero que trabajaba en minería, no buscaba crear un documental (el género todavía no estaba definido), sino un film destinado a una audiencia acostumbrada a ficciones narrativas (Aiken 2013, 665). Según Chanan, la temática común a los documentales de Flaherty es “el buen salvaje”: El hombre en relación directa con la naturaleza, y la naturaleza como un mundo de fuerzas hostiles o un paraíso perdido, en cualquier caso, no domesticado por la industria moderna (2007, 73). Hay un interés, por parte de Flaherty, de captar lo que todavía no se perdió en la dinámica del “progreso” (2007, 73). Si bien este tipo de documentales podrían haber resultado de interés para el Patronato de MP, ninguna de sus películas se encuentra en el corpus. Es posible que esto se debiera más a dificultades para acceder a las películas con el fin de emplearlas en las Misiones, que a una decisión política, estética o pedagógica. De hecho, es interesante reparar en un procedimiento de Flaherty, muy similar al que emplearían José Val del Omar, Cristóbal Simancas, Gonzalo Menéndez Pidal y otros misioneros que actuaban en el Servicio de Cine: Flaherty (que conoce a los Nanook como ingeniero en un trabajo que implicaba, precisamente, amenazar su sistema de vida) proyectaba el material filmado a los participantes y, a diferencia de lo que ocurría en las Misiones, buscaba que hicieran sus propuestas y sugerencias para incorporar al film (Aiken 2013, 665).

Si el Servicio de Cine de las Misiones no contaba con películas como las de Robert Flaherty, tampoco su fondo incluía documentales experimentales de autores como Walter Ruttmann o Dziga Vertov, que tomaban a la ciudad moderna como espacio de exploración. El cine documental de las vanguardias tenía como espacio de circulación privilegiado los cineclubs a los que asistían intelectuales y artistas de las ciudades. Probablemente los misioneros habían visto esas películas -de hecho, Val del Omar, en París, entra en contacto el cine de Marcel L'Herbier y Abel Gance, y Gonzalo Menéndez Pidal asistía al cineclub de *La Gaceta Literaria*-, conocían esos movimientos cinematográficos de vanguardia, pero no los proponían al Patronato para proyectar a los campesinos.

Lo que se proyectaba, entonces, como “cine educativo”, eran las películas de Eastman Kodak u otras adquiridas a través de la distribuidora Renacimiento Films y Espasa-Calpe. A partir de 1933 empiezan a encontrarse también películas de realización española (García Alonso 2013). Por ejemplo, noticiarios, un género popular en la época y que implica, en el contexto de la Misión, la

posibilidad de transmitir información de la situación nacional e internacional actual. Mediante Renacimiento Films, por ejemplo, el Patronato adquirió, en 1933, el noticiario *Actualidades sonoras*. Por la misma compañía, se adquirieron películas documentales españolas, contemporáneas a las Misiones, que retratan lugares del país: Toledo y Zaragoza. A través de Espasa-Calpe, se adquirieron en 1933 las siguientes películas: *Animales que se esconden en la arena*, *Cerámica española*, *Del gomero al neumático*, *Del rollo de alambre a la aguja*, *Egipto, país de las pirámides*, *Islandia*, *Las grandes exploraciones de Nueva Guinea*, *Movimiento de la germinación*, *Movimiento de las plantas*, *Movimientos y crecimiento y floración de las plantas*, *Noruega, país de fiordos* (García Alonso 2013). Estas películas incluyen, como temas, paisajes, monumentos, culturas y procesos de trabajo de países geográfica y/o culturalmente distantes. Por otro lado, también abarcan temas vinculados a España: a la naturaleza, la agricultura y el trabajo manual (por ejemplo, el alfarero).

García Alonso afirma que, a partir de 1935, el Patronato comenzó a intervenir las películas, seleccionando los fragmentos de interés y acortándolas para su proyección (2013). Este fue el caso, por ejemplo, de una de las películas de producción nacional proyectadas en las Misiones, realizada por el historiador, fotógrafo, cineasta y misionero Gonzalo Menéndez Pidal. Se trata del film rodado en el Crucero por el Mediterráneo, organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid en 1933. Resultaba de interés, para las Misiones Pedagógicas, proyectar las imágenes del documental que enseñaban paisajes y monumentos arqueológicos, como las pirámides de Egipto (de hecho, una de las películas adquiridas por medio de Espasa Calpe, trata este tema). El interés por la arqueología y el descubrimiento de restos de civilizaciones antiguas era -como es bien conocido- común a gran parte del campo intelectual y artístico europeo durante las primeras décadas del siglo XX (incluso desde finales del siglo XIX, asociado al coleccionismo de objetos arqueológicos). Desde el siglo XIX, arqueólogos como Heinrich Schliemann (1822-1890) inspiraban a científicos-intelectuales como Sigmund Freud (1856-1939). La egiptología (que tiene sus raíces en la invasión napoleónica a Egipto en 1798), pasa a ser un área de interés frecuentada por intelectuales, artistas y científicos de diferentes ámbitos, sobre todo con los aportes de Howard Carter (1874-1939) (quien visita la Residencia de Estudiantes de Madrid en 1924) y la publicación de sus memorias sobre la experiencia de descubrimiento de la tumba de Tutankhamón. En definitiva, y más allá de los temas de las películas empleadas en 1935, lo que podemos pensar a partir de lo que encuentra García Alonso, es que, al menos en esta última etapa de las Misiones Pedagógicas, las operaciones en relación con el corpus fílmico documental no son solo de selección de películas, de descontextualización y recontextualización de las mismas en función del público campesino y de los fines del Patronato, sino también de recorte, segmentación, y remontaje de los materiales fílmicos.

Dentro de la categoría de “películas recreativas”, podemos ubicar dos tipos: las cómicas y las animadas. Las películas cómicas son, básicamente (hay películas cómicas que entrarían dentro del tipo animadas), cortometrajes de Charles Chaplin (1889-1977). Desde los inicios del interés de los intelectuales y artistas de España por el cine (que ya hemos reseñado brevemente en el capítulo

anterior), las películas de Chaplin, su personaje y el tipo de comedia que proponía, resultaron sumamente atractivos e inspiradores en distintos terrenos creativos. Román Gubern, en su libro *Proyector de luna*, reconstruye la escena cultural de la década de 1910, 1920 y 1930 en las ciudades de Barcelona y Madrid. A partir de la investigación en cine y periodismo cultural, Gubern nos expone, en un entramado de múltiples y variados hilos, las dinámicas de intertextualidad en el campo intelectual y artístico que nos interesa, por ser el ámbito en el que se movían los misioneros. El cine de Chaplin llegó a España en diciembre de 1914, con el cortometraje *Mabel at the Wheel*, que se proyectó en Barcelona bajo el título *Mabel y el auto infernal* (presentado por Verdaguer, empresa distribuidora de cine cómico norteamericano) (Gubern 1999, 103). Al año siguiente, la figura de Chaplin como autor-actor-personaje comenzó a popularizarse como “Charlot”, adoptando la denominación francesa derivada de Charles (Gubern 1999, 103). Así aparece en las memorias del Patronato la referencia a Chaplin (solo en una ocasión, en la Memoria de 1935, aparece el nombre del cineasta: cuando se hace referencia a la posibilidad de que algunos campesinos del norte de España, que habían emigrado a Estados Unidos y estaba de vuelta, hubiesen llegado a conocer a Chaplin). Lo único que vemos en los programas o en las memorias es el nombre “Charlot”. El nombre parece aludir más al personaje que al autor, de alguna manera siguiendo la tendencia, vista por García Alonso, a la poca presencia de “cine de autor”. De hecho, tal vez las películas de Chaplin sean las únicas que aparecen con alguna referencia (mediante el nombre Charlot) al autor. Es interesante apuntar ahora, aunque el tema de la documentación de la experiencia lo tratemos en el último capítulo, que las propias fotografías, films y memorias de las Misiones se publicaban sin referencia a autores individuales. Volviendo a Chaplin, así figura, por ejemplo, en el programa del 28 de julio de 1932, de la misión en Pombriego (La Cabrera, León): “Cine recreativo. Proyección: Charlot” (MPMP 1934, 11).

El entusiasmo por las películas de Chaplin era compartido por los campesinos visitados por las Misiones y los misioneros que provenían de un mundo urbano y moderno (aunque ya veremos que algunos misioneros habían nacido y habían sido criados en pueblos rurales), y que participaban de experiencias culturales atravesadas por la recepción de productos cinematográficos internacionales. En las décadas de 1910, 1920 y 1930, como ya hemos dicho, los intelectuales y artistas españoles se interesaron por el cine de Chaplin, los temas modernos que desarrollaba, sus actuaciones, el empleo del humor para construir narrativas visuales dramáticas de la contemporaneidad. El crítico de cine Manuel Villegas López (1906-1980), que en 1943 -desde el exilio en Argentina- escribe una biografía del cineasta y actor británico, en sus comentarios para la Unión Radio de Madrid, en 1933, dice que “para Charlot la risa es un medio de relatar un drama” y que “es Charlot, el actor, que vive (...) el drama concebido por Charlie Chaplin, el autor” (en Gubern 1999, 105). Charlot actor y Chaplin autor, aparecen sintetizados en la expresión acuñada por Ramón Gómez de la Serna en 1924: Charlotismo, un nuevo ismo -dice Román Gubern- que expresa la cinefilia del momento (1999, 21 y 104). La intertextualidad cine-literatura se manifiesta también en otros casos, como en el

poema de Sebastià Sànchez-Juan, “Paisatge aproximatiu de Charlie Chaplin” (1922). Desde las vanguardias catalanas, Salvador Dalí, Lluís Montanyà y Sebastià Gasch, en el Manifest Groc de 1928, expresan el rechazo a la “putrefacción artística cinematográfica” de Abel Gance o Fritz Lang, y promueven la celebración del cine cómico norteamericano, incluyendo el de Chaplin (además del de Harry Langdon y Buster Keaton), y del cine documental “científico” (Gubern 1999, 51). En este sentido, desde lugares muy diferentes, la selección de los artistas vanguardistas catalanes y los misioneros coincidía. El cineasta que estaría más lejos sería Luis Buñuel, que rechazaba a Chaplin por un supuesto exceso de sentimentalismo, y admiraba a Keaton y a otros exponentes del cine cómico norteamericano (en los próximos capítulos veremos que la diferencia con Buñuel más profunda aparece en la comparación entre la película misionera *Estampas 1932* y *Las Hurdes. Tierra sin pan*).

Gubern explica el atractivo de la figura de Chaplin para los artistas e intelectuales, planteando que “Charlot” “encarnaba al vagabundo independiente, marginal y rebelde, enfrentado al orden social burgués, del que era víctima con frecuencia, pero capaz también de burlarse de él” (1999, 103). Fernando Vela (1888-1966), secretario de la *Revista de Occidente*, describe a “Charlot” como quien se asemeja a un ángel que baja a la tierra, con alas tullidas, un vagabundo extraviado en este mundo (en Gubern 1999, 104). Rafael Alberti, misionero, además de ser uno de los poetas de la Generación del 27 que organiza el homenaje a Góngora y fundador (junto con María Teresa León) de la revista *Octubre* (1934), evoca -ante la imagen de “Charlot”- al “vagabundo universal” (en Gubern 1999, 105).

Es sugerente esta imagen del vagabundo cristalizada en el personaje de “Charlot”, que aparece en distintos puntos del campo intelectual y artístico español de la época. Ese vagabundo, proyectado en una pantalla de tela blanca en una escuelita rural o en la plaza de un pequeño pueblo del interior de España, reflejaba al menos dos aspectos presentes en los misioneros: la modernidad -como sustrato (origen urbano de las Misiones, formación moderna de los misioneros, participación en el proyecto de modernización política) y aspiración (búsqueda de una “nueva España”, moderna, aunque también nutrida de tradiciones y realidades rurales), la modernidad desplazada (de la ciudad al campo en su proyección) y singular (en relación dialéctica con la tradición)- y la “extravagancia”, término empleado en las Memorias de 1934 (MPMP 1934, XXIII) para definir el accionar misionero como un vagar fuera de las estructuras ya establecidas. En este sentido, los misioneros tendrían también algún elemento común con el vagabundo (siguiendo a Rafael Alberti, Fernando Vela) moderno (tomando la idea de Francisco Ayala de que “Charlot” es un producto de la ciudad moderna (en Gubern 1999, 104).

Las películas de Chaplin reunían lo cómico y lo sentimental, apelando a una universalidad de sentidos lograda mediante un lenguaje gestual y corporal que prescindía de las palabras (Gubern 1999, 103). Posiblemente haya sido esta “eficacia comunicativa”, empleando la expresión de

Gubern, la que interesó a los misioneros (1999, 103). En este sentido, importan la gestualidad como lenguaje universal, la evocación de sentimientos comunes y el lugar del personaje de Chaplin como víctima de un orden opresivo, pero, a la vez, como sujeto capaz de burlar la autoridad -la evocación de la astucia que a Bertolt Brecht le interesaba en esa misma época (Wizisla 2007), la tradición medieval y moderna del campesinado europeo que transmite la astucia popular como valor en las narraciones orales, la literatura picaresca española del siglo XVI. Pensemos en la idea de las Misiones de generar una comunicación entre ciudad y aldea, entre misioneros y campesinos (MPMP 1934, XIV, XV, 139). También recordemos la pedagogía kinestésica de Val del Omar, que procuraba, por encima de todo (la técnica se articulaba creativamente con el lenguaje y la concepción mística para este fin), servirse del cine para una experiencia de comunión entre los espectadores, aspirando a habilitar un nuevo modo de *aproximación*. Treinta años después de su trabajo en las Misiones Pedagógicas, Val del Omar reflexionaba sobre la experiencia con los campesinos de distintas regiones de España, y escribía: “Aproximar y *aproximar* es el primer mandato” (“El firmamento de una Técnica escrita con T mayúscula”, documento sin fecha, década de 1960, Archivo María José Val del Omar y Gonzalo Sáenz de Buruaga, publicado en Duque 2015, 49)¹⁰⁰. Bien podemos entender la coincidencia entre las ideas del joven Val del Omar con las de Cossío -llamado, en el mismo artículo antes citado, “Santo Barón fundador de las Misiones Pedagógicas” (en Duque 2015, 49)- y el Patronato, que consideraba al cine “sitio de coincidencia del interés unánime” (MPMP 1934, 85).

Siguiendo el listado reconstruido por María García Alonso (2013), las películas de Chaplin que formaban parte del corpus cinematográfico del Patronato eran: *El conde*, *The count* (1916), *El vagabundo*, *The vagabond* (1916), *Como sobre ruedas*, *The rink* (1916) y *La calle de la paz*, *Easy Street* (1917). Se trata de una serie de películas que Chaplin realizó para Mutual Film Company, y se las reconoce como *Mutual Chaplin Specials*. Francisco Ayala (1906-2009), en 1929, compara las películas de Chaplin de ese momento con los cortometrajes de la década anterior, entre los que se encuentran las películas seleccionadas para las Misiones. Ayala considera que, si en las últimas películas “Charlot abre en el cielo con su sonrisa”, en las anteriores “lo rasga. Es más radical. Muestra la calavera por la herida de la boca” (Ayala en Gubern 1999, 104). Volviendo a Villegas López, el humor de “Charlot” era entendido como medio para representar un drama (Gubern 1999, 105), y algunos intelectuales vieron en las películas de 1916 y 1917, una mayor radicalidad en este sentido. Son las películas que aparecen citadas en La Gaceta Literaria (Gubern 1999, 221), y que fueron seleccionadas por el Patronato.

¹⁰⁰ “Aproximar” es, claro está, hacerse prójimo del otro. En la producción textual y fílmica de Val del Omar hay un lenguaje verbal y simbólico cristiano que se “desborda” (tomando los términos del cineasta granadino) en el uso creativo, experimental, vanguardista. La relación con la cultura cristiana y la tradición mística, en Val del Omar, es explícita y, al mismo tiempo, heterodoxa y ecléctica. Tengamos en cuenta el elemento señalado en el capítulo anterior, la presencia más o menos oblicua del cristianismo en diversas expresiones culturales (muchas veces no creyentes, laicas o ateas).

Tomamos una de las películas de esta selección de *Mutual Chaplin Specials* que se proyectaron en aldeas de España visitadas por las Misiones: *El vagabundo* o *The vagabond* (1916). “Charlot” vagabundo, toca el violín en las puertas de un bar en la ciudad. Pasa el sombrero para ganar algún dinero con el que sobrevivir. El primer conflicto planteado en el film es el que tiene con una banda de músicos que lo persiguen tras una confusión por la cual “Charlot” (como conocían al personaje-actor los españoles) recibe el dinero que los clientes del bar creían destinar a la banda que estaba sonando (mientras el vagabundo creía recibir lo suyo). En un acto de comicidad, el protagonista engaña, con astucia, a los músicos y logra escapar (incluso tiene tiempo para servirse una copa en el bar antes de marchar). El siguiente escenario es rural: de la marginalidad urbana, encarnada en la figura del vagabundo, a la marginalidad en el campo. Chaplin cineasta representa en su film la situación de un grupo de gitanos (otra figura de la marginalidad, evocada en la obra de García Lorca) compuesto por una joven dedicada al trabajo, sometida por un hombre maltratador que la golpea, y una anciana vigilante y represora. “Charlot” entra en escena con su violín, en el momento en el que la muchacha llora por el maltrato recibido. Su música (melancólica) la anima, pero cuando él extiende su sombrero para recibir dinero a cambio de su actuación (que incluye movimientos torpes y cómicos), ella (que representa, con sus efusivos aplausos, el mejor público que ha tenido hasta entonces) no puede dárselo. En cambio, le pide otra pieza. Así el enamoramiento comienza, siendo el amor uno de los elementos omnipresentes en la obra de Chaplin, y también motivo para un segundo conflicto: el que el protagonista tiene con el hombre violento (el film sugiere que es el apropiador de la muchacha, pero no sabemos si cumple el rol padrastro, esposo o algo entre una cosa y otra). El vagabundo le extiende el sombrero para recibir dinero, y el gitano en cambio le da un golpe. A continuación, una escena en la que el hombre castiga con un látigo a la muchacha. Ella corre, el vagabundo la sigue, el agresor los persigue hasta llegar a otra tienda de gitanos. Uno de los hombres mayores del grupo intenta convencerlo de que no use el látigo contra la muchacha, pero el otro continúa. “Charlot”, entonces, realiza otro de sus actos de astucia: trepado en un árbol golpea con un palo al maltratador, venciendo al opresor (el opresor en la figura de un marginal, un gitano). Así, la pareja consigue escapar en la carreta robada -recreando, de alguna manera, el rito gitano del rapto de la novia, pero sin consentimiento de nadie-. Hay un plano subjetivo desde la perspectiva de la muchacha que desde la parte de atrás del carro golpea con el palo de “Charlot” a sus perseguidores (los otros gitanos), que van cayendo y tropezando unos con otros, dando un efecto cómico a la fuga. Solos, vencedores, disfrutan de los primeros momentos de libertad. El vagabundo le lava la cara a la muchacha, enseñándole el aseo (la higiene personal fue uno de los temas en las Misiones, sobre todo en la etapa de 1934 a 1935). Peinada por su libertador, atrae a un pintor que buscaba inspiración en la naturaleza. Realiza de ella un retrato que acaba en una exposición en la ciudad. De esta forma, la madre de la muchacha, al observar la pintura, reconoce a su hija perdida y va en su búsqueda. Cuando llegan al lugar en el que viven “Charlot” y la chica, se produce el encuentro entre madre e hija, propiciado por el pintor, pero, antes, por el vagabundo que la rescata del dominio de aquel hombre violento y aquella anciana controladora. La madre quiere

recompensar a “Charlot” con dinero, pero él lo rechaza (siendo la primera vez en el film en que vemos que él recibe una oferta de dinero), mostrando otro valor (además de la astucia y la libertad) que es la dignidad y el amor. Renuncia a la muchacha y deja se marche con su madre, pero ella, en el camino, cae en cuenta de que lo quiere y vuelven a buscarlo. Finalmente, todos suben al automóvil (símbolo de la modernidad urbana), dejan la carreta gitana abandonada, y van camino, felices, a la ciudad.

Además de las imágenes sociales y culturales, los valores y sentimientos que las películas de Charles Chaplin podían transmitir y generar en los campesinos, es importante tener en cuenta el contexto en el que se proyectaban, los programas en los que se inscribían. En las Memorias de 1934, por ejemplo, podemos encontrar la reconstrucción de las sesiones en el marco de la Misión a Galicia de agosto de 1933: “Un programa se componía por lo general de cuatro películas, aparte de la charla ilustrada con proyecciones y en la que solía recaer la atención; de las dos películas, una solía servir por lo menos de apoyo a lo dicho en la charla, y la otra, explicada o no, según los casos, era como un descanso o un paréntesis dentro de la sesión. A veces la charla se apoyaba principalmente en la película y entonces eran las proyecciones el tema libre y el descanso. Leíamos, por lo general, romances y poesía de Juan Ramón y Machado y música, como de costumbre en los intermedios, y acompañando a las películas no explicadas, sobre todo a las cómicas. A Charlot, que era el final y sobre el que a veces se hacían comentarios, lo acompañábamos de música de Beethoven y de Mozart, eligiendo aquellos pasajes en que la jovialidad juega con la melancolía, tan frecuentes en ambos músicos y tan de acuerdo con muchos temas de Charlot” (MPMP 1934, 54). Las películas, entonces, iban intercaladas o acompañadas con música, poesía o charlas. La yuxtaposición de productos culturales entre los que se situaban las películas de Chaplin generaba otros sentidos que los que podrían haberse suscitado en un cine club o en un cine comercial. La experiencia de la “velada cultural” en comunidad, daba una connotación particular a la proyección de los cortometrajes de Chaplin. En Pombriego (La Cabrera, León), por ejemplo, la proyección de “Charlot” aparece al final, como cierre de la velada (MPMP 1934, 11). Lo mismo ocurre en otras sesiones, incluyendo las de Galicia referenciadas en la cita anterior, en las que la música potenciaba ese efecto comunicativo del que hablaba Román Gubern y que reconocían varios intelectuales y artistas de la época, por medio del énfasis en “la jovialidad”, la comicidad, en “juego” con la “melancolía”, el drama. La intervención de los misioneros se producía, muchas veces, por medio de la narración que complementaba la proyección de las imágenes cinematográficas: “En un pueblecillo—Zarza de Montánchez—pidieron que se explicase, durante la proyección, una película de “Charlot”. Así se hizo, llegando incluso al diálogo con los campesinos al patentizar los móviles de los personajes, y haciendo así plenamente gozoso el espectáculo” (MPMP 1935, 125). En aquel pequeño pueblo de Cáceres, Extremadura, los misioneros entablaron una comunicación dialógica con los campesinos, a partir del pedido de descripción y desarrollo de las situaciones que

visualmente se percibían como incompletas, reclamando, para el goce del espectáculo, la ancestral práctica de la narración oral.

En cuanto a las animaciones, “El Gato Félix” era uno de los personajes más visionados en las sesiones de cine de las Misiones. Habiendo aparecido en la escena de la animación cinematográfica en 1919 con la película *The Adventures of Felix*, para la década de 1930 era ya un ícono de la cultura de masas, junto al ascendente Mickey Mouse de Walt Disney, que aparece en 1928. Incluso en las películas del Gato Félix (cuyos autores eran Pat Sullivan y Otto Messmer), se representan otros personajes del cine popular: “Charlot”, por ejemplo, aparece caricaturizado en *Felix in Hollywood* (1923). La animación y la comedia se unen en las películas de Félix el gato que los misioneros proyectaban a los campesinos en los momentos de distensión del programa cultural. Otra vez, como en el caso de “Charlot”, las películas animadas del dibujante Otto Messmer circularon, antes, en los cineclubs y, al mismo tiempo, en los cines comerciales de las ciudades. En el cineclub de *La Gaceta Literaria*, por ejemplo, en la sesión del 11 de abril de 1931 (pocos días antes de la proclamación de la Segunda República), se exhibieron dibujos animados seleccionados por Luis Gómez Mesa (1902-1986), autor del libro *Los films de dibujos animados* (1930), entre los que se incluía el film *Felix Gets the Can* (1925), titulado en castellano *Félix conservado en lata* (Gubern 1999, 368). César Muñoz Arconada (1898-1964), misionero, además de autor de *Vida de Greta Garbo* (1929), redactor-jefe de *La Gaceta Literaria* entre 1927 y 1932 y miembro del Partido Comunista desde 1931, pensaba que el cine de animación tenía una potencia imaginaria especial, al recrear la realidad abriendo un mundo fantástico, solo posible en sueños (Gubern 1999, 368). Otra misionera, Carmen Conde (ya mencionada anteriormente en este capítulo), en 1929 le había rendido homenaje al personaje de Messmer en su *Oda al Gato Felix*, que lo reivindicaba como “gato comunista”, “altavoz del silencio dinámico” (en Gubern 1999, 369).

En otros casos, la información sobre las películas animadas proyectadas en las Misiones resulta ambigua, imprecisa o incompleta. Este es el caso, por ejemplo, del título *La Cenicienta*, que corresponde a una película adquirida a través de Espasa Calpe en 1933. María García Alonso, la autora que reconstruye un listado de las películas del Servicio de Cine, propone dos posibilidades: que se trate de la película realizada por Walt Disney en 1922 o la de Lotte Reiniger, del mismo año. Ambas son recreaciones del cuento recuperado (y a su vez reinventado) por los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm. *Cinderella* (1922), de Walt Disney, es una película animada cómica. Se trata de una cenicienta moderna: la protagonista es una niña que hace el trabajo doméstico y que debe soportar a dos hermanastras vagas, que aparecen ridiculizadas (mostrándose feas, torpes y graciosas). Cenicienta es acompañada por un gato negro, muy parecido al Gato Félix (contemporáneo al film). El baile del príncipe es moderno, los invitados bailan charleston. Cenicienta no llega en una carroza, sino en un automóvil. Tras el encuentro del príncipe con la cenicienta, lo que se produce es un “amor a primera vista” (dice el texto del film). En el caso de la película de Lotte Reiniger, *Aschenputtel* (1922), hay una persistencia del fondo siniestro y oscuro (como las sombras de sus

figuras), del cuento de los hermanos Grimm y la anterior historia medieval marcada por la narración oral y la cultura popular campesina. El sufrimiento está presente en la película (no aparece permutado por el humor simpático de Walt Disney): la muerte de la madre de Cenicienta, la crueldad y opresión que sufre por parte de su madrastra y hermanastras, el abandono del padre (que no la defiende), la vida en la pobreza y el aislamiento. Reiniger, pionera de la animación europea, recupera también el elemento de la muerte: Cenicienta llora ante la tumba de su madre; la naturaleza: la magia no es ejercida por un hada, sino por un árbol plantado y cuidado por Cenicienta y unos pájaros que la ayudan en sus tareas y cumplen sus deseos; y la sangre: las hermanastras se cortan los dedos de los pies o el talón para que el zapato de Cenicienta les calce bien. La tradición del cuento sirve a su vez como insumo para la experimentación. Inspirada en los teatros de sombras y el cine de Georges Méliès, Lotte Reiniger crea un cine de animación a partir de silueta artesanales, juegos de siluetas y planos recortados, *rappports* e intertítulos que se nutren de formas y movimientos de las vanguardias estéticas. Un elemento clave, por ejemplo, del arte vanguardista, es la explicitación del artificio (que deconstruye la idea de organicidad en el arte): en *Aschenputtel*, desde el inicio se enuncia que se trata de un film de hadas realizado mediante un show de sombras, y que la historia se contará en pantalla a través de un par de tijeras. Reiniger, con estos artificios explícitos, actualiza, en la Europa de entreguerras, un cuento que los Grimm incluyeron en una obra, de principios de siglo XIX (contexto de las invasiones napoleónicas), destinada a conservar expresiones de la cultura popular que eran asumidas como manifestaciones del *volksgeist*. En este sentido, hay una resonancia de las tentativas de los hermanos Grimm (interesados en la literatura popular oral pero también en el folclore y la lengua), en las actividades de Antonio Machado Álvarez (1848-1893), miembro de la Sociedad Antropológica Sevillana, profesor de Folclore en la ILE y padre del poeta y misionero Antonio Machado Ruiz; o de Ramón Menéndez Pidal en el Centro de Estudios Históricos (recordemos lo expuesto en el capítulo 1), padre del cineasta y misionero Gonzalo Menéndez Pidal. Por supuesto, se trata de un contexto histórico, político, científico y cultural muy diferente, y el elemento filo-popular al que nos referíamos en el capítulo anterior se expresa de maneras distintas, siendo en el caso de los españoles institucionistas el romanticismo una tendencia que subyace a un liberalismo que intenta plegarse a la modernidad de otros países de Europa. En ese camino se situaban las Misiones Pedagógicas.

En el listado de García Alonso encontramos también el título *Las ranas buscando rey* (obtenida por el Patronato en 1933), que posiblemente sea *Les Grenouilles qui demandent un roi/ Frogland* (1922), de Wladyslaw Starewicz (García Alonso 2013). Si fuera así, se trataría de un caso muy diferente al del Gato Félix. Si bien el gato dibujado por Otto Messmer era celebrado, por algunos misioneros, como “gato comunista” (Carmen Conde) o como personaje de un cine de animación que coincidía con los postulados del surrealismo (César Muñoz Arconada), lo cierto es que era un producto, en la década de 1930, completamente absorbido por el cine con fines comerciales. El trabajo de animación del artista polaco Wladyslaw Starewicz, por el contrario, correspondía a un cine de

vanguardia en diálogo con la antigua tradición de la fábula y la artesanía. Starewicz, fascinado por los insectos como Luis Buñuel (cuyo primer intento de estudiar en la universidad fue en la carrera de entomología), creó películas en las que la naturaleza animada mediante muñecos, títeres y marionetas es revisitada por medio de la tecnología moderna que supone la fotografía y el cine. La narración visual vanguardista, la primera en *stop motion*, reactualiza el género de la fábula, resto de la cultura premoderna europea que muchos intelectuales y artistas europeos querían conservar en tanto experiencia colectiva -recordemos el ensayo de Walter Benjamin “El narrador” (1936), en el que el autor plantea la declinación de la experiencia y la narración en el mundo moderno (2018, 225-229). En el film de Starewicz, la fábula de Esopo (600-564 a.c), “Las ranas pidiendo rey”, es recuperada para actualizar la moraleja “cuidado con lo que pides”, en un contexto político que exige una alerta contra el autoritarismo. Las ranas se reúnen en asamblea. El orador que toma protagonismo impugna la forma democrática de gobierno por haber derivado en crisis y desorden. Se resuelve pedir a Júpiter (originalmente, en la fábula de Esopo, Zeus) que envíe un rey. Una delegación transmite al dios “todopoderoso” esta voluntad común. Júpiter les envía un rey-madero. Las ranas, al verlo tan quieto, reclaman al dios un rey de verdad, porque este era solo “una madera presidencial”. Júpiter, fastidiado, les envía un rey-cigüeña, que se posa sobre el madero inerte, con un gesto de soberbia. En la celebración de recepción, en la que toda la burguesía animal desfila con sus trajes elegantes y galeras, auspiciando el despotismo que arribaba (y un fotógrafo-rana es empujado por una rana cineasta, mostrando el lugar contemporáneo de la tecnología moderna en relación con la documentación de los eventos políticos), el nuevo rey empieza a mostrar su “apetito”: levanta con su pico a la rana que lee el discurso y se la come, luego hace lo mismo con otra y otra. El resto huye y ruega a Júpiter que los libere de este rey, pero el dios enfadado les envía un rayo destructor. Antes de ser devorada, una rana da la moraleja: “mejor estar contentos con las cosas como están”. El film de Starewicz recrea la fábula de Esopo reteniendo un elemento popular conservador que, en tiempos contemporáneos puede ser leído de maneras distintas. Desde la tradicional narración oral (muy presente en las culturas campesinas españolas) y la vanguardia cinematográfica de animación, se presenta un contenido antimonárquico que funciona en tanto mensaje político de la proyección misionera, pero también se revela, al final, una moraleja, que es la de Esopo, que incita a tener cuidado con lo que se añora, con lo que se exige, con lo que puede resultar peligroso para ciertas formas de organización social (¿Tal vez una advertencia crítica en relación con la ilusión del progreso? ¿O con los ideales revolucionarios?). También es interesante prestar atención a la puesta en escena del film, con muñecos y títeres contruidos a partir de esqueletos de pájaros y pieles de animales. Estos personajes de animales antropomórficos, creados con los conocimientos de un entomólogo de formación y un cineasta autodidáctica -entre la materialidad biológica y la fantasía surrealista- parecen salir de un gabinete de maravillas (CCCB 2014). La animalidad, como veremos en los próximos capítulos en el arte plástico de Dalí, el cine de Buñuel y el documental de Val del Omar, se presenta insistentemente en las expresiones de la modernidad cultural, incluyendo la republicana española. La conjunción de tradición (la fábula, la

narración, los títeres, los muñecos), modernidad (técnica cinematográfica) y vanguardia (un innovador estilo de animación), puede mostrar (a nivel micro) el entramado temporal y cultural complejo de la experiencia misionera.

El empleo de títeres, además, coincide con un espectáculo conocido por los habitantes de los pueblos rurales españoles, quienes incluso creían que los misioneros eran titiriteros. Las Misiones Pedagógicas, por su lado, llevaron adelante un teatro de guiñol, a partir de la iniciativa de Rafael Dieste en el norte de España. En las Memorias de 1934, hay un capítulo sobre el Retablo de Fantoques (Guiñol) -reproducido por distintos medios, como el diario *El Sol* (Madrid, 9 de mayo de 1934, p. 7), *Diablo Mundo* (Año I, Madrid, 19 de mayo de 1934, núm. 4, p. 6) o *La Escuela Moderna* (Año XLV, Madrid, 1 de julio de 1934, núm. 514, p. 15)- en el que se explica la intención de crear “un Guiñol que, sin renunciar a la frescura popular y al desenfado peculiares al género en España, cumpliera las exigencias de un espectáculo culto” (MPMP 1934, 123). Nuevamente, los misioneros buscaban generar medios culturales de encuentro, de posible comunicación entre el ámbito rural y campesino, y el ámbito urbano e intelectual. Interesaba acercarse a las poblaciones campesinas “un espectáculo culto”, algo que no podían conocer porque no participaban de los ambientes urbanos modernos. Al mismo tiempo, el elemento “culto”, debía infundirse de “frescura popular”, de tradición y autenticidad. En la memoria, se destaca el carácter improvisado de la idea del Guiñol, a la vez que la inspiración ejercida por el paisaje y el pueblo: “La fisonomía especialmente jovial de un pueblecillo marinero de Galicia, fue quizá la fuerza animadora que decidió a un equipo de misioneros, noticiosos de los deseos del Patronato, a ensayar este proyecto. Se improvisó el Guiñol como se improvisa una frase de homenaje espontáneo, por pura y simple simpatía a un pueblecillo ingenuo, con su muchedumbre de niños alborozados y sus pescadores graves, atentos y sencillos. En Malpica (este es el pueblo aludido) se hizo el primer Guiñol de Misiones. Fantoques y artilugio fueron construidos por los misioneros en dos tardes. Lejos de todo mercado que pudiera proporcionar los materiales más adecuados, hubo de apelarse al ingenio... Así, no disponiendo de pinturas, fue necesario hacer las decoraciones recortando y pegando papeles de colores. La empresa no costó más de quince pesetas y, a pesar de ser realizada en condiciones tan precarias y con extraordinaria rapidez, este primer ensayo tuvo el éxito más animador” (MPMP 1934, 123-124). A partir de esta memoria, podemos notar algo que planteamos al comienzo de este apartado sobre el corpus misionero: hay actividades que se crean por iniciativa de personas y grupos particulares, sin que necesariamente el Patronato haga una solicitud, como es el caso de este grupo de misionero en Galicia, con Rafael Dieste como figura destacada. Además, estas iniciativas “sobre la marcha”, inspiradas en proyectos propios de intelectuales y artistas que participan en las Misiones y, a la vez, en experiencias concretas que se tienen en el campo y la costa, en pueblos visitados que se van descubriendo, exigen nuevos materiales que deben crearse y que van conformando también el corpus misionero (volvemos a la idea de la inorganicidad de este conjunto de materiales, recursos, objetos). Fantoques y decorados para el teatro de guiñol, tuvieron que ser construidos con lo que

había, sin posibilidad de diseñar un plan y un presupuesto. Esta dimensión material de la composición de un corpus resulta interesante por exponer un punto de contacto entre las Misiones (específicamente, los misioneros) y las vanguardias artísticas. Como lo notamos antes en el análisis breve de las películas animadas empleadas en el Servicio de Cine, en estas experiencias y en las aproximaciones vanguardistas al arte y la cultura (en términos más amplios), hay un retorno a la tradición artesanal en un sentido renovado: importa dejar ver las costuras, las formas en las que la materialidad del fenómeno estético se produce. No había misterio en el Retablo de Fantoques de las Misiones: el pequeño teatro se armaba a la vista de los campesinos, que muchas veces participaban del montaje.

Junto con el “bagaje material” del corpus (en este caso, fantoches, muñecos, decorado, teatro, carteles), se desplegaba un “bagaje espiritual” que incluía los contenidos representados, las obras escritas, adaptadas o recuperadas de otros repertorios. La primera representación del Retablo de Fantoques es descrita así en la Memoria de 1934: “un prestamista se hace el olvidadizo y con sofisticadas evasivas despide al pobre esperanzado que venía a recibir el aguinaldo prometido. Se indigna el limosnero, viendo cómo se desbaratan sus ilusiones; y al “perdone hermano” del avaro responde con furia de estacazos y un “no perdono!” reiterado y frenético. El diálogo era un juego de malicias y sentencias que conducían rápidamente a la caracterización moral de los personajes (el vendedor de lotería, el avaro y el mendigo) y a la culminación del desenlace. En esta primera sesión se hicieron además algunas improvisaciones para niños, según el modelo de los diálogos de circo” (MPMP 1934, 125). Se representó también una farsa escrita especialmente para el guiñol de las Misiones Pedagógicas: “El dragón y su paloma”, que se perdió durante la guerra. En la memoria del primer ensayo del Retablo de Fantoques, se plantea que “por ser escrita y previamente calculada en sus efectos, permitió a los guiñolistas brindar al público rural un espectáculo de plena coherencia. Hubo, no obstante, que enmendar el lenguaje, pues no era fácil conseguir de primera intención el más adecuado al género” (MPMP 1934, 126). El tema de la pobreza y la marginalidad tiene un lugar protagónico, como ya lo vimos en el cine. Esta vez, aparece explícita la connotación moral que los misioneros imprimen a la representación. Los personajes de la primera obra encarnan posiciones sociales y morales. Mediante el diálogo, se exponen perspectivas opuestas a partir de un acto que se define -mediante la representación- como injusto. Otra operación de los misioneros en el Retablo es la de la adaptación de obras tradicionales, populares, anónimas como el romance “La doncella guerrera”. Rafael Dieste fue el responsable de esta adaptación (sugerida por Manuel Bartolomé Cossío), de la escritura de nuevas farsas pensadas especialmente para los campesinos visitados, y también del repertorio general empleado en el teatro de guiñol. Las adaptaciones, reconstrucciones y nuevas composiciones, formaban parte de una relación selectiva de Dieste, Ramón Gaya y Urbano Luján (1908-1973)-artistas colaboradores en la creación del Retablo-, con la tradición del guiñol, y de un anhelo por entablar un medio cultural de comprensión y comunión con los campesinos.

Tanto el cine, arte moderno, desconocido para la mayor parte de los campesinos, como el teatro de guiñol, familiar, cercano a las tradiciones y los medios conocidos por los asistentes al espectáculo, funcionan en las Misiones en relación con otras actividades y, por lo tanto, con otros materiales, textos e imágenes que formaban parte del corpus misionero, inorgánico y heterogéneo. El ensayo del Retablo de Fantoques estuvo articulado con el Museo Circulante de Arte en la Misión de Galicia (agosto-diciembre de 1933), y en los programas culturales que incluían el cine, las proyecciones se intercalaban con audiciones de música, lecturas de poesía y recitados de romances. Eugenio Otero Urtaza, desde su punto de vista, nos transmite esto en una imagen que condensa situaciones de distintas experiencias: “mientras el romance de La loba parda, que algunos viejos conocían por tradición oral, es recitado por un ilustre universitario con el consiguiente placer y admiración del auditorio, se veía por primera vez en la pantalla, la vida primitiva de una tribu africana, o la cúspide de los rascacielos de Manhattan. Y cuando el júbilo estallaba con el sonido de un fandango o de una muñeira, se hacía notar teórica y experimentalmente, que las creaciones musicales de Mozart o Falla tienen un valor al que no es ajeno el pueblo” (1982, 11). En Beteta, Cuenca, el programa incluía la proyección del film *Arboricultura* (de Eastman Kodak, lo vimos antes), la audición de *El Amor Brujo* de Manuel de Falla (1876-1946), la lectura y el comentario de “una serranilla de Santillana”, una “pequeña charla acerca de la Constitución”, y, a partir de la película “Trasatlánticos”, una charla sobre “los transportes y comunicaciones marítimos”. Luego, la lectura de algunas coplas de Jorge Manrique, la proyección explicada de la película “Tejidos de lana”, la lectura de una selección de poemas de Antonio Machado y, para cerrar, la proyección de una película cómica (MPMP 1934, 45). Diversos materiales se entrecruzaban y compaginaban en el programa: cine educativo estadounidense, música de un compositor andaluz contemporáneo que recuperaba las tradiciones ancestrales, poéticas populares de tradición oral investigadas por Ramón Menéndez Pidal, la Constitución de 1931, coplas clásicas del siglo XVI, poemas modernos de un miembro del Patronato, y una película cómica de cierre. En las memorias, se dice que “Charlot” entraba al final del programa, y que mientras se proyectaban sus películas se reproducía música de Beethoven y de Mozart (MPMP 1934, 54). Lo moderno y lo clásico, lo cómico- sentimental y lo sobrio-intelectual, se yuxtaponían en la praxis misionera.

La música ocupaba distintos espacios y funciones en las programaciones y experiencias misioneras. Podía ser reproducida, como vimos antes, para una película, imprimiéndole un tono estético y un efecto anímico diferente o reforzando una relación de empatía. La interacción del cine con la música también cumplía una función educativa en el sentido de ampliar el horizonte de conocimiento intelectual y sensible de los campesinos. Por ejemplo, en la sesión nocturna del 20 de agosto de 1932, en la plaza pública de Besullo (Asturias), uno de los puntos del programa incluía el tema “El Renacimiento”, y para tratarlo se proyectó el film documental titulado en castellano *Tesoros artísticos del Vaticano*. Durante la proyección se reprodujeron, mediante el gramófono, cantos gregorianos interpretados por los coros de la Abadía de Solesmes, Francia (MPMP 1934, 12). De

esta manera, dos instrumentos modernos fundamentales de las misiones, dos objetos del corpus (“bagaje”) material misionero, el cinematógrafo y el gramófono (pero también la película y el disco), entraban en interacción para propiciar una experiencia estética y pedagógica que acercaba a los campesinos una conceptualización historiográfica (el Renacimiento) para un tiempo histórico lejano (siglos XV y XVI), y una producción cultural feudal (aunque de orígenes litúrgicos tardo-antiguos). También funcionaba la música como puente entre distintos puntos de tensión del programa, como *rapport* entre materiales diversos. Música clásica europea o popular de distintas regiones del país, era reproducida en los intermedios de las veladas culturales (MPMP 1934, 54). Otra función de la música era la del anuncio de la llegada de la Misión: “Poco después de nuestra llegada el altavoz anunciaba el objeto de nuestra visita y el plan de trabajo. El anuncio alternado con música que invadía todo el pueblo producía la conmoción y el júbilo consiguiente” (MPMP 1934, 53). El Patronato, desde su formación inicial, había conformado un Servicio de Música. En un apartado anterior de este capítulo nos hemos referido a las audiciones de música y a los sentidos pedagógicos que se le asignaban a esta actividad. Las audiciones de música estaban destinadas a toda la comunidad, como el resto de las actividades propuestas por las Misiones, sin embargo, también existían, por ejemplo, sesiones especialmente dedicadas a los niños y niñas. En las sesiones infantiles, como también hemos dicho en aquel apartado anterior sobre el desarrollo de la Misión en la aldea, la música funcionaba en relación con el juego, en una actividad pedagógica y recreativa al aire libre.

El Coro de Misiones, que en general actuaba con el Teatro del Pueblo (como vimos en el apartado anterior), contaba con un repertorio que muestra otra vez la operación selectiva que practicaban, en relación con la herencia, el Patronato (como institución estatal y formación del campo intelectual marcado por el institucionalismo) y los propios misioneros, de diversas formaciones (que excedían la institucionista) y con heterogéneas tendencias políticas (que a veces divergían de las tradiciones republicanas, liberales y socialistas, como es el caso de quienes pertenecían al Partido Comunista). Según la Memoria de 1934, el coro, integrado por estudiantes universitarios o del magisterio, “lleva a los lugares que visita en sus excursiones frecuentes las canciones y los romances que el mismo pueblo ha creado y tiene en olvido” (MPMP 1934, 73¹⁰¹). Notemos que es recurrente la asociación entre la formación de un corpus misionero que incluye romances (lo tratamos en el capítulo 1), músicas y cantos populares regionales, farsas, entremeses, narraciones orales, entre otros, y la idea de que las Misiones deben devolver estas creaciones culturales al pueblo que les ha dado vida. Una segunda asociación sería entre la acción de llevar estas producciones culturales al campo, y la búsqueda misionera de la auténtica vida de estas obras en las formas culturales que sobreviven en el

¹⁰¹ Recordemos lo planteado en el capítulo anterior sobre las investigaciones de Menéndez Pidal. El Poema del Cid, “gran epopeya, popular y nacional”, llegó en fragmentos, en romances, a través de los juglares al pueblo llano (Menéndez Pidal 1910, 10). Uno de los romances que se recitaban en las Misiones, El romance de la Loba parda, es identificado por Menéndez Pidal como parte de la tradición cultural de los pastores de Castilla, León y Extremadura (1910, 110).

pueblo, aunque permanezcan “en el olvido” (veremos esta relación, desde la perspectiva misionera, entre memoria y olvido).

El Servicio de Música buscaba complementar, en su corpus, música de distintos orígenes (españoles y del resto de Europa): “Para extender más este goce musical que se ofrece a las aldeas y ampliarlo mediante el conocimiento posible de los grandes compositores de ayer y de hoy, la Misión acude a la facilidad del gramófono y de los discos, escrupulosamente seleccionados éstos para formar interesantes colecciones graduadas que comprenden obras universales o de estimación general: de Bach, Haendel, Mozart, Beethoven, Schubert, Mendelsshon, Weber, Chopin, Lyszt, Wagner, Rossini, Berlioz, Gounod, Verdi, Franck, Brahms, Strauss, Saint Saens, Debussy, Mussorgsky, Borodin, Rimsky Korsakoff, Grieg, Puccini, Dukas, Ravel, Stravinski, etcétera; de los autores españoles: Chapí, Bretón, Albéniz, Falla, Esplá, Turina, García Lorca, y ejemplos de canto gregoriano y de la lírica regional gallega, asturiana, montañesa, catalana, valenciana, andaluza, etcétera” (MPMP 1934, 73). Para ampliar el horizonte de conocimientos musicales, los misioneros se servían de un “bagaje material” que incluía libros, discos y gramófonos: “Además de las bibliotecas, la Misión deja en algunos de los pueblos visitados un gramófono y una colección de discos, que son renovados de tiempo en tiempo. El Patronato tiene así en servicio 38 gramófonos confiados a maestros nacionales y a otras personas en localidades apartadas, donde antes ignoraban este recurso musical que cada día se va extendiendo. Por otra parte, la música y su comentario se incluye siempre en el programa de las actuaciones para niños y adultos” (MPMP 1934, 73). Nuevamente, como planteábamos al comienzo de este capítulo, vemos que se pretendían sostener algunas actividades culturales propiciadas por las Misiones, mediante una articulación con los “elementos locales”, esto es, sobre todo, con los maestros y maestras de los pueblos visitados. Por eso, una parte del “bagaje material” de las Misiones se quedaba en los lugares por los que pasaban: bibliotecas, gramófonos, colecciones de discos, pequeñas reproducciones fotográficas de cuadros del Museo del Prado y, a veces, mobiliario y útiles escolares.

La música se compaginaba con la poesía. Los misioneros procuraban combinar la “difusión de la poesía y la música populares, de tradición y actual” (MPMP 1934, 44). Manuel de Falla, cuya música formaba parte del corpus misionero, representa, de alguna manera, esa articulación. *Amor brujo* (1915), entre la música clásica y andaluza, era una de sus obras reproducidas con el gramófono en las Misiones. Como Federico García Lorca, a quien nos referimos en el capítulo anterior, Manuel de Falla estaba fuertemente interesado en recuperar la música y el canto popular auténtico de Andalucía. Juntos organizaron el Festival de Cante Jondo, que se realizó en Granada en 1922. Buscaban, como expresa Lorca, dignificar el cante jondo (ancestral, a diferencia del flamenco, creación del siglo XVIII) para que no desapareciese. “Era verano y mientras discurríamos nos limpiábamos el sudor de plata que produce la luna llena andaluza. Falla hablaba del olvido y el desprestigio que estaban envolviendo nuestras viejas canciones, y cuando protestaba contra esto, de una ventana salió la canción antigua, pura, levantada con brío frente al tiempo: Flores, dejadme; /

Flores, dejadme; / que aquel que tiene una pena / no se la divierte nadie. / Salí al campo a divertirme;/ dejadme, flores, dejadme” (2003, 212). El cante jondo estaba vivo en el “pueblo”, pero invisibilizado. La preocupación por la cultura popular ancestral, por la posibilidad de su desaparición, estaba presente en el campo intelectual y artístico y, de esta manera, también en las Misiones Pedagógicas.

El cine, la música y la poesía, como podemos observar en las Memorias de 1934, funcionaban de manera intercalada y complementaria en los programas culturales de las Misiones, incluyendo temas, recursos y medios de orígenes históricos, sociales y culturales diversos. Un arte moderno como el cine, era combinado con música, “recitaciones y lectura de la antigua poesía popular, la del romancero, tradición sentimental” (MPMP 1934, 10). Lo moderno, el cinematógrafo y el gramófono, la poesía escrita de autores como Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado y Rubén Darío, se anudaba con lo ancestral, concretado en la poesía anónima oral. El 28 de julio de 1932, en Pombriego (La Cabrera, León), se recitan los romances “La loba parda”, “El conde Olinos” y “La doncella guerrera” (que luego será adaptada al teatro de guiñol por Rafael Dieste en Galicia). En Besullo (Asturias), el 20 de agosto de 1932, los misioneros dan una charla titulada “El poema del Mío Cid”, y luego tiene lugar en el programa el romance “La jura en Santa Gadea”, seguido por poemas de *Campos de Castilla* de Antonio Machado (MPMP 1934, 11).

Otra relación triple en la praxis misionera, que influye en las implicaciones pedagógicas, estéticas y políticas del corpus empleado, es entre la música, la poesía y el teatro. El Coro de las Misiones, dirigido por Eduardo Martínez Torner (si Manuel de Falla y Federico García Lorca estaban comprometidos con la búsqueda del cante jondo andaluz, Martínez Torner investigaba la música popular asturiana y gallega), se encontraba emparentado con el Servicio de Música (como hemos visto) e interpretaba vocalmente la poesía popular, pero también, recordemos, funcionaba en conjunto con el Teatro del Pueblo. Las canciones del Coro abrían las actuaciones del Teatro, entrando en diálogo con los asistentes, que participaban de una recreación de entremeses del Siglo de Oro. En la Memoria de 1934 se plantea que “juntamente con su repertorio escénico, y aun muchas veces fundido con él, el Teatro lleva un repertorio musical integrado por canciones corales y romances de la más pura tradición, recogidos de nuestro folklore perdurable: Canciones de baile (Zamora), Cantos de boda (Salamanca), Canción de camino (León), Canción de ronda (Salamanca), Seguidilla (Extremadura), Fiesta en la aldea (Asturias), Ronda (Segovia), Canciones populares (Galicia), Ronda de Sanabria (Zamora); Pastoral, de Juan del Encina; Cantiga de Serrana, del Arcipreste de Hita, y Romances del Conde Olinos y del Conde Sol” (MPMP 1934, 95). Una cartografía folclórica (inspirada en herencias del trabajo de Ramón Menéndez Pidal en el CEH, pero con antecedentes en los folcloristas del siglo XIX) era representada por el Coro del Pueblo, poniendo en diálogo creaciones populares anónimas (caracterizadas como expresiones de “pura tradición” y “folklore perdurable”) con los grandes nombres de la tradición selectiva española: Miguel de Cervantes, Lope de Vega, Lope de Rueda, entre otros. Los romances, tradición popular

oral, son “devueltos” al campesinado de forma escrita, incluyendo un elemento alfabetizador en la dinámica de actualización de la herencia: “Copias de los romances—letra y a veces notación musical—son repartidas abundantemente entre el público después de cada representación” (MPMP 1934, 95).

En cuanto a la dimensión material del corpus teatral misionero, uno de los primeros asuntos fue el de “la resolución del pequeño problema técnico del escenario”: “El tabladillo debía cumplir con sobria exactitud la necesidad de un fácil montaje, de suerte que pudieran realizarlo rápidamente los mismos muchachos actores, más como alegre ejercicio que como alarde de fuerza, y de modo que su disposición respondiera en todo a la misión esencial: acercar el teatro al pueblo, permitiendo el desarrollo de la farsa en medio de las gentes y en plenitud de aire libre. A este fin se ha construido el teatro en forma de un tablado de cuatro metros de ancho por seis de fondo, dividido hacia la mitad por la embocadura, lo que permite el libre juego escénico de telón afuera, con acceso desde el público, cuando los coros, movimientos y conjuntos así lo requieren. El conjunto (quince tableros machihembrados, sobre caballetes plegables, una embocadura de arpillera pintada, con puertas laterales, armada sobre ligeros bastidores de madera, y tres soportes de tubo de hierro de donde cuelgan las cortinas y telones) es transportado en una camioneta y armado por una docena de muchachos en una media hora” (MPMP 1934, 93-94). Como en el caso del Retablo de Fantoques, el Teatro del Pueblo era montado por los actores, a veces con colaboración de la gente del pueblo, de quienes asistían al espectáculo. El hecho de que se tratara de un “fácil montaje” permitía, por un lado, una sencilla y rápida forma de resolver la instalación del escenario, y por otro, era una manera de explicitar el artificio teatral y, al mismo tiempo, tal vez hacerlo más cercano: la exhibición e, incluso, la posibilidad de que los propios espectadores participaran de la instalación transparentaba, al menos en parte, el hecho de la representación. La sencillez del escenario también posibilitaba situar la representación teatral en espacios cotidianamente habitados por los espectadores, que resultaban no ya cercanos, sino propios. El teatro se instalaba en el espacio de los espectadores, se acercaba físicamente a ellos. De esta forma, las Misiones ponían en cuestión, en la práctica artística y pedagógica, la escisión entre teatro y “pueblo”. Tablado, telón, trajes y escenografía, completaban el “bagaje material”: “Unos forillos de tela, sumariamente decorativos, y unos trajes resueltos sobre figurines graciosos y estilizados, completan la escenografía” (MPMP 1934, 94).

El corpus “inmaterial”, “bagaje espiritual”, repertorio del Teatro, estaba compuesto, hasta 1934, por “Égloga, de Juan del Encina; La carátula, El convidado y Las aceitunas, de Lope de Rueda; Los alcaldes de Daganzo y El juez de los divorcios, de Cervantes; El dragoncillo, de Calderón (...). A partir de entonces -se informa en la Memoria de 1935- se han ensayado y dado a conocer: Entremés del mancebo que casó con mujer brava (escenificación con música y danzas de un proverbio del Conde Lucanor), El médico a palos (reducción en dos actos de la versión de Moratín), Solico en el mundo (muestra de teatro contemporáneo, de los Sres. Quintero)” (MPMP 1935, 104-105). Recordemos la imbricación de lo “folclórico”, “tradicional” y “contemporáneo” en el entramado de

obras representadas, y la praxis del homenaje en la celebración de Lope de Vega, al tercer aniversario de su muerte, mediante la representación de “sus escenas pastorales” (MPMP 1935, 105). Volviendo brevemente a la investigación de David Rodríguez-Solás y a la idea de que el Teatro del Pueblo, a diferencia de La Barraca, buscaba crear un repertorio accesible para los campesinos (2014, 75), recuperamos también la observación de este autor sobre el proceso de selección e interpretación del teatro del siglo XVII: en él, plantea Rodríguez-Solás, había una decisión de no representar los entremeses canónicos de Cervantes (*La cueva de Salamanca, El retablo de las maravillas*), como hacia La Barraca, sino piezas que, en el contexto republicano, adquirirían un nuevo significado (2014, 79). Rodríguez-Solás emplea como ejemplos *El juez de los divorcios* y *La elección de los alcaldes de Daganzo* (2014, 79): en la primera se representa el divorcio, cuando recién se había aprobado la ley que lo permitía y regulaba (el 2 de marzo de 1932); en la segunda se representa (y, podríamos decir, se actualiza) una idea de justicia consensuada por la comunidad (2014, 80), asociada, en el presente, a los principios republicanos modernos.

Guiado por la idea de Cossío de “devolver al pueblo lo que es del pueblo”, Alejandro Casona recreó distintas obras popularmente conocidas y escribió otras propias a partir de las tradiciones literarias y dramáticas europeas. El maestro y dramaturgo asturiano recuerda: “Un día me dijo el maestro Cossío: - Habría que escenificar para nuestro teatro ambulante algún capítulo del Quijote. Antonio Machado, patrono de las Misiones, apuntó certeramente: - Los juicios de Sancho, además de malicia y donaire, tienen ese sentido natural de la justicia inseparable de la conciencia popular (Nadie ha sentido como Machado el supremo valor artístico de las cosas que vienen del pueblo o tienen la fuerza suficiente para volver a él)” (Casona 2011, 64). Con Machado, Casona imaginó la historia de Sancho Panza en la ínsula prometida por el Quijote. El responsable del Teatro del Pueblo escribió *Sancho Panza en la ínsula*, obra que se incorporó al repertorio misionero (Lo mismo hizo con un proverbio de *El Conde Lucanor* -el “enxiemplo” XXXV- *Entremés del mancebo que casó con mujer brava*). La obra basada en el personaje de Cervantes más cercano a los campesinos, el labriego Sancho Panza, se centra en la cuestión de la administración y el sentido popular de la justicia. Sancho, por una broma de los “señores duques”, llega a ser “gobernador” de la ínsula Barataria (Casona 2011, 70). Una parte del pueblo lo sabe y otra no. El cronista, sorprendido ante el hecho de que “ese villanote de bota y alforjas, con trazas de labrador y barba de dos semanas” se entera de todo esto al preguntar al mayordomo del palacio. Mediante el diálogo entre el cronista y el mayordomo, Casona introduce al público el personaje de Sancho, por muchos conocido, y lo ubica en el contexto de la obra de Cervantes: Este gobernador no es otro que “el gran Sancho Panza”, dice el mayordomo. “¿El escudero de ese extraordinario loco al que llaman Don Quijote de la Mancha?”, pregunta el cronista. “El mismo que viste y calza”, responde el mayordomo. Según parece, continua, “el tal Don Quijote le tenía prometido el gobierno de una ínsula a su escudero, que, por lo visto, no está mucho más cuerdo que su amo. Y nuestros señores los duques, en cuyo palacio se hospedan ahora uno y otro, no han podido imaginar más divertida burla que esta: hacerle

creer al bueno de Sancho que este lugar es la ínsula prometida, y dejarle que la gobierne unos días para ver hasta dónde llega su simpleza” (Casona 2011, 70). Alejandro Casona crea esta obra cómica recuperando la voz del personaje menor del Quijote, Sancho Panza, para acercarse a la cultura popular revalorizando un sentido de justicia propio de las costumbres y la sabiduría forjada en la experiencia de vida y trabajo. La obra de Casona, que actualiza elementos de la literatura de Cervantes, pone en el centro de la actividad teatral la recuperación de los saberes populares - “De casta de labradores vengo y nunca me avergonzaré de ello; ese es consejo que me dio mi señor Don Quijote” (Casona 2011, 73). Sancho Panza gobierna justamente fundamentando decisiones y disposiciones a través de refranes populares. Se enfrenta al “Doctor” formado en la Universidad de Osuna haciéndole ver que todas sus “bachillerías” no significaban nada (Casona 2011, 74), mientras que respetar las costumbres es “ley de buen gobierno” y el ingenio hace bueno al gobernador (Casona 2011, 76). La experiencia de vida y la memoria (la rememoración de relatos de experiencias de otros) le permite desconfiar, sospechar de las apariencias (“algo me huele a gato encerrado”), y, al mismo tiempo, ser misericordioso cuando “sobra la ley” (Casona 2011, 82 y 76). La astucia y el ingenio popular se encuentran encarnados en la figura de Sancho: “Venirme a mí con malicias es como echar agua a la mar” (Casona 2011, 83).

Otra actualización en clave republicana, de tradiciones políticas y culturales o de acontecimientos históricos celebrados, es la que se produce en la “composición de las colecciones” (MPMP 1934, 105) del Museo del Pueblo (o Museo Circulante). Si bien ya hemos presentado la actividad del Museo, su fundamento, e incluso parte de su corpus (entre el capítulo anterior y este), aquí tomaremos algunas imágenes y fragmentos discursivos para concluir esta sección sobre la formación del corpus misionero. Una de las reproducciones realizadas por Ramón Gaya para la primera colección (1932), fue la de *Los fusilamientos del Dos de Mayo* (según la Memoria de 1934, 105) o *Los fusilamientos/El 3 de mayo en Madrid* (1814), de Francisco de Goya y Lucientes. Es significativa esta presencia en las exposiciones misioneras: relatos históricos que fundamentaban los orígenes de la Segunda República más allá de su contexto temporal, establecían una continuidad entre la resistencia a las invasiones napoleónicas, la Revolución de 1868, la Primera República de 1873 y la Segunda de 1931. Recordemos la imagen mítica transmitida por el historiador liberal Modesto Lafuente (que muere antes de la Primera República), de un mismo pueblo que se resiste en Numancia a los romanos, en Sagunto a los cartagineses y luego en 1808 a los franceses. O la idea de Manuel Pedregal y Cañedo, profesor de la ILE, de un espíritu popular que lucha por la independencia y que se encarna en la resistencia a Napoleón. También en los Episodios Nacionales de Pérez Galdós se establecía 1808 como punto de referencia en la construcción de la nación. Y en 1908, en el homenaje a “la guerra de independencia”, intelectuales como Antonio Machado, posteriormente miembro del Patronato de Misiones Pedagógicas, destacaban el patriotismo de aquellos resistentes que luchaban por la libertad.

Entre 1808 y 1932, cuando el Museo empieza a circular por las aldeas y los campesinos entran en contacto con la imagen de aquellos fusilamientos, una trama de relatos historiográficos y literarios se compone y permite, en el momento de la exposición de un Goya pintado por Gaya, yuxtaponer dos tiempos cronológicamente distantes. Sin embargo, para los espectadores campesinos, ajenos a la historia intelectual y cultural de las ciudades principales de España (que habían producido los relatos, imágenes y homenajes que establecían una continuidad narrativa), probablemente la presencia de la imagen de los fusilamientos de principios de siglo XIX, creada por Goya y reproducida por Gaya, tendría otras resonancias en la memoria. Lo que resulta importante establecer en este momento, es la distancia ineluctable entre los criterios, ideas, narrativas, principios e imaginarios que sostenían la selección y conformación de las colecciones por parte del Patronato y de los misioneros encargados, y la memoria, los saberes, las experiencias, las ideas y valores de los campesinos que contemplaban las obras expuestas. De alguna manera, esa distancia fundada en realidades, vivencias y experiencias diferentes permitía diversas posibilidades de recepción, no necesariamente coincidentes con la lectura de los misioneros. Al menos en un primer momento, las evocaciones serían divergentes. Al pensar en el corpus misionero y su formación, debemos tener en cuenta aquel “aislamiento” de las aldeas al que se referían los misioneros, que era motivo de la empresa de difusión cultural pero que también generaba un diferimiento, una distancia entre las bases históricas del “bagaje espiritual” del corpus de materiales culturales, y su lugar en la actividad misionera. A pesar de los diseños y tentativas (algunas improvisadas) de los misioneros, más allá de las intenciones y búsquedas involuntarias, necesariamente las obras y los objetos se *desterritorializaban* (se desgajaban, sin perder la carga de contenido, la inscripción de politicidad, del conjunto de elementos y dispositivos culturales que circulaban en los ámbitos intelectuales y artísticos de las ciudades) y se *reterritorializaban* (empleando las categorías de Gilles Deleuze 2010, 517-518) no en el campo imaginado o visto por los intelectuales y artistas de la ciudad, sino en la experiencia de misioneros y campesinos a partir de un nuevo y original contacto con las imágenes y textos expuestos.

Pero si la reproducción del Goya de los *Fusilamientos* era susceptible, desde la acción misionera (por ejemplo, mediante las “charlas” y explicaciones en las exposiciones), de ser inscrita en un relato de continuidades narrativas de una nación que en la República se hacía soberana, el Museo del Pueblo también exponía reproducciones de otro tipo de obras de Goya, imágenes de las series de *Caprichos*, *Disparates* y *Desastres de la Guerra*, ya determinadas por el mismo Goya en un sentido crítico al crearlas con los elementos de la sátira gráfica (tal vez nutrida de la ironía popular), y al imprimirlas una direccionalidad de sentido mediante las leyendas fijadas al pie de cada una de ellas. Aquí exponemos dos estampas reproducidas para el Museo del Pueblo: “No saben el camino” (1814-1815) (de *Desastres de la Guerra*) y “Disparate de miedo” (1815-1819) (de *Disparates*) (MPMP 1934, 105-106). En ambos casos parece mostrarse el reverso del homenaje, de la celebración del heroísmo y el martirio, de la conmemoración de la guerra: se conjuran imágenes que iluminan críticamente el

fenómeno bélico, sus “desastres” y “disparates”, los monstruos producidos por los sueños de la razón (si volvemos a pensar en la estampa 43 de los *Caprichos*, citada en el capítulo anterior), las fantasmagorías (como vemos en la Figura 1).



Figura 1. “No saben el camino” (1814-1815), Francisco de Goya y Lucientes. Serie de estampas *Desastres de la Guerra*. Galería on-line del Museo del Prado.



Figura 2. “Disparate de miedo” (1815-1819), Francisco de Goya y Lucientes. Serie de estampas *Disparates*. Galería on-line del Museo del Prado.

Formaban también parte del corpus del Museo del Pueblo, como ya hemos visto, reproducciones de obras de El Greco: *La crucifixión*, *San Francisco de Asís y el hermano León*, *La resurrección de Cristo*, *Retrato de un caballero* y *La visión de San Francisco* (MPMP 1934, 105-106 y Museo del Prado). El caballero y el místico son dos figuras que aparecen en el corpus y que, a la vez, resultaban de gran interés para los miembros del Patronato y algunos misioneros. Junto a los principios republicanos, modernos, liberales y laicos, persistían imágenes, palabras, expresiones y gestos del terreno religioso, así como algunos elementos de la tradición medieval del caballero, recuperados, en ocasiones, a través del estudio, el homenaje y la actualización de las imágenes del caballero del siglo XVI y XVII, sobre todo de Cervantes (la imagen del caballero andante) y El Greco (la imagen del caballero castellano).

Si bien, como ya hemos dicho, el conjunto de personas que formaban parte del Patronato y las Misiones era heterogéneo y diverso, algunas figuras claves, como Manuel Bartolomé Cossío, Luis Álvarez Santullano y José Val del Omar, estaban fuertemente interesados en las experiencias místicas (estéticas y espirituales). Recordemos lo que expuesto en el capítulo anterior. Pensemos, por ejemplo, en los estudios de Cossío sobre El Greco, a principios del siglo XX: el que sería en 1931 presidente del Patronato de Misiones Pedagógicas, encontraba en el artista cretense un elemento “más místico que heroico” (Cossío 1983, 177), fraguado en el aislamiento, condición que luego justificaría -en el diagnóstico y fundamento del gobierno republicano- la acción misionera (significante, el de Misión, transparentemente ligado al lenguaje religioso, evangelizador, aunque *desterritorializado* asumiera un carácter republicano, laico y, para algunos, revolucionario). “Más místico que heroico”: se trata de un fragmento textual que, si lo releemos junto con la imagen de los fusilamientos de 1808, enmarcada en una sostenida discursividad conmemorativa del hecho heroico de la resistencia, parece mostrarnos la coexistencia, la yuxtaposición sin síntesis, la oscilación entre un polo y otro (en este punto inclinándose en favor del místico), entre la figura del héroe (en el sentido heredado del liberalismo del siglo XIX) y la del místico.

El aislamiento que generaba pobreza en los campesinos de 1931 posibilitaba al artista, a El Greco, misticismo y creatividad. Laten en las Misiones, en la selección de obras -y tradiciones-, valores que parecen buscarse en la experiencia: el valor de la soledad (que coexiste con el de la comunidad y la solidaridad), el valor de la contemplación (que se ejercita con el paisaje, con el otro, con el cine, con la pintura, con el teatro; y que convive con el valor de la acción física, cultural, pedagógica, actoral) y el valor de la introspección (incluso el términos colectivos, como veremos en el próximo capítulo, y que se yuxtapone al valor de la difusión). Los misioneros, asumiendo la tarea de recorrer España, la condición de pasar incomodidades, la necesidad de adaptarse a la sencillez del hombre y la mujer de campo, y desapegarse (por un tiempo a veces muy corto) de las facilidades y recursos de la ciudad, parecen encarnar valores del caballero, aquella potente imagen de *El caballero en la mano en el pecho* (1580, El Greco), y, al mismo tiempo, la de otro caballero, el caballero andante, anacrónico,

“extravagante” -como definía a las Misiones Cossío (MPMP 1934, XXIII), la otra imagen potente y persistente, la de Don Quijote de La Mancha.

Volveremos a estas relaciones en los próximos capítulos, aunque en el apartado que ahora sigue, y que dará cierre al presente capítulo, retomaremos la imagen del caballero andante (en juego con la del juglar) y el valor de la difusión en la praxis misionera.

2.3.4 Las Misiones Pedagógicas como política cultural singular

La praxis misionera, desenvuelta en ámbitos intelectuales y artísticos, en instancias estatales o en espacios fronterizos entre un ámbito y otro, en intercambios por convivencia o azar, en pueblos y aldeas rurales, en camiones y mulas, expresa una política porosa, flexible y abierta, no determinada por sentidos unívocos. Esto se debe a distintos factores: 1) a la naturaleza doble de las Misiones como política configurada en un campo intelectual y artístico relativamente autónomo, y concreción política del Estado republicano, 2) a los principios políticos republicanos (pero también institucionistas) de libertad de conciencia, 3) a la no organicidad de los intelectuales y artistas misioneros en relación con los partidos gobernantes, a la misma conformación en coalición del gobierno, 4) a la organización del Patronato que permitía funciones descentralizadas y múltiples delegaciones, 5) a la proyección política democrática del régimen de la República, 6) a la coexistencia de generaciones y tendencias ideológicas diferentes en las Misiones, 7) y a la propia dinámica de una política de difusión cultural de la ciudad al campo, que, al mismo tiempo, se producía en la difusión. En este último apartado analizaremos este aspecto de las Misiones Pedagógicas, el de su dinámica cultural basada en la *difusión*. Por otro lado, enunciaremos algunas ideas tentativas en relación con los sentidos misionales (recogidos en un lenguaje cristiano) que encontramos en esta praxis. Concluiremos este segundo capítulo con un análisis sobre las distintas dimensiones políticas de la praxis misionera en relación con las tecnologías modernas de reproductibilidad de las obras de arte.

“Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo” (MPMP 1934, 13), afirmaba Cossío en su mensaje para los habitantes de los pueblos y aldeas visitados por las Misiones. Una “escuela ambulante”: itinerante, móvil, polifacética, que ofrece un amplio repertorio de actividades culturales (como ya hemos descrito y analizado antes) y que está dirigida a toda la comunidad (incluso a las comunidades vecinas). Es una “escuela” que solo comparte con la institución que así se denomina, la acción pedagógica y la oferta de recursos culturales, medios y conocimientos. La “escuela” misionera amalgamaba aprendizajes de diversos contenidos: algunos que eran transmitidos en la escuela (pero que eran en las Misiones dispuestos de una manera asistemática y dispersa) y muchos otros que eran ofrecidos por otras instituciones o espacios culturales urbanos como museos, teatros y cines. Además, en las Misiones, otras actividades buscaban ofrecer lo que

circulaba cotidianamente en las ciudades, y que era desconocido en los pueblos y aldeas del interior. En esta clave, que implica difundir la cultura que *difusamente* se produce y circula fuera de los ámbitos educativos institucionales estatales y formales, también se buscaba reactivar desde la Misión lo que “el mismo pueblo ha creado y tiene en olvido”, sobre todo canciones y romances (MPMP 1934, 73). Si en el caso de la cultura difusa urbana se priorizaba, en el contexto de la Misión, aquello que resultaba una novedad, un producto de la modernidad, en el caso de la cultura difusa rural, se buscaba evocar la tradición oral. En ambos casos, la cultura difusa urbana y rural, y la difusión de la cultura institucionalizada (nacional e internacional), debía tener lugar en una experiencia colectiva (que al mismo tiempo diera lugar a la introspección), abierta (a toda la comunidad, a adultos y niños) y “recreativa” (MPMP 1934, 13)

La Misión, entonces, también era definida por Cossío como “escuela recreativa”, “para todos, chicos y grandes, hombres y mujeres, pero principalmente para los grandes, para los que se pasan la vida en el trabajo, para los que nunca fueron a la escuela y para los que no han podido volver a ella desde niños, ni tenido ocasión de salir por el mundo a correr tierras, aprendiendo y gozando, lo cual constituye para ellos una grave injusticia, ya que los mozos y los viejos de las ciudades, por modestas que sean, tienen ocasiones fáciles de seguir aprendiendo toda la vida y también divirtiéndose, porque están en medio de otros hombres que saben más que ellos, porque sólo con oírlos y mirar se aprende, porque todo lo tienen a la mano, porque la instrucción y las diversiones se les entran sin quererlo por ojos y oídos, porque hasta los escaparates de las tiendas se convierten allí en diversión y enseñanza. Y como de esto se hallan privadas las aldeas, la República quiere ahora hacer una prueba, un ensayo, a ver si es posible empezar, al menos, a deshacer semejante injusticia” (MPMP 1934, 13).

Esta escuela “ambulante” y “recreativa” se funda, como ya hemos visto desde el comienzo de este capítulo, en el diagnóstico de una injusticia social: la desigualdad socioeconómica existente entre campo y ciudad, el “aislamiento” de los pueblos y aldeas rurales del interior de España, la escasez de escuelas, la pobreza de las mismas, la ausencia en el mundo rural de los estímulos culturales que existían en las ciudades. Si prestamos atención al planteo expuesto por el presidente del Patronato, la desigualdad educativa no solo parece basarse (como podemos encontrar en otros textos ya analizados en este capítulo), en la insuficiente presencia del Ministerio de Instrucción Pública a través de escuelas y maestros, sino en la diferencia profunda entre la realidad cultural urbana y la rural, marcada por la presencia o ausencia de las dinámicas económicas y sociales de la modernidad.

Es interesante reparar en el reconocimiento, por parte de Cossío, de la cualidad pedagógica de los escaparates: advierte que producen efectos pedagógicos (“diversión y enseñanza”, lo que buscan generar las Misiones) que “entran sin quererlo por ojos y oídos” (MPMP 1934, 13). Lo que Cossío no está identificando es que se trata de un fenómeno propio de la modernidad capitalista: la fantasmagoría que envuelve la mercancía y que se extiende, como Walter Benjamin supo ver, a la

ciudad en su despliegue de avenidas, pasajes, almacenes (2013, 50). La exhibición de la mercancía en el escaparate es expresión de lo que Marx definió como fetichismo, parte de un proceso de producción y circulación (y de unas relaciones sociales de producción) que genera la alienación de los trabajadores. Con esta aparente desviación queremos decir que, en el discurso de Cossío que define, en una primera instancia, el sentido de las Misiones Pedagógicas, falta una perspectiva crítica en relación con la modernidad (capitalista) que genera aquellos estímulos culturales tan celebrados. Al mismo tiempo, al descubrir la existencia de un aprendizaje involuntario (que “entra sin quererlo por ojos y oídos”), el fundador de las Misiones abre la posibilidad de un “ensayo”, como él mismo lo define (MPMP 1934, 13), pedagógico, de difusión cultural y cultura en difusión, que, en la práctica, genera una experiencia en la que la tendencia es contraria a algunos de los efectos de la modernidad (además de que existe, como contrapeso, una revaloración de tradiciones culturales que se consideran fundamentales para la “nueva España” y que la misma modernidad podría poner en riesgo de olvido): la fragmentación (Frisby 1985) y la declinación de la experiencia (Benjamin 2008, 95).

Las MP, como política de difusión cultural de la ciudad al campo, pero también de aprendizaje y goce difuso, precinden de los formatos y criterios burocráticos de las escuelas que se insertan en modelos, precisamente modernos, de educación obligatoria y masiva, basados en la homogeneización cultural y lingüística. La escuela “ambulante” y “recreativa” es “una escuela donde no hay libros de matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas”, anuncia Cossío en su mensaje misionero (MPMP 1934, 13). En un “ambiente antiprofesional y libre”, el Patronato buscaba generar condiciones (estímulos generados por el arte) para que los campesinos pudieran “aprender de gorra” (MPMP 1934, 12). En este sentido, como se enuncia en la Memoria de 1934, “la Misión se propone muy otra cosa que la escuela” (1934, XI): construye otra forma de “adquisición de cultura”, que parte de la idea de que mucho de lo que conocemos lo adquirimos “sin saberlo”, y lo vamos “atesorando”, “de un modo libre y ocasional” (1934, XI), a partir de la lectura de libros y periódicos, de conversaciones, relaciones de amistad, espectáculos y viajes.

Mientras “la escuela, (...) el instituto y la universidad, son los órganos concretos, específicos, profesionales, para la adquisición de la cultura” (MPMP 1934, IX), la Misión debe propiciar “la comunicación de la cultura difusa en todos los órdenes” (MPMP 1934, XIV). El “carácter antiprofesional de comunicación de cultura” (MPMP 1934, XIV) implicaba, por un lado, que la Misión evitara lógicas determinadas por “requisitos burocráticos” (MPMP 1934, XIV); por otro lado, suponía la apertura del corpus de contenidos y materiales a “todo saber sin preocupación de profesionalidad” (1934, XIV). Pero, la “comunicación de cultura” propuesta por las Misiones, si bien se guiaba por una lógica “difusa” y “antiprofesional”, estaba orientada a establecer una relación de colaboración con la escuela, precisamente porque su carácter dinámico y renovador permitía dar al maestro rural un apoyo para evitar el aislamiento (MPMP 1934, XIV). De hecho, el Patronato

promovía que los misioneros -que eran maestros, profesores, inspectores, estudiantes, artistas, aprovecharan sus vacaciones o “un hueco en sus estudios académicos y sus habituales oficios” para participar de las Misiones por un tiempo limitado, retornando después de unos días o unas semanas “a sus labores”, “porque si ellos hicieron ya su ofrenda de gracia, conviene a los pueblos—ya que de comunicación se trata—renovar con frecuencia, para mayor acopio de riqueza, las comunicaciones” (MPMP 1934, XV). Es decir que la circulación era fundamental para el desarrollo de las Misiones como política de difusión en la difusión. Los misioneros debían mantenerse activos en sus trabajos, oficios, investigaciones, estudios, porque esa era la manera de garantizar la vitalidad que requería la empresa.

Cuando en la Memoria de 1934 se plantea el carácter “anti-profesional” de la Misión, se está diciendo que no hay una formación profesional determinada que se requiera para ser misionero o misionera. Si bien muchos eran profesores, maestros e inspectores de escuela, no era una exigencia provenir del área profesional de la educación. “El Magisterio, en sus distintas esferas, ha sido para las Misiones una de sus fuentes de colaboradores, los que representan en la obra, y es natural que así sea, la tendencia pedagógica, el método, el sistema, el orden, la moderación, la experiencia” (MPMP 1934, XVI): son los “misioneros guías” (MPMP 1934, XVII). Por otro lado, las Misiones atraían a estudiantes de distintas disciplinas, jóvenes que podían ofrecer su trabajo comprometido y voluntario -Recordemos que solo las autoridades del Patronato, funcionarios, técnicos y misioneros auxiliares cobraban un sueldo por su trabajo. Estos misioneros más jóvenes, eran los que aportaban, según Cossío, la ilusión y la voluntad: “en el fondo lo que los mueve es la novedad que lleva en sí siempre un germen de poesía (...). Van por la aventura que seduce siempre a la juventud, aventuras de andar y ver, de correr mundo, de vencer dificultades, de sufrir privaciones, de abrazarse estrechamente con hombres y pueblos, de hablar a solas y al oído con la naturaleza. Llevan la ilusión o el presentimiento, que la experiencia luego justifica, de retornar con más riqueza en cuerpo y alma de la que han repartido. Van también por la libertad, que es igualmente y necesariamente poética” (MPMP 1934, 17). En el próximo capítulo exploraremos textos e imágenes que nos hablan de una búsqueda misionera en el seno mismo de la difusión cultural. Una búsqueda -no siempre percibida como tal- que se encuentra atravesada por herencias culturales diversas (como ocurre en los distintos planos de la praxis misionera). Por ahora, en el cierre de este capítulo sobre las Misiones Pedagógicas como praxis política (creación del campo intelectual y artístico y, a la vez, política cultural republicana), tomamos las expresiones “novedad”, “poesía” y “aventura” para pensar en una herencia poética, una imagen-concepto: la del caballero andante.

El Quijote de Cervantes gravita sobre la cultura española de los años republicanos como una herencia (involuntariamente recibida) y como un elemento (imagen, texto) seleccionado como referencia cultural (selección como operación de inscripción en una tradición). Cervantes representa en el Quijote la activación, mediada por la locura, de una herencia literaria: el hidalgo de La Mancha forma un corpus de “libros de caballerías” que constituyen el mundo imaginario y simbólico en el

que se desarrollan sus “aventuras”. Cervantes está presente como “clásico” en el corpus misionero (MPMP 1934, 68), así como en el imaginario más amplio del campo intelectual y artístico español (como pudimos ver, con algunos ejemplos, en el capítulo anterior). Pero su presencia también tiene lugar en tanto imagen configurante: el caballero andante anacrónico, de origen medieval, que recorre los caminos de la España de principios del siglo XVII, parece presionar sobre los contornos de la figura del misionero, dándole una forma que excede los límites de la representación republicana. El misionero estaba dispuesto a “andar”, “a sufrir privaciones”, “a vencer dificultades”. Tenía, ante todo, el deber de reparar una injusticia. Además, dado el carácter “difuso” de la Misión (MPMP 1934, XIX), el misionero, mientras se encontraba en funciones, debía mantener permanentemente una actitud cuidadosa con la comunidad que lo recibía: “Nunca ha de parecer desocupado, ocioso, como esperando la hora de actuar, y, sobre todo, que jamás su actitud pueda interpretarse como pasatiempo o informal pereza. En todo momento ha de dar la sensación al pueblo del interés desinteresado de su visita actuando con sencillez” (MPMP 1934, XIX). Esta dimensión sobria de la figura del misionero (cuyo reverso -no contradictorio con la sobriedad- es, en el contexto de las Misiones Pedagógicas, la alegría), parece acercarse, con matices de tonos, a otra imagen del caballero: la representada por El Greco hacia 1580: *El caballero de la mano en el pecho*. Su oficio es “duro y de sacrificio” (MPMP 1934, XIX), y no puede nunca abandonar “la prudencia” y “la templanza” (MPMP 1934, XIX).

En este sentido, el misionero también recibe, de manera tangencial, el mandato de ser “profeta” (MPMP 1934, XIX). Debe llevar las novedades (en la difusión cultural) a los habitantes de los pueblos y aldeas abandonadas. Pero, además, como el profeta, “puede hallarse, en ocasiones, en constante tensión de cuerpo y alma” (MPMP 1934, XIX). Volvemos a una de las ideas propuestas en el capítulo anterior: hay una pulsión hacia lo espiritual (religioso, hierático, místico, evangélico, profético) que está latente en el campo intelectual y artístico español, que se manifiesta ya en la recepción singular del krausismo (a mediados del siglo XIX), y que emerge en la discursividad de las Misiones Pedagógicas (e incluso en imágenes de las vanguardias estéticas). Esta pulsión espiritual que hallamos en las MP, no se corresponde con el dogmatismo religioso del catolicismo eclesiástico. En este sentido, no pensamos que esta pulsión signifique la presencia de un resto ineluctable de catolicismo inculcado. Lo que proponemos pensar es que existe una dimensión espiritual de la vida intelectual y artística, un lenguaje y un imaginario cristiano, que se desplaza de la institucionalidad religiosa conservadora, y que sobrevive en y forma parte de la modernidad española. En otras palabras, no nos resulta contradictoria la definición de una política cultural republicana, moderna, como Misión. Así como tampoco nos genera extrañeza que Cossío se refiera a las Misiones como “obra evangélica” (MPMP 1934, 15) porque lo que encontramos en esta expresión es una formación político-discursiva que contiene un sentido que, aun siendo cristiano, excede las fronteras de la cultura católica hegemónica en la España de la década de 1930 (y que contribuyó a las formaciones fascistas que derrotaron a la República en 1939).

La palabra Misión, en el contexto de la praxis que estamos investigando, carga con una herencia cultural del primer cristianismo (de comunidades de creyentes, de profetas) y de una historia colonial (las misiones católicas en América, África y Asia). La presencia de esta herencia cultural (recordemos el concepto de Derrida que enfatiza su carácter involuntario) no implica la asunción, por parte del Patronato de MP, de una identidad cristiana, tampoco es un homenaje a los conquistadores y misioneros en tierras colonizadas. Sabemos que se trataba de una empresa cultural y pedagógica laica en un contexto republicano en el que se impulsaba el derecho a una formación integral, igualitaria y libre de adoctrinamientos, y que se buscaba la libertad de conciencia (otra herencia bien marcada y conscientemente activada: la de la ILE), en un proyecto de democratización que implicaba reconocer el status ciudadano del conjunto de la población española (orientación política, obviamente, opuesta a la tradición monárquica y colonial). Pero la decisión de denominar Misión a la política de difusión cultural que estamos estudiando, unida a la definición de Cossío de la acción misionera como “obra evangélica”, evoca ciertos elementos (una selección de elementos, volviendo a Williams) de aquella herencia latente, que resultaban compatibles con otras herencias recibidas: la romántica (la idea de comunidad y *volksgeist*) y la liberal (libertad de conciencia, ciudadanía, modernidad política); en un régimen republicano con un gobierno en el que también la presencia socialista (y la idea de justicia social) era fundamental. En este sentido, el concepto y empleo de la palabra Misión remite a su origen latino *missio*: envío. Se trata de un envío de novedades, si unimos, al significante misión, el de evangelio (de origen griego) que significa, en la tradición cristiana, el anuncio de la buena noticia. El misionero lleva a los pueblos y aldeas novedades: productos, imágenes y dinámicas de la modernidad desconocidas o poco conocidas para los campesinos (utiliza el cinematógrafo, la cámara fotográfica y el gramófono; muestra diapositivas y películas; toma fotografías; les hace escuchar discos; viaja en automóvil o camión), pero también, siendo su propia presencia una novedad, anuncia una “nueva España” que comienza a nacer (republicana, democrática, libre, justa).

El misionero de la Segunda República es “profeta”: anuncia una “nueva España”, realiza una “obra evangélica”, una obra de difusión cultural, y, al mismo tiempo, es un “peregrino” que va “por los pueblos más humildes” (MPMP 1934, 15) guiado por una búsqueda de lo que Val del Omar llamó “la profundidad de España”, sin la cual la nueva nación no podía ser. Esta dimensión de la búsqueda misionera quedará pendiente para ser tratada en el próximo capítulo, pero aquí la imagen del peregrino nos permite pensar también en la idea de camino, de hacerse en el camino, en la experiencia de “andar”. Como si en el camino, en los caminos de España, se produjera la posibilidad de una ascesis del sujeto. Hay una búsqueda, hay una “ilusión”, según Cossío, de los misioneros, de “retornar con más riqueza en cuerpo y alma de la que han repartido” (MPMP 1934, 17).

La idea del camino como ascesis es el territorio imaginario en el que se cruzan las imágenes del caballero andante, el profeta y el peregrino. Recordemos que hay otra figura religiosa que interesa a

tres referentes de las Misiones Pedagógicas: a Manuel Bartolomé Cossío (presidente del Patronato), a Luis Álvarez Santullano (secretario) y a José Val del Omar (misionero -designado como auxiliar- y responsable, en gran medida, del Servicio de Cine); es la figura del místico o la mística. Álvarez Santullano, en su libro *Místicos españoles* (1934), se refiere a la experiencia mística como camino. Si el caballero andante, el profeta y el peregrino, salen a recorrer los caminos (y encuentran en sus territorialidades desafíos, propósitos, oportunidades), el místico o la mística hace de su experiencia un camino interior. El misionero parece reunir las dos actitudes: la de salir a andar por los caminos (a realizar la “obra evangélica”, a difundir la cultura moderna, a conocer los paisajes y pueblos de España, a “vencer dificultades” y cumplir con la labor de justicia) y la de emprender un camino interior (en este caso, en un sentido colectivo, como veremos en el capítulo 3: el mundo rural como mundo interior, a ser descubierto por intelectuales y artistas).

La tradición mística es invocada, como dijimos, por Val del Omar, Álvarez Santullano y Cossío. Para Val del Omar, la mística experimentada a través del cine posibilitaría llegar al reencuentro con la “cultura de sangre” de España (en sintonía con las ideas e intereses poéticos y musicales de García Lorca y Manuel de Falla). Por su lado, Álvarez Santullano, destaca la “locura santa” de Teresa de Ávila (1948, 11) como virtud excepcional. La locura aparece también como virtud extraordinaria en el estudio de Cossío sobre El Greco, cuando lo define como “escandaloso” y “loco” (1913, 11). Estamos siguiendo la huella de la herencia mística, que nos hace poner atención en el carácter extraordinario de las MP. Volvemos así a la Memoria de 1934 y a la definición que allí se realiza de las Misiones Pedagógicas. Encontramos que son extraordinarias por su carácter no sistemático, no graduado, no escolar. Irrumpen, como política cultural, desbordando la educación escolar tradicionalmente asignada a los pueblos rurales. De manera extraordinaria, también, yuxtaponen tradiciones orales populares, instrumentos modernos y obras canónicas. Buscan una experiencia en la que “los estímulos espirituales para el saber y para el goce”, se articulen en un “denso ambiente de cultura” ofrecido en la Misión (MPMP 1934, IX). Son las Misiones definidas como “extravagantes”, ya que “vagan fuera de los programas tradicionales y de toda estructura, profesión y corporación escalonadas” (MPMP 1934, XXIII).

El riesgo que se detecta en el informe de 1934 es que la “extravagancia” provoque la incompreensión por parte de “la opinión multitudinaria” (o, podríamos traducir, de la opinión hegemónica), que las vería como algo “vago”, “raro” y “escandaloso” (1934, XXII). El Greco, artista representado en el Museo del Pueblo, y las Misiones que lo difundían andando por los caminos de España, comparten un carácter “extravagante” que podría resultar “escandaloso”. Las MP son criticadas por su carácter “anti-profesional”, “no sistemático” y “espontáneo”. Desde los medios “profesionales”, desde una revista de educación como *La Escuela Moderna*, el 28 de noviembre de 1931 (antes de que saliera la primera Misión a Ayllón en diciembre de ese año) se señala que las Misiones Pedagógicas “no deben realizar una obra de momento, pasajera, un tanto imprudente (...)”. En cambio, deben buscar la continuidad a través del maestro (de hecho, esto es lo que se intentó desde el Patronato,

aunque se buscara siempre exceder la escuela como marco institucional). Casi tres meses más tarde, el 10 de febrero de 1932, en la misma revista se cuestiona la eficacia de las MP: “Excelente la institución de las Misiones Pedagógicas. Pero ¿a cuántos pueblos podrá alcanzar tan saludable efecto?”. Se advierte que los recursos son insuficientes y que puede ser un problema que el personal no sea permanente. Se expresa una disconformidad con la labor del Patronato (que recién comenzaba) por no priorizar a los maestros para el trabajo misionero, por no hacer que pedagogos e inspectores primen en el proyecto. Se asevera que, si las Misiones estuvieran en manos de maestros, la obra sería más constante (*La Escuela Moderna*, 10 de febrero de 1932, 195). Por no ser así (por ser, entonces, “anti-profesional”), “a pesar de llamarse oficialmente esa institución Misiones Pedagógicas, creemos -afirman los redactores de la revista- que no son otra cosa que Misiones Culturales” (*La Escuela Moderna* 10 de febrero de 1932, p. 195).

Pero si las MP son criticadas por los profesionales de la educación por ser “anti-profesionales”, no sistemáticas, poco constantes; son atacadas por la derecha conservadora, católica y monárquica por ser sospechosas de actuar subversivamente. En 1935, durante el gobierno del Partido Republicano Radical y la CEDA, el periódico *ABC* publica “El envío a los pueblecillos, por las Misiones Pedagógicas, de libros de Oscar Wilde” (Madrid, jueves 27 de junio de 1935, p. 26). En el artículo se acusa al Patronato de adquirir los libros para las Misiones según su propio criterio ideológico, aprovechando “el privilegio de su autonomía” para llevar a cabo una “política sectaria”. El diario católico y monárquico *El Siglo Futuro*, tan pronto como se establece el Patronato de Misiones Pedagógicas, publica un artículo crítico el 22 de junio de 1931. Allí se señala que las MP no son ninguna novedad, que es una idea ya vieja crear misiones pedagógicas para las zonas rurales. Lo que resulta alarmante, se destaca en el artículo, es que las MP de la República digan que van a ocuparse de los “intereses espirituales de los campesinos” (*El Siglo Futuro. Diario Católico*. Madrid, 22 de junio de 1931, p.2). Advierten, además, que esto “puede sonar muy bien a oídos cristianos”, pero hay que tener en cuenta que “el primero de los intereses espirituales es la salvación eterna de las almas”, y esto no es -insisten- precisamente lo que buscan las Misiones Pedagógicas (*El Siglo Futuro. Diario Católico*. Madrid, 22 de junio de 1931, p.2). Desde este diario opositor al gobierno republicano-socialista, se alerta sobre el supuesto hecho de que los misioneros utilicen términos religiosos “para hacerse entender” (*El Siglo Futuro. Diario Católico*. Madrid, 22 de junio de 1931, p.2). *El Siglo Futuro* afirma que, con todo, las Misiones no prosperaran en su intento porque “el pueblo no las pide, no las desea”. Lo que es peor -señalan-, pueden ser perjudiciales para los campesinos (*El Siglo Futuro*, Madrid, 22 de junio de 1931, p.2).

Las MP caían bajo la sospecha del conservadurismo católico, así como la juglaría, otra práctica cultural itinerante, “extravagante” (volviendo al concepto empleado en los textos de las Memorias del Patronato), había sido condenada por la Iglesia en tiempos medievales (Menéndez Pidal 1991, 28). Tanto en las Memorias de 1934 como en las de 1935, la discursividad misionera evoca la imagen del juglar como polo de comparación con la propia actividad. En 1934 se definen las

Misiones como “formas de propaganda juglaresca” (MPMP 1934, 123). En 1935 se comenta, a propósito de la experiencia en Valencia, que “Desde el primer momento las gentes dieron a las Misiones un sentido festival y señalaron el aire juglaresco de la acción misionera” (MPMP 1935, 124). El “sentido festival” de la acción misionera, comparable al de la actuación del juglar, se yuxtapone (en nuestra constelación de imágenes anacrónicas que vamos descubriendo en las Misiones Pedagógicas) a la prudencia y templanza que antes asociamos a la imagen del caballero. Ramón Menéndez Pidal (autor al que ya hemos hecho referencia en el capítulo anterior), en el libro *Poesía juglaresca y juglares. Orígenes de las literaturas románicas* (1942), se refiere a distintos “tipos andariegos”: el mercader, el fraile, el estudiante y el juglar (1991, 121). El misionero (muchas veces estudiante) podría ingresar fácilmente en ese listado (junto al fotógrafo costumbrista, como veremos en el próximo capítulo, y al estudioso del folclore que investiga los restos culturales del pasado en la oralidad de los pueblos que le son contemporáneos). Las Misiones se ubican en el “género de juglaría”: “Así pudieron observarlo los misioneros de Malpica” en la respuesta de los niños, que “se empinaban para ver mejor” y de los mayores, que “tenían una alegre sonrisa para las andanzas y refranes de los fantoches” (MPMP 1934, 123).

Menéndez Pidal explica que “los juglares hacían vida ambulativa para buscar y variar su público, comunicando así la producción poética y musical a muy diversas regiones” (1991, 121). Como los misioneros, los juglares ofrecían un “espectáculo público”, “actuando ante un público para recrearlo con la música, o con la literatura (...)” (Menéndez Pidal 1991, 26). Los juglares “tienen por oficio alegrar a la gente” (Menéndez Pidal 1991, 26), como los misioneros buscan llevar alegría a la vida de los pueblos y aldeas de España. En uno de sus primeros libros, *Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular* (1982), Eugenio Otero Urtaza señala que los recursos puestos en juego en la acción misionera no eran diferentes, en esencia, de los que utilizaron los juglares medievales o los titiriteros modernos: “Más que instruir en nada concreto, pretendieron divertir y hacer gozar a los campesinos con creaciones de su propia tradición, recitando romances, oyendo canciones, o viendo representaciones de entremeses clásicos, al mismo tiempo que el cine, el gramófono, y las pequeñas bibliotecas repartidas en las escuelas, suscitaban un remolino de conocimientos y vivencias novedosas” (Otero Urtaza 1982, 10-11).

La alegría que buscaban ofrecer los misioneros, en aquellas acciones “extravagantes” y “juglarescas”, tenía un propósito que era el de entablar una comunicación con los campesinos. Lo hemos dicho al comienzo de este capítulo: ante el diagnóstico de una profunda desigualdad entre ciudad y campo, del grave aislamiento en el que se encontraban muchos pueblos y aldeas de España, el Patronato apuesta por una obra de comunicación de cultura. En una entrevista realizada por Luis Suñén y César A. Medina, Rafael Dieste expresa esto así: “El misionero tenía más bien algo de juglar, pero de rara especie. Su cabeza era un hervidero de problemas de muy variada índole, pero muy entrañablemente relacionados con España y con su proceso. (...) La juglaría era el arte de

entendernos con el pueblo, de entrar en viva y cordial comunicación con él y, por feliz carambola, de ser, a nuestra vez, orientados por él” (en Otero Urtaza 1982, 116).

Es la tradición de la narración oral (en la que se podría incluir el recitado de romances y poesías, y las canciones populares), una de las características de la comunicación que entablaba la Misión con el pueblo, la unión entre la forma medieval de transmisión cultural y la del tiempo de la República. Las misiones incorporaban elementos novedosos que aportaba la tecnología moderna (como el gramófono o el cinematógrafo)¹⁰², sin perder el arte de narrar, propio de la cultura anterior a la imprenta (antecedente, en capacidad de difusión cultural, del cinematógrafo). De esta manera, propiciaban una experiencia estética, impura en términos temporales, a partir de la transmisión cultural a través de la palabra (la narración, el recitado, la conversación) y del equipamiento técnico moderno (imprenta: biblioteca, gramófono: audiciones musicales, cinematógrafo: películas).

Tomando las palabras de Rafael Dieste, las Misiones eran “un intento de llevar al pueblo, principalmente de los campos y pequeñas villas, una imagen de la cultura (y, consecuentemente, las más inmediatas posibilidades de disfrutar de ella) en que se nos presenta como bien común, no como privilegio de determinados estamentos” (Entrevista con Otero Urtaza 2001, 28). El intento misionero de democratizar la idea de “la cultura” (presentándola como “bien común”) y el acceso a ella (ofreciendo la posibilidad de disfrutar del teatro, cine, arte, lectura), estaba orientado, al mismo tiempo, hacia el objetivo de crear “comunidad”. Una comunión entre misioneros y campesinos a partir de la experiencia de comunicación cultural. En esa imagen de la cultura, continúa Dieste, “quedan incluidas las tradiciones de que es depositario el pueblo, y que eran las que intentábamos revalorar, pero no aparte de otros valores, sino en el conjunto cultural que los incluye a todos” (2001, 28).

La revalorización de las tradiciones populares se producía, desde la perspectiva y memoria de Rafael Dieste, en “el conjunto cultural” que incluía otros valores. Otros valores que, agregamos aquí a partir de lo que desarrollamos en este capítulo, incluían los principios democráticos y republicanos que sostenían la misma praxis misionera. Junto con la revalorización de tradiciones culturales populares, en las Misiones se producía una puesta en valor de ciertos dispositivos tecnológicos y productos culturales de la modernidad como medios de comunicación, difusión, formación, reproducción, producción de imágenes, documentación. Esta puesta en valor se producía en función de un intento de establecer una relación dialógica con los habitantes de los lugares de España más apartados de la modernidad. En ese camino de difusión cultural en la difusión, la

¹⁰² Luis Bello, en 1932, propone emplear la radio para combatir el aislamiento de las escuelas y aldeas rurales. Comenta que algo de esto estaba presente en los primeros proyectos de las MP: “Yo sé que uno de los primeros proyectos de las Misiones Pedagógicas consiste, precisamente, en llevar a todas las escuelitas españolas, día por día, un mensaje especial, radiado para ellas, que informe, ilustre y amenice sus tareas” (*LMZ*, Madrid, 10 de febrero de 1932, p. 6).

tecnología moderna se *desterritorializaba* de sus vínculos con la industria y el mercado, quedando libre para nuevos usos.

Como vimos en el apartado anterior sobre la formación del corpus misionero, el uso del cinematógrafo implicaba una valoración de la tecnología moderna (que permitía acceder a imágenes de mundos distantes) y el empleo del gramófono permitía reproducir música (desconocida para los campesinos o, al revés, familiar por su carácter local o regional) y exponer, a la vez, el funcionamiento de un instrumento de la modernidad urbana. Empleando los dispositivos, aparatos, objetos que componían el “bagaje material” del corpus, los misioneros estaban transmitiendo un “bagaje espiritual” que contenía fragmentos de la experiencia moderna, urbana, industrial, global, en tensión con una intención de recuperar elementos de las tradiciones que se creían protegidas por el aislamiento y conservadurismo de los pueblos rurales. Aquí vamos a agregar otra dimensión del uso y valorización de la tecnología moderna en la praxis misionera, y es la que supone el intento de hacer del cine no solo medio de difusión (transmisión) sino también de creación de experiencias colectivas “aproximantes”, siguiendo a José Val del Omar (2010, 69 y 76), solo viables en un ensayo pedagógico en difusión.

Para Val del Omar, según Javier Ortiz Echagüe (editor de los escritos del cineasta granadino), “el cine era una verdadera misión, con un fin social y educativo, a la vez que poético y místico” (2010, 27). En la praxis creativa de Val del Omar (técnica y poética), se articulaban intereses y actitudes presentes en el campo intelectual y artístico español, que desembocaron y fundamentaron la obra de las Misiones Pedagógicas: la pregunta por España (desde 1898) y la búsqueda del *volkegeist* -que en Val del Omar se traduce en la tentativa de “excitar la profundidad” espiritual española (Val del Omar 2010, 50) y su “cultura de sangre” (Val del Omar 2010, 69), la actitud filo-popular (a la que nos referimos en el capítulo 1), el interés por la tradición mística española, el sentido de comunidad (del sustrato romántico y krausista presente en las Misiones), la convicción de que el cine podía ser un instrumento clave en la regeneración de España.

Desde Andalucía, “enraizado en la tierra y el entorno cultural de Manuel de Falla y García Lorca”, Val del Omar exploraba las nuevas posibilidades técnicas para desarrollar una óptica de lo “elemental”: revelar, a través del cine, “lo extraordinario en las entrañas de lo cotidiano” (“Meridiano del color en España”, I Congreso Internacional del Color, Barcelona, 1959). Al mismo tiempo, buscaba una experiencia cinematográfica que reuniera el espectáculo y la mística (Gubern 2004, 7). Val del Omar -que puede ser considerado, según Román Gubern, heredero del impulso experimental pionero de Segundo de Chomón y, al mismo tiempo, de la tradición mística de Teresa de Ávila (2004, 7) - pensaba que, a pesar de existir una tendencia comercial cada vez más fuerte en el cine (que no aportaba nada a los espectadores), era posible crear un “cinema poético”, “sagrado”, que “elevara” a los espectadores. Contra la superficialidad de las imágenes del cine “profano”, y, al

mismo tiempo, de las imágenes folclóricas –que tipificaban de un modo reduccionista la cultura popular-, Val del Omar buscaba dar con la “sustancia íntima” de España (2010, 50).

Según Javier Ortiz-Echagüe, fue a partir de la experiencia misionera que Val del Omar confirmó la intuición (comunicada en una entrevista en el semanario *La Pantalla* en septiembre de 1928) de que el cine podía ser “el arte supremo de la experiencia” (coincidiendo con la idea del Patronato de MP de que el cine sería el instrumento más potente de su acción). Fue también a partir de su trabajo en el Servicio de Cine de las Misiones, que Val del Omar pensó que la contemplación colectiva de las imágenes en movimiento podía dar lugar a la “elevación” espiritual del público (a partir de estímulos sensoriales, de una comunicación directa con “el instinto”). De esta manera, lo trascendental de la experiencia cinematográfica radicaba en una liberación (en un sentido “vertical”) del espectador a partir de la conexión con lo “elemental”, “íntimo”, “profundo” (la “cultura de sangre”, como vimos en el capítulo anterior, a la que se refería Lorca). Por otro lado, el cine, en su “misión animadora” -ejercida a través de sus “imágenes motrices” (2010, 44)- podía generar una experiencia colectiva de comunión a partir de las sensaciones y emociones compartidas.

En este sentido, la pedagogía kinestésica de Val del Omar deja ver una cercanía con las ideas pedagógicas de M. B. Cossío y F. Giner de los Ríos, fundadas en la influencia del krausismo (mediado por J. Sanz del Río). Recordemos que los maestros de la ILE, Giner de los Ríos y Cossío, desde el krausismo de Sanz del Río, desconfiaban del positivismo y de la idea de la razón como única forma de conocimiento. Apostaban, en cambio, al intento filosófico y pedagógico de trascender lo que entendían como contradicción entre teoría y práctica, ciencia y vida (Cossío 2007, 162). Desde este punto de vista, el institucionalismo proponía una formación integral que incluyera las distintas dimensiones del sujeto: intelectual, sensorial y emocional. De esta manera, para el presidente del Patronato de Misiones Pedagógicas, la experiencia estética resulta de especial importancia en la formación de una nueva subjetividad. Por eso, la acción cultural misionera se sostenía sobre la idea de que “gozar es una forma de empezar a pensar, un medio de despertar las conciencias dormidas por el trabajo rutinario, un camino de liberación” (MPMM 1934, 23).

Como hemos planteado en el capítulo anterior, la idea del despertar aparece en las Memorias del Patronato de MP y en la prensa afín a la República. En el semanario *Crónica*, Fernando de los Ríos sostenía que la Misión, “para cualquier observador atento, es como abrir ventanales para la sensibilidad y los goces de las gentes campesinas” (Madrid, 13 de marzo de 1932, núm. 122, p. 13). En la revista *Nuevo Mundo*, Marcelino Domingo anunciaba: “El pueblo español abre los ojos” (Madrid, 2 de octubre de 1931, núm. 1960, p.28).

Contemporáneamente, las vanguardias, en el terreno del campo intelectual y artístico español (y europeo), buscaban provocar al público (urbano), abrir la mirada, como hemos visto con Buñuel y Dalí en el capítulo 1. Pero mientras la propuesta, por ejemplo, de los creadores de *Un chien andalou* era la del shock mediante la imagen conmocionante en la pantalla, la tentativa de Val del Omar,

inspirado en el trabajo misionero (al que contribuirá de manera sostenida como “misionero auxiliar”), parece haber estado orientada a producir otro tipo de efecto: fantasmagórico (aunque no en el mismo sentido que los escaparates a los que se refería Cossío), envolvente, desbordante. Como señala Víctor Erice, para Val del Omar el cine es linterna mágica y rito comunitario (en Sáenz Buruaga 2002, 91). Su objetivo con el “cinema” es conmocionar psíquicamente al espectador, “sacarlo de sus casillas, desbordarlo para así mejor someterlo a una ascesis que le hiciera percibir una dimensión espiritual nueva” (Erice en Sáenz Buruaga 2002, 91). Como vemos en las memorias misioneras, lo que se buscaba mediante la tecnología moderna, mediante la atracción e impresión que generaba el cine, era crear condiciones para entrar en comunión (en el capítulo 4 abordaremos el registro misionero de la experiencia).

Las imágenes en movimiento provocaban, junto a la música del gramófono o la voz narrativa de los misioneros, estímulos visuales, sonoros, intelectuales y táctiles a la vez (Cossío: “llevar hasta ellos toda una cultura, pero materialmente, tangiblemente”). En este sentido, Val del Omar consideraba que el cine propiciaba una “visión táctil” fuertemente estimulante para los sentidos, el intelecto y el espíritu. La experiencia colectiva de recepción de las “imágenes motrices”, ofrecía la posibilidad de una nueva fraternidad que, mediante el medio tecnológico moderno, devolvería al espíritu la “cultura de la sangre” (García Lorca). De esta manera, tecnología moderna (electricidad, cine, proyección), experimentación vanguardista (con la técnica, la imagen y la relación con el público), y un sentido de comunidad romántico y religioso a la vez, se combinan en las propuestas misioneras y pedagógicas de Val del Omar. “El cinema -no el cine, espectáculo en crisis, no el cinematógrafo sala-teatro, sino el cinema- es el procedimiento de retención y emisión de vibraciones sensibles a nuestros sentidos, la vía flotante, el conducto libre por el que pueden en cualquier momento deslizarse los documentos arrancados al espacio y al tiempo” (2010, 43): el *cinema* era médium para una experiencia corporal-sensorial, comunitaria y mística, para la recepción de herencias (“documentos arrancados al espacio y tiempo”), y para la proyección de una “España vital” (Ortega y Gasset 2014), de una “República democrática de trabajadores de toda clase” (Artículo 1 de la Constitución de 1931).

De esta manera, alcanzamos a identificar una primera dimensión de la politicidad de las MP en relación con el empleo de la tecnología moderna: la dimensión de la experiencia sensorial, emocional e intelectual generada a través del cine, a través de su proyección en un contexto abierto, gratuito y comunitario (lo familiar que da lugar a lo extraordinario -“extravagante”, lo local y regional que se abre a lo nacional e internacional); experiencia colectiva (el cine como “arte supremo de la experiencia”, según Val del Omar) abierta en la recepción del cine (a veces como espectáculo, a veces como obra de magia o brujería, como veremos en el capítulo cuatro), en el acompañamiento misionero mediante la reproducción de música o la narración. Esta dimensión política de las MP es la de la creación de experiencias colectivas mediadas por la tecnología moderna. Experiencias colectivas (por congregación -invitación misionera a un programa de

variedades, a veladas culturales) que apuntan a generar nuevos lazos comunitarios. Que apuntan a formar otros sentidos de comunidad entre vecinos, pero también a establecer puntos de partida para construir un sentido de comunidad superior: entre ciudadanos de la República, de las ciudades y el campo (buscando reparar la injusticia de la desigualdad entre un espacio y otro).

Walter Benjamin proponía pensar en “la recepción en la dispersión” que genera el cine (1989, 54). Una pedagogía en difusión, una pedagogía que no busca la transmisión sistemática de contenidos, sino más bien una pedagogía que se produce en la dinámica cultural de impactos (el shock que produce en los campesinos lo que produce la tecnología desconocida), encantamientos (fascinación ante lo nuevo en los campesinos, fascinación ante lo tradicional y popular en los misioneros), aproximaciones (que no excluyen las distancias y desconfianzas) y valorizaciones-revalorizaciones (encuentros y reencuentros con distintos productos culturales). Una pedagogía de la experiencia, como veremos en el último capítulo. En este sentido podemos decir que la valoración afirmativa de la tecnología moderna (que se expresa en medios, aparatos y contenidos expuestos en la Misión), no implica su reificación. En la praxis misionera, más allá de lo que expresaran algunos contenidos del corpus fílmico, lo que se produce es un uso de la tecnología moderna con una dirección alternativa a la de la alienación. En esto influye la importancia que tenía lo comunitario para los intelectuales y artistas que llevaron adelante las Misiones Pedagógicas. Al mismo tiempo, también es fundamental para esta tendencia, la concepción de justicia social fuertemente configurativa de la praxis misionera en tanto política republicana. Por último, influye también la persistente relación con lo espiritual.

Otra dimensión de la politicidad de las MP, en relación con la tecnología moderna, es la de la difusión cultural. La potencia de la fotografía, el cine y el gramófono para difundir producciones culturales diversas, originadas en lugares distantes, que exhiben imágenes de objetos perdidos y tiempos pasados, que permiten ver y escuchar composiciones de distintas tradiciones y tendencias. En este sentido, la reproductibilidad técnica del arte, tema del famoso ensayo de Walter Benjamin de 1936, es la condición histórica y material que posibilita la difusión del corpus misionero por distintas regiones rurales de España. Los misioneros reproducen música a través del gramófono, *desterritorializan* (reproducen en un contexto radicalmente diferente que imprime otro sentido a la obra- reproducción y alteración al mismo tiempo) las piezas “clásicas” europeas (Bach, Schubert, Mozart, Beethoven, Chopin), los cantos gregorianos medievales, la ópera moderna (y al mismo tiempo inspirada en tradiciones mitológicas y dramáticas) de Wagner, y las *reterritorializan* en, por ejemplo, Beteta (Cuenca), una tarde al aire libre, bajo los árboles, para niños y niñas del pueblo que observan con asombro el aparato y escuchan con alegría el sonidos de esos discos desconocidos. O en Causach (Vall d’Aran), un mediodía en el comedor escolar en el que se reunían decenas de niños y niñas (MPMP 1934, 79). La reproducción técnica de la música a través del gramófono (y, antes, la posibilidad que aporta la tecnología moderna de registrar/grabar voces, sonidos, canciones, ejecuciones), permite conservar y acentuar la circulación de tradicionales formas musicales (el

sonido de la dulzaina castellana, la sardana catalana, canciones populares asturianas, andaluzas, gallegas), habilitando una valorización de diferentes culturas regionales como parte de la nación española. El Museo del Pueblo, que se sirve de proyecciones de diapositivas (imágenes de monumentos, edificaciones, frescos, esculturas, cuadros) y de copias de cuadros en pequeñas láminas para ser entregadas a los visitantes, emplea la tecnología moderna de reproducción de la imagen, además de contar con pintores que reproducen las obras que se exponen en el museo. La fotografía, entonces, ocupa un lugar clave en la praxis de la difusión cultural.

Como planteó Walter Benjamin en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (1936), “Hacia 1900 la reproducción técnica había alcanzado un standard en el que no sólo comenzaba a convertir en tema propio la totalidad de las obras de arte heredadas (sometiendo además su función a modificaciones hondísimas), sino que también conquistaba un puesto específico entre los procedimientos artísticos” (1989, 20). Esto es, por un lado, la reproducción técnica del arte (que permite la apropiación de la herencia artística –“herencia cultural”, tomando el concepto de André Malraux) y, por otro, la apertura del campo artístico a un nuevo medio que se constituiría en un arte propio de la modernidad: el cine. En ambos casos, la obra de arte sufre una “metamorfosis”, como planteó André Malraux en *Le Musée Imaginaire* (1947, once años después de la publicación del ensayo de Benjamin). Esta metamorfosis, para Malraux, entraña una potencia artística (1965, 184) que para Benjamin es también política. Aquí encontramos, entonces, una tercera dimensión de la politicidad del empleo de la tecnología moderna en las MP, particularmente, en relación con el cine y la fotografía. Benjamin se refiere a una profundización de nuestra “apercepción”, mediante la experiencia cinematográfica, que resulta análoga a la que introdujo en psicoanálisis en términos de atención al detalle: “El cine ha enriquecido nuestro mundo perceptivo con métodos que de hecho se explicarían por los de la teoría freudiana. Un lapsus en la conversación pasaba hace cincuenta años más o menos desapercibido. Resultaba excepcional que de repente abriese perspectivas profundas en esa conversación que parecía antes discurrir superficialmente. Pero todo ha cambiado desde la *Psicopatología de la vida cotidiana*. Esta ha aislado cosas (y las ha hecho analizables), que antes nadaban inadvertidas en la ancha corriente de lo percibido. Tanto en el mundo óptico, como en el acústico, el cine ha traído consigo una profundización similar de nuestra apercepción” (1989, 46). Los primeros planos, los planos detalle, las panorámicas, la edición de la imagen, el montaje... todos estos recursos y medios del cine habilitan nuevas visiones. En el caso de la fotografía, Benjamin encuentra que “se pueden resaltar aspectos del original accesibles únicamente a una lente manejada a propio antojo con el fin de seleccionar diversos puntos de vista, inaccesibles en cambio para el ojo humano. O con ayuda de ciertos procedimientos, como la ampliación o el retardador, retendrá imágenes que se le escapan sin más a la óptica humana” (1989, 21). Es decir, la tecnología moderna permite la ampliación (y esta es una de las potencias de la metamorfosis del arte) de las capacidades perceptivas del ser humano, así como también la exploración de un “tramado inconsciente” (Benjamin 1989, 48). Recordemos las ideas de Cossío y Val del Omar en torno al

aprendizaje involuntario (“aprender de gorra”, lo que “entra sin quererlo por ojos y oídos”) y la pedagogía kinestésica que involucra vibraciones e impresiones más allá de la razón.

Una de las posibilidades más potentes que abre la reproducción técnica del arte (en su metamorfosis) es la de que la obra, como decía Benjamin, pueda “salir al encuentro de su destinatario” (1989, 22). Benjamin se refiere a la fotografía y al gramófono. Esta posibilidad de desterritorialización (si tomamos el concepto de Deleuze), de movilidad, de desplazamiento, implica, según Benjamin, “una fuerte conmoción de lo transmitido”, una “conmoción de la tradición”, en un momento -la década de 1930- de crisis y “renovación de la humanidad” (Benjamin 1989, 23). La tradición se abre, la “herencia cultural” (Malraux 1965) se reconfigura en la apropiación, y se produce, si seguimos a Georges Didi-Huberman “l’ouverture du champ imaginaire” (2013, 15) a partir del nuevo “valor de exposición” (Benjamin 1989) de las imágenes y la ampliación del campo visual (Didi-Huberman 2013).

Es, precisamente, “el valor de exposición” de la obra de arte, el que rige una parte fundamental de la praxis misionera: aquella orientada a democratizar el acceso al arte, al conocimiento, a los bienes culturales que circulan en las ciudades. Otra parte de la praxis misionera, la de propiciar una experiencia de comunidad mediante la “comunicación de cultura”, también es mediada por la tecnología moderna, como vimos en la primera dimensión política que hemos planteado. Si bien, en principio, la reproductibilidad técnica de la obra de arte está asociada, desde la perspectiva de Benjamin, a la “pobreza de experiencia” -pobreza de experiencia comunicable, declinación del valor de la experiencia y, por ende, de su transmisión de generación en generación (Benjamin 2018, 95-96), en las MP parece cumplirse la consigna de “politizar el arte” (Benjamin 2018, 221) en la creación de experiencia comunitaria. Explicaremos a continuación cómo llegamos a este punto.

En *Experiencia y pobreza* (1933), Benjamin encuentra, tras el impacto de la primera guerra mundial y la posterior crisis, una declinación del valor social de la experiencia. Los hombres volvían de los campos de batalla pobres en cuanto a experiencia comunicable (Benjamin 2018, 95). Lo que habían vivido en las trincheras difícilmente podía ser transmitido y comprendido sensiblemente por otros. Al mismo tiempo, ninguna experiencia que les fuera transmitida de generaciones anteriores podía guiar o hacer más comprensible el mundo en el que vivían. Como Sigmund Freud, Benjamin advirtió la transformación social y subjetiva que suponía el shock y el trauma vivido en la guerra. “Una generación que había ido a la escuela en tranvía tirado por caballos se encontró, de golpe, indefensa en un paisaje en el que todo había cambiado menos las nubes y en cuyo centro, en un campo de fuerzas martilleado por las explosiones e inundado por ríos de destrucción, estaba el diminuto y frágil cuerpo humano” (Benjamin 2018, 96). El empobrecimiento humano a partir de la pérdida de experiencia implicaba también el declive del arte de narrar. En el ensayo *El narrador. Reflexiones sobre la obra de Nikólai Leskov* (1936) Benjamin plantea la idea de que la facultad de intercambiar experiencias cada vez es menor, cada vez es más lejana (2018, 225). Las dinámicas

propias de la modernidad capitalista (que contribuyen a la fragmentación social, al mismo tiempo que a la masificación), y el silencio que queda después de la traumática vivencia de la Gran Guerra (producto de la modernidad técnica) atrofiaban la extensa tradición de la narración (2018, 226). Benjamin encuentra que la narración en tanto comunicación de experiencias, tradición y experiencia en sí misma (la experiencia colectiva de la narración: narrar y escuchar, volver a narrar, recordar) se estaba perdiendo. En la misma década, las MP de la Segunda República española revalorizaban, en la práctica, la experiencia colectiva (en términos de comunidad), la comunicación cultural y la narración como arte, como tradición y como experiencia humana indispensable para la formación pedagógica, comunitaria y política (en términos modernos: ciudadana). Esta revalorización de la experiencia y la narración (valores en decadencia, como Benjamin revela, en la modernidad), en la praxis misionera (que continuaremos explorando en los próximos capítulos), estaba asociada, podríamos decir, de manera dialéctica, al empleo -como vimos antes- de la tecnología moderna de transporte, iluminación, reproducción técnica del sonido y la imagen y creación fotográfica y cinematográfica.

Benjamin plantea como problema de la modernidad la cuestión de la reproductibilidad técnica del arte, a la vez que anuncia una nueva función social que, con esta nueva pauta, se abre como posibilidad. Dos valores se contraponen: el valor ritual (valor de culto) y el valor de exhibición (exposición) (Benjamin 2018, 203). El cine, basado en la tecnología moderna de reproductibilidad de la imagen, es un arte que se afirma en su valor de exposición. Es el valor que tiene una obra en función de su exhibición, en relación con un público, con unos espectadores. El otro polo es que se expresa en el valor de culto, predominante en los tiempos premodernos y en crisis en el contexto de la modernidad. El valor de culto o valor ritual “exige que la obra de arte permanezca oculta” (Benjamin 2012, 172). Así, tiene valor de culto una imagen de una virgen tapada casi todo el año, una estatua de un dios sólo accesible para el sacerdote (Benjamin 2012, 172), pero también los cuadros de las colecciones privadas o sólo expuestos en los museos de las grandes ciudades. La reproducción de las obras de arte permite incrementar su carácter de exponibilidad, reduciendo la distancia. El crecimiento de las posibilidades de exposición de la obra de arte y la cercanía que el público (cada vez mayor) puede tener con ella, es posible por la tecnología moderna aplicada a la reproducción de la imagen y el sonido. La caída del valor ritual de la obra de arte, y la nueva potencia del valor de exhibición, pueden ofrecer, entonces, nuevas posibilidades. En contraposición a la estetización de la política o la mercantilización del arte por parte de la industria cultural, existe la posibilidad de la politización de la función del arte. La politización del arte que deben emprender “las fuerzas constructivas de la humanidad” (Benjamin 2012, 198), consiste en la emancipación de la obra de arte de su existencia parasitaria en el ritual (2012, 171). Uno de los sentidos posibles de la politización del arte implica, a nuestro entender, la democratización del acceso a las obras de artes y otros bienes culturales, utilizando la tecnología moderna que permite, mediante la reproducción, facilitar la difusión.

La originalidad de las Misiones Pedagógicas como política de difusión cultural radica, desde este lugar, en una politización del arte en el sentido propuesto por Benjamin: No se trata de utilizar el arte para la propaganda política, ni ajustar la creación artística a los objetivos programáticos de un partido, un gobierno o un régimen. Esto lo podemos ver, en el caso de las MP, tanto en el plano discursivo como en el práctico. Recordemos que uno de los principios republicanos que se buscaba enseñar en las escuelas, y defender en cada ámbito social, era el de la “libertad de conciencia”, que ya estaba presente en la fundación de la Institución Libre de Enseñanza. Antes vimos como Rodolfo Llopis, desde el PSOE y la Dirección General de Primera Enseñanza, afirmaba que la República española “no ha dicho, como los rusos, que hay que apoderarse del alma de los niños. Ha dicho, con la misma energía que ellos y con el mismo espíritu de resolución que ellos: ¡Cueste lo que cueste hay que respetar la conciencia de los niños!” (2005, 12). Esta concepción política de la pedagogía y la acción cultural se originaba en el rechazo a cualquier dogmatismo. En este sentido, como hemos visto en estos dos primeros capítulos, la República concebía como parte del proceso revolucionario el corte con el pasado de dominación ideológica ejercida por la monarquía y la Iglesia católica, y defendía, entonces y ante cualquier otro poder, la libertad de pensamiento. Este principio se encuentra vigente en el Patronato de Misiones Pedagógicas y en la praxis de los misioneros.

Otros principios fundamentales, como también hemos visto aquí, eran los de soberanía popular, justicia social y democracia, que se expresan en el corpus misionero en este capítulo analizado. Estos principios políticos modernos que las MP contribuían a difundir por los territorios más apartados de las ciudades, formaban parte de una educación ciudadana que no estaba dada únicamente a través de conferencias y lecturas públicas (en clave instructiva o, peor, adoctrinadora), sino a través del ejercicio de una praxis cultural que incluía los medios tecnológicos modernos y sus potencialidades creativas, difusivas, recreativas, formativas. En este sentido, se trataba de una educación ciudadana, acorde a lo que hemos planteado en este último apartado, difusa y, a la vez, en la difusión. Volviendo a lo propuesto en otra parte de este capítulo, las MP proponían, en su praxis, otra forma de “educar al ciudadano” (o “educar a la nación”, en el sentido propuesto por Giner de los Ríos -a partir de Fichte), mediante la propia experiencia de ejercer el derecho acceder a bienes y prácticas culturales que hasta el momento les habían sido negados. Retornamos a la idea de una pedagogía difusa o en difusión, que provoca una formación subjetiva y colectiva en la creación y recreación de la experiencia, la comunicación y la comunión. La democratización del acceso a los bienes culturales que intentan ser socializados por la República, entraña una politización del arte y la cultura que se funda en una pedagogía de la experiencia: en el aprendizaje político producido al experimentar individual y colectivamente el derecho a asistir a una obra de teatro o al cine, el derecho a tener una biblioteca en el pueblo, a escuchar música al aire libre, a participar como ciudadanos de un mundo cultural expandido.

3. LAS MISIONES PEDAGÓGICAS SE DIRIGEN AL INTERIOR DE ESPAÑA. EL MUNDO RURAL EN EL IMAGINARIO DEL CAMPO INTELECTUAL Y ARTÍSTICO

En este capítulo abordaremos, mediante una constelación de imágenes textuales y visuales (fragmentos de crónicas, memorias, artículos de prensa, discursos parlamentarios, pinturas, fotografías, películas), las implicaciones culturales (que también son políticas) del viaje al *interior* del país. Cuando nos referimos al *interior* no lo estamos haciendo solo en un sentido geográfico (algunos pueblos visitados por las Misiones, por ejemplo, se encontraban en las costas¹⁰³), sino también en un sentido imaginario: ir al interior implica un desplazamiento (hay una distancia que nos separa de él), es un espacio *otro* (de diferencia, alteridad) que, al mismo tiempo, es propio (se representa y se reconoce como tal). El interior es *entraña*, es lo propio *profundo*, *lejano*, a veces inasible, pero, al mismo tiempo, ineluctable. Atrae la mirada urbana, interpela la subjetividad y se expresa en la heterogénea producción cultural (siempre de un modo *impuro*: a través de reconstrucciones de impresiones, elaboraciones de relatos cuyos destinatarios son públicos urbanos, imágenes poéticas, dramáticas, visuales, recreaciones literarias, composiciones de *tipos*, creaciones de *paisajes*, puestas en escena para films documentales, documentaciones plagadas de artificios, expresiones artísticas metonímicas, etc.). Situaremos, como hemos hecho desde el primer capítulo, a las Misiones Pedagógicas en una historia cultural más amplia (incluyendo experiencias y producciones literarias, fotográficas, fílmicas, pedagógicas, artísticas, periodísticas, políticas), incluso trascendiendo las fronteras de España, incluyendo miradas hacia el mundo rural desde otros países. De esta forma, nos acercaremos a los registros misioneros desde la composición de un entramado de imágenes visuales y textuales de un campo intelectual y artístico expandido. Nos proponemos captar las representaciones de la ruralidad y las producciones culturales que se presentan cargadas de ella. Al final, habiendo explorado la mirada misionera dialécticamente a partir de distintos puntos de comparación en el campo cultural, procuraremos aproximarnos a la comprensión de la singularidad de las MP en su relación con lo rural. De esta manera, nos proponemos componer, en este capítulo, tres apartados: 1) *Tierra adentro*: representaciones del aislamiento, la pobreza y la alteridad rural, 2) Paisajes inquietantes: enfermedad, muerte, putrefacción y éxodo, 3) Pedagogía del paisaje: la mirada urbana al interior rural, las Misiones Pedagógicas y la búsqueda de una semejanza perdida.

¹⁰³ Periódico *España marítima y pesquera*. 30 de marzo de 1933, p. 5. En la sección de “escuelas con orientación marítima”, Teófilo González Calatrava hace referencia a las bibliotecas que las Misiones Pedagógicas llevan a los pueblos pesqueros.

3. 1. TIERRA ADENTRO: REPRESENTACIONES DEL AISLAMIENTO, LA POBREZA Y LA ALTERIDAD RURAL.

En 1917, Miguel de Unamuno, en *La soledad de la España Castellana*, reflexionaba sobre el interior del país como espacio “tierra adentro”, lejos de las costas que reciben el mar (1996). Pueblos de meseta en una posición geográfica que se traducía, según el pensador, en postura mental: el aislamiento, problema que las Misiones Pedagógicas, años después (como hemos visto en el capítulo 2), pensarían como origen fundante de su accionar: “Si el aislamiento es el origen de las Misiones y la justicia social su fundamento, claro es que la esencia de las mismas, aquello en que han de consistir, estriba en lo contrario del aislamiento, que es la comunicación para enriquecer las almas y hacer que vaya surgiendo en ellas un pequeño mundo de ideas y de intereses, de relaciones humanas y divinas que antes no existían” (MPMP 1934).

En las primeras memorias oficiales del Patronato (1934), los misioneros que habían participado de la Misión a Puebla de la Mujer Muerta, en la provincia de Madrid, narran las dificultades del viaje, describen el pueblo y su entorno: “Prádena del Rincón, situada en el límite de la provincia de Madrid, (...) con sus casas bajas de piedra de sabor milenario, sus huertos diminutos de árboles frutales en las cañadas, es un pueblo tranquilo donde las viejas hilan y algún viejo teje en telar primitivo. Todo el pueblo respira un aroma de antigüedad y alejamiento. (...) Emprendimos desde aquí la marcha hacia Puebla de la Mujer Muerta, lugar que por las narraciones que de él conocíamos se nos aparecía con un carácter casi fabuloso. Es un pueblecito de la provincia de Madrid, con 340 habitantes, situado a 1.161 metros de altitud, en una meseta del fondo del valle (...). Montes ásperos y escarpados poblados de robles lo circundan e impiden que llegue el sol al caserío durante gran parte del invierno. (...) Las casas son míseras, de piedra y barro y techo de paja muchas de ellas. (...) La subida fue penosa y al llegar al puerto tuvimos nieve, agua y un frío intenso. El camino era pésimo, y nosotros, poco acostumbrados a andar a caballo, pasamos momentos de apuro, pero resistimos bien con la esperanza de llegar a un pueblo que con tantas dificultades se nos ofrecía. Las primeras gentes que encontramos, después de una bajada interminable, veíamos por la tensión especial de su mirada, que hacían un esfuerzo grande para no huir, para sostenerse a nuestro paso, firmes en su puesto. (...) Un círculo de grandes montañas cerraba el pueblo, al que apenas llegaba la luz. Muchos de los hombres y, desde luego, casi todas las mujeres y niños, no habían salido jamás de este lugar. (...) En este pueblo, situado en la provincia de Madrid, jamás se ha visto un automóvil, ni un carro; no conocían la luz eléctrica ni el gramófono (...)” (MPMP 1934, 39).

En el texto-memoria se presenta el aislamiento de una manera visual: el pueblo encerrado por un círculo de grandes montañas, los ojos consumidos de los lugareños que, ante lo desconocido, quedaban detenidos sin dejarse llevar por el instinto de huir. No conocían la luz eléctrica ni el gramófono, tecnología de la modernidad que no llegaba a los campos. Las dificultades para llegar a Puebla de la Mujer Muerta manifiestan también sus condiciones de aislamiento. Los montes y

montañas representan la lejanía del lugar. El mismo nombre del pueblo resulta significativo: se refiere a un pueblo junto a un cerro al que se le atribuye la forma de una mujer muerta. El tétrico topónimo extiende su sentido a la descripción de los misioneros, que hablan de los montes ásperos, la naturaleza hostil, la ausencia de luz. El aislamiento se relaciona así con la muerte, aunque también con lo primitivo, lo arcaico: al llegar al pueblo los misioneros respiraron “un aroma de antigüedad y alejamiento”.

Una doble distancia se reconocía entre el mundo rural y las urbes modernas: la física y natural (lejanía y dificultad de acceso), y la cultural-temporal (la diferencia en relación con la modernización técnica, el acceso a los bienes simbólicos intelectuales y artísticos, la supervivencia de lo “primitivo” y lo tradicional). Así, el mundo rural se presentaba ante la mirada de los misioneros, intelectuales y artistas, en su alteridad (efecto de las distancias). Como advierte Hans Robert Jauss, la comprensión de la alteridad es un problema moderno que exige la comprensión de lo extraño (2012, 30). Tanto en Puebla de la Mujer Muerta como en otras aldeas y pueblos, los misioneros registraron con curiosidad y extrañeza la creencia en las brujas y el temor a las ánimas, las diversas supersticiones que se alejaban de la mentalidad ilustrada de los profesores, estudiantes y artistas. Como una fantasmagoría -arcaica y persistente-, las creencias y ritos campesinos envolvían la atmósfera de la actualidad de la Misión.

Los modos de describir la presencia del pueblo y su praxis cultural se yuxtaponen a los contenidos difundidos por las Misiones en esas mismas localidades: En la obra de Goya, reproducida por el pintor misionero Eduardo Vicente (1909- 1968) para el Museo del Pueblo, el tono telúrico toma forma y color en *El Aquelarre (o El Gran Cabrón)* (1820-1823)¹⁰⁴. La imagen representa una reunión de brujas, con el protagonismo oscuro y casi oculto del Cabrón. Se expresa un mundo demoníaco que transcurre en el imaginario popular del campo. En la colección del museo itinerante también estaba presente la superstición en las estampas del mismo autor. Entre los *Caprichos* reproducidos, se encuentra *Se viene el coco* (1797-1799)¹⁰⁵, imagen crítica en relación con las formas de educar a los niños que incluían amenazas con seres monstruosos.

Desde otro lugar de enunciación, Luis Buñuel (heredero de Goya, de su imaginario satírico, de sus indagaciones en lo más oscuro de España), en el film *Las Hurdes. Tierra sin pan* (1933) asocia la imagen de un niño pequeño adornado con imágenes cristianas (Figura 1), con el uso de amuletos en las culturas africanas que él considera “salvajes” (recordemos lo planteado en el capítulo anterior

¹⁰⁴ Federico García Lorca escribía el poema “Sueño”, en 1919. De allí estos versos: “Iba yo montado sobre / Un macho cabrío. (...) Alumbran el camino, / Los ojos luminosos y azulados / De mi macho cabrío.” (2003, 69-70). Lo telúrico de la imagen de Goya aparece transmutado en el sueño de Lorca: el poeta monta sobre el macho cabrío, y de su presencia lo que se destaca es la luz y el color de sus ojos. El poeta descubre un macho cabrío onírico, no monstruoso, pero igual de fuerza. De la imaginación supersticiosa, a la imaginación vanguardista.

¹⁰⁵ Capricho 3. Ver imagen en Museo del Prado. Enlace a la imagen on-line: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/que-biene-el-coco-capricho-3/a113b3fd-9b7e-4416-b0d7-5bbcf64c5d1?searchid=0f57e546-1cf3-aab2-8c7c-6588a9a95c93>

sobre este concepto y el empleo diferencial que encontramos en las MP y en Buñuel). También capta etnográficamente el rito de los novios que deben arrancar la cabeza de un gallo, viendo en ese acto la condensación de una “fiesta extraña y bárbara” (Figura 2). Esta imagen compuesta cinematográficamente por Buñuel coincide – al desplazarse- con otra de carácter textual (también “documental”), de Luis Bello (vocal del Patronato de MP). En los viajes que inicia en 1926 recorriendo las escuelas rurales, Bello encuentra diversas situaciones (como vimos en el capítulo anterior), de pobreza y abandono. En contraste con los “buenos maestros” que hacen lo que pueden en el contexto hostil que les toca, Bello se refiere a los maestros que son “mendigos ignorantes” (1929, 129), que maltratan a los estudiantes (una de imagen críticas de Goya en este sentido, el capricho *Si quebró el cántaro*¹⁰⁶, cuya reproducción circulaba con el Museo del Pueblo, expone también el problema del castigo corporal en la crianza). Bello cuenta la historia de un maestro de León que “el día de su santo llevaba a los chicos a la alameda donde descabezaban un gallo colgado de árbol a árbol, cabeza abajo, dándole a la carrera repetidos tajos con unos sables de palo” (1929, 143).



Figura 1. Fotograma de *Las Hurdes. Tierra sin pan* (1933), de Luis Buñuel.



Figura 2. Fotograma de *Las Hurdes*. El rito iniciático masculino.

¹⁰⁶ Se puede ver la imagen de este Capricho (núm. 25) en el Museo del Prado. Enlace: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/si-quebro-el-cantaro-capricho-25/990c61e6-d8b2-4a5e-971a-3f411cca8e4f?searchid=fe5ad853-633a-508b-27e8-6ba63a651c64>

Las prácticas culturales presentadas visual y narrativamente por Buñuel como “salvajes”, “extrañas” y “bárbaras”, posicionan a Las Hurdes en un lugar de diferencia, *alteridad* y lejanía, lugar en el que se ubica a las sociedades africanas desde una perspectiva colonial europea. Por otro lado, Buñuel emplea otros recursos visuales y pedagógicos: una serie de mapas, para ubicar geográficamente a Las Hurdes como territorio (recóndito, aislado) *dentro* de España. Como señala Jordana Mendelson¹⁰⁷, este recurso pedagógico era empleado tanto en la ciencia como en el cine documental (2005, 66) (de hecho, podemos verlo en las películas Eastman Kodak proyectadas por el Patronato de MP -recordemos el film *Rubber*). Este recurso forma parte de la representación que produce Buñuel de Las Hurdes y, por extensión, de una ruralidad hostil en el interior de España. El mapa como representación, en la que se sitúan como puntos geográficos de referencia Salamanca y Cáceres para dar con Las Hurdes y La Alberca en el espacio interno, sucede al viaje como experiencia.

Buñuel visita Las Hurdes en septiembre de 1932, junto con su equipo: el fotógrafo Eli Lotar (1905-1969), el co-guionista Pierre Unik (1909-1945) y Rafael Sánchez Ventura (1897-1980), siendo este viaje paralelo a los de las Misiones Pedagógicas (aunque la Misión a Las Hurdes fue en 1936). El viaje preliminar de Buñuel y su estancia en La Alberca y Las Hurdes para el rodaje del film, se inscribe en el género del cine documental¹⁰⁸, con toda la artificialidad que implica su composición. Mercè Ibarz plantea la idea de que “el film és una posada en escena del real, una representació del visible que, com a mirada creada pel mateix fet cinematogràfic, busca sobretot xocar l'espectador” (1997, 9). En este sentido, *Las Hurdes* lleva consigo los comienzos cinematográficos surrealistas de Buñuel (*Un chien andalou*): por otros medios, “documentales”, el cineasta aragonés busca provocar el *shock* en el espectador.

Al mismo tiempo, volviendo a la experiencia del viaje, tan importante en la praxis creativa de Buñuel como en la de las Misiones Pedagógicas (si recordamos lo planteado en el capítulo anterior), podemos encontrar un parentesco con la fotografía de tipos populares como, por ejemplo, los de Baltasar Cue Fernández (1856-1918)¹⁰⁹, Venancio Gombau Santos (1861-1929)¹¹⁰ y José Ortiz-

¹⁰⁷Jordana Mendelson, en *Documenting Spain. Artists, exhibition culture, and the Modern Nation, 1929-1939* (2005), dedica un capítulo a la película de Buñuel de 1933. Lo hace problematizando la idea de “documento”. Las Hurdes, como película documental, funciona como una forma de construir una imagen de España, de la España rural.

¹⁰⁸Mercè Ibarz, en su tesis *Buñuel Documental. "Las Hurdes, Tierra sin Pan" i el seu Temps* (1997), reconstruye las comparaciones establecidas entre Buñuel y Robert Flaherty en torno a *Las Hurdes* y *Nanook*.

¹⁰⁹ Baltasar Cue Fernández, nacido en Llanes, Asturias, vivió también en Cuba, París y Londres, aprendiendo el oficio y el arte de la fotografía (enriquecido por sus viajes por Bélgica y Holanda). Fue presidente de la Sociedad Obrera Instructivo-Recreativa de Socorros Mutuos “El Porvenir”. Ejerció como fotógrafo profesional entre 1891 y 1894. Se anunciaba como fotógrafo especializado en “trabajos de campo”, “paisajes”, “retratos” (información extraída del libreto de la exposición “Tipos populares. Baltasar Cue” de 2004, Museo del Pueblo de Asturias, Museo Nacional de Antropología y Fundación María Cristina Masaveu Peterson). La exposición “Tipos populares. Baltasar Cue” expuso una serie de fotografías que formaron parte de los álbumes de Cue titulados *Tipos, fiestas y paisajes de Llanes*. Baltasar Cue puede ubicarse entre los

Echagüe (1886-1980) -a este último autor volveremos más tarde-. Gombau, de hecho, participa como fotógrafo en el viaje, reportaje y libro de Marcos Rafael Blanco-Belmonte sobre Las Hurdes: *Por la España desconocida: notas de una excursión a La Alberca, Las Jurdes, Batuecas y Peña de Francia*, de 1911. Los “tipos” hurdanos de Gombau (Figura 3), “ilustraban” las notas de Blanco-Belmonte sobre su “excursión” (Figura 4) a La Alberca, Las Hurdes y Batuecas, tres sitios representados en el film de Buñuel. El viaje a estos territorios recónditos se presenta como una “excursión”, implicando un sentido exploratorio. Si volvemos a las ideas y prácticas de la Institución Libre de Enseñanza, recordaremos que la excursión era uno de los medios pedagógicos más importantes por conllevar una actividad en contacto con la naturaleza y el entorno sociocultural, por ser una vía exploratoria y experiencial que permitía un conocimiento integral y ampliado. Esta práctica pedagógica también se encuentra en las Misiones Pedagógicas, fenómeno en el que se articulan tendencias renovadoras como las de la ILE, la Escuela Activa y la pedagogía de Freinet, con las tradiciones itinerantes, viajeras, “andantes”, de distintos tiempos históricos, que se traducen en el carácter “extravagante” de la praxis misionera (como hemos visto en el capítulo pasado). Al mismo tiempo, la “excursión” es una práctica que conecta lo pedagógico con lo cultural y científico. La excursión al interior de España busca penetrar el aislamiento natural, social y tecnológico, conocer la alteridad dentro del territorio común-nacional, dar cuenta de esa realidad mediante crónicas, memorias, diarios, artículos de prensa, reportes, informes, fotografías, películas.

La “excursión” busca franquear la distancia entre un mundo y otro, alcanzar “la España desconocida”. Tanto en la memoria misionera de Puebla de la Mujer Muerta, como en el relato de Blanco-Belmonte de su llegada a Las Hurdes, existe una representación del aislamiento a partir de la descripción del entorno natural, de una topología hostil, amenazante: “Desde la cima, alejados de la tierra, envueltos por flecos de nubes, abarcábamos con la mirada algo enorme, caótico: un laberinto de sierras que, en lo hondo, mostraban, a guisa de fauces monstruosas, tétricos barrancos, angostos y oscuros valles y dentellados perfiles de crestas agudas cual dientes de bestias antediluvianas... Y tras de aquellos macizos, en los repliegues de aquellas gargantas, colgados como nidos de águilas en los escarpes, acurrucados como alimañas en los pedregales escondíanse Las Jurdes” (Blanco Belmonte 1911, 23).

fotógrafos de tipos populares, costumbristas, que componían imágenes-retratos de personas anónimas que representaban “lo popular”.

¹¹⁰ Había trabajado como corresponsal gráfico en la revista *Nuevo Mundo*.



Figura 3. “Tipo de labriego jurdano” (1911), fotografía de Venancio Gombau. Colección digital de la Biblioteca de la Junta de Castilla y León.



Figura 4. “La bajada de Sequeros” (1911), fotografía incluida en el libro de Blanco Belmonte. Biblioteca Digital de Castilla y León.

En los estudios científicos y etnográficos como los de Pedro González Velasco (1815-1882)¹¹¹, Maurice Legendre (1878-1955) y Gregorio Marañón (1887-1960) (antecedentes del film de Buñuel), encontramos distintos intereses por conocer la otredad hurdana, envuelta en leyendas que, como explica Mercè Ibarz (quien a su vez cita el libro de Leandro de la Vega Gil, de 1964¹¹²), tienen sus orígenes en el siglo XVII, expresados en la obra de Lope de Vega *Las batuecas del duque de Alba* (1643) (Ibarz 1997, 21). La prensa y la fotografía, desde mediados del siglo XIX, expanden su impacto en la producción y circulación, entre muchas otras cosas, de imágenes textuales y visuales del mundo rural español. Representaciones del “aislamiento” (siguiendo con el tema misionero) de pueblos y aldeas “desconocidos” (al decir de Blanco-Belmonte), se enlazan con contenidos científicos, etnográficos y míticos. Como señala Mercè Ibarz, por ejemplo, en el periódico *La Semana Ilustrada*, se hablaba -desde Madrid- de los hurdanos como más cercanos a los lobos que a los humanos (1997, 21) (participando de un extenso imaginario popular, de orígenes medievales, alrededor de los lobos, los pastores y los “hombres salvajes”¹¹³). Pero más allá de (o junto con) las leyendas, las ideas míticas y los prejuicios, existían voluntades aventureras que buscaban conocer aquello que, en principio, se presentaba como extraño, ajeno, lejano. En este sentido, el científico Pedro González Velasco, involucrado en las primeras tentativas de estudios antropológicos en el país, escribe sobre Las Hurdes una comunicación, en 1880, para la Sociedad de Antropología de España. En el diario *La Época*, se publica una nota sobre la última reunión de la Sociedad. Allí se informa sobre la comunicación de González Velasco: “El doctor González de Velasco leyó una interesante Memoria sobre las Hurdes, núcleo de población enclavado en la provincia de

¹¹¹ Pedro González de Velasco era conocido a mediados del siglo XIX como el “Doctor Velasco”. Habiendo nacido en Valseca, Segovia, en condiciones de pobreza, consigue llegar a Madrid y matricularse en los estudios de Cirugía (1840). Trabajando ya en el Hospital Militar se matricula en Medicina (1943). La conservación y disección de cadáveres es una de sus especialidades. Siendo de ideas liberales, con Claudio Moyano como Ministro de Fomento, consigue el nombramiento de director de museos de anatomía. En 1875, al inaugurarse el Museo Anatómico de Madrid (luego Museo de Antropología), alcanza su dirección. La historia de Velasco como científico, se complementa con la historia de la muerte de su hija Concepción y su embalsamamiento. El cuerpo de Concepción Velasco llegó al museo, y entonces comenzaron a circular leyendas sobre el Doctor Velasco y su hija embalsamada: vestida y maquillada, sentada a la mesa e incluso paseando (Dorado Fernández, Magaña Loarte, 2010). Pero, con estas historias (la científica y la casi literaria, siendo en parte verídica), Velasco, además, participó de las primeras tentativas antropológicas en España. Escribió una memoria sobre la población de Las Hurdes, que comunicó a la “Sociedad de Antropología” (*La Época. Diario Político*. Sábado 19 de junio de 1880, p.4).

¹¹² Leandro de la Vega Gil, *Las Hurdes: leyenda y verdad*. Publicado en 1964 por el Servicio Informativo Español.

¹¹³ Vuelvo a citar el libro de Roger Bartra *Wild Men in the Looking Glass*. Bartra explora el mito europeo del hombre salvaje desde la Antigüedad. Desde sus orígenes, las imágenes de lo salvaje funcionan, en el imaginario compartido, como contraparte de la civilidad (Bartra 1994, 9). De todas maneras, salvaje no era para los griegos equivalente a bárbaro. El antagonismo moderno civilización-barbarie, sostiene Bartra, no es una herencia griega (1994, 10). Bárbaro era el no-griego. Si bien no había un término griego para el concepto de civilización, existía la expresión *hemeros*, que significa domesticado o dócil, y puede acercarse a nuestra idea de civilización, por implicar una sociedad gobernada por leyes justas (Bartra 1994, 10). El salvaje era el no domesticado, el *agriós*, antítesis de *hemeros*. Los romanos situaron al imaginario *homines agrestes* (equivalente al *agriós*, hombre salvaje) en el contexto de una edad de oro perdida, en tierras remotas o en bosques escondidos. En la Edad Media, el salvaje es un ser imaginario que vive en el bosque, entre animales, lejos de las ciudades. Esta imagen se consolida en el siglo XII. El término *homo sylvaticus*, devino en una imagen concreta que remitía a un personaje identificable en la iconografía y mitología medieval (Bartra 1994, 63).

Salamanca¹¹⁴, que parece ageno (sic) a los beneficios de la civilización, que debe ser estudiado bajo las diversas relaciones. Comprende el escrito del doctor Velasco una pintura exacta y animada de estos habitantes, y fundándose en hechos incontestables, pidió el concurso de la Sociedad y del Estado para sacar a los hurdanos de la condición medio salvaje en que hoy se encuentran” (*La Época*. Madrid, 19 de junio de 1880, p. 4).

Maurice Legendre, por su parte, desde 1913 viajó en distintas ocasiones a Las Hurdes y otros pueblos de la región. Su interés como francés hispanista se orientó hacia los estudios de “geografía humana”, una disciplina que, en ese tiempo, era novedosa por la combinación de elementos de la investigación científica y social. Gráficos, mapas y fotografías se empleaban en el desarrollo de estos estudios (Mendelson 2005, 69) en algún punto cercanos a la antropología y, también, al cine documental. En este último caso, la conexión con Buñuel es directa. El cineasta aragonés emplea mapas (como ya vimos) y utiliza la fotografía en la composición de estampas fotográficas en movimiento (que resultan ser tipos populares des-idealizados). El texto introductorio de *Las Hurdes* repite parte del título de la tesis de Legendre publicada en 1927: *De La Jurdes: Étude de géographie humaine* de Legendre, a *Las Hurdes. Terre Sans Pain, un essai cinématographique de géographie humaine*; Del estudio de Legendre (de un tono cercano a los de la ILE) al ensayo cinematográfico de Buñuel (que recoge el diálogo, como muestra Mendelson, con Georges Bataille). El guiño de Buñuel al espectador conocedor de la cultura del campo intelectual de principios del siglo XX (porque su película se dirige, claramente, a un público urbano e intelectual), establece una evocación de Legendre y no, como podría haber ocurrido, de Miguel de Unamuno, que había publicado en 1914, en la prensa madrileña, sus memorias sobre el viaje a Las Hurdes (el cual había realizado acompañado, precisamente, por el autor del *Étude de géographie humaine*). Unamuno, referente para muchos misioneros -como explica Rafael Dieste en la entrevista realizada por Otero Urtaza (2001)-, en 1922 publica *Andanzas y visiones españolas*, y allí incluye sus memorias sobre el viaje a Las Hurdes. Su posición sería muy distinta a la de Legendre, quien escribe desde una distancia mayor, en parte por ser francés, extranjero en España¹¹⁵, pero también porque sus intereses se plantean en el terreno de la ciencia y los estudios sociales¹¹⁶. Para Unamuno el conocimiento del mundo rural español implica dolor, se trata de una realidad que asume como propia: “tanto me duele España, mi patria, como podía dolerme el corazón, o la cabeza o el vientre...” (1922, 93), decía en “Por

¹¹⁴ Las Hurdes se encuentran en Cáceres, pero muy cerca del límite con Salamanca. De hecho, como señala Ibarz, Legendre, Unamuno y Buñuel entran por Salamanca, pasando por La Alberca, para llegar a Las Hurdes.

¹¹⁵ Según Jordana Mendelson, “Buñuel escogió el trabajo de Legendre justamente porque se trataba de la visión de un extranjero” (2012, 112). Era una forma, según Mendelson, de establecer una distancia con respecto al nacionalismo de los escritores españoles (2012, 112).

¹¹⁶ De todas maneras, Legendre y Unamuno compartían el mismo interés por España. Viajaron juntos en 1914 a Las Hurdes. Unamuno elogia así a Legendre: “M. Maurice Legendre, este puro francés tan amante y tan buen conocedor de nuestra España. Legendre conocía ya las Hurdes. fin el número de julio de este año de La España Moderna puede verse la traducción de un trabajo suyo, «El Corazón de España», publicado antes en Le Correspondant. Es algo que debe leerse en España y hacer votos por que todos nuestros amigos franceses sean como Legendre” (1922, 108).

capitales de provincia” (1913). La aproximación de Unamuno se ubica en el contexto de las preocupaciones e inquietudes en torno al “problema de España” (que hemos explicado en el primer capítulo), en el terreno de las indagaciones sobre lo español, la relación de España con Europa y la América hispanohablante (perdida como territorio colonial), la modernidad, la tradición y la *intrahistoria* (concepto de Unamuno al que volveremos después).

Buñuel elige seguir a Legendre, y se aproxima a Las Hurdes desde la distancia: el film comienza con un mapa de Europa, seguido por otro de España, y un tercero de Cáceres, para ubicarnos en una territorialidad ajena y hostil. Como señala Mercè Ibarz, mientras Unamuno¹¹⁷ ve en la sociedad hurdana una metáfora de la supervivencia en la pobreza, y de la lucha contra la hostilidad de la naturaleza, Buñuel ve en esa “geografía humana” lo peor de España (1997, 23). Como plantea Mendelson, hay una relación entre el film de Buñuel y el imaginario de la “España Negra” (volveremos a esta idea en el próximo apartado). Las Hurdes representaba, en distintos registros, “lo Otro en el interior del país” (Mendelson 2012, 113).

Las Misiones Pedagógicas, fundándose a partir del reconocimiento de la pobreza y el aislamiento de muchos pueblos y aldeas de la España rural, sin tener una visión unívoca (en el capítulo anterior explicamos la composición heterogénea de las Misiones) sobre estas problemáticas, expresan una tendencia opuesta, en este sentido, a la de Buñuel. Esta diferencia radica en la convicción, manifestada en la praxis misionera, de que era posible transformar la realidad doliente (como lo era para Unamuno) de España. Aunque las Misiones no pudieran revertir la pobreza económica (no creían, ingenuamente, como sugirió Manuel Tuñón de Lara en la década de 1970, que mediante la educación podía transformarse la sociedad española -eran conscientes de los límites de sus acciones), sí intentaban combatir, a través de la “comunicación cultural”, el aislamiento de muchos pueblos y aldeas de España, tender puentes entre campo y ciudad, entre pueblo y “Poderes públicos”, entre ciudadanos de “toda clase” (como establecía la Constitución republicana). Esta diferencia entre un Buñuel que consideraba en vano cualquier intento de intervenir para cambiar la realidad terrible que describía en *Las Hurdes*, y unos misioneros que invertían creatividad y trabajo en un intento de crear experiencias colectivas (como vimos en el capítulo anterior) que generaran una cercanía en oposición a la distancia, no estaba determinada por una posición política crítica de Buñuel derivada de su afiliación (reciente, de 1932) al Partido Comunista. No se trata de una oposición entre un cineasta crítico-revolucionario y unos misioneros acrílicos-republicanos. Había misioneros comprometidos con la actividad cultural que se estaba llevando adelante al mismo tiempo que Buñuel rodaba *Las Hurdes*, que también estaban afiliados al Partido Comunista, algunos desde antes que el cineasta: Rafael Alberti y César Muñoz Arconada, ambos vocales del Patronato

¹¹⁷ Unamuno explícita con toda claridad, al inicio de “Las Hurdes” (1914), la presencia de la leyenda en las memorias de los viajes a la región: “Las Hurdes o Jurdes tienen de antaño el prestigio de una leyenda, y cuantos van a ellas van, dense o no clara cuenta de ello, o a corroborar y aun exagerar la tal leyenda o a rectificarla. Y no creo haber estado libre de este sentimiento” (1922, 107).

de Misiones Pedagógicas. También está el caso del auxiliar de Misiones (cargo que implicaba un sueldo fijo) Antonio Ramos Varela, que participaba en actividades de la FAI (Federación Anarquista Ibérica) (Otero Urtaza 2008, 297). El mismo Buñuel, en el contexto de la Guerra Civil, cambia su discurso ¹¹⁸ y agrega una “conclusión” que afirma que “la misère que ce film vient de vous montrer n’est pas une misère sans remède”. Es otro contexto: el Frente Popular, gobernando la República en guerra, se enfrenta a un enemigo poderoso, el fascismo.

La perspectiva de Legendre, de todas maneras, implica la creencia en una “causa justa” que científicos como él deben defender para la “redención” de los hurdanos: “Nous l'avons menée un peu comme une entreprise de chevalerie errante, et notre premier dessein a été de travailler, pour notre modeste part, à la rédemption des Jurdanos. Si notre travail a pris la forme d'une thèse universitaire, c'est qu'une enquête aussi complète et aussi scrupuleusement scientifique que possible nous a paru encore le meilleur moyen à notre portée de servir efficacement une juste cause” (Legendre 1927, VII). Desde un posicionamiento muy distinto al de Unamuno, Legendre ubica su “estudio de geografía humana” en función de una “causa” que considera “justa” y que aspira a la “redención”. Es, en este punto, que Buñuel se separa completamente de una de sus fuentes para el film del 33 (quizás para volver a unírsele en 1936). Lejos de esta posición están también los misioneros, quienes no piensan en términos de “redención”. La idea en las Misiones es llevar adelante una “obra de justicia social” (que, como hemos visto en el capítulo anterior, se expresa como “evangélica”) que se enfrenta al “hecho doloroso e innegable del abismo que en la vida espiritual, más aún que en la económica, existe en nuestro país entre la ciudad y la aldea” (MPMP 1934, IX). Sin embargo, hay una coincidencia entre el discurso introductorio de Legendre y la praxis misionera en torno a la imagen del “caballero andante”. En el capítulo anterior planteamos la idea de que el misionero encarna, parcialmente y de manera ambigua, la imagen del caballero. En este fragmento de la introducción de Legendre a su estudio sobre Las Hurdes, aparece la misma imagen: la de la “chevalerie errante”. Es el camino como experiencia de conocimiento y la idea de una tarea

¹¹⁸ Mercè Ibarz hace notar la ausencia del nombre de Ramón Acín, el artista anarquista que financia la película en 1933 y muere asesinado en 1936, siendo uno de los primeros fusilados por los falangistas en Huesca, en los créditos de la película: “Sánchez Ventura va quedar inscrit en els crèdits del film, a diferència del nom de Ramón Acín, tot i que Buñuel va esmentar Acín com a finançador sempre que parlà o escrigué sobre aquest documental. Quan el film es va sonoritzar, ja durant la guerra, Sánchez Ventura formava part dels dispositius culturals del govern, mentre que Acín ja havia estat assassinat. Els anarquistes havien pràcticament desaparegut del tapís que la República oferia internacionalment com a panoràmica de la situació a Espanya. D'aquí segurament que el nom d'Acín fos silenciada en els crèdits” (1997, 88). En *Los años rojos de Luis Buñuel*, Ramón Gubern y Paul Hammond explican que, como se ha relatado muchas veces, el proyecto de realizar una película sobre Las Hurdes se activó a partir del aporte de Ramón Acín: el pedagogo, artista y militante anarquista aragonés había ganado la lotería de Navidad en diciembre de 1932. Un tiempo atrás le había dicho a su amigo Buñuel que si ganaba el premio pagaría los costos de la película. Gubern y Hammond plantean que esta es la versión oficial, pero que en 1951, “Pierre Kast dedujo de sus testimonios consultados – entre ellos, de Eli Lotar y Hernando Viñes- que fue Buñuel quien prestó a Acín el dinero para comprar el billete de lotería y le dijo ‘si ganas me das dinero para rodar un corto en Las Hurdes’. Pero Buñuel, al redactar en 1939 su autobiografía profesional en los Estados Unidos, escribió lacónicamente que el dinero procedía de los ahorros de Acín, tal vez una forma elíptica de resumir el rocambolesco origen de la inversión” (2009, 175). A continuación, los autores explican que en aquellos años no eran extrañas las colaboraciones entre anarquistas y comunistas (2009, 175). Los conflictos entre ambos grupos vendrían más tarde, durante la Guerra Civil.

justa que cumplir, que en ambos casos se manifiesta a partir de la identificación del aislamiento de las aldeas rurales.

En Legendre, el aislamiento aparece, además, entendido e interpretado en términos temporales: “Les hommes qui se sont internés à las Jurdes, en s’isolant complètement du monde, sortaient vraiment de l’histoire” (1927, X). Según Legendre, la geografía humana, que se dedica a estudiar las sociedades contemporáneas, no se limita a lo “efímero”. Existen sociedades contemporáneas que se hallan en el “estancamiento” (Legendre 1927, X). Legendre expresa que la sensación que se tiene en Las Hurdes es la de estar en plena “préhistoire contemporaine” (1927, X). La alteridad entre medio científico, campo intelectual, mundo urbano (y francés), y mundo rural, región aislada, pueblo determinado por un medio natural hostil, es también, en este caso, de orden temporal. Lo que separa a Legendre del hurdano, al intelectual-científico del aldeano, es una temporalidad diferenciada, una contemporaneidad cronológica desfasada históricamente. Legendre, sin embargo, consciente de las leyendas en torno a Las Hurdes (como lo estaba Unamuno), considera a los hurdanos en una temporalidad diferente, “prehistórica contemporánea”, sin homologar -como hace Buñuel- este estatus con el de “salvajismo”. Desde la perspectiva de Unamuno, habría una coincidencia con Legendre. Las Hurdes, en el texto de Unamuno, se representa como “Un buen pueblo, sin nada de la ridícula leyenda del salvajismo hurdano” (1927, 112). Unamuno dice que se encontraban, al llegar al pueblo “con impaciencia de entrar de una vez en las verdaderas Hurdes, es decir, en aquellas de que se nos ha dicho tantas veces que los hombres casi ladran, que se visten de pieles y huyen de los... civilizados! Había que entrar de una vez en esa región que alguien ha dicho es la vergüenza de España, y que Legendre dice, y no sin buena parte de razón, que es, en un cierto sentido, el honor de España. Porque, ¡hay que ver lo heroicamente que han trabajado aquellos pobres hurdanos para arrancar un misérrimo sustento a una tierra ingrata!” (1927, 112-113)¹¹⁹.

Buñuel, a través de Legendre, y también de sus propios contactos con la cultura parisina, es heredero de los escritores franceses del siglo XIX que viajaban a España y recorrían sus campos, pueblos y ciudades. En esta tradición ubicamos a Hippolyte Taine (1828-893)¹²⁰, que en 1858

¹¹⁹ “Han hecho por sí, sin ayuda, aislados, abandonados de la Humanidad y de la Naturaleza, cuanto se puede hacer. Entre aquellas quebradas fragosísimas, en los abruptos barrancos, bancales levantados trabajosísimamente; un muro de contención para sostener un solo olivo, una sola pobre cepa de vid; cavalillos en que se trae el agua de lejos y que hay que rehacer a cada momento; huertecillos enanos, minúsculos, cercados que parecen de juguete infantil” (Unamuno 1927, 113).

¹²⁰ Otros franceses: Jules Théophile Gautier (1811-1872) y Victor Hugo (1802-1885). Otra tradición de escritores extranjeros enfatuados con España, que crean visiones esencialistas, exotizantes, orientalistas o folclóricas del país, es la de los ingleses y estadounidenses. Por ejemplo, Lord Byron (1788-1824) y Washington Irving (1783-1859) (Schammahgesser 2015, 10). Por otro lado, también hay una continuidad de estas tradiciones de viajeros extranjeros que producen imágenes de España en el cine. Julio Pérez Perucha (en Gubern, Monterde, Pérez Perucha, Rimbau, Torreiro 2009), señala que “durante 1914, las ciudades de Toledo, Sevilla y Granada conocieron las andanzas de un equipo francés que, bajo las órdenes de Louis Feuillade, rodaba para Gaumont lo que había de constituir una ‘Serie española’ que se vio reducida a tan solo tres títulos cuando la entrada en guerra de Francia aconsejó el regreso del equipo a París. De igual forma, una vez acabada la contienda europea, diversos realizadores franceses pusieron sus ojos en nuestras tierras” (2009,

escribió *Voyage aux Pyrénées*. En una crónica de viaje que deja ver las grandes semejanzas culturales entre un lado y otro de los Pirineos (más allá de lo que Taine buscaba expresar), se ensaya la idea de que existe una íntima conexión entre paisaje, territorio y cultura. Taine plantea que “el terreno forma el tipo” (1969, 87) y que “las impresiones incesantes que reciben el cuerpo y el alma acaban por modelar un cuerpo y un alma” (1969, 88). La ruralidad pirenaica, francesa y española, se articula con una religiosidad católica popular que se expresa ritualmente, colectivamente. Taine describe la procesión religiosa como práctica tradicional popular (1963, 86). En este punto, un heredero posible, en el siglo XX, y desde el documental experimental, es Charles Dekeukeleire (1905-1971), artista belga vanguardista, inspirado en el cine de Germaine Dulac. En 1932, Dekeukeleire produce su corto documental *Visions de Lourdes*¹²¹. Lourdes, comarca de los Pirineos occitanos de Francia que alberga el santuario de Nuestra Señora de Lourdes y recibe peregrinaciones desde mediados del siglo XIX, es territorio para la exploración cinematográfica y vanguardista de la ritualidad popular que incluye la procesión.

Una serie de planos del paisaje abre la película de 1932: el cielo con nubes, las montañas nevadas, el agua que corre y la gruta. Ubicación fotográfica de una “geografía humana” (Legendre y Buñuel) y de la etnografía de un culto religioso. Un travelling por el interior de la gruta, que deja fuera del alcance de la mirada todo menos la superficie rocosa que percibimos muy cerca, que nos hace sentir la estrechez del pasaje, nos devuelve a la idea de Val del Omar de una “visión táctil”.



Figura 5. Fotograma de *Visions de Lourdes* (1932), Charles Dekeukeleire.

La cámara nos conduce a la apertura radical del mar. Acompaña el movimiento de las olas, recreando sensiblemente el paisaje que “modela” (siguiendo a Taine) los “cuerpos y almas” involucrados en el culto a la virgen de Lourdes. Comienzan a superponerse las visiones de

76). Entre los y las cineastas que, tras la guerra, ruedan películas en España, están Germaine Dulac: *La fête espagnole* (1919) y Marcel L'Herbier: *El Dorado* (1922).

¹²¹ La película se puede ver en este enlace: https://www.youtube.com/watch?v=4nK_Uw2p9gA

Bernadette (que a mediados del siglo XIX experimentó las “apariciones” de la virgen en la gruta), las visiones de los peregrinos, las del cineasta y los espectadores del film. Las imágenes de las olas, las olas imitadas en su movimiento por la cámara se alternan con planos estáticos de los picos nevados. Movimiento y permanencia en la naturaleza, en Lourdes: el movimiento de los peregrinos y la imagen de lo eterno expresada en la virgen y la cruz. Dekeukeleire retrata los rostros en primeros planos, colecciona gestos de devoción popular: mujeres y hombres que se arrodillan ante la imagen de la virgen, la besan, beben agua de las fuentes de la iglesia, encienden velas. Y, por otro lado, estableciendo un distanciamiento, capta el entorno comercial del santuario: un travelling por una calle repleta de tiendas de souvenirs nos abre paso a secuencias aceleradas de planos detalle de pequeñas imágenes religiosas a la venta. Cerca de la iglesia, grupos de mujeres vestidas de negro, que podrían ser las retratadas por José Ortiz Echagüe en sus series de tipos populares, se muestran fuera del contorno folclórico, llamando a los peregrinos para vender velas, repitiendo los mismos gestos como en una coreografía que se presenta familiar y extraña a la vez. Con un enfoque propio de Sergei Eisenstein, Dekeukeleire compone, mediante planos contrapicados, figuras populares vibrantes.

Pensamos en Dekeukeleire a partir de Val del Omar y las películas sobre las procesiones de Semana Santa en Lorca, Cartagena y Murcia, realizadas entre 1934 y 1935¹²². Atravesamos los Pirineos con Hippolyte Taine, dejamos atrás las poblaciones francesas que viven al pie de las montañas, abandonamos Lourdes. Nos acercamos con Dekeukeleire al cine de Val del Omar y, entonces, a una mirada que se forja en el contexto de las Misiones Pedagógicas. Nos desplazamos hacia el Este, en dirección Sur. La región a la que arribamos es Murcia, de dónde era oriundo Ramón Gaya, pintor del Museo del Pueblo. En 1933, por solicitud de la Universidad Popular de Cartagena y la Escuela Normal del Magisterio de Murcia, se realiza la primera Misión en la región. En 1934 se produce una mayor actividad misionera en el área: se establece el Servicio de Música en la Universidad (ya constituida como delegación, con Carmen Conde y Antonio Oliver en la dirección), se crean decenas de bibliotecas en las escuelas y circula el Museo del Pueblo por distintas localidades (Sáenz de Buruaga 2003, 50). Dos de las películas realizadas por Val del Omar en la región se desarrollaron en ciudades no visitadas por el Museo: Lorca y Murcia. Esto es lo que hace pensar al estudioso de la obra del cineasta granadino, Gonzalo Sáenz de Buruaga, que Val del Omar se desmarcaba del circuito y actividad de las MP para llevar a cabo otros proyectos creativos que, de todas maneras, se hallaban vinculados al espíritu de la empresa en la que participaba.

¹²² También, en ese momento, Val del Omar realiza el film documental sobre las fiestas de primavera en Murcia. Todas estas películas fueron agrupadas bajo el título *Fiestas cristianas/Fiestas profanas*. Fueron rescatadas de la destrucción falangista por el misionero y compañero de Val del Omar Cristóbal Simancas, quien se exilió en Venezuela y guardó las películas hasta su regreso a España. Donó las películas a la hija de Val del Omar (ya este ya había fallecido), María José (Sáenz de Buruaga 2003, 51).

Val del Omar recibe las influencias del cine de vanguardia francés (Louis Delluc¹²³, Abel Gance, Jean Epstein, Germaine Dullac, Marcel L'Herbier), y conoce el expresionismo alemán y el cine soviético de Eisentein, Pudovkin y Vertov (cuyas marcas podemos encontrar en sus películas) cuando reside en París¹²⁴ en 1921 (Sáenz de Buruaga 2003, 55). Participa, de esta manera, de los movimientos cinematográficos de vanguardia europeos. Con todo, como hemos visto en el capítulo anterior, Val del Omar pone en marcha sus propias experimentaciones e invenciones cinematográficas, sacando partido de las nuevas tecnologías ópticas, creando nuevos dispositivos y articulando distintos medios tecnológicos y expresivos (objetivo de ángulo variable -zoom-, pantalla cóncava e “imagen apanorámica”¹²⁵) en una poética visual mística que busca dar con la “profundidad” de España. Estas tentativas experimentales y vanguardistas de Val del Omar se expresan en los documentales realizados en Murcia.

Val del Omar coincide con Dekeukeleire, entonces, en la experimentación vanguardista y la investigación cinematográfica de la devoción popular (interés que ya vimos en Taine). Una de las técnicas que comparten es el empleo de panorámicas ascendentes en contrapicado, que, en el caso de Val del Omar (como plantea Javier Herrera) connota una *verticalidad* mística (o *meca-mística*) (en Sáenz de Buruaga 2003, 147). Por otro lado, mientras que en *Visions de Lourdes* la relación del cineasta con el paisaje y el movimiento de los peregrinos implica una distancia, una visión desde la alteridad, que capta un doble movimiento del culto, religioso y comercial, en las películas de Val del Omar sobre las procesiones de Semana Santa en la región de Murcia, hay una búsqueda de *aproximación* que parte del reconocimiento de una herencia cultural común¹²⁶. La visión de la procesión, tal como es capturada por Val del Omar, es la de una ritualidad popular, festiva, *desbordante* (como sugieren también algunas imágenes de Dekeukeleire. Ver Figura 5)¹²⁷. El lugar que asume Val del Omar, en este sentido, es radicalmente distinto a todos los que hemos visto hasta aquí. Sintoniza, aunque siempre de un modo singular, con el otro lado de la aproximación de las

¹²³ Louis Delluc funda en 1920 el primer cine club (Sáenz de Buruaga 2003, 37).

¹²⁴ Como señala Sáenz de Buruaga, París era el típico destino iniciático de “los hijos inquietos de la burguesía”. Buñuel iría en 1924 (Sáenz de Buruaga 2003, 36).

¹²⁵ La *imagen apanorámica* desbordaba la pantalla plana y frontal para proyectarse, cóncava, en toda la sala. Más tarde, en el próximo capítulo, volveremos a este asunto para entender la crítica inventiva de Val del Omar en relación con el cine convencional y comercial (Val del Omar, “Desbordamiento apanorámico de la imagen”, 1957).

¹²⁶ La ritualidad popular, el tema de la película, también es tratado como una vía de *aproximación*. Según Sáenz de Buruaga, Val del Omar muestra como el comportamiento ritual de los grupos sociales (tanto en el plano profano como en el sagrado) genera relaciones de solidaridad (2003, 52). Hay un sentido de comunidad -conservador, opresivo, pero tal vez, en el caso de las MP potencialmente liberador- que Val de Omar indaga y quiere recrear a través del cine.

¹²⁷ Val del Omar muestra el protagonismo popular en la procesión- fiesta, ritualidad cristiana-profana. Lo hace a través de un diálogo entre la cámara y los sujetos retratados, que miran directamente al objetivo. De esta manera, Val del Omar nos acerca una mirada que interpela, que indaga también en el qué hay detrás del cámara y el film. El cineasta capta lo profano es el desbordamiento de los dogmas, en lo ecléctico, en la risa, en la picardía.

Misiones Pedagógicas al mundo rural (ya vimos el que implicaba alteridad, lejanía y distancia): la visión del mundo rural como mundo propio e interior.

Desde los inicios de la Segunda República existió, al mismo tiempo, un énfasis en la obra cultural y una conciencia de sus límites en el proyecto de modernización y justicia social. Las Misiones Pedagógicas se centraron, desde su concepción, en el problema de la “pobreza espiritual” arraigada en el analfabetismo, la falta de acceso a la educación y a los bienes culturales. Las Misiones se crearon precisamente ante la desigualdad existente entre campo y ciudad, entendida como un abismo en la vida espiritual, incluso más grave que el que se identificaba en la vida económica (MPMP 1934, 9). Pero si bien la “pobreza espiritual” había sido la principal preocupación del Patronato de Misiones Pedagógicas, en el transcurso de la experiencia los misioneros fueron encontrando otros aspectos de la realidad aún más dolorosos y difíciles de resolver. Por lo tanto, aunque el mundo rural podía ser, como pensaba María Zambrano, refugio de lo persistente más allá de la violencia de los cambios de la modernidad, también era el lugar en donde la pobreza material parecía ser eterna. Los misioneros republicanos advirtieron los límites de la acción cultural en la obra de justicia social ante la realidad de la pobreza que se imponía ante ellos.

Como vimos en el capítulo anterior (en el apartado dedicado a la cuestión agraria), la Segunda República heredaba formaciones económicas medievales y modernas que determinaban una profunda desigualdad social, además de los efectos de la crisis económica mundial y los problemas de la monarquía en quiebra (Jackson 1978, 118). El régimen de la Restauración borbónica se había caracterizado por un sistema político de alternancia “soporífica” (al decir de Paul Preston) de gobiernos liberales y conservadores, un orden de poder que garantizaba el dominio socioeconómico de los propietarios de tierras (mediante el fraude electoral, el control del empleo rural y la represión) (Preston 2006, 22). La dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) constituyó otra vía para resguardar los intereses, no solo de la Iglesia y de la nobleza, sino, sobre todo, de la burguesía agraria e industrial. El fantasma de la Revolución Bolchevique reunía a todos los sectores de las clases dominantes tras el dictador (Carr 2000, 240). Finalmente, la “semidictadura” del General Dámaso Berenguer (1873-1953) (Vilar 1990, 113) solo resistió un año ante las tensiones sociales y políticas que finalmente dieron lugar al nacimiento de la Segunda República.

Enfrentarse a la cuestión agraria no solo implicaba definir una política de reforma (como vimos en el capítulo anterior), sino también responder a las presiones (a veces como propuestas para la legislación, otras como impugnaciones y desafíos que expresaban las enormes dificultades de establecer diálogos y consensos) del socialismo más radical, el comunismo y el anarquismo. En este sentido, las tentativas reformistas despertaron la oposición tanto de la derecha como de la izquierda¹²⁸. La violencia de las confrontaciones y la polarización de los distintos sectores políticos

¹²⁸ La Agrupación Nacional de Propietarios de Fincas Rústicas, el Bloque Agrario, la JONS (Juventud de Ofensiva Nacional Sindicalista), la Lliga Regionalista Catalana y, a partir de 1933 (con la radicalización y

anticipó el triunfo electoral, en noviembre 1933, de Alejandro Lerroux (1864-1949), líder del Partido Republicano Radical. El “bienio negro” (1934-1936) se abrió con un gobierno que otorgó espacio a la CEDA¹²⁹, formación política que expresaba el ascenso y la articulación de la derecha española. El correlato en el campo fue la ignorancia cada vez mayor, por parte de los terratenientes, de la legislación laboral. A esta situación se sumaba el problema de la desocupación y el persistente conflicto en torno a la reforma agraria, la radicalización de las luchas populares, la represión y la censura.

En este contexto, las representaciones de la pobreza en el ámbito rural que podemos encontrar en la prensa vinculada a las organizaciones obreras y campesinas expresan la politización creciente del problema de la tierra. En el periódico *Democracia*¹³⁰, Licinio Ávila (1879-1936)¹³¹ denuncia la persistencia del problema de la tierra (que implica señalar críticamente el proceso de reforma agraria), la gravedad de la pobreza en el campo y el conflicto entre clases sociales que impacta en el desarrollo de las Misiones Pedagógicas: “La tierra sigue no solamente en poder de sus dueños, sino que se acuerda reintegrarla a los que han estado disfrutándola sin ser suya; el paro va en aumento, y la retribución del trabajo a capricho del patrono, sin que exista el control oficial obligado; el caciquismo, cada vez más repugnante y soez; los productos, pudriéndose; y el consumidor, muerto de hambre; ese aliento espiritual que misiones pedagógicas llevaban a los pueblos, se ha convertido en odio de clases” (Madrid, 13 de septiembre de 1935, p. 4). Desde otro ángulo de la política de izquierda, en *Tierra y Libertad*, órgano de prensa del anarquismo, Jaime Balius (1904-1980) escribe sobre los retos que siguen a la huelga general revolucionaria del 8 de diciembre de 1933¹³² y ubica el

fortalecimiento de las derechas) la CEDA (Confederación Española de Derechas Autónomas), el Partido Agrario Español y Renovación Española, opusieron resistencia a distintos elementos de la Reforma Agraria. Desde el polo opuesto, también cuestionaron la política reformista republicana algunos sectores del socialismo radical, la CNT (Confederación Nacional del Trabajo), la FAI (Federación Anarquista Ibérica) y el PCE (Partido Comunista Español). Si la Agrupación Nacional de Propietarios de Fincas Rústicas, el Bloque Agrario y la Lliga Catalana se oponían a las primeras políticas agrarias reaccionando contra los impuestos especiales para latifundistas y las ocupaciones legales de tierras (ver el apartado sobre la reforma agraria en el capítulo anterior), la CNT y FNNT (Federación Nacional de Trabajadores de la Tierra) reclamaban la expropiación sin indemnización y la colectivización de las tierras.

¹²⁹ El 26 de septiembre de 1934 la CEDA anunció que ya no apoyaría a un gobierno desde una posición de minoría. Lerroux incluyó en su nuevo gabinete tres miembros de la CEDA como ministros. Muchos republicanos, incluso conservadores como Miguel Maura, rompieron relaciones con el presidente. La UGT llamó a una huelga general. Companys declaró un estado independiente catalán dentro de una República Federal de España. En octubre estalló el levantamiento popular en Asturias. La revolución de octubre atemorizó a las clases medias y altas. Una brutal represión se desató en distintos frentes. Companys fue sentenciado a treinta años de prisión. El estatuto catalán fue suspendido.

¹³⁰ Semanario de un sector reformista o moderado del PSOE que comienza a publicarse en junio de 1935, cuando, por la Revolución de octubre de 1934, muchos periódicos habían sido suspendidos por el gobierno presidido por Lerroux (por ejemplo: *El Socialista* y *El Pueblo*). “*Democracia*” era dirigido por el diputado socialista Andrés Saborit Colomer (1889-1980). (Información obtenida en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España).

¹³¹ Médico odontólogo, socialista, afiliado al PSOE. En 1936, en Ávila, es detenido, encarcelado y fusilado por los falangistas.

¹³² La “Revolución del 8 de diciembre”, “insurrección” o “huelga general revolucionaria”, se desarrolló principalmente en Aragón y La Rioja, y se extendió a algunas regiones de Extremadura, Andalucía, Catalunya y León.

“problema de la tierra” en relación con la cuestión de las “relaciones ciudad con campo”, la “organización económica”, la “emancipación de la mujer” y la “enseñanza” (Barcelona, enero/febrero/marzo 1934, núm. 19, p.35). Antonia Mayón¹³³ enfatiza la necesidad de enfrentarse al proceso de redistribución de la tierra en el camino hacia el comunismo libertario, asumiendo el ejercicio de una “autoformación colectiva” (*Tierra y Libertad*. Barcelona, enero/febrero/marzo 1934, núm. 19, p. 6). Tanto desde la perspectiva socialista como desde la anarquista, se contempla, en estos casos, la politicidad del problema de la tierra en relación con la dimensión pedagógica de la organización para la lucha popular. En el caso de Ávila, se mencionan las Misiones Pedagógicas atravesadas por el conflicto social; en el caso de Balius se vincula el problema de la tierra con el de la enseñanza; y en Mayón se plantea otra política cultural (no estatal): la de la autoformación colectiva.

En este contexto (1933, triunfo de Lerroux – 1935, fin del “bienio negro”), Buñuel produce *Las Hurdes. Tierra sin pan*. El cineasta aragonés sufre la censura y recibe la desaprobación de un Gregorio Marañón, director del Patronato de Las Hurdes, que, habiendo fundado con Ortega y Gasset y Ramón Pérez de Ayala la Agrupación al Servicio de la República (1931), en 1933 se encontraba ya demasiado cerca de la derecha republicana¹³⁴ (finalmente, durante la guerra acaba en el bando falangista)¹³⁵. En el film de Buñuel la pobreza se representa casi como un mal eterno en esas aldeas aisladas (esto cambia, como ya hemos dicho, en la reedición del film en el contexto de la guerra civil). Hay una diferencia profunda entre esta perspectiva y las que reseñamos en el párrafo anterior. En este sentido coincidimos con Jordana Mendelson cuando identifica en el film una “mirada escéptica a la importancia de la pedagogía, la ciencia y la modernidad para los habitantes de Las Hurdes” (2012, 125).

Por los mismos años, Alejandro Casona, con un sentido crítico que no implicaba ser escéptico de las posibilidades de transformación de las condiciones que generaban la pobreza y el aislamiento, comunica la dramática situación de los pueblos de Sanabria y advierte la necesidad de ensayar otro tipo de acción misionera. En sus memorias (publicadas en 1935 en el documento del Patronato y, en 1941, en Buenos Aires, como libro propio), Casona relata la experiencia misionera en Sanabria, comarca castellana de Zamora. Describe un paisaje y un pueblo (una “geografía humana”, dirían Legendre y Buñuel), hombres y mujeres, niños y adultos en la más profunda pobreza, enfermos y desolados. “Donde el Tera se remansa -narra Casona- una pobre aldea, asomada en un teso de

¹³³ No tenemos datos de su vida.

¹³⁴ Gregorio Marañón consideró el film de Buñuel como degradante para España (Mendelson 2005, 72). Se quejaba de que Buñuel solo mostrase “una fiesta cruel y horrible en la que se le arrancan las cabezas a las gallinas vivas” en lugar de enseñar los bailes típicos y los trajes del siglo XVII (Mendelson 2005, 73). Como plantea Jordana Mendelson, la censura de la película era una defensa de la autoridad de Marañón y una defensa de la interpretación nacionalista de la España rural y su folclore (2005, 73).

¹³⁵ Marañón viaja a Las Hurdes acompañado por Maurice Legendre. Realiza una expedición científica para investigar y reportar las enfermedades que sufría la población hurdana. Los informes realizados a partir del viaje de 1922 convencieron al rey Alfonso XIII de visitar él mismo la región (Mendelson 2005, 68).

linares sobre el lago de Sanabria, nos sobrecogió de pronto mostrándonos al desnudo su miseria enferma y desolada, amarga de largos años sin esperanza: San Martín de Castañeda. Niños harapientos, pobres mujeres arruinadas de bocio, hombres sin edad, agobiados y vencidos, hórridas viviendas sin luz y sin chimenea, techadas de cuerno y negras de humo” (MPMP 1935, 12). A la descripción de la situación del lugar y su gente, le sigue la manifestación de una contradicción que experimentaban los misioneros en muchos pueblos y aldeas al entrar en contacto directo con la pobreza del campesinado: “necesitaban pan, necesitaban medicinas, necesitaban los apoyos primarios de una vida insostenible con sus propias fuerzas..., y sólo canciones y poemas llevábamos en el zurrón misional aquel día” (MPMP 1935, 13). La experiencia fue la de un “choque inesperado con aquella realidad brutal” (la vivencia del *shock* revertida en un “despertar” para los misioneros) que “sobrecogió dolorosamente a todos” (MPMP 1935, 16).

De aquella experiencia que interpelaba subjetivamente a los misioneros (que *dolía*, como Unamuno y Cossío decían que golpeaba la realidad del campo español), que exigía repensar la aproximación al mundo rural (en un contexto de fuertes tensiones, como vimos antes, en relación con el problema de la tierra), surge la “Misión pedagógico-social” realizada en San Martín de Castañeda (Sanabria, Zamora)¹³⁶. En la Memoria de 1935 se expresa: “el Patronato decidió acudir allí, no sólo con el bien de la palabra, el libro y la fiesta recreadora, sino además con el beneficio de la alimentación necesaria a los niños, la orientación higiénica, el consejo práctico y la instalación adecuada de la Escuela primaria” (MPMP 1935, 9). Si pensamos en las definiciones de las MP abordadas en el capítulo anterior, encontraremos que, en este caso, el de la “Misión pedagógico-social” (que ocupa la mayor parte de la Memoria del Patronato de 1935), la nueva orientación (que no disminuye la importancia de las actividades y modos que caracterizaban desde el comienzo a las MP) es hacia la enseñanza de formas prácticas de cuidar la salud y prevenir enfermedades, hacia el acompañamiento de la comunidad (con apoyo material: mobiliario, instrumentos, alimentos, medicinas, elementos escolares) en la organización de un comedor, un equipo básico de medicamentos y recursos para la salud y una escuela primaria renovada. En este sentido, podrá parecer que las MP se abocan a una tarea de asistencia social, muy diferente a la labor de difusión cultural (y *politización del arte*) a la que nos referíamos en el capítulo anterior. Sin embargo, el ensayo “pedagógico-social” en Sanabria no se desmarca de los fundamentos de las MP. En la Memoria de 1935 consta la siguiente aclaración: “Es probable que la nueva iniciativa en San Martín de Castañeda, que, como se ha dicho, forma el principal interés de esta Memoria, calme por sus características utilitarias las inquietudes, más o menos sinceras, de aquella opinión que tiende a considerar las Misiones como un lujo superfluo. El Patronato, sin embargo, manteniendo sus puntos de vista al defender como inexcusable obra de

¹³⁶ La Misión fue dirigida por Alejandro Casona (o Alejandro Rodríguez) -que era inspector de Primera enseñanza en Madrid-, y contó con la colaboración de los estudiantes Carlos Rivera (de Agricultura), Germán Somolinos (Medicina) y Luis Santabárbara (Arquitectura), y los mecánicos Antonio de la Paz y Miguel González. Se realizó del 5 al 15 de octubre de 1934 y comprendió los pueblos de San Martín de Castañeda, Ribadelago, Galende y Vigo (MPMP 1935).

justicia social el lujo que hace partícipe a los abandonados de una mínima parte de la diversión, de la alegría, de las emociones y goces espirituales que las clases privilegiadas disfrutaban, quiere ahora coronar sus palabras de la primera Memoria con las magníficas del Rey Lear a su hija: "¡Oh, no argumentes con lo que es necesario! Aún nuestros pobres más pobres son superfinos en su mayor pobreza. No des a la naturaleza más que aquello que la naturaleza necesita, y entonces la vida del hombre es tan barata como la de las bestias" (MPMP 1935, 12).

El Patronato de MP defendía la importancia de la difusión cultural, la recreación y la formación integral en los espacios más relegados, aislados y pobres del país, en un contexto, el del "bienio negro", en el que se estaba cuestionando la pertinencia de esta política cultural republicana. Durante los años del gobierno de Lerroux, el presupuesto para las MP se redujo al calor de las críticas que consideraban superfluas las actividades culturales y recreativas que se llevaban a cabo en el contexto rural. Del diario de sesiones de las Cortes (Congreso de Diputados, Serie histórica de la Legislatura, período 1933-1935), tomamos dos fragmentos discursivos que expresan algunos elementos de estas críticas. En la sesión parlamentaria del 27 de junio de 1935 (número 212 en la serie de diarios), en la que se discutió el presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública, el diputado por Murcia José Ibáñez Martín (1896-1969)¹³⁷, de la "minoría popular agraria", planteó que "cuando mejoren las escuelas y las condiciones económicas de los labriegos españoles, entonces será hora de que las Misiones Pedagógicas puedan hacer esa labor, que no diré que es inútil, pero sí que tiene un poco de frivolidad intelectual, ya que aquellas gentes necesitan comer antes de que se les lleven representaciones y ensayos más o menos afortunados (...). En un presupuesto de austeridad, algo como esto, que es de lujo, debe reducirse" (p. 8594). El Ministro de Instrucción Pública, Joaquín Dualde Gómez (1875-1963), cuestionó la defensa (que considera "romántica") de las MP (por ejemplo, la que realiza en el recinto el historiador medievalista y diputado republicano Claudio Sánchez Albornoz 1893-1984) por encontrar que se basa en un "lirismo que hace reír": la idea de que "la cultura se encuentra por encima de todos los intereses, que está exenta y emancipada de toda suerte de conflictos" (p. 8598). Contra esta idea, Dualde sostiene que hay que seguir "un criterio de estrechez" (p. 8598).

El Patronato de Misiones Pedagógicas, desde los inicios, preveía posibles resistencias y rechazos, desconfianzas y subestimaciones en el contexto del desarrollo de una política que buscaba la "justicia social" en la difusión cultural. Ya en la Memoria oficial de 1934, se decía: "Será milagro, en efecto, que no aparezca como frívolo adorno ineficaz el intento de hacer partícipes a los abandonados, de modo paupérrimo, es cierto, pero partícipes al cabo de aquellos *quehaceres*, solícitos al ocio, de aquellos precisamente que no sirven *para* nada, sino que valen *por* sí mismos y cuya *eficacia utilitaria* quedará siempre invisible e imponderable. Será milagro, en efecto, que no parezca superfluo y lujoso el mínimo esfuerzo justiciero para llevar al pueblo en olvido la vislumbre siquiera

¹³⁷ Ibáñez Martín había sido Presidente de la Diputación de Murcia durante la Dictadura de Primo de Rivera. Más tarde, tras la derrota de la República, sería Ministro de Educación de Franco, entre 1939 y 1951.

del humano, pero privilegiado reino de lo inútil y lo contemplativo, el goce noble de las bellas emociones, la celeste *diversión*, que la humanidad, por miserable que sea, persigue con afán al par del alimento” (MPMP 1934, XXIII). En este discurso de reivindicación de la actividad cultural que no se justifica por una “eficacia utilitaria”, del derecho al ocio, la contemplación y la diversión, se sostiene la idea de que existe una necesidad humana de “goce” cultural no menos importante que la del alimento.

Lejos del supuesto romanticismo que el ministro Dualde creía que guiaba a los misioneros, en las memorias de la Misión Pedagógico-social en Sanabria, se manifiestan rasgos del comportamiento de algunos campesinos que son percibidos y entendidos por los misioneros de una manera muy parecida a la de Taine en los Pirineos franceses a mediados del siglo XIX. Casona explica que los campesinos, luego de una reunión cultural, querían venderles a los misioneros collares de cuentas como si éstas fueran de plata, y que se lamentaban cuando efectivamente lograban venderlos, diciendo que se habían visto obligados a bajar el precio. Casona subraya esta actitud que para él muestra la “ingenua malicia popular, mínima reacción de defensa. Graciosa de momento, pero triste porque es una actitud eterna turbadora de toda relación generosa; y más triste aún porque está justificada por una larga historia de engaños y despojos” (MPMP 1935, 14). El desencanto de los misioneros ante la “malicia popular” de quienes eran sujetos de la “obra de justicia social” agrega una sombra al entusiasmo inicial: “Levantamos entre tanto nuestro escenario. Los tratos han perdido ya su discreta reciprocidad para convertirse en simple limosna. No nos queda un céntimo en los bolsillos. Representamos un breve programa de pasos, cuentos y canciones que logran cuajar apenas en la sensibilidad elemental de la aldea. (...) nos llegan, ya en marcha, quejas, gratitudes y despedidas: -digan en Madrid cómo vivimos; que lo sepa el Gobierno... Dios les guarde la lengua, mozas, y qué bien cantan...” (MPMP 1935, 15).

La experiencia de ir *tierra adentro* implicaba enfrentarse con un *otro* interior que no siempre respondía de la manera esperada (en el próximo capítulo nos ocuparemos del registro misionero de la recepción campesina): “hay lugares donde la actuación puramente espiritual es palabra vana, adorno montado al aire” (MPMP 1935, 17). Se presentaba el desafío de articular una praxis cultural en un terreno sufriente, demasiado carente (y demandante de aquello que la Misión no podía dar). El de Sanabria era un “suelo mísero, pero además mal cultivado”, en él vivían “pueblos enfermos, pero además sucios”, comunican los misioneros (MPMP 1935, 17). Las escuelas se encuentran “desmanteladas, desligadas del medio familiar y sin asomos de sentido social alguno” (MPMP 1935, 17). Ante este panorama, los misioneros definieron una tarea mayor, que debía llevarse a cabo colectivamente, por un tiempo prolongado, ampliando la participación ciudadana: había que “ir a esos pueblos con elementos de acción social inmediata y eficaz; darles, junto a las normas higiénicas, la posibilidad de cumplirlas; llevarles abonos y semillas y enseñarles prácticamente las mejoras posibles de sus cultivos tradicionales; dotar esas escuelas de material útil; fundar comedores y roperos; trabajar por estos niños, por estos campesinos, por estos maestros, con la inteligencia y

con las manos, en comunión de ideales e intereses, y llamar vigorosamente a las puertas de la opinión pública para lograr ese esfuerzo colectivo que borre de una vez las sombras más tristes del mapa español” (MPMP 1935, 18). La dimensión “social” de la Misión, que debía tender a comprometer a la comunidad en su conjunto (y, a la ciudadanía de la Nueva España), implicaba “llevar a los pueblos y a las escuelas los elementos precisos para su mejoramiento vital; pero no en calidad de regalo o de limosna” (MPMP 1935, 18). La obra misionera debía ser “educadora siempre: centrada en la escuela, desenvuelta en torno a la escuela, nutrida de savias escolares y con su carga de futuro sembrada en la infancia” (MPMP 1935, 18). Si en el capítulo anterior hacíamos énfasis en los elementos *extravagantes* de las MP, *desterritorializantes* (Deleuze 2010, 517-518), aquí vemos cómo preponderan elementos que indican una *reterritorialización* (Deleuze 2010, 517-518): la búsqueda de una afirmación y una permanencia en torno a la escuela como centro comunitario, como espacio de rearticulación de la tarea pedagógica, siempre en un sentido *desbordante* (volviendo a Val del Omar)¹³⁸.

3. 2. PAISAJES INQUIETANTES: ENFERMEDAD, MUERTE, PUTREFACCIÓN Y ÉXODO, ENTRE EL CAMPO Y LA CIUDAD.

Lo *desbordante* parece ser algo propio de la *tierra* como lugar imaginado, originario, onírico (a veces mitológico, a veces folclórico, a veces surreal), siempre magmático (Arcadia-paraiso perdido, útero-matriz, reserva mnémica de imágenes). La *tierra* “como hogar ardiente”, diría Gilles Deleuze (2010, 518), se encuentra fuera del *territorio* (encarna “el misterio de lo natal”), solo existe en el *movimiento de desterritorialización* (Deleuze 2010, 518). Podemos decir que la territorialidad rural (múltiple, heterogénea, diversa) es (como toda territorialidad según Deleuze) siempre flexible e itinerante, inseparable de las desterritorializaciones (2010, 518). Es, entonces, susceptible de ser *desbordada* por la imaginación, por los sentidos políticos y culturales construidos en torno, sobre y en ella. Ir *tierra adentro* (volviendo a Unamuno y los misioneros) supone un desplazamiento, como dijimos, y una operación de *desterritorialización*. La “tierra como hogar ardiente” interpela a los intelectuales y artistas de las ciudades (algunos de ellos nacidos y criados en *territorialidades* rurales pero integrados a una vida cultural urbana, siempre en tensión con los orígenes): es la imagen múltiple del *territorio* rural forjada colectiva, inconsciente, poética, programática y políticamente. La creación de esa imagen, *tierra*, que implica una multiplicidad de formas y sentidos (que, en verdad, no es Una sola), implica una *desterritorialización* del *territorio*. Al mismo tiempo (o en otro tiempo posible), la *territorialidad*, con su propia potencia natural, condiciona la *tierra* imaginada. La *tierra* desborda, a la

¹³⁸ Val del Omar buscaba el desbordamiento del cine convencional, comercial: de la pantalla, a través de la imagen apanorámica; del sonido, a través del sistema diafónico. A la vez, desbordaba la imagen plana imprimiendo texturas visuales a través de la iluminación y los enfoques de cámara. Por último, perseguía el desbordamiento del sujeto-espectador. La experiencia estética que el espectáculo debía provocar generaría una superación de los límites entre instinto y razón, entre sentimiento e intelecto. El desbordamiento también llevaría a los espectadores a compartir una experiencia colectiva, aproximante. Cristóbal Simancas, misionero que trabajó junto a Val del Omar, en 1944 explicaba la perspectiva del cineasta granadino, definiendo la experiencia que desarrollaba como “espectáculo total” (Bonet en MNCARS 2010, 184). Todos los sentidos, el intelecto y el sentimiento estarían conectados en la misma experiencia con el arte cinegráfico.

vez, el *territorio* rural: invade en sueños y rememoraciones a los habitantes de las ciudades. Pasa a formar parte de la experiencia cultural urbana, de la que nunca estuvo lejos (pensemos en los extrarradios de las ciudades españolas, en las costumbres y modos de resistencia de la ruralidad en la vida urbana). Se expresa en la producción artística, científica, periodística, pedagógica. Con la presencia latente y manifiesta de la *tierra* (y, con ella, de la territorialidad múltiple, natural y humana, rural, desterritorializada y desterritorializante -interpela, conmueve, abrasa al sujeto, lo mueve, lo desplaza, lo descentra), se crean *paisajes*. Paisajes que son invenciones, imágenes, visiones. Son, de alguna manera, *reterritoralizaciones* del territorio rural, de la ruralidad. Pueden ser, estos paisajes, dóciles, pasibles de ser contemplados sin turbaciones. Susceptibles de ser expuestos en las galerías de las ciudades o en los *interiores burgueses* (volviendo a Walter Benjamin, pero esta vez al Libro de los Pasajes -a sus *exposés*), espacios privados de acumulación de objetos (ya retirados de la circulación mercantil -hasta que se conviertan nuevamente en artículos de colección para otros, que podrán querer comprarlos). También hay otro tipo de paisajes. *Paisajes inquietantes*, composiciones inquietantes o creaciones desde la inquietud. Productos de movimientos desterritorializantes que no hallan reterritoralizaciones. Imágenes que no cesan de interpelar en dirección a “la tierra como hogar ardiente”, la tierra originaria del tiempo primordial y apocalíptico. La tierra turbulenta, siniestra: tierra que resulta, yendo a la noción de Freud, familiar y extraña a la vez, por eso inquietante. Este es el tema que ahora nos convoca. Los *paisajes inquietantes* experimentados entre finales del siglo XIX y los tiempos de las Misiones Pedagógicas.



Figura 6. *Fuego en Castilla* (1960), José Val del Omar.

Segmentación del paisaje natural y plano detalle del gesto inerte (animado por el artificio) de una imagen religiosa.

En 1888, el pintor asturiano Darío de Regoyos y Valdés (1857-1913)¹³⁹ viajó por España con el escritor belga Émile Verhaeren (1855-1916), que buscaba conocer la ruralidad tradicional, religiosa y tétrica imaginada desde el otro lado de los Pirineos¹⁴⁰. En 1899 Regoyos publica *España negra*, narrando la experiencia de viaje a partir de las notas escritas por Verhaeren (traducidas al castellano). El libro incluía xilografías del artista asturiano para ilustrar las situaciones representadas en las memorias del belga, fascinado por la fisonomía humana, animal y geográfica que observaba - nos hace notar Regoyos en sus comentarios- como la expresión dramática de España (*tierra imaginada*). Los precipicios de la costa cantábrica atrajeron al escritor: los paisajes, pensaba, los hacían “deseables” (Regoyos y Verhaeren 1899, 9). El “aire puro de las montañas” no despejaba la omnipresencia de la muerte (Regoyos y Verhaeren 1899, 9). Ésta se sostenía sobre una necrofílica religiosidad. Las “viejas de España”, comentaba, “parece que han asistido a la agonía de Cristo” (Regoyos y Verhaeren 1899, 10). El mismo Verhaeren se siente atraído por las imágenes de la muerte: Regoyos cuenta que “el poeta” “empieza a exaltarse” al escuchar las historias de los muertos y sus cadáveres, quiere visitar los cementerios de todos los pueblos por los que pasen (Regoyos y Verhaeren 1899, 10). Se exalta a partir de las imágenes verbales de la descomposición de los cuerpos. Este es uno de los temas, precisamente, que vamos a observar en este apartado, como imaginaria artística e intelectual que alcanza las vanguardias del siglo XX y que expresa una presencia inquietante de la ruralidad. El otro tema, combinado con el de la descomposición o *putrefacción*, es el de la persistencia de los caballos, mulas y burros muertos como imágenes de la ruralidad. Si continuamos ahora con Regoyos y Verhaeren encontramos la imagen de las “mulas viciadas, dispuestas a rodar por los precipicios” (Regoyos y Verhaeren 1899, 8). El animal que sirve de transporte a los habitantes rurales expresa los efectos de la hostilidad del paisaje: Las aldeas, comenta Verhaeren en sus notas de viaje, parecen haber sido “construidas como a bofetadas contra las laderas de la costa cantábrica” (Regoyos y Verhaeren 1899, 10).

Regoyos, a su manera, reconoce la operación de la mirada de Verhaeren que, sobre el territorio, construye una *tierra* (en el sentido planteado al comienzo): el campo, en “la visión tétrica que nuestro artista se formó de España”, se convierte en “un cadavérico paisaje” (Regoyos y Verhaeren 1899, 36). El pintor asturiano, a lo largo del libro, recorre las impresiones del poeta, “curioso” por “su manera de ver nuestro país hasta llegar a crearse él una ESPAÑA NEGRA” (Regoyos y Verhaeren 1899, 13). La “España Negra” es, entonces, una construcción de la mirada, una *tierra* vista por unos “ojos de espantado” (que también son los del fascinado), los ojos del extranjero (Regoyos y Verhaeren 1899, 13). Pero también los ojos del español urbano se fijan en el país rural como espacio que, siendo propio (por ser parte del territorio nacional y formar un conjunto de

¹³⁹ Nacido en Ribadesella (Asturias), Darío de Regoyos se formó en la Academia de San Fernando (Madrid). Se instaló en Bruselas en 1879. Allí conoció al poeta Émile Verhaeren, con quien realizó el viaje por España.

¹⁴⁰ De todas maneras, Verhaeren no deja de cuestionar lo que ha ocurrido con el género de escritura de viaje (específicamente, de viajes a España): “Del delicioso ensueño que antes era ir a la ventura en busca de lo desconocido se ha hecho hoy una distracción metódica, uniformada para ‘libros de memorias’” (Regoyos y Verhaeren 1899, 9).

tradiciones que dan lugar a un sentido nacional de lo popular), es extraño, alterno, atractivo e inquietante. Así, en 1920, José Gutiérrez Solana (1886-1945), artista que recibe la influencia de Darío de Regoyos y es miembro de la tertulia de Ramón Gómez de la Serna en el Café de Pombo¹⁴¹, publica en Madrid *La España negra*. Se trata de otra creación cultural a partir de la experiencia de viajar por la España rural y tradicional. En este caso, el artista que escribe *La España negra* retrata situaciones y eventos sociales en los que condensa una estética de lo tétrico, mortuorio, violento, putrefacto. Son visiones de la España tradicional, profunda e interior, que resultan inquietantes. A diferencia de los regeneracionistas del 98, siguiendo a Francisco Calvo Serraller, Solana no busca comprender ni reivindicar el paisaje humano y natural de la España rural: crea imágenes fantasmagóricas (Calvo Serraller 1998, 183)¹⁴². La oscuridad, las sombras, las nubes y la luna (elemento presente en la Generación del 27: F. García Lorca, L. Buñuel, J. Val del Omar), ejercían efectos fantasmagóricos en los paisajes (compuestos por la mirada cargada de herencias, atravesada por la modernidad y en busca de la experimentación con la tradición). Interactuando con estos elementos, la religiosidad densa, arcaica, opresiva y catártica, era tratada por Gutiérrez Solana con un interés plástico y literario: “En el cielo, entre las negras nubes, parecía que quería romper la claridad de la luna; ésta apareció pálida, como envuelta en un sudario” (1920, 152). Un tono semejante encontramos en este fragmento del texto “De Madrid a Asturias o los dos paisajes” (publicado en Revista *España* en 1915), de José Ortega y Gasset: “En el momento de entrar la noche la luna menguante aparece a media altura, como una pupila que va pasando sobre la campiña y quedara llena de estupor. En la alta mies, de súbito, surge un labriego que lleva al hombro una guadaña. Se mira en ella la luna y el hierro de la guadaña parece convertirse en una luna tan verdadera como la de arriba. Es un momento de emulación y equívoco: ambas lunas refulgen caminando en sentido inverso” (1970, 75).

¹⁴¹ Gutiérrez Solana realiza, el mismo año (1920), una de sus obras más conocidas: *La tertulia del café de Pombo* (ver imagen en la colección on-line del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía). En la pintura aparecen representados algunos intelectuales de la época: Manuel Abril, Tomás Borrás, José Bergamín, José Cabrero, Ramón Gómez de la Serna, Mauricio Bacarisse, el mismo Gutiérrez Solana autorretratado, Pedro Emilio Coll y Salvador Bartolozzi.

¹⁴² Y, por otro lado, críticas. Nos muestra el país rural y tradicional corroído por los efectos tangenciales de la modernidad (y el interés comercial profanatorio). En Medina del Campo (Valladolid), Gutiérrez Solana entra “en una iglesia desierta” en la que “están desarmando unos altares barrocos, que los curas venden, para llevar a Madrid”, y comenta: “Los vecinos de Medina no tardarán en ver nuevos altares de estilo gótico de bazar, en que brillará el blanco y la purpurina, para colocar un Sagrado Corazón y una Purísima comprados en la calle Mayor, de Madrid” (Gutiérrez Solana 1920, 96).



Figura 7. “Víctimas de la fiesta”. Ilustración de Darío de Regoyos para las notas de viaje de E. Verhaeren. Internet Archive.

Una imagen de Gutiérrez Solana repite (parcialmente) otra de Regoyos, recogiendo la violencia esperpéntica de las corridas de toros en los pueblos rurales (ver Figura 7). En Medina del campo, Gutiérrez Solana se encuentra con la muerte de un torero y una plaza todavía en ebullición. A un lado, ve que “en un carro hay un montón de cadáveres de caballos, con todo el cuerpo cosido a cornadas. En el suelo se ve alguno en la agonía estirar sus patas; la gente se sube a su panza y le dan patadas en los dientes y en la cabeza y le clavan sus navajas” (1920, 98). La imagen del carro lleno de caballos muertos se reitera en el libro de Gutiérrez Solana: “En el campo, por las afueras de Santoña, estaban en fila y abandonados, más de veinte caballos muertos en la plaza de toros. Dentro de unos días estarían hinchadas estas carroñas, con los músculos rojos y descarnados, como los de los hombres plásticos que hemos visto en los escaparates de las tiendas de instrumentos de cirugía en la calle de Atocha, de Madrid; estas carroñas, en carne viva, y la cabeza, en esqueleto” (1920, 77). En una yuxtaposición de imágenes rurales y urbanas, Gutiérrez Solana acerca la carroña animal producto de una fiesta violenta, tradicional y popular, al ambiente céntrico y moderno madrileño, a sus escaparates que exponen instrumentos para la medicina y, con ellos, “hombres plásticos”¹⁴³. La ruralidad *desborda* el territorio-campo para, a través de su desterritorialización (vía la creación de imágenes de la *tierra*), acechar la ciudad¹⁴⁴.

¹⁴³ El interés artístico por los maniqués lo encontramos en la obra plástica del autor, además de estar muy presente en la fotografía y el cine surrealista francés. El juego visual con lo inerte que deviene, imaginariamente, animado, provoca de extrañamiento en relación con lo habitualmente visto. El maniqué (inerte-animado-muerto), el escaparate y la moda (lo inorgánico y lo orgánico).

¹⁴⁴ Josep Maria Salrach, en un diálogo que sostuvimos sobre estas imágenes de la ruralidad española y el concepto lorquiano de “cultura de la sangre”, planteaba el elemento inquietante en relación con una cultura vinculada a la violencia que emerge, en el terreno del arte, en el *Guernica* de Picasso (1937), para manifestar otro momento, el de la guerra civil, en el que se presentan semejantes gestos animales de agonía (que remiten al horror).

Este efecto lo vemos también en el trabajo de otra artista, Maruja Mallo (1902-1995)¹⁴⁵, que participa en las Misiones Pedagógicas como colaboradora. En 1932 expone la serie *Cloacas y campanarios* en la Galerie Pierre de París. Maruja Mallo explicaba que le “impresionaba la naturaleza eliminando las basuras, la tierra incendiada y encharcada. Las cloacas empujadas por los vientos. Los campanarios atropellados por los temporales” (en Pérez de Ayala 2014, 47). En *Antro de fósiles* (1930) (Figura 8), una dimensión subterránea de la ciudad emerge con sus restos cadavéricos, los esqueletos que se desarticulan. Al mismo tiempo, las ruinas se hunden en una ciudad que desciende al barro, en el que se encuentran unas herraduras de caballo (volvemos a las imágenes de Regoyos y Gutiérrez Solana).



Figura 8. *Antro de fósiles* (1930), Maruja Mallo. Galería on-line del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Como vimos en el primer capítulo, las experiencias vanguardistas en España -en las que participaba Maruja Mallo- surgieron con una vocación (compartida con artistas e intelectuales contemporáneos de otros países y continentes) de despertar, a través de sus creaciones estéticas, la mirada del público en un contexto de modernización (en tensión con el conservadurismo predominante y las modas burguesas) que incluía el empleo innovador de los últimos desarrollos técnicos, una perspectiva abierta a medios artísticos de distintos tiempos, y la atracción por la cultura popular (rural y urbana). También nos referimos, en ese capítulo, a la Residencia de Estudiantes como espacio de circulación de novedades, ideas, creaciones intelectuales, científicas, artísticas. Fue en ese ámbito madrileño-estudiantil-vanguardista, que surgió la amistad entre Federico García Lorca y Salvador Dalí. En 1925 ambos idearon el proyecto de un libro: *Los putrefactos*. A través de la caricaturización de *tipos* de artistas conservadores, autoridades reaccionarias y burgueses “hipócritas”, ensayaban un álbum satírico-vanguardista (tal vez heredero de los *Caprichos* y *Disparates*

¹⁴⁵ Maruja Mallo (Ana María Manuela Isabel Josefa Gómez González), nacida en Galicia, estudia en Madrid en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. Conoce a Dalí, Buñuel (quien, según Shirley Mangini, la rechaza por ser mujer 2010, 33), García Lorca y Rafael Alberti (también misionero).

de Goya) que ponía en cuestión -mediante el juego- lo que en ese momento resultaba social y culturalmente hegemónico. Si bien el proyecto quedó inconcluso (el ensayo de García Lorca para los dibujos de Dalí nunca estuvo listo), el término *putrefacto* y las imágenes conectadas con él, se mantuvieron en uso para señalar -en actitud deconstructiva- todo aquello que en España era conservador, opresivo y decadente¹⁴⁶. Como vimos en el primer capítulo, en este sentido se emitió también el *Manifest Groc* (1928) de Dalí, Gasch y Montanyà, en el que se impugnaba “el grotesco i tristíssim spectacle de la intel·lectualitat catalana (...), tancada en un ambient resclosit i putrefacte” (Figura 9).



Figura 9. Dibujo de dos personajes “putrefactos” de la burguesía catalana. Salvador Dalí¹⁴⁷.

De alguna manera, el término *putrefacto* servía para cuestionar a la “España que bosteza”, que Antonio Machado contraponía a la “España que despierta”, a la “España oficial”, a la que José Ortega y Gasset oponía la “España vital”. En este sentido, Dalí, Lorca y otros artistas e intelectuales de la Generación del 27, percibían la “putrefacción” en los ambientes conservadores, eclesiásticos, oligárquicos, militares. Al mismo tiempo, el empleo crítico de la metáfora de la putrefacción (lo que, tanto en el mundo natural como en el mundo social, se encuentra en estado de descomposición:

¹⁴⁶ Si bien el concepto de lo putrefacto y las imágenes de la descomposición (como vimos en Maruja Mallo) circulan sobre todo en los medios culturales de las vanguardias y la Generación del 27, aparecen antecedentes en el campo intelectual y artístico de principios de siglo. Luis Sáenz de la Calzada, actor de La Barraca, explicaba que “Don José Ortega y Gasset (...) solía emplear la palabra 'putrefacto' para referirse a lo que, de un modo u otro, es impermeable a no importa qué brisa. La piedra, en efecto, no cambia, no piensa, permanece desde siglos y siglos, únicamente sufre procesos de la erosión y los metamórficos, que, naturalmente, le vienen de fuera; pero su esencia es piedra, fósil de la materia o materia fósil. En la Barraca, y supongo que entre los poetas de la generación del 27, la palabra era 'putrefacto', lo que olía mal y de lo que era necesario apartarse. Putrefacto, adjetivo introducido en la vida cotidiana por Federico, resultaba ser también lo no vigente, ciertas modas y modos, determinadas formas de expresarse, tal o cual tema incluso el modo de tratar a éste, comportamientos, conductas, todo podía encajar en la palabra condenatoria de putrefacto” (2011, 55).

¹⁴⁷ Imagen extraída del libro de la exposición “*Los putrefactos* por Salvador Dalí y Federico García Lorca. Dibujos y Documentos” (1995). El comisario fue Rafael Santos Torroella. La exposición organizada por la Residencia de Estudiantes de Madrid, el Ayuntamiento de Granada y el Museo Huerta de San Vicente (Granada).

muerto, pero no enterrado, hediondo y repugnante) también se dirigía al cuestionamiento de algunas posturas sociales y culturales modernas que encarnaban miembros de las generaciones del 98 y el 14. La irreverencia, por lo tanto, no solo era para los sectores ya cuestionados por su conservadurismo, sino también para aquellos otros sectores modernos y liberales. En las páginas de *La Gaceta Literaria*, *Gallo*, *Arte* y *Amic de las Arts*, criticaban tanto la producción cultural arcaizante, como la moderna e, incluso, vanguardista que resultaba minoritaria y burguesa¹⁴⁸. La categoría de lo *putrefacto* contribuía a la tarea rupturista de poner en cuestión la situación del *campo intelectual y artístico*, repeliendo ciertas afectaciones del ámbito urbano.

El imaginario en torno a la putrefacción parecía estar inspirado en experiencias y visiones de la ruralidad española (desterritorializaciones que devenían *tierra*), contrapunto dialéctico de la modernidad urbana de la que formaban parte -de maneras distintas y complejas- los intelectuales y artistas que dieron lugar a la Segunda República y las Misiones Pedagógicas. La idea-imagen de la *putrefacción* se presentó, en algunas producciones culturales de las décadas de 1920 y 1930, como síntoma de la fuerte presencia (interpelante) de la ruralidad en la cultura moderna española. Como elemento evocador de una materialidad incómoda e inquietante (infecciosa, pestilente, espantosa), servía al artista e intelectual en la creación de imágenes críticas de la propia modernidad en metamorfosis.

Una imagen que condensa el entrecruzamiento de la experiencia sensorial urbana y rural (o de la ruralidad que se impone en la urbanidad) es la del burro putrefacto (que nos recuerda la carroña retratada por Regoyos y Verhaeren, y por Gutiérrez Solana). Luis Buñuel, en sus memorias, recuerda una anécdota de su infancia: “En Calanda tuve yo mi primer contacto con la muerte que, junto con una fe profunda y el despertar del instinto sexual, constituyen las fuerzas vitales de mi adolescencia. Un día, mientras paseaba con mi padre por un olivar, la brisa trajo hasta mí un olor dulzón y repugnante. A unos cien metros, un burro muerto, horriblemente hinchado y picoteado, servía de banquete a una docena de buitres y varios perros. El espectáculo me atraía y me repelía a la vez. Las aves, de tan ahítas, apenas podían levantar el vuelo. Los campesinos, convencidos de que la carroña enriquecía la tierra, no enterraban a los animales. Yo me quedé fascinado por el espectáculo, adivinando no sé qué significado metafísico más allá de la podredumbre. Mi padre me agarró del brazo y me llevó de allí” (2008, 11-12). Dalí, por su parte, recordaba que “en 1927, sense el més lleu contacte coincidíem sobre l'ase podrit, tres persones de temps allunyades: Jo, a Cadaquers [sic], realitzava aquells dies una sèrie de pintures, en les quals apareixia una mena d'ase podrit ple de mosques com a tema obsessionant; quasi simultàniament rebia dues lletres: l'una de

¹⁴⁸ Gasch, Montanya y Dalí impugnaban el arte burgués catalán. El teatro, los conciertos y conferencias en el Orfeo català resultaban “irrespirables i avorridíssims”, pero también eran putrefactos (tristes personajes) “els artistes que s'amaguen en els barris baixos de les ciutats, per on passen llur brutícia i llur idees genials (...) viuen menyspreuats per la majoria i acceptats únicament per una minoria d'il·lusionats: la minoria que es qualifica a si mateixa pomposament de selecta” (“Vers la supressió de l'art” per S. Gasch, *Amic de les Arts*, Sitges, Any 4, 31 març de 1929, n°31, p. 2).

Pepín Bello, de Madrid, en la qual em parlava de l'ase podrit i descrivia coses d'un total paral·lelisme; pocs dies després Luis Buñuel em parlava d'un ase podrit en una carta de París. Posteriorment, Pepín Bello ha recordat com de nen feia més d'un quilòmetre cada dia en sortir d'estudi, per anar a veure un ase podrit que s'havia descobert en un passeig en família, i del qual hi fou apartada la visió, passant, naturalment, de pressa” (*Amic de les Arts*, Sitges, Año 4, 31 de marzo de 1929, n°31, p. 6).

Esta imagen en la que coinciden diferentes artistas de la Residencia de Estudiantes aparece, esta vez con la fuerza de la imagen cinematográfica, en *Un Chien andalou* (1928). En un ensayo surrealista, Dalí y Buñuel representan el sueño y la fantasía visualmente, con el acompañamiento de dos piezas musicales yuxtapuestas e intercaladas: un tango (expresión de la cultura popular rioplatense, del arrabal, de los márgenes de la urbanidad) y una ópera de Richard Wagner (*Tristán e Isolda*, del mito a la aspiración de una obra total¹⁴⁹). Sueño y fantasía son representados y, a la vez, sirven a una nueva forma de representación estética de la ruralidad tácita e inquietante. El burro putrefacto aparece, duplicado, en el interior de una vivienda urbana, en la ciudad de París (“capital del siglo XIX”, diría Walter Benjamin¹⁵⁰, capital del surrealismo en ese momento). Desterritorializado, irrumpe en un espacio destinado a los usos y costumbres de la civilidad. Está sepultado a medias en el piano de cola (Figura 10) que, a su vez, es un objeto propio de un espacio que Gasch identificaba como putrefacto: “interiors enfarfegats, complicats, atapeïts de farciment, interiors complexos que ens maregen intensament amb llur imitació abarrocada d'estils ja desuets” (*Amic de les Arts*, Sitges, Año 4, 31 de marzo de 1929, n°31, p. 2). La carroña invadía el *interior burgués*, puesto de relieve por Walter Benjamin, a través del estudio del género de la novela policial, el fenómeno del coleccionismo y la fotografía, y las dinámicas modernas y urbanas en el París del siglo XIX. Benjamin encuentra, en su investigación sobre los pasajes y la modernidad capitalista que el ámbito privado de la burguesía, el *interior burgués*, era un espacio que condensaba la fantasmagoría del mundo capitalista (2013, 55-57).

¹⁴⁹ En *La obra de arte del porvenir y Ópera y drama*, el compositor alemán desarrolla su idea de *Gesamtkunstwerk*, “la forma de arte superior que resulta de la reunión de todas las artes en pos del drama” (Prólogo de González Barrio en Wagner 2013, 10). Según González Barrio, “Wagner identifica esa forma superior en un pasado histórico-mítico, la tragedia griega—entendida como un arte puro” (Wagner 2013, 10). Wagner distingue tres estadios históricos: antigüedad clásica—estadio natural, el de la modernidad—sociedad burguesa—estadio cultural, y el de la humanidad liberada y unida en la fraternidad universal. A estos estadios corresponden diferentes formas de arte: la tragedia griega, la novela y el drama. Mientras la lírica se dirige a las emociones —en el estadio natural— y la novela al intelecto —en el estadio cultural—, el drama debía orientarse a cargar de emoción el intelecto. La utopía de la obra de arte total debía trascender la separación entre la emoción y el intelecto, y habilitar una experiencia sensorial liberadora basada en el retorno al ideal de comunidad, ligado a un pasado-mítico/histórico que palpita en la antigüedad griega. Queda pendiente pensar la coincidencia de Val del Omar con Wagner: el cineasta granadino, sin citar a Wagner, piensa e inventa medios para hacer del cine una experiencia, de alguna forma, *total*. Ambos, desde las condiciones de la modernidad la pensaron críticamente y apuntaron a recuperar experiencias de comunidad.

¹⁵⁰ Nos referimos al resumen “París, capital del siglo XIX” de 1935 (y 1939), memoria de su investigación sobre los pasajes de París.



Figura 10: Burros putrefactos en el interior burgués. *Un chien andalou* (1928), Luis Buñuel y Salvador Dalí.

En el apartado IV del resumen, “Luis Felipe o el interior”, Benjamin plantea que para el burgués (“el hombre particular”), “el espacio de la vida aparece por primera vez como opuesto al lugar de trabajo” (2013, 43). El “espacio de la vida” se constituye en el “interior”, el espacio privado destinado a mantener sus ilusiones (Benjamin 2013, 43). La necesidad del burgués de mantener esas ilusiones, dice Benjamin, “es tanto más urgente cuanto que no piensa extender sus reflexiones mercantiles al campo de las reflexiones sociales” (2013, 43). El *interior burgués*, en este sentido, se opone (al reprimir la realidad alterna -del oprimido- que permite su estatus social) al *interior rural*, en el que entran en contradicción imágenes de la *tierra*, *paisajes folclóricos*, *paisajes inquietantes*, y la visibilidad de una realidad social que interpela a los intelectuales más críticos y comprometidos (como es el caso de muchos misioneros, Alejandro Casona en Sanabria, por ejemplo). El *interior burgués* es espacio de acumulación privada, de colecciones que median -fantasmagóricamente- entre el salón como “palco en el teatro del mundo” (Benjamin 2013, 43) y las realidades lejanas, *otras*.

Pero el refugio privado del burgués no es infranqueable. La superficie del interior, multiplicada por la acumulación de objetos y muebles, es territorio para la impresión de huellas del morador y los visitantes (Benjamin 2013, 44). Las huellas, como señala Benjamin a partir de la relectura de Edgar Allan Poe, son uno de los elementos clave de las historias de detectives: el asesinato se produce en el mismo espacio del *interior burgués*. Éste no es, entonces, solo refugio de ilusiones, sino también lugar para el crimen. La perturbación aparece, desplazada, en el ámbito de la literatura. Mientras se sostenga la disociación, en las “reflexiones sociales”, entre el interior propio (demarcado por ilusiones) y el interior de la ficción narrativa (que sugiere otras formas de habitar ese espacio), la fantasmagoría persiste. *Un chien andalou* parece acometer contra ella. Lo familiar resulta, abruptamente -como vimos en el primer capítulo-, extraño. La animalidad devenida carroña conforma, en la película de Buñuel y Dalí, una imagen-fragmento de la ruralidad desterritorializada, que se presenta en la cultura visual moderna para generar un *shock*, una conmoción que tiende a

desgarrar la fantasmagoría urbana. Lo que vemos en las imágenes del mundo rural nos mira *tierras adentro*.

Georges Didi-Huberman, al estudiar a A. Warburg y J. Burkhardt, plantea que la historia de las imágenes es “una 'cuestión de vida' y -puesto que en esta 'vida' la muerte está omnipresente- de 'sobrevivencias', supervivencias” (2009, 92). Asedios de otros tiempos, elementos de cultura que continúan viviendo inconscientemente, como una herencia secreta (Didi-Huberman 2009, 102). La supervivencia es el síntoma, lo que interrumpe el curso cronológico de la historia cultural, “la extraña conjunción de la diferencia y la repetición” (Didi-Huberman 2011, 66). El elemento que sobrevive pertenece al género de los hechos de cultura que pasan y siguen frecuentándonos (Didi-Huberman 2009, 172). La imagen del burro podrido en el piano de cola contiene la supervivencia de otra imagen, también crítica y provocadora. Es la estampa 42 de la serie de Goya dedicada a las asnerías, dentro de la colección de los *Caprichos*. En *Tú que no puedes* (Figura 11), aparecen dos burros montados encima de unos campesinos que los transportan. La imagen completa la leyenda del título de la estampa, que proviene del refrán popular español “Tú que no puedes, llévame a costas” (Pou Van Den Bossche 2011, 48).



Figura 11. “Tú que no puedes”, Estampa 42 de los *Caprichos* (1797-1799), Francisco de Goya.

Galería on-line del Museo del Prado.

Los asnos, dice Pou Van Den Bossche, símbolos de la estulticia, son un animal recurrente en las sátiras gráficas y literarias de fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Las asnerías de Goya y el primer cine de Buñuel se encuentran dentro de una tradición satírica española, en la que la *metáfora animal* sirve a la construcción de imágenes críticas. La supervivencia de Goya en Buñuel,

que provoca la presencia fantasmática de los *Caprichos* de 1799 en *Un Chien Andalou*, radica en el burro como expresión del mundo rural, mundo considerado extraño y alejado, pero que está en el interior, subjetividad adentro.



Figura 12. Cadáver de un burro devorado por abejas. Fotograma de *Las Hurdes. Tierra sin pan* (1933), Luis Buñuel.

En *Las Hurdes. Tierra sin pan*, el burro putrefacto es *reterritorializado* en un entorno rural (Figura 12). Esta imagen, junto a otras del paisaje natural y humano, expone una visión de la *tierra* (recordemos lo planteado al inicio del apartado) como espacio de putrefacción y muerte. “País estéril”, dice la voz en off, *Las Hurdes* es ruina y aridez. Prolífera tierra, sin embargo -se apunta, en un tono etnográfico y documental-, de peligros y enfermedades como el paludismo y el bocio, que atacan a la mayor parte de la población. Los niños mueren cada día por las enfermedades, la desnutrición y los malos cuidados. Jordana Mendelson plantea que *Las Hurdes*, en el film de Buñuel, se representa “como un lugar de abyección” (2012, 120)¹⁵¹. La cámara de Eli Lotar refuerza la relación entre la hostilidad de la tierra y la enfermedad de los hurdanos. Con un enfoque crítico (o escéptico) en relación con lo que la modernidad podía aportar a *Las Hurdes*, se muestra la insuficiencia de la medicina para curar la enfermedad de una mujer que ya no puede incorporarse (Mendelson 2005, 78). La abyección se expresa en el retrato de los “cretinos” y “enanos”, nacidos de relaciones incestuosas, propias, desde la óptica de este documental, de la miseria y la descomposición de estas tierras. Mendelson demuestra cómo las relaciones artísticas de Eli Lotar con fotógrafos como Jacques-André Boiffard (1902-1961) y la revista *Documents* (1929-1931), editada por Georges Bataille

¹⁵¹ Queda pendiente, para seguir pensando esta idea de la *tierra* como lugar de la *abyección*, estudiar la categoría de Julia Kristeva. En principio, desde *Powers of horror* (1980), sabemos que la abyección es una masiva y repentina emergencia de lo siniestro. Incluso, la abyección implica una mayor radicalidad que lo siniestro: según Kristeva, nada hay de familiar en la abyección, ni siquiera la sombra de una memoria. Lo abyecto es el objeto de la represión primaria. (Kristeva 2002, 229-230). Podemos continuar pensando si se trata de una relación con lo siniestro o con lo abyecto.

(1897-1962), se expresan en citas visuales y tonos surrealistas en relación con el *documento*¹⁵². Mendelson explica, en el caso español, cómo las imágenes documentales (en tanto artificios) fueron también campo para las vanguardias (2012, 22). En este sentido, algunos artistas defendieron el *documental* como una forma de *anti-arte*¹⁵³ a partir de las nuevas técnicas asociadas a la reproducción mecánica, que “ofrecían una oportunidad para subvertir las antiguas imágenes de la cultura tradicional” (Mendelson 2012, 22). Así como la revista *Documents* empleaba estrategias fotográficas para descubrir lo “abyecto” en la ciudad de París, plantea Mendelson, *Las Hurdes* expone imágenes de la descomposición en los paisajes y los retratos de los campesinos (2005, 80).

Mendelson propone distintos ejemplos para ver la relación entre el tratamiento del “documento” en la revista de Bataille y en el film de Buñuel. Uno es el de la toma que nos ofrece un plano de los pies descalzos de los niños hurdanos en la escuela. En el montaje se combina esta imagen que sugiere, directamente, pobreza y abandono, con la de la pizarra en la que un niño escribe (se simula que lo hace por indicación del maestro): “Respetad los bienes ajenos...” (Mendelson 2005, 82). Mendelson apunta a demostrar, en el film de Buñuel, una postura radical -vanguardista- ante los documentos, consistente en emplear las imágenes documentales como “un medio para socavar el realismo (...) sirviéndose de sus ropajes” (2012, 18). Sin embargo, como la misma autora nota, el público intelectual entendió la película de Buñuel como registro verídico y objetivo de una realidad. De hecho, por ejemplo, en la revista *Cinegramas*, el cineasta Antonio Guzmán Merino (1894-1967), dice que *Las Hurdes* es “un gran documental”, “sincero y realista”, que muestra “honradez en la sobriedad de su técnica y en la humanidad de su idea” (Madrid, Año III, 3 de mayo de 1936, núm. 86, p. 37). Se trata, además -y aquí aparece la cuestión, otra vez, de lo nacional-, de un “cine español auténtico”, “portador de una tristeza mucho más nuestra y mucho más verdadera que la teatral y fingida alegría de la mayor parte de nuestras producciones” (*Cinegramas*. Madrid, Año III, 3 de mayo de 1936, núm. 86, p. 37).

La tristeza de la que habla Guzmán Merino tal vez se encuentre representada de un modo más cercano a la realidad rural (captándola desde un punto de vista empático, como si se tratara de una realidad propia, conocida, interior) en una ficción que combina el melodrama y la expresión de los problemas socioeconómicos del campo español: *La aldea maldita* (1930)¹⁵⁴, de Florián Rey (Antonio Martínez del Castillo, 1894-1962). Junto a Pedro Larrañaga (1887-1944), este otro cineasta aragonés produjo una de las películas españolas más importantes de la época, siendo un éxito por su

¹⁵² En el caso de España, plantea Mendelson “documento y documental eran palabras prácticamente intercambiables entre los artistas y los críticos. (...) El hombre de a pie que acudía al teatro local a ver documentales y el político que examinaba las publicaciones oficiales de los proyectos del gobierno con ilustraciones fotográficas compartían un depósito de imágenes que habían creado artistas de las ciudades rurales para espectadores tanto del campo como de la ciudad. El documental se convirtió así en el medio visual mediante el cual se forjaron los lazos entre el centro y la periferia, tanto en el interior como en el exterior de las fronteras nacionales” (2012, 16).

¹⁵³ Recordemos el concepto de lo “anti-artístico” de Dalí, Gasch y Montanyà, como aquello que se opone, podríamos decir, a lo *putrefacto*.

¹⁵⁴ Se puede ver la película en este enlace: <https://vimeo.com/35870759>

popularidad y, además, por la recepción que tuvo en el campo intelectual y artístico español, especialmente en los medios cinéfilos, que encontraron en ella la expresión del potencial del cine nacional¹⁵⁵. *La aldea maldita*, presentándose como una narrativa cinematográfica ficcional, no construye imágenes de pretendido valor documental: libera al público de la ilusión de encontrarse ante un film objetivo (Figuras 13 y 14). Por otro lado, es una película para un público amplio y popular. En este sentido, posiblemente, la película protagonizada por Pedro Larrañaga y Carmen Viance (Carmen Hernández Álvarez 1905-1985), permite una recepción más extendida y crítica que la que habilita el film de Buñuel de 1933. En *La aldea maldita* el artificio cinematográfico es explícito, está claro que estamos ante un relato ficcional. De manera “moderna” (adjetivo que utilizaron los críticos del momento), cada personaje, al hacer su primera aparición, es presentado como tal, con su nombre: Juan, Acacia, Magda, y el nombre del actor o actriz que lo interpreta. Al mismo tiempo, la historia narrada es completamente verosímil, basándose en situaciones reales pero lejanas para los habitantes de las ciudades. Sin recurrir a exageraciones patéticas propias de muchos melodramas fílmicos, ni a los folclorismos que se encontraban en las fotografías costumbristas de la época, Florián Rey emplea un medio artístico moderno -el cinematógrafo- y técnicas visuales y narrativas vistas ya en el cine impresionista francés (como el de Marcel L’Herbier), para representar un drama rural castellano.



Nuestro compañero Mantilla, explicando a los oyentes la escena en que «Florián Rey» instruye a Larrañaga en su trabajo ante la cámara. A la derecha, Carmen Viance y Anselma Muñoz esperan el momento de entrar en el campo del objetivo.

Figura 13. La representación fotográfica (y la transmisión radiofónica) del hecho representacional de la actuación y la filmación en *La aldea maldita*. Explicitación del acto de representar el mundo rural español.

Imagen extraída de la publicación *Ondas*, Madrid, Año VI, 8 de febrero de 1930, núm. 243, p. 9.

¹⁵⁵ Por ejemplo, en *Arte y Cinematografía* se subraya la conjunción de dos características de la película de Florián Rey: por un lado, es “racialmente castellana”, por otro lado, “por su factura, desarrollo y visión espectacular” es “digna compañera de las modernas concepciones artísticas cinematográficas”. Así, se destaca la importancia de la película diciendo: “La aldea maldita marca una línea divisoria entre lo que se ha presentado hasta la fecha de producción nacional” (*Arte y Cinematografía. Primera Revista cinematográfica española*. Barcelona, Año XXII, febrero 1931, núm. 358, p. 25).

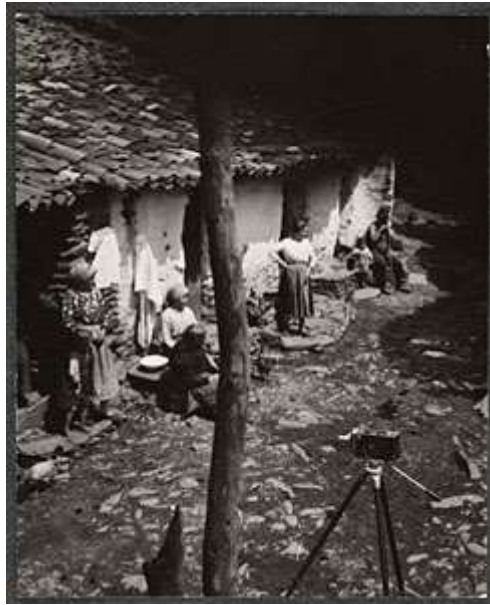


Figura 14. Como en la imagen anterior, en el Archivo Fotográfico del Patronato de Misiones Pedagógicas encontramos la explicitación de la representación fotográfica mediante el propio registro documental. La cámara fotográfica aparece también representada en *Las Hurdes*, desde la mirada de Val del Omar.

La aldea maldita representa una *tierra* (“hogar ardiente”) hostil: tras una terrible tormenta, el pedrisco destruye la cosecha. Sin reservas (los últimos dos años había ocurrido lo mismo), el pueblo carece de recursos para alimentarse. Ante el hambre inminente, comienza el éxodo. La *tierra* expulsa a los aldeanos, que cargan sus carretas y emprenden la emigración hacia distintas localidades. Como en el cine de Eisenstein, un sujeto colectivo, el pueblo, se moviliza dramáticamente. Pero el impacto del desastre natural no es igual para todos, y Florián Rey deja en claro (mediante situaciones figuradas, prescindiendo de un direccionamiento determinista) que la estructura política y social agraria influye en esta diferencia. Como plantea Juan Piqueras en *La Gaceta Literaria*, *La aldea maldita* aborda críticamente el problema del caciquismo: “En el pueblo—como en la mayoría de los pueblos españoles—hay un señor —mitad cacique, mitad explotador de los otros—con las trojes llenas, pero incapaz de socorrer a nadie. Una voz lanza el primer grito de protesta: ‘Mientras nuestros hijos perecen de hambre, el señor X tiene en abundancia de todo’. Y todos los padres de los necesitados se lanzan al asalto, deseosos de dar a los suyos lo más esencial para la vida, convencidos, seguros de un derecho de equidad no instituido” (Madrid, Año IV, 1 de septiembre de 1930, núm. 89, p.7). Juan, personaje protagonista, hijo de un hombre ciego (Modesto Rivas), esposo de Acacia (Carmen Viance) y padre de un niño pequeño, por enfrentarse a “Don Lucas” cae preso. Hasta ese momento, dice Juan Piqueras en *La Gaceta Literaria*, “el film tiene un valor colectivo”. De aquí en adelante, sigue Piqueras, el drama (“como símbolo”) se sitúa “en un plano familiar”, abordando “otro problema social de España”: “El honor castellano, todavía arraigado y afirmado sobre viejas

apreciaciones, sobre ideas antiguas, en hidalgas creencias” (*La Gaceta Literaria*. Madrid, Año IV, 1 de septiembre de 1930, núm. 89, p.7). El problema del honor aparece en relación con la esposa de Juan, Acacia, que abandona la aldea para ir a la ciudad, dejando a su marido en la cárcel, a su suegro ciego y a su hijo pequeño (retenido por el anciano, que lo cree propio por “llevar su sangre”). En Segovia, Acacia -en la pobreza- acaba prostituyéndose. El problema de la miseria se aborda desde una perspectiva cultural que incluye la articulación entre las condiciones materiales de vida (la precaria estructura productiva agraria, las condiciones naturales desfavorables, la desigualdad social, las relaciones de poder), la tradición castellana y las fantasmagorías en torno a la ciudad (Florián Rey representa en imágenes de la urbanidad moderna las fantasías de Acacia a partir de los relatos de la amiga, que comienzan marcando la condición de aislamiento: “si supieras lo que hay detrás de estas sierras...”). De esta forma, el autor de *La aldea maldita* convoca en su narrativa distintos puntos de vista representados a través de imágenes y textos (distintos planos y escenas, intertítulos, textos citados). La combinación de perspectivas permite la empatía para la conmoción y la comprensión, y, a la vez, la distancia crítica. En lugar de comenzar el film con un discurso científico o etnográfico, Florián Rey asume la perspectiva religiosa de los aldeanos como un recurso narrativo para introducir al espectador en el drama rural: “Dicen que el cielo quiso castigar a la pequeña aldea castellana. Por eso la tierra le negará su fruto. Al ver su campanario hacen todos la señal de la cruz”. Esta estrategia se compagina con el empleo de elementos y recursos modernos que generan un contraste de puntos de vista narrativos. Junto a la voz que retoma el relato popular transmitido oralmente, en el anonimato (“Dicen que...”), para asumir el problema agrario desde una religiosidad que sostiene la idea del castigo por la transgresión moral, emerge, como contrapunto, una voz escrita, mecanografiada, periodística, moderna, urbana. En el fragmento de un diario se lee: “La aldea maldita. Así llaman los pueblos comarcanos a la pequeña aldea de Luján por ser este el tercer año que pierde sus cosechas”. En la composición cinematográfica de Florián Rey, se representan elementos tradicionales castellanos, en un formato que integra el principio inorgánico del arte en los tiempos de las vanguardias. Al montaje propio del cine, se suma el collage, el ingreso de elementos ajenos al rodaje: el periódico, que da cuenta de la expansión de los medios de comunicación propios de la modernidad cultural urbana.

Esta óptica moderna (y, a la vez, crítica de la modernidad), permite asumir de un modo diferente el cine “nacional”. En este sentido, Juan Piqueras contrapone *La aldea maldita* a otras realizaciones fílmicas que se habían servido de “lo español” acudiendo al “regionalismo” y a lo “pintoresco”, en vez de ir “al fondo, a la médula de España, de su historia, de sus problemas obreros y sociales”. Piqueras plantea que films como *La aldea maldita* pueden crear una nueva experiencia cinematográfica para “las masas”: en lugar de ir a ver “al torero”, “al militar” o “al bandolero”, irán “a verse ellos mismos y a ver su propio problema latente en la pantalla”. Es en este punto que Juan Piqueras reconoce en el film, además del “valor cinematográfico”, un “valor documental” (*La Gaceta Literaria*, Madrid, Año IV, 1 de septiembre de 1930, núm. 89, p.7). (De hecho, Florián Rey

emplea, como Buñuel, el recurso de los mapas para situar la aldea, en la periferia rural de Segovia). Piqueras asocia el “valor documental” de las imágenes fílmicas con la “sinceridad” y la “acción política” (en *El Sol*, Madrid, 10 de agosto de 1930, p. 8): “El cine exige verdades”, afirma el crítico (*La Gaceta Literaria*, Madrid, Año IV, 1 de septiembre de 1930, núm. 89, p.7). Y continúa: “Hay que dar lo auténtico, por muy desagradable que parezca. Desde este punto, ‘La aldea maldita’ es una obra seria (social) y desagradable (española)” (Madrid, Año IV, 1 de septiembre de 1930, núm. 89, p.7). Estamos ante la composición de un paisaje natural, cargado de humanidad, que se *desterritorializa* en el éxodo, que se *descompone* en la miseria, que se agita contradictoriamente -los personajes de Florián Rey son complejos, muestran diferentes facetas y sus actitudes cambian a lo largo de la trama-, que resulta *inquietante*. La inquietud ante los efectos dramáticos de los problemas rurales se condensa en este film meses antes del nacimiento de la Segunda República, que emprendería, a través de las Misiones Pedagógicas, el intento de buscar un encuentro con la mirada campesina.

3. 3. PEDAGOGÍA DEL PAISAJE: LA MIRADA URBANA AL INTERIOR RURAL, LAS MISIONES PEDAGÓGICAS Y LA BÚSQUEDA DE UNA SEMEJANZA PERDIDA.

El 17 de septiembre de 1906, José Ortega y Gasset publicaba en *El Imparcial* un artículo a propósito de la experiencia de contemplación que le reveló, en la sierra de Guadarrama, la potencia pedagógica del “paisaje”. La mirada urbana *tierras adentro* se encontraba con la posibilidad de una apertura de la visión. En “La pedagogía del paisaje”, Ortega y Gasset da cuenta de una experiencia mística con el territorio rural que implica un aprendizaje: la potencia de la contemplación (la apertura de la visión en la naturaleza) permite un ejercicio de introspección, una ascesis. Ortega se refiere al encuentro (imaginario) con el místico Rubín de Cendoya (su alter ego): “Había en torno nuestro un silencio que en cada instante iba a romperse y persistía, silencio donde laten las entrañas de las cosas, en que esperamos que rompa a hablarnos cuando no sabe hablar. El valle verde y amarillo se alongaba a nuestros pies: la sierra levantaba poderosamente su vieja espalda sobre el cielo puro. En el camino real comenzaba el polvo yesoso a fosforecer. Recios aromas se alzaban del pinar, y sobre nuestras cabezas unos grandes pájaros grises volaron con lentos aletazos que arrancaban al aire suspiros. Rubín de Cendoya, místico español, dijo de esta suerte: ‘Sin que lo advirtamos, nuestras ideas celebran dentro de nosotros ritos sagrados y se unen en divinas asociaciones: bajo la ilusión de nuestro albedrío se mantienen en solidaridad fatal. Mira que ahora, en tanto dejo galopar la vista sobre esa línea quebrada de la sierra, se yerguen en mi memoria las imágenes de los hombres cárdenos pintados por El Greco. En estos montes hay, como en las pupilas de aquellos hombres, una voluntad suprema de perdurar sobre toda mudanza” (Ortega y Gasset, *El Imparcial*. Madrid, 17 de septiembre de 1906, año XL, p.3).

En este último apartado del capítulo 3, abordaremos la mirada de intelectuales y artistas (J. Ortega y Gasset, M. Unamuno, M. Zambrano, A. Machado, A. Sánchez Barbudo, M. B. Cossío, F. Giner de

los Ríos, J. Ortiz Echagüe, F. García Lorca, J. Val del Omar, A. Sánchez) al mundo rural como mundo interior que ofrece una orientación en la búsqueda, al decir de Val del Omar, de una “profundidad” España. Es una búsqueda que entendemos desde las indagaciones en torno al “problema de España” que revisamos en el primer capítulo. Unamuno se refiere a un paisaje que enseña humildad, Zambrano a la búsqueda de la cultura persistente y oculta en el campo, Machado al alma popular que debe ser “investigada”, Sánchez Barbudo al “misterio” de España que se encuentra tras el paisaje, Cossío piensa en el “espíritu castellano” acorde al paisaje árido de la meseta, Giner de los Ríos al aprendizaje integral que posibilita la observación del entorno natural y cultural para los niños, Ortiz Echagüe busca capturar las costumbres tradicionales (en vías de desaparición) de los pueblos rurales, García Lorca descubre el “duende”, Val del Omar produce una poética “cinográfica” que imita la vibración de la “cultura de la sangre” (también ponderada por Lorca), Sánchez propone ruralizar la sensibilidad en un contexto de metamorfosis de la sociedad española. Situaremos en esta constelación de imágenes e ideas del campo intelectual y artístico español a las Misiones Pedagógicas, para advertir su posición singular (así como lo que comparte con otras concepciones de la ruralidad), en relación con el mundo rural como mundo interior, en el contexto cultural de principios del siglo XX a la Segunda República.

Comenzamos este capítulo analizando las representaciones intelectuales, artísticas y políticas del aislamiento y la pobreza de las aldeas y pueblos rurales españoles. Hemos revisado representaciones que destacan (de modos muy distintos) la enfermedad, la ignorancia, la superstición, la miseria, el hambre, la muerte, la putrefacción: M. Legendre, L. Buñuel, H. Taine, E. Verhaeren, D. de Regoyos, J. Gutiérrez Solana, L. Bello, R. Blanco-Belmonte, A. Casona, Florián Rey. En el apartado anterior analizamos un conjunto de imágenes de *paisajes inquietantes*, que mantenían impresiones-huellas del territorio rural. Ese territorio actuaba como fuerza centrípeta que atraía a los intelectuales y artistas a las aldeas y caseríos “aislados” *tierras adentro*. El mundo rural interpelaba la urbanidad moderna de los intelectuales y artistas. Al mismo tiempo, se desplegaba una sensación de extrañeza, expresada en imágenes visuales y textuales, síntomas de la cultura. En este sentido, el espacio rural- interior era, si pensamos en lo expuesto en el apartado anterior, el lugar de lo siniestro: lo que se presenta, según Sigmund Freud, familiar y extraño a la vez (1992, 245), aquello que nos impone un retorno al lugar natal perdido. A partir de la crisis de 1898 – las preguntas y reflexiones en torno al “problema de España”-, en el proceso de modernización y con el nacimiento de la Segunda República, la cuestión de la tierra como lugar originario, como interior de la nación española, estuvo presente (muchas veces de manera involuntaria, marginal o tácita) en distintos ámbitos del campo intelectual y artístico español.

En las memorias de los misioneros, las representaciones del aislamiento y la pobreza del mundo rural están atravesadas por una implicación subjetiva. Lo que se representa en las memorias de las Misiones es una realidad, como ya vimos antes en Unamuno, *doliente*. Hemos visto, en este capítulo, fragmentos de las memorias de la Misión en Puebla de la Mujer Muerta y en San Martín de

Castañeda. En Ribadelago, “una dramática aldea, en la orilla misma del Tera, tan triste y pobre como San Martín”, dicen las Memorias de 1935, se encuentra “el mismo problema doliente: miseria, aislamiento, bocio endémico, escuela desguarnecida” (MPMP 1935, 32). Los misioneros, en la Misión Pedagógico-social, ampliaron sus tareas ante la inevitable realidad de pobreza y enfermedad que golpeaba a muchos pueblos y aldeas visitados. En Ribadelago, “al salir de la escuela [dicen los misioneros] nos llaman de una casa; han sabido que uno de nosotros es médico, y vienen a buscarle para que vea a un niño enfermo. —Está con el ataque—nos dicen. Entramos en la casa, pobre, sin luz; en la cocina misma, llena de humo, la criatura se retuerce sin gritos, mordiéndose las lágrimas, encogiéndose convulsivamente sobre las rodillas, boca abajo y hundiendo la cabeza en el jergón. Nos alumbra un candil de aceite y el fuego de leña. Nada se puede hacer más que aliviarle de momento el dolor con un calmante. Hay que operar; una intervención en el hospital, y... Pero ante la sola palabra, la madre rompe a llorar a gritos; el padre medita agobiado, con los ojos fijos, mordiéndose nervioso el cigarro; un viaje a Zamora, varios días allá, y luego esos hospitales... Así, bajo los ojos fijos y los llantos a voces de los padres se mueren a cientos los niños aldeanos: unos de enfermedades irremediables, pero muchos de pobreza, de ignorancia, de abandono, que tienen que ser forzosamente remediables si nuestra cultura y nuestra organización pública no son cosas de espaldas a la vida” (MPMP 1935, 33).

El dolor que produce en los misioneros la pobreza, la enfermedad y la muerte en las aldeas rurales, pone de manifiesto que la relación que las MP establecen con las poblaciones rurales visitadas implica alteridad (puntos de partida sociales y culturales lejanos, distantes) pero, a la vez, un acercamiento, una *aproximación* -al decir de Val del Omar. Ese movimiento de acercamiento existe no solo por convicciones políticas (el proyecto democrático republicano, el principio de justicia social, la apuesta por la transformación de las relaciones de opresión y explotación), sino también porque esa realidad rural doliente se percibe como propia. Aquellas aldeas y pueblos aislados, pobres, enfermos formaban parte de una España que debía ser transformada. Pero, a la vez, esa misma España rural, alterna y propia, aquellos pueblos y aldeas aislados, guardaban una herencia cultural que había originado -desde la perspectiva de Cossío- muchas de las obras que ahora las Misiones difundían.

Las Misiones se desarrollaban en un sentido difusivo y, a la vez, abierto al aprendizaje que podía significar, para los intelectuales y artistas que las llevaban adelante, la experiencia de comunicación con las poblaciones rurales. En este sentido, existía un vivo interés por la herencia cultural latente en estos pueblos, que se pensaba como fundante de las tradiciones españolas. Por lo tanto, si bien el aislamiento era representado como condición de pobreza y enfermedad, también era entendido como condición de conservación de herencias culturales compartidas, de una riqueza que debía protegerse de los avances más corrosivos de la modernidad. María Zambrano en *Los intelectuales ante el drama de España* (1937) decía: “Poco a poco los misioneros tomaron consciencia de que había una España oculta en ese mundo rural que tenía mucho que decir ante unos cambios que sucedían con

rapidez (...) a la vez que se daba a conocer a los campesinos lo más moderno de las ciudades, se quería preservar lo más valioso que conservaban de su cultura y tradiciones” (en Otero Urtaza 2006, 100). En un contexto de modernización, las Misiones miraron el mundo rural como mundo interior en el que encontrar lo persistente oculto, aquello que corría el riesgo de perderse en las velocidades modernas.

Mientras Ortega y Gasset encontraba la posibilidad de la introspección personal bajo los efectos de un “paisaje pedagógico” (orientador), los misioneros de la Segunda República encontraban en la *tierra*, en la ruralidad como territorio “natal” (volviendo a Deleuze), “misterioso” (yendo a Antonio Sánchez Barbudo), el lugar para una indagación colectiva. Volvemos a la “pregunta por España” que explorábamos en el primer capítulo (y que recién mencionábamos) y a la idea de A. Machado de “investigar el alma popular” (2009, 186). Los misioneros buscaban una *tierra* y un *pueblo* (nación) pedagógico. Tenían presente la idea de Francisco Giner de los Ríos de que hay en España “una nación a educar”. Sabían que la tarea de difusión cultural y de educación popular era fundamental para sostener la República. Al mismo tiempo, estaban seguros de la importancia (que vemos presente en el trabajo del Centro de Estudios Históricos) de recuperar las tradiciones orales, las culturas populares, los saberes del campo. Construían, desde estas dimensiones de la acción misionera, un *paisaje pedagógico*: un territorio sobre el que se proyectaban imágenes de mundos distantes (como hemos visto en las películas del Servicio de Cine), de obras de arte lejanas en el tiempo (cuando se empleaban diapositivas y “proyecciones fijas”), un hábitat en el que se ponían en circulación imágenes textuales y visuales que ampliaban los límites culturales de cada aldea (a través de lecturas, representaciones teatrales, exposiciones), un espacio en el que se introducía una dinámica cultural disruptiva, provocadora y *desbordante* (*difusiva*, recordemos). Las MP llevaban adelante una experiencia de “comunicación de cultura” que, finalmente, propiciaba un “enriquecimiento” subjetivo para los propios misioneros (como explicaban los entrevistados por Gonzalo Tapia en el documental *Misiones Pedagógicas*, 2006). La construcción del paisaje pedagógico implicaba, por último, la documentación de la actividad misionera (como veremos en el próximo capítulo), la producción de imágenes fotográficas, filmicas, textuales que daban cuenta de un lugar - rural, más o menos aislado y pobre, según el caso- una “geografía humana”, en la que se producía la acción pedagógica.

El mundo rural se abría, al campo intelectual y artístico español, como terreno formativo. Las Misiones Pedagógicas, como experiencia de aprendizaje en el andar (en el desplazamiento, en la desterritorialización, en la búsqueda del interior), se fundaron, como ya planteamos en el primer capítulo, en el institucionismo (aunque, como vimos en el capítulo anterior, tradiciones ambulantes medievales contribuyeron también a su configuración tácita). El institucionismo, desde el último tercio del siglo XIX, promovía (recibiendo la influencia de Fröbel) la excursión y la observación directa de la naturaleza como prácticas pedagógicas insustituibles. Como ya vimos en el primer apartado, el interés por el conocimiento científico se articulaba con la relevancia otorgada a la

educación estética a partir de la contemplación del entorno natural. La naturaleza, entonces, era concebida -pedagógicamente- también como *paisaje*. Francisco Giner de los Ríos pensaba en el paisaje como un todo orgánico, un conjunto de elementos naturales, humanos y culturales integrando una unidad viva (Pinilla Burgos en García-Velasco 2014, 300). Cossío, discípulo de Giner y creador de las Misiones, estaba muy interesado en la excursión como experiencia pedagógica. En 1880 participó, representando a la ILE, en un Congreso Internacional de Educación en Bruselas con una ponencia sobre las excursiones escolares. En un artículo incluido en el libro *De su jornada* -publicado por sus discípulos como ofrenda al maestro, que en 1929 se jubilaba de su cátedra de pedagogía en la Universidad Central- detallaba “Instrucciones para un diario” del excursionista. Cossío recomendaba escribir con claridad, con pocas palabras, sin inexactitudes ni exageraciones. Pautaba un orden, para el registro de las observaciones, que incluía la descripción del lugar (su aspecto general, las vistas panorámicas, aspectos pintorescos, las características del entorno natural, las edificaciones) y la caracterización de la población: si es ciudad, pueblo o caserío, su situación geográfica, el clima, los usos y costumbres, el carácter de los habitantes, la presencia o no de escuelas y establecimientos de enseñanza, la existencia de partidos políticos, las creencias religiosas y los monumentos artísticos, si los hubiera (Cossío 1966, 227).

Las excursiones no solo eran un recurso pedagógico para el trabajo escolar, sino también un modo de abordaje, por parte de los intelectuales y artistas, del mundo rural en tanto mundo interior. En Catalunya, por ejemplo, el excursionismo fue muy importante en el contexto de la Renaixença, en el trabajo de recopilación de las leyendas, cuentos, canciones y danzas populares. Manuel Milà i Fontanals (1818-1884), Rossend Serra i Pagès (1863-1929), Sara Llorens (1881-1954) y Joan Amades (1890-1959), son algunos de los folcloristas catalanes que desarrollaron sus trabajos de recopilación y registro de las expresiones de la cultura popular durante el último tercio del siglo XIX y el primero del siglo XX. Como expresaba Sara Llorens (discípula de Serra i Pagès)¹⁵⁶, los estudios folclóricos buscaban conocer el “saber popular” (2014, 220). Partían de la premisa de que el pueblo *sabe*, conserva y transmite un conjunto de conocimientos de orígenes anónimos. El folclore, dice Sara Llorens, “ajuda a formar l'ànima d'un poble, i després, amorosament, és el que en recull l'essència, quan per la constant evolució i les aleacions ètniques de la complicada vida moderna, perilla que aquest poble es perdi en una híbrida rasadora general. No es creua en el camí de la civilització ni s'oposa al seu curs, sinó ben al contrari, és el vehicle que la traspassa d'una generació a l'altra com l'arxiu vivent dels coneixements, les idees i els sentiments que han assolit una completa difusió i assimilació en l'ànima popular” (Llorens 2014, 229). La idea de folclore

¹⁵⁶La Escola d'Institutrius i Altres Carreres per a la Dona, formó a varias mujeres folcloristas a comienzos del siglo XX: “D'aquests cursos varen eixir-ne unes quantes folkloristes aprofitades, com l'Adelaida Ferré, la Mercè Ventosa, la Maria Baldó, la Joana Vidal i altres, les quals han fet copiosos aplecs de distintes comarques catalanes i valuosos estudis comparatius respecte als mateixos. Moltes societats barcelonines, i també de les principals ciutats catalanes, com Vic i Manresa, per exemple, contenen entre llurs seccions culturals la de folklore; i donen sessions i cursets, i fan aplega de material. Una pila de revistes literàries dediquen constantment una o més pàgines a temes folklòrics” (Llorens 2014, 222).

implicaba el supuesto de una “esencia” del “pueblo” (como nación) que debía ser descubierta y transmitida en el contexto de la modernización. El riesgo de la pérdida de las tradiciones y saberes populares impulsaba a los estudiosos del folclore a recorrer pueblos y aldeas de marineros, campesinos y pastores, buscando registrar, para la memoria común, las creaciones anónimas que se transmitían de generación en generación. En cuanto a Castilla, Agapito Marazuela (1891-1983) fue uno de los folcloristas más reconocidos en el contexto de la Segunda República: dedicado a la recopilación de la música popular castellana y, sobre todo, segoviana, recibió el premio nacional de folclore convocado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1932. Agapito Marazuela realizaba la tarea de recuperar y proteger la canción popular castellana, amenazada por el éxodo rural (fenómeno que vemos representado en la película de Florián Rey *La aldea maldita*). Su trabajo no estaba orientado a la reificación de la cultura popular castellana, como si esta tuviese un núcleo puro y eterno. A diferencia de otros folcloristas, Agapito Marazuela estaba interesado en la cultura y el saber popular en la medida en que pudieran aportar algo propio del pueblo en el camino de la transformación de España. Formando parte del Partido Comunista, preocupado por los problemas sociales de España, Marazuela participó en la Misión Pedagógica desarrollada en La Cuesta, Segovia, del 9 al 19 de diciembre de 1932 (MPMP 1934, 21).

Volviendo al artículo de Antonio Machado que mencionamos en el primer capítulo, “Sobre Pedagogía”, podemos pensar en los excursionistas, folcloristas y misioneros como “investigadores del alma popular” (2009, 186), interesados en conocer las aldeas y pueblos rurales de España, buscando el diálogo con el campesinado, con la convicción de que la cultura popular contiene una memoria a ser descubierta para la transformación de la nación. Machado planteaba: hay jóvenes que van a estudiar a Francia, Alemania, Inglaterra, también hay quienes investigan en archivos y bibliotecas españolas, pero -se preguntaba: “¿Quiénes investigan el pasado vivo en el presente de nuestra raza?” Y exclama: “¡Cuántos que pretenden arrancar secretos a las piedras de España han olvidado interrogar a los hombres!” (Machado 2009, 186). De esta forma, para Machado -quien formaría parte del Patronato de MP-, junto a la europeización de España y su modernización, debía haber, necesariamente, una investigación de la cultura popular. La tarea de los “investigadores del alma popular” se llevaría a cabo, en las MP, en el terreno de la comunicación cultural. La atención puesta en la oralidad y la tradición en tanto transmisión de cultura en la experiencia comunitaria, ciertamente habían estado presentes -como mostramos en el capítulo 2- en la configuración (y prefiguración) de las MP.

Desde el exilio, en el libro *Una pregunta sobre España* (1945), Antonio Sánchez Barbudo (que había sido uno de los misioneros “auxiliares”, lo cual implicaba un trabajo a tiempo completo, asalariado), se refería a España como “misterio inquietante”: querer captarla es “querer nombrar lo que se esconde”, lo que de tan cercano resulta indecible (1945, 17). Un efecto inquietante del *paisaje* es el de descubrir que no es idéntico a sí mismo. Detrás del paisaje hay una *tierra* (“misterio de lo natal”- Deleuze 2010, 518) que palpita. Bajo la superficie conocida y familiar (alcanzable mediante

imágenes visuales y textuales), se esconde un fondo desconocido. “Más de una vez, caminando por montes y páramos, parecía presentármese ante los ojos una evidencia: España no era eso, no era eso conocido, esos campos, esos gestos, esa historia. España, la verdadera, dormía subterránea, lejanamente, oculta y desconocida” (Sánchez Barbudo 1945, 101). La España a la que se dirigían las Misiones Pedagógicas, la que se escondía *tierra adentro*, era entendida por Sánchez Barbudo como “España, revés de otra España” (1945, 101).

Esa España rural, *tierra-nación*, buscada por los misioneros, es también la que indaga Federico García Lorca a través de su poesía y dramaturgia. Recordemos la conferencia del poeta en Buenos Aires, en 1933, *Juego y teoría del duende*, cuando intenta dar “una sencilla lección sobre el espíritu oculto de la dolorida España” (García Lorca 2003, 25). El elemento oculto, rural, es el “espíritu” de la España sufriente, campesina, oprimida por los poderes oligárquicos. Esa es la España que *duele*, para retomar la expresión de Unamuno. Desde la perspectiva republicana, es la España que hasta 1931 fue excluida de la participación política, de los medios económicos necesarios para vivir dignamente, de los bienes culturales que forman parte de la herencia común. Precisamente es a los “desheredados”, a los marginados del goce de los bienes culturales, que se dirigían las Misiones Pedagógicas (MPMP 1934, 109). De la *tierra*, por otra parte, provenía el “poder misterioso” de la inspiración creadora, que Federico García Lorca llamaba – siguiendo la tradición popular andaluza- “el duende” (2003, 25). En su concepción de la creación artística, el duende es la inspiración que se nutre de la tierra y de la sangre (el interior profundo, vivo y, a la vez, lindante con la muerte, del creador). En contraposición a las representaciones de la ruralidad que enfatizaban la enfermedad y la ignorancia de los campesinos, la infertilidad de la tierra y la putrefacción, García Lorca encuentra una potencia creativa – el duende- que, precisamente, vive al enfrentarse a la muerte. España, decía el poeta en la conferencia de 1933, es “un país de muerte”, donde “el duende exprime limones de madrugada”. “En todos los países la muerte es un fin. Llega y se corren las cortinas. En España no. En España se levantan”, decía Lorca a su auditorio bonaerense. La muerte no se esconde: Un muerto en España está más vivo que en cualquier otra parte, “hiere su perfil como el filo de una navaja barbera” (2013, 25).

Como veíamos en el primer capítulo, Manuel Bartolomé Cossío también descubría en el aislamiento, en el silencio y la aridez de la *tierra* castellana, posibilidades creativas, expresivas, vitales. Las obras de El Greco, que para Cossío condensaban y expresaban “el espíritu castellano”, y que formaban parte del corpus de reproducciones del Museo del Pueblo, son fruto -desde esta perspectiva- de la libertad propiciada por “la materia regional”, el *territorio* “adusto y agrario” de Castilla. El espíritu del artista cretense, solitario en el medio toledano, “olvida reglas y abandona maestros, se acoge a sí mismo”, “se apodera, al fin, del genio de la tierra y del alma española” y “traduce fielmente de ellas lo que vibra al unísono con un singular temperamento -la violencia, la dignidad, la exaltación, la tristeza, el misticismo, la intimidad realista (...)” (Cossío 1908, 538-539 en Brown 1982, 22). Podemos decir, en los términos lorquianos, que Cossío descubre en la creatividad

de El Greco y la experiencia en el *interior* rural, la potencia de la “cultura de la sangre”. Val del Omar también la descubre, y toma para ella el nombre otorgado por su amigo poeta. Evoca la “cultura de la sangre” en su trabajo fotográfico y fílmico, explorando las expresiones, los gestos de los campesinos visitados por las MP.

Para Val del Omar también el aislamiento había sido una condición para la revelación del camino creativo. La experiencia en la Alpujarra, después de la decepción con su primera producción, *En un rincón de Andalucía*, le permitió reflexionar en soledad y aclarar su proyecto personal y artístico. En una carta de 1940 a Antonio Obregón, Val del Omar dice: “Después del choque, en el aislamiento, brotó el misticismo en mi sangre; de él una estética, de ella una técnica y, sobre todo, una misión” (en Llano 2014, 36). Siendo misionero, Val del Omar produce el film *Vibración de Granada* (1935), “documental poético”, según Román Gubern (2004). A diferencia de Buñuel, Val del Omar, como señala Rafael Llano, se mueve en la frontera entre documento y misterio: por un lado, capta imágenes documentales (rostros que se expresan espontáneamente situaciones que se producen sin ser buscadas, movimientos cotidianos, del agua y los animales) y, por otro lado, aporta una perspectiva subjetiva y “sonámbula”, mística, experimental (Llano 2014, 93). En *Vibración de Granada*, Val del Omar consigue captar, desde distintos ángulos, la vitalidad de Granada, reproduciendo de un modo experimental (con maestría técnica) y vanguardista (en una estética *mística*, conducida por el *ojo interior*), la fuerza del agua (las fuentes y sus flujos ascendentes y descendentes -eje vertical que remite al misticismo valderomariano), los peces (desde un ángulo picado), los pájaros (con un movimiento de cámara ascendente), los rostros de los habitantes (en planos medios y primeros planos) (Figura 15). Val del Omar transmite, mediante el lenguaje cinematográfico, la “cultura de la sangre”, la fuerza vital, el movimiento poético de la *tierra*, en la que viven, ligados orgánicamente a ella, *vibrando* con ella, sus habitantes. La poética cinematográfica de Val del Omar es, en este sentido, una obra de empatía: se funda en la convivencia. El artista, en la experiencia de acercamiento y comunión con la tierra y los que en ella viven, se entrega al “duende” que lo “hiere”, dejando una “llaga palpable y fabulosa” (Val del Omar 2010, 67 en Llano 2014, 89). Rafael Llano cita a García Lorca cuando se refiere a este poder misterioso, hiriente: “Con duende es más fácil amar, comprender; y es seguro ser amado, ser comprendido” (García Lorca 1933 en Llano 2014, 89).

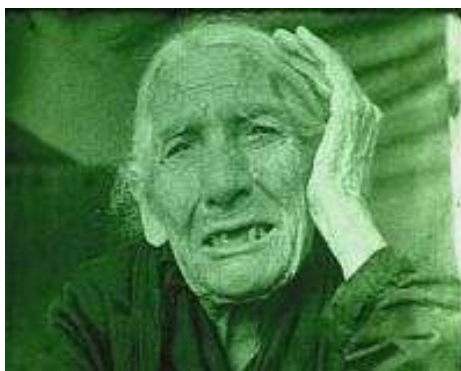


Figura 15. Fotograma de *Vibración de Granada*. (1935), José Val del Omar.

De esta forma, siguiendo una aproximación a la *tierra* y la cultura popular muy cercana a la de García Lorca y Manuel de Falla, Val del Omar evitaba la *reterritorialización* tipificante que podemos encontrar en la fotografía de José Ortiz Echagüe, de importante circulación durante la década de 1930. En un emprendimiento documental impulsado por la preocupación por la cultura nacional y su conservación, Ortiz Echagüe compuso *España, tipos y trajes* (1930), un conjunto de retratos de personajes típicos de distintas regiones de España, que mostraba las indumentarias tradicionales. El prólogo incluye textos de distintos referentes del campo intelectual. Ortega y Gasset escribe “Para una ciencia del traje popular”. En su artículo, comienza señalando que esta serie de fotografías genera “una impresión extraña de equívoca mascarada” (Ortega y Gasset en Ortiz Echagüe 1947, 3). Los trajes “extemporáneos” están revestidos, para el ensayista, de un carácter exótico, comparable al de los animales del Zoo (Ortega y Gasset en Ortiz Echagüe 1947, 3). Los trajes que colecciona, fotográficamente, Ortiz Echagüe, se encuentran, como algunos de esos animales –según Ortega- en peligro de extinción: “no existen ya o van muriendo en sus territorios naturales” (en Ortiz Echagüe 1947, 3). Lo que se nos presenta, entonces, es algo extraño que se encuentra al borde de la desaparición. Sin embargo, no completamente muerto, el traje “popular” (como lo llama Ortega), ya se constituye como fábula. Ingenuamente, dice Ortega, el pueblo puede seguir vistiendo estos atuendos anacrónicos, pero “ya ha decidido arrumbarlos” (1947, 3). Lo que da “mayor calidad estética a la obra de Ortiz-Echagüe” es “haber fijado este instante crítico, equívoco, irónico” (Ortega y Gasset en Ortiz Echagüe 1947, 3). El instante en el que el traje popular es eternizado por la cámara mientras desaparece del uso cotidiano. El traje comienza a ser considerado, por quienes antes lo llevaban “con ingenuidad”, como un “disfraz” (Ortega y Gasset en Ortiz Echagüe 1947, 3)¹⁵⁷.

El crítico de arte Ricardo Gutiérrez Abascal (1883-1963), con el seudónimo de Juan de la Encina, en 1933 escribía en el diario *El Sol* un artículo sobre esta colección. Allí destacaba el rasgo atemporal y lejano de las imágenes de los campesinos: “los hombres y las mujeres que así se revisten y adornan parecen ser tan viejos, tan lejanos en el tiempo, tan cargados de siglos, tan extemporáneos y remotos, que a pesar de que todavía podemos verlos por los pueblos de España nos parecen algo así como apariciones o materia arqueológica” (*El Sol*, Madrid, Año XVII, 29 de octubre de 1933, p. 12). Juan de la Encina capta en Ortiz Echagüe el efecto onírico (fantasmagórico, podríamos decir, en cuanto apariencia de lo siempre igual) que aletea sobre el realismo: “El artista fotógrafo no inventa. La máquina, tampoco. Aún menos. Todo es real y

¹⁵⁷ El “traje popular”, plantea Ortega y Gasset, no es ni eterno ni popular. Muchos provienen de las aristocracias del siglo XVIII, otros incluso de tiempos medievales. Tampoco es propiamente aragonés, murciano, catalán o castellano. Ortega apunta que, por ejemplo, “el vestido lagarterano es casi un lugar común de toda Europa: con ligeras diferencias se encuentran en todo el centro y el norte del Continente” (Ortega y Gasset en Ortiz Echagüe 1947, 5).

verdadero. Y, sin embargo, lo estético, que es invención y emoción, da un acento tal a la realidad, que ésta parece sustancia de sueño” (*El Sol*, Madrid, Año XVII, 29 de octubre de 1933, p. 12). Y en el sueño, “despertador de edades de oro” (como decía Salvador Dalí), se presenta (volvemos a Juan de la Encina) España como “un mundo de una belleza singular”, con “la clásica melancolía de las ruinas, realzada por el drama de lo que vive y se deshace” (*El Sol*, Madrid, Año XVII, 29 de octubre de 1933, p. 12).



Figura 16. Fotografía de José Ortiz Echagüe. Salamanca, Aldeadávila. “Charras de fiesta”,
España. Tipos y trajes (1930).

En la contemplación de la territorialidad rural, lejana e interior, hay un efecto fantasmagórico de lo que permanece en ruinas, de lo que aparece remoto. Pero incluso en las fotografías de Ortiz Echagüe, en la composición de sus tipos populares, “arqueológicos” (Juan de la Encina), podemos encontrar la mirada viva e interpelante de los sujetos retratados. Ortiz Echagüe compone en Salamanca una estampa de la tradición popular (Figura 16). Sin embargo, más allá de la puesta en escena, de la “mascarada” (Ortega y Gasset), las “charras de fiesta” le devuelven a la cámara miradas penetrantes, fugadas del “tipo” al que deberían remitirse.

La fantasmagoría que envuelve las imágenes alternas del mundo rural aparece atravesada por la extrañeza. También lo vemos en las memorias misioneras. Recordemos la de la Misión a Puebla de la Mujer Muerta. El hecho de que a los misioneros el pueblo se les “apareciera” (como en una visión) “con un carácter casi fabuloso”, se reitera en el registro de la Misión en Sanabria, escrito por Alejandro Casona: “Por el sendero de la vega vemos, ya de noche, al pueblo entero que viene hacia nosotros, en una larga fila de grupos alumbrados con antorchas de paja, que reflejan un fantástico

camino allá lejos, en el agua. Entran en curioso tropel impaciente, revuelto de boinas, zagalejos y capotillos. Y allí, en la amigable intimidad de una charla, escuchan quienes somos y a qué venimos, lo que les traemos, lo que de ellos esperamos. Y rumiando este nuevo horizonte de esperanzas inmediatas, gozan el primer programa de música, romances y proyecciones” (1941, 66). La extrañeza, en la experiencia colectiva de “comunicación cultural” que proponían las MP, da lugar al acercamiento (pedagógico para misioneros y aldeanos).

La dimensión de la alteridad (*desbordada* por la *aproximación*) que implica fantasmagoría y extrañeza, sensación de lejanía temporal, parte de la distancia que existe en la experiencia de la mirada. Georges Didi-Huberman recupera el sentido de la imagen para los teólogos medievales, quienes comprendieron la relación entre el concepto de *imago* y el de *vestigium* (huella, ruina). Lo que es visible ante nosotros, sostiene Didi-Huberman, lleva la huella de una *semejanza perdida* (2004). En las Misiones Pedagógicas, la tradición cultural (selectiva) ocupa ese lugar de puente de comprensión y, a la vez, de semejanza perdida a ser recobrada. Como ya hemos planteado, los misioneros no sólo iban a difundir bienes culturales al mundo rural, también iban a buscar allí la “España profunda”, como lo entendía el cineasta y misionero Val del Omar.

A diferencia de lo que ocurría en otras experiencias de la mirada urbana al mundo rural como mundo interior, los misioneros asumían, tácitamente, dos dimensiones de la temporalidad: una histórica, que implicaba la conciencia republicana de la urgencia de un programa de reformas, el reconocimiento de los problemas sociales, económicos y políticos como productos históricos (de relaciones sociales de desigualdad); y otra transhistórica, a veces mítica, a veces coincidente con la categoría de *intrahistoria* de Miguel de Unamuno (que, a su vez, puede asociarse a la idea de Val del Omar de “profundidad espiritual”). Unamuno concebía la existencia de una “vida intrahistórica”, anónima y colectiva: “la vida silenciosa de los millones de hombres sin historia que a todas horas del día y en todos los países del globo se levantan a una orden del sol y van a sus campos a proseguir la oscura y silenciosa labor cotidiana y eterna” (Unamuno 1996, 63). La vida intrahistórica es la de las mayorías trabajadoras, que continúan la labor de sus antepasados. “Sin historia”, fuera de los relatos oficiales, los campesinos viven “silenciosamente” en el mundo rural, mundo interior. La vida rural, *intrahistórica*, ocupa, además -desde la perspectiva de Unamuno-, el lugar del “inconsciente” en la historia de España (Unamuno 1996, 62). En tanto inconsciente, contiene verdades latentes, que esperan ser reveladas. La tarea de “investigar el alma popular” (Machado), puede ser la de indagar en el interior de España, en su *intrahistoria*, en su “inconsciente”, vida latente, oculta.

Tanto en las composiciones fotográficas de “tipos populares” de Ortiz Echagüe como en los textos de Ortega y Gasset sobre la experiencia del “espectador” con el paisaje, las imágenes y nociones del mundo rural parecen prescindir de la mirada histórica que está presente en las MP. Con todo, en Ortega y Gasset hay una noción de paisaje que implica la conjunción de distintas temporalidades

sedimentadas en elementos naturales visibles. Recordemos parte de la cita expuesta al comienzo de este apartado: “Recios aromas se alzaban del pinar, y sobre nuestras cabezas unos grandes pájaros grises volaron con lentos aletazos que arrancaban al aire suspiros. Rubín de Cendoya, místico español, dijo de esta suerte: ‘Sin que lo advirtamos, nuestras ideas celebran dentro de nosotros ritos sagrados y se unen en divinas asociaciones: bajo la ilusión de nuestro albedrío se mantienen en solidaridad fatal. Mira que ahora, en tanto dejo galopar la vista sobre esa línea quebrada de la sierra, se yerguen en mi memoria las imágenes de los hombres cárdenos pintados por El Greco. En estos montes hay, como en las pupilas de aquellos hombres, una voluntad suprema de perdurar sobre toda mudanza’” (Ortega y Gasset 2004, 100). La aproximación del ensayista no deja de sostener una perspectiva mística de la visión, no muy lejos de las lecturas que algunos miembros del Patronato de MP (Cossío, Álvarez Santullano) hacían de la experiencia cultural y espiritual española. Ortega y Gasset propone la figura del “espectador” pensando en el sujeto contemplativo, que se abandona a la “pura visión” (1970, 21)¹⁵⁸. El “espectador” se entrega a la *tierra* (como El Greco de Cossío) y su alma entra en comunión con el *paisaje* (conjunto de imágenes recibidas y reinterpretadas). El “alma del paisaje”, para Ortega y Gasset, está constituida por las miradas de “todas las generaciones”. Ortega, entonces, reconoce que el paisaje es obra de la mirada. Hay una distancia entre la *tierra* (territorio que remite a los orígenes, a lo natal, según Deleuze, a un “misterio inquietante”, diría Sánchez Barbudo) y el *paisaje*. Entre *tierra* y *paisaje* se desenvuelve una pedagogía, una orientación hacia el interior.

La idea de que el paisaje es un medio pedagógico está asociada, nuevamente, a la condición de aislamiento y silencio. La visión que se abre en el ejercicio de liberar la mirada dejándola “galopar” lejos, hacia la “línea quebrada de la sierra”, vuelve al interior, posibilitando la vigorización de la memoria. También encontramos en Unamuno, a comienzos de la década de 1920, la idea de que el paisaje es un espacio que enseña. El intelectual de la Generación del 98, estudiado por los misioneros, decía: “el campo libre es una lección de moral, de piedad, de serenidad, de humildad, de resignación” (1922, 37). En Unamuno, como en Ortega y Gasset, la experiencia estética y pedagógica con el paisaje tiene un carácter ascético. El sujeto se desprende de las limitaciones de la ciudad y se entrega a la naturaleza, espacio originario, visto y recorrido por distintas generaciones, en un ejercicio de contemplación que se convierte en una manera de introspección. “Este paisaje – decía Ortega y Gasset- me hace encontrar dentro de mí algo personalísimo, específico” (2004, 101). Pero no solo la vuelta es hacia el interior personal, sino también hacia el interior de la historia (recordemos la noción de Francisco Giner de los Ríos), donde convergen las miradas de todas las generaciones. La contemplación del paisaje permite descubrir, como decía Unamuno, una “plenitud de vida silenciosa y oculta” (1922, 15). En el silencio del campo es posible escuchar los latidos de la *intrahistoria*, captar las manifestaciones sensoriales del fondo espiritual de España.

¹⁵⁸ Lo plantea en *El espectador* -colección de ocho volúmenes que fueron apareciendo entre 1916 y 1934.

Las memorias de viajes, las fotografías de tipos populares, las producciones plásticas y filmicas (como las que hemos analizado en los apartados anteriores), dan cuenta de los ensayos intelectuales y artísticos que buscan captar imágenes que remiten a un paisaje heterogéneo que pertenece a una comunidad nacional. El interés por el paisaje rural (siempre diverso) estaba íntimamente vinculado a la necesidad política de conocer la realidad del campo español (recordemos a Luis Bello, que viajaba por España buscando enterarse de la situación de las escuelas rurales), al proyecto de democratización iniciado por la Segunda República (y que se encuentra expresado en las Misiones Pedagógicas), pero también a la búsqueda de lo elemental, diría tiempo después Val del Omar, para el renacimiento de España como pueblo-nación. Según el secretario del Patronato de Misiones Pedagógicas, Luis Álvarez Santullano, Giner de los Ríos exclamaba: “¡El día que España esté a la altura de su paisaje...!” (Álvarez Santullano 1946, 29), pensando en la potencia que permanece tácita en él, que debe ser descubierta e imitada. El paisaje, con sus “nobles sugerencias” (Álvarez Santullano 1946, 29), permite el conocimiento propio (introspectivo) de una colectividad que es la nación española.

Dos artistas misioneros, José Val del Omar y Alberto Sánchez (1895-1962), vocal del Patronato de Misiones Pedagógicas y fundador de la Escuela de Vallecas, exploraron estéticamente la potencia de la *tierra* y las formaciones del paisaje en España. Contra la superficialidad de las imágenes folclóricas –que tipificaban de un modo reduccionista la cultura popular–, Val del Omar buscaba dar con la “sustancia íntima” de España. Para hallarla y potenciarla, la poética cinematográfica debía trabajar en una “topografía espiritual de España” (Val del Omar 2010, 54). La “sustancia íntima” estaba en el interior del país, en lo *elemental*. Entre 1953 y 1961, el “cinemista” de Granada realizó el *Tríptico Elemental de España*, una serie-retablo de tres films en torno a la cultura española y la ruralidad¹⁵⁹. Val del Omar, desafiando poéticamente el formato y las pretensiones del documental, elaboró una alternativa: el “elemental”, documental experimental y poético. *Aguaspejo granadino* (1953-1955), *Fuego en Castilla* (1958-1960) y *Acariño galaico (De Barro)* (1961, 1981-82, 1995), son los títulos de los films que componen el tríptico. En cada obra, Val del Omar explora un elemento natural. En la película de Granada, es el agua. En la de Castilla, el fuego. En la de Galicia, el barro. De *Vibraciones de Granada* (1935) a *Aguaspejo granadino* se transmite el misterio del agua y las “matemáticas de Dios”, que enseñan que “el que más da, más tiene”. Granada se presenta como un lugar en el que confluye Oriente y Occidente, frontera cultural propia de España, en la que también existe la “eterna frontera de la noche a la mañana”. En la noche, todo lo conocido sufre una metamorfosis hacia lo extraño. El paisaje, bajo una iluminación electrificante, nos recuerda otro paisaje: la vista de Toledo pintada por El Greco. La luna, que siempre tiene un lugar en el imaginario de las vanguardias españolas (Gómez de la Serna, García Lorca, Luis Buñuel), tiene el poder de despertar la vida de los elementos de la naturaleza. Bajo su influjo, todo se tiñe de verde. Val del Omar nos

¹⁵⁹ Como tríptico, se incorpora a la tradición medieval y moderna de las obras de arte de la narrativa y la simultaneidad –desde el arte bizantino hasta El Bosco, e incluso llegando al cine, con la polivisión de Abel Gance–.

pide, mediante la cinegrafía de su ciudad natal, “pupilas abiertas”. *Fuego en Castilla* expone la potencia expresiva de las esculturas de Juan de Juni (1506-1577) y Alonso Berruguete (1490-1561) a través de técnicas cinematográficas vanguardistas, la combinación de efectos lumínicos sobre la oscuridad y los objetos, sombras, sonidos y superposiciones que generan efectos “táctiles”. A nivel musical, se articula la modernidad con dos tradiciones: la castellana y la andaluza, a través del ensamble de fragmentos de obras del renacimiento, mambo jazz, y ritmos flamencos golpeados por Vicente Escudero (1888-1980). El “cinemista” granadino nos ofrece la impureza del tiempo. Lo eterno y lo fugaz, lo permanente y lo efímero, la muerte y la vida. *Acarriño Galaico*, finalmente, trata un tercer elemento: el barro. El barro de la creación, de la impureza, la presencia de la tierra en el arte cotidiano. Se reitera el misterio, presente en los films de Granada y Castilla. Con un efecto fantasmagórico, Val del Omar emplea un travelling en negativo que nos ofrece una visión del “revés de España” (diría Sánchez Barbudo). Así, aquello que vemos claro, aparece oscuro, y lo oscuro se presenta claro. Luego, un jardín galaico en blanco y negro, visto desde la óptica de un espejo cóncavo. Esta exploración de lo cotidiano desde una perspectiva distorsionada se interrumpe con el aullido de un gato. El cineasta nos devuelve a la plaza, espacio público, espacio ritual para la tradición. Las expresiones culturales que podrían ser vistas folclóricamente, aparecen enmarcadas por efectos de extrañeza producidos por las técnicas de montaje. No hay acomodación posible en Val del Omar, no hay *reterritorialización* de la *tierra*. La presencia de la “profundidad” española es inquietante, potente, vibrátil. Val del Omar nos muestra las impurezas de la tradición, del tiempo y de la herencia.

Por otro lado, Alberto Sánchez, mediante la pintura y la escultura, exploró las formas tradicionales que asumía lo peninsular, convirtiendo el paisaje rural castellano en terreno para la experiencia vanguardista. Junto a Benjamín Palencia, reconoció en el mundo rural una estética que, tras la apariencia petrificada de la tradición y la naturaleza árida, contenía movimiento creativo, vital. La naturaleza considerada hostil fue entonces reservorio de fisonomías y sensaciones para la provocación de la sensibilidad moderna, en una poética telúrica. En *Arte. Revista de la Sociedad de Artistas Ibéricos*, Alberto Sánchez propuso *ruralizar* la sensibilidad, recuperando para la creatividad la potencia de la *tierra* “oliendo a mejorana entre vegetales de sándalo”, el “arroyo de juncos con puntos de acero galvanizado”, los olivos, el río, “un sapo venenoso con amargor de retama y sabor de rana viva”, el olor a tormenta, “rayos partiendo higueras”, la experiencia de “ver y sentir la noche cerrada en durísima y trepidante tormenta, guiado por las líneas blancas de los rayos, seguido de lechuzas (...) y el viento cortando mis pasos”, y el deseo de que el “aturdimiento -expresa Sánchez- me haga caer por los barrancos; que de levantar y caer, el cuerpo se convierta en barro; presentir que voy a ahogarme en la profundidad del cieno, y en su fondo encontrarme los reptiles de los sueños” (Madrid, Año II, 1 de junio de 1933, Núm. II, p. 18). Como si el artista buscara una ascesis en la naturaleza árida, imagina la exposición de su cuerpo a la violencia de las tormentas y las profundidades oscuras de la ciénaga. La expresión remite a la “gravedad entre estoica y teatral” de la

que hablaba Unamuno, a la búsqueda del valor en las “entrañas” de la tierra (como decía el misionero César Arconada), al éxtasis de las figuras contorsionadas de El Greco, a las criaturas tenebrosas que acechaban al intelectual dormido en la estampa 43 de Goya, al espíritu misionero de sacrificio en la Segunda República.

La “experiencia cultural en las aldeas campesinas”, como decía Cossío, surgía a partir de una “poética de la aventura, el sacrificio y la libertad” que inspiraba y movilizaba a los misioneros. *Tierra adentro* (volviendo a la expresión de Unamuno) los misioneros se abrazarían con los habitantes de los pueblos, hablarían “a solas y al oído con la naturaleza” (MPMM 1934, 17). En este sentido, la idea de un *paisaje pedagógico* ilumina un aspecto distinto de las MP, menos visible en una primera aproximación: el de un movimiento de intelectuales y artistas (desplazamiento, descentramiento, desterritorialización) hacia al mundo rural, que implicaba una búsqueda de la *tierra* española como lugar originario.



A estos pueblos humildes e ignorados, perdidos en los llanos o en las montañas de España, llega ahora por primera vez el gramófono: con él llega la música española y extranjera, el tesoro de armonías que estos pueblos, hundidos en una ignorancia de siglos, van a escuchar con un asombro maravilloso...

Figura 17. “A estos pueblos humildes e ignorados, perdidos en los llanos o en las montañas de España, llega ahora por primera vez el gramófono...” Revista *Mundo Gráfico*, Madrid, Año XXIV, 4 de julio de 1934, núm.

1183, p.3.

Las búsquedas modernas en el campo español activaron un imaginario profuso en el que se establecieron relaciones entre lo propio y lo extraño: por un lado, lo propio en la ruralidad (la tradición heredada, “el espíritu estoico y ardiente”) y lo extraño en la ciudad (la putrefacción en el interior burgués, la modernidad avasallante); por otro lado, lo propio en la urbanidad (la técnica moderna, el acceso a los bienes culturales) y lo extraño en el mundo rural (la miseria, la ignorancia,

la superstición). Sobre una semejanza perdida se erigieron la alteridad y la intimidad: en la ruralidad los misioneros buscaban un lugar originario de ascesis y creación, un territorio interior, que encontraban propio y lejano, espacio interior con el que existía una deuda punzante: el “abismo material y espiritual” que, según Manuel Bartolomé Cossío, existía entre campo y ciudad, que dejaba por fuera del goce estético y cultural a los campesinos, que empezaban a ser reconocidos como ciudadanos de la República.

4. EXPERIENCIA Y DOCUMENTACION DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS. CONSTRUCCIÓN Y REPRESENTACIÓN DE UN NUEVO PAISAJE PEDAGÓGICO.

La experiencia cultural que se produjo a partir del encuentro que propiciaron las Misiones, implicó la recuperación y actualización de herencias, selección de obras y tradiciones, programación cultural para la difusión del arte y la ciencia, revalorización de lo vernáculo y popular e introducción de dinámicas, productos y medios de la modernidad en el campo. A la vez, las MP fueron una experiencia política: desde su prefiguración en el campo intelectual y artístico hasta su configuración como política cultural republicana y, durante el desarrollo de cada Misión, como espacio de participación y activación política de intelectuales y artistas de distintas tendencias concernidos por la cultura popular, la modernización, la nación española y los problemas sociales del campo. Sin duda, a pesar de que Cossío pensara que el término “pedagógicas” para las Misiones no era enteramente apropiado, lo cierto es que la República, el Patronato, y el propio campo intelectual y artístico español, crearon una experiencia pedagógica, no en un sentido instructivo, sino formativo, tanto para los campesinos como para los misioneros y maestros¹⁶⁰. Por último, las MP también fueron una experiencia estética, de los intelectuales y artistas urbanos que dirigen su mirada al mundo rural, y de los campesinos que descubren el mundo urbano y moderno a través de los misioneros, el cine, la fotografía, el gramófono.

Abordaremos, en este último capítulo, el fenómeno de las MP como *experiencia cultural y estética* (a la vez política y pedagógica) documentada por sus propios participantes a través de las memorias oficiales (del Patronato de Misiones Pedagógicas) y personales (cuadernos, testimonios en entrevistas, artículos de prensa), fotografías (de las diferentes actividades misioneras) y películas (solo encontramos disponible *Estampas 1932*, de José Val del Omar y un fragmento de una

¹⁶⁰ En la Memoria de 1934, la introducción comienza manifestando una cierta inconformidad con el nombre de “Misiones Pedagógicas”: “Las Misiones pedagógicas que, sin equívoco, hubiera sido, tal vez, más acertado llamar Misiones a los pueblos o aldeanas, no se han originado abstractamente, sino ante el hecho doloroso e innegable del abismo que en la vida espiritual, más aún que en la económica, existe en nuestro país entre la ciudad y la aldea” (MPMP 1934, IX). Ramón Gaya, en una conferencia dada en la Residencia de Estudiantes en 1991, “Mi experiencia en las Misiones Pedagógicas (1931-1936). Con el Museo del Prado de viaje por España”, recordaba que Cossío les decía a los misioneros encargados del Museo: “Yo lo dejo en manos de ustedes. Porque son ustedes los que me van a decir cómo tiene que funcionar el Museo. Yo lo único que les digo es que no quiero que tenga ningún carácter pedagógico”. Y a continuación, Gaya explicaba: “Esto, dicho por Cossío, a nosotros nos sorprendía un poco y a mí me parecía muy curioso”. Después, cuenta Gaya, Cossío les dijo: “Hay una palabra, la palabra Misiones, por la que he estado luchando, pero no se encontró otra. Yo quisiera que ustedes no tuvieran nada de misión, y tampoco que lo que digan a esas gentes tenga nada de escolar o de blando”. Cossío escribió unas palabras que leíamos en la primera salida, pero él mismo, cuando nos las entregó, nos dijo: ‘Creo que tienen un aire un poco ñoño. Yo, al principio, pensaba que tenían que tener un tono paternal, pero veo que ese tono es ofensivo. Procuren ustedes no ofender a la gente’ (Gaya en Sáenz de Buruaga 2003, 23).

filmación en Bustarviejo, por el aniversario del Teatro del Pueblo). Además, analizaremos la *producción documental* de la experiencia misionera teniendo en cuenta su finalidad institucional y política: la difusión de la labor de las Misiones en el campo y la generación de una nueva experiencia estética a partir de la proyección de las imágenes fílmicas a los campesinos retratados en ellas, y la creación de un archivo para el registro estatal y la investigación pedagógica y cultural.

4.1 ENCUENTRO Y EXPERIENCIA CULTURAL EN LA MISIÓN

El primer encuentro entre los misioneros y los habitantes de las aldeas visitadas, como parte de la experiencia cultural al interior de la Misión, aparece documentado en las memorias textuales y visuales del Patronato de MP. La documentación de la llegada de los misioneros da cuenta de la atención puesta por los intelectuales y artistas que participaron de esta política cultural, en las impresiones que los campesinos tenían de la Misión, la ciudad y la República. Interesaban las condiciones y formas de recepción, las posibilidades, en definitiva, de intercambio y diálogo con el campesinado. Precisamente, como hemos visto en el capítulo dos, las Misiones eran concebidas como obra de “comunicación cultural” basada en el acercamiento de la República al mundo rural. Al mismo tiempo, las misiones pueden leerse en el contexto de las aproximaciones a la ruralidad desde el campo intelectual y artístico, que trasciende el marco republicano. Como planteamos en el capítulo anterior, en el campo intelectual y artístico español se componen imágenes (literarias, plásticas, fotográficas, científicas, cinematográficas) del mundo rural como mundo interior, cercano y lejano a la vez, propio y extraño. Los misioneros y misioneras, como intelectuales y artistas españoles, al encontrarse con los campesinos en el lugar de la Misión, se enfrentaron a un mundo alterno, que no dejaba de ser pensado y asumido como propio. A la vez, registraban con interés y detalle la devolución campesina de la propia mirada. En este capítulo, pues, estudiaremos cómo los misioneros y otros intelectuales y artistas que desde las ciudades publicaban sus memorias y fotografías (construyendo distintas narrativas y formas de exhibir la praxis de la Misión), documentaban la mirada interpelante que el mundo rural les devolvía.

El momento de la llegada de la Misión es descrito en las memorias oficiales de 1934 y 1935. Se registran, desde la perspectiva de los misioneros, las condiciones en las que arribaron al pueblo o a la aldea, y el tipo de recepción que hubo por parte de los campesinos. Como vimos en el capítulo anterior, las descripciones de las dificultades del viaje al interior del país y las hostilidades de los entornos naturales de algunos de los lugares visitados resaltaban las condiciones de aislamiento y pobreza de los pueblos a los que iban dirigidas las Misiones. El aislamiento de muchas aldeas implicaba una situación de desigualdad, con respecto a las ciudades, en el acceso a la educación, la salud y los bienes culturales. El Patronato volvía sobre la condición de aislamiento para pensarla no solo en su aspecto negativo, sino también en uno positivo: confiando en la posibilidad de establecer, desde el mundo rural en tanto mundo interior, una relación diferente con la herencia cultural. Las MP se construyeron y proyectaron a partir del reconocimiento de una distancia entre la ciudad y el

campo, entre el gobierno y el mundo rural, para crear nuevas condiciones de acercamiento, de aprendizaje mutuo.

Al llegar al pueblo o aldea los misioneros eran recibidos de maneras diversas. Si bien la situación general y más recurrente era la de una acogida alegre y entusiasta, nunca estaba ausente la desconfianza de algunos miembros de la comunidad, sobre todo de los mayores. Hubo casos, además, en que los misioneros se encontraron con pueblos reticentes, “prevenidos” (MPMP 1934, 95) por caciques, alcaldes o curas. Muchas veces ocurría que las primeras actitudes de sospecha cambiaban al descubrir la naturaleza de la oferta misionera, la seriedad, el respeto y la gratuidad de todas sus actividades. Cuando en las primeras memorias del Patronato se documenta la actividad y la recepción del Teatro del Pueblo, se expresa que “la llegada a los pueblos es acogida generalmente con la más franca y desbordada alegría”, y que “cuando excepcionalmente una campaña previa de prejuicios o malicias ha logrado sembrar preveniciones en lugares poco abiertos, el retraimiento no tarda en desvanecerse” (MPMP 1934, 95). Entonces, el despliegue de la Misión (que implica instalaciones: montajes a partir del *corpus material*, una actuación que recupera obras de otros tiempos: exposición y activación de un *corpus inmaterial* de cultura) transforma el espacio conocido, ordinario, en uno *extraordinario*, abierto a novedades culturales que, a su vez, parten de tradiciones que la República asume como territorio común: “Los estudiantes inundan la plaza, donde un cartel pregona desde hace días la visita, con una tumultuosa actividad de martillos, clavos y escaleras, armando el tabladillo, desplegando cortinas y decorados, sacando de los baúles trajes, pelucas, máscaras, viandas de cartón. El ayuntamiento y las escuelas les abren sus puertas como vestuarios. El círculo de curiosos crece y se aprieta; comienzan a afluir a la plaza sillas y bancos; la jovialidad inteligente de los estudiantes se contagia pronto. Acaso, más que nada, el espectáculo de un trabajo material realizado ágil y alegremente por la tropa estudiantil despierta una simpatía no exenta de cierta ingenua admiración. En unos minutos sobre la plaza se levanta todo un teatro; lo ocupan ya unos personajes (pastores, soldados, damas, sacristanes y regidores) con gregüescos, manteos, zamarras, zapatos de hebilla y trajes acuchillados de colores. Unas palabras iniciales explican sencillamente el propósito y el programa. El Coro entona una canción de buen sabor popular; dicen graciosamente una farsa de amor los pastores; luego, un romance de lobos, y más canciones, de ronda y de camino...” (MPMP 1934, 96).

Los misioneros (las memorias no aparecen firmadas por sus autores) describen cómo se transforma la primera actitud de “sospecha” en otra de “admiración”, a través de una presentación de la Misión que tiende a despejar temores por medio de la propia experiencia del espectáculo: “Decididamente aquello no puede envolver nada contra las creencias, ni contra la moral pública; afán de propaganda no se advierte tampoco, y por otra parte, aquellos muchachos—tan generosos que no sólo no perciben el menor beneficio, sino que hasta se traen la comida de su propia casa— no parecen dispuestos a pasar ninguna clase de bandeja. La desconfianza se esfuma; hondos silencios de atención y risas claras se suceden. Aquel labriego viejo que iba a liar su cigarro al comenzar *El*

Dragoncillo, se ha quedado, abierto de ojos y boca, con la petaca entre las manos y el papel pegado en la sonrisa sin dientes, hasta que el sacristán surge entre cohetes de debajo de la mesa. Sobre la algazara de risas y comentarios, suenan los aplausos calientes” (MPMP 1934, 95-96). Sobre la población de Puebla de Beleña (Guadalajara), los misioneros apuntaron que sus habitantes “no tenían ni la más remota idea de las Misiones; la acogieron con recelo cazarro, cohibido y malicioso al mismo tiempo; sospecharon quizá de una propaganda política” (MPMP 1934, 33). En cambio, en Villaluenga del Rosario (Cádiz), experimentaron otra recepción: “A la escuela citamos a las gentes, y curioso de verdad era el espectáculo de la llegada, como a una romería, por sendas de cabra, las familias enteras. Hasta los niños de pecho nos escucharon. Y de una gran emoción las dos sesiones” (MPMP 1934, 56). En Navalcán (Toledo), la recepción campesina de la Misión mostró el conocimiento que tenían de las MP como envíos (volviendo a la raíz etimológica: *missio*) de la República al campo: “Llegamos a Navalcán el día 27 a las seis de la tarde. A nuestra llegada, el pueblo, que está en fiesta, nos rodea y nos dice: “¡Aquí están los Republicanos!” “¡Vienen a hacernos función!” A pesar de los esfuerzos del Inspector y de los maestros nos reciben un poco como a una compañía de circo” (MPMP 1934, 36). Si, por un lado, identificaban a los misioneros con la República, por otro lado, también lo hacían con las compañías de circo que visitaban, de un modo semejante, los pueblos y aldeas. En general los campesinos tendían a asociar la misión con las formas de entretenimiento popular que conocían. De alguna forma, desde la perspectiva campesina, las Misiones entraban en una tradición ambulante de recreación y diversión: los juglares, las compañías de circo, el teatro itinerante, el guiñol. Recordemos que en las memorias de 1934 las Misiones se definen como “formas de propaganda juglaresca” (MPMP 1934, 123), y que en 1935 se comenta que “desde el primer momento las gentes dieron a las Misiones un sentido festival y señalaron el aire juglaresco de la acción misionera” (MPMP 1935, 124).

Así como la asociación de los misioneros con “el gobierno” (sin pensar, muchas veces, específicamente en el gobierno republicano) generaba desconfianza (imaginaban una intención propagandística o una posible exigencia de apoyo partidista), la asimilación de las MP a los teatros y circos ambulantes daba la idea de que podían engañarlos, cobrarles dinero por sus actuaciones o ejercer sobre los niños una mala influencia. En Respenda (Palencia), los misioneros registran que, al llegar, se les informa “de que existe en dicho pueblo cierta prevención contra la Misión, motivada por falsas y tendenciosas propagandas en contra” (MPMP 1934, 46). “Nos aseguran que no habrá público”, dicen los misioneros. Sin embargo, “la Misión llega al pueblo a las cinco de la tarde y se instala en la escuela, local muy reducido, aunque suficiente para el escaso vecindario de Otero” (MPMP 1934, 46). Expresan la determinación que tenían al dirigirse al lugar e instalarse en la escuela, preparados para adaptar el espacio a sus necesidades. Manifiestan confianza en la Misión a pesar de las “prevenciones” ideológicas y obstáculos materiales. La esperanza en las posibilidades de entendimiento con los campesinos estaba en las bases de la empresa. Poco después de comenzar los preparativos, relatan los misioneros, “van confirmándose las sospechas respecto de la propaganda

contraria”, se los mira “con recelo” y les “cuesta trabajo conseguir una lámpara eléctrica. La escuela carece de luz, y los misioneros han de hacer la derivación de la línea general” (MPMP 1934, 46). Sin embargo, “el maestro y cuatro personas más del pueblo ayudan a la Misión (...) A la salida de la Iglesia se van acercando a la puerta de la escuela los más decididos, a quienes se invita a pasar, lo que realizan con algún esfuerzo y cierta prevención. Por fin se reúnen unas cuarenta personas, entre ellas bastantes mujeres y algunos niños, y se da principio a la sesión” (MPMP 1934, 47). Poco a poco, las reticencias van dando lugar a la participación, al principio tímida. Los misioneros notan que “otros niños están a la puerta de la escuela curioseando, con evidente deseo de entrar a ver el cine, cosa para ellos extraordinaria. Se les invita a pasar y uno de ellos dice a los demás: ‘No entréis. Ya sabéis lo que os han dicho, y os van a pegar si entráis’. Un hombre de unos cuarenta años es igualmente invitado a pasar y contesta como huyendo de algo terrible: ‘¿A cualquier hora entro yo ahí!’” (MPMP 1934, 47). El cine, uno de los medios más potentes de la Misión, ejerce una fuerte atracción: “a los veinte minutos de principiar la sesión, los niños y el hombre de que se trata habían entrado por propia voluntad y se les veía satisfechos. A medida que transcurría el tiempo fué (sic) llenándose la escuela hasta no haber más público (unas 200 personas). Los hombres y mujeres que habían entrado al principio salían a buscar a los que no se atrevieron a pasar en el primer momento. (...) Algunos jóvenes nos manifestaron su creencia de que íbamos a hacer cosa distinta, ‘según les habían dicho’” (MPMP 1934, 47).

Las Misiones Pedagógicas buscaban un “acercamiento a los humildes” (MPMP 1934, 10). Como vimos en los capítulos anteriores, mediante una experiencia cultural compartida, se intentaba arribar a una comunión entre misioneros y campesinos. En este sentido, un objetivo fundamental era crear comunidad: trascender los lazos locales, dar lugar a relaciones comunitarias entre distintas clases sociales (acorde al nuevo sentido de nación de “trabajadores de toda clase”) y regiones de España, configurar un nuevo sentido de comunidad basado en la “justicia social”. Las MP constituían, en este sentido, una praxis democratizadora. Acercarse “a los humildes”, promover experiencias estéticas de *aproximación* (Val del Omar, “El firmamento de una Técnica escrita con T mayúscula”, publicado en Duque 2015, 49), implicaba también la tentativa de democratizar la idea de cultura, presentándola como bien común, y democratizar, sobre todo, el acceso a ella: al teatro, el cine, el arte, la lectura, y reconocer el valor, al mismo tiempo, de tradiciones culturales populares. En las memorias de 1934, se piensa la experiencia misionera como una obra de “acercamiento mutuo” (MPMP 1934, 53). Misioneros y campesinos, “mediante el diálogo y la convivencia”, establecen “un contacto espiritual que suele originar vínculos de comprensión y amistad” (MPMP 1934, 10). En los registros misioneros se afirma la idea de una búsqueda de “convivencia con el pueblo” (MPMP 1934, 31), radicalización, quizás, de la actitud filo-popular de intelectuales y artistas de finales del siglo XIX y principios del XX, “investigadores del alma popular”. Los misioneros cuentan que entablaban “conversación con las gentes humildes, con los grupos de mujeres que hacían su labor

de calceta y costura al sol, y los hombres que leían y comentaban el periódico recién llegado” (MPMP 1934, 32).

Uno de los medios fue el teatro de guiñol, en el que descubrieron “dos virtudes importantes para los fines misioneros: la primera es que determina inmediatamente un ámbito de simpatía; la segunda, que, si quedase alguna duda respecto de la generosidad espiritual de los misioneros, el Guiñol, con su vivacidad y sencillez, la disipa” (MPMP 1934, 124). El teatro de títeres, siendo una forma de entretenimiento familiar para el campesinado, facilitaba un lenguaje común para la comprensión de lo alterno y diferente. Ante la desconfianza que existía a la llegada de la Misión, se respondía con una oferta que buscaba el diálogo, una invitación que intentaba ser humilde. “Llaneza, llaneza”, recomendaba Manuel Bartolomé Cossío a los misioneros (MPMP 1934, XIX). El misionero, según aconsejaba el presidente del Patronato, “en todo momento ha de dar la sensación al pueblo del *interés desinteresado* de su visita actuando con sencillez” (MPMP 1934, XVIII). En la Memoria de 1934, encontramos la siguiente reflexión sobre las posibilidades de transformación cultural a partir de la relación entre el misionero o la misionera como intelectual, y los trabajadores rurales: “Suelen creer en los pueblos que el hombre culto es, por necesidad, tieso de espíritu y pedante. Los misioneros, al contrario, procuran dar ejemplo de espontaneidad. En tal sentido el Guiñol contribuye a quebrar el falso respeto para dar paso a una estimación más auténtica y profunda, que podría llamarse simpatía, confianza, amistad... El ejemplo es maravilloso: el pueblo se halla ante un hombre de libros que, según los usos profesionales, podría engrairse tanto, cuando menos, como el más engraido del pueblo. Y el pueblo ve que este hombre estudioso, que habla de cuestiones graves y esenciales, tiene el espíritu ligero y amable y no ha hecho de la rigidez un signo de cultura. Esto, que acontece ante otras formas de manifestarse el misionero, se evidencia plenamente con este género de juglaría. Así pudieron observarlo los misioneros de Malpica” (MPMP 1934, 124).

La Misión, cercana a la “juglaría”, semejante a las artes populares ambulantes, representaba, al mismo tiempo, la intelectualidad, la ciudad, el gobierno. Se manifestaba, entonces, ante los campesinos, como expresión de alteridad. Esa distancia generaba la desconfianza a la que nos hemos referido al comienzo. Conscientes de esta dificultad, los misioneros asumieron el desafío de construir nuevas formas de experimentar y crear sentidos de comunidad sin negar las diferencias. El misionero, muy cercano al juglar por su práctica cultural *extravagante*, también, como ya planteamos en el segundo capítulo, asume exigencias propias de una figura como la del “caballero andante”. Debe combinar “simpatía, confianza, amistad” y sobriedad, respeto, ejemplaridad. El ejemplo que debe dar es el de un ejercicio generoso y dinámico de la cultura, nunca rígido.

Uno de los “puntos cardinales de la obra” era el “contacto con la escuela”, “colaborando con los maestros dentro de los límites de la mayor discreción y compañerismo, en lecciones modelo,

realizaciones, recitación y cantos, y juegos y ejercicios rítmicos al aire libre” (MPMP 1934, 31). Esta era otra dimensión del acercamiento al pueblo, una forma de generar las condiciones para la sostenibilidad de la experiencia cultural promovida. Como vimos en el capítulo dos, las MP se proponían colaborar con los maestros y maestras en la tarea fundamental de transformar la escuela en un centro cultural formativo para toda la comunidad. Recordemos que las Misiones no solo se orientaban a la población infantil y adolescente, sino también a los adultos, a los trabajadores y trabajadoras que no tenían la oportunidad de recibir otros estímulos para el aprendizaje. Las Misiones trabajaban, en este sentido, complementando a la escuela, ofreciendo lo que allí no llegaba a enseñarse, habilitando experiencias estéticas nuevas en el tiempo (tan limitado) de ocio. Así, el acercamiento al pueblo a través de la colaboración con la escuela implicaba la ampliación de las oportunidades para acceder a obras de arte, medios y productos culturales, experiencias estéticas e intelectuales, que la escuela no podía ofrecer. Las Misiones dejaban las bibliotecas a las escuelas, para el disfrute de toda la comunidad. Se esperaba que fuesen los maestros y maestras quienes garantizaran la continuidad de la Misión, cuidando los materiales y sosteniendo actividades culturales abiertas a toda la comunidad.

Las Misiones Pedagógicas promovían una difusión cultural que generaba una experiencia estética mediante la cual la cultura no se exhibía como lejana, distante e inaccesible, sino como cercana, tangible. Como expusimos en el segundo capítulo, los misioneros, herederos del krausismo de Sanz del Río, buscaban propiciar una experiencia de goce y aprendizaje en la que tanto la razón como los sentidos participasen activamente en el “despertar” de los campesinos y, al mismo tiempo, de la nación. En las memorias se documenta la experiencia del goce estético e intelectual desde la mirada de los misioneros: “Los viejos ven y escuchan con gusto el cine, la música, la poesía y la charla; pero como quien escucha un cuento maravilloso, que aparte del placer momentáneo de su belleza, no va a turbar de ningún modo la trayectoria de su vida. Los jóvenes, en cambio, prestan una atención más callada y más intensa; su sensibilidad está abierta a toda llamada, se sienten más cerca de lo que ven y con la esperanza de recorrer en algún modo los horizontes que se les revelan. Los niños lo aceptan todo con una naturalidad asombrosa, y, sin deslumbrarse, buscan con interés de aprendizaje las causas; siguen con atención una película, pero también se interesan, y acaso más, por el manejo del aparato, cómo se pone la película, cómo se gradúa la luz y velocidad; sienten junto a la alegría de ver el goce de comprender” (MPMP 1934, 34).

En los programas de las MP se yuxtaponía, para los campesinos, lo nuevo (lejano y extraño, moderno y urbano) y lo conocido (cercano, familiar, tradicional, rural). Los misioneros procuraban *acercarse* a “lo vernáculo” (como planteaba Mainer) en la activación de herencias culturales compartidas, y *acercar* a los habitantes de las áreas rurales lo clásico-europeo, lo moderno-urbano, la impronta vanguardista en la experimentación con la técnica moderna.

Llaneza y humildad aconsejaba Cossío a los misioneros. El presidente del Patronato es la figura central en la película realizada en Bustarviejo en mayo de 1935, documentando el tercer aniversario del Teatro y Coro del Pueblo. Asiste por primera vez a una Misión y se dirige con un discurso a los estudiantes universitarios y misioneros. En un medio plano, lo vemos rodeado de estudiantes, misioneros, campesinos, autoridades del Patronato y visitantes. Todos parecen estar concentrados en sus gestos y palabras. Entonces, Cossío (que a pesar de su muerte nunca fue reemplazado en su cargo), elogia a los actores y cantantes del Teatro y Coro del Pueblo, por haber “sublimado al cielo más puro la mísera juglaría villanesca”. Aquellas expresiones de la cultura popular antes menospreciadas (“hasta por Jovellanos”), eran revalorizadas por las MP a través de una nueva práctica. Cossío, acabando su discurso, celebra, además del “entusiasmo juvenil”, la “constancia” y la “generosidad inolvidable” de quienes llevaban adelante el Teatro y el Coro del Pueblo.

La Misión, en todas sus actividades, exigía un esfuerzo de comunicación: la elección de un lenguaje común y el despliegue sutil y *difuso* de medios pedagógicos para crear, tomando la expresión de Hans Robert Jauss, un “puente de comprensión” (2012). En las primeras memorias del teatro de guiñol, los misioneros registran que al “público campesino le place enterarse bien de las peripecias y que éstas ocurran claramente en su presencia o, cuando por razones de composición convenga sólo aludirles, que la alusión narrativa sea hecha con vigor, sin lugar a equívocos. El lenguaje es sencillo, popular, animado con vivos contrastes y sorpresas de dicción, caso siempre dentro de un sentido idiomático provincial” (MPMP 1934, 124). En las segundas memorias oficiales (1935), los misioneros encuentran que el desafío era “hacerse entender” para dejar “huella” en los campesinos (MPMP 1934, 55). La aventura de construir un “puente de comprensión” entre el mundo rural y el mundo urbano era el objetivo misionero de la comunicación cultural (MPMP 1934, 20) que debía acortar la distancia y reparar el aislamiento de las aldeas españolas.

4.2. DOCUMENTACIÓN DE LA PRAXIS MISIONERA *TIERRA ADENTRO*.

En enero de 1932, en Navalcán (Toledo), “con el tomavistas y la cámara fotográfica se inician las aportaciones gráficas documentales, que las Misiones siguientes habrán de continuar” (MPMP 1934, 17). Desde los inicios de la praxis misionera hubo una conciencia de la importancia cultural, política y pedagógica del registro de la experiencia, que se tradujo desde muy temprano en una acción documental, fotográfica y fílmica, por parte de los misioneros y colaboradores. La tecnología moderna no sólo estaría, entonces, al servicio de la difusión cultural de la ciudad al campo (mediante la imprenta, la fotografía, el cine y gramófono que llegaba a las aldeas), sino también del registro documental de la experiencia cultural de la Misión *tierra adentro*.

La documentación de la praxis misionera y la experiencia campesina de recepción de la Misión se producía en tres registros: escrito, sonoro y visual. El escrito es el de los informes y memorias,

como las oficiales del Patronato, que se dividen en dos: 1934, del ejercicio 1931-1933 (que coincide con el primer bienio republicano) y 1935, de la actividad realizada en 1934, incluyendo -en un lugar protagónico- la Misión Pedagógico-Social en Sanabria. Otras memorias escritas son las particulares, como la de Felisa de las Cuevas (su manuscrito está disponible en el Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes), los apuntes de María Moliner sobre las bibliotecas rurales (el manuscrito se encuentra en el Archivo General de la Administración-Alcalá de Henares, y un fragmento fue publicado por Otero Urtaza y García Alonso en el catálogo de la exposición), algunos recuerdos y reflexiones de María Teresa León en *Memoria de una melancolía* (libro publicado en 1970, en Buenos Aires) y las memorias de Alejandro Casona sobre la Misión Pedagógico-Social (publicadas en Buenos Aires en 1941).

En cuanto al registro sonoro, contamos con grabaciones del Coro dirigido por Eduardo Martínez Torner, que Eugenio Otero Urtaza incorporó a la exposición de 2006 a partir del trabajo con los discos conservados por la familia del periodista, militante republicano y funcionario del Patronato de MP Constantino Suárez Fernández (1890-1941)¹⁶¹. Accedemos a estos registros sonoros de la actividad misionera mediante el CD que forma parte del catálogo de la exposición dirigida por Otero Urtaza y García Alonso. Según se aclara en el folleto que acompaña el CD, este fue realizado a partir de cuatro “discos de pizarra” (discos 78 RPM -revoluciones por minutos) grabados en 1934. En el CD que contiene los registros sonoros de los discos del Patronato (realizados para gramófono), se conserva el orden original de las piezas: *El pañuelo a la moda* (giraldilla asturiana), *El Samir de los Caños* (de Zamora), *Al monte voy por rama* (de León), *Las estrellas corren, corren* (canción de Ronda, Salamanca y Segovia), *Romance del conde Olinos*, *Más vale trocar* (villancico del siglo XVI, Juan de la Encina), *Romance del conde Sol*. Estas canciones populares y romances (y otros que el Coro de MP cantó en los años siguientes), fueron recopilados entre 1917 y 1936 por el mismo Martínez Torner. El director del Coro de MP había comenzado a investigar la cultura musical tradicional y popular desde el Centro de Estudios Históricos. Como planteamos en el primer capítulo, existe una continuidad entre el trabajo investigativo, intelectual y pedagógico desde la ILE, la JAE y el CEH y el realizado en las MP de la Segunda República.

Por otro lado, en cuanto al registro gráfico, muchas fotografías del Patronato de Misiones Pedagógicas se publicaron en la revista de la Residencia de Estudiantes y distintos diarios y publicaciones periódicas. Otras permanecieron en archivos particulares, y fueron visibilizadas por Eugenio Otero Urtaza y María García Alonso en la exposición itinerante de 2006¹⁶². Es difícil

¹⁶¹ Constantino Suárez, conocido como *Españolito*, se desempeñaba en el Patronato como secretario técnico y gerente.

¹⁶² En el catálogo hay un aviso que aclara que las fotografías que allí se reproducen pertenecen a los álbumes del Patronato que se encuentran en la Residencia de Estudiantes, pero también a fondos particulares de algunos misioneros. La mayor parte de estas fotos (las de los archivos privados) no se habían publicado hasta 2006.

identificar a los autores de las fotografías, ya que el Patronato no registraba sus nombres junto a las imágenes publicadas (Fernández y Ortiz-Echagüe en MNCARS 2010, 79). Eugenio Otero Urtaza identificó, junto a María García Alonso, algunos nombres de misioneros autores de las fotografías hasta el momento conocidas (publicadas o conservadas en archivos privados): José Val del Omar, Gonzalo Menéndez Pidal, Germán Somolinos (1911-1973), Manuel Rubio Sama (1912-1937) y Modesto Medina Bravo. Otero Urtaza precisó, a través de sus investigaciones, que, si bien inicialmente se atribuían la mayor parte de las fotografías de las MP a Val del Omar, ahora se sabe que sus fotografías son las que fueron tomadas en las misiones de Galicia, en Las Alpujarras y los pueblos castellanos de Coca, Pedraza y Cebreros (2009, 746). Aclara Otero Urtaza que de Menéndez Pidal solo se conoce una fotografía, que ha sido segmentada, descontextualizada y empleada para ilustrar memorias de distintos lugares. Es la fotografía de una sesión de cine en La Cabrera, León, en julio de 1932 (2009, 746). Además, en el curso de las investigaciones que derivaron en la exposición del 2006, se encontró la cámara de Somolinos, lo que permitió saber que había fotografiado la experiencia de la Misión del Lago de Sanabria (2009, 747). Por otro lado, en el dorso de algunas de las fotografías originales del Teatro y Coro del Pueblo, figura el nombre de Manuel Rubio (Otero Urtaza 2009, 747). También se encontró una colección de Modesto Medina Bravo, que incluye una importante cantidad de fotografías de las Misiones (Otero Urtaza 2009, 747). Sin embargo, todavía quedan muchas fotografías por identificar. Horacio Fernández y Javier Ortiz-Echagüe señalan que Guillermo Fernández (1909-2005) y Eduardo García Maroto (1903-1989) también aparecen en los registros, pero no asociados directamente a las fotos (Fernández y Ortiz-Echagüe en Blanco 2010, 79). Además, se sabe que colaboraban con José Val del Omar, Arturo Ruiz Castillo (1910-1994), Cecilio Paniagua (1911-1979) y Rafael Gil. Según hace constar Román Gubern, Val del Omar, hasta 1935, realizó más de 9000 fotos y rodó más de 40 documentales en 16 mm, la mayor parte perdidos (2004, 25). En cuanto a la documentación fílmica, nos queda *Estampas 1932*¹⁶³, película institucional del Patronato de Misiones Pedagógicas, cuyo montaje fue realizado por José Val del Omar (Otero Urtaza 2009). Cristóbal Simancas, misionero “auxiliar” que trabajó con Val del Omar y Sánchez Barbudo, salvó esta película de la destrucción franquista¹⁶⁴. Además, hay una filmación del tercer aniversario del Coro y Teatro del Pueblo, realizada en Bustarviejo en 1935. Otero Urtaza la incluyó en la exposición ambulante de 2006-2007.

¹⁶³ La película se puede ver en: <https://vimeo.com/84018345>. Según explica Otero Urtaza, existen registros de otros documentales fílmicos que hoy están perdidos. Guillermo Fernández López-Zúñiga, en enero de 1932, en Navalcán (Toledo), filmó el primer documental rodado en contexto misionero. En él se incluía una boda lagarterana en la que todo el pueblo se había vestido de gala. La película se titulaba “Boda en Navalcán”. También se rueda un documental en Montejo y La Hiruela, que un año más tarde fue proyectado en la misión a Horcajo de la Sierra (Madrid). Gonzalo Menéndez Pidal filma en La Cabrera (León). En la misión de Alpandeire y otros pueblos del partido de Ronda (Málaga), también se filmaron películas. Hay registro también de un film de 1934 en Turégano y Cantalejo (Segovia). En junio de 1934 se produce un documental en Huesca, en el contexto de la misión a La Fueba.

¹⁶⁴ Eugenio Otero Urtaza explica que el 18 de julio de 1936, Simancas estaba en un pueblo de Burgos, yendo hacia Sanabria, cuando hubo de alistarse al ejército franquista para salvar su vida. Al entrar a Madrid, al final de la guerra, logró rescatar de un Museo Pedagógico en ruinas, un rollo de película que contenía *Estampas 1932*, y llevarlo consigo a Venezuela, donde estuvo exiliado.

El registro original se encuentra en el archivo de la Residencia de Estudiantes, Madrid¹⁶⁵.

Una de las características de la producción documental misionera es la ausencia de nombres que figuren como autores individuales. Existe, tácitamente (es decir, no de forma programática o con una fundamentación ideológica explícita), una subordinación del concepto de autoría individual al de producción colectiva de una experiencia cultural y de unas imágenes documentales que comunican esa experiencia (Fernández y Ortiz-Echagüe en MNCARS 2010, 76). Esto ocurre tanto con las películas y fotografías, como con los textos de las memorias o informes de las Misiones que aparecen en las publicaciones oficiales de 1934 y 1935, que no llevan la firma de sus autores, incluso cuando están escritos en primera persona. En las publicaciones del Patronato, las fotografías eran identificadas como parte del “Archivo de Misiones Pedagógicas”, que subsumía la actividad particular de los misioneros fotógrafos. En la prensa, las fotografías aparecían descontextualizadas, segmentadas, recortadas y, a veces, yuxtapuestas. Liberadas de referencias a autores individuales y a ubicaciones espaciales y temporales, asumían la función de ilustrar las entrevistas a misioneros, a miembros del Patronato o a autoridades del Ministerio de Instrucción Pública, informes y reportajes sobre las MP como política republicana o, a través de la experiencia misionera y las observaciones derivadas de ella, sobre la situación social, económica y educativa del campo español.

En el semanario *Diablo Mundo*¹⁶⁶, publicación autodefinida como “total y exclusivamente republicana” y dirigida por el periodista Corpus Barga (1887-1975)¹⁶⁷, aparece, el 19 de mayo de 1934, un artículo sobre las MP titulado “La juventud en los pueblos”. El texto, que anuncia la reciente publicación de la primera memoria oficial del Patronato, está acompañado de fotografías que ilustran las actuaciones de los misioneros, las expresiones del público campesino y la presencia de intelectuales reconocidos como Miguel de Unamuno. La función de las fotografías, en un caso como este, se expresa en los epígrafes añadidos en la publicación del equipo de *Diablo Mundo*: “Gitanillo de las Alpujarras en una sesión de cine misionero” o “La felicidad de los humildes” destacan la importancia social de las MP y el impacto que provocan en la subjetividad de los campesinos (*Diablo Mundo*. Madrid, 19 de mayo de 1934, núm. 4, p. 6). El “gitanillo”, figura que alude a uno de los sectores marginales en la España andaluza, o “los humildes”, expresión que

¹⁶⁵ También se puede acceder al material en el canal de Youtube de “Escuelas Viajeras”:

<https://www.youtube.com/watch?v=09OAcsc0CR0>

¹⁶⁶ El semanario toma el nombre del poema inconcluso (completado por Maximino Carillo de Albornoz en 1871) de José de Espronceda, de 1848, que comienza con un “coro de demonios” y la inquietud de “el poeta”. (Biblioteca virtual Cervantes). “¿Qué rumor lejos suena, que el silencio en la serena negra noche interrumpió?”, pregunta “el poeta”. La inquietud que expresa el poeta, la imagen sonora del rumor, su lejanía (que resulta a la vez cercana por su inminencia), el silencio y la serenidad siniestra de una noche negra, la interrupción de algo que no puede definirse y viene de lejos, nos hace pensar en los intelectuales y artistas que palpan la “cultura de la sangre”, el problema de la tierra, la tensión de una pobreza desgarradora en el campo, la urgencia de la reforma. Estos tonos, de “paisajes inquietantes” (siguiendo con la idea planteada en el capítulo anterior), emergen tras el título de la publicación añadiendo una disonancia en relación con la celebración de la Misión.

¹⁶⁷ Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España. La publicación solo editó nueve números en 1934, durante el gobierno de Lerroux. Sufrió la censura.

remite a la población rural pobre, tanto en términos materiales como educativos, son términos que refuerzan y definen un sentido político, el de la justicia social, para la recepción de las fotografías de las Misiones.

En el diario *Heraldo de Madrid*, el 25 de abril de 1935, se publica el artículo “La gran revolución de la sensibilidad española. Las Misiones Pedagógicas de la República”, acompañado de un fotomontaje (Figura 1), collage de segmentos fotográficos de distintas imágenes capturadas en las aldeas visitadas. Las fotografías tomadas por los misioneros, publicadas sin sus nombres, son fragmentadas, segmentadas, recortadas y superpuestas. Algunos rostros son ampliados, convirtiéndose en primeros planos. Una fotografía que fue tomada como vista general o panorámica, se transformaba, a través del recorte y ampliación de un detalle, en un primer plano. Figuras de hombres y mujeres, niños y niñas aparecen recortadas como siluetas que se superponen con otras imágenes. La composición (collage fotográfico) sintetiza visualmente distintas experiencias de la actuación misionera y de la recepción campesina de la Misión. La síntesis, además, siendo producto de una selección y un proceso de *découpage* y montaje, produce un efecto de mayor intensidad al comunicar los gestos de descubrimiento y gozo del público campesino en un solo plano compuesto.

Un tercer ejemplo para observar cómo se emplean y publican las fotografías tomadas en las Misiones, es el de la Memoria de 1935 del Patronato de MP (Figura 2).

UNA ORIENTACION FRANCAMENTE SUBVERSIVA

LA GRAN REVOLUCION DE LA SENSIBILIDAD ESPAÑOLA

MISIONES PEDAGOGICAS DE LA REPUBLICA



DE COMO LOS ALIENTOS DEL PROGRESO SON LLEVADOS A TRAVES DE CAMPOS Y ALDEAS

CONSEJO FUERON CREADAS LAS MISIONES PEDAGOGICAS Y LAH DA UNO SU LUGAR ANTES

En esta fotografía se muestra la misión pedagógica en el campo de San Martín de Castañeda. En ella se ve un grupo de niños y niñas que están siendo enseñados por un profesor. La misión pedagógica es una de las actividades más importantes de la República, y su objetivo es llevar el progreso a través de los campos y aldeas.

... y a través de los campos y aldeas... (The text continues with a detailed report on the pedagogical mission in San Martín de Castañeda, describing the conditions of the village and the work of the mission.)



San Martín de Castañeda. (Caption text describing the subject of the portrait.)

Incidentes fronterizos entre Alemania y Austria

... (Text of the article regarding border incidents between Germany and Austria.)

Figura 1. “La gran revolución de la sensibilidad española. Misiones Pedagógicas de la República”, *Heraldo de Madrid*. 25 de abril de 1935, p. 16.

En este caso, el retrato fotográfico de un hombre de San Martín de Castañeda es publicado en la Memoria junto con el informe de la Misión Pedagógico- Social de 1934. Representa la pobreza en la que se encontraba el pueblo al que llega una misión que se propone, como vimos en el capítulo anterior, ir más allá de la actividad cultural, formativa y recreativa. El epígrafe debajo de la foto, “Misión en San Martín de Castañeda (Zamora)”, parece expresar la respuesta republicana a la situación del hombre retratado.



Misión en San Martín de Castañeda (Zamora).

Figura 2. “Misión en San Martín de Castañeda (Zamora)”,
Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, p. 37.

En los registros escritos del Patronato de MP se deja constancia del propio proceso de documentación fílmica y fotográfica. En la Memoria de 1934, por ejemplo, se informa sobre la Misión a Beteta (Cuenca), del 19 al 24 de septiembre de 1932: “Un equipo integrado por los estudiantes Sres. Sánchez Barbudo, Azcoaga y Simancas actúa en los pueblos de Cañizares, Carrascosa, Valsobre y Valtablado. Otro, formado por la señorita María Zambrano, don Eusebio Criado Manzano, el señor Corrochano, estudiante normalista, y don Fermín Romero, maestro nacional de Cuenca, actúa al mismo tiempo en Beteta y el Tobar; ambos equipos con la eficaz colaboración de don Valentín Aranda, inspector jefe de la provincia. Les acompaña un equipo técnico de cinematografía, que filma un documento gráfico” (MPMP 1934, 21). Como vemos en este fragmento, se registran los nombres de los misioneros y colaboradores participantes, pero no de quienes realizan la documentación fílmica de la Misión. Se explicita la presencia de “un equipo técnico de cinematografía”, consta el acompañamiento de personas dedicadas a proyectar films y rodar documentales de la Misión, pero no sus nombres. Sin embargo, en el caso de la Misión de Galicia (dirigida por Rafael Dieste), entre agosto y diciembre de 1933, figura el nombre de Val del Omar como “cineasta y colaborador de Misiones” que se une al equipo para “rodar un film

documental de esta actuación” (MPMP 1934, 27).

El registro del acto de documentar también aparece en el medio fotográfico (Figura 4). Lo mismo ocurre con los instrumentos para la documentación fotográfica y filmica. Uno de los temas más visibilizados en las fotografías del Patronato de Misiones Pedagógicas, es el corpus material desplegado en la acción de difusión cultural y en la tarea de documentación visual (Figura 3).



Figura 3. Antonio Sánchez Barbudo (en el centro), Cristóbal Simancas (a su derecha), Enrique Azcoaga (a su izquierda) llegando a un pueblo cerca de Beteta, Cuenca, en 1932. Los misioneros llegan con los equipos para la Misión, incluyendo la cámara. Catálogo de la exposición *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*, 2006.



Figura 4. José Val del Omar fotografiando la llegada de los misioneros al pueblo de Pitres. Misión en las Alpujarras, Granada, 1933. Archivo de María José Val del Omar y Gonzalo Sáenz de Buruaga, Madrid. Catálogo de la exposición de 2006.

Mediante la fotografía se registraron las actividades realizadas por las MP en las aldeas, las condiciones de vida de los habitantes rurales, el desarrollo de la misión, el registro misionero de la experiencia y la recepción campesina del cine, el teatro, la música, la biblioteca, y otras actividades

ofrecidas en ese contexto. Las imágenes visibilizaban en la ciudad la experiencia de la Misión a través de los gestos de los campesinos, eternizados, diría Walter Benjamin, en el *shock póstumo* de la fotografía.

La producción, circulación y recepción fotográfica forma parte de la experiencia cultural y estética que se produce en, sobre y a partir de la Misión. Es la observación, la mirada, la atención y acción del misionero (su tarea investigativa, artística y documental), pero también es la experiencia de los campesinos al ser fotografiados (sabiéndolo o no). A la vez, los mismos campesinos son espectadores de sus retratos fotográficos o de fotos que muestran otros lugares del mundo (en diapositivas del Servicio de Cine y Proyecciones Fijas). Como plantea Roland Barthes, una foto puede ser objeto de tres prácticas: hacer, experimentar y mirar (1989, 35). Es, según Philippe Dubois, imagen y acto. El acto fotográfico encierra tanto la toma y producción, como la recepción y contemplación de la imagen (Dubois 1986, 11). Tomando las categorías de Barthes para distinguir las funciones en torno a la fotografía, podemos pensar a los misioneros en el lugar del *operator* (volver a la Figura 4, representación del acto de fotografiar), a los campesinos y a los mismos misioneros en la posición de *spectrum* (el, la o lo fotografiado. Figura 5), y, como *spectator*, a los campesinos que contemplan las imágenes fotográficas en proyecciones, a los misioneros y a la población urbana contemporánea que observa las fotografías en periódicos, revistas, libros y álbumes, e incluso a nosotros, investigadores, que volvemos a estas imágenes conservadas y organizadas en archivos y colecciones, reproducidas y publicadas en libros, expuestas y proyectadas en museos, digitalizadas y accesibles en las bibliotecas y hemerotecas virtuales.

En la mirada misionera hacia el interior rural converge la actitud contemplativa, abandonada a la “pura visión” del “espectador” (Ortega y Gasset 1970, 21), con la del fotógrafo, actor creador de imágenes, recolector de gestos condensadores de intensidades, de “vibraciones” colectivas (Val del Omar) singularizadas en un rostro (que se expresa fotográficamente en un primer plano). El *spectrum* es, según Barthes, *eidolon* en clave moderna (1989, 35). El campesino fotografiado en la Misión, asistiendo por primera vez al cine, expresa una experiencia moderna de *shock* (Walter Benjamin), de descubrimiento de nuevas imágenes y, a la vez, de visión de un hecho fantasmagórico, el de la aparición “misteriosa”, “mágica” (desde su mirada) de las imágenes en movimiento (imágenes cinematográficas). Sus gestos, que manifiestan una experiencia de este tipo, son fijados en una nueva imagen fotográfica producida por el misionero. Es, entonces, *spectrum*: al mismo tiempo que su presencia responde (muchas veces de modo involuntario, inconsciente) a la cámara, su imagen es construida o proyectada a partir de una mirada cultural y subjetiva (entre colectiva -por la pertenencia a un tiempo histórico, a una clase social, a un grupo- y singular) del misionero. En este sentido, el imaginario intelectual y artístico que investigamos en el capítulo anterior emerge de manera impura, parcial, asimétrica, cortante, para condicionar la imagen capturada. Existe, según el autor de *La cámara lúcida*, una relación entre *spectrum* y espectáculo: en la imagen fotografiada hay un

“retorno de lo muerto” (1989, 35), un efecto fantasmático que produce la memoria y la imaginación sobre la visión y la proyección de una imagen.

Después de los ensayos de Walter Benjamin (*Pequeña historia de la fotografía*- 1931, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*- 1936) y André Bazin (*Ontología de la imagen fotográfica*- 1945), Roland Barthes, en *La cámara lúcida* (1980), propone (recuperando a los autores mencionados) una forma de pensar la fotografía que se distingue tanto del “discurso de la mimesis” (Dubois 1986, 31), que asume la imagen fotográfica como espejo de lo real, como de aquel que piensa la foto como transformación de lo real (Dubois lo llama “discurso de la deconstrucción” 1986, 31)¹⁶⁸. Para Barthes, la fotografía no es, ni un reflejo puro de una realidad total, ni una entera composición del fotógrafo y de quienes observan la imagen desde unos códigos establecidos. Existe en la fotografía una impronta de lo real que no puede codificarse por completo. Sin embargo, como explica Dubois, “el peso de lo real que la caracteriza proviene de su naturaleza de huella y no de su carácter mimético” (1986, 31). En este sentido, Barthes se inspira en Benjamin para pensar que, en la fotografía, más allá de los códigos y artificios de la representación, el objeto referencial captado, inevitablemente, retorna (Dubois 1986, 43).

Desde la perspectiva de Barthes, “la fotografía lleva siempre su referente consigo” (1989, 31). Por eso podemos pensar que, para el caso de las Misiones Pedagógicas, la imagen y el acto fotográfico alcanzan a ser soportes para la indagación. En este sentido, pensamos que los misioneros-fotógrafos no solo documentaban la experiencia que compartían con los aldeanos, sino que también experimentaban con la imagen, buscaban capturar miradas, gestos, vestigios de tradiciones y culturas populares. Investigaban, mediante la cámara, la “sensibilidad española” (como leemos en el diario *El Heraldo de Madrid*, 25 de abril de 1935, p. 16). Para el *spectator*, para quien observa la imagen fotográfica (el misionero, el lector de periódico, el campesino que vuelve a ver su imagen, el investigador), ésta ofrece un “infra-saber” (Barthes 1989, 62). La foto “proporciona una colección de objetos parciales” (Barthes 1989, 62), que no responden a la voluntad compositora del *operator* ni a la visión del *spectator* y que, por esa razón, constituyen un material que, bajo una mirada atenta, resulta revelador.

En *Pequeña historia de la fotografía* (1931), Walter Benjamin estudia la experiencia de la mirada que se produce en torno a la imagen fotográfica. Con los aportes del psicoanálisis y el surrealismo, Benjamin encuentra una escisión en la fotografía en tanto acto (podríamos decir, con Philippe Dubois: acto de mirar, acto de fotografiar): “La naturaleza que habla a la cámara es distinta de la que habla a los ojos; distinta sobre todo porque un espacio elaborado inconscientemente aparece en

¹⁶⁸ Algunos de los autores que representan esta visión son: Rudolf Arnheim, Jean Louis Baudry y Pierre Bourdieu. Esta perspectiva, que hace hincapié en la codificación de la imagen, en la artificialidad de su composición, encierra una visión platónica: se trata de una concepción de la imagen que establece una fuerte dicotomía entre realidad aparente y realidad interna (Dubois 1986, 42).

lugar de un espacio que el hombre ha elaborado con consciencia. Es corriente, por ejemplo, que alguien se dé cuenta, aunque sólo sea a grandes rasgos, de la manera de andar de las gentes, pero seguro que no sabe nada de su actitud en esa fracción de segundo en que se alarga el paso. La fotografía en cambio la hace patente con sus medios auxiliares, con el retardador, con los aumentos. Sólo gracias a ella percibimos ese inconsciente óptico, igual que sólo gracias al psicoanálisis percibimos el inconsciente pulsional” (Benjamin 1989, 67). El *inconsciente óptico* capta en los detalles, perceptibles por los medios fotográficos y cinematográficos, una “naturaleza” que escapa a la consciencia que moldea el espacio, que produce *paisaje*. En la foto, señala Roland Barthes, hay un *punctum*, un detalle que atrae la mirada (1989, 78). Este detalle tiene una fuerza expansiva en su funcionamiento metonímico (Barthes 1989, 85). El *punctum* es un sutil “más- allá-del-campo”, “como si la imagen lanzase el deseo más allá de lo que ella misma muestra” (Barthes 1989, 99). El *punctum* es lo que el *inconsciente óptico* logra captar en el detalle que se hace perceptible en la imagen fotográfica. No es el detalle al que el fotógrafo asigna la mayor fuerza expresiva en la composición, sino aquel elemento que, fuera de su control, contiene el valor político de lo inesperado.

Así como en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (1936) Benjamin estudió las implicaciones culturales y subjetivas, en el contexto de la modernidad, de la reproductibilidad técnica de la imagen, Barthes se concentra en la persistencia, precisamente a través del medio y el acto fotográfico, de un “particular absoluto”: “la fotografía repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetirse existencialmente” (1989, 29)¹⁶⁹. En este sentido, Philippe Dubois retoma a John Berger cuando plantea que existe un abismo entre el momento de la captura fotográfica de una imagen y el presente de la mirada (Dubois 1986, 87). La distancia espacial y temporal propia del hecho fotográfico opera como contrapunto de la proximidad del referente en la fotografía (Dubois 1986, 89)¹⁷⁰. En este sentido, cabe pensar en la noción benjaminiana de *aura* y los efectos y posibilidades que abre la reproducción técnica de la imagen. La primera definición del concepto es la que nace de las reflexiones de Benjamin sobre la fotografía. En la primera formulación, el aura es “una trama muy particular de espacio y tiempo: la irreplicable aparición de una lejanía, por cerca que esta pueda estar. Seguir con toda calma en el horizonte, en un mediodía de verano, la línea de una cordillera o una rama que arroja su sombra sobre quien la contempla hasta que el instante o la hora participen de su aparición, eso es aspirar el aura de esas montañas, de esa rama” (Benjamin 2018, 83). El aura -teniendo presentes distintos textos de Benjamin en los que esta se define y, en particular, esta cita que aquí exponemos- es la *actualidad*, la plenitud del tiempo y el espacio experimentados de manera irreplicable. Además, el aura es una aparición, es un fenómeno que atañe a la percepción (o la visión, tal vez al sueño) y a la *memoria involuntaria* (descubierta poéticamente por

¹⁶⁹ Roland Barthes se refiere, también, a este “particular absoluto” captado en la fotografía como “lo Real en su expresión infatigable”, empleando un concepto de Jacques Lacan (1989, 29).

¹⁷⁰ En 1931 Benjamin dice sobre las posibilidades técnicas de la fotografía y la distancia que existe entre la captura fotográfica y el contexto de recepción de la imagen: “En estos logros prepara la fotografía surrealista un extrañamiento salúfero entre hombre y mundo entorno. A la mirada políticamente educada le deja libre el campo en que todas las intimidades favorecen la clarificación del detalle” (1989, 76).

Marcel Proust)¹⁷¹. Desde este lugar, es también experiencia de contemplación de una lejanía que aparece, que se acerca de un modo irrepitible -se acerca reafirmando la distancia. El concepto de aura, entonces, es explicado apelando a la experiencia estética con la naturaleza (con las montañas, los árboles y sus ramas), aunque después Benjamin con él se refiera, en 1936, al arte y su valor cultural. En *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, vuelve a aparecer la definición de *Pequeña historia de la fotografía*, relacionada con “objetos naturales” (Benjamin 2018, 201), pero el fenómeno del aura pasa a ser explicado en relación con “objetos históricos”, entre los que se encuentra el arte (Benjamin 2018, 201). Entonces, Benjamin se refiere al aura como la unicidad del objeto artístico, la autenticidad de la obra, la presencia material de las huellas de su elaboración, el valor simbólico de su existencia singular. La experiencia aurática, la contemplación de la aparición irrepitible de una lejanía puede darse con elementos de la naturaleza y con objetos culturales. Según Benjamin, la reproducción técnica de la imagen destruye el aura, liquida la unicidad del objeto o la imagen reproducida. En este sentido, se abren preguntas (que retomaremos más adelante, pero que no podremos clausurar en este trabajo) sobre la fotografía en relación con la experiencia aurática: Siguiendo a Barthes, ¿el “particular absoluto” que el medio fotográfico captura, es aquella actualidad a la que nos referíamos antes, ligada al aura? ¿La distancia temporal y espacial que define según Dubois el hecho fotográfico, es el aura que experimenta el espectador de la fotografía? Según Jordana Mendelson, el Patronato de Misiones Pedagógicas, al servirse de la fotografía para la documentación de la experiencia estética, en lugar de contribuir a una pérdida del *aura*, permite la representación de la experiencia única de leer en voz alta, escuchar música y mirar el teatro o el cine (en Otero Urtaza 2006, 167). Volveremos a esta idea más adelante en este capítulo, cuando

¹⁷¹ En un ejercicio de subjetivación mediante la escritura, Marcel Proust descubrió un tipo de memoria que no puede evocarse a voluntad, que escapa al dominio de la inteligencia: la *memoria involuntaria*. Así narra la experiencia del protagonista de *En busca del tiempo perdido*: “Hacia ya muchos años que no existía para mí de Combray más que el escenario y el drama del momento de acostarme, cuando un día de invierno, al volver a casa, mi madre, viendo que yo tenía frío, me propuso que tomara, en contra de mi costumbre, una taza de té. Primero dije que no; pero luego, sin saber por qué, volví de mi acuerdo. Mandó mi madre por uno de esos bollos, cortos y abultados, que llaman magdalenas, que parece que tienen por molde una valva de concha de peregrino. Y muy pronto, abrumado por el triste día que había pasado y por la perspectiva de otro tan melancólico por venir, me llevé a los labios unas cucharadas de té en el que había echado un trozo de magdalena. Pero en el mismo instante en que aquel trago, con las migas del bollo, tocó mi paladar, me estremecí, fija mi atención en algo extraordinario que ocurría en mi interior. Un placer delicioso me invadió, me aisló, sin noción de lo que lo causaba. Y él me convirtió las vicisitudes de la vida en indiferentes, sus desastres en inofensivos y su brevedad en ilusoria, todo del mismo modo que opera el amor, llenándose de una esencia preciosa; pero, mejor dicho, esa esencia no es que estuviera en mí, es que era yo mismo. Dejé de sentirme mediocre, contingente y mortal. ¿De dónde podría venirme aquella alegría tan fuerte? Me daba cuenta de que iba unida al sabor del té y del bollo, pero le excedía en mucho y no debía de ser de la misma naturaleza. ¿De dónde venía y qué significaba? ¿Cómo llegar a aprehenderlo? Bebo un segundo trago, que no me dice más que el primero; luego un tercero, que ya me dice un poco menos. Ya es hora de pararse, parece que la virtud del brebaje va aminorándose. Ya se ve claro que la verdad que yo busco no está en él, sino en mí” (Proust 2006, 45). Como Baudelaire en *Las flores del mal*, Proust extrae un momento pleno de entre los días vacíos, homogéneos, invadidos por el *spleen* que avanza -en el mundo urbano moderno- sobre el terreno de la experiencia, amenazándola de muerte. Las sensaciones provocadas por el té y la magdalena, a través del olfato y el gusto, habían despertado *imágenes mnémicas* (tomando el concepto de Freud), presentes de modo latente, inconsciente, inasequibles para la voluntad.

analicemos la documentación fotográfica de la experiencia campesina en el contexto de las actividades culturales propuestas por las Misiones.

En este apartado (número dos), abordaremos la dimensión documental de la praxis misionera, relevando la producción de registros textuales, fotográficos, filmicos y sonoros. Reflexionaremos sobre temas que hemos introducido en este breve texto sobre la documentación *tierras adentro*: la experiencia en torno a la imagen (la formación de un nuevo público campesino), el acto fotográfico, la fotografía como medio de indagación y experimentación, el valor documental de los textos e imágenes del Patronato de MP, el registro del acto mismo de documentar, las formas de difundir la experiencia cultural y estética misionera en el mundo urbano. Proponemos pensar, volviendo a conceptos y temas expuestos en el capítulo anterior, en la producción documental en el contexto de la praxis misionera, como una forma de construir un nuevo *paisaje pedagógico*.

4.2.2 Construcción de un nuevo paisaje pedagógico.

El perfil de una montaña y el cielo abierto en un plano medio. Algunas nubes pasan, los arbustos se mueven con el viento. Abajo, un valle con campos cultivados, caminos y un pueblo. Al fondo, las montañas. La cámara de José Val del Omar nos acerca al lugar en el que se desarrollará la Misión. *Estampas 1932* comienza territorializando, para el espectador urbano, el destino de la acción cultural republicana. A diferencia de Luis Buñuel en *Las Hurdes. Tierra sin pan*, Val del Omar no emplea mapas ni textos para ubicar el sitio¹⁷². No sabemos cómo se llama, tampoco en qué provincia o comarca se encuentra. No hay una aproximación geográfica al territorio. Lo que interesa documentar no es la realidad de un pueblo particular, tampoco situar en una localidad puntual una realidad nacional (Las Hurdes como expresión de una España hambrienta, enferma, “salvaje”), sino una política cultural destinada a la España rural que, en su diversidad, padece la injusticia y es, a la vez, destino de la acción del Estado republicano. El territorio es trabajado cinematográfica y narrativamente como *paisaje*. Los recursos cartográficos y los términos científicos utilizados por Buñuel para ubicar a Las Hurdes en España (y antes a España en Europa, para los extranjeros que ignorasen su ubicación o para destacar que la *tierra sin pan* se encontraba en un país europeo), no tienen lugar en el film institucional del Patronato de MP. Val del Omar, en cambio, territorializa el sitio documentado a través de imágenes de la naturaleza y de la vida cotidiana del pueblo. En este sentido, *Estampas 1932* se asemeja a *Vibración de Granada*, película que el cineasta realiza en 1935¹⁷³. La construcción fílmica del *paisaje* comienza con una territorialización poética, alejada de los recursos del documental científico.

¹⁷² La única referencia textual filmada que encontramos es el cartel que dice “calle vaja” (sic), en una pared del pueblo.

¹⁷³ También se parece a *Visions de Lourdes*, de Charles Dekeukeleire.

“Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo. A los más pobres, a los más escondidos, a los más abandonados...”. Con la misma discursividad política adoptada para presentarse en cada aldea visitada¹⁷⁴, el Patronato de MP difunde su labor dirigiéndose, mediante esta producción fílmica, a un público urbano amplio y heterogéneo. En *Estampas 1932* Val del Omar (cuyo nombre no figura en la cinta -no hay créditos tampoco- pero su impronta *cinográfica* se hace notar sutilmente) nos invita a una *aproximación* visual: produce un acercamiento poético al mundo rural al cual va dirigida la Misión. Mediante tomas de muy corta duración, el film se compone, en una primera parte, de “estampas” de la vida aldeana. Estas “estampas” (jugando con el título de la película y pensando en el formato del álbum o las “proyecciones fijas” que las propias Misiones llevaban a cabo en las aldeas), son muy distintas, sin embargo, de las fotográficas de José Ortiz-Echagüe o Venancio Gombau. En ellas, la cámara no solo capta el movimiento, sino también la vitalidad, espontaneidad e *impureza* (la vestimenta no coincide totalmente con el tipo popular construido fotográficamente desde finales del siglo XIX, no hay escenarios creados según un paisaje ideal, las herramientas e instrumentos de trabajo pertenecen a tiempos heterogéneos) de la ruralidad española.

Un umbral sirve de marco para la conversación entre mujeres que cuelgan la ropa recién lavada. La niña que está con ellas percibe que las están filmando y mira a la cámara. A los misioneros que rodaron las secuencias que integran la película, y a Val del Omar que fotografió, filmó y realizó el montaje, les interesaba captar las miradas que contingentemente se volvían hacia ellos. El registro del juego de los niños y las miradas espontáneas a la cámara, hacen que *Estampas 1932* se parezca, en estas escenas, a una película familiar, como la que Val del Omar realizó entre 1935 y 1938¹⁷⁵. El deseo de encuentro y diálogo con el campesinado se expresa en las elecciones fotográficas y cinematográficas que producían imágenes con valor documental. La familiaridad y la espontaneidad eran producto de una convivencia que, aunque corta, era intensa. La cámara parece no incomodar a los aldeanos, a pesar de tratarse de una presencia nueva. Es que quienes tomaban fotos o filmaban, eran los mismos que proyectaban y explicaban las películas en la escuela, leían cuentos a los niños bajo la sombra del árbol, y conversaban con los aldeanos en los ratos libres de la tarde. La extrañeza que podía generar la cámara y los artefactos que se empleaban con ella, se compensaba con una cierta familiaridad que se lograba con los misioneros durante los días compartidos en la aldea. Por otro lado, formaba parte de la acción pedagógica, de la honestidad y “llaneza” de la Misión, dar a conocer a los campesinos los instrumentos, artefactos y dispositivos de registro, documentación y

¹⁷⁴ Recordemos que estas palabras proceden del discurso que el presidente del Patronato, Manuel Bartolomé Cossío, había escrito para ser leído en la primera Misión Pedagógica, Ayllón (Segovia) (16 a 23 de diciembre de 1931). En muchas otras ocasiones más volvió a leerse este discurso, o partes de él, para la presentación de la Misión en la aldea o pueblo al que se llegaba.

¹⁷⁵ Se encuentra en la colección de películas *Val del Omar. Elemental de España*, Producida por Cameo Media y Archivo María José Val del Omar y Gonzalo Sáenz de Buruaga. Con la colaboración del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Centro José Guerrero, Diputación de Granada. Ver DVD 1, película 4.

proyección que utilizaban (Figura 5). Como ya hemos planteado en capítulos anteriores, las MP explicitaban el artificio detrás de cada efecto espectacular que podía resultar misterioso o “mágico” para los habitantes de los pueblos rurales. Parte de la experiencia pedagógica de la difusión cultural que implicaba acercar la modernidad técnica y estética al campo, era la de conocer sus artefactos y productos, haciendo que los bienes culturales que se ponían en circulación en los programas misioneros se acercaran al campesinado.



Figura 5. Misionero muestra un proyector de cine a un grupo de mujeres en el Valle de Fornela, León, 1934.
Fotografía de Modesto Medina Bravo. Colección de Isabel Martínez Gutiérrez.
Publicada en el catálogo editado por E. Otero Urtaza, 2006.

“Los humildes” es el intertítulo que anticipa una sección de la película dedicada a la vida y el trabajo de los campesinos. Nuevamente, nos encontramos con una secuencia de “estampas”, planos medios, tomas de corta duración, en este caso, retratos de hombres y mujeres trabajando. Una mujer campesina hilando, los animales pastando. Hombres y mujeres recogiendo el trigo. Un pastor cruzando el puente con sus cabras. Un grupo de mujeres, con sus niños, lavando ropa en el arroyo. “A estos pueblos, a estas gentes, se dirige la Misión. Lleva proyectores, gramófonos, libros. Su camioneta corre a campo traviesa y cruza ríos” (Figura 7). Mediante una imagen metafórica se comunica la idea de que, con la tecnología moderna, es posible franquear el aislamiento de muchos pueblos y aldeas.



Figura 7: Fotograma de *Estampas 1932*. José Val del Omar. Patronato de Misiones Pedagógicas.

Y “Donde las ruedas no pueden seguir, aguardan los mulos”. Los medios modernos de la urbanidad (el automóvil, el camión) se complementan con los más ancestrales y populares de la ruralidad. La imagen del asno podrido, metáfora de la descomposición, la enfermedad y la miseria, invierte su sentido. La misma inversión también se puede captar en una de las imágenes fotográficas de las memorias oficiales del Patronato (Figura 9). Si, como vimos en el capítulo anterior, una imagen potente del paisaje de *Las Hurdes* compuesto por Buñuel era la del cadáver devorado por abejas, en la película institucional del Patronato de MP el burro es el medio de transporte para los misioneros que deben continuar con su camino por la montaña, cargando los instrumentos para el cine, el teatro, el guiñol.



Una caravana en tierra de Segovia llega a visitar el Museo.

Figura 9. “Una caravana en tierra de Segovia llega a visitar el Museo”. La metáfora animal se invierte: el burro sirve de transporte para los campesinos que quieren visitar el Museo. Memoria del Patronato de Misiones

En *Estampas 1932* hay un énfasis en el camino que se va abriendo al andar, en el viaje de los misioneros, que van superando las dificultades con esfuerzo, determinación y, al mismo tiempo, con alegría y entusiasmo. Lejos de la visión escéptica del Buñuel de 1933, Val del Omar monta una película que muestra, como planteó J. Mendelson, una relación posible y productiva entre la tecnología moderna (y, podríamos agregar, la ciencia y las artes, de la mano de una política cultural estatal) y el mundo rural (2012).

Las imágenes fotográficas y fílmicas, los textos y discursos misioneros, hacen a la formación de un nuevo *paisaje*, una imagen de la *tierra* como destino del caminante (aquí vuelven a confluír las figuras del peregrino, el aventurero, el misionero, el caballero, el juglar, como vimos en el segundo capítulo). El paisaje que se compone desde el imaginario y la producción documental misionera es *pedagógico* porque el territorio transitado, por donde se abren y recorren caminos, es fértil en posibilidades de ascesis, formación y aprendizaje. Si en E. Verhaeren, J. Gutiérrez Solana, D. de Regoyos, Maruja Mallo, L. Buñuel y Florián Rey, encontramos composiciones literarias, plásticas, fílmicas, de *paisajes inquietantes, infértiles, hostiles, putrefactos*, en Val del Omar y los misioneros que colaboraron como fotógrafos y camarógrafos, por el contrario, hallamos la construcción de un *paisaje pedagógico*: imágenes y representaciones de una *tierra* que enseña desde su naturaleza, desde el desafío que impone a quienes viven en el *territorio* (también el esfuerzo y sacrificio de quienes allí se dirigen), desde las tradiciones conservadas mediante la memoria popular y la transmisión oral en las aldeas, desde el silencio y la oscuridad que llevan a la introspección, desde las “vibraciones”¹⁷⁶, diría Val del Omar, de lo “elemental”¹⁷⁷.

Los misioneros componen un *paisaje pedagógico* sobre la ruralidad en distintos sentidos: 1) imaginario: su ida al campo se ve orientada por la convicción de que la labor que allí realizarán es transformadora (a nivel cultural, educativo, político, subjetivo), 2) representacional: producen imágenes documentales de la experiencia estética y cultural (que sirven para la indagación, la investigación, el registro institucional y la difusión de una obra que se justifica por su alcance y potencia para dejar “huella” en los campesinos) y 3) intervienen pedagógicamente en territorios y poblaciones rurales abandonadas por los “poderes públicos” y “aisladas” en términos de los alcances de la modernidad y la educación, y generan nuevas dinámicas culturales que abren posibilidades de formación tanto para los misioneros como para los campesinos.

¹⁷⁶ Ver texto de José Val del Omar “Sentimiento de la Pedagogía Kinestésica” (1932): http://www.valdelomar.com/texto1.php?lang=es&menu_act=7&text1_codi=6 y “Teoría de la visión táctil” (1955): http://www.valdelomar.com/texto1.php?lang=es&menu_act=7&text1_codi=1

¹⁷⁷ Val del Omar, como ya hemos expuesto, construye, desde 1953 (y a partir de ideas previas, de la década de 1930), su *Tríptico Elemental de España*, que se basa en la búsqueda de lo elemental, lo primario, lo esencial, lo auténtico de España. Además, el concepto de “elemental” alude, en Val del Omar, a un formato alternativo al documental. Se trata de captar lo real en lo más íntimo, de expresar la realidad poéticamente.

Como veíamos en el apartado uno de este capítulo, uno de los temas recurrentes en la documentación textual es el de la llegada de los misioneros y la recepción de los aldeanos. En *Estampas 1932* también aparece retratado este primer encuentro. Vemos a los misioneros cruzar un río por un puente de madera en un área montañosa: “Los primeros amigos de la Misión son los niños”, que siguen de modo celebratorio a los visitantes. Nuevamente, se capturan y emplean imágenes de gestos espontáneos. Un primer plano nos trae las miradas de dos niños que se acercaron a la cámara caminando de la mano. La cámara, que retrata el momento del primer encuentro y las miradas de los receptores de la Misión, también se exhibe como artefacto y artificio, como hemos visto en las imágenes 4 y 6. Sus funciones, además, se explicitan en las memorias publicadas en 1934 y 1935. En la Figura 4, retrato de Val del Omar tomando una fotografía en Las Alpujarras, se registra el gesto de documentar, poniendo en evidencia la fotografía como acto (Dubois 1986). En la Figura 5 un misionero enseña a un grupo de mujeres un proyector de cine, al mismo tiempo que la escena es registrada por una cámara fotográfica. En el film que estamos analizando, *Estampas 1932*, también se nos muestra cómo los misioneros presentan a un grupo de niños el cinematógrafo. En otra escena, vemos la preparación de la proyección cinematográfica por parte de los misioneros, realizada ante la presencia curiosa de los campesinos. Se destaca la improvisación ante las limitaciones del lugar de acogida y los recursos limitados de la Misión. Sirve para ese fin un nuevo intertítulo: “Se improvisa una instalación eléctrica”. La película registra una sesión de cine (la sala se ve llena), expresando la posibilidad del espectáculo a partir del trabajo colectivo y la “improvisación” con los materiales existentes. El proyccionista (probablemente Cristóbal Simancas), gira la manivela mientras otro misionero (posiblemente Sánchez Barbudo) relata la película para el nuevo público campesino. Un plano general nos muestra las expresiones, los gestos de los espectadores. Algunos de ellos miran a la cámara, distrayéndose un momento de la película y atendiendo -tal vez involuntariamente, posiblemente sin saber que se estaban produciendo nuevas imágenes filmicas- esta otra dimensión de la experiencia en la que ellos mismos se convertían en *spectrum* (Barthes 1989). A la vez, quienes visionamos *Estampas 1932*, ocupamos el lugar de la pantalla a la que misioneros y campesinos dirigen la mirada atenta, entusiasta, desconfiada, curiosa. Volvemos entonces a la idea de Mendelson de que en la documentación de la experiencia de las MP se muestra la posibilidad de una relación potente entre tecnología moderna y ruralidad. Tanto la documentación como su exhibición, la explicitación de los medios de registro y proyección de imágenes como la integración en los programas culturales de las películas modernas y la narración, forman parte de la experiencia cultural y pedagógica misionera que se retrata y proyecta como *paisaje pedagógico*. Este se expresa en imágenes filmicas y fotográficas (así como en textos y registros sonoros) que son tomadas, publicadas, proyectadas, reproducidas y empleadas como documentos¹⁷⁸.

¹⁷⁸ Debemos tener en cuenta que, por un lado, existe un valor documental asignado a la imagen desde su producción (por una intención o propósito documental), edición y publicación, reproducción, montaje, circulación y empleo periodístico, político, institucional o artístico (por una valoración de la imagen como

En *Estampas 1932*, Martínez Torner dirige un coro infantil al aire libre, una misionera narra historias a un grupo de niños, otros hacen gimnasia y juegan en el río. Las imágenes que se proyectan y montan hacia el final de la película, ponen de relieve las actividades formativas que tienen lugar *tierras adentro*, en aldeas aisladas y pueblos pobres, al llevar la Misión su propuesta cultural. Actividades que constituyen, claramente (volviendo a los primeros capítulos), un legado del institucionismo y otras influencias pedagógicas renovadoras (como las de Freinet y Montessori) que permitieron cambiar la concepción de la escuela (la de las MP sería una “ambulante”, “extravagante”) e introducir el juego en una formación integral desde la infancia. La imagen de una ronda que une en el juego a misioneros y niños aldeanos expresa el intento de acercamiento mediante la “comunicación cultural”, la intervención pedagógica en el pueblo (y la interpelación pedagógica del pueblo a los intelectuales), la transformación (en términos culturales) del paisaje rural y la apuesta por la representación fílmica de la experiencia. En otra secuencia, decenas de personas se acercan a recibir a los misioneros (algunos con banderas republicanas). Se representa, como antes veíamos en los textos de las memorias, el momento de la llegada de la Misión a la aldea como parte del encuentro cultural. Esta vez, el énfasis visual está puesto en la movilización popular espontánea que acoge de manera entusiasta a la Misión. Es la imagen de un pueblo en marcha, compuesto de familias campesinas que reciben la novedad cultural promovida por la República. La imagen contrasta con otra que podría ser su polo negativo (en una dialéctica visual entre realidades rurales): la del éxodo campesino representado en *La aldea maldita* (1930) de Florián Rey.

La construcción de un *paisaje pedagógico* a partir de la experiencia de la Misión se produce, en el plano de la representación, no solo a través de la captura fílmica o fotográfica de la imagen, sino también a través de la edición, el montaje y la publicación. En 1933, la revista *Residencia* abre una sección titulada “Por tierras de España”. Así se introduce el tema y los propósitos que la orientan: “Nuestra revista ha prestado siempre atención a la vida de las tierras españolas, a sus monumentos y a sus paisajes, publicando ocasionalmente algunas fotografías recogidas en diversos puntos de España. Con ocasión de ellas hemos venido recibiendo constantes incitaciones de nuestros suscriptores para que insertemos con mayor regularidad en *Residencia* vistas de paisajes, tipos y costumbres españolas, que por su carácter documental establecen contacto casi directo con lo más recóndito, y diríamos entrañable de nuestro país. A esos requerimientos responde la creación de esta sección de nuestra revista, en la que agruparemos todas las informaciones gráficas interesantes que lleguen a nuestras manos, procurando poner en la selección de ellas el mayor acierto posible. Seguimos, pues, nuestros viajes por tierras de España” (*Residencia*. Madrid, Vol. IV, octubre-noviembre de 1933, núm. 4-5).

documento o, también, por una intervención estética y política sobre ella); y, por otro lado, existe un valor documental que desde la investigación puede revelarse, y que está vinculado a todo lo que la imagen y su presentación (gráfica, textual, editorial, fílmica, performativa) expresa más allá del fin original de documentación.

Vistas de paisajes y tipos populares que podrían formar un solo álbum con las fotografías costumbristas de finales del siglo XIX, pero que se desentienden de escenografías y vestuarios para la puesta en escena, albergan fotografías de las Misiones Pedagógicas ubicándolas en una dimensión documental ya no de la propia experiencia republicana, sino de la vida rural (tal vez podríamos agregar *intrahistórica*) de España.

La revista *Residencia* destaca el “carácter documental” de las imágenes (“informaciones gráficas”), incluyendo las que figuran como pertenecientes al “Archivo Fotográfico de Misiones Pedagógicas” (recordemos que las fotografías no se registraban con el nombre de su autor). Las imágenes documentan “viajes por tierras de España”, incluyendo las producciones de autores como Otto Wunderlich (1886-1975)¹⁷⁹ (con títulos como “Segovia: mercado al pie del acueducto”). Las fotografías de la colección, como imágenes documentales -plantea la editorial de la revista- “establecen contacto casi directo con lo más recóndito, y diríamos entrañable de nuestro país”. El documento, en esta propuesta periodística, funciona como medio de acercamiento a “lo más recóndito” que, al mismo tiempo, se percibe como “entrañable”. El discurso de la revista sobre la propuesta de la sección fotográfica coincide con el concepto de *tierra* tomado de Gilles Deleuze (tierra como “hogar ardiente” y “misterio de lo natal”), que planteábamos en el capítulo anterior y que nos orienta en la indagación sobre la relación entre la producción documental misionera y la construcción de un nuevo paisaje pedagógico (Figura 7).



Picos de Europa, Camino de Andara

Figura 7. “Picos de Europa: Camino de Andara”.

Revista *Residencia*, diciembre de 1933, núm. 6.

¹⁷⁹ Otto Wunderlich (Stuttgart 1886-Madrid 1975). Llega a España en 1913 como empleado de la empresa Guindos, dedicada al comercio de minerales. Ver: https://www.europeana.eu/portal/es/record/2022703/oai_euromuseos_mcu_es_euromuseos_MT_FD024182.html



Torrecañaballeros (Segovia). Oyendo el romance de «La loba parda».

(Fot. Arch. De Mis. Pedagógicas)

Figura 8. Revista *Residencia*. Diciembre de 1933, núm. 6.

“Torrecañaballeros (Segovia): Oyendo el romance de *La loba parda* (Fot. Arch. De Mis. Pedagógicas)”.

En la construcción del *paisaje pedagógico* encontramos la disposición de una política estatal, la formación institucional del Patronato y, además, las iniciativas propias de los misioneros en el terreno. Así como existen dos memorias oficiales del Patronato (1934 y 1935), también existen memorias particulares, algunas incorporadas en las publicaciones institucionales, otras en la prensa, algunas en cuadernos personales, diarios de viaje. Una de las memorias particulares (escrita en primera persona), que figura como relato anónimo en la memoria institucional publicada en 1934, es el registro de una experiencia misionera en Pedraza, cerca de Segovia: “El coche subió jadeando el camino en pendiente. Aquella tarde habían celebrado mercado en la plaza del pueblo, y aprovechando la aglomeración de campesinos, compradores y vendedores, acudidos de lugares cercanos, nuestro Museo ambulante celebró su inauguración. Con rara excepción, siempre hemos encontrado, por parte de autoridades y particulares, fácil acogida; los locales ofrecidos para sala de exposición cuentan de ordinario entre los mejores del lugar. Las deficiencias no son, pues, culpa de nadie en tal aspecto. El local elegido en Pedraza era tan bajo de techo que algunos lienzos fué [sic] imposible apoyarlos contra la pared. Por ello no hubo otra manera de mostrarlos al público que desde el balcón... No es fácil enjuiciar una empresa poco conocida aún y que, venciendo dificultades y molestias materiales, se realiza lejos de los núcleos ciudadanos para llevar a los naturales, embargados por un trabajo sin tregua, un poco de ese ocio tan necesario siempre al espíritu. Pero, volviendo a lo nuestro, los trabajos de instalación, las visitas oficiales, las charlas ante los lienzos, habían rendido a mi compañero de trabajo. Nuestra presencia, como de ordinario, suscitaba la curiosidad del vecindario; los chicos nos daban escolta a un lado y a otro. Siempre me sorprendía, al recorrer estos pueblos segovianos, la limpidez de los ojos infantiles. Tenían tal brillo y vivacidad que me apenaba pensar cómo al transcurrir el tiempo la inercia, falta de estímulo y sordidez ambiente,

ahogarían las posibilidades humanas que en aquellas miradas amanecían” (MPMP 1934, 106).

Tras la dificultad (representada en la pendiente), los misioneros llegan al pueblo y aprovechan la oportunidad que ofrece el mercado en la plaza y la asistencia de campesinos de distintas aldeas¹⁸⁰. La convocatoria se produce en el marco de reunión propio de los campesinos, en un tiempo que es, además, de intercambio y movimiento, acorde a la propuesta cultural *difusiva* de la Misión. Las relaciones que constituyen la dinámica del mercado y la feria abren paso a las del espectáculo (como ocurría en los tiempos medievales) y, mediante él, a la experiencia novedosa del museo itinerante. El Museo del Pueblo se adapta a las condiciones del lugar e improvisa (nuevamente esta capacidad se destaca) un espacio para la exposición. Las reproducciones de las obras del Prado, se nos explica, acabaron siendo exhibidas desde un balcón (como también se registra en una fotografía en la que Val del Omar expone y explica la obra de Goya *Los fusilamientos* o *El tres de mayo en Madrid*. Ver Figura 9). El fundamento de la acción cultural del Museo y la Misión aparece como el ocio recreativo y formativo para los trabajadores del campo, quienes -según se hace constar aquí- recibían a los misioneros con “curiosidad”. También existía, por parte de los misioneros, una “curiosidad” por esos “ojos infantiles”, aun no opacados por la “falta de estímulo” y la “sordidez ambiente”. Las miradas campesinas, como ya hemos estado observando, constituyeron uno de los focos de interés más intensos de las MP. Había en ellas una expresión de “lo más recóndito” y, a la vez, “entrañable” de España (empleando los términos de la *Revista Residencia*). Una “profundidad vibrátil” (fusionando dos conceptos de Val del Omar) de la *tierra* que emergía con todo el “misterio de lo natal” (Deleuze 2010, 518).

La producción documental misionera, tanto en el registro escrito como visual, se ocupaba de la mirada campesina. Con mayor potencia, el registro fotográfico documentó la relación del nuevo público rural con el cine, el arte, el gramófono y la música, el teatro. Además, el acto fotográfico sirvió para entrar en contacto con una mirada que se dirigía hacia los misioneros, funcionando también como instancia de indagación, en un plano mucho más sutil y *difuso* que el de la “comunicación cultural” que se buscaba generar mediante los programas de actividades.

¹⁸⁰ El relato coincide con la información del Patronato: “El Museo se detiene generalmente una semana en cada localidad, lo que asegura la coincidencia del domingo y, frecuentemente, de un día de mercado, con la afluencia natural de curiosos. No es raro que se formen caravanas de visitantes campesinos, niños y adultos, que hacen largas caminatas a pie, a caballo o en carros para visitar la exposición” (MPMP 1934, 107).



Figura 9. Val del Omar exponiendo una reproducción de la obra de Goya *Los fusilamientos*.

Además de la documentación oficial o institucional, existe también una producción documental personal no destinada a la publicación, que se conserva en su forma manuscrita. En este caso, a diferencia de las memorias personales incorporadas a la publicación institucional, el nombre del autor o autora está visible, y el carácter personal es explícito. Tuvimos acceso, en el Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes, al diario de Felisa de las Cuevas (1902-1985), inspectora de Primera Enseñanza que participó en las misiones de 1935 a Campo de la Lomba y Valdesamarino, León.

Felisa de las Cuevas, como otros y otras intelectuales y artistas que colaboraron y participaron en las MP, tenía un vínculo importante (a nivel formativo y social) con la Institución Libre de Enseñanza. De 1921 a 1926, mientras estudiaba en la Escuela Superior de Magisterio (en la sección de Letras), de las Cuevas vivió en la Residencia de Señoritas de Madrid, dirigida, desde su fundación en 1915, por María de Maeztu (1881-1948), pedagoga formada en el medio institucionista. Además de la relación con la ILE, Felisa de las Cuevas compartía con otros misioneros el interés por la cultura

popular, el medio rural, el folclore y la tradición oral. Investigó la cultura popular leonesa y recopiló las canciones de boda, presentando un trabajo sobre el tema en el Congreso Internacional de Arte Popular celebrado en Praga en 1928 (*Diario de León*, 13 de febrero de 2018)¹⁸¹. La participación española en el Congreso, organizado por la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual de la Sociedad de Naciones, fue reseñada por el diario *ABC* en un artículo, “El Congreso Internacional de Arte Popular”, en el que se afirma que “por la riqueza de sus tradiciones y la variedad de sus comarcas”, España exhibía una “atrayente personalidad” a través de “comunicaciones con un riquísimo material: fotografías, dibujos, ejemplos musicales” (*ABC*, Madrid, 3 de noviembre de 1928, p. 4). De esta manera, tanto desde la investigación de una profesora institucionista (que después de la derrota republicana en la guerra civil fue perseguida con un expediente en el que constaba el cargo de masonería, el mismo por el cual su padre fue fusilado¹⁸²) como desde el ángulo de la prensa monárquica y conservadora, volvemos a encontrar una actitud filo-popular en el campo intelectual español que se traduce, como en las Misiones Pedagógicas en la producción de material documental visual, sonoro y textual.

No casualmente Felisa de las Cuevas acabó participando, en 1935, en las misiones realizadas en León, provincia en la que desarrollaba su trabajo como inspectora de escuelas de primera enseñanza. Como en la Memoria del Patronato de 1934, en el cuaderno de Felisa de las Cuevas, el programa de la Misión (con el orden de actividades y los títulos de las películas, obras o romances) aparece detallado y comentado. De las Cuevas anotaba las actividades que cada día se realizaban, describía rasgos de los pueblos que visitaban (como en los diarios excursionistas que Manuel Bartolomé Cossío enseñaba a escribir mucho antes de que las Misiones Pedagógicas se echaran a andar), expresaba también sus sensaciones propias (que no estaban escritas para ser leídas necesariamente) y apuntaba las que percibía en los campesinos y campesinas con quienes interactuaba.

Felisa de las Cuevas detalla en su cuaderno el programa del 24 de abril (de 1935), que incluye un orden de actividades con la persona asignada como responsable de cada una: “Felisa” o “Vega”. “Vega” era el inspector de Primera Enseñanza Luis Vega Álvarez, delegado del Patronato y misionero en León entre 1934 y 1935. Luis Vega sufrió también la represión franquista, especialmente por parte de la Comisión de Depuración, destinada a apartar de la docencia a los maestros e inspectores no afines al nuevo régimen, muchos de los cuales fueron fusilados o torturados y “paseados”, en actos de humillación pública como el que vivió Vega en agosto de 1936

¹⁸¹http://www.diariodeleon.es/noticias/leonesas-de-ayer-y-hoy/maestra-llevo-praga-canciones-bodaleon_1226452.html

¹⁸² De Felisa de las Cuevas consta un expediente en el Archivo de la Memoria Histórica debido a que estuvo encausada como masona entre 1940 y 1963, cuando se cerró la ficha sin ningún cargo ni condena (*Diario de León*, 13 de febrero de 2018).

(*Diario de León*, 17 de enero de 2011). Vega, en el cuaderno de Felisa, aparece como el responsable de la “presentación” de la Misión, de la música (de Galicia, Baleares y Aragón) y la proyección de la película *Industria del Japón*. Felisa se ocupaba, en este programa, de la música de Asturias y Andalucía, y de los romances, infaltables en las Misiones. Al final del programa, figura el momento de la “despedida”, que incluiría el Himno de Riego, símbolo de la tradición liberal presente en los orígenes de la Segunda República.

En el cuaderno de Felisa de las Cuevas se relata la llegada al lugar, como hemos visto también en otras memorias misioneras anónimas, incluidas en las publicaciones del Patronato: “Llegamos al atardecer. Preparamos las cosas para la sesión y dimos una vuelta por el pueblo. Después una partida de bolo – diversión típica de país”. A continuación, al describir la localidad, Campo de la Lomba, compone (esquemáticamente) un paisaje natural y humano que intenta dar cuenta de las condiciones del lugar destinatario de la Misión (como siguiendo las recomendaciones de Cossío para escribir los diarios excursionistas): pueblo de montaña, 150 habitantes que viven en la pobreza, cultivan centeno y se dedican a la ganadería. De forma muy semejante a la de Val del Omar en *Estampas 1932*, Felisa de las Cuevas recrea y reconstruye su aproximación al pueblo recogiendo las características del entorno natural, las condiciones de vida de la población y los trabajos que realizan. A continuación, como en la película, el diario de Felisa de las Cuevas muestra los modos en los que se produce el acercamiento, mediante juegos y danzas. Una fotografía de Modesto Medina Bravo (que pertenece a la Colección de Isabel Rodríguez Gutiérrez y fue reproducida en el catálogo de la exposición comisariada por Otero Urtaza y García Alonso), captura el momento en el que Luis Vega, compañero de Felisa de las Cuevas en la Misión de Campo de la Lomba, baila con dos aldeanas en Fornela, León, un año antes (Figura 10).

El acercamiento se ensayaba a través de la experiencia de articulación entre producciones culturales modernas y tradicionales, urbanas y rurales, en la dinámica oscilante y dialéctica que analizamos en el capítulo dos a propósito del corpus misionero expuesto en las veladas culturales. El contraste entre el cine y la narración oral no generaba una relación dicotómica, sino una potencia pedagógica que permitía acercar, en un montaje de producciones culturales, temporalidades y medios tecnológicos heterogéneos, habilitando (nunca de un modo sintético, unívoco, hermético) una experiencia formativa, de ampliación del campo imaginario (como planteaba Georges Didi-Huberman a propósito de la obra de André Malraux). El goce estético y la potencia pedagógica de la novedad están presentes en la experiencia cultural propiciada por la sesión nocturna documentada por Felisa de las Cuevas: “Aquí no se conocía el cine. La gente aplaude las películas y los romances- Después querían hacer baile del país, pero lo reducido del local y la gran cantidad de gente nos hace disuadirles de su empeño. No obstante, se saca una luz a la calle y bailan – hasta muy tarde oímos desde nuestro alojamiento el cántico. Nota curiosa: una anciana de 89 años ha asistido a la sesión. Se muestra encantada ¡Nunca había visto antes tales cosas!”. El cine por su

novedad y los romances por su familiaridad, entusiasmaban al concurrido público reunido en el local de la escuela (recordemos que los espacios para las sesiones variaban, pero se tendía a utilizar la escuela como ámbito público, *reterritorializado* en la comunidad mediante la experiencia colectiva que propiciaba la Misión).



Figura 10. Luis Vega bailando con dos aldeanas en un pueblo de Fornela, León.

Fotografía de Modesto Medina Bravo. Catálogo de la exposición *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936* (2006).

Santibáñez, con solo veinte vecinos que vivían en “chozas con techos de paja”, fue otro destino de la Misión reseñada por Felisa de las Cuevas. En su cuaderno apunta: “La gente, como la de toda esta región, es noble, honrada- sencilla. Todas las casas abiertas. Cosa corriente en la montaña”. Como en *Estampas 1932*, se subraya el encuentro con los niños: “A nuestra llegada los chicos nos han rodeado y han ido acudiendo a la escuela, donde estamos preparando el material. (...) son muy simpáticos y pronto nos hacemos grandes amigos: cantamos. Les enseñamos una canción que al día siguiente han de cantar a nuestro paso”. En las páginas del cuaderno también se encuentran observaciones que van en el sentido de los primeros intereses intelectuales de la misionera: el folclore y la cultura popular. Observa y comenta que los aldeanos “bailan con la pandereta el más curioso de los bailes – mezcla de jota y vals. Después las parejas pasean en círculo cogidos del brazo. A petición nuestra se baila el baile del país, que consiste en dos filas que comienzan un

movimiento hacia los lados con los brazos caídos hasta que comienza la copla: entonces se inicia un movimiento de brazos muy curioso, haciendo círculos en sentido contrario con los de la pareja – acaba con la garrocha- coplas de baile”.

Sin embargo, la emoción por la experiencia compartida y la atracción por la cultura tradicional viva que se revela en el encuentro con las poblaciones rurales visitadas, no nubla la mirada atenta de Felisa de las Cuevas a la dramática realidad económica, social y educativa de las aldeas, sobre todo de las más pequeñas, como Rosales y Andarros (cerca de Santibáñez, provincia de León). La preocupación y la tristeza que expresa la misionera al referirse a los pocos niños matriculados en la escuela y al hecho de que prácticamente no hubiera asistencia porque “los mandaban con las cabras”, nos recuerda a Luis Bello, que en 1928 recorría las escuelas rurales observando, para informar y denunciar, el abandono que sufrían los niños. En Murias de Ponjos (municipio de Valdesamarino, provincia de León), acabando la Misión, describe Felisa de las Cuevas con espanto las condiciones educativas del pueblo: “Llegamos a la escuela. ¡Qué horror! No sé qué decir. Vega hace un dibujo de esta desdichada escuela. Techos de paja, paredes de piedra sin blanqueo ninguno- suelo de tabla vieja... de material: nada. Un mapa roto”. Lo que Vega y de las Cuevas encuentran, como tantos otros misioneros y misioneras, es “el abandono de los Poderes públicos”¹⁸³, denunciado ya por Luis Bello y enfrentado por el Ministerio de Instrucción Pública y el Patronato de MP pocos años después.

En distintos registros escritos, memorias oficiales y particulares, se expone la situación de pobreza de las aldeas visitadas, sin que las dificultades materiales aparezcan como elementos disuasivos para la intervención pedagógica. Lejos de que el imaginario de la *España negra*, salvaje, enferma, infértil, putrefacta, que formaba parte del acervo cultural más o menos tácito del campo intelectual y artístico español, eclipsara el valor que para los institucionistas y republicanos tenía la educación en el proceso de formación de una “nueva España”, se reconfiguraba la herencia de Francisco Giner de los Ríos en un imaginario de la *tierra* como “nación a educar”. En medio de la pobreza material y educativa, los misioneros llevaban a cabo sus actividades culturales y pedagógicas (muchas veces recurriendo a la improvisación, como hemos visto en distintos textos). Felisa de las Cuevas, después de comentar las terribles condiciones de la escuela de Murias de Ponjos, se refiere al “éxito de la Misión”, notable por la “congregación de gente” y la satisfacción que producía la música reproducida por medio del gramófono, novedad para los aldeanos: “Tengo frente a mí un viejo con

¹⁸³ En el decreto de creación del Patronato de Misiones Pedagógicas dice: “Conocido es el abandono de los Poderes públicos en cuanto se relaciona con estos propósitos. Los pueblos rurales en todo el ámbito nacional apenas han conocido otra influencia que la obra modesta de la Escuela primaria, la cual difícilmente podía compensar la ausencia de otros recursos culturales y la presencia de egoísmos y afanes nocivos que mantuvieron al pueblo en la ignorancia. La República estima que es llegada la hora de que el pueblo se sienta partícipe en los bienes que el Estado tiene en sus manos y deben llegar a todos por igual, cesando aquel abandono injusto y procurando suscitar los estímulos más elevados” (en el apéndice de la Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas de 1934).

su nieto en brazos; le habla constantemente queriendo explicarle aquello con las interpretaciones más infantiles que se pueden imaginar. Ríe, ríe enseñando dos únicos dientes y a veces parece costarle la respiración de la risa. Nos piden que volvamos”. Las memorias de Felisa de las Cuevas no son muy distintas de las que aparecen publicadas en las publicaciones del Patronato. En casi todos los casos, llamaba la atención la pobreza, el aislamiento y la ignorancia de la cultura moderna y sus medios tecnológicos, la sorpresa y la alegría que generaba el descubrimiento de la novedad del cine, y la emoción al compartir lo que resultaba familiar y conocido, como la música regional o los romances.

La gratitud es una de las dimensiones de la experiencia cultural de la Misión que fue documentada en distintos momentos y localidades. Tal vez desde la perspectiva misionera, formaba parte de la relación dialógica, de conocimiento y reciprocidad que se buscaba con la iniciativa de “comunicación cultural”. Dice Alejandro Casona, en sus memorias publicadas en 1941 en Buenos Aires, Argentina: “La actitud de los pueblos para con nosotros, cordialísima y fervorosa en todo momento. No olvidaremos las rondas y danzas típicas con que nos obsequiaron en Galende, la emoción de Ribadelago, los abrazos de San Martín, la gaita de Ungilde, la alegría sudorosa de los mozos de Vigo, que en plena noche sacaban en vilo a la carretera nuestro coche, caído por un terraplén...el 15 de octubre emprendíamos el regreso a Madrid, cumplido íntegramente nuestro programa de propósitos y dejando, junto a la obra material iniciada, una huella moral mucho más honda y perdurable, que no podemos reducir a cifras ni inventario, pero de la que nos dieron plena seguridad las manos amigas, las palabras fervientes de gratitud, la emoción y el cariño que rodearon nuestra despedida” (1941, 72-73). En aquellos pueblos de Zamora visitados por la Misión de 1934 dirigida a Sanabria (recorriendo Galende, Ribadelago, San Martín de Castañeda y Vigo de Sanabria), distintas muestras de gratitud fueron recibidas por los misioneros: “rondas y danzas típicas”, “emoción”, abrazos, música de gaita, “alegría sudorosa”, las “manos amigas”, la ayuda prestada cuando las dificultades se presentaron (el coche que cae por un terraplén), “cariño” a la hora de la despedida. Así Casona registraba la recepción campesina de la Misión, la respuesta comprometida y afectuosa a la oferta misionera. Las expresiones de satisfacción y gratitud hacia los misioneros también pueden leerse en los relatos sobre la experiencia en Puebla de la Mujer Muerta¹⁸⁴ (a 96 kilómetros de Madrid), localidad a la que nos hemos referido en el capítulo anterior por la pobreza y el aislamiento que encontraron allí los misioneros, donde “hubo cordialidad y animación en todas las sesiones” (MPMP 1934, 39): “Un día, al finalizar una de ellas, un grupo de mozos nos quiso obsequiar con una ronda, lo que constituyó para nosotros uno de los espectáculos más extraños que jamás hemos contemplado: llevaban como instrumentos un triángulo, que golpeaban monótonamente para acompañar la canción—si así podemos llamar a una especie de aire de jota

¹⁸⁴ En 1940, los pobladores del lugar le cambiaron el nombre: del tétrico “Puebla de la Mujer Muerta” a “Puebla de la Sierra”. *El País*, 1 de febrero de 2002, “El pecho de la mujer muerta”. https://elpais.com/diario/2002/02/01/madrid/1012566275_850215.html

castellana muy tosca que canturreaban con voz ronca—, una balanza cuyo papel efectivo en la orquesta no pudimos comprobar, así como tampoco el de una cubierta de automóvil. Tenían también una vihuela primitiva y algún otro instrumento que no recordamos. Sin duda trataban de hacernos un homenaje, para lo cual iban aquellos hombres provistos de los elementos más raros y significativos del lugar. La cubierta de automóvil la usaban para fabricar abarcas. Así del automóvil como del cine, de la ciudad y de otras cosas tenía esta pobre gente una idea remota que correspondía a los despojos de la civilización que allí llegaban. La gente se manifestaba resentida y desesperanzada. Nosotros pusimos un instante de alegría en su vida y quién sabe si una confianza duradera” (MPMP 1934, 39-40). Este fragmento del relato sobre la Misión en Puebla de la Mujer Muerta resulta interesante por distintos motivos, que incluyen y complejizan el tema de la gratitud popular. El “obsequio” de los aldeanos -la “ronda”- es recibido por los misioneros como “uno de los espectáculos más extraños”. Como ya hemos visto en el capítulo anterior, el mundo rural aparece, de distintas maneras, como mundo interior y alterno al mismo tiempo. El misionero que se dirige a ese mundo, como caminante (por la “aventura de ver y andar” MPMP 1934, XVII), “investigador del alma popular” (Antonio Machado), “espectador” (volviendo al concepto de Ortega y Gasset), se dispone tanto a la acción (actuación, lectura, proyección, difusión) como a la “contemplación” (que deviene *acto* de escribir, fotografiar, filmar, documentar), en este caso, de lo que llaman un “espectáculo”, “una especie de aire de jota castellana” con instrumentos “primitivos”. El aldeano de Puebla de la Mujer Muerta ofrece, a la vista de los misioneros, “un homenaje” (expresión de gratitud que parece contribuir a un lazo de entendimiento) que exhibe toda su extrañeza (alteridad y distancia). Los misioneros, como “espectadores”, se deslizan hacia el lugar del público de la Misión: observan un espectáculo extraño (por “primitivo”), y escriben sobre la experiencia, la documentan, para una nueva lectura-observación: la de ellos mismos en un momento posterior o la de otros lectores, como nosotros. De alguna forma, los misioneros experimentaban, como público provisorio e inestable, la extrañeza que los campesinos, como público nuevo -y contingente-, sentían (según lo que los propios misioneros documentaban) en relación, por ejemplo, con el cine, del cual solo tenían, algunos, “una idea remota”. De la ciudad llegaban los “despojos”: si bien no habían visto nunca un automóvil, con las cubiertas los aldeanos fabricaban el calzado que les faltaba. Los misioneros que escribieron estas líneas estaban registrando, aunque no le dieran especial importancia, que el “aislamiento” no era total: si bien las aldeas y pueblos visitados por las Misiones Pedagógicas no disfrutaban los beneficios de la modernidad, recibían sus desperdicios. Formaban parte de un territorio nacional subordinado, hasta el momento de la Segunda República, a unos “poderes públicos” que los mantenían en el “abandono”, que solo se acordaban de ellos cuando había elecciones. En la Memoria oficial de 1934, se destaca el cambio introducido por el nuevo régimen, impulsor de las MP: “el Gobierno, por fin se acuerda de ellos y les envía a varios señores que, conviviendo en el pueblo unos días, les hablan de historias que les gustan; les enseñan cosas que no habían visto; les divierten con poesías, música y espectáculos emocionantes; al marchar les dejan libros para que sigan aprendiendo y

divirtiéndose, y todo esto de balde, cuando ellos no recordaban haber visto por allí, según dicen, más que al recaudador de contribuciones o a algún candidato o muñidor solicitando votos” (MPMP 1934, XII).

La presencia misionera (que implicaba la llegada a la aldea de estudiantes, maestros, artistas, personas que conocían otros contextos culturales -urbanos- y portaban modos de actuar diferentes a los conocidos por los campesinos), el despliegue de un programa (*variété*) de actividades y, con él, de un corpus material e inmaterial que ampliaba las posibilidades de imaginar y ver otros mundos, hacía de la Misión una experiencia transformadora del paisaje, forjadora de uno *pedagógico* para los campesinos que habitaban esos territorios. En este mismo sentido se registraba la actividad misionera con los niños en Sanabria (1934): “En la escuela vamos familiarizándoles con el nuevo material de trabajo: las cuentas y fichas de color para el cálculo, la cartulina y las tijeras, la pintura por el recorte en papel charol, la plastilina, la tiza de colores. Rompen a dibujar figuras, esquemas y palabras; recortan y pegan molinos de viento que llevan luego gozosamente al recreo” (MPMP 1935, 28). Materiales con colores y texturas que sugieren nuevas posibilidades estéticas, irrumpían con los misioneros en la aldea, permitían otras dinámicas (“extravagantes”) en la escuela, y la conectan con el juego, la recreación (recreación también de la vida aldeana).

Al mismo tiempo, como parte del corpus material misionero, los libros que conformaban las bibliotecas que el Patronato entregaba a las escuelas de los pueblos visitados, representaban una esperanza en la continuidad de la experiencia cultural que transformaba el paisaje rural pobre y hostil en uno pedagógico, alegre y despierto (recordemos el texto introductorio de la Memoria de 1934: el fin de las MP “no es desarrollar un programa mínimo de cultura y ordenadamente, sino sugerir, despertar, y muchas veces responder”). En un contexto cultural en el que muchas veces no había biblioteca¹⁸⁵, en el que predominaba la oralidad por sobre la escritura, en el que la lectura no formaba parte de la cotidianidad (sin contar con que una parte importante de la población rural no

¹⁸⁵ Ramón Salaberria Lizarazu, en su artículo “Las bibliotecas de Misiones Pedagógicas: medio millón de libros a las aldeas más olvidadas”, destaca el hecho de que, en España, cuando se forma la Segunda República, prácticamente no había bibliotecas disponibles fuera de las ciudades principales. Señala dos excepciones: la de Catalunya, que había creado, durante la experiencia política de la Mancomunitat, una red de bibliotecas populares (además de la tradicional Biblioteca de Catalunya), y la de Asturias, donde los ateneos y sociedades obreras habían creado centenares de bibliotecas populares sin apoyo de la administración estatal (2006, 303). Salaberria también agrega que, en muchos casos, cuando había una biblioteca en un pueblo o ciudad pequeña, sus colecciones provenían de la desamortización, lo que significaba una abundancia de libros en latín, libros en mal estado o que no eran del interés del común de las personas (2006, 304). Además, estaba el problema de la falta de personal para atender las bibliotecas, la ausencia de catálogos y el desorden y falta de mantenimiento de los espacios (Salaberria Lizarazu 2006, 304). Según Salaberria, a Cossío le interesaba el modelo de la Biblioteca Popular de Castropol, en Asturias (2006, 307). La biblioteca había sido fundada en 1922 por estudiantes universitarios del pueblo, que desarrollaron una fuerte difusión del libro y la actividad lectora, generando también actividades de teatro y folclore (2006, 307). Lo interesante de Castropol era la experiencia de autogestión popular de la biblioteca, que funcionó sin apoyo ni aportes del Estado.

sabía ni leer ni escribir¹⁸⁶), los libros que las Misiones entregaban debían ser “acercados” a sus destinatarios. El acercamiento del que hablábamos al comienzo, de los intelectuales y artistas (y, al mismo tiempo, de la universidad, la ciudad y la República) al pueblo rural, también requería un movimiento de desterritorialización y aproximación de los elementos del corpus misionero al público campesino. Como explicábamos en el segundo capítulo, las MP buscaban desarrollar una acción formativa no orientada por un criterio utilitarista de los saberes, sino por uno que entendía el goce estético como derecho, como forma de participar de una herencia cultural común (en este sentido, Cossío decía que el Museo del Pueblo se dirigía a los “desheredados” MPMP 1934, 109). Desde el Patronato se decía que “lo que en último término importa no es sólo llegar a traducir los signos escritos, sino despertar el amor a la lectura, llevando libros a las gentes, a aquellas que ahora no van ni irán ya a la escuela, y haciéndoles con la lectura en alta voz, como hacen las Misiones, gustar los placeres que los libros encierran. Triste es que muchos aprendan a leer y por cerrazón luego lo olviden. Cuando el privilegiado por el ambiente literario en que nace y se mueve no necesita ni siquiera que le enseñen a leer, pues a todas horas estimulado lo aprende sin saberlo, no ha de parecer excesiva frivolidad suntuaria—sin contar con que «lo suntuario es lo principal» — el que la nación, en orden de justicia, procure suscitar de nuevo el apetito por leer en los desdichados que por abandono social lo han perdido o crearlo del todo en los aún más pobres, que nunca lo sintieron. Para que ‘las letras que entraron con sangre’ no se olviden o florezcan de nuevo no hay senda más segura que la eternamente abierta y viva del atractivo de la gracia y la belleza” (MPMP 1934, XIV).

El acercamiento de los libros a los aldeanos se intentaba a través de las lecturas en voz alta, comentadas por los misioneros. También mediante las recitaciones de “poemas modernos” (categoría en la que entraba Antonio Machado) y romances (que provenían, como hemos visto, de la tradición oral, de la cultura compartida entre misioneros y campesinos). Tanto las lecturas como las recitaciones eran acompañadas, en ocasiones, con el gramófono, combinando la narración con las audiciones musicales. La yuxtaposición de productos culturales y medios tecnológicos en un programa cultural de contrastes y complementos potenciaba la experiencia pedagógica. El fin de las MP, según se anunciaba en la Memoria de 1934, era “despertar el afán de leer en los que no lo sienten, pues solo cuando todo español, no sólo sepa leer—que no es bastante—, sino tenga ansia de leer, de gozar y divertirse, sí, divertirse leyendo, habrá una nueva España” (MPMP 1934, 15).

El nuevo interés por los libros, la lectura de los aldeanos y sus preferencias, eran objetos de la producción documental misionera. Algunas “noticias de bibliotecarios” de pueblos a los que llegó el servicio de Bibliotecas Fijas y Circulantes, se seleccionaron y publicaron (con los nombres de los pueblos, pero sin los nombres de los bibliotecarios) en la primera memoria oficial del Patronato

¹⁸⁶ Según los datos censales empleados por Salaberria, en 1930 el 43% de la población era analfabeta en España. En el caso de las mujeres, la cifra se elevaba a 48% (2006, 306).

(1934): “En gran número de pueblos la biblioteca estimula al hábito de la lectura a quienes no lo tenían. Por ejemplo, de Anzánigo (Huesca), escriben: ‘Es de admirar el entusiasmo que ha despertado la biblioteca escolar entre los niños y adultos, pues desde la inauguración de la referida biblioteca la escuela es el punto de reunión, estrechando de esta manera los lazos entre la escuela y la familia’. De Gualchos (Granada): ‘Un mayor amor al libro y creciente interés por la lectura’. De Pozo Estrecho (Murcia): ‘El afán de saber suple la falta de cultura’. De Plasencia-Empalme: “Hay afición por la lectura. Desde mayo, en que yo me he encargado, se han registrado 153 lecturas. Algunos libros se han repetido mucho. Hasta ahora no se ha extraviado más que uno entregado por el bibliotecario anterior, que es la ‘Geografía de Europa’, y se procurará sustituirlo, aunque sea por cuestación voluntaria entre los aficionados’. Son los muchachos, de ordinario, según los datos recibidos, quienes mueven a leer a sus padres y hermanos. Libro que el chico lleva a su casa es leído por el resto de la familia” (MPMP 1934, 66).

En la documentación se incluían las preferencias de los lectores. Se distinguían las elecciones y lecturas de los niños y los adultos. Se notaba que los primeros se inclinaban “casi uniformemente a los libros que representan la vida orientada hacia el futuro, a las amplias creaciones que permiten a la imaginación infantil relacionar con el mundo visible otro mundo ensoñado” (MPMP 1934, 68). Los bibliotecarios apuntaban que los lectores infantiles elegían “los clásicos”, y dentro de esta categoría situaban a los recopiladores de cuentos y narraciones populares de origen campesino Charles Perrault, los hermanos Grimm (Ludwig Carl Grimm y Wilhelm Carl Grimm) y Hans Christian Andersen, el escritor romántico Ernst Theodor A. Hoffmann, la compilación medieval de relatos orientales *Las mil y una noches*, la obra épica de Homero, Dante Alighieri “en ediciones extractadas para los niños”, “las novelas de aventuras” de Jonathan Swift, los cuentos de Edgar Allan Poe, las novelas de Jules Verne, las de Selma Lagerlöf -primera mujer que gana el Premio Nobel, en 1909- y Joseph Rudyard Kipling (otro premio Nobel, 1907), “lecturas geográficas” y “biografías de hombres ilustres” -incluyen en esta categoría a Alejandro Magno, al caballero de la Orden de Santiago Gonzalo Fernández de Córdoba, a Miguel de Cervantes, a Napoleón Bonaparte, a Benjamin Franklin, al ingeniero creador de la primera línea de ferrocarriles a vapor para transportar personas George Stephenson, y al teólogo Miquel Servet (MPMP 1934, 68).

Según el informe elaborado a partir de la información proporcionada por los bibliotecarios, los adultos se inclinaban, sobre todo, a la novela. Por otro lado, “la poesía y las obras de carácter sociológico figuran entre los libros solicitados en determinadas bibliotecas” (MPMP 1934, 68). Benito Pérez Galdós y sus *Episodios Nacionales* (1873-1912), Juan Valera -autor, por ejemplo, de *Pepita Jiménez* (1874)- y Ramón Pérez de Ayala -este último directamente vinculado a la República, siendo embajador en Londres-, eran los “autores modernos” más leídos (MPMP 1934, 68). Además, tenían éxito entre los adultos “los clásicos” de Cervantes y Francisco de Quevedo (MPMP 1934, 68). Entre “los escritores extranjeros”, los más leídos -dice el informe- eran Charles Dickens,

León Tolstói, Victor Hugo, *Sin novedad en el frente* (1929) de Erich Maria Remarque y Herbert G. Wells, cuya *Breve historia del mundo* (1920) “ha tenido que entrar en turno de lectores en alguna biblioteca por el gran número de solicitantes” (MPMP 1934, 68). Finalmente, en el informe recogido se registra la lectura de los poetas Gustavo Adolfo Bécquer y Antonio Machado (como ya sabemos, miembro del Patronato). También se destaca en el informe la lectura de *Platero y yo* (1914), de Juan Ramón Jiménez (MPMP 1934, 68).

Por medios fotográficos, los misioneros documentaron la lectura autónoma de los adultos y los niños (Figura 11) y las lecturas que realizaban los misioneros para aquellos que no sabían leer (Figura 12). Además, las lecturas al aire libre en algún rincón de la aldea, en una plaza o bajo un árbol, eligiendo el entorno natural para dar otro ambiente a la actividad narrativa, servían no solo para hacer accesible el libro a quienes no podían leer, sino también para “acercarlo” culturalmente, hacerlo “próximo” mediante la práctica de una narración oral que vinculaba la experiencia individual de lectura, propia de la modernidad (recordemos el ensayo de Benjamin “El narrador” y el análisis de la novela), con la antigua y tradicional experiencia comunitaria de la transmisión (y reinención -en este caso a través de los comentarios e interpretaciones de los misioneros) de historias. Como mencionamos antes, la lectura se combinaba, muchas veces, con la audición de música, generando una experiencia estética más compleja y envolvente. Cuentan los misioneros que en Fuentelolmo de Iscar, Segovia, “las lecturas comentadas y las selecciones de discos hicieron que nuestro éxito fuera más rápido aún de lo que esperábamos” (MPMP 1934, 52).

Otra dimensión de la intervención pedagógica a través de la instalación de bibliotecas y de las actividades de lectura era la de la educación de los lectores aldeanos. Si la tarea de alfabetización correspondía a la escuela, la de la formación de la biblioteca y la enseñanza de las pautas de comportamiento en relación con ella, era un compromiso del Patronato¹⁸⁷. Cossío buscaba que la obra misionera siempre fuese formativa, que propiciase, al abandonar la Misión el lugar, una actividad cultural propia del pueblo, independiente del Patronato y sostenida en torno a las instituciones locales, sobre todo la de la escuela (por eso la necesidad de establecer una comunicación con los maestros, de ayudar al mejoramiento de las condiciones materiales del lugar, y el impulso de los cursos de formación para maestros). Estaba claro que no era suficiente dejar una biblioteca en la aldea para que la tarea de difusión de las obras literarias seleccionadas por el Patronato se concretase. Tan importante como la colección de libros que se entregaban a la escuela era la educación que debía ofrecerse a sus lectores. Era necesario enseñarles a los campesinos a

¹⁸⁷ Tengamos en cuenta, como señala Salaberria, que la Segunda República también creó bibliotecas municipales que daban respuesta a la ausencia de recursos bibliográficos y de condiciones para la lectura. La Junta de Intercambio y Adquisición de Libros para Bibliotecas Públicas recibía solicitudes de los ayuntamientos para fundar bibliotecas. Debían contar con un local preparado para ese fin y mobiliario adecuado (aunque sea sencillo), formar una junta que la organice y elegir un encargado que se ocupe del trabajo cotidiano de la biblioteca (2006, 304). El Ministerio de Instrucción Pública, a través de la Junta, aportaba la colección de libros y apoyaba a las bibliotecas que se iban formando en los pueblos.

cuidar los libros, a forrarlos, arreglarlos, mantenerlos limpios, devolverlos a tiempo y en condiciones para que todos pudieran disfrutarlos. Esta educación también era difusa, no había un curso instructivo ni nada semejante. Se realizaba a través de conversaciones informales con los misioneros, mediante los discursos que acompañaban las entregas de las bibliotecas, las recomendaciones que realizaban los encargados del servicio y la participación de los usuarios en la preparación y cuidado del material. En este sentido, se forraban los libros y se protegían con los papeles y otros elementos que enviaba el Patronato. El corpus material del Servicio de Bibliotecas, entonces, no solo se componía de libros, sino también de los materiales necesarios para su cuidado. Una vez que la biblioteca entraba en funcionamiento, los lectores, al tomar prestado un libro, llevaban con él un marcapáginas con un texto que, con un lenguaje amistoso, transmitía un mensaje educativo: “Los libros deben ser tratados no solo con esmero, sino con cariño, porque son amigos que nos proporcionan placer y enseñanza. Hay que hacer que los libros duren, para que otros obtengan con su lectura la misma alegría y el mismo deleite que nosotros hemos tenido. La encuadernación conserva el libro y muchas veces es, además, bonita. Por esto debe procurarse que no se estropee. Se envían pliegos de papel fuerte para que el que lo sepa hacer, enseñe a forrar con esmero los libros. El forro es como la blusa de trabajo, que conserva y guarda limpio el traje”¹⁸⁸. De manera sencilla se transmitía en este instrumento de lectura una valoración del libro como objeto y recurso común, cuyo cuidado es responsabilidad colectiva. Esta valoración del libro no implicaba una sacralización, una separación simbólica del resto de los objetos y medios de la vida cotidiana. La metáfora de la “blusa de trabajo” tenía un sentido democratizador, en el plano representacional, del libro como instrumento de cultura. El recurso del marcapáginas funciona como dispositivo de educación popular en un proceso de formación de una comunidad de lectores.

¹⁸⁸ En el catálogo de la exposición dirigida por Eugenio Otero Urtaza y María García Alonso (2006), se incluye una reproducción facsimilar del marcapáginas de las bibliotecas del Patronato de Misiones Pedagógicas.



Figura 11. “Una lectora en Carrascosa de la Sierra (Cuenca)”.
Fotografía publicada en la Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas 1934, p. XVII.



Figura 12. “Lectura al aire libre”
Publicada en la Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, p. 65.

Existe una documentación no publicada en su momento, y que se incluye en la edición del catálogo de la exposición de 2006, que consiste en la redacción de una memoria de la labor realizada desde la dirección de las Bibliotecas de las MP entre 1935 y 1936. El documento es un manuscrito de María Moliner que registra la experiencia de las bibliotecas misioneras desde el lado de quienes llevaron adelante su organización y administración. El manuscrito se conserva en el Archivo General de la Administración (Sección de Cultura), en Alcalá de Henares (Otero Urtaza y García Alonso 2006, 318-319). En el borrador de la memoria, María Moliner se refiere a la creación de la Biblioteca-Escuela en Valencia como un *ensayo*. Esta idea no se presenta únicamente en este texto, sino en muchos otros fragmentos de memorias misioneras. Es un aspecto clave del fenómeno que estamos estudiando: La creación y recreación de la política cultural en la misma praxis de la Misión, en contacto con los maestros rurales, los inspectores de las áreas visitadas, los pobladores de las aldeas, los propios misioneros y colaboradores. Siendo ensayo, la Misión era una experiencia formativa para los propios dirigentes del Patronato. Al mismo tiempo, se establecían fines y fundamentos, se creaban nuevos proyectos a partir de la experiencia. Moliner explicita el objetivo de articular las bibliotecas populares rurales a través de una biblioteca central que garantizase el sostenimiento de las tareas. La cuestión del sostenimiento de las actividades culturales más allá de la permanencia por corto tiempo de los misioneros en la aldea era una de las preocupaciones del Patronato. La presencia física de misioneros y colaboradores debía ser breve, pero el impulso cultural duradero. Por eso el énfasis en crear nuevos lazos entre pueblos y regiones, y afianzar las relaciones comunitarias en cada aldea. Desde la biblioteca central se enviarían nuevos libros, se inspeccionarían regularmente las bibliotecas para contribuir a su cuidado, mantenimiento y rendimiento. La Biblioteca-Escuela, por otro lado, serviría como espacio de formación permanente para los encargados de cada biblioteca popular. Esto no haría de la Biblioteca-Escuela una biblioteca distante de las otras, por el contrario, debía funcionar “como una biblioteca popular semejante a cualquiera de las que en los pueblos habían de tener en sus manos los bibliotecarios” (Moliner en Otero Urtaza y García Alonso 2006, 318). El *paisaje pedagógico* se construía, documentaba y representaba: Sabemos de la creación y realización del servicio de bibliotecas de las MP por los registros publicados oficialmente y por otros que quedaron como ensayos, tal vez, de documentos que, sin llegar a serlo de manera oficial, lo son para los que investigamos el fenómeno.

Como veíamos en el primer capítulo, para Manuel B. Cossío, el desarrollo de la sensibilidad estética era fundamental para una formación integral. En este sentido, tanto el contacto con la naturaleza (mediante la excursión, la observación, el juego y la lectura al aire libre) como la contemplación de la obra artística, su estudio, interpretación y recreación, formaban parte de la experiencia pedagógica fomentada por los misioneros¹⁸⁹. El Museo del Pueblo, siguiendo esta orientación, estaba dirigido a “educar la inteligencia y el goce del pueblo” (Cossío en MPMP 1934, 109).

¹⁸⁹ Estaba presente, en la perspectiva del fundador de las MP, la influencia krausista en España, y las lecturas de Friedrich Schiller a propósito de la educación estética.

Nuevamente, la intervención pedagógica en el paisaje rural implicaba el despliegue de materiales simples pero disruptivos en su combinación, e instalaciones novedosas que cambiaban la fisonomía de los lugares conocidos del pueblo. El Museo se instalaba en un salón del ayuntamiento, en la escuela o en el local de alguna asociación obrera. Se empleaban telas blancas para cubrir las paredes, se decoraba el lugar con plantas y se colgaban los cuadros generando un circuito de obras de arte (reproducciones de obras del Prado, como ya hemos visto) para la libre circulación y contemplación de los visitantes-espectadores y para la explicación y el comentario de los misioneros encargados de la sección. También los visitantes transformaban el espacio en pedagógico, no solo concurriendo a la exposición y a las charlas, sino también interpretando y comentando las obras, y participando de las actividades -sobre todo los niños- recreativas. El Museo del Pueblo tenía, según consta en el texto informativo de la Memoria de 1934, “la intención sencilla de acercar al pueblo las grandes obras pictóricas en copias realizadas cuidadosamente, de igual modo que se le da ocasión, mediante las bibliotecas, de gustar las páginas mejores de literatura universal” (MPMP 1934, 105).

La actividad del Museo, estudiada en el capítulo dos, fue objeto, como todas las actividades del Patronato, de la producción documental fotográfica y textual misionera. En la primera memoria oficial (1934), se informaba sobre los modos en los que se desarrollaba esta experiencia: “Con la música se logra hacer más atractiva la exposición, si bien los cuadros bastan para que muchos visitantes se hallen a gusto en una sala decorada con sencilla nobleza (a veces alegrada con plantas y cacharros), permanezcan allí largo tiempo y aun sin poner atención grande en cada cuadro, reciban su influjo en una suma de impresiones y lleguen a sentirlos como ambiente. Los encargados del Museo dan explicaciones de los cuadros, acomodándose a los oyentes y contestan a sus preguntas. En estas charlas—de las que se pasa al diálogo por vía de cordialidad— se mezclan elementalmente a los valores plásticos del cuadro, problemas primarios de técnica pictórica y se dan las noticias necesarias para situar al pintor y la obra” (MPMP 1934, 106-107). La singularidad de la política misionera, como planteábamos en el segundo capítulo, radicaba en llevar adelante una tarea de difusión cultural a través de una experiencia pedagógica en la difusión. Es lo que encontramos, en un nivel concreto y particular, en el Museo del Pueblo: una praxis que incluye atraer (un modo de “acercar” a los campesinos a las producciones culturales seleccionadas) y propiciar un “ambiente” cultural (mencionamos ya la decoración, la instalación del museo itinerante y la resignificación del lugar ocupado), en el que los participantes reciban el “influjo” de las obras de arte “en una suma de impresiones”. Como leemos en las memorias, esto no supone una actitud de pasividad total de los campesinos. La contemplación (y la introspección que ésta implica) no excluían la interpretación y el comentario. Las “charlas” de los misioneros acababan en un “diálogo” con los campesinos. Las preguntas y comentarios de los visitantes del museo dinamizaban las explicaciones que daban Ramón Gaya, Luis Cernuda o José Val del Omar. En este sentido, en la documentación del Patronato podemos leer las observaciones de los misioneros sobre la actitud de los “espectadores” campesinos: “Bien que los encargados del Museo insistan en señalar su carácter de fácil divulgación

artística, los campesinos pasan inevitablemente a consideraciones de orden moral y político, que mezclan con expresiones de homenaje a la destreza del pintor, a la belleza del cuadro y al dramatismo del tema” (MPMP 1934, 107).

La documentación del proceso pedagógico de “acercamiento” de los misioneros a los campesinos (y a la ruralidad) y de los campesinos al Museo (y a la urbanidad), muchas veces incluye una descripción inicial del lugar en el que se lleva a cabo la Misión (como una forma de ubicación en el territorio y de aproximación a la población local), una reflexión que forma una representación del sitio y el pueblo, una imagen del territorio que se constituye como paisaje. En el caso que presentamos a continuación, se trata de un *paisaje negativo*, una imagen producida a partir del contacto con el pueblo que no coincide con la imagen previa de la región: “Vélez-Rubio es un pueblo indeciso de paisaje; no es Andalucía, y ni siquiera esa ausencia de Andalucía está reemplazada por otra cosa: es un hueco de lo andaluz. Y si esto tiene importancia para el misionero es porque a veces encuentra en el paisaje el retrato de los que lo habitan” (MPMP 1935, 112). Atentos a las condiciones naturales del territorio, y a las dinámicas sociales que se desarrollaban en él, los misioneros documentaron, no siempre con conciencia, la propia percepción del *otro interior*.

Así como entendían que los pueblos entre montañas sufrían el aislamiento, reconocían las relaciones entre los pueblos que vivían junto al mar: “En Garrucha, pueblo de pescadores, se instaló el Museo en la Caseta de Náufragos, casi sobre el mar. Tuvimos mucho público, y del más interesante. Sabido es que la gente de mar, aunque sean del norte unos y del sur otros, parecen unidos en una sola gran patria. Por eso aquí, en este pueblo de Almería, hemos vuelto a encontrar aquel fervor niño, aquella familiaridad respetuosa, aquellos ojos de afán incendiado por oírnos que vimos en los pueblos costeros de Galicia. El campesino es más hermético y receloso; pero el marinero, aun ese que sale a pescar las tardes en una barca pobre, tiene una mirada grande para todo, y cuando se encuentra torpe no adopta el resentimiento, sino la ambición más limpia. Lástima que en este lugar tan propicio nos alcanzase la Semana Santa y tuviésemos que suspender la actuación algunos días. Y una de esas tardes precisamente, que paseábamos por la playa, nos abordaron unos pescadores jóvenes para consultar dudas creadas por nuestras palabras. Hablamos de muy distintas cosas, y en la manera respetuosa y nada disparatada que tenían para aludir a temas políticos, comprendimos que entre el zapatero o el portero de una gran ciudad y estos hombres descalzos existe un abismo de finura, de elegancia auténtica, de pureza (en favor de los descalzos, naturalmente), que no es fácil suponer desde lejos” (1935, 114). Observar las diferencias entre sociedades rurales y caracterizarlas en mentalidades y actitudes, formaba parte, de alguna manera, de las aproximaciones al *interior* y de las indagaciones en torno a España iniciadas a finales del siglo XIX. Las MP contenían una búsqueda anterior de conocer la profundidad de España, de percibir una expresión, un resto vivo de los orígenes. El contraste con la ciudad, reiteradas veces vuelve en las memorias, pero en ocasiones no para destacar las limitaciones de la vida aldeana, sino para

enaltecer las virtudes de los campesinos y marineros. Aquella “pureza” a la que se hace referencia en el fragmento escogido, remite a la idea de lo “elemental” de Val del Omar, o del “alma popular” de Machado. Volvemos dar con otra expresión sintomática, *punctum* del texto, de la búsqueda de intelectuales y artistas de las ciudades, de la *intrahistoria*, de las entrañas de la nación.

Esa búsqueda propia del campo intelectual y artístico (indagación que se retrotrae al siglo XIX), se encuentra en la producción documental fotográfica y fílmica del Museo del Pueblo. En las memorias se registra la actividad documental de esta sección. Se informa que el cineasta Val del Omar “se une al equipo en Santander para rodar un film documental sobre esta actuación” (MPMP 1934, 26). En otro apartado de la memoria de 1934, se consigna que el Patronato contaba con tres films propios: *Estampas de Misiones* (que debe ser *Estampas 1932*), *Coro y Teatro del Pueblo* (posiblemente sea el registro fílmico del aniversario del Teatro en Bustarviejo) y una película sobre el Museo del Pueblo, *El Museo Circulante de Pintura*, documental que no encontramos disponible (MPMP 1934, 142). Las imágenes fotográficas y cinematográficas parecen ser los soportes elegidos para el intento de captar las expresiones no verbalizadas de la “cultura de la sangre” (volviendo al concepto lorquiano asumido por el cineasta granadino), lo invisible para los habitantes de las ciudades que emerge y se manifiesta ante el objetivo de la cámara. Es el soporte visual el que permite capturar una mirada atenta al acto fotográfico, una presencia que responde de manera involuntaria a la cámara (esa captura, de todos modos, debemos pensarla, volviendo a Barthes, en relación con el efecto fantasmático que produce la memoria y la imaginación sobre la visión y la proyección de la imagen). Por otro lado, parece ser la cámara el medio más idóneo para retener y, más tarde, contemplar y pensar, la relación de los sujetos con la obra de arte. Jordana Mendelson señala que este es uno de los aspectos de la experiencia del Museo sobre el que las MP producían documentación visual. Mendelson plantea, en este sentido, que la fotografía permitía la representación de la experiencia aurática de los campesinos con las obras expuestas (en Otero Urtaza 2006, 167). En este punto, su interpretación parece coincidir con la idea de Roland Barthes de la persistencia, en la foto, de un “particular absoluto”: la repetición mecánica de lo que no puede repetirse existencialmente (1989, 29), del “aquí y ahora” (volviendo a Benjamin y su concepto de *aura*) ya no de la obra de arte, sino de la experiencia del sujeto con la imagen. Las fotografías de las MP nos ofrecen la posibilidad, en tanto imágenes que llevan consigo la huella de lo real (Barthes 1989), de aproximarnos a la realidad referenciada, a la experiencia estética única e irrepetible que tiene lugar en el instante en que el acto fotográfico se produce.

Debemos distinguir el problema del *aura* de la obra de arte (original, auténtica), de la cuestión de la *experiencia aurática*, que puede producirse con un objeto o imagen cuyo valor no radica en la unicidad. Si volvemos a la idea de Benjamin de que aún en la reproducción más perfecta falta “el aquí y ahora de la obra de arte” (“su existencia única en el lugar donde ella se encuentra”) (2009, 89), es evidente que los campesinos que contemplaban los cuadros del Museo del Pueblo no

podrían haber encontrado en las reproducciones misioneras el *aura* de la obra de arte, el *aquí y ahora* de su creación. Recordemos que, para Benjamin, “la autenticidad se sustrae a la reproductibilidad técnica y, naturalmente, no solo a la técnica” (2009, 89). Las reproducciones de Ramón Gaya, Juan Bonafé y Eduardo Vicente eran nuevas obras, recreaciones de las originales, aunque se adhirieran fielmente a esas imágenes. No estaban presentes en ellas ni las transformaciones que en el transcurso del tiempo afectaron su materialidad, ni los cambios en las relaciones de propiedad a las que pudo haber estado sujeta la obra original (Benjamin 2012, 89). Sin embargo, si hacemos la distinción que proponíamos antes entre, podríamos decir, *objeto aurático* y *experiencia aurática*, es posible pensar en el fenómeno del *aura* más allá de la reproductibilidad del arte.

Detallemos primero los tipos de reproductibilidad en las MP, puntualmente en el Museo del Pueblo. Por un lado, existía la reproducción manual de las obras de arte, a la que ya nos hemos referido. Por otro lado, había una reproducción técnica, fotográfica, de las obras originales (copias que servían para producir láminas que se dejaban en las escuelas) y de las copias manuales de las obras del Prado (también había reproducciones de algunas obras de la Academia de San Fernando y del Museo Cerralbo. MPMP 1934, 105), para documentar la experiencia de las MP (estas fotografías, como ya hemos dicho, se publicaban en las memorias oficiales del Patronato, en revistas y diarios). En esas reproducciones fotográficas estaba incluida la imagen de la experiencia del espectador campesino con la reproducción manual de la obra de arte (desde la perspectiva del fotógrafo y sujeta a diferentes posibilidades de percepción por parte de los espectadores de la foto). Abordemos ahora la documentación fotográfica de la experiencia del Museo del Pueblo, material que forma parte del corpus misionero.

En las fotografías del Museo del Pueblo publicadas en las memorias oficiales de 1934 y 1935, podemos encontrar diferentes temas y perspectivas. Los temas que podemos identificar son: 1) la actividad de los misioneros en el museo (fotos en las que los misioneros aparecen explicando los cuadros o improvisando una exposición al aire libre), 2) la relación de los visitantes campesinos con los cuadros (el tema más recurrente y que parece encerrar el interés más profundo de los misioneros documentalistas), 3) el contexto de llegada e instalación del museo (una foto que muestra una “caravana” que llega al pueblo, y otra una manifestación popular de acogida)¹⁹⁰, 3) el transporte de los materiales del museo (fotos que hacen énfasis en el esfuerzo de los encargados del museo por llegar a los pueblos), 4) la difusión del museo (una foto del cartel diseñado por Ramón Gaya) y 5) el espacio del museo (una foto que muestra el museo instalado en la escuela). Las perspectivas se expresan en las elecciones del fotógrafo en cuanto a escenas, planos y ángulos, y también en los epígrafes que figuran en las publicaciones posteriores. En la memoria publicada en 1934, con el epígrafe “Charla con ilustraciones. Malpica (Coruña)”, descripción mínima que ubica a

¹⁹⁰En la memoria de 1934, las fotografías con los epígrafes: “Una caravana en tierra de Segovia llega a visitar el Museo” y “Manifestación en Turégano (Segovia) en la inauguración del Museo”.

la imagen como ilustración de una actividad que podemos no reconocer completamente sin el pie de foto (aunque podemos adivinar de qué se trata leyendo los textos de la misma memoria) y sitúa a la vez la escena en una localidad particular, se presenta un plano picado que muestra a un misionero colgando unos dibujos realizados en el momento, junto a un grupo de campesinos (que se ven más abajo y al fondo) que mantienen la atención en lo que él está haciendo. La foto enseña un fragmento de la práctica misionera en el Museo del Pueblo (Figura 13).



Figura 13. “Charla con Ilustraciones. Malpica (Coruña)”, MPMP 1934.

El mismo tema aparece, por ejemplo, en la foto que lleva el pie “El Museo Circulante en tierras de Segovia” (Memoria de 1934). Un plano general muestra una sala llena de visitantes, todos ellos prestando atención al misionero que explica un cuadro. Mostrar la masividad de la concurrencia al museo, seguramente, fue uno de los motivos para tomar y publicar esta foto. El epígrafe atribuye al “Museo Circulante” el éxito que se observa en la imagen, y sitúa la escena en una de las áreas visitadas, como vimos en el caso anterior. Mediante los pies de fotos se ubica el territorio al que llega el Museo con sus actividades, y lo que las imágenes enseñan, presentadas como documentos, es la intervención misionera que altera el *paisaje*. La escuela es revitalizada con la presencia del museo, se convierte en lugar de reunión del pueblo, en espacio pedagógico libre, abierto a toda la comunidad. Otra fotografía expresa la apertura del museo al pueblo a través de su actuación flexible: la opción de un plano general permite captar una escena del Museo del Pueblo en su contexto aldeano. La imagen puede dividirse, horizontalmente, en dos: en la parte superior vemos la aldea (viviendas y calles que nos dan una idea de su espacialidad) y en la parte inferior la escena de la actividad pedagógica propiciada por el museo. La escena involucra a un grupo grande de campesinos que presencia la improvisación de una exposición (según nos lo explica el epígrafe “Exposición improvisada en tierra de Sanabria (Zamora)”) en la pared de una vivienda, escuela u otro edificio público de la aldea. El epígrafe refuerza el carácter “improvisado” de la exposición,

coincidiendo con la caracterización de las MP como política “extravagante”, “antiprofesional” o no sistemática.

Las fotos centradas en el tema de la relación de los campesinos con las obras expuestas, cuestión que nos ocupa a la hora de pensar la experiencia estética documentada (y la posibilidad de un fenómeno aurático más allá de la reproductibilidad del arte), muestran distintos tipos de visitantes (hombres y mujeres, jóvenes y ancianos/as, niños y niñas) y diferentes gestos y actitudes corporales que connotan formas de recibir y experimentar la percepción de aquellas imágenes (interés, curiosidad, atracción o distancia). En las fotos del Museo del Pueblo prácticamente no vemos los cuadros, la mirada recae en los sujetos, en los grupos, en escenas de actividad cultural. Solo vemos los cuadros parcialmente, como objetos de la mirada campesina o de la explicación misionera. A veces aparecen como imágenes lejanas, y cuesta distinguir las obras. Un caso distinto es el de la fotografía (Figura 14) que lleva el epígrafe “Grabados de Goya” (que aparece publicada en la memoria de 1934). Un plano lateral, picado, permite visualizar la actitud de tres niños mirando, muy de cerca, la reproducción de una de las estampas de Goya: *Disparate de miedo* (1815-1819). La elección del plano y el ángulo está orientada a visibilizar tanto a los sujetos de la experiencia estética, como al objeto: la reproducción de un grabado de Goya. El epígrafe hace énfasis en la importancia de la obra o, mejor dicho, del autor, y de su despliegue en el contexto del museo itinerante (se puede leer, en lo no escrito, entre la foto y el epígrafe, algo como: a estos niños, mediante el Museo del Pueblo, llegan los “grabados de Goya”). En otra fotografía publicada en la memoria de 1934 (Figura 15) mediante un plano americano dorsal, se nos ofrece la visión de la reproducción de los *Fusilamientos* de Goya, objeto de la mirada interesada de un grupo de mujeres. El protagonismo en la foto parece ser el de ellas, “Visitantes del Museo en Cebreros (Ávila)” (según reza el epígrafe), aunque Goya sigue destacándose como en otros materiales documentales del Museo del Pueblo. La foto, como composición, parece un ejercicio, por un lado, de acercamiento (a través de la mirada fotográfica) a la experiencia de las visitantes con el cuadro, y, por otro lado, de yuxtaposición de dos imágenes que se encuentran en una escena real y, a la vez, que son soportes para la proyección de imágenes de la memoria colectiva: el campesinado encarnado en las mujeres que están de espaldas observando el cuadro, y, a través de la reproducción de la obra de Goya, el pueblo que sufre la represión en 1808, al resistir la invasión napoleónica. Dos temporalidades, la de la Segunda República y la de la “Guerra de independencia”, se unen en una situación real (propiciada por la selección de obras y la propuesta cultural en torno a ellas) fotografiada (compuesta, aunque en la imagen persiste una huella indómita de lo real).



Figura 14. "Grabados de Goya". MPMP 1934.



Figura 15. "Visitantes del Museo en Cebreros (Ávila)". MPMP 1934.



Figura 16. “En el Museo del Pueblo”. MPMP 1934.

En la tercera foto que recortamos de la memoria de 1934 (Figura 16), encontramos un plano americano que retrata, en distintas posiciones, a mujeres y niños, visitantes del museo, en el *acto de ver*¹⁹¹. Lo que importa, en este caso, es el sujeto de la experiencia: sus actitudes, posturas corporales, miradas. No podemos ver lo que miran. El cuadro está oculto por los cuerpos de las espectadoras. Podemos prescindir de él para entender lo que se nos transmite: la presencia del “Pueblo” en el “Museo”. Esto es lo que nos dice, complementando el contenido de la imagen, el epígrafe: “En el Museo del Pueblo”. Las mujeres y los niños que podemos ver en la foto se encuentran en el Museo del Pueblo. El Museo del Pueblo representa, en este sentido, la entrada del *pueblo* (concepto al que aludían los republicanos y los miembros del Patronato, asociado, como vimos en el primer capítulo, al concepto de *nación*), al *museo* como institución cultural. De esta forma, el museo de las MP cumplía la función de acercar a los campesinos, mediante la reproducción de una selección de obras y la reproducción también de un espacio museístico, la experiencia de visitar y recorrer un museo. El hecho de que no podamos ver el cuadro en la foto muestra, precisamente, el acercamiento de las campesinas a la obra reproducida. Un niño o niña, escondido entre las faldas de su madre, mira a la cámara. Lo que observamos es, como decíamos antes, el *acto de ver*. La mirada del grupo de espectadoras al cuadro, y la mirada del niño o la niña a la cámara. Como sugiere John Berger, “poco

¹⁹¹ Horacio Fernández y Javier Ortiz-Echagüe plantean que las fotos de los aldeanos en pleno “acto de ver” representan, desde la perspectiva del Patronato y de cara a la opinión pública, la justificación de las Misiones Pedagógicas (en MNCARS 2010, 83).

después de ver, nos damos cuenta de que también podemos ser vistos” (2016, 9). Al devolver la mirada a la cámara o al fotógrafo, ese niño o niña patentó la “naturaleza recíproca de la visión” (Berger 2016, 9).



Instalación del Museo en una escuela.

Figura 17. “Instalación del Museo en una escuela”. MPMP 1934, p. 129.

¿Cómo interpretamos, a través de la documentación visual y textual, la experiencia campesina con las obras reproducidas, en un espacio que recrea la institución museística? Desconociendo la institucionalidad del arte en las ciudades, en la mayoría de los casos sin conocimientos previos sobre las obras originales, y fuera del campo intelectual y artístico en el que se perpetuaba el *valor cultural* de aquellas obras, los visitantes campesinos, posiblemente, experimentaban la contemplación de los cuadros del Museo del Pueblo sin que la condición de ser copias restara valor a esas imágenes. No podemos saber qué tipo de valor reconocían en esos cuadros, pero es posible que la experiencia en el Museo no estuviera determinada por una valoración cultural. Sabemos, por las memorias oficiales (1934 y 1935), que los misioneros ofrecían explicaciones sobre los cuadros, los contextos históricos y los autores de las obras originales (también lo vemos en las fotos). Por otro lado, sabemos que Cossío explicaba, en el discurso que se leía en la presentación de las Misiones, que los cuadros que se exponían en el museo itinerante eran reproducciones. Al hacerlo explícito, el presidente del Patronato explicaba al público campesino las razones por las cuales recibían copias y no originales: “Traer los cuadros mismos sería imposible, no sólo por lo muchísimo que valen, sino porque, como todas las verdaderas obras de arte, son únicos, y su deterioro o su pérdida serían irreparables. Por esto lo que se trae son copias de ellos, hechas por buenos pintores, y en todo parecidas, hasta en el tamaño, a sus originales” (MPMP 1934, 114).

De esta manera, entendemos que el valor que los campesinos reconocían en las obras que veían no se basaba en la creencia de que fueran originales. Estaban prevenidos, por los propios organizadores de la exposición, de que se trataba de la reproducción de una selección de obras de museos de Madrid. El Patronato no buscaba generar la ilusión del museo: se manifestaba con claridad su condición de artificio, y se invitaba a los campesinos a participar de esa recreación. Si bien se intentaba emular un espacio museístico (Figura 17), no se expresaba una intención de imitar las mismas pautas y las mismas relaciones con las obras que se esperan en un museo convencional. Podemos preguntarnos si los cuadros que veían representaban, aun sabiendo que no eran originales (incluso sin dar importancia a la originalidad de las obras), objetos de autoridad, objetos con *valor cultural*. En ese caso, estaríamos considerando otro aspecto del fenómeno aurático, que es el de la distancia o *lejanía*¹⁹². El aura es definida por Benjamin, recordemos, como “la irrepetible aparición de una lejanía, por cerca que esta pueda estar” (2018, 83). Esta dimensión del fenómeno abarca objetos históricos y culturales que no necesariamente coinciden con lo que la *institución arte* (Dickie 1974)¹⁹³ considera como obras artísticas (incluso, como Benjamin aclara en su ensayo, incluye elementos de la naturaleza). Una *experiencia aurática* es una experiencia estética e interior que implica la *aparición* (desde la percepción del sujeto) irrepetible, única, de una imagen (que puede no ser visual) que, aun estando *cerca* (espacialmente, temporalmente), es, para el sujeto, *lejana*. Su aparición es, al mismo tiempo, experiencia de intimidad con lo que la imagen condensa (elementos históricos, naturales, pero también subjetivos), y ratificación de la distancia de aquello que resulta, finalmente, inasible. En este sentido, podríamos pensar la experiencia de los misioneros y misioneras con las imágenes (*paisajes*) de la *tierra* (que es *entraña* y profundidad, *lejanía*, a la vez), como una experiencia aurática. De esta manera, tal vez sería pertinente pensar si no son los campesinos los que, en el lugar del *spectrum*, son “auratizados” al ser contemplados y fotografiados por los misioneros y las misioneras. Si pensamos en una posible relación aurática de los campesinos y las campesinas con los cuadros del Museo, es porque a pesar de que no importara que no fueran originales, eran conscientes de que se trataba de objetos que provenían de las ciudades desconocidas para ellos, de imágenes que representaban mundos desconocidos, lejanos, que por un breve tiempo de exposición en la aldea se acercaban a ellos. Mediante la reproducción y la exposición (contrarias, en principio, al *valor cultural*), las MP acercaban a los campesinos una lejanía que no dejaba de existir. Debemos notar también una tendencia de los visitantes del Museo del Pueblo, que hemos podido ver en

¹⁹² Este elemento permite pensar el aura no solo en relación con objetos históricos -como lo es una obra de arte- sino también naturales. Aquí podríamos agregar que también se puede analizar el fenómeno en relación con las imágenes que no se traducen visualmente pero que condicionan la mirada hacia la naturaleza. Pensamos, en entonces, en la construcción de paisajes.

¹⁹³ George Dickie, tomando los aportes de Arthur Danto, estudia la naturaleza institucional del arte (1974, 29). “My thesis is that -plantea Dickie-, in a way analogous to the way in which a person is certified as qualified for office, or two persons acquire the status of common-law marriage within a legal system (...), so an artifact can acquire the status of candidate for appreciation within the social system called ‘the art world’” (1974, 37). Dickie, al mismo tiempo, reconoce (como vimos con Peter Bürger), que son las vanguardias estéticas de principios del siglo XX las que ponen en cuestión la naturaleza del arte y señalan las condiciones institucionales que hacen a la valoración de las obras de arte (1974, 44).

algunas fotografías, a una aproximación a los cuadros cercana al tacto. En ese movimiento se encuentra la tensión entre la contemplación de la *lejanía* que *aparece*, que se hace perceptible en un momento único, momento de revelación, y la tendencia a incorporar al mundo de la vida objetos que, en otro contexto (el de la ciudad, el del campo intelectual y artístico), revisten un carácter cultural. Es importante establecer que lo más probable es que los aldeanos y aldeanas que visitaban el museo, contemplaban las imágenes y tocaban los cuadros, no conocieran las reglas de un espacio museístico (además de que, como decíamos, el Museo del Pueblo no imitaba todas las convenciones de la institución-museo, más bien la recreaba habilitando un espacio abierto, disponible para la libre circulación de los visitantes y las actividades creativas impulsadas por los misioneros), y, por lo tanto, no estuvieran transgrediendo normas impuestas, explícitas y conocidas. Se trataba, más bien, de una acción que respondía a las propias pautas culturales, sobre objetos e imágenes que pertenecían a un mundo organizado según otros criterios y modos de relación con la cultura.

Siguiendo a Benjamin, la reproducción, en tanto repetición que siempre encierra una diferencia, permite a la imagen “salir al encuentro de su espectador en su situación actual” (2009, 91). En el proceso de reproducción y actualización, según Benjamin, ocurre una conmoción de lo transmitido (2009, 91). Benjamin pensaba en la modernidad y las masas en las ciudades, que tendían a la apropiación de la producción cultural (2009, 91). Es evidente que no podemos pensar de la misma manera al campesinado. Los fenómenos de masas sobre los que Benjamin estaba pensando, responden a la dinámica capitalista moderna y urbana, muy diferente a la que tenía lugar en el campo. Sin embargo, encontramos en los campesinos que visitaban el Museo del Pueblo una actitud semejante, una tendencia a “palpar”, volviendo a los términos de Cossío, la cultura distante que se les ofrecía ahora en la aldea. De todas maneras, las MP, más que responder a una demanda (tácita) del campesinado, apuntaban a crear estímulos para despertar ese apetito cultural que parecía manifestarse durante la Misión. Fue en el contexto de la experiencia cultural y pedagógica misionera, que los campesinos establecieron una relación de proximidad con las obras de arte (reproducciones de aquellos originales que no opacan, desde la distancia, la potencia que tenían las recreaciones de Gaya, Bonafé y Vicente). En este sentido, si bien los misioneros construían un espacio acorde a la imagen del interior de un museo (con toda la sencillez que imperaba en la política misionera), introducían y facilitaban actitudes, dinámicas y experiencias alternativas, que incluían la participación activa de los visitantes. Junto a las exposiciones y las charlas, se proponían actividades creativas para niños y niñas, en consonancia con los principios pedagógicos de la ILE. En una fotografía que se conserva en la Residencia de Estudiantes (y que fue publicada en el catálogo de la exposición de 2006), se registra la actividad de un grupo de niños en el Museo. Observan las reproducciones e intentan copiarlas, aprendiendo a dibujar, descubriendo un nuevo “goce estético”. Este plano general (Figura 18) nos muestra una escena del nuevo paisaje pedagógico, en el que la naturaleza y la tradición local se ven conmocionadas en una experiencia estética basada en la reproductibilidad (manual y mecánica), la tecnología moderna (el camión, el

gramófono, las diapositivas) y la recreación y actualización de los medios culturales, incluyendo entre ellos el museo.



Figura 18. Niños tomando notas y dibujando en el Museo del Pueblo. En general, el museo llegaba a las cabezas de partido, los pueblos más importantes de la comarca, donde existían otras condiciones infraestructurales. Catálogo de la exposición *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*, 2006.

4.2.3 Producción documental para el registro institucional-estatal y la reflexión político-pedagógica de los misioneros.

La producción documental de memorias e informes escritos (oficiales y personales), de fotografías y películas, de mapas y gráficos, de grabaciones sonoras, respondía, en parte, a la razón institucional-estatal de registrar la actividad de un organismo público, el Patronato de Misiones Pedagógicas, desde su constitución, formación, composición y organización interna, hasta el desarrollo y los resultados de su práctica. En este sentido, podemos notar en las memorias publicadas por el Patronato, una organización intertextual que incluye: 1) documentos oficiales que ubican la actividad misionera registrada en un marco político y legal republicano: “Decreto organizando el Patronato de Misiones Pedagógicas”, “Orden designando al presidente y vocales del Patronato”, “Decreto estableciendo bibliotecas en las escuelas nacionales” (En el apéndice de la memoria publicada en 1934); 2) textos que fundamentan política y pedagógicamente la creación y la actuación de las MP; 3) registros de la actividad institucional y económica del Patronato: la composición de la “Comisión Central” (incluyendo presidente, vocal-secretario, vocales y sede de la oficina -Museo Pedagógico Nacional, Madrid), y el “Estado de cuentas”; 4) textos de M. B. Cossío (leídos en la presentación de las MP -como el que figura en el memoria de 1934- o presentes

tácitamente en las fundamentaciones de la obra de las Misiones); 5) textos que explican la creación y los fines del Patronato (en la memoria publicada en 1934) o las novedades en la política misionera, como la Misión pedagógico-social (en la de 1935); 6) “Notas generales” sobre las “dificultades de la obra” y “lo que son las Misiones Pedagógicas” (MPMP 1934); 7) informes que detallan las “Misiones realizadas” (MPMP 1934) y resúmenes del trabajo realizado en el año (MPMP 1935), incluyendo las localidades visitadas, los nombres de los misioneros y misioneras que participaron, los colaboradores que estuvieron presentes en cada caso, las instituciones u organizaciones con las que se articuló la Misión, las fechas y la duración de las estancias en cada lugar; 8) informes de las actividades por sección: “Servicio de Bibliotecas”¹⁹⁴, “Servicio de Música”¹⁹⁵, “Servicio de Cine y Proyecciones Fijas”¹⁹⁶, “Coro y Teatro del Pueblo”¹⁹⁷, “Museo Circulante”¹⁹⁸, “El Retablo de Fantoches (Guiñol)”¹⁹⁹ y “Cursos para maestros”; 9) textos sobre la “acogida dispensada a las Misiones” (MPMP 1934) y sobre las experiencias de las veladas culturales y las actividades de cada sección en los pueblos. Como décimo componente de esta intertextualidad, hecha de distintas plumas (hay textos en primera persona del plural y en primera persona del singular, sin nombres de los autores), podemos ubicar las fotografías, muchas de las cuales analizamos en apartados anteriores.

Si prestamos atención a los textos e imágenes que remiten a las experiencias registradas en diarios de misioneros y misioneras, o a elaboraciones colectivas incorporadas a los apartados de las memorias dedicados a las secciones del Patronato, observamos otra función de la producción documental: la del relevamiento de la experiencia y la recopilación de perspectivas de los participantes para la reflexión política y pedagógica de una empresa cultural, la de las MP, que se encontraba en marcha, en “ensayo” (como podemos leer en las memorias) permanente (recordemos la propia conceptualización de las MP como política “extravagante”, “antiprofesional”). A través de la experiencia de la Misión en los pueblos, de la documentación y, como veremos en el siguiente apartado, de su circulación en la prensa, se producía una indagación, en la ruralidad, sobre la nación española. Volvemos aquí al planteo expuesto en el primer capítulo:

¹⁹⁴ Incluye el informe los apartados: “Organización del Servicio”, “Bibliotecas creadas” y “Funcionamiento de las bibliotecas” (MPMP 1934 y 1935).

¹⁹⁵ Con los apartados “Su organización”, “Localidades”, “Noticias recibidas de los pueblos” (MPMP 1934). En 1935 ya no constan las “Noticias”.

¹⁹⁶ “El material” y “Proyecciones cinematográficas registradas” son los apartados que aparecen en la publicación de 1934. En la de 1935 aparecen también “Notas generales” y “Otras proyecciones cinematográficas”.

¹⁹⁷ Incluye, en 1934, “Organización y noticias generales”, “La primera fiesta anual” (aniversario del Teatro del Pueblo, hay un documental sobre ese evento, en el que se registra la celebración en Bustarviejo, con la asistencia y el discurso de Cossío) y “Actuaciones en los pueblos”. En 1935 solo figuran las “Noticias generales” y las “Actuaciones de 1934”.

¹⁹⁸ “Composición de colecciones”, “Funcionamiento”, “Del diario de un misionero”, “Significación del Museo”, “Exposiciones realizadas”, “Donativos de reproducciones fotográficas” (MPMP 1934). En 1935: “Funcionamiento del Museo”, “Exposiciones realizadas en 1934” y “Decoración escolar – Donativos de reproducciones”.

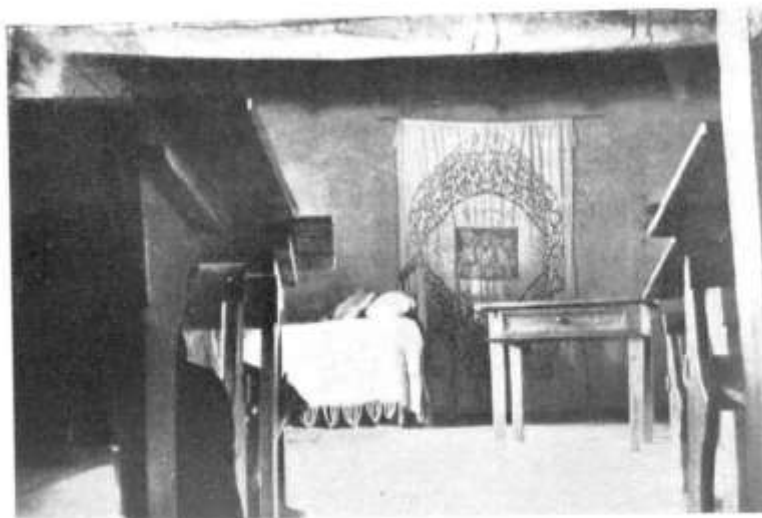
¹⁹⁹ En 1934, “Noticias de un ensayo”. En 1935, “Funcionamiento del Guiñol”.

en el contexto republicano, con las herencias del campo intelectual y artístico decimonónico, se evocaba -al fundamentar la política cultural de las MP en la construcción de una “nueva España”-, un concepto de *nación* en el que confluían las nociones románticas de *pueblo*, *comunidad* y *paisaje*, y las liberales-republicanas- socialistas de *ciudadanía*, *igualdad ante la ley* y *justicia social*. La pregunta por España seguía presente en la actividad de las MP, y la producción documental (como parte de la praxis institucional y, a la vez, instituyente) no solo resultaba ineludible tratándose la Misión de una política pública, sino que funcionaba, en un plano más profundo y de *larga duración*, como un modo de acercamiento al mundo rural, una vía para conocer la otredad interior, una tentativa de establecer un diálogo entre ciudad y campo, Estado y *pueblo*. Así, por ejemplo, encontramos en las memorias fotografías que no documentan la actividad misionera: son retratos de los campesinos (Figura 19), retratos que se alejan de los tipos populares (vistos en el capítulo anterior), que conservan, como en la foto que elegimos -*eidolon* moderno (Barthes)-, un resto de *tradición* en las formas de vestir determinadas (como se muestra en la fotografía), ya no por una supuesta esencia cultural, eternidad que se consideraba reservada en los pueblos interiores (que se buscaba expresar a través de vestuarios tradicionales que ya los aldeanos no usaban), sino por la pobreza. Esta fotografía que retrata a una mujer campesina con su hijo (que mira con ojos de susto ante la cámara-y nos hace pensar en el carácter fantasmático no solo de la imagen fotográfica, como ya hemos visto con Barthes, sino de la cámara como aparato moderno), expresa la tensión en las Misiones entre enviar (*missio*) y recibir. Entre llevar un corpus de cultura, selección de obras y medios, y encontrar en el campo realidades reveladoras de la situación de España. En la imagen se condensa la contradicción entre el ideal romántico de *pueblo* y la conflictiva y dramática realidad de la pobreza. En la fotografía de la escuela (Figura 20), por otro lado, vemos un sentido de la práctica documental que apunta a registrar y visibilizar las condiciones de pobreza, en este caso, del ámbito educativo rural. Podría haber sido esta imagen una ilustración de los informes y crónicas de Luis Bello, quien era, en este nuevo contexto, vocal del Patronato.



Misión en San Martín de Castañeda (Zamora).

Figura 19. “Misión en San Martín de Castañeda (Zamora)”.
Fotografía ubicada tras el índice de la memoria del Patronato de 1935.



San Martín de Castañeda (Zamora).—La escuela antes de llegar la Misión.
Al fondo, en la misma sala de clases, el dormitorio del maestro. En el primer término, los pupitres.

Figura 20. “San Martín de Castañeda (Zamora). -La escuela antes de llegar la Misión.
Al fondo, en la misma sala de clases, el dormitorio del maestro. En el primer término, los pupitres”

MPMP 1935, 16.

En un plano más cercano e inmediato, la documentación de la experiencia servía para una evaluación de la *praxis misionera*. Así, se registraban en las memorias del Patronato las “noticias recibidas de los pueblos”, las “dificultades de la obra”, las observaciones de los misioneros y misioneras sobre las reacciones de los campesinos ante el cine y el teatro, las preferencias que tenían en relación con la música reproducida mediante el gramófono, los libros que más se leían en las bibliotecas, las actitudes de los aldeanos ante los misioneros y misioneras al llegar, la “acogida dispensada a las Misiones” y las limitaciones de la acción misionera. En este sentido, Ramón Gaya, en una conferencia de 1991 en la Residencia de Estudiantes, recordaba: “Nosotros teníamos que explicar a Cossío las reacciones que habíamos notado en las gentes, que cosas les gustaban más, si se podía hablar propiamente de pintura o nada más que de historia, de datos, de que los cuadros representaban cosas de la historia” (en Sáenz de Buruaga 2003, 23). Además, se registraban las condiciones materiales y las situaciones educativas y políticas en los pueblos, como parte de la evaluación para la continuidad de las MP. De esta manera, la experiencia en el territorio rural era pedagógica para los propios misioneros y para las autoridades del Patronato, ya que era atendida como fuente de nuevo saber y como vía para potenciar, mediante el relevamiento y la reflexión, la política de difusión cultural.

“Dicen los misioneros” es uno de los títulos de la memoria publicada en 1934, que anuncia un contenido múltiple de voces diferentes y anónimas. “Damos en este capítulo la Memoria completa de una Misión, para que el lector pueda conocer con algún detalle la forma de las actuaciones en los pueblos que se visitan. A continuación, se publican notas parciales de otras Misiones que amplían esta información y ponen de manifiesto las dificultades de la labor, así de orden material como espiritual, la acogida y reacciones de los vecindarios, etc.” (MPMP 1934, 30). La documentación estaba destinada, entonces, no solo al archivo estatal, a los funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública, al gobierno, sino al público lector, ciudadanos de la República que recibían la comunicación de la experiencia. Recordemos que la publicación de las memorias del Patronato se vendía como libro para el público general. En este sentido, podemos decir que las memorias eran materiales documentales, difusivos y literarios a la vez. Esa definición no dependía solo de la enunciación, la narración, el diseño y la publicación de misioneros, misioneras y autoridades del Patronato, sino también de los medios y ámbitos de circulación. La publicación de la primera memoria del Patronato de MP, por ejemplo, se anuncia en el diario *Luź*, el 8 de mayo de 1934, en la sección “La semana de los libros”. Jenaro Artiles (1897-1976), director de la biblioteca del Ateneo de Madrid (1929-1934) y del archivo del Ayuntamiento de Madrid (1925-1936), presenta el libro. En la misma página, se comenta “un homenaje a Juan Ramón Jiménez”, se anuncia una nueva revista cultural (*Tiempos nuevos*), se publicita la novela *Un hombre de treinta años*, hay un aviso de la II Feria del Libro de Madrid, y se encuentran algunas breves reseñas y críticas literarias (*Luź*, 8 de mayo de 1934, p.5). En el diario *El Sol*, edición del día 9 de mayo de 1934, se publica una nota sobre la feria del libro, en la que se incluye el anuncio y la presentación del libro, “magníficamente ilustrado”, “en

que se expone, recapitula y glosa la labor de Misiones Pedagógicas”. Se reproduce un fragmento del capítulo sobre el Retablo de Fantoques como un avance para los lectores, “paseantes” en la feria, al decir de Alardo Prats (1903-1984). “La obra admirable de las Misiones Pedagógicas crea lectores en proporción enorme”, afirma a continuación el periodista. Entrevista al editor José Ruiz Castillo (1875-1945), quien explica la relación entre las MP y la expansión y transformación de la lectura en España, articulando, al mismo tiempo, su propia lectura del libro del Patronato, y el fenómeno de la feria del libro en el contexto político de la Segunda República: “Se han organizado bibliotecas en 4000 pueblos y aldeas. Según datos de la memoria que se ha publicado, por estas bibliotecas ha pasado más de medio millón de lectores. En tiempos pasados, las masas populares se habituaban a leer devorando novelas por entregas. Ahora, gracias a la labor de Misiones Pedagógicas, prefieren a Galdós, Pereda, Valera, Blasco Ibáñez, Baroja, Azorín... (...). Estas nuevas generaciones de las ciudades y del campo, que ahora leen, ¡éstas sí que harán una nueva España!” (*El Sol*, 9 de mayo de 1934, p. 7).

Además de circular como producto literario (y documental al mismo tiempo), la publicación de las memorias misioneras se presenta en la prensa como material pedagógico y político. Transita los medios educativos, de maestros e inspectores, sirve como fuente informativa y soporte para la discusión. En la *Revista de escuelas normales* de Guadalajara, se anuncia la publicación de la segunda memoria del Patronato, en noviembre de 1935. En el mes de junio de mismo año, en las Cortes, en el marco del tratamiento del presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública, se habían reducido (otra vez, después del ajuste de 1934) los recursos económicos para el Patronato de MP. El diputado republicano Alonso Pérez Díaz (1876-1941), denunciaba que, de un primer presupuesto de 800.000 pesetas, en 1934 se había pasado a uno de 600.000, y que, en el nuevo presupuesto, de las 500.000 pesetas propuestas por el Ministerio de Instrucción Pública, la Comisión parlamentaria había bajado el monto a 400.000. Las Misiones Pedagógicas, según Pérez Díaz, “no han cometido más pecado que el de ser creación de la República” (Diario de sesiones del Congreso de Diputados. Serie histórica. Legislatura. 1933-1935. Núm. 211, p. 8564). En la sección “Libros y revistas” de la *Revista de escuelas normales*, junto al anuncio de la segunda publicación de MP, se denuncia el recorte en el presupuesto sancionado en las Cortes: “la tala (más que poda) de que ha sido objeto, al aprobarse el presupuesto del listado del segundo semestre de 1935, por un Parlamento poco sensible a los rasgos más finos de la cultura, hace que hoy todavía nuestro comentario presente el carácter de actualidad que por lo demás siempre tiene una actuación tan destacada como la del Patronato que regía el Sr. Cossío” (Noviembre de 1935, núm. 114, p. 19). La revista, órgano de la Asociación Nacional del Profesorado Numerario, interpreta como potencia de las MP la articulación de elementos tradicionales y modernos, en un trabajo de colaboración con el magisterio: “esta obra, delicadamente cultural, que trata de insuflar lo mejor de nuestra tradición histórica, unido a lo más moderno de nuestra vida científica, en los campesinos humildes, que constituyen el fondo sano, fuerte y puro de la raza, es una obra delicada y plausible, complementaria

en su depuración de la labor que realizan los maestros rurales. No comprendemos, por tanto, la guerra que se hace a esta institución, que está fuera de todo partidismo político” (*Revistas de escuelas normales*. Noviembre de 1935, núm. 114, p. 19). El libro del Patronato, conteniendo la memoria de la Misión Pedagógico-Social en Sanabria, era una herramienta para la formación docente, a partir de la experiencia narrada de los misioneros y misioneras con “los campesinos humildes”, que, además de ser sujetos de la pedagogía en difusión propiciada por la República, eran “el fondo sano, fuerte y puro de la raza”, fundamento de la formación de la “nueva España”. Sin embargo, para ese camino, era imprescindible una transformación política, pedagógica y cultural en el campo, y, al mismo tiempo, un acercamiento de la ciudad a la realidad rural. “La Memoria, con abundante documentación gráfica”, dicen en la publicación dirigida a los maestros y maestras, es “verdadera revista de los campesinos españoles, hombres, mujeres y niños de todas las regiones en actitudes extáticas, emocionadas” (noviembre de 1935, núm. 114, p. 19). Para los lectores urbanos, en este caso educadores, los documentos de las MP formaban parte de un material formativo y político que, a la vez, transmitía imágenes del mundo rural intervenido pedagógicamente.

Entre los sectores opositores a la República, también la publicación de las memorias del Patronato de MP generó repercusiones políticas. Fue asumida como expresión material del republicanismo y, para muchos conservadores, del “ateísmo” de los intelectuales liberales. La documentación sobre la acción misionera, funcionaba como terreno para la discusión y la creación discursiva de argumentos a favor y en contra del Patronato y la gestión de primer bienio republicano que lo había fundado. Además, en algunos casos, el documento que recopilaba la labor del Patronato se convertía en material para la sátira y el humor político de la derecha más radical. Un ejemplo es la publicación del semanario *Gracia y Justicia*, “órgano extremista del humorismo nacional”, dirigido por Manuel Delgado Barreto (1879-1936). La revista, ideada por Francisco Herrera Oria (vinculado a la CEDA y hermano del director del periódico *El Debate*), en el núm. 190, se refiere a la publicación del Patronato de MP en una nota satírica titulada “Misiones Laico-Pedagógicas. Con entusiasmo, paciencia y dinero del Estado, laicizan las Jurdes, en justa reciprocidad de jurdizarse los laicos”. Se ironiza sobre la cualidad, que del libro celebraban los sectores republicanos, de acercar la realidad rural a la población urbana, y de evidenciar la importancia de la obra cultural de las MP en los pueblos y aldeas aislados: “Sí, sí; ¡qué grandel, ¡qué grandel!... Ahora, mirándolo de lejos, que es como se miran las cosas grandes, advertimos y admiramos su excelsitud. Y cuanto más lejos lo miremos, mejor. El Patronato de Misiones Pedagógicas, obra ingente de aquellos hombres, ha publicado una Memoria para referir los trabajos llevados a cabo durante el año anterior, y tal ha sido nuestro asombro, que nos hemos tenido que agarrar al pico de la mesa y exclamar, consternados: —¡Dios mío, cuán injustos hemos sido con aquel aluvión de sabios que nos cayó encima el 14 de abril! Pasma y patidifunde el leer los óptimos frutos sembrados y recogidos por aquellos pedademagogos, que así mismos se llaman «misioneros algo apostólicos y un poco evangelistas», que, ora en el Carro de Tespis, ora en el sleeping de Rostchild, aparecieron en la tierra

más secularmente atrasada —por las que antes ni se les ocurrió ir siquiera en plan ninguno—, y plantaron la semilla de la cultura ateneística” (*Gracia y justicia*, 10 de agosto de 1935, p.15). Desde la visión de los escritores del semanario, las MP eran una política de colonización cultural de los pueblos rurales, que ignoraba los problemas más acuciantes (como las enfermedades y la pobreza), y estaba dedicada a “repartir, entre aquella población física y mentalmente depauperada, dramas de William Shakespeare, tragedias de Sófocles, memorias tristes de Oscar Wilde, filosofía de Descartes, ensayos de Ortega y Gasset, biografías de Espasa-Calpe, mamotretos de Carlos Marx, libros de Stendhal (sic), de Marcel Proust, de García Lorca, de Prudhom (sic), de Fernando de los Ríos, de Platón... ¡Curado el bocio!” (*Gracia y justicia*, 10 de agosto de 1935, p.15).

Al público lector los misioneros transmitían la experiencia cultural y pedagógica generada en el campo. Siguiendo las recomendaciones de Cossío, atendiendo su pedido de registrar las “reacciones” de los campesinos, redactaron informes y notas generales como las que encontramos en el capítulo “Dicen los misioneros”. Situando la actuación en una localidad y un tiempo, mencionando los nombres de los intelectuales y artistas participantes, en los informes se detallan las actividades realizadas y las formas de recepción observadas en los campesinos. Así, en el capítulo se documentan, siguiendo este orden y esta forma, las experiencias en Valdepeñas de la Sierra (Guadalajara) y los pueblos de los alrededores, Ayllón (Segovia), Navalcán (Toledo), Navas del Madroño (Cáceres), Puebla de la Mujer Muerta (Madrid), Navahondillas (Ávila), Pombriego, La Cabrera (León), Alcubilla de Avellaneda (Soria), Besullo (Asturias), Beteta (Cuenca), Condado de Treviño (Burgos), Respenda (Palencia), La Cuesta y El Carrascal (Segovia), Zalduendo (Álava), Horcajo de la Sierra (Madrid), Serranía de Atienza (Guadalajara), Fuentelolmo de Iscar (Segovia), pueblos de las cuatro provincias de Galicia, Castropol (Asturias), Villaluenga del Rosario (Cádiz), Alpuente (Valencia), Manzanera (Teruel) y Casarabonela (Málaga). Informes, ejemplos y anécdotas sobre la experiencia en otros pueblos, aldeas y caminos, aparecen en otros capítulos, dedicados a las secciones del Patronato.

En Valdepeñas, después de varios días de actividades, los misioneros y las misioneras observaron que a los campesinos la poesía les producía “un extraño respeto, traducido en el silencio más hondo de la sesión” (MPMP 1931, 31). Una actitud introspectiva, tal vez como parte de una experiencia aurática: la lejanía que se aproxima a través de la memoria (memoria que es, además, colectiva). Se trata, aparentemente, de una recepción sensible: “la sienten en totalidad, sin análisis, y la aplauden con calor; raramente la comentan” (MPMP 1934, 31). En cuanto a las inclinaciones: “De la poesía prefieren la lírica a la narrativa, y de los romances los de sabor villanesco a los heroicos y maravillosos” (MPMP 1934, 31). La música, “aun la que es para ellos totalmente desconocida, les despierta ecos, la acompañan con movimientos de cabeza, se unen inmediatamente a ella” (MPMP 1934, 31). En una misma velada cultural, recordemos, se combinaba la poesía, la música y el cine. Como vimos en otros capítulos, las imágenes en movimiento eran una de las apuestas más innovadoras de las MP. En las memorias se registró la recepción, en muchos casos primeriza, del

cine: “les divierte y deslumbra, desata el chorro de los comentarios; todos hablan y todos imponen silencio a los demás”, y “les interesa más lo conocido que lo exótico; les deslumbra la aparición de una gran ciudad, pero si en una ventana de la gran ciudad aparece un gato, les alegra la aparición del gato. Y sobre todo el cine fantasista (sic) de dibujos, que nunca comprenden bien la primera vez” (MPMP 1934, 31).

Así, de cada visita se documentaba la recepción de la propuesta misionera, haciendo una evaluación de los resultados inmediatos del *envío (missio)* de selecciones de productos culturales tradicionales y modernos, regionales, nacionales e internacionales, conocidos y desconocidos para el campesinado. El corpus misionero (analizado en el capítulo dos), se ponía a prueba en un ensayo cultural que buscaba el acercamiento y comprensión recíproca. Al acabar la revista de las distintas experiencias, el capítulo titulado “Dicen los misioneros”, concluye con una síntesis de las observaciones realizadas, diferenciando las formas de recepción por edades: “Los viejos ven y escuchan con gusto el cine, la música, la poesía y la charla; pero como quien escucha un cuento maravilloso, que aparte del placer momentáneo de su belleza, no va a turbar de ningún modo la trayectoria de su vida. Los jóvenes, en cambio, prestan una atención más callada y más intensa; su sensibilidad está abierta a toda llamada, se sienten más cerca de lo que ven y con la esperanza de recorrer en algún modo los horizontes que se les revelan. Los niños lo aceptan todo con una naturalidad asombrosa, y, sin deslumbrarse, buscan con interés de aprendizaje las causas; siguen con atención una película, pero también se interesan, y acaso más, por el manejo del aparato, cómo se pone la película, cómo se gradúa la luz y velocidad; sienten junto a la alegría de ver el goce de comprender. La poesía alcanza en todas partes un éxito sorprendente. Canciones primitivas, romancillos populares y la lírica nueva de Juan Ramón Jiménez y Antonio Machado, fueron aplaudidas con entusiasmo. La música de los grandes autores no les interesa hondamente hasta que la han oído varias veces. Las canciones regionales, en cambio, las sienten hasta en sus matices más delicados. Gustaron, sobre todo, las Muñeiras gallegas, las Jotas y Sardanas, y las canciones de Castilla” (MPMP 1934, 34-35). Con una actitud casi antropológica, los misioneros y misioneras, y las personas que colaboraban como técnicos o visitantes, registraron observaciones y reflexiones sobre la acción de difusión cultural que a la vez era, de algún modo, un *trabajo de campo*.

En las memorias, publicadas como documentos oficiales y libros para la difusión, también se visibilizaban las dificultades en la tarea de “comunicación cultural”. Así como al comienzo de este capítulo explicábamos la importancia que tenía la documentación de la llegada y acogida de la Misión, también debemos destacar el lugar que ocupaban los relatos sobre el rechazo, la resistencia o la desconfianza que recibían los misioneros y misioneras al arribar a un lugar nuevo para la empresa. “Puebla de Beleña. Es un pueblecito, en la carretera de Tamajón a Humanes, con estación de ferrocarril, distante unos veinte kilómetros. Por su posición y por ser lugar de veraneo, tiene relaciones más directas con la capital de la provincia y con Madrid” (MPMP 1934, 33): A diferencia de otras caracterizaciones, aquí no aparece la condición de aislamiento (que se asociaba a la pobreza

y a la alteridad); al contrario, se señalan las conexiones que el pequeño pueblo tiene con la ciudad más importante de la provincia y con Madrid. Sin embargo, a pesar de estar “más cerca” de la capital del país, Puebla de Beleña representa las dificultades que las MP encontraron para entablar el anhelado diálogo con las poblaciones rurales. Además, en este pueblo los misioneros se encontraron con las limitaciones materiales que ya Luis Bello había denunciado a finales de los años veinte: “Una pequeña escuela de ambiente desolador”, en la que “no tenían ni la más remota idea de las Misiones” (MPMP 1934, 33). La Misión fue recibida, según el relato, “con recelo cazarro, cohibido y malicioso al mismo tiempo”: los campesinos, “sospecharon quizá de una propaganda política y se disponían a valorar su voto” (MPMP 1934, 33). La desconfianza se basaba en una concepción de la política que tenía sus orígenes en la larga historia de caciquismo y opresión que estos pueblos habían sufrido. A la vez, esa experiencia les había enseñado a calcular y manipular, como estrategia de supervivencia en un mundo en el que tenían todas las desventajas. Recordemos “la malicia popular” a la que se refería Alejandro Casona, uno de los misioneros que más de cerca conocía la vida rural (era originario de Besullo, uno de los pueblos misionados). La desconfianza y el rechazo se asociaban, en el relato misionero, a la miseria. La comunidad aparecía, en parte, como responsable (si bien estaba claro que la pobreza era consecuencia de un sistema político y económico injusto) del abandono en el que se hallaba el pueblo. Los límites materiales con los que se encontraba la Misión, parecen ser, siguiendo la lectura del informe, análogos a los límites humanos: “El único local disponible, sala municipal y baile público al mismo tiempo, mezquino, sucio, chorreando humedad y presidido por un organillo de manubrio; el ambiente social, de zurdas prevenciones; la nulidad de la escuela desvinculada de la vida pública, todo en fin, hacía difícil conseguir, en el espacio de las breves horas disponibles, establecer una relación de comprensión y cordialidad, y enfriaba el ánimo mejor dispuesto. Se hizo lo más que podía hacerse, en dos sesiones separadas por la hora de la cena: dejarles, acaso por una sola vez, la sensación de una empresa de cultura y justicia social noblemente desinteresada. Habremos de volver a esta Puebla” (MPMP 1934, 33).

En el relevamiento y evaluación de la experiencia, también tuvo su lugar la expresión de las tensiones políticas y los comentarios de los misioneros y misioneras sobre las actitudes de los campesinos hacia ellos, la República y otras organizaciones políticas. Como hemos visto en el capítulo dos, la República había iniciado, desde muy temprano (paralelamente a la fundación del Patronato de MP), una serie de reformas laborales que buscaban beneficiar a los trabajadores rurales y que generaron la oposición de la oligarquía tanto en el terreno político, cultural y periodístico, como en el campo económico y social. Francisco Largo Caballero había introducido los jurados mixtos y la jornada de ocho horas en el campo, intentando intervenir en las relaciones laborales, marcadas por la arbitrariedad y el abuso, en las áreas más lejanas al control estatal. Como Paul Preston hace notar, la respuesta patronal a nivel local, en los pueblos y zonas rurales, fue la de ignorar la nueva legislación (2007, 42). Esto revelaba no solo una fuerte oposición a la República

por parte de la clase terrateniente, sino la dificultad para garantizar el cumplimiento de la ley a través de la estructura política y administrativa estatal. La implementación en el campo de las reformas establecidas dependía, como señala Preston, de la eficacia y el compromiso de los gobernadores de las provincias. Precisamente, uno de los problemas del gobierno republicano fue, según el historiador británico, encontrar personal competente para esos puestos. La debilidad y la falta de convicción política de los gobernadores, hizo que las relaciones con las elites locales fuesen más estrechas y determinantes que las relaciones con el gobierno central (Preston 2007, 43). En ese contexto, las MP se encontraron, en ocasiones, con reacciones hostiles, en general por la injerencia de figuras de poder local: patrones, caudillos, sacerdotes de derecha, alcaldes opositores al gobierno o, ya durante el bienio del Partido Republicano Radical y la CEDA, contrarios al Patronato de Misiones Pedagógicas (que encarnaba la persistencia, cada vez más amenazada, en la institucionalidad estatal, de los republicanos y socialistas del primer bienio, opositores a Lerroux). En Navalcán, Toledo, en la misión del 27 de enero al 1 de febrero de 1932, que contó con la participación de María Luisa Navarro de Luzuriaga (vocal del Patronato), Matilde Moliner (secretaria administrativa del PMP en 1933 y, desde 1934, secretaria general ante la ausencia de Álvarez Santullano), y Rafael Fissac (profesor, colaborador solo en esta misión), profesores del Instituto local de Talavera de la Reina, María de los Llanos Quílez (maestra nacional de Montalbán), Guillermo Fernández (profesor auxiliar del Instituto-Escuela de Madrid y cineasta), y César Rodríguez (maestro nacional del Grupo Cervantes), se registró “una desalentadora incompreensión por parte del vecindario, desorientado por algunos manejos políticos” (MPMP 1934, 15). La distancia inicial que marcaron los vecinos de Navalcán, se produjo en el contexto de la propuesta misionera de sesiones en la escuela, y de la celebración de unas conferencias en la Casa del Pueblo. Evidentemente, la presencia previa de tendencias opositoras a la República en el lugar, la acción del Patronato de MP y la Casa del Pueblo, espacio socialista, como sede del programa misionero, eran factores que, juntos, iban a generar fuertes tensiones. Sin embargo, en la documentación del Patronato se hace hincapié en que la actuación de la Misión, “deshace toda prevención” entre los vecinos, y “logra un favorable ambiente de cordialidad” con los visitantes. A esta transformación provocada, desde esta perspectiva, por la acción misionera, hay que agregar la visita del ministro de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos, del inspector jefe de Toledo y de maestros y autoridades de los pueblos comarcanos (MPMP 1934, 17). Se trataba, con claridad, de una misión diferente a otras, con un carácter político, estatal e ideológico, muy explícito. Es interesante notar que, en otra crónica de la llegada de esta misma Misión a Navalcán, no se menciona la hostilidad inicial, y, en cambio, se afirma que “el pueblo, que está en fiesta, nos rodea y nos dice: ¡Aquí están los Republicanos! ¡Vienen a hacernos función!“. A pesar de los esfuerzos del Inspector y de los maestros nos reciben un poco como a una compañía de circo” (MPMP 1934, 36). Como comentábamos al comienzo de este apartado, en las memorias publicadas por el Patronato, hay una intertextualidad (composición de textos de distintos órdenes y autores, fotos y gráficos) que diluye (porque se omiten los nombres) las diferencias entre autores (de textos y de fotos) y, por ende, de

los contrastes explícitos entre distintas experiencias y perspectivas. No se busca un solo relato, sino que textos disímiles, conviven en un collage de materiales sin autor. Más adelante, en la misma crónica, emerge la situación de conflicto en el recuerdo de un evento en la Casa del Pueblo, después de la última actuación de Misiones. Navarro de Luzuriaga y Moliner estaban reunidas con los obreros que formaban parte del Partido Socialista de Navalcán. Entonces, “un asociado lee y comenta un artículo sobre la C. N. T. y sobre la F. A. I. Uno de los reunidos hace manifestaciones encendidas en odio. La señora de Luzuriaga aprovecha el momento para explicarles cómo las ideas más extremas pueden ser nobles” (MPMP 1934, 36). A continuación, en el relato se destaca el papel de Navarro de Luzuriaga en la “llamada a la cordura y comprensión humanas, al respeto de las conciencias” (MPMP 1934, 36). Se trataba de una intervención política y pedagógica que debía hacerse, desde el punto de vista del autor anónimo de este relato “en plan de familiaridad y sencillez” (MPMP 1934, 36). Se exalta el rol de las misioneras en esta reunión de los obreros socialistas, cerrando la crónica con la idea de que, al final, lograron disolver los prejuicios ideológicos contra los anarquistas para dar lugar a la “emoción en todos” y a la “cordialidad”: “Les hacemos oír música y acaba la sesión con el espíritu levantado y señales de esperanza” (MPMP 1934, 36).

En otro informe, sobre la misión en Navas del Madroño, Cáceres, podemos leer: “Otra nota de extraordinario interés es la situación política. Existe una gran tensión, un vivo apasionamiento en torno a los problemas políticos, sociales y religiosos. Pero, en contra de lo que pudiera creerse en el primer momento, no existe un estado relativamente fijo de opinión, sino un pensamiento exaltado siempre, pero cambiante y contradictorio. La ignorancia mezclada con el apasionamiento (envenenamiento en algunos casos) hace que toda discreción sea necesaria. Y así, al explicarles la película "Granada", que daba motivo para hablar del descubrimiento de América y de la unidad de España, era imposible nombrar a los Reyes Católicos. Tampoco pudimos recitar un romance acerca de la Virgen María, ni fue posible la audición de un disco de Canto Gregoriano” (MPMP 1934, 37). En este caso, aparentemente, la tensión provenía no de la oposición a la República o de las reservas hacia sus programas culturales, sino más bien de la presencia de tendencias anticlericales y antimonárquicas en el pueblo.

En los textos que componen la primera memoria del Patronato, parece primar la idea de que las situaciones políticas adversas en los territorios visitados (que, en la cita que veremos a continuación, aparecen como “ocasiones raras”) eran susceptibles de revertirse a través de la actividad cultural y pedagógica. Se plantea que, cuando “la ignorancia o las malas artes de la baja política han suscitado alguna prevención, muy pronto, en todas estas ocasiones raras, la relación personal con los misioneros y el estilo de la Misión, con su cordialidad y sencillez, llenan rápidamente las distancias para motivar la franca y efusiva comunicación” (MPMP 1934, 139). Ciertas actividades aparecen como especialmente eficaces para generar un acercamiento: “El cinematógrafo y las proyecciones

fijas, especialmente el primero, son los auxiliares más poderosos de la actuación misionera en los pueblos. Diríase que las gentes campesinas, ajenas a estos recursos del progreso, no pueden resistirse a su atracción, ni aun en la ocasión desfavorable en que la indiferencia de las autoridades, el recelo habitual en los medios rurales o el ambiente de prevención política oponen dificultades al propósito de convivencia que llevan los misioneros. En estos y en todos los casos, la pantalla suele ser el sitio de coincidencia del interés unánime, cuando ofrece a la curiosidad ingenua de las miradas los panoramas diversos de la ciudad y de las tierras lejanas, las maravillas de los hombres y de las cosas” (MPMP 1934, 85).

La experiencia misionera también generó reflexiones, plasmadas en la documentación, sobre los límites de las MP en relación con los problemas sociales y económicos más graves y urgentes de muchos pueblos y aldeas de España. Alejandro Casona, en las memorias sobre Sanabria, ante la pobreza y la enfermedad que aquejaban a los pobladores, pensó en las potencialidades de una acción pedagógica y social, sin dejar de plantear que, si bien los problemas económicos de fondo no podían ser resueltos por las MP ni por ninguna otra instancia educativa, la acción cultural que éstas desarrollaban seguía siendo importante e impostergable: “tenemos fe en que nuestra voz, bien claramente desligada de intereses menores, será escuchada. Y con esa fe continuaremos corriendo páramos y rincones, llevando canciones y libros, comedias y divulgaciones útiles por los pueblos más remotos, y escuchando su latido, que es – pese a sus deformaciones de incultura y miseria –el latir perdurable de España” (Casona 1941, 76 y 77). **María Teresa León, en *Memoria de la melancolía, recuerda la experiencia misionera (de la que formó parte con Rafael Alberti): “por primera vez eso que llamamos los intelectuales subieron a los riscos donde desde hacía milenios se encaramaban los pueblos de pastores, y alguien les tendía la mano y les decía palabras de comprensión humana. No era la revolución de su pobre vida la que les anunciaban, pero los ponían en contacto con el mundo ignorado de la civilización del siglo XX que se había desarrollado sin tocarlos. ¡Cómo se estremecieron ante el cine! Las fotografías de aquellas caras fascinadas al mirar por primera vez el prodigio, conmovieron hasta cortar la palabra a los doctos. Miren, miren esos ojos. ¿No ven que hay que darles algo más que imágenes en movimiento a esos niños extasiados? Nosotros ya sabíamos que no nos conformábamos con tan poco. Conocíamos lo que era llevar el escándalo por bandera” (2001, 101).*** Rafael Dieste, conocedor, como Casona, de la vida de los pueblos que visitaba (en su caso, de Galicia), dijo a Eugenio Otero Urtaza, en una entrevista realizada en 1981 (dos meses antes de morir) -recogida en el libro *Las Misiones Pedagógicas: una experiencia de educación popular* (1982) y en la revista *Educación y biblioteca* (núm. 119, 2001, pp. 25-28), que lo que creaban los misioneros eran “formas de sociabilidad, de participación”, estímulos para “vigorizar en el pueblo el sentido cívico y la voluntad de reforma” (2001, 27). Dieste confesaba, en aquella entrevista con Otero Urtaza, que, a los misioneros y misioneras de su generación, a veces el punto de vista de las personas vinculadas a la ILE o a la JAE, les resultaba “cómico”, y que tomaban la idea de que “todo era cuestión de cultura”, con “una actitud ligeramente burlesca” (2001, 26). Entonces, explicaba: “Nosotros, que

éramos más jóvenes, y sobre todo después de estar en los pueblos, veíamos que había muchas cosas que no eran cuestión de cultura, en ese sentido tan general” (2001, 26). A pesar de esta diferencia, entre la Comisión Central del Patronato en Madrid, y los misioneros y misioneras que recorrían los pueblos y aldeas rurales, Dieste aclara que “tanto Cossío, como Machado o Álvarez Santullano, y toda la gente que estaba en el Patronato, conocían perfectamente los problemas que sacudían a España. Sabían muy bien que había paro, que había hambre, incluso hambre endémica y tradicional, y no suponían que las cosas podían arreglarse simplemente por Decreto. Tampoco estaba en nuestras atribuciones y posibilidades el ir por las aldeas repartiendo víveres y ropas como en medio de una catástrofe” (2001, 27).

La reflexión que plantea Dieste, hacia el cierre de aquella entrevista, hacia al final de su vida, es que, sin la capacidad de llevar adelante transformaciones fundamentales (hace referencia a la reforma agraria), el papel de las MP “era dar al pueblo el sentido de la fraternidad humana” (2001, 27). Tal vez el sentido pedagógico y político más profundo de las MP, era *construir* ese sentido de *fraternidad* (otro concepto para pensar la formación de comunidad). No era posible *darlo*, tampoco recibirlo del *pueblo*, idealización que parece distanciarse de todos los matices y fragmentos inconexos que los misioneros y misioneras sí alcanzaron a captar en la experiencia y en la documentación de las Misiones. Rodolfo Llopis, en el libro *La revolución en la escuela* (publicado en 1933), en el que narra las memorias de su trabajo en la Dirección General de Primera Enseñanza, reconoce los límites de las MP y de los misioneros y misioneras, y atisba la necesidad de aspirar a “vivir el ensayo”, “ofrecerlo como ejemplo susceptible de perfección” (2005, 209). Como planteábamos al inicio de este apartado, un sentido fundamental, tal vez menos evidente, de la producción documental misionera, era el de la investigación, el relevamiento de la experiencia para la evaluación, la reflexión y el cambio, en un *ensayo* cultural, político y pedagógico.

4.2.3. Difusión en la ciudad de la experiencia cultural en el mundo rural.

“Acostumbrado estás, lector, a que te señalen las extraordinarias virtudes de una tierra. Acostumbrado estás, lector, a que te transmitan el temblor de un pueblo, el vaho de una costumbre, las propiedades de este o aquel arte. (...) Tratamos hoy nosotros de desviarte por un momento de las costumbres, aires, piedras y calles que te van siendo familiares, para contigo hacer un pequeño viaje ‘por los hombres de España’. Porque no se trata más que de esto: de hablarte unos instantes de la geografía espiritual (...) de estos hombres que viven los paisajes que con frecuencia te admiran desde las revistas ilustradas”. Así se dirigía el misionero Enrique Azcoaga a los lectores ciudadanos de la revista de turismo y viajes *Oasis* (noviembre de 1935, no. 13, p. 50). En su artículo, Azcoaga trocaba el esperable título “Por tierras de España”, por el ligeramente disruptivo, y todavía confortable, “Por los hombres de España”. Desde el interior del hogar urbano, desde el café o en la plaza, podían leerse los relatos sobre aquella “geografía espiritual” del mundo rural que se acercaba

a la ciudad, sin perder lejanía. Las MP, en la difusión de sus registros mediante la prensa, proyectaban a la ciudad un *paisaje pedagógico*, imagen renovada de la ruralidad española. Como anticipábamos en el capítulo anterior (y recuperábamos en los apartados pasados), la construcción del paisaje pedagógico implicaba la producción de imágenes fotográficas, filmicas, textuales que daban cuenta de un lugar -rural, más o menos aislado y pobre, según el caso- en el que se producía la acción pedagógica.



Figura 21. “En ese asombro gozoso ante la música participan lo mismo el chiquillo campesino que la vieja cuya traza típica guarda esencias y tradiciones de la clásica indumentaria aldeana...”.

Mundo gráfico. 4 de julio de 1934.

Los relatos e imágenes fotográficas de la población campesina y la acción misionera, llegaban a distintos públicos²⁰⁰. El crecimiento de la industria cultural, especialmente la expansión de la prensa (diarios, periódicos semanales o quincenales, revistas), iba acompañado del desarrollo y la diversificación de las propuestas editoriales y la formación de públicos diferenciados según la pertenencia social, cultural, política y de género, entre otras variables. El periódico semanal *Mundo*

²⁰⁰ Los registros de la experiencia misionera también llegaron a públicos más lejanos, como el argentino. En la revista *Caras y Caretas* (una de las publicaciones periódicas, en el contexto de la década de 1930, más leídas en el país y la región), se publicó el artículo titulado “Lo que España hace por la cultura popular”. En primer término, sobresale el acercamiento al “pueblo” que, a su vez, permite la transformación del paisaje mediante la intervención pedagógica: “Aproximarse al pueblo, a las gentes enterradas en los lejanos y oscuros poblados, llegar hasta el magisterio primario no sólo con la letra impresa sino con la palabra y el espíritu que la anima y que realiza la comunión de ideas y aspiraciones generosas. Tal ha sido el propósito que ha inducido a las autoridades españolas, hace pocos meses, para establecer su ya prestigioso Patronato de Misiones Pedagógicas. Desde entonces, gracias al cinematógrafo, al fonógrafo, al teatro ambulante, a los calcos y reproducciones pictóricas y escultóricas, la obra se ha venido realizando cada vez con más elocuentes resultados” (*Caras y Caretas*, 12 de agosto de 1933, núm. 1818. p 112). Desde estas representaciones mediáticas, que coinciden con las memorias oficiales, las MP intervienen en la territorialidad rural desafiando el aislamiento en el que se hallaban las poblaciones de muchas aldeas. Se dirigían a “las gentes enterradas en los lejanos y oscuros poblados”, llevando elementos de la modernidad. *Caras y Caretas*, al mismo tiempo, acercaba imágenes de la ruralidad española al público lector argentino y sudamericano.

Gráfico, la publicación más económica y popular de Urgoiti (empresario al que nos referimos en el primer capítulo), centrado en el fotoperiodismo, siguió la experiencia de las MP transmitiendo, a través de fotografías y textos que las acompañaban, el impacto de la política cultural republicana. Destacaban, como lo vemos en la fotografía seleccionada (Figura 21), las actitudes de los nuevos públicos campesinos. *Crónica*, revista gráfica que comenzó a editarse a finales de la dictadura de Primo de Rivera (1929), dedicó, en varios números, espacios importantes (doble página, con fotografías, crónicas y entrevistas) a las MP. Siendo, al mismo tiempo, una de las publicaciones de mayor tirada (según la Hemeroteca Digital de la BNE, hasta 200.000 ejemplares) y una revista que, durante los años republicanos, se politizó incorporando, junto a los contenidos de entretenimiento (deportes, viajes, espectáculos), información sobre la “vida política” (título que aparece en la revista para ese tipo de notas), el semanario dominical dirigido por Antonio González Linares (1875-1945), difundió masivamente -al menos en las ciudades- imágenes (visuales y textuales) del mundo rural recibiendo la Misión. Entre notas sobre las fallas valencianas, la compañía de Hermanas de la Cruz, tiras cómicas, caricaturas y fotos de Azaña, novedades cinematográficas, fotos de la actriz María Alba (mostrando, según un epígrafe, “sus admirables piernas, cuya belleza es, quizá, el factor más importante del triunfo de esta actriz”) y publicidades de radios y crema de afeitar, *Crónica* publica, en marzo de 1932, una entrevista al ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos. Al entrevistador, Julio Romano, de los Ríos le dice: “Yo he acompañado a la Misión pedagógica en uno de sus periplos y he ido con ellos a una de esas aldeas pobrísimas: un puñado de casas misérrimas metido en un canchal o perdido en la llanura, un pueblecito español de los que hay tantos. Para llegar a este pueblo de que le hablo, enclavado en la provincia de Toledo, fui atravesando encinares y bordeando vericuetos. No hay carretera. ¡Allí no había ido, naturalmente, ningún ministro!” (*Crónica*, núm. 122, 13 de marzo de 1932, p.13). Fernando de los Ríos, describiendo las dificultades del camino al pueblo visitado, destaca, al mismo tiempo, la condición de aislamiento y pobreza del lugar (representativo de una realidad general: “un pueblecito español de los que hay tantos”), y su voluntad y valor para llegar (“atravesando encinares”). El mismo de los Ríos enfatiza el hecho de ser el primer ministro en ir a ese pueblo, “puñado de casas misérrimas”, de la provincia de Toledo. Así, se presenta el paisaje rural como territorio que convoca y recibe a los intelectuales (en el caso de Fernando de los Ríos, también funcionario político del Estado, representante del gobierno republicano). En el semanario *Diablo Mundo*, que se publicó durante 1934, y en el que colaboraron algunos intelectuales y artistas misioneros, como Alejandro Casona y Rafael Alberti, en un artículo sobre las MP (que anuncia la publicación de la primera memoria del Patronato) aparece una foto (Figura 22) de Miguel de Unamuno como espectador del Teatro del Pueblo en Villares de la Reina, provincia de Salamanca (*Diablo Mundo*, 19 de mayo de 1934, núm. 4, p.6). La presencia de Unamuno, símbolo de la Generación del 98, rector de la Universidad de Salamanca, diputado en las Cortes, referente para muchos jóvenes misioneros y misioneras, representa el acercamiento que se buscaba y que se proyectaba gráficamente en la prensa.

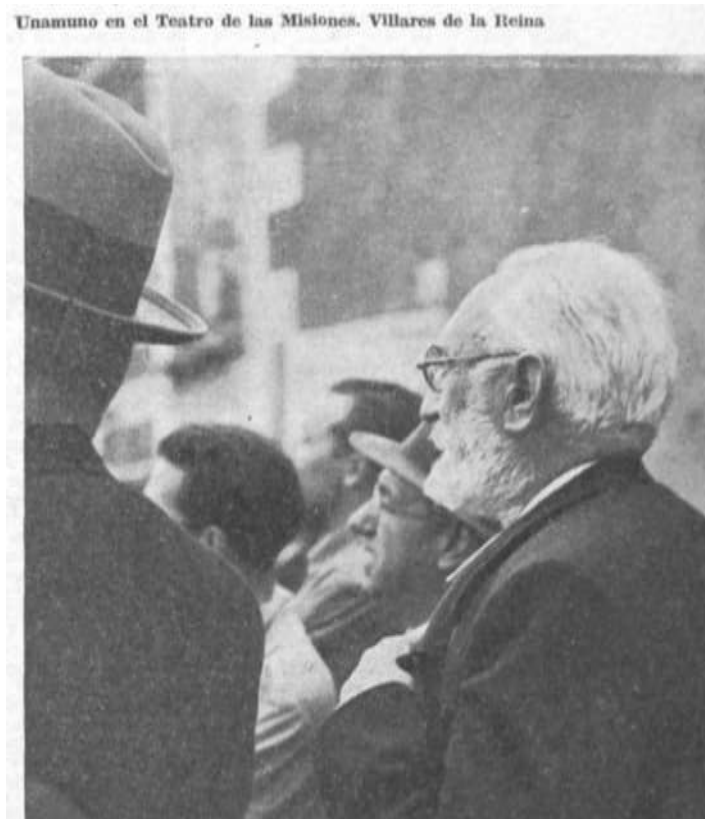


Figura 22. Miguel de Unamuno, visitante en una Misión.
Diablo Mundo. 19 de mayo de 1934.



Figura 23. “Espíritu, emoción y anécdotas de las Misiones Pedagógicas”.
Nuevo Mundo. 19 de mayo de 1933.

“Lo que la ciudad acerca a los pueblos” fue el título bajo el cual José Montero Alonso (1904-2000) escribió, en la revista *Nuevo Mundo*: “¿Qué llevan las Misiones? Palabras, libros, cine y música. Palabras -en un tono familiar y cordial, acorde con el fin propuesto- sobre cosas distintas y gratas.

Libros de amenidad, de iniciación en las grandes obras y los grandes autores. Películas instructivas o cómicas. Música popular o de músicos conocidos e interesantes. Y siempre sin un afán personal de lucimiento, sino con un propósito evidente de acercamiento al alma popular del auditorio, En toda la actuación, un sentido de sencillez, de sensibilidad, de fina comprensión de lo que aquello significa y tiene que ser” (*Nuevo Mundo*, 19 de mayo de 1933, p. 26). La revista semanal de actualidad se refería, empleando fotografías y recursos gráficos, al acercamiento de, por un lado, recursos, medios y productos culturales de las ciudades a los pueblos rurales, y, por otro lado (y en el mismo proceso), de los misioneros y misioneras “al alma popular”. Era necesaria la “comprensión de lo que aquello significa y tiene que ser”. Solo entonces se produciría, volviendo a la fundamentación escrita en la primera memoria oficial, la “comunicación de cultura”. La foto principal del artículo (Figura 23), tiene como protagonistas a un grupo de misioneros que va llegando a la aldea, cargando con los instrumentos para la acción cultural, con la ayuda de un campesino que vemos más atrás, y la presencia de niñas y niños. La imagen está intervenida, una leyenda se le superpone anunciando el contenido de la nota: “Espíritu, emoción y anécdotas de las Misiones Pedagógicas” (*Nuevo Mundo*, 19 de mayo de 1933, p. 26).



Figura 24. “La siembra no será estéril. El Museo Circulante lleva nuestros cuadros más famosos por los pueblos humildes de España”

Nuevo Mundo, 5 de mayo de 1933.

En la misma revista, en una nota de José Montero sobre el Museo del Pueblo²⁰¹, aparece, como en las memorias del Patronato, en la entrevista con Fernando de los Ríos y en otros materiales

²⁰¹ *Nuevo Mundo*. 5 de mayo de 1933. “La siembra no será estéril. El museo circulante lleva nuestros cuadros famosos por los pueblos humildes de España” Por José Montero Alonso. Pp. 23-25.

documentales y divulgativos de las Misiones (en relación con lo que analizábamos en el capítulo anterior), la representación gráfica y textual del aislamiento de los pueblos visitados: “Avanza la camioneta por llanos y montañas. Tierras castellanas de Toledo, de Ávila, de Segovia. (...) Llega la camioneta al pueblo, y en torno suyo hay muy pronto un corro de chiquillos. Los vecinos van llegando, recelosos a veces. ¿Qué será eso que traen al pueblo, donde casi nunca llega nadie, donde la vida es oscura, humilde y monótona?” (*Nuevo Mundo*, 5 de mayo de 1935, p. 23). El texto funciona como voz en off para la fotografía principal que abre el artículo con un título incluido en la imagen (Figura 24). Superposiciones y yuxtaposiciones en la gráfica de la plana construyen, en un sentido sincrónico, un relato visual-textual de la experiencia misionera. La perspectiva es la de la ciudad, que se reconoce a sí misma como centro y se dirige a una periferia que se integra culturalmente, mediante el acercamiento de una herencia compartida: “El Museo Circulante lleva nuestros cuadros más famosos por los pueblos humildes de España”.

Entre los procedimientos editoriales de la prensa y el modo en el que las MP operan, hay una coincidencia: el montaje de elementos diversos en una nueva composición que resulta, por ende, notoriamente inorgánica. Las MP, como estudiamos en el capítulo dos, se formaron a partir de las propuestas y prácticas de sus colaboradores, misioneros y misioneras, miembros del Patronato, delegados y delegadas, maestros y maestras de los pueblos visitados, creando una política pedagógica heterogénea, que no se diseñó totalmente desde el comienzo, como un programa determinado en una dirección, sino que se fue construyendo y recreando sobre unas ideas y principios iniciales, y con el trabajo y la creatividad de sus participantes que fueron aprendiendo de la propia experiencia (que era, en este sentido y como hemos ya señalado, formativa). Al mismo tiempo, las Misiones fueron creando y empleando, en la praxis territorializada, un corpus material e inmaterial que reunía medios tecnológicos diversos, elementos culturales heterogéneos, procedentes de diferentes lugares y tiempos. La desterritorialización y reterritorialización (temporal, espacial, social) de variados productos culturales, resulta análoga a la descontextualización y recontextualización de textos y fotos de las MP en la prensa que llegaba a las ciudades. En las revistas, periódicos y diarios, las fotografías figuran ampliadas o reducidas, con epígrafes que se corresponden con títulos, subtítulos y textos de las notas, artículos o reportajes, a veces las imágenes aparecen intervenidas con leyendas inscritas (como vimos antes), y los textos documentales fragmentados, citados e interpretados. En *El Heraldo de Madrid*, periódico vespertino (fundado a finales del siglo XIX con una tendencia liberal y, en los años treinta, republicano) de gran tirada y popularidad, se publica un fotomontaje (Figura 25) que reúne más de dieciséis fotografías de las MP (*El Heraldo de Madrid*, 25 de abril de 1935). Se fragmentan, segmentan y recortan las fotos, ampliando o reduciendo las partes o figuras que se utilizan para el collage. El resultado es la condensación y la intensificación del impacto de los gestos y las miradas de los sujetos fotografiados. La técnica del montaje fotográfico ya circulaba en los medios comerciales-publicitarios, políticos-propagandísticos, y artísticos-experimentales, especialmente en las tendencias

vanguardistas. El dadaísmo, el surrealismo, la Bauhaus y las vanguardias soviéticas habían explorado las técnicas de segmentación, yuxtaposición y collage con fotografías y textos. En Catalunya, Gabriel Casas (1892-1973), que se dedicaba al fotoperiodismo, realizó algunos fotomontajes para anuncios publicitarios. Las técnicas modernas y la cultura de masas atravesaban las formas de composición de las imágenes que circulaban por ámbitos comerciales, artísticos, institucionales y políticos. Estas condiciones de representación influyeron también en la transmisión de la experiencia misionera a través de la prensa, dando lugar a un nuevo juego con la imagen-documento.



Figura 25. Fotomontaje en *El Heraldo de Madrid*: “Los gestos de esos hombres, niños y mujeres son la más clara expresión del regocijo espiritual que causa en los medios rurales la labor cultural tan formidablemente patriótica de Misiones Pedagógicas”. 25 de abril de 1935.

En la prensa, además de reproducciones, recortes y citas de los textos e imágenes documentales del Patronato, se podían encontrar otras memorias, registros que no figuraban en los libros institucionales. En *Línea*, periódico quincenal dirigido por Julio Just Gimeno (1894-1976), se publicaron, en 1935, en un contexto de una fuerte conflictividad política, algunos relatos de misioneros cercanos a la tendencia del periódico. En *Línea* publicaban escritores republicanos, liberales, socialistas y comunistas, que en común tenían una postura antifascista. Entre los colaboradores más conocidos de la “publicación quincenal de hechos sociales”, se encontraban: Luis Buñuel, Luis Cernuda, Antonio Espina, Benjamín Jarnés, Antonio Machado, Pablo Neruda, Federico García Lorca, César M. Arconada, Enrique Azcoaga, Gabriel García Maroto, Raúl

González Tuñón. Algunos de ellos eran misioneros o tenían algún cargo en el Patronato de MP: Luis Cernuda, Antonio Machado, César M. Arconada, Enrique Azcoaga. El 15 de noviembre de 1935, se publica el artículo “Ni pan ni enseñanza en el campo español”. En él, Miguel Prieto (1907-1956)²⁰², pintor, ilustrador, colaborador del Retablo de Fantoques de MP, narra su propia experiencia misionera en un pueblo de la provincia de Burgos, a finales de agosto de 1935: “Hacia quince días que había sido destituido el Ayuntamiento de elección popular, reemplazado por una comisión gestora, compuesta de varios miembros que habían desempeñado cargos durante la Dictadura. El alcalde no estaba. Preguntamos en un sitio y en otros, orientados y acompañados por el alguacil, dónde la gente humilde presenciaria con más confianza nuestros trabajos. Se nos ofreció el salón teatro de la Casa del Pueblo. De allí pasamos a ver al maestro, que nos esperaba con dos alumnos de 18 a 20 años. Cada uno de ellos llevaba las insignias fascistas en la solapa. El maestro, al presentarnos, nos dijo que aquellos muchachos ofrecían su colaboración. Al momento, llegó el teniente de alcalde, descartando el lugar de la escuela por reducido. Por otro lado, en su opinión, el de la Casa del Pueblo no debía ni mencionarse. Entonces se nos ofreció un salón amplio, en un convento de monjas, donde se daban clases en latín, y un salón biblioteca (sin libros), a su vez, salón de baile. El local era amplio. La misión podía celebrarse con seguridad, pues allí tendría cabida todo el pueblo (...)” (*Línea*, 15 de noviembre de 1935, p. 3). En el relato de Miguel Prieto, las diferencias políticas que ya se veían en algunos fragmentos de las memorias oficiales, aparecen con mayor aridez: el ayuntamiento legítimo había sido destituido, el maestro aparece con dos muchachos fascistas y “la Casa del Pueblo no debía ni mencionarse”. El convento de monjas, en lugar de la escuela o la plaza pública, era el lugar que les ofrecían para la Misión. Se trata de un lugar y un contexto político muy diferente al que se podía captar, sobre todo, en la primera memoria del Patronato, la del ejercicio 1931-1933. La misión se hizo, continúa relatando Prieto, pero “no acudieron más de dieciséis personas”, y “el elemento obrero y campesino” estuvo ausente. Finalmente, explica el misionero, “por una conversación de mujeres obreras, sostenida al pie de nuestra ventana en la fonda, supimos que, por la índole del local, el pueblo nos creía fascistas” (*Línea*, 15 de noviembre de 1935, p. 3). Al no poder realizar las actividades en la plaza del pueblo por oposición de las autoridades, los misioneros partieron hacia otro destino: “El Concejo, en este otro pueblo, estaba reunido en una nave, mitad pajar, mitad sala capitular. Se discutía allí por una vaca perdida por el guardián de turno” (*Línea*, 15 de noviembre de 1935, p. 3). Miguel Prieto muestra el contraste entre un pueblo y otro: en el primero, por un lado, estaban las autoridades nuevas, ilegítimas (que habían destituido al ayuntamiento elegido por el pueblo), el maestro con sus colaboradores fascistas y el convento de monjas al que casi nadie quería entrar, y, por el otro, los obreros y obreras, campesinos y campesinas que se identificaban con la Casa del Pueblo; en el segundo lugar, se encuentran con una asamblea de campesinos que discutían sobre asuntos de organización colectiva del trabajo, y una escuela “mirada por ellos como una joya, por estar

²⁰² Sobre Miguel Prieto se realizó una exposición en 2008, en Toledo, Madrid y Valencia, con apoyo de la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales. Se tituló *Miguel Prieto 1907-1956. La armonía y la furia*.

construida con el esfuerzo de todos” (*Línea*, 15 de noviembre de 1935, p. 3).

Otros periódicos y revistas, contrarios a la República tanto desde la derecha como desde la izquierda, publicaron críticas a las MP. Uno de ellos fue el diario *La Tierra*, opositor al gobierno republicano-socialista del primer bienio, portavoz del Partido Social Revolucionario Ibérico entre 1932 y 1933, y, en 1934, del partido Unión Republicana (Hemeroteca Digital de la BNE). Cuando la prensa anarquista fue suspendida, *La Tierra* sirvió como espacio de difusión para la CNT (Hemeroteca Digital de la BNE). El 15 de febrero de 1933, se publica un artículo titulado “Misiones Pedagógicas. La enseñanza en la República”, firmado por el “Maestro X”. Desde un seudónimo que ocultaba su identidad, el autor caracterizó a las MP como “nido de suculentos enchufes que pesan sobre la economía nacional”. Tal vez esté de más aclarar que éste era uno de los más comunes argumentos que utilizaba la derecha para deslegitimar la obra de las Misiones (aunque el “Maestro X” escribía desde un periódico de izquierda). Manuel Bartolomé Cossío, en esta nota, aparece caricaturizado como “sumo pontífice de la capillita institucionista” (volvemos a ver el lenguaje católico empleado en relación con las MP y Cossío, esta vez peyorativamente). Originalmente, según el “Maestro X”, las MP tenían la intención de “conquistar almas para el nuevo régimen” (otra vez coincide con la derecha más vehemente), pero acabaron convirtiéndose en algo “puramente escolar”, basado en “un rigorismo metodológico y formal más que en la vitalidad entrañada en el alma del pueblo” (*La Tierra*, 15 de febrero de 1933, p. 4). Esta última crítica parece tomar en cuenta los objetivos explícitos en los documentos del Patronato, la idea de que las Misiones debían ser una escuela itinerante, “antiprofesional”, que los misioneros y misioneras debían rotar y permanecer por poco tiempo en funciones. El “Maestro X” pone en cuestión la praxis misionera juzgándola, en este caso, en relación con las propias definiciones de las MP, que enfatizaban su carácter “extravagante”, “fuera de los programas tradicionales” (MPMP 1934, XXIII). Entonces, desde la perspectiva del periodista de *La Tierra*, “lo que se imponía como una cruzada rápida y circunstancial, como un desplazamiento hacia el campo de los elementos inteligentes de la ciudad, degeneró en cosa muerta al hacerse perdurable” (*La Tierra*, 15 de febrero de 1933, p. 4).

Si de un lado se criticaba el desarrollo de las MP por su perdurabilidad (y su forma “escolar”, según el Maestro X), de otro lado se advertía el límite que significaba su acción esporádica, la poca sistematicidad de la acción. En el diario republicano *LMZ*, fundado en 1932 por Nicolás María de Urgoiti, Américo Castro (1885-1972), uno de los exponentes de la Generación del 14, cercano a Ramón Menéndez Pidal y a Francisco Giner de los Ríos, escribe un artículo sobre las MP titulado “Hacia la mejor España”. La perspectiva de Castro se situaba en un contexto de ascenso de la República y de las Misiones Pedagógicas. El artículo es del 11 de marzo de 1932. Américo Castro celebraba la “espléndida idea la de las Misiones Pedagógicas”, pero advertía que “su único defecto” era “la inevitable lentitud y lo fatalmente esporádico de su acción” (*LMZ*, 11 de marzo de 1932, p. 5).

Castro, además, proponía emplear la radio, teniendo en cuenta que la población rural prácticamente no leía.

Desde otro lugar de enunciación, sin pertenecer a los círculos herederos del institucionismo pero cercano a la República, el escritor, traductor y crítico de arte Manuel Abril (1884-1940), director de *Arte*, revista “de la Sociedad de Artistas Ibéricos”, que solo tuvo dos números, escribió en junio de 1933 que los misioneros iban a los pueblos con “afán aventurero de colonización espiritual” (*Arte*, año II, número II, 1 de junio de 1933, p. 27). Así como Américo Castro tenía en cuenta el peso que podía tener el analfabetismo o la ausencia de hábitos lectores en las aldeas rurales en el desarrollo de la Misión, Manuel Abril pensaba, en un sentido mucho más radical, que los campesinos no estaban en condiciones de comprender “las excelencias de El Greco”, y que, incluso, lo más grave era hacerles creer que entendían lo que les resultaba aún inaccesible (*Arte*, año II, número II, 1 de junio de 1933, p. 28). Abril lleva un poco más lejos su crítica a las MP, planteando que no es el campo el que necesita “que le expliquen el arte de verdad”, sino la ciudad, que “está, con mucho, en estado peor que los pueblos” (*Arte*, año II, número II, 1 de junio de 1933, p. 27). Para el director de la revista *Arte*, puede ser que el pueblo viva en la ignorancia, “en barbecho”, pero en la ciudad ocurre la gente vive “en la más engreída y monstruosa de las instrucciones” (*Arte*, año II, número II, 1 de junio de 1933, p. 27). Cuestionando, de alguna manera, la fantasmagoría urbana en relación al acceso a los bienes culturales, Abril opone al discurso misionero del “abismo espiritual” entre campo y ciudad, otro que pone en la mira crítica la situación de la sociedad urbana. De esta manera, Manuel Abril ubica en primer plano uno de los movimientos que constituyen, para los propios participantes de las MP, el paisaje pedagógico rural: el que se produce en favor de los misioneros y las misioneras. El escritor que compartió tertulias con Gómez de la Serna nos vuelve a hacer pensar el carácter formativo de la experiencia misionera para los intelectuales y artistas que se desplazaban al campo: “dudamos que las Misiones enseñen de verdad al aldeano. Pero, en cambio, sí creemos que enseñen los aldeanos—la aldea y los aldeanos—a los misioneros mismos. A ellos y a todos nosotros. Las fotos que van trayendo como recolección de sus viajes son buena prueba de ello” (*Arte*, año II, número II, 1 de junio de 1933, p. 27).

Finalmente, muchas críticas a las MP desde la derecha estuvieron orientadas a cuestionar la relevancia de la labor misionera, aduciendo su futilidad o, incluso, su carácter perjudicial. En otros capítulos y apartados vimos las críticas que se realizaban en las Cortes, en el ámbito parlamentario. Como ya hemos podido observar, la prensa fue otra arena de conflicto en torno a la República y sus políticas, incluyendo las educativas y culturales. Desde los órganos periodísticos de la oposición a la República, hubo ataques a las MP desde el primer momento. *El Siglo Futuro*, “diario católico”, antiliberal desde su fundación en 1875, medio de comunicación de los sectores más conservadores de la derecha española en el contexto de la Segunda República, el 22 de junio de 1931, publica la nota “Misiones Pedagógicas. Le roy s’amusse” (sic). Refiriéndose a la obra de Victor Hugo *Le roi s’amuse*, el periodista “Quimel”, del “diario católico”, plantea que las misiones, en lugar de ser

beneficiosas para los campesinos, servirán a los propios misioneros, que “gozarán de los paisajes y las pesetas del presupuesto”, “lo más positivo de sus excursiones” (*El Siglo Futuro*, 22 de junio de 1931, p. 2). En este caso, ejemplo de las expresiones de la derecha, se negaba todo carácter formativo de la experiencia, tanto para los campesinos como para los misioneros. Llegando al final de la República, en 1936, la publicación mensual *Cruzada católica* (creada en 1932), íntimamente ligada a la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA), impugna el fenómeno de las MP, en un estilo propagandístico (por el lenguaje y el formato gráfico del texto en la plana): “Se crearon las misiones pedagógicas, la entidad de más hondo sentido revolucionario para propagar el marxismo y las ideas materialistas exóticas” (*Cruzada católica*, febrero de 1936, núm. 38, p. 13).

Las imágenes y textos documentales de las MP, al ingresar en los circuitos mediáticos, sufrieron descontextualizaciones y recontextualizaciones, fragmentaciones y yuxtaposiciones, intervenciones, defensas, críticas e impugnaciones. Entraron, como materiales documentales, en el terreno del juego estético y político, a través del cual asumieron nuevos sentidos y potencias. En el próximo apartado volveremos a situarnos en el interior de la experiencia estética y cultural de la Misión, reterritorializando nuestra mirada en el espacio de la aldea. Desde ese lugar analizaremos, particularmente en el caso del cine, la experiencia de los nuevos públicos campesinos a través de la documentación misionera, pensando, a la vez, en la *experiencia de la mirada* que se establece entre campesinos/as, misioneros/as, imágenes cinematográficas proyectadas e imágenes fotográficas y fílmicas de la propia experiencia de ver.

4.3. EXPERIENCIA DE LA MIRADA Y PEDAGOGÍA DE LA EXPERIENCIA

“Me ha gustado ver reaccionar a los pueblos españoles ante el cine. Registré de ellos más de 9000 clichés. Aquí quedaron hace veinte años asomándose a Charlot estas criaturas del Alto Aragón. Observar que alguien lejano, pero prójimo en la imagen luminosa, encendió su simpatía. En el aire que rodea a este grupo está cristalizando una conciencia colectiva. La estimula el espectáculo que están viendo, más otras sensaciones en la sombra: respiraciones contenidas, inconscientes codazos de expresión vital, ruidos de gargantas que tragan saliva, el manotazo en las espaldas de cualquiera, las exclamaciones y los gritos. Desde la cuna de los sueños de cada uno, por la sangre de cada espectador, ascienden a la superficie, a ese aire que contagia y unifica, sus más puros sentimientos” (Val del Omar 2010, 72).



Niños de las Alpujarras en el cine de Misiones.

Figura 26. “Niños de las Alpujarras en el cine de Misiones”.
Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, p. XV.

Val del Omar fotografiando las expresiones infantiles ante el descubrimiento del cine en pueblos de Granada.

José Val del Omar, en 1959, recordaba su labor como misionero y documentalista (en ambos casos artista) en las tierras de España. Al hacerlo, volvía a su lugar de espectador. Le gustaba ver a los campesinos, a “los pueblos españoles”, reaccionar ante el cine. La visión de aquellas expresiones de la “profundidad de España”, de lo que aparecía lejano y se acercaba en el contexto misional, movilizaba en el fotógrafo la búsqueda, que compartía con otros artistas como Alberto Sánchez, del contacto con la *tierra*. Val del Omar conectaba el interés por el cine y su potencialidad pedagógica con la exploración de la experiencia estética campesina. En este sentido, lo que Val del Omar y otros fotógrafos y documentalistas realizaban al interior de la experiencia cultural y estética misionera, era, de alguna manera, una investigación, mediante instrumentos y aparatos modernos (la cámara fotográfica y cinematográfica, sus insumos y dispositivos), de la sensibilidad popular. La fotografía permitía capturar los gestos, ampliarlos y transmitirlos, a través de la prensa, para la comunicación y el conocimiento de los hombres y mujeres del campo (Figura 26).

La concepción del cine de Val del Omar coincide con la praxis de las MP en el reconocimiento del valor pedagógico de la experiencia estética y cultural. Las MP promovieron, en este sentido, una *pedagogía de la experiencia* basada en la formación subjetiva y colectiva que producía el acceso a diferentes medios y contenidos culturales, y la participación en la reelaboración de las formas de sociabilidad, entretenimiento, recreación y aprendizaje. Al mismo tiempo, produjeron un corpus

documental, inorgánico y flexible (como vimos en el análisis del empleo de materiales en la prensa), que incluye textos e imágenes que registran la recepción del cine, herramienta fundamental de las MP. En La Cabrera, León, se realizó en julio de 1932 una misión “en colaboración con la Comisión parlamentaria y provincial encargada de estudiar las necesidades de aquella apartada comarca” (MPMP 1934, 19). Participaron “Alejandro Rodríguez, inspector de Primera Enseñanza de Madrid; don Salvador Ferrer y don José Ruiz Galán, inspectores de Primera Enseñanza de la provincia, y don Gonzalo Menéndez Pidal, licenciado en Letras” (MPMP 1934, 19). El grupo llevó a los pueblos y aldeas de La Cabrera un “cinematógrafo de acumuladores y para corriente, provisiones y tienda de campaña” (MPMP 1934, 19). Como señalamos en casos anteriores, en las memorias del Patronato se enfatizaba la dificultad y el esfuerzo que implicaba viajar por las tierras del país: “Con gran impedimenta, bajo un sol abrasador, y haciendo una jornada media a pie de quince kilómetros”, la misión recorrió “los pueblos de Truchas (Cabrera Alta) y Quintanilla-Ambasaguas, La Baña, Silván y Pombriego (Cabrera Baja)”, atravesando “la región de este a oeste, desde Castrocontrigo a Puente de Domingo Flórez” (MPMP 1934, 19). Los misioneros registraron: “todos estos pueblos desconocían en absoluto el cinematógrafo, y muchos de ellos el gramófono. La Misión fue recibida con entusiasmo indescriptible en todas partes, acudiendo a sus actuaciones hombres y mujeres desde largas distancias” (MPMP 1934, 19).

El desconocimiento del cine daba lugar, según podemos observar a partir de la lectura de las memorias, a la atracción, entusiasmo y curiosidad, y, en otros casos, al miedo. En ocasiones, también producía desconfianza. De todas maneras, difícilmente alguien se perdía la sesión. En general, destacaban los misioneros, “el cine divierte y deslumbra” (MPMP 1934, 31). En Bocigas, Soria, “a petición del pueblo, que acudió casi en masa, se dio el cine en la plaza pública. La atención e interés por las películas y charlas fueron magníficos; éstas, sobre todo, escuchadas en medio de un gran silencio. No conocían el cine y los primeros cuadros fueron acogidos por los muchachos con gritos y júbilo enorme” (MPMP 1934, 42). En el recorrido por Soria, la Misión llegó a Guijosa. En esa época, el pueblo, como tantos otros visitados por las Misiones, no tenía luz eléctrica, entonces los misioneros hicieron funcionar el cine con acumuladores. Como llovía, la sesión se dio dentro del Ayuntamiento: “acudió todo el pueblo, avisado el día anterior. No conocían el cine ni los niños, ni los mayores, y la Misión fue un éxito completo. Las mujeres sentadas en el suelo, delante, con los niños; los hombres en pie, alrededor del aparato, escucharon un programa muy completo y extenso con gran atención” (MPMP 1934, 42). Se comenta en el informe que “el excelente efecto acusado en los niños se pudo observar dos o tres días después, con motivo de la Misión en el pueblo próximo, donde recordaban las películas y el contenido de la mayor parte de ellas” (MPMP 1934, 42). Incluso cuando un clima de desconfianza se generaba ante la llegada de la Misión (tema que analizamos en un apartado anterior), el cine provocaba tanto interés en adultos y niños, que pronto

acababan acercándose, como ocurrió en el pueblo de Respenda, Palencia²⁰³.

Los misioneros destacan en las memorias, sobre todo, el asombro que generaba el cine. En distintos pueblos de Segovia, las películas despertaban “admiración y sorpresa” (MPMP 1934, 48). “El cinematógrafo es admirado con gesto de hombre que desconoce” (MPMP 1934, 51), se comenta en Serranía de Atienza, Guadalajara. Y en Zalduendo, Álava, a los misioneros les pareció que “la alegría de las criaturas cuando al fin vieron en aquella habitación, que parecía una cuadra, la maravilla que el cine les revelaba sólo es comparable a la nuestra al contemplar su satisfacción” (MPMP 1934, 49). En Villaluenga del Rosario, Cádiz, “el cine produjo delirante entusiasmo entre los muchachos” (MPMP 1934, 56). Como puede verse en los registros de las Misiones, en la mayor parte de los pueblos, aldeas y caseríos visitados, no se conocía el cine. En Hinojal, Cáceres, “el regocijo y el asombro llegaron, sobre todo en los niños, a expresiones delirantes. En cuanto al Guiñol, creían los niños que era cine sonoro. El solo hecho de que los muñecos hablasen y se moviesen como personas, les causaba tal alegría que hubo que prevenirles para que se reprimiesen, pues, de otro modo, no podrían entender la intriga” (MPMP 1935, 128).

No solo era desconocido el cine, sino también lo que las películas mostraban a los nuevos espectadores. En Valdepeñas de la Sierra, Guadalajara, los asistentes a la sesión de cine podían ver “la propia tierra desconocida, ciudades que fueron hogar de Historia, los países lejanos, el desarrollo del esfuerzo humano desde el manualismo primitivo hasta la maquinaria moderna, los fenómenos naturales que les rodean, y los desiertos y volcanes, los climas y vegetaciones más insospechados y distantes” (MPMP 1934, 31). Les interesaba, evidentemente, lo nuevo, lo que nunca habían visto hasta el momento. Sin embargo, los misioneros también hacen notar la atracción hacia lo conocido. En un informe general, se apunta que “del cine les interesa más lo conocido que lo exótico; les deslumbra la aparición de una gran ciudad, pero si en una ventana de la gran ciudad aparece un gato, les alegra la aparición del gato” (MPMP 1934, 31).

En Alpedrete de la Sierra, Guadalajara, los misioneros notaron en la recepción campesina aquello que Cossío, Llorca y Luzuriaga pensaban que el cinematógrafo tenía la capacidad de posibilitar: el descubrimiento de nuevas realidades a través, podríamos agregar, de la tecnología que destilaba la potencia de cada imagen. Según los misioneros, para los campesinos el cine fue una “revelación”. No resulta extraño que así lo fuera, ya que, como vimos antes, muchas veces no sólo el cine era novedoso, sino también la luz eléctrica. En una noche, estos campesinos descubrían lo que en las

²⁰³ “Observamos que otros niños están a la puerta de la escuela curioseando, con evidente deseo de entrar a ver el cine, cosa para ellos extraordinaria. Se les invita a pasar y uno de ellos dice a os demás: ‘No entréis. Ya sabéis lo que os han dicho, y os van a pegar si entráis’. Un hombre de unos cuarenta años es igualmente invitado a pasar y contesta como huyendo de algo terrible: ‘¡A cualquier hora entro yo ahí!’. Sin embargo, hemos de consignar que a los veinte minutos de principiar la sesión, los niños y el hombre de que se trata habían entrado por propia voluntad y se les veía satisfechos” (MPMP 1934, 46).

ciudades se había ido difundiendo y conociendo desde 1878 (con la invención de Thomas Alva Edison) hasta su presente. Es fácil entender que fuera para ellos, como dicen los misioneros, “el deslumbramiento de un milagro” (MPMP 1934, 32). “Reían de todo con una sorpresa alegre de que se movieran las figuras, de que el gramófono cantara; comentaban y aplaudían continuamente. En el fondo sólo sentían una misma emoción, una gran alegría” (MPMP 1934, 32).



Figura 27. Sesión de cine en La Cabrera, León. Agosto de 1932.

Fotografía de Gonzalo Menéndez Pidal. Archivo de la Residencia de Estudiantes²⁰⁴.

Sin embargo, como planteábamos antes, en ocasiones el cine despertaba la sospecha o el temor de los campesinos, precisamente por parecer mágico y misterioso. Una fotografía de Gonzalo Menéndez Pidal tomada durante una sesión de cine en La Cabrera (Figura 27), nos deja ver, en la esquina inferior del lado derecho del plano, la expresión de desconfianza de una mujer, que contrasta con la de asombro y excitación de la mujer más joven que se encuentra cerca de allá, en la mitad del cuadro (es cierto que, en cualquier caso, que una fotografía es una instantánea que congela un momento que pudo haber sido pasajero, y por eso un gesto no indica necesariamente la recepción de una mujer o un hombre, pero sí permite percibir una reacción, involuntaria, que la cámara pudo capturar). En El Carrascal, Segovia, por las memorias sabemos que “algunas viejecillas decían que era cosa de brujas” (MPMP 1934, 48). El ver por primera vez imágenes cinematográficas, hacía posible que muchos campesinos no entendieran lo que estaba ocurriendo, ni pudieran distinguir, en ocasiones, las imágenes proyectadas en la pantalla de la realidad circundante. En La Baña, León, “la gente gritó de susto cuando en una película apareció un tren corriendo en aparente dirección de ellos” (MPMP 1934, 40). Muchas veces, los espectadores creían que lo que veían proyectado estaba sucediendo en ese momento. Alejandro Casona explica una anécdota que ayuda a entender el impacto sensible del cine en estas comunidades: “Proyectamos una película

²⁰⁴ Foto publicada en el catálogo de la exposición *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936*. Otero Urtaza y García Alonso, 2006, p. 181.

documental breve, de un rollo, con tema de mar en la que se desarrollaba una tormenta imponente. Había un naufragio y un barco en peligro. Una pobre mujer empezó a llorar allí y le dio un ataque de histeria terrible. Hubo que suspender la proyección. Cuando aquella mujer volvió en sí nos contó que un hijo suyo había ido a América. Para ella hasta aquel momento el mar no era más que una palabra y, de pronto, cuando lo había visto, creía que el hijo estaba pasando aquel naufragio” (Casona en García Alonso 2013, 7).

En el descubrimiento y la visión de las películas se superponían las imágenes del recuerdo y de la imaginación. Otero Urtaza explica que “los campesinos recorrían grandes distancias a pie para contemplar el prodigio y se quedaban pasmados al ver aquella maravilla de la que nada sabían. Creían que una muerte escénica era un suceso cierto, lloraban y se lamentaban por peripecias que aparecían como fatales, y les aterraba ver una locomotora dirigiéndose hacia ellos. En ocasiones los campesinos, al terminar la proyección, buscaban detrás de la pantalla dónde se escondían los actores o el artilugio que hacía aquello posible” (2006, 83). En el caserío de Campo de Arriba, en Alpuente, Valencia, la Misión realizó una sesión infantil que incluía la proyección de películas. Los misioneros pensaron que “la visión del cine ha debido producirles una impresión que duda entre lo real y lo ficticio, ya que muchos niños intentan comprobar si esos animales, algunos conocidos, otros no imaginados, que van apareciendo, son reales, y se acercan con timidez a tocar la pantalla una y varias veces” (MPMP 1934, 58).

La imagen del campesino buscando a los actores al terminar la proyección, la de los niños tocando la pantalla para ver si los animales eran reales, o la de los que gritaban asustados al creer que la locomotora de la película se dirigía hacia ellos, recuerdan a los primeros espectadores del cine de los hermanos Lumière, o, yendo más atrás en el tiempo, al espectáculo de fantasmagorías (Figura 28) de Étienne Gaspard Robert (conocido como Robertson) a fines del siglo XVIII²⁰⁵, y el asombro y susto que provocaba en los espectadores. Más de un siglo después, en un contexto rural, el cine de las MP generaba un impacto semejante en los espectadores. Robertson, en sus crónicas, describía las reacciones de su público, como lo hacían también los misioneros. En una sesión de *fantascope*, en

²⁰⁵ La primera fantasmagoría fue un espectáculo visual basado en un mecanismo óptico llamado *fantascope*. Lo presentó Étienne Gaspard Robert en el L'Échiquier Pavilion de París en 1798, durante el período termidoriano de la Revolución Francesa. En el espectáculo, se intentaba generar en el público la sensación de percibir un evento real en la proyección de imágenes. Las imágenes simulaban apariciones espectrales, combinadas con efectos sonoros (lluvia, truenos, etc.) (Institut Milà i Fontanals 2003, 326). La idea de Robertson era generar emociones fuertes (Institut Milà i Fontanals 2003, 329). María B. Ciancio explica: “Se proyectaban sombras que entremezclaban motivos de la cultura popular medieval y gótica como brujas y demonios con los de Rousseau o Marat, mediante un procedimiento que consistía en quemar en un sahumador desde plumas, vitriolo y mariposas, hasta ejemplares del Journal des Hommes-Libres, el Réveil du Peuple, copias de procesos legales como los juicios revolucionarios y de masacres en prisiones (...)” (2010, 213). La fantasmagoría como espectáculo nació, podríamos decir, con una doble dimensión: mágica (ilusión óptica) y política (en el sentido de una reelaboración colectiva de la violencia revolucionaria del proceso que se vivió en Francia desde 1789). Sabemos que Robertson (como se daba a conocer), también estuvo en Barcelona. El *Diario de Barcelona*, el 14 de octubre de 1802, anunciaba la llegada de un “físico-artista” de París para mostrar un nuevo espectáculo.

la capilla del antiguo Couvent des Capucins, algunos espectadores se llevaban la mano a la espada dispuestos a defenderse ante las imágenes fantasmagóricas que se les venían encima (Institució Milà i Fontanals 2013). En otra sesión, un hombre, al reconocer la figura de Marat en la proyección, intentó abrazar la silueta, mientras ésta se desvanecía “haciendo una mueca espantosa” (Institució Milà i Fontanals 2013). La fantasmagoría como espectáculo nació, podríamos decir, con una doble dimensión: mágica, -por la ilusión óptica y sus efectos sensoriales y psicológicos- y política, en el sentido de una reelaboración colectiva de la violencia revolucionaria del proceso que se vivió en Francia desde 1789.



Figura 28. El espectáculo de la fantasmagoría. Fotografía del Archivo de la Biblioteca Nacional de Francia.

A principios del siglo XIX, en Inglaterra, llamaban “fantasmagorías” a las exhibiciones de ilusiones ópticas producidas por linternas mágicas (Buck-Morss 2014, 195). El fenómeno de la fantasmagoría podía definirse como el de una apariencia de realidad que engaña los sentidos a través de la manipulación técnica (Buck-Morss 2014, 195). Según Susan Buck-Morss²⁰⁶, este concepto empleado para el estudio crítico de la modernidad capitalista, primero por Karl Marx y luego por Walter Benjamin, es la clave para entender el desarrollo del fenómeno moderno por el cual “se hace de la realidad misma un narcótico” (2014, 195)²⁰⁷. En este fenómeno, influye decisivamente el empleo de la tecnología moderna. El desarrollo técnico, por un lado, genera nuevas posibilidades de

²⁰⁶ En un importante artículo titulado “Estética y anestésica: una reconsideración del ensayo sobre la obra de arte” (1992).

²⁰⁷ Susan Buck-Morss estudia cómo en el siglo XIX, especialmente en Europa y Estados Unidos, se empleaban formas narcóticas que incluían el opio, el hachís, el éter, la cocaína, la hipnosis, la hidroterapia y el electroshock, que se agregaban al consumo de licores, café, tabaco y té (2014, 191). Ante el desorden por exceso de estimulación y por la incapacidad de reaccionar a los estímulos, fueron difundándose “técnicas anestésicas” (Buck-Morss 2014, 191). Buck-Morss se refiere a una enfermedad que podría considerarse propia y representativa de la crisis subjetiva que encierra la modernidad capitalista: la neurastenia. En ese momento, se identificaban como causas de esta enfermedad el exceso de trabajo, el desgaste físico y mental, el trauma de un accidente, la presión social y económica, los efectos del trabajo fabril, etc. (Buck-Morss 2014, 191).

percepción, potencia las capacidades de los sentidos humanos. Pero, por otro lado, el mismo desarrollo, en el marco del capitalismo (en este sentido, el estudio de Marx sobre la mercancía, y su concepto de *fetichismo*, resultan fundamentales), multiplica el potencial para los efectos fantasmagóricos (Buck-Morss 2014, 196)²⁰⁸. Como planteábamos en el capítulo dos, en el mundo urbano europeo, en el siglo XIX, proliferaron las fantasmagorías en distintos ámbitos: los interiores burgueses, los pasajes, los panoramas, las ferias y exposiciones universales, los grandes almacenes²⁰⁹. El efecto de las fantasmagorías, según Buck-Morss, es posible por una experimentación colectiva de estímulos y sensaciones (2014, 197)²¹⁰. El desarrollo tecnológico en el marco del sistema capitalista, la experimentación colectiva de ilusiones que se asumen como realidades, y la vista como sentido principal²¹¹ en el “sensorium fantasmagórico” (Buck-Morss 2014, 198), son factores que confluyen en el cine, al menos en una de sus formas, la que deriva en el *star-system*, un nuevo fetichismo. Anteriormente, en el capítulo uno, expusimos brevemente las posiciones de Walter Benjamin sobre las posibilidades del cinematógrafo. Sabemos que la crisis de la experiencia (pensada por Benjamin profundamente²¹²) es síntoma del *spleen* (mal moderno del tedio, del vacío, tema que el autor trabajó estudiando la poesía de Charles Baudelaire y los pasajes de París) que puede generar el adormecimiento, el encantamiento de las masas. Como planteaba Benjamin en el ensayo *Experiencia y pobreza* (1933), al cansancio de la experiencia (refiriéndose a las consecuencias de la Primera Guerra Mundial, la desocupación y crisis de la posguerra), le sigue el sueño (y daba el ejemplo de Mickey Mouse en el cine norteamericano). En este sentido, el cine puede constituirse como un espectáculo con efectos anestésicos (siguiendo a Buck-Morss). Por otro lado, también existe la posibilidad de que el cine, como hemos visto antes en el ensayo de *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, conduzca al despertar de los sentidos²¹³.

²⁰⁸ Tengamos en cuenta la conceptualización previa que establece la autora para explicar el problema de la fantasmagoría. Buck-Morss plantea el concepto de “sistema sinestésico” (*synaesthetic system*) para entender la existencia de entramado de relaciones entre estímulos del mundo exterior al sujeto, las percepciones sensoriales y las imágenes internas de la memoria y la anticipación (Buck-Morss 2014, 183).

²⁰⁹ El artista Fernand Léger (1881- 1955) ponía atención sobre el espectáculo en la vida moderna, y encontraba en la industria y el comercio el despliegue más hábil de técnicas estéticas para la fascinación: “Han comprendido admirablemente que un escaparate, que los grandes almacenes, pueden constituirse en espectáculo. Han tenido la idea de crear una atmósfera envolvente, atractiva, utilizando únicamente una serie de objetos a su alcance. Una mujer que entra en su establecimiento está ya casi conquistada.; es preciso que compre y comprará, porque sus defensas han desaparecido ante el truco genial del comerciante” (1990, 100).

²¹⁰ A diferencia de lo que ocurre con las drogas, las fantasmagorías asumen la posición de datos objetivos, de realidades. Mientras que los adictos a las drogas, señala Buck-Morss, “se enfrentan a una sociedad que cuestiona la realidad de sus percepciones alteradas, la intoxicación de la fantasmagoría deviene la norma social”. Finalmente, “la adicción sensorial a una realidad compensatoria deviene medio de control social” (2014, 198).

²¹¹ Aunque hay que aclarar que los otros sentidos también estaban comprometidos en la fantasmagoría urbana capitalista: el sentido táctil en las grandes tiendas de telas y vestimenta, el gusto en los restaurantes de lujo y el olfato en las perfumerías (Buck-Morss 2014, 199).

²¹² Ver, especialmente, los ensayos de Walter Benjamin *Experiencia y Pobreza* (1933) y *El narrador* (1936).

²¹³ Recordemos: Walter Benjamin reconocía, en el ensayo *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica*, que el cine puede asumir la función de “establecer un equilibrio entre el hombre y el equipamiento técnico” (2012 a, 189) permitiendo así, “con ayuda de sus aparatos, representar el mundo circundante” (2012 a, 189), captando, mediante sus técnicas de montaje, detalles que pueden ser pasados por alto, y que contienen

Las vanguardias cinematográficas exploraron distintas formas de relacionarse con la realidad referenciada -poniendo en juego, desde el surrealismo, el expresionismo, el impresionismo y el cine soviético, entre otras técnicas y medios, la distorsión (uso de espejos cóncavos y convexos), la aceleración o el ralenti (a través del montaje), la yuxtaposición (pantalla partida o doble y triple pantalla), las expresiones patéticas (primeros planos de los rostros, lirismo en la actuación)-, y con el público, al que provocaban generando experiencias de *shock*, inquietud o embriaguez. La propuesta de Val del Omar, en este marco de experimentaciones técnicas y artísticas, estaba orientada a producir efectos movilizadores y envolventes en una forma colectiva de experiencia. En este sentido, podríamos pensar en una semejanza con los espectáculos de fantasmagorías, pero hay elementos fundamentales de la forma de pensar y hacer cine de este misionero que marcan una diferencia radical con las tendencias anestésicas del arte mercantil. Val del Omar, como vimos antes, buscaba generar una experiencia colectiva de *aproximación* que, al mismo tiempo, comenzara desde cada sujeto. Para ello, se servía de la técnica. Le interesaba generar, desde el cine, un espectáculo que involucrara todos los sentidos. Pensaba que el cine tenía una potencia *desbordante*, y esto se expresaba tanto en relación con el sujeto individual que entra en comunión con otros, como con los propios sentidos de cada sujeto. De esta manera, Val del Omar se acercaba al cineasta francés Abel Gance (1889-1981) y, volviendo al siglo XIX y al análisis del fenómeno de la fantasmagoría que tomamos de Buck-Morss, al compositor Richard Wagner (1813-1883).

En un sentido estrictamente visual, así como Gance inventó la *polyvision*²¹⁴, Val del Omar creó, más tarde, en la década de 1950, la *imagen apanorámica*, que desbordaba la pantalla plana y frontal para proyectarse “esférica, cóncava, envolvente”. La invención de Val del Omar contenía, explícitamente, una crítica al cine convencional: “la pantalla panorámica viene a ser un largo antifaz con el que se cubre la real retina gigante del autómata del cine”, “la visión que proporciona no es libre”, ya que está basada en una óptica “direccional, energética y determinada en espacio y tiempo”; mientras que la *imagen apanorámica* desborda la direccionalidad única y se proyecta en toda la sala, generando distintas “líneas de movimientos que el espectador puede perseguir libremente sobre su área” (Val del Omar, “Desbordamiento apanorámico de la imagen”, 1957)²¹⁵. Además, Val del Omar, buscando articular el sentido de la vista con otras capacidades del *sensorium* humano,

capacidad reveladora. Propuso pensar que el cine, al abrir nuestra percepción, “nos inicia en el inconsciente óptico, como el psicoanálisis lo hace en el inconsciente pulsional” (Benjamin 2012, 190): “el gesto de tomar el encendedor o la cuchara nos resulta tan consciente como familiar, pero no sabemos nada de lo que sucede entonces entre la mano y el metal, por no hablar siquiera de las fluctuaciones que puede sufrir ese proceso desconocido a causa de nuestras distintas disposiciones psíquicas. En este punto interviene la cámara con todos sus medios auxiliares, sus bajadas, sus extensiones y sus aceleraciones, sus ampliaciones y sus reducciones” (Benjamin 2012, 190).

²¹⁴ Dos o tres pantallas que simultáneamente transmiten secuencias cinematográficas que pueden componer una sola escena (ampliación del cuadro para un mayor impacto) o de distintas escenas que ocurren al mismo tiempo en distintos lugares. El mejor ejemplo del uso de la triple pantalla es la película *Napoleon*, de Abel Gance (1927).

²¹⁵ José Val del Omar, 1957. Fuente: Acti del IX Congresso Internazionale della Tecnica Cinematografica, Turín, 29 sept.-1 oct. 1957. Ver texto completo en: http://www.valdelomar.com/pdf/text_es/text_6.pdf

inventó el *sonido diafónico*, producido por dos arcos, uno al fondo de sala y otro en la pantalla. Así como Wagner creó el concepto de *Gesamtkunstwerk*, obra de arte total, que resulta de la reunión de todas las artes, posible en la ópera, Val del Omar observa en el cine ese potencial. Wagner también partía de una crítica al arte de su tiempo. Consideraba que, en la sociedad burguesa, el arte se había convertido en mercancía, en un mero entretenimiento para el público. Esta situación exigía una transformación que devolviera al arte su carácter público²¹⁶. Además, el arte debía trascender la separación entre la emoción y el intelecto, y habilitar una experiencia sensorial liberadora basada en el retorno al ideal de comunidad²¹⁷. En el caso de Val del Omar y las MP, sin embargo, la idea de fraternidad estaba íntimamente relacionada al principio de justicia social, que implicaba una *politiización del arte*, en el sentido de generar, en la experiencia colectiva (que también buscaba trascender la separación entre emoción e intelecto, recordemos la pedagogía institucionista), una praxis de democratización del acceso a los bienes culturales reservados para las elites.

Teniendo en cuenta estas relaciones y reflexiones, y volviendo con ellas a la documentación de las MP, podemos considerar que la atracción e impresión que generaba el cine en los campesinos, y que interesaba al Patronato desde el primer momento (al definir al cinematógrafo como medio fundamental de las Misiones), no tendía a generar efectos anestésicos o alienantes. El cine en las MP podría tener aspectos en común con el espectáculo de Robertson, pero no con el fenómeno de la fantasmagoría moderna analizada antes. La interacción entre tecnología óptica, arte moderno, acción misionera, tradición y subjetividad campesina, generaba una experiencia estética y política del *despertar de los sentidos*. Las MP, mediante el cine y otras formas culturales, buscaban ampliar los horizontes del conocimiento campesino, sin instrucción ni adoctrinamiento, sino mediante una experiencia formativa a contrapelo de la crisis de la experiencia y la recurrencia a la anestesia que podía encontrarse en las ciudades modernas. Lejos de inspirar la pasividad de los espectadores, las Misiones, articulando el cine con la lectura de romances, el teatro, las charlas y la música, invitaban a la participación activa de los campesinos²¹⁸.

Si uno de los problemas de la modernidad, en relación con la pobreza de experiencia, se presentaba

²¹⁶ Wagner distinguía tres estadios históricos: 1) la antigüedad clásica-estadio natural, 2) la modernidad-sociedad burguesa-estadio cultural, y 3) la humanidad liberada y unida en la fraternidad universal. A estos estadios corresponden diferentes formas de arte: la tragedia griega, la novela y el drama. Mientras la lírica se dirige a las emociones —en el estadio natural— y la novela al intelecto —en el estadio cultural—, el drama debía orientarse a cargar de emoción el intelecto.

²¹⁷ Theodor Adorno planteaba que las óperas del compositor alemán tienden al espejismo, a la fantasmagoría (2008, 82). La utopía de la obra de arte total se superponía a la realidad fragmentada de la modernidad.

²¹⁸ En una recitación de *El romance de la loba parda* (una de las obras, como hemos visto, más compartidas durante las misiones), cuenta el escritor y misionero Gabriel García Maroto (1889-1969) que “el recitador empezó a declamar los primeros versos (‘Estaba en la mi majada, pintando la mi cayada...’) cuando, de pronto, un anciano de cara arrugada – de esas caras que no suelen verse más que por las tierras de Ávila-, algo encorvado por el peso de los años, se levantó y dijo: -Yo lo sé, pero de otra manera. La sorpresa primero, y la curiosidad después, hicieron que le rogáramos que lo recitara. Ante el asombro general, empezó a declamar una Loba parda tan sonora, tan entonada y tan recia, que daba la sensación de haber sido escrita por él. El medio rural acaba de ganar un punto ante los capitalinos cultos” (García Maroto en Otero Urtaza 2006, 408).

como la falta de profundidad de la memoria²¹⁹, en las MP la actualidad se emplazaba precisamente en las memorias subjetivas, singulares o colectivas, y a partir de ellas se volvía plena y sustantiva. La experiencia de la Misión, posiblemente, se superponía a las memorias (conscientes e inconscientes), de espectáculos, ferias y fiestas populares conocidas directa o indirectamente (por haberlas vivido o por pertenecer a la memoria del pueblo). Los programas misioneros, como ya hemos visto, se articulaban recogiendo tradicionales formas de entretenimiento y comunicación popular. El cine se vinculaba, entonces, con el romance, la poesía moderna, los títeres, los juegos y las exposiciones de arte. En conjunto, habilitaban una experiencia comunitaria que, creemos, resultaba pedagógica.

La tradición de la narración oral, como vimos en el segundo capítulo, era una de las características de la comunicación que entablaba la Misión con el pueblo, la unión entre la forma medieval de transmisión cultural y la del tiempo de la República. Al interior de la Misión, entonces, la tecnología moderna, en lugar de reemplazar a la narración como forma preexistente, la requería para integrarse en la experiencia campesina (ejerciendo una fuerza, en tanto herencia, configurante). En las memorias de 1934, los misioneros relatan la experiencia en El Pino, Cáceres, cerca de la frontera con Portugal: “Las películas sólo adquirirían pleno valor para estos campesinos cuando se las hacía, en cierto sentido, 'teatrales', acompañándolas de comentarios. Una película realmente muda les dejaría en perpleja soledad, pareciéndoles un espectáculo azorante, sin fuerza comunicativa. Aquellos campesinos necesitan, expreso o tácito, un sentido ético, apologal, que complete y anime espiritualmente la película. En un pueblecillo -Zarza de Montánchez- pidieron que se explicase, durante la proyección, una película de Charlot. Así se hizo, llegando incluso al diálogo con los campesinos al patentizar los móviles de los personajes, y haciendo así plenamente gozoso el espectáculo (Notemos, de paso, que hacer hablar a los cuadros es lo que principalmente exige el espíritu popular a los encargados del Museo)” (MPMP 1935, 125).

En la prensa se publicaron relatos de misioneros que comentan la animación que para los campesinos representaba la narración oral de las imágenes cinematográficas. Podemos leer historias en las que lo que se destaca, aun por sobre la imagen, es la palabra hablada, la orientación vital de los misioneros. Enrique Azcoaga, en el periódico *Línea* comenta su experiencia en las sierras de Cuenca: “Todo el pueblo en la plaza, frente a un viejo paredón, en el que instalamos la pantalla cinematográfica (...). Cerca, muy cerca de la pantalla, y, por tanto, junto a las personas que dirigían en parte la misión, se encontraban tres jóvenes campesinos. Repetidas veces, les instaron los misioneros o distanciarse del paredón, con el fin de facilitar principalmente su visión de las películas. Los campesinos, cada vez más cerca de los misioneros, llegaron a desatender los sucesos de lo pantalla. Los misioneros, sin comprender su extraña obstinación, desistieron de rogar y

²¹⁹ “La percepción deviene experiencia solo cuando se conecta con recuerdos sensoriales del pasado” (Buck-Morss 2014, 189).

recomendar. Hasta que, al terminar la Misión Pedagógica, los mismos campesinos, con la satisfacción que produce haber encontrado, en el ambiente obtenido entre misioneros y pueblo, comprensión para sus íntimos deseos, aclamaron: Es que lo que interesaba eran los parlamentos. Con lo seguridad de los que necesitan confiar en las palabras, antes de seguir (*Línea*, 15 de noviembre de 1935, p. 3). Por otro lado, en la revista gráfica *Estampa*, Luis González de Linares (1904-1997) publica un artículo en el que describe el modo en el que los misioneros se dirigen a los campesinos: “Mientras proyecta una cinta de viajes, el misionero va explicando en lenguaje diario y sencillo todo lo que aparece en la pantalla”. La narración como tradición, va junto con la “llaneza” que recomendaba Cossío. Además de relatar lo que ocurre en el film, el misionero anticipa lo que va a ocurrir en la pantalla. De alguna forma, parece reducir el impacto del shock de lo nuevo. González de Linares describe la situación en una sesión de cine que estaba por empezar: “La sala ha quedado a oscuras. Un misionero explica: - Sobre esa sábana blanca que hay delante de vosotros vais a ver personas que se mueven, barcos, automóviles... No asustaros, que nada malo puede ocurrir, y escuchad las explicaciones...”. El misionero, dice González de Linares, explica a continuación: “El mar es una extensión muy grande de agua salada. Algo así como si el río de aquí comenzara a crecer, a crecer, y cubriera todo el valle, más allá de donde la vista alcanza. Esa agua separa otras tierras, donde también viven personas como vosotros, y para ir hasta ese país se emplean los barcos... ¿Vosotros sabéis lo que es un barco? ¿Habéis visto cómo flotan sobre el río los trozos de madera? Pues los barcos son algo así como unas cajas muy grandes de madera...”. Asumiendo el lugar de mediador entre el mundo de los campesinos y el que en la pantalla aparece, el misionero allana el camino para la comprensión. Ante la pantalla, comenta Linares, “algunos se adelantan, tocan el lienzo y se ríen tranquilizados, aunque sin comprender el misterio de esa sucesión de imágenes. Una viejecita, cuyo hijo se fue a ‘las Américas’ en un barco como esos, llora silenciosamente. Las mozas se ríen y chillan de alegría” (*Estampas*, 10 de septiembre de 1932, p. 10). En ese clima de novedades, los misioneros contribuyeron, más que a la ilusión (que sería la vía de la fantasmagoría), al acercamiento mediante la explicación sencilla de aquello que resultaba extraño y nuevo. De esta forma, volvemos a resaltar un aspecto de la acción cultural misionera, que es el de dar a conocer a los campesinos los instrumentos, artefactos y dispositivos empleados en las proyecciones de cine, las audiciones de música, el teatro y el guiñol²²⁰. Las MP explicitaban el artificio detrás de cada representación teatral, de cada espectáculo. En la fotografía “Los guiñolistas con los muñecos” (Figura 29), publicada en *Diablo Mundo*, observamos la documentación de la presencia visible y abierta de los artífices del Retablo de Fantoques.

²²⁰ Estaban lejos, en este sentido, de la ópera wagneriana (a la que nos referíamos antes): En el teatro de Bayreuth, la orquesta (Adorno señalaría su función de medio de producción de los efectos musicales) se ocultaba en un foso bajo la línea de visión del público (Buck-Morss 2014, 200). El Teatro del Pueblo de las MP, como veíamos en el segundo capítulo, se instalaba mediante un sencillo sistema de montaje que permitía, por un lado, una fácil y rápida forma de entablar el escenario, y, por otro lado, evidenciaba el artificio teatral, haciéndolo más cercano al nuevo público. La exhibición del montaje transparentaba el hecho de la representación.

La pedagogía de la experiencia implica la formación de nuevos públicos campesinos. La experiencia de ver, de recibir imágenes de mundos desconocidos, generaba impresiones significativas en los espectadores. La Misión intervenía pedagógicamente al dejar una “huella en el pueblo” (MPMP 1934, XII). Además de la formación difusa que generaba la experiencia estética con el cine, la poesía, el teatro, la lectura, el arte plástico y la música, existía otra forma mediante la cual pedagógicamente los misioneros influían en la comunidad. Como analizábamos antes en el caso de las Bibliotecas o en el Museo del Pueblo, las MP generaban pautas (flexibles, porosas y abiertas), para que los campesinos y campesinas pudieran acceder no solo a los productos, bienes y medios culturales que se ofrecían, sino también al aprendizaje para el empleo de esos nuevos recursos.



Figura 29. “Los guiñolistas con los muñecos”. *Diablo Mundo*. 19 de mayo de 1934. Núm. 4, p.6.

Aquellas pautas de comportamiento no se dictaban ni imponían. La Misión partía de las condiciones materiales dadas en el pueblo para llevar a cabo las actividades, entendía que las limitaciones de ese orden podían afectar el inicio de los programas, y esperaba que los campesinos, con el transcurrir de la experiencia cultural, que implicaba el intercambio con los misioneros, comenzaran a incorporar nuevos códigos, implícitos, de comportamiento. En Ayllón, Segovia, “no había más que el salón de baile del pueblo: una gran panera con el suelo de tierra y un pequeño tinglado para los músicos, donde se instalaron los operadores de cine. Local sin ventilación apenas, sin asientos, y naturalmente sin sombra de calefacción, se prestaba mal a nuestro tipo de trabajo” (MPMP 1934, 35). A la pobreza del lugar, se sumaba la masiva presencia de los nuevos espectadores, que no conocían las formas de conducta que se esperaban en una función de cinematógrafo: “Más de quinientas personas, mozos, viejos y chiquillos, con bufanda y boina puesta; muchos fumando. Mujeres, mozas y viejas, que cada día aumentaban en número y se pasaban la sesión entera de pie. Algunas personas, contadísimas, sentadas en los bancos que trajeron

de la iglesia. Y era necesario trabajar en estas condiciones. El rumor de tantos pies, el inquieto removerse de gente tan mal instalada, forma un fondo poco propicio a la charla familiar que hubiéramos querido. Entre película y película (que el primer día se pasan a mano por falta de voltaje) damos discos, que quedan ahogados entre aquella masa, perdiendo sus matices más delicados. Las películas (que a las gentes les parecen maravillosas) salen muy imperfectas y a nosotros nos descorazonan” (MPMP 1934, 35)²²¹. Tanto los campesinos como los misioneros debían adaptarse, aprender a crear y experimentar el espectáculo del cine en ese contexto: “Para el segundo día ya se ha improvisado una manivela. Las películas, muy hermosas, pasan ahora con toda perfección. Muchos espectadores se quitan la gorra cuando se empieza a hablar. Ya saben algunos que no deben fumar. Hay más mujeres y más asientos en la sala. Menos bufandas. Más silencio. Esta rápida adaptación se va acentuando. El sábado podemos ya leer poesías. No hay necesidad de reclamar silencio; las películas, la música y, sobre todo, la convivencia, han hecho el milagro” (MPMP 1934, 35).

La documentación de la mirada campesina fue parte del ejercicio de acercamiento por parte de los misioneros. Estamos de acuerdo con Jordana Mendelson en que la fotografía permitió capturar la experiencia aurática de los campesinos con el arte y, en general, con las imágenes de la cultura conocida (sobre todo en el caso de la música y los romances) y desconocida (el cine, el teatro moderno, la música reproducida por el gramófono). Las fotografías retienen los gestos reveladores de la recepción más íntima de la Misión. En estas imágenes, los misioneros supieron retratar la carga sensorial y emocional de una experiencia estética caracterizada por el fuerte contraste -otra versión del *shock* moderno- entre la cultura rural y los efectos de las nuevas tecnologías. Tal vez el acto de mirar a los espectadores del cine haya sido para los propios fotógrafos, teniendo presente la mediación de la cámara como objeto que separa al *operator* del *spectrum*, una experiencia aurática.

El fotógrafo se ubica del lado de la pantalla, es decir, del lado del objeto de la mirada de los campesinos. Los espectadores dirigen su mirada, salvo excepciones, a las imágenes proyectadas, por lo tanto, sus ojos no se encuentran con los del *operator*. Sin embargo, éste insiste en situarse en el lugar del *spectrum*. No alcanza a serlo en el momento del acto fotográfico, y esa es la posibilidad que tiene de acercarse lo más posible (al límite de la superposición) a la mirada campesina, sin ser percibido (al menos en ese instante). Emplea posiciones ligeramente oblicuas, tanto en el sentido espacial, para tomar la foto, como relacional, para acercarse a la intimidad -acentuada por la oscuridad-, de la recepción. Sabe, por otro lado, que el *spectator* de la fotografía, no puede saber qué

²²¹ Los misioneros, como hemos mencionado antes, combinaban lo novedoso con lo conocido y familiar: “En un descanso ponemos canciones populares: cantares asturianos y aires gallegos. Va después una canción montañesa. Cuando se empieza a oír el tamboril y la dulzaina con su ritmo típico, la gente se calla, y la voz del cantor, una hermosísima voz varonil, hace el silencio absoluto; el pueblo reconoce sus coplas y las oye con emocionado silencio; al repetirse el tema, lo corean en voz baja, y al final aplauden entusiasmados pidiendo otra vez la misma canción. Todas las noches ha sido necesario repetir esta copla. La llaman la nuestra” (MPMP 1934, 35).

están mirando los espectadores retratados, el contenido de las películas, las imágenes proyectadas en la pantalla permanecen siempre fuera de campo. Entonces la edición debe “poner en contexto” el *eidolon*. Como ya hemos visto a lo largo del capítulo, los documentos de las MP fueron segmentados, fragmentados, descontextualizados, interpretados, intervenidos de diferentes maneras en distintos medios de exhibición. Podemos citar el epígrafe de una foto que muestra las expresiones de dos mujeres (un hombre aparece a medias), una joven y la otra mayor, mirando a la pantalla, disfrutando del espectáculo: “En la pantalla, Charlot” (MPMP 1934, XVI) (Figura 30). El epígrafe parece sugerir que no es necesario describir lo que ocurre con estas espectadoras: alcanza con ver sus gestos, las expresiones del gozo que Cossío quería provocar con las Misiones. También parece decir: estos efectos los produce “Charlot”. En la imagen fotográfica (probablemente un fragmento extraído y ampliado de una fotografía panorámica) se proyecta en los rostros de las espectadoras, la alegría que transmite el cine y, por ende, la Misión.



Figura 30. “En la pantalla, Charlot”. Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934.

La imagen que el “espectador” de las Misiones, que podríamos ser nosotros, observa a través de la óptica del fotógrafo, en el contexto documental-institucional de las memorias, es la del lado que queda, durante la proyección, “a oscuras”: es la imagen del auditorio, que mira hacia la pantalla luminosa. Se nos comunica, mediante el epígrafe, qué es lo que está “de nuestro lado”, del lado de la pantalla, del lado de la representación que no podemos ver.

Parte de la documentación, como vimos, es fílmica. Uno de los temas fundamentales era, por supuesto, la experiencia de la recepción campesina. Val del Omar se dedicó, en buena medida, a este

trabajo en Las Alpujarras, Santiago de Compostela, Finisterre, Valencia, Murcia, León, Castilla, Aragón, Málaga, Córdoba y Lleida (Gubern 2004, 30). En las memorias se encuentran algunos registros de la actividad fílmica, que además incluía otros aspectos de la vida del pueblo (tal vez servirían para las películas que pedía al Patronato Eastman Kodak a cambio del material para documentar). Así sabemos que en la Misión realizada en Pombriego (La Cabrera, León), el 28 de julio de 1932, “se impresionan unos metros de película, recogiendo aspectos del pueblo, paisaje y tipos y trabajos. Por la tarde, juegos y ejercicios gimnásticos con los niños en una pradera. Baño en el río. Lectura de romances y audición musical bajo los castaños. Noche: velada cultural en el local-escuela” (MPMP 1934).

En muchos casos, los fotógrafos de las Misiones Pedagógicas devolvieron a los campesinos sus propias imágenes en fotografías y películas. El misionero Germán Somolinos relataba: “con frecuencia provocábamos intencionalmente una reacción popular consistente en volver a los pueblos llevándoles la película tomada durante la actuación anterior. Esto producía un asombro indescriptible y un gozo inmenso; gritaban y se hacían repetir una y otra vez la cinta para verse y reconocerse recordando hasta los detalles más nimios de lo sucedido en la otra actuación” (Fernández en Otero Urtaza 2006, 178). En Horcajo de la Sierra, Madrid, Modesto Medina Bravo (fotógrafo), Alfonso de Regoyos (perito agrícola), Arturo Serrano Plaja y Antonio Sánchez Barbudo, recorrieron la zona en abril de 1932, actuando en Montejo y La Hiruela. En esa Misión impresionaron una película, que proyectaron al volver a esos pueblos de la comarca: “Dicha película fue acogida con alegría maravillada; su propio ambiente, sus paisajes, sus tipos y fiestas, vistos en la pantalla, causaron un asombro y un gozo a aquellas gentes, difícilmente explicable: el gozo de reconocerse, de revivir la vida con la sorpresa de ver encuadrado un paisaje por donde sus ojos resbalaron tantas veces sin advertir su ordenación de cuadro” (MPMP 1934, 50).

De esta manera, se producía una nueva experiencia de la mirada, reveladora no solo de imágenes de *otros* sujetos, objetos y lugares (distantes y desconocidos), sino de imágenes propias, como nunca habían percibido. Los campesinos accedían a ver imágenes de su propio rostro, cuerpo y mirada. Se miraban en la pantalla y veían también allí proyectada la aldea, el lugar conocido, familiar, que ahora ocupaba el lugar del espacio alterno, una versión lejana de lo cercano. Incluso en este sentido se construye desde las MP un nuevo paisaje. Se producen, para los campesinos, nuevas imágenes del territorio vivido. Los misioneros comentaban la sorpresa que produjo “ver encuadrado un paisaje por donde sus ojos resbalaron tantas veces sin advertir su ordenación de cuadro”. El cine y la fotografía, como decía Walter Benjamin, potencian una capacidad humana de ver como extraño lo que es cotidiano. El lugar de la vida, el trabajo, el amor, la alegría y el sufrimiento, aparecía en la pantalla “encuadrado”, como un “paisaje”. La aldea, proyectada de manera fragmentaria en una pantalla, a partir de la Misión era un lugar con nuevas memorias, que incluían la experiencia de ver otros mundos y gozar del arte. Las fotografías y planos cinematográficos de los rostros campesinos

mirando por primera vez una película, escuchando una lectura o contemplando una obra plástica, permitían acceder a nueva visión de la experiencia. Como decía Roland Barthes, verse en una fotografía es experimentar el “advenimiento de yo mismo como otro” (Barthes 1989, 40). Así como en el caso de la fotografía (Figura 31), el epígrafe nos hace saber a los espectadores lo que está del otro lado de la representación -fuera de campo, fuera de nuestra percepción- (la película de Chaplin, objeto de la mirada de los campesinos), la película documental devuelve a los campesinos una imagen de ellos mismos, el lado de la experiencia no visible en el momento de su plenitud.

CONCLUSIONES

Las Misiones Pedagógicas constituyeron un fenómeno político y cultural republicano situado históricamente entre 1931 y 1936. Sin embargo, las nociones filosóficas (en especial las derivadas del krausismo), las propuestas pedagógicas (que impulsaron la creatividad, la libertad de pensamiento, la formación integral y activa), las búsquedas e indagaciones científicas y artísticas en torno a España, las imágenes literarias, pictóricas, fotográficas y fílmicas del mundo rural como mundo interior, los textos ensayísticos, poéticos, novelísticos y científicos que influyeron en la formación del corpus misionero, las referencias musicales que se hicieron presentes en la creación de los programas de las Misiones, entre otros elementos del *campo artístico e intelectual* español que encontramos en la documentación, provenían de elaboraciones culturales de diferentes tiempos que se articularon en una actualización política republicana.

En este sentido, en su despliegue rural itinerante, la experiencia misionera implicó un montaje particular de elementos de temporalidades culturales diferentes. Por eso planteamos la existencia de una relación dialéctica entre modernidad y tradición, y una forma de articulación cultural entre ambas marcada por la *juxtaposición*, característica de las vanguardias, que se corresponde con la *desterritorialización* de los intelectuales y artistas que se desplazaron a las áreas rurales, de los libros y la biblioteca, de los cuadros y el museo, de las películas y el cine, que, sin ser medios destinados en principio a los pueblos rurales, abandonaron su determinación urbana para ser empleados en una nueva configuración de la experiencia cultural entre campo y ciudad. De esta manera, vimos cómo, en las aldeas, las proyecciones cinematográficas incluían la narración oral, recreando la experiencia de la comunidad. De la misma manera, en los programas de las Misiones se intercalaban romances tradicionales, conocidos por los campesinos, con música clásica, procedente de otros países de Europa, que resultaba lejana para los campesinos. En el *corpus* y la *praxis* de las Misiones Pedagógicas, se produjo una dinámica de acercamiento cultural, de *aproximación* (volviendo a Val del Omar), basada en la dialéctica entre lo conocido, propio, cercano, y lo desconocido, extraño, lejano.

Entendemos la complejidad y singularidad de las Misiones Pedagógicas al reconocer su conformación *inorgánica*, heterogénea, que, si bien fue posible por los principios democráticos del primer gobierno de la Segunda República, no respondió en términos absolutos a una dirección estatal republicana. En gran medida, las MP fueron producto de la elaboración de proyectos, ideas y conceptos del *campo intelectual y artístico español*, relativamente autónomo del Estado. Reconocemos esta posición al estudiar, siguiendo una perspectiva de *longue durée*, la formación de este campo, la configuración de la figura del *intelectual* en el contexto decimonónico, las relaciones entre los intelectuales, las universidades y las instituciones del Estado. En este sentido, dimos cuenta de cómo existe, antes de la fundación de la Segunda República, una relación (por supuesto, tensa y compleja) entre ciertos sectores del campo intelectual, en especial el de la Institución Libre de Enseñanza, y el Estado durante el régimen de la

Restauración. Los profesores universitarios que habían sido expulsados a partir del Real Decreto de 1875, y que habían fundado la ILE en 1876, con el Partido Liberal en el gobierno participaron en la elaboración de proyectos que derivaron en políticas estatales. Así, por ejemplo, en 1882, se fundó el Museo Pedagógico, que en 1931 se convertiría en sede del Patronato de Misiones Pedagógicas.

La autonomía relativa del *campo intelectual y artístico*, en el contexto de la modernización cultural, permite comprender, por otro lado, la presencia ambivalente de la religiosidad católica en gran parte de las producciones culturales, incluyendo las Misiones Pedagógicas. En este sentido, aún las actitudes y performances anticlericales emergían de una experiencia cultural signada por la religiosidad. El campo intelectual y artístico no escapaba completamente de la formación cultural común. El vocabulario y la imaginería católica, principios y valores éticos y morales cristianos (como la noción de hermandad), modos hagiográficos de figurar héroes populares o próceres nacionales, la noción de misión y de martirio, y otros elementos profundos de la cultura, se encuentran presentes en manifestaciones seculares o anticlericales durante el siglo XIX y XX, aunque sirvan a otros propósitos, contrarios a los de los altos estamentos del poder eclesiástico español. Esto puede observarse en el fenómeno de las Misiones Pedagógicas, en otros procesos de la Segunda República y, de manera más dramática, en el contexto de la Guerra Civil.

Las Misiones Pedagógicas constituyeron, en diferentes sentidos, una manifestación de la singularidad de la modernidad cultural española. Las comprendemos en relación con una historia de búsquedas y preguntas en torno a España, prestando atención a las particularidades de la formación estatal, los cambios de regímenes políticos en el país, y los problemas socioeconómicos estructurales. No debemos subestimar, por otra parte, el impacto que representó la pérdida de las últimas colonias en 1898, tema que podría llevarnos a la discusión sobre el problema colonial y las persistencias, muchas veces sutiles, en el campo intelectual español, de enfoques imperiales frente a la cuestión de la relación cultural con América Latina en el siglo XX. Acercándonos a la singularidad de la modernidad española, abordamos el concepto de *nación* que se expresa en el lenguaje de las Misiones Pedagógicas. Encontramos que el concepto de nación no aparece asociado directamente al de *Estado*, aunque sí se presenta como sustrato de la *República*. El régimen republicano aparece como la expresión de la nación española, de una forma semejante a como se pensó a la nación francesa en el contexto de la Revolución de 1789 desde la Asamblea Nacional: el Tercer Estado es la nación, manifestaba Sieyès. En la concepción que se expresa en la discursividad misionera, nación aparece como sinónimo de *pueblo*. “España es una República democrática de trabajadores de toda clase”, establecía la Constitución de 1931. El pueblo, que estaba por fuera de la arena política del Estado, ahora ejercía la ciudadanía y participaba de una democracia moderna (El proceso, claro está, iba a ser muy arduo). Si bien muchos intelectuales que formaron parte del primer gobierno republicano (el que creó las Misiones Pedagógicas) no eran completamente ajenos a la vida política y estatal española, lo cierto es que tomaron la dirección del Estado, en muchos sentidos, estableciendo un cambio fundamental en la historia del país. La nación era, entonces, el pueblo, que con la República era representado

políticamente. En este sentido, el concepto de nación-pueblo-República, se entiende desde el pensamiento político moderno y los principios democráticos. Por otro lado, la nación, en el lenguaje misionero, aparece asociada a la idea de comunidad. De esta manera, encontramos un sustrato romántico que se yuxtapone al liberal-democrático-moderno. La noción de comunidad, a su vez, está dada por la herencia del krausismo de Julián Sanz del Río. Recordemos que Krause, al rechazar la teoría absolutista del Estado, había insistido en la importancia de las asociaciones “de finalidad universal”, como la familia o la nación, que trascienden las limitaciones de las organizaciones o instituciones religiosas o políticas, como la Iglesia o el Estado (Abellán 1984, 417). En este sentido, para los institucionistas del siglo XIX y XX, y quienes participaron desde este lugar en la formación de las Misiones Pedagógicas, la dimensión comunitaria -y nacional- será, en el proyecto modernizador, tan relevante como la individual.

Desde Francisco Giner de los Ríos se piensa a España como una nación a educar. Rafael Altamira, en *Psicología del pueblo español* (1902), propone una reforma de la enseñanza para la difusión de la cultura, coincidiendo con Johann G. Fichte en *Discursos a la nación alemana* (1808). Al mismo tiempo, se plantean dos formas conectadas de pensar al *pueblo*, identificado con la nación: Por un lado, es reconocido como portador de una cultura tradicional que define a la nación (Antonio Machado, por ejemplo, pensaba que los valores culturales más profundos se encontraban en el campesinado), de unos saberes y formas de vida inspiradores de las más importantes producciones culturales, las obras de Cervantes, Lope de Vega, Quevedo, Lope de Rueda, entre otros (que formarían parte del repertorio del Teatro del Pueblo dirigido por Alejandro Casona); Por otro lado, se plantea como problema la ignorancia del campesinado de los conocimientos escolares, de las obras literarias que en las ciudades podían encontrarse en las bibliotecas, de ideas y noticias difundidas por los periódicos y revistas, de las novedades técnicas de la modernidad. Las Misiones parten de la idea de que el *aislamiento* de los pueblos y aldeas genera un *abismo* entre el campo y la ciudad. La situación exige una obra de *justicia social* basada en la *comunicación cultural*.

De esta manera, al dirigirse al campo, los misioneros y misioneras estaban actualizando una larga tradición cultural ambulante, de profetas, juglares, escritores viajeros, pintores, excursionistas, folcloristas, fotógrafos y cineastas. En el contexto histórico de las Misiones Pedagógicas, el viaje al campo estaba ligado, por un lado, a la idea de que los intelectuales debían asumir la tarea de la educación de la nación; por otra parte, existía una búsqueda de lo vernáculo en el mundo rural (Inman Fox 1997, 22). Intelectuales y artistas se abocaron al trabajo de “rescatar” las tradiciones populares, entendiéndolas –muchas veces- como sustratos de la “nación cultural” (Inman Fox 1997). Recordemos, por ejemplo, el Centro de Estudios Históricos (CEH), dirigido por Ramón Menéndez Pidal, el trabajo de los folcloristas catalanes (Manuel Milà i Fontanals, Rossend Serra i Pagès, Sara Llorens y Joan Amades), el del músico Agapito Marazuela en Castilla (misionero), el de Manuel de Falla y Federico García Lorca con el cante jondo en Granada, entre muchos otros casos. Los

intelectuales y artistas que participaron en las Misiones Pedagógicas estaban interesados en conocer las aldeas y pueblos rurales de España, buscaban el diálogo con el campesinado, con la convicción de que la cultura popular contiene una memoria a ser descubierta para la construcción de una nueva España.

La ruralidad interpelaba fuertemente a los intelectuales y artistas españoles, incluyendo a los que participaron en las Misiones Pedagógicas. La territorialidad rural estaba sujeta a la *desterritorialización* (Deleuze 2010, 518): era *desbordada* por la imaginación, por los sentidos políticos y culturales contruidos en torno, sobre y en ella. Ir *tierra adentro* (empleando la expresión de Miguel de Unamuno) suponía, para los misioneros y misioneras, un viaje de subjetivación, un desplazamiento de la ciudad al campo, de lo conocido del ambiente intelectual urbano a lo desconocido o poco conocido de la realidad rural (aunque, insistimos, algunos misioneros provenían de pueblos y aldeas, aunque se hubieran educado en las ciudades). La *tierra*, imagen múltiple del *territorio* rural, forjada colectivamente, remitía a una idea de los orígenes. Las múltiples imágenes del territorio rural formaban parte de la experiencia cultural urbana (no siempre desde la distancia, pensemos en los extrarradios de las ciudades españolas, en las costumbres y modos de resistencia de la ruralidad en la vida urbana). Las imágenes circulaban en la producción artística, científica, periodística y pedagógica, dando lugar a la creación de *paisajes*. Paisajes que son invenciones, imágenes, visiones: algunos pasibles de ser contemplados sin turbaciones, otros *inquietantes*, que no cesan de interpelar en dirección a la *tierra*, que resulta, yendo a la noción de Freud, familiar y extraña a la vez.

Las vanguardias artísticas exploraron la ruralidad y sus paisajes. Algunos, como Alberto Sánchez, vocal del Patronato de Misiones Pedagógicas y fundador de la Escuela de Vallecas, y Benjamín Palencia, reconocieron en el mundo rural una estética que, tras la apariencia petrificada de la tradición y la naturaleza árida, contenía un movimiento creativo a ser descubierto. La naturaleza considerada hostil, fue tratada como reservorio de fisonomías y sensaciones para la provocación de la sensibilidad moderna, en una poética telúrica. Por su lado, José Val del Omar, cineasta misionero, contra la superficialidad de las imágenes folclóricas –que tipificaban de un modo reduccionista la cultura popular-, buscó en lo elemental-natural: la tierra, el fuego, el agua, la “sustancia íntima” de España. Otros artistas vanguardistas, como Luis Buñuel y Salvador Dalí, crearon imágenes críticas a partir de la ruralidad. Así, encontramos la metáfora animal, en la pintura y el cine, del asno putrefacto, que sirve a la crítica de un orden social y cultural opresivo decadente.

Las búsquedas modernas en el campo español, que incluyeron las indagaciones en la cultura popular y la experimentación vanguardista, activaron un imaginario profuso en el que se establecieron relaciones entre lo propio y lo extraño: por un lado, lo propio en la ruralidad (la tradición heredada, la naturaleza como origen) y lo extraño en la ciudad (la putrefacción en el interior burgués, la modernidad avasallante); por otro lado, lo propio en la urbanidad (la técnica moderna, el acceso a los bienes culturales) y lo extraño en el mundo rural (la miseria, la ignorancia, la superstición). En la

praxis de las Misiones Pedagógicas encontramos estas relaciones que expresan la densidad de la experiencia de quienes participaron en ellas. Sobre una *semejanza perdida* se erigieron la alteridad y la intimidad: en la ruralidad los misioneros buscaron un lugar originario de ascesis y creación, un territorio interior, que encontraron propio y lejano, mundo con el que existía una deuda punzante: el “abismo material y espiritual” que, según Manuel Bartolomé Cossío, existía entre campo y ciudad, que dejaba por fuera del goce estético y cultural a los campesinos, que empezaban a ser reconocidos como ciudadanos de la República.

Mientras José Ortega y Gasset encontraba la posibilidad de la introspección personal bajo la influencia de un *paisaje pedagógico*, los misioneros encontraban en la *tierra*, en la ruralidad como territorio “natal” (volviendo a Deleuze), el lugar para una indagación colectiva. Volvemos a la pregunta por España y a la concepción de la nación explicada antes. En la praxis misionera no solo encontramos presente la idea de Giner de los Ríos de que hay una nación a educar, sino también, como ya hemos dicho de otra manera antes, la convicción de que hay algo que la nación-pueblo-tierra puede enseñar a los intelectuales y artistas que asumen un lugar protagónico en la construcción de la Segunda República. Entonces, decimos que las Misiones Pedagógicas crearon un *paisaje pedagógico*, primero en un sentido imaginario: el viaje de los misioneros y las misioneras al campo se ve orientado por la convicción de que la labor que allí realizarán será transformadora (a nivel cultural, educativo, político, subjetivo). En segundo lugar, en un sentido representacional: produjeron imágenes documentales de la experiencia estética y cultural que sirvieron para la indagación estética, la investigación cultural, el registro institucional y la difusión de una obra que se justificaba por su alcance y potencia para dejar “huella” en los campesinos. Tanto la documentación como su exhibición, la explicitación de los medios de registro y proyección de imágenes como la integración en los programas culturales de las películas modernas y la narración, formaron parte de la experiencia cultural y pedagógica misionera que se retrataba y proyectaba como *paisaje pedagógico*. Este se expresaba en imágenes fílmicas y fotográficas, así como en textos y registros sonoros, materiales reproducidos y empleados como documentos. Finalmente, decimos que las Misiones construyeron un nuevo paisaje rural interviniendo pedagógicamente en territorios y poblaciones rurales abandonadas por los “poderes públicos” (el Estado y los gobiernos anteriores al régimen republicano) y “aisladas” en términos de los alcances de la modernidad y la educación, generando nuevas dinámicas culturales que abrían posibilidades de formación tanto para los misioneros como para los campesinos. El *paisaje pedagógico* era el interior de España, al menos durante la intervención misionera (pudiendo sus efectos extenderse en el tiempo por el poder de la memoria colectiva), abierto a nuevos estímulos, conocimientos, experiencias y ejercicios individuales y comunitarios de derechos reconocidos por la República. Un *corpus* de medios y materiales culturales amplio y diverso se ponía en juego en los programas de las Misiones Pedagógicas. En las aldeas se ponían en circulación cuadros, películas, libros, canciones, poemas, obras de teatro, que ampliaban los límites culturales de cada localidad. En el espacio rural se introducía una dinámica cultural disruptiva,

provocadora y *difusiva*. En este sentido, las Misiones compartían con las vanguardias estéticas una vocación de despertar la mirada del público (en el caso de los campesinos, un público naciente) incluyendo el empleo innovador de los últimos desarrollos técnicos, una perspectiva abierta a medios artísticos de distintos tiempos, y la revalorización de la cultura popular.

La praxis misionera, que incluye la configuración del Patronato de Misiones Pedagógicas, la formación de un corpus de materiales y medios, la organización de las secciones y actividades, y la producción documental, expresa una política porosa, flexible y abierta, no determinada por sentidos unívocos. A partir de todo lo que hemos expuesto hasta aquí, podemos establecer que esto se debe, 1) a la naturaleza de las Misiones como política configurada en un campo intelectual y artístico relativamente autónomo, y su concreción política en la institucionalidad del Estado republicano, 2) a los principios políticos republicanos (herencia del institucionismo) de libertad de conciencia, 3) a la no organicidad de los intelectuales y artistas misioneros en relación con los partidos gobernantes, a la misma conformación en coalición del gobierno, 4) a la organización del Patronato que permitía funciones descentralizadas y múltiples delegaciones, 5) a la proyección política democrática del régimen de la República, 6) a la coexistencia de generaciones y tendencias ideológicas diferentes en las Misiones, 7) y a la propia dinámica de una política de difusión cultural de la ciudad al campo, que, al mismo tiempo, se producía en la difusión.

Las MP prescindieron de los formatos y criterios burocráticos de las escuelas que se insertan en modelos, precisamente modernos, de educación obligatoria y masiva, basados en la homogeneización cultural y lingüística. Dieron lugar a experiencias estéticas en las que producía una revalorización de las tradiciones culturales populares, al mismo tiempo que dispositivos tecnológicos y productos culturales de la modernidad, eran puestos en valor como medios de comunicación, difusión, formación y documentación. Esta puesta en valor se producía en función de un intento de establecer una relación dialógica con los habitantes de los lugares de España más apartados de la modernidad. En ese camino de difusión cultural en la difusión, la tecnología moderna se *desterritorializaba* de sus vínculos con la industria y el mercado, quedando libre para nuevos usos. Entonces, así como el arte, en el contexto de las Misiones Pedagógicas, abandonaba su función cultural, la tecnología moderna asumía la función social de facilitar la democratización del acceso a los bienes culturales hasta el momento reservados a las ciudades. La originalidad de las Misiones Pedagógicas como política de difusión cultural radica, en este sentido, en una *politización del arte y de la tecnología moderna*, evitando la instrumentalización propagandística, el sometimiento de la experiencia estética y pedagógica a los objetivos programáticos de un partido, un gobierno o un régimen. Además de la formación difusa que generaba la experiencia estética con el cine, la poesía, el teatro, la lectura, el arte plástico y la música, existía otra forma mediante la cual pedagógicamente los misioneros influían en la comunidad: Las MP generaban pautas (flexibles, porosas y abiertas), para que los campesinos y campesinas

podieran acceder no solo a los productos, bienes y medios culturales que se ofrecían, sino también al aprendizaje para el empleo de esos nuevos recursos.

En este punto, toma especial relevancia la idea de *acercamiento* presente en la documentación de las Misiones. Se trata de una relación que se produce en la experiencia de la Misión. Por un lado, hay un ejercicio de acercamiento por parte de los misioneros, al emprender el viaje al interior de España. La relación que las MP establecieron con las poblaciones rurales visitadas, implicó alteridad (puntos de partida sociales y culturales lejanos, distantes) pero, a la vez, una *aproximación* -al decir de José Val del Omar. Ese movimiento de acercamiento tuvo lugar no solo por convicciones políticas (el proyecto democrático republicano, el principio de justicia social, la apuesta por la transformación de las relaciones de opresión y explotación), sino también porque esa realidad rural doliente se percibía como propia.

La potencia política de las Misiones Pedagógicas la encontramos, sobre todo, en la creación de una *pedagogía de la experiencia* que permitió a misioneros y campesinos, en la *aproximación*, el aprendizaje de nuevas formas de crear comunidad.

EPÍLOGO

La victoria electoral del Frente Popular en febrero de 1936, posible a partir de una difícil e inestable unión de republicanos, socialistas, comunistas y trotskistas, expresó la radicalización de las exigencias políticas y sociales de gran parte de la población (Beevor 1982, 39). Sin embargo, otra parte importante de la sociedad española adhería a distintas formaciones de la derecha. La CEDA había presentado las elecciones en términos de una lucha entre el bien y el mal, identificándose como la salvación ante la destrucción desatada por la izquierda (Preston 2007, 83). Por su lado, el Frente Popular había basado su campaña en la amenaza del fascismo y los peligros que representaba para la República (Preston 2007, 83). Las elecciones dieron como resultado un triunfo ajustado en cuanto a votos, pero una masiva victoria en términos de poder en las Cortes (Preston 2007, 83).

Como planteaba Gerald Brenan, la llegada del Frente Popular al poder “produjo la más grande expectación entre la clase trabajadora que había sostenido a las izquierdas y la correspondiente consternación en las derechas y centro” (2009, 404). La conflictividad social fue en aumento tanto en el campo como en la ciudad. En Andalucía y Extremadura, la Federación Española de Trabajadores de la Tierra organizó y apoyó ocupaciones de tierras, buscando concretar la reforma agraria tan esperada (Casanova, 2007, 160). En las ciudades el movimiento obrero sostenía su actividad sindical y política, al mismo tiempo que tenían lugar enfrentamientos armados y atentados entre sectores de izquierda y derecha. Según Paul Preston, sin poder controlar la situación de violencia, en la primavera de 1936 fue evidente la debilidad propia de la alianza que sostenía el gobierno del Frente Popular (2007, 84). Las tensiones dentro del ámbito socialista (entre Indalecio Prieto y Francisco Largo Caballero), entre socialistas, comunistas y republicanos, habían desgastado la alianza, las contradicciones entre los distintos sectores liberaban discursos y actos que fomentaban el temor de la derecha a la revolución, y servían de justificación para la militancia anti-republicana. Los atentados a referentes políticos y sociales de un lado y otro marcaron la inestabilidad política y generaron una mayor sensación de inseguridad en la sociedad civil.

La sublevación militar del 18 de julio de 1936 se propuso por las armas lo que no había podido conseguir por los votos: anular el proceso de democratización que se había iniciado en 1931. La guerra civil movilizó utopías sociales, fantasmas y temores, intereses políticos divergentes y económicos antagónicos. Los sublevados se llamaron a sí mismos “Nacionales”, con la connotación, señalada por Paul Preston, de representar la verdadera España (2007, 103). Nuevamente, se activaba una búsqueda de la España auténtica, pero esta vez se la presentaba abierta y explícitamente, sin matices, en la religiosidad católica más intolerante y represiva. La lucha de los “Nacionales” era por “Cristo Rey” y la salvación de la España “eterna”. El saludo fascista se yuxtaponía a la ritualidad católica en una cruzada contra la República y las fuerzas políticas y culturales que ella representaba para estos sectores de la sociedad española: el liberalismo, el

anarquismo, el socialismo y el comunismo. La “nueva España” republicana que se había buscado construir desde 1931, y que orientaba la praxis de las Misiones Pedagógicas, difícilmente encontraba defensa en un enfrentamiento entre las fuerzas falangistas, carlistas, monárquicas y católicas, y un Frente Popular cada vez más alineado con la Unión Soviética. No faltaron testimonios críticos, como el de George Orwell, que destacaron las divisiones y los conflictos entre los diferentes sectores dentro del bando republicano²²², y denunciaron el autoritarismo ejercido hacia los miembros del POUM y las organizaciones anarquistas que habían formado las primeras milicias populares²²³. Ya no había lugar para la disidencia.

Como todos los veranos, en julio de 1936 los misioneros se encontraban dispersos por el territorio español. Tenían lugar en ese momento misiones en Valencia, La Rioja, Soria, Toledo, Segovia, Jaén, Málaga, Huesca, Zamora, Cuenca y Orense (Otero Urtaza 2006). La sublevación y el comienzo de la guerra encontraron a muchos misioneros y misioneras desarrollando sus tareas en pueblos y aldeas, o de camino entre un sitio y otro. Rafael Dieste y Carmen Muñoz volvían de una misión en el Pirineo aragonés unos días antes del levantamiento: más tarde supieron que los maestros que los habían acompañado habían sido fusilados (Otero Urtaza 2006, 102-103). Cristóbal Simancas, encargado de los aspectos técnicos del servicio de cine, se encontraba actuando en la provincia de Burgos, camino de Sanabria, y tuvo que enrolarse en el ejército franquista para salvar su vida (Otero Urtaza 2006, 102). Honorio Requejo, encargado del comedor en San Martín de Castañeda, fue asesinado por los falangistas (Otero Urtaza 2006, 105). Rafael Álvarez García, inspector de escuelas y misionero, también fue fusilado al comenzar la guerra (Otero Urtaza 2006, 254). Lo mismo ocurrió con Daniel González Linacero, profesor y colaborador en la organización de las misiones en Palencia (Otero Urtaza 2006, 263). Otros misioneros se enrolaron en las milicias republicanas: Manuel Rubio Sama, Francisco Bernia, Emiliano Barral, Luis y José Santabárbara, murieron en el frente. Muchos se exiliaron al comenzar el conflicto bélico, o un tiempo después, habiendo participado de la lucha política y militar en defensa de la República. Herminio Almendros, María

²²² En *Homage to Catalonia*, Orwell describió la situación en Barcelona al llegar como voluntario para las milicias populares: “The revolutionary atmosphere of Barcelona had attracted me deeply, but I had made no attempt to understand it. As for the kaleidoscope of political parties and trade unions, with their tiresome names – P.S.U.C, P.O.U.M., F.A.I, C.N.T, U.G.T, J.C.I, J.S.U, A.I.T- they merely exasperated me. I looked at first sight as though Spain were suffering from a plague of initials. I knew that I was serving in something called the P.O.U.M (I had only joined the P.O.U.M militia rather than any other because I happened to arrive in Barcelona with I.L.P papers), but I did not realize that there were serious differences between the political parties. At Monte Pocero, when they pointed to the position on our left and said: ‘Those are the Socialist’ (meaning the P.S.U.C), I was puzzled and said: ‘Aren’t we all Socialists?’ I thought it idiotic that people fighting for their lives should *have* separate parties; my attitude always was, ‘Why can’t we drop all this political nonsense and get on with the war?’” (Orwell 1980, 47).

²²³ Orwell plantea que el “giro a la derecha” en el bando republicano, durante la Guerra Civil, se produce entre octubre y noviembre de 1936, cuando la Unión Soviética comienza a abastecer de armas al gobierno “and the power began to pass from the Anarchists to the Communists. Except Russia and Mexico no country had had the decency to come to the rescue of the Government, and Mexico, for obvious reasons, could not supply arms in large quantities. Consequently the Russians were in a position to dictate terms. There is very little doubt that these terms were, in substance, ‘Prevent revolution or you get no weapons’ (...)” (Orwell 1980, 53).

Zambrano, Alejandro Casona, Cristóbal Simancas, Rafael Alberti, Arturo Serrano Plaja, Enrique Azcoaga, Rafael Dieste, Luis Álvarez Santullano, Ramón Gaya (quien perdió a su mujer en el bombardeo de Figueres), entre muchos otros, partieron, en distintos momentos, al exilio. Otros misioneros, como Modesto Medina Bravo, sufrieron la cárcel. Finalmente, muchos pasaron por la “depuración”, perdieron sus puestos de trabajo y sufrieron la humillación pública²²⁴.

La violencia impuesta por la Falange y los grupos nacionalistas sublevados se hizo sentir como venganza y represión por parte de las clases dominantes. En los pueblos y aldeas de la España rural por donde habían transitado los misioneros y las misioneras, el terror se difundía cuando llegaban las columnas de soldados, guardias civiles, carlistas y falangistas. En cada pueblo decenas de hombres y mujeres eran arrestados, torturados, humillados públicamente y fusilados. Las mujeres eran rapadas como en los tiempos de la Inquisición, y arrastradas con burros antes de ser asesinadas (Preston 2007, 109). La metáfora animal vuelve a presentarse: El burro putrefacto de la *España negra* de Émile Verhaeren (1899) y de la *Tierra sin pan* de Luis Buñuel (1933), que había alcanzado en el paisaje de las Misiones Pedagógicas a ser símbolo del esfuerzo por franquear las distancias entre ciudad y campo, desafiando el aislamiento que imponían las montañas y la ausencia de caminos para automotores, era, en la tierra arrasada por la violencia de la guerra, vehículo para la crueldad social. Para aquellos que pudieron abandonar la tierra perdida, el animal fue medio para el éxodo. Así, en *Mourir à Madrid* (1963), película documental de Frédéric Rossif, se nos muestra con crudeza el dolor que Florián Rey representaba en su melodrama social de 1930, profundizado por la propia destrucción de la vida humana. El paisaje rural que en la República se había intentado transformar, y que alcanzaba a ser pedagógico en el desarrollo de la experiencia misionera, sufría la catástrofe de la guerra.

De julio a septiembre de 1936, los misioneros y las misioneras que no habían marchado al frente ni al exilio, continuaron desarrollando algunas actuaciones: visitaron escuelas, hospitales, residencias y guarderías infantiles con el guiñol, el teatro y el coro (Otero Urtaza y García Alonso 2006, 53). En septiembre, tras la orden de la Junta de Defensa Nacional franquista de incautar y destruir las obras de las bibliotecas escolares y circulantes consideradas “de matiz socialista o comunista”, las bibliotecas creadas por el Patronato de Misiones Pedagógicas en los pueblos y aldeas fueron desmanteladas (Otero Urtaza y García Alonso 2006, 53). Las actividades del Patronato, a partir de ese momento, no cesaron inmediatamente, pero fueron mutando y disminuyendo hasta

²²⁴ Como sabemos, existía una importante diversidad ideológica entre los misioneros y misioneras, que se expresó en los distintos posicionamientos políticos hacia el final del bienio lerrouxista, durante el gobierno del Frente Popular y el comienzo de la guerra civil. José María Azpeurrutia, inspector de primera enseñanza y misionero, provenía del catolicismo conservador, y Eusebio Lillo Rodelgo, también inspector además de misionero era un institucionista católico, que durante la guerra pasó a formar parte del bando falangista. José Marzoa, colaborador en las actividades del teatro, y Juan Romá, también misionero, eran militantes del Partido Comunista, mientras que Lorenzo Varela era simpatizante del POUM (Partido Obrero de Unificación Marxista). José de Tapia, misionero con una experiencia previa en el grupo Batec, se involucró en la actividad de la FAI y Dolors Piera, del mismo grupo de Lleida, se unió a las Juventudes Socialistas Unificadas (Otero Urtaza 2006, 90).

desaparecer. En este proceso influyó, no solo la guerra y el ataque falangista a la obra misionera, sino la propia política del gobierno republicano. En septiembre, Francisco Largo Caballero formó un nuevo gobierno. La alianza incluía al Partido Comunista, a socialistas, republicanos y, más tarde, también a anarcosindicalistas de la CNT (Preston 2007, 163). Largo Caballero asignó la cartera de Instrucción Pública a Jesús Hernández (Cobb 1995, 33), uno de los fundadores del Partido Comunista, que introdujo cambios en la política educativa republicana. En su gestión, por un lado, se transformó el plan de estudios primarios, se crearon nuevas escuelas, se formó el modelo del Bachillerato y el Politécnico Obrero y las Escuelas de Trabajo (Cobb 1995, 38), y, por otro lado, se generaron nuevas dinámicas de control sobre el trabajo docente y la labor educativa, que expresaron una tendencia a la verticalización de la actividad cultural. El cambio se produjo en paralelo a la absorción, por parte del Partido Comunista, de las milicias populares que defendían distintos frentes, formando un Ejército Popular bajo el control directo del gobierno (Holguín 2003, 209). En ese contexto, en el que llegaban voluntarios de distintas partes del mundo a luchar por la República dando vida a las Brigadas Internacionales (Preston 2007, 171), proliferaron distintas organizaciones culturales (dependientes de: Federación Cultural Deportiva Obrera, Unión Federal de Estudiantes Hispanos, Juventudes Socialistas Unificadas, Alianza Intelectual Antifascista, Juventudes de Izquierda Federal, Mujeres Antifascistas y Ateneos populares). El batallón Félix Bárzana, por ejemplo, reclutaba maestros, estudiantes, profesores y funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública bajo el lema “la cultura se defiende en los campos de batalla” (Fernández Soria 1984, 49). Por otro lado, los comisarios políticos de cada sector creaban en los frentes servicios de higiene, deportes y cultura. En este contexto, el Patronato de Misiones Pedagógicas pasó a gestionar una sección de propaganda cultural. Al mismo tiempo, la composición de la comisión central del Patronato cambió bajo la nueva dirección de Josep Renau. Continuaron los misioneros Arturo Serrano Plaja, Rafael Alberti, Alejandro Casona, César Muñoz Arconada, Alberto Sánchez, Gabriel García Maroto, Eduardo Martínez Torner y Constantino Suárez, entre otros (Otero Urtaza y García Alonso 2006, 55).

En febrero de 1937 se formaron (también por decreto, como en su momento las Misiones Pedagógicas), las Milicias de la Cultura. El Ministerio de Instrucción Pública organizó un cuerpo de maestros e instructores encargados de impartir una formación elemental a los soldados (Fernández Soria 1984, 50). La finalidad, según Fernández Soria, era generar una instrucción tanto en el sentido educativo como político (1984, 50). En este sentido, desde la perspectiva de Sandie Holguín, el trabajo de las Milicias de la Cultura tenía un sentido “más propagandístico” que el de las Misiones Pedagógicas (2003, 209). En contraposición a la política “extravagante” (MPMP 1934, XXIII) de las Misiones, a la puesta en valor de la experiencia estética en la formación subjetiva, las Milicias de la Cultura parecen haberse regido por una pedagogía basada en la verticalidad propia de la instrucción y el disciplinamiento exigido por la dinámica militar. Como plantea Christopher Cobb, “el pluralismo ideológico y la tolerancia sufren inevitablemente en época de guerra” (1995, 44). Las

Misiones devinieron Milicias, remitiendo simbólicamente la acción pedagógica al ámbito de la contienda armada. El antagonismo político, ideológico y militar determinó la concepción educativa. La heterogeneidad propia de las Misiones Pedagógicas, que se expresaba en el corpus de materiales, en los recursos empleados y en las trayectorias e ideologías diversas de sus protagonistas, ya no era admisible en el contexto de la Guerra Civil.

A diferencia de las Misiones, las Milicias de la Cultura priorizaron la alfabetización. En el primer número del periódico *Armas y letras. Portavoz de las Milicias de la Cultura*²²⁵, del 1 de agosto de 1937, se expresa que “las Milicias de la Cultura han sido creadas para desterrar el analfabetismo de las filas del glorioso Ejército de la República”. En este punto encontramos un sentido instrumental de la acción educativa. Sin embargo, persiste un tono religioso, no ya el que advertíamos en el fenómeno de las Misiones Pedagógicas, sino uno más cercano a un sentido mesiánico. Se asume la alfabetización del soldado como una redención de la ignorancia, y se establece una equivalencia simbólica entre libro y arma, lucha cultural y lucha militar. Aquí encontramos un sentido ideológico, simple y unívoco, propio de un contexto de militarización de la vida social y cultural. Lejos ha quedado la praxis pedagógica inspirada por el fundador de las Misiones Pedagógicas, Manuel B. Cossío. Si la concepción política de las Misiones había sido la difusión cultural como medio de justicia social, llevando al mundo rural recursos, medios y contenidos desconocidos, articulados con otros más cercanos y propios (que permitían conectar el proyecto modernizador con la cultura popular y las tradiciones locales), la perspectiva de las Milicias de la Cultura parece haber sido la de dotar a los milicianos de una formación política antifascista en el proceso de la enseñanza de herramientas elementales, en la lucha popular por otra España.

En distintos periódicos, como en *Armas y Letras*, aparece esta leyenda: “El fascismo fomenta la incultura, porque sabe que así es más fácil dominar al pueblo. Por algo los hombres cultos son enemigos del fascismo” (*Armas y Letras*, número 3, 1 de octubre de 1937). Es significativo el material que se empleaba para la alfabetización, al mostrar la fuerte directividad de la acción pedagógica. Los maestros milicianos empleaban la “Cartilla antifascista”, que incluía una serie de ejercicios para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cada ejercicio comenzaba con una frase que ideológicamente establecía una dirección en relación con la contienda política y bélica: “Todo para el pueblo”, “El gobierno de la república es el gobierno legítimo” o “El Frente Popular nos lleva al triunfo” (Fernández Soria 1984, 55). Estas frases, que al mismo tiempo son consignas, eran el material para enseñar letras, sílabas y palabras. A partir de cada frase se asociaban palabras que permitían aprender otras letras y, al mismo tiempo, reforzar el sentido ideológico de la consigna. La relación con el modelo soviético era explícita: “Rusia se repite en España”, dice la editorial de *Armas y letras*, “Jesús Hernández nos recuerda a Lunacharsky, el infatigable creador de la cruzada

²²⁵ Los periódicos y folletos de las Milicias de la Cultura empleados en esta investigación fueron consultados, durante el mes de marzo de 2016, en la Biblioteca y Archivo del Pavelló de la República, dependiente de la Universitat de Barcelona.

antialfabética”, “Una vez más la Unión Soviética tendrá que servirnos de ejemplo y guía en nuestras actividades” (*Armas y letras*, número 1, 1 de agosto de 1937).

Si bien la alfabetización ocupaba un lugar central en la acción de las Milicias de la Cultura, también se llevaban adelante otras actividades formativas y recreativas, como las proyecciones cinematográficas, las clases de higiene sexual, los talleres de imprenta para la propaganda gráfica y las publicaciones periódicas, las conferencias sobre la marcha de la guerra y la lucha contra el fascismo y el teatro de guiñol (*Armas y Letras*, número 4 y 5, noviembre y diciembre de 1937). Se realizaban periódicos murales cuya actualización quedaba a cargo de los combatientes. Tal vez en estas actividades el principio de montaje que advertíamos en la praxis misionera, y que estaba tan presente en la gráfica de la propaganda política (recordemos los carteles de Josep Renau, nuevo presidente del Patronato de Misiones Pedagógicas), tenía algún efecto de apertura creativa en relación con la univocidad que implicaba el modelo cultural miliciano. En los periódicos murales existían distintas secciones: “Guerra” (movimiento de frentes, organización del ejército, anécdotas de la vida en el frente), “Cultura” (analfabetismo, ampliación cultural, preparación técnica y militar), “Industria y Agricultura” (minería, industria, agricultura, colectivismo, formas de organización soviéticas), “Sección local” (no del pueblo o la región, sino de la División, la Brigada o el Batallón), “Movimiento Nacional e Internacional” (La guerra y el proletariado), “Jocosa” (chistes, historietas cómicas) y “Colaboración libre” (sección en la que los soldados opinan sobre distintos asuntos) (*Armas y Letras*, número 3, 1 de octubre de 1937). Si prestamos atención a la presencia de estos diferentes rubros y temáticas, que funcionaban como espacios para la producción y reproducción de discursos e imágenes, podemos notar la imbricación de dos dimensiones de la vida en el frente: la de la guerra y la política, y la del ocio. Si la primera implicaba solemnidad, la segunda permitía el humor, el juego, y, por ende, un posible espacio de creatividad.

A diferencia de las Misiones Pedagógicas, en las Milicias de la Cultura había una marca visible, un distintivo que señalaba la pertenencia y participación en la empresa: la imagen de una estrella y un libro. La Sección de Propaganda y Prensa enviaba a sus suscriptores esta insignia, “para que figure destacada en la Escuela, en el Hogar del Soldado, en el Hospital, en todas partes donde tu lucha por la cultura tenga un escenario adecuado” (Folleto-afiche de las Milicias de la Cultura, s/f). La insignia permitía hacer visible la adhesión a la empresa cultural de las milicias antifascistas. Su exhibición era un gesto compatible con la formación disciplinaria que se buscaba establecer (otra determinación de la militarización de la vida). Se trataba de una inspiración totalmente diferente a la de las Misiones Pedagógicas creadas en 1931. La “extravagancia” de las Misiones, recordemos que el concepto del Patronato implicaba decir que “vagan fuera de los programas tradicionales y de toda estructura, profesión y corporación escalonadas” (MPMP 1934, XXIII), era reemplazada por el disciplinamiento militar, así como la pedagogía en la difusión, que hace a la singularidad de la política misionera, quedaba sustituida por la instrucción. La ideologización de la política cultural llevada adelante en el contexto de la guerra reemplazaba la politicidad de las Misiones Pedagógicas,

basada en la experiencia de acceder a bienes culturales lejanos, de ejercer derechos que la República buscaba garantizar.

Otro rasgo de discontinuidad entre las Misiones Pedagógicas y las Milicias de la Cultura aparece en la ausencia de referencias al antecedente misionero en el contexto de la prensa orgánica miliciana. En *Fusil y libro* se sostiene que el Frente Popular, mediante las Milicias, realiza una “obra de difusión cultural” que antes no se había hecho (*Fusil y Libro*, número 12, 25 de enero de 1938). Aunque no hay una relación reconocida entre las Milicias y las Misiones, en algunos contenidos de la praxis se expresa una cierta continuidad. En el mismo número de *Fusil y Libro*, por ejemplo, en un artículo titulado “Cómo debe ser una charla”, se plantea la importancia cultural de la literatura y la pintura del Siglo de Oro. En el número 3 del periódico *Armas y Letras*, del 1 de octubre de 1937, podemos encontrar un “programa del espectáculo” en el marco del “viaje de propaganda cultural por las trincheras”. En el programa se anuncian presentaciones de orquestas, una de ellas ejecuta una obra de Manuel de Falla, “Danza del fuego”, de *Amor Brujo*, presente también en algunos programas de las Misiones Pedagógicas. Esta relación con ciertos elementos de la cultura española más allá del campo de batalla, la podemos ver en la opinión de un miliciano que escribe en la sección “Autocrítica” del periódico *Fusil y Libro* (número 4, 26 de octubre de 1937): “Hay que demostrar al combatiente que la cultura del pasado ha pasado a ser patrimonio del pueblo, como conquista de la revolución popular”.

Otros elementos de semejanza entre las Milicias y las Misiones son las lecturas, la recitación de romances, el teatro y el cine. El servicio de “cine-fono” se dirigía a las agrupaciones de combatientes: “En los actos organizados por Milicias de la Cultura se proyectan películas de carácter educativo, social, cómico. A estas proyecciones asisten los mandos de las unidades, los jefes militares y los comisarios, centenares de combatientes y los milicianos de la cultura correspondientes a las Brigadas donde el espectáculo se realiza” (*Armas y letras*, 1 de agosto de 1937). Además, se organizaban “equipos volantes de teatro y cine” que recorrerían las trincheras llevando reproducciones seleccionadas de las obras de arte, romances, poesía clásica y moderna y discos de música folclórica (*Armas y letras*, 1 de agosto de 1937). El objetivo era “instruir” y hacer que los soldados abandonasen “los vicios en que hasta ahora ocupaban sus ratos de ocio” (*Armas y letras*, 1 de agosto de 1937). En este sentido, el mismo periódico, dirigido a militantes y combatientes, establecía una intervención pedagógico-instructiva al difundir fotografías de la labor de las Milicias. El epígrafe de una de estas fotografías dice: “Este soldado es uno de tantos analfabetos redimidos por la labor de Milicias de la Cultura. Ahora aprovecha sus ratos de ocio para perfeccionar sus conocimientos” (*Armas y letras*, 1 de agosto de 1937).

En *Armas y letras* hay una sección que se denomina “Ruta espiritual del combatiente”. Este título nos remite, de alguna manera, a la ambulancia de las Misiones Pedagógicas, a la itinerancia de los fotógrafos de finales del siglo XIX y principios del XX, y a la peregrinación religiosa. Nuevamente

vemos cómo se activa una tradición cultural del viaje ligado al conocimiento y a la ascesis del sujeto. Una nota publicada en esta sección interpela al combatiente de manera directa: “Soldado de hoy, sujeto a una disciplina de guerra: Tú dispones de tiempo libre, y esos minutos en que abandonas el arma para descansar los dedicas a escribir a la novia. No te censuro. Escribe a la novia, lee los periódicos; pero dedica también las horas a la higiene y al arte. (...) Ahora recorres España. En tu cerebro, inflamado de ideales, frente a tu mano crispada al fusil (...) se alzan también las bellezas del arte de todos los tiempos, de un arte que consagró a España por encima de la ruindad burguesa. (...) Tú vas hoy por los caminos como un gran Quijote del valor español, firme el arma, cubierto de ideal, tensa la atención, generosa y desbordada tu humanidad” (*Armas y letras*, 1 de agosto de 1937).

La nación en guerra se reterritorializa sobre un mapa imaginario trazado por herencias literarias. Y el valor del arte como parte de una herencia cultural mayor, que debe ser protegida y restituida al pueblo, se reafirma en la exhortación que se hace, al final del texto, al soldado: “Desvélate, soldado, por salvar las obras de arte. Ellas merecen el máximo respeto porque servirán para que tú, tus hijos y los hijos de tus hijos os presentéis al mundo y podáis decirle que, al mismo tiempo que sabréis levantar una nueva España, conserváis de la patria de ayer lo digno de la España de mañana” (*Armas y letras*, 1 de agosto de 1937). El discurso de la construcción de una nueva España aparece en un contexto que requiere, a la vez, defensa de lo heredado y lo conseguido, y fuerza para la transformación de la realidad económica y social injusta.

Fuera de España, con la diáspora republicana, la experiencia misionera encontró una continuidad mayor que la que podía darse en el propio contexto republicano, en el marco de la guerra. En Uruguay, en 1945, comenzaron a llevarse a cabo misiones socio-pedagógicas con la participación de estudiantes universitarios y profesores de la Escuela Normal de Montevideo. En Argentina se crearon misiones de divulgación cultural impulsadas por Olga y Leticia Cossetini en la ciudad de Rosario. Allí estuvieron presentes Rafael Alberti, Nicolás Guillén, Gabriela Mistral, Juan Ramón Jiménez, entre otros. Las misiones se dirigían a los barrios populares de la ciudad (García Alonso 2006, 207). Herminio Almendros, exiliado en Cuba en 1939, fue director de Enseñanza Rural en el contexto de la Revolución de 1959. Orientó, desde su formación y experiencia pedagógica, los planes de escolarización en el país (García Alonso 2006, 208). En la Cuba revolucionaria también se desarrolló un cine itinerante muy semejante al misionero. Incluso se desarrolló allí la práctica documental fílmica que buscaba registrar la experiencia de los nuevos espectadores rurales con el cine. El film documental de Octavio Cortázar, *Por primera vez* (1969) registra la experiencia del cine-móvil, entrevistando a los militantes y a los campesinos que veían por primera vez una película. A diferencia de las misiones españolas, treinta años más tarde y con una tecnología diferente, el Instituto Cubano del Arte y la Industria Cinematográfica consiguió conservar, a través del arte documental de Octavio Cortázar, los testimonios de los campesinos en el momento de la experiencia. Además de percibir los gestos y las actitudes de los nuevos espectadores, ahora también podemos nosotros encontrarnos con sus voces. Después de preguntar a los proyeccionistas por la

labor del cine-móvil, que implicaba recorrer escuelas rurales y proyectar películas en poblados aislados, el cineasta filma el camino, el viaje hacia un pueblo en el que nunca se vio el cine. Cortázar nos hace partícipes, como espectadores de su documental, de la expectativa que genera un cine destinado a los que aún no lo han descubierto. Al llegar al pueblo se dirige a niños y niñas, hombres y mujeres, como “compañeros”. Les pregunta si vieron alguna vez una película, y qué piensan que es el cine. Una mujer dice que “debe ser algo de importancia”, que “se ven muchachas bonitas”, y escenas de “caballería”. Como en las películas del Patronato de Misiones Pedagógicas, se registra la preparación de la proyección, el ambiente de emoción, nerviosismo y alboroto. El sonido, ausente en el registro fílmico de las Misiones, permite captar las risas y las voces. Como en las fotografías de Val del Omar, Menéndez Pidal o Modesto Medina, vemos a los campesinos señalar la pantalla, mirar sorprendidos las imágenes en movimiento. Por un momento olvidamos que estamos en Cuba, en los años sesenta. En la oscuridad de la sala improvisada, por la luz que el proyector deja como resto a sus espaldas, vemos ojos que brillan, manos entrelazadas, una mujer amamantando a su bebé. La película termina con un tono y un tipo de registro textual muy cercano al de los misioneros y misioneras de la Segunda República española: “Así, el 12 de abril de 1967, en Los Mulos, montañas de Baracoa, más de cien personas vieron películas por primera vez”²²⁶.

El valor de la experiencia pedagógica, cultural y política de las Misiones Pedagógicas no se encuentra en una continuidad lineal y sostenida en la propia política republicana, sino en la actividad dispersa pero íntimamente conectada, consciente y sólida pero difusa, abierta y permeable de los propios misioneros y misioneras que, en el exilio, inspiraron nuevas experiencias pedagógicas humildes y potentes, creadoras de relaciones comunitarias que, aunque frágiles en un contexto de reforma, revolución o catástrofe, perduraron en una memoria colectiva que no se cierra en un relato, sino que permanece abierta en la praxis cultural.

²²⁶ Se puede ver la película de Octavio Cortázar, *Por primera vez*, siguiendo este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=gKf4maMqbVo>

BIBLIOGRAFIA

Libros

ABELLÁN, José Luis. *Historia crítica del pensamiento español. Tomo IV. Liberalismo y romanticismo (1808-1874)*. Madrid: Espasa-Calpe, 1984.

ADORNO, Theodor W. *Monografías musicales. Ensayo sobre Wagner/Mahler. Una fisionomía musical/ Berg. El maestro de la transición mínima*. Madrid: Ediciones Akal, 2008.

AGAMBEN, Giorgio. *Profanations*. New York: Zone Books, 2007.

AIKEN, Ian. *The Concise Routledge encyclopedia of the documentary film*. New York: Oxon, 2013.

ÁLVAREZ SANTULLANO, Luis. Edición, estudio preliminar y notas explicativas para las *Obras completas de Santa Teresa de Jesús*. Madrid: M. Aguilar editor, 1948 (Sexta edición).

ÁLVAREZ SANTULLANO, Luis. *El pensamiento vivo de Cossío*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1946.

ÁLVAREZ SANTULLANO, Luis. *La poesía del pueblo. Romances y canciones de España y América*. Buenos Aires: Librería Hachette, 1955.

ÁLVAREZ SANTULLANO, Luis. *Místicos españoles*. Madrid: Instituto Escuela- Junta para Ampliación de Estudios, 1934.

ÁLVAREZ-JUNCO, José. *Spanish identity in the age of nations*. Manchester: Manchester University Press, 2011.

ARANGUREN, José Luis y SANCHEZ BARBUDO, Antonio (coord.). *Homenaje de Arturo Serrano Plaja*. Madrid: Taurus ediciones, 1984.

ARIAS DE COSSÍO, Ana María y LÓPEZ DE ALONSO, Covadonga. *Manuel Bartolomé Cossío a través de su correspondencia (1879-1934)*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos; Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2014

AZORÍN, *Visión de España*. Madrid: Espasa-Calpe, 1972.

BARTHES, Roland. *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós, 1989.

BARTRA, Roger. *Wild Men in the Looking Glass*. University of Michigan Press, 1994.

BAUDELAIRE, Charles. *El pintor de la vida moderna*. Buenos Aires: Taurus, 2014.

BAUDELAIRE, Charles. *Les flors del mal*. Barcelona: Edicions 62, 2010.

BEEVOR, Antony. *The Spanish Civil War*. London: Orbis Publishing, 1982.

BELLO, Luis. *Viaje por las escuelas de España*. Madrid: Magisterio español, 1929.

- BENJAMIN, Walter. “Ramón Gómez de la Serna. Le Cirque”, *Internationale Revue*, número 8/9, 1927. En BENJAMIN, Walter. *La tarea del crítico*. Edición de Mariana Dimopulos. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2017.
- BENJAMIN, Walter. *Dirección única*. Madrid: Alfaguara, 1987.
- BENJAMIN, Walter. Edición de Jordi Ibáñez. *Iluminaciones*. Barcelona: Taurus, 2018.
- BENJAMIN, Walter. *Escritos franceses*. Madrid: Amorrortu, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal, 2013.
- BERGER, John. *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2016.
- BLANCO-BELMONTE, Marcos Rafael. *Por la España desconocida: notas de una excursión a La Alberca, las Jurdes, Batuecas y Peña de Francia*. Con ilustraciones fotográficas de Venancio Gombau. Publicado como suplementos en *La Ilustración Española y Americana*. Madrid, 1911.
- BLAT, Empar; DOMENECH, Carme. *Herminio Almendros, L'inspector que renova l'educació*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Quadrata Editorial, 2003.
- BRAUDEL, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial, 1970.
- BRENAN, Gerarld. *El laberinto español. Antecedentes sociales y políticos de la guerra civil*. Barcelona: Editorial Planeta, 2009.
- BROWN, Brown, J. *El Greco en Toledo*. Madrid: Editorial Alianza, 1982.
- BUCK-MORSS, Susan. *The origin of Negative Dialectics. Theodor Adorno, Walter Benjamin and the Frankfurt Institute*. New York: The free press, 1979.
- BUCK-MORSS, Susan. *Walter Benjamin. Escritor revolucionario*. Buenos Aires: La Marca Editora, 2014.
- BÜRGER, Peter. *Teoría de la vanguardia*. Barcelona: Ediciones Península, 2000.
- CALVO SERRALLER, Francisco; MARCHAN FIZ, Simón; GONZÁLEZ GARCIA, Ángel. *Escritos de arte de vanguardia. 1900/1945*. Madrid: Akal, 1999.
- CARR, Raymond. *Spain. A History*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- CARRIÓN, Pascual. *La reforma agraria de la República*. Barcelona: Ariel, 1973.
- CASANOVA, Julián. *Historia de España. República y Guerra Civil*. Barcelona: Crítica/Marcial Pons, 2007.

- CASONA, Alejandro. *Nuestra Natacha*. Edited by William H. Shoemaker. New York, Appleton-Century Company, 1947.
- CASONA, Alejandro. *Retablo jovial*. Madrid: Editorial EDAF, 2011.
- CASONA, Alejandro. *Una misión pedagógico-social en Sanabria. Teatro estudiantil*. PHAC, Cuadernos de Cultura Española, Buenos Aires, 1941
- CERNUDA, Luis. *Selected poems of Luis Cernuda*. Editado por Reginald Gibbons. Los Ángeles: University of California Press, 1977.
- CHANAN, Michael. *The politics of documentary*. London: British Film Institute, 2007.
- CIRLOT, Victoria. *La visión abierta. Del mito del Grial al surrealismo*. Madrid: Editorial Siruela, 2010.
- COBB, Christopher. *Los milicianos de la cultura*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1995.
- COSSÍO, Manuel Bartolomé. *El Greco*. Madrid, Espasa Calpe, 1983.
- COSSÍO, Manuel Bartolomé. *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2007.
- COSTA, Joaquín. *Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno de España: Urgencia y modo de cambiarla*. Madrid: Imprenta de los hijos de M.G. Hernández, 1903.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Editorial Pre-Textos, 2010.
- DERRIDA, Jacques y ROUDINESCO, Elisabeth. *For what tomorrow... A dialogue*. Stanford: Stanford University Press, 2004.
- DÍAZ CASTAÑÓN, Carmen. *Alejandro Casona*. Oviedo: Caja de Ahorros de Asturias, 1990.
- DICKIE, George. *Art and the Aesthetic. An institutional analysis*. Ithaca: Cornell University Press, 1974.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2011.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *L'album de l'art à l'époque du "Musée imaginaire"*. Paris: Éditions Hazan, 2013.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Madrid: Abada, 2009.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Bordes Manantial, 2004.

- DOMINGO, Marcelino. *La escuela en la República*. Madrid: M. Aguilar editor, 1932.
- DOMINGO, Marcelino. *La experiencia del poder*. Madrid: Tip. De S. Quemades, 1934.
- DUBOIS, Philippe. *El acto fotográfico. De la Representación a la Recepción*. Barcelona: Paidós, 1986.
- EISENSTEIN, Sergei. *El Greco*. Buenos Aires: Sans Soleil Ediciones, 2014.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. *Educación y cultura en la guerra civil. España 1936-1939*. Valencia: NAU llibres, 1984.
- FONTANA, Josep. *Historia de España*. Barcelona: Marcial Pons, 2007.
- FREUD, Sigmund. *Obras completas. VI. Psicopatología de la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu, 2012.
- FREUD, Sigmund. *Obras completas. XVII*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1992.
- FRISBY, David. *Fragments of modernity in the work of Simmel, Kracauer and Benjamin*. Cambridge: Polity Press, 1985.
- FUSI, Juan Pablo. *La España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2007.
- GARCÍA DELGADO, José Luis; JIMENEZ, Juan Carlos. *Un siglo de España. Economía*. Madrid. Marcial Pons, 1999.
- GARCÍA LORCA, Federico. *Poesía completa*. New York: Vintage español- Random House, 2003.
- GARCÍA LORCA, Federico. *Three tragedies. Blood Wedding, Yerma, Bernarda Alba*. New York: New Directions Books, 1955.
- GARCÍA VELASCO, José (ed.). *Redes internacionales de la cultura española, 1914-1939*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2014.
- GIBSON, Ian. *Federico García Lorca. A life*. New York: Pantheon Books, 1989.
- GIMÉNEZ CABALLERO, Ernesto. *Casticismo, nacionalismo y vanguardia. Antología, 1927-1935*. Selección y prólogo de José-Carlos Mainer. Madrid: Fundación Santander Central Hispano, 2005.
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Ensayados sobre educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1945.
- GINZBURG, Carlo. *Tentativas. El queso y los gusanos: un modelo de historia crítica para el análisis de culturas subalternas*. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2014.
- GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón. *El Circo*. Barcelona: Plaza y Janes editores, 1987.

- GRAHAM, Helen and LABANYI, Jo. *Spanish Cultural Studies. An introduction. The struggle for Modernity*. New York: Oxford University Press, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Antología*. Selección y notas de Manuel Sacristán. México: Editorial Siglo Veintiuno, 1970.
- GRAMSCI, Antonio. *La formación de los intelectuales*. México: Editorial Grijalbo, 1967.
- GUBERN, Román y HAMMOND, Paul. *Los años rojos de Luis Buñuel*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2009.
- GUBERN, Román, MONTERDE, José, AAVV. *Historia del cine español*. Madrid: Cátedra, 2009.
- GUBERN, Román. *Proyector de luna. La generación del 27 y el cine*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- GUBERN, Román. *Val del Omar, cinemista*. Granada: Publicación de la Diputación de Granada, 2004.
- GUIMERA, Àngel. *Tierra baja*. Buenos Aires: Biblioteca Económica, 1924.
- GUTIÉRREZ SOLANA, José. *La España negra*. Madrid: Beltrán, 1920.
- HABERMAS, Jürgen. *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge: The MIT Press, 1991.
- HOLGUÍN, Sandie. *República de ciudadanos. Cultura e identidad nacional en la España republicana*. Barcelona: Editorial Crítica, 2003.
- HUGHES, Robert. *A toda crítica. Ensayos sobre arte y artistas*. Barcelona: Anagrama, 1992.
- INMAN FOX, Edward. *Ideología y política en las letras de fin de siglo. 1898*. Madrid: Espasa Calpe, 1988.
- INMAN FOX, Edward. *La invención de España*. Madrid: Catedra, 1997.
- IRIZARRY, Estelle. *Rafael Dieste*. Boston: Twayne Publishes, 1979.
- JAUREGUI, Carlos. *Canibalia. Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2005.
- JAUSS, Hans Robert. *Caminos de la comprensión*. Madrid: Machado Libros, 2012.
- JIMÉNEZ LANDI, Antonio. *La Institución Libre de Enseñanza. Tomo 1. Los orígenes*. Madrid: Taurus, 1973.
- JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Platero y yo*. Madrid: Aguilar, 1965.
- KAMEN, Henry. *A concise history of Spain*. London: Charles Saibner's sons, 1973.

KAMEN, Henry. *Imagining Spain. Historical myth and national identity*. London: Yale University Press, 2008.

KRISTEVA, Julia. Edición de Kelly Oliver. *The portable Kristeva*. New York: Columbia University Press, 2002.

LABANYI, Jo. *Galdós*. London: Longman, 1993.

LARSON, Susan y WOODS, Eva (ed.) *Visualizing Spanish modernity*. Oxford: Berg, 2005.

LEGENDRE, Maurice. *Las Jurdas. Étude de géographie humaine*. Paris: Bibliothèque de L'École des Hautes Études Hispaniques, 1927.

LÉGER, Fernand. *Funciones de la pintura*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

LEÓN, María Teresa. *Memoria de la melancolía*. La Habana: Casa Editora Abril, 2001.

LLANO SÁNCHEZ, Rafael. *La imagen-duende. García Lorca y Val del Omar*. Valencia: Editorial Pre-Textos, 2014.

LLOPIS, Rodolfo. *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Edición y estudio introductorio de Antonio Molero Pintado. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.

LLORENS, Sara. Edición de Joan Pujadas. *Àlbum Sara Llorens*. Pineda de Mar: Ajuntament de Pineda de Mar, 2014.

LOPE DE VEGA, *Fuenteovejuna*. Edición de Juan María Marín. Madrid: Ediciones Catedra, 1984.

LÓPEZ YARTO, Amelia. *El catálogo Monumental de España (1900-1961)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2010.

LUZURIAGA, Lorenzo. *La escuela única*. Madrid, 1931.

MACHADO, Antonio. *Escritos dispersos (1893-1936)*. Edición de Jordi Domenech. Madrid: Editorial Octaedro, 2009.

MACHADO, Antonio. *Fields of Castile/ Campos de Castilla*. Editado por Stanley Applebaum. New York: Dover Publications, 2007.

MAEZTU, Ramiro. *Hacia otra España*. Edición digital de la Biblioteca Nacional de España, 2015.

MAINER, José-Carlos. *Años de vísperas. La vida de la cultura en España. 1931-1939*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 2006.

MAINER, José-Carlos. *La doma de la Quimera. Ensayos sobre nacionalismo y cultura en España*. Madrid: Iberoamericana, 2004.

MAINER, José-Carlos. *La Edad de Plata (1902-1939)*. Madrid: Editorial Catedra, 1987.

- MALEFAKIS, Edward. *Agrarian reform and peasant revolution in Spain*. New Haven: Yale University Press, 1970.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Los argonautas del Pacífico Occidental. I*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986.
- MALRAUX, André. *Le Musée imaginaire*. Paris: Gallimard, 1965.
- MANGINI, Shirly. *Maruja Mallo and the Spanish Avant-garde*. Sunny: Ashgate Publishing Company, 2010.
- MARAÑÓN, Gregorio (dir.) *El Alma de España*. Madrid: Herederos de D. Manuel Herrera Oria, 1951.
- MENDELSON, Jordana. *Documentar España. Los artistas, la cultura expositiva y la nación moderna, 1929-1939*. Barcelona: Ediciones de La Central, 2012.
- MENDELSON, Jordana. *Documenting Spain. Artists, Exhibition Culture, and the Modern Nation, 1929-1939*. University Park: The Pennsylvania State University Press, 2005.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (ed.). *Poema del Cid*. Madrid: Imprenta de los hijos de José Ducazcal, 1898.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. *Los españoles en la literatura*. Madrid: Espasa Calpe, 1971.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramon. *Poesía juglaresca y juglares. Orígenes de las literaturas románicas*. Madrid: Espasa Calpe, 1991.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. *The Cid and his Spain*. London: Frank Cass and Company Limited, 1971.
- ORTEGA Y GASSET, José. *El espectador*. Estela: Salvat Editores, 1970.
- ORTEGA Y GASSET, José. *En tiempos de la sociedad de masas*. Buenos Aires: Taurus, 2014.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Papeles sobre Velázquez y Goya*. Madrid: Alianza Editorial, 1987.
- ORTIZ ECHAGÜE, José. *España: Tipos y trajes*. Bilbao: La Editorial Vizcaína, 1947.
- ORWELL, George. *Homage to Catalonia*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1980.
- OTERO URTAZA, Eugenio. *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, 2012.
- OTERO URTAZA, Eugenio. *Las Misiones Pedagógicas: una experiencia de educación popular*. La Coruña: Edición do Castro, 1982.

- OTERO URTAZA, Eugenio. *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1994 a.
- OTERO URTAZA, Eugenio. *Manuel Bartolomé Cossío: trayectoria vital de un educador*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1994 b.
- PÉREZ ANDÚJAR, Javier. *Todo lo que se llevó el diablo*. Barcelona: Tusquets, 2010.
- PÉREZ GALÁN, Mariano. *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid: Mondadori, 1988.
- PÉREZ GALDÓS, Benito. *El caballero encantado. Cuento real... inverosímil*. Madrid: Perlado, Páez y Compañía, 1909.
- POU VAN DEN BOSSCHE, Anna. *Goya, Los Caprichos*. Barcelona: Ediciones de La Central, 2011.
- PRESTON, Paul. *The Spanish Civil War*. New York: Grove Press, 1986.
- PRESTON, Paul. *The Spanish Civil War. Reaction, revolution, and revenge*. New York: Norton and Company, 2007.
- PROUST, Marcel. *En busca del tiempo perdido. Por el camino de Swann*, Buenos Aires: CS Ediciones, 2006
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel. *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Madrid: Tecnos, 1999.
- REGOYOS, Darío y VERHAEREN, Émile. *España negra*. Barcelona: Imprenta de Pedro Ortega, 1899.
- RODRÍGUEZ CORREDOIRA, Patricia. *La reinención de la identidad española durante la Segunda República. Las Misiones Pedagógicas y el teatro profesional en las tablas madrileñas*. Lugo: Axac, 2016.
- RODRÍGUEZ-SOLAS, David. *Teatros nacionales republicanos. La Segunda República y el teatro clásico español*. Madrid: Iberoamericana, 2014.
- SÁENZ BURUAGA, Gonzalo. *Val del Omar: sin fn.* Granada: Diputación Provincial de Granada, 1992.
- SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo (Dir.). *Galaxia Val del Omar*. Madrid: Instituto Cervantes, 2002.
- SÁENZ DE LA CALZADA, Margarita. *La Residencia de Estudiantes*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2011.
- SÁNCHEZ BARBUDO, Antonio. *Una pregunta sobre España*. México: Editorial Centauro, 1945.
- SCHAMMAHGESESSER, Silvina. *Madrid's forgotten avant-garde. Between esencialism and Modernity*. Brighton: Sussex Academic, 2015.

- TAINÉ, Hipólito. *Viaje a los Pirineos*. Madrid: Espasa Calpe, 1963.
- TAINÉ, Hippolyte. *Voyage aux pyrénées*. Paris: Librairie de L. Hachette, 1860.
- TIANA, Alejandro. *Las Misiones Pedagógicas*. Madrid: La Catarata, 2016.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel. *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid: Editorial Tecnos, 1977.
- TUSELL, Xavier; MEAKER, Gerald; JACKSON, Gabriel; MALEFAKIS, Edward; PAYNE, Stanley; LINZ, Juan; DE MIGUEL, Amando. *Política y Sociedad en la España del siglo XX*. Madrid: Akal, 1978.
- UNAMUNO, Miguel. *Andanzas y visiones españolas*. Madrid: Renacimiento, 1922.
- UNAMUNO, Miguel. *En torno al casticismo*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1996.
- UNAMUNO, Miguel. *Vida de Don Quijote y Sancho*. Madrid: Alianza Editorial, 2002.
- VAL DEL OMAR, José. *Escritos de técnica, poética y mística*. Edición de Javier Ortiz-Echagüe. Barcelona, Ediciones de La Central, 2010.
- VERTOV, Dziga. *Memorias de un cineasta bolchevique*. Barcelona: Editorial Labor, 1974.
- VILAR, Pierre. *Història d'Espanya*. Barcelona: Crítica, 1990.
- WAGNER, Richard. *Ópera y drama*. Madrid: Akal, 2013.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *The modern world-system*. New York: Academic Press, 1974.
- WILLIAM FOSTER, David and RAMOS FOSTER, Virginia. *Luis de Gongora*. New York: Twayne Publishers, 1973.
- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona, Ediciones Península, 1997.
- WIZISLA, Ermunt. *Benjamin y Brecht. Historia de una amistad*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- ZAMBRANO, María. *España, sueño y verdad*. Barcelona: Edhasa, 1982.

Artículos y capítulos de libros

- AFINOQUÉNOVA, Eugenia. "Leisure and Agrarian Reform: Liberal Governance in the Traveling Museums of Spanish Misiones Pedagógicas (1931–1933)" en *Hispanic Review*, Vol. 79, No. 2, Philadelphia, Spring 2011, 261-290.
- CIANCIO, María Belén. "Benjamin y otras miradas: sobre algunas mutaciones del concepto de fantasmagoría". *Revista de Teoría Crítica Constelaciones*. n°2, 2013, pp.206-218.

DEL REY, Antonia. “Pedagogía o promoción turística. Opciones de compromiso en el documental de la Segunda República española” en *Archivos de la filmoteca*, número 69, Valencia, abril de 2002.

DENNIS, Nigel. “Ramón Gaya y el Museo del Pueblo de las Misiones Pedagógicas” *Escritura e imagen*, Vol. 7, 2011, 11-26.

DORADO FERNÁNDEZ, Enrique, MAGANA LOARTE, Concepción, SANTIAGO, Andrés, “La momia de la hija del doctor Velasco. Disección de una leyenda”. *Revista de la Escuela de Medicina Legal*. Madrid, febrero de 2010.

FERNÁNDEZ, Horacio y ORTIZ-ECHAGÜE, Javier. “Val del Omar and the Graphic Documentation of the Pedagogical Missions” en María Luisa Blanco ed. *Val del Omar Overflow*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Centro José Guerrero, 2010.

FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel. “Manuel Azaña y el Estado educador en la Constitución española de 1931” en *Cuestiones pedagógicas*, 21, 2011/2012, pp. 85-119.

FONTANELLA, Lee. “Landscape in the Photography of Spain” en LARSON, Susan y WOODS, Eva (ed.) *Visualizing Spanish modernity*. Oxford: Berg, 2005.

GARCÍA ALONSO, María. “Intuiciones visuales para pueblos olvidados. La utilización del cine en las Misiones Pedagógicas de la Segunda República Española”, *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine* [En línea] URL: <http://ceec.revues.org/4861> ; DOI : 10.4000/ceec.4861 2013.

HANSEN, Miriam. “Benjamin and Cinema: Not a One-Way Street”. *Critical Inquiry* 25, no. 2, Winter, 1999, 306-343.

JACKSON, Gabriel. “El régimen de Azaña en perspectiva (1931-1933)” en AAVV, *Política y Sociedad en la España del Siglo XX*. Madrid: Akal, 1978.

MENDELSON, Jordana. “La imagen de España en la década de 1930: Paradoja del documental e impulso etnográfico en la obra de José Val del Omar y Luis Buñuel” en Saenz de Buruaga, Gonzalo (editor). *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2003.

OTERO URTAZA, Eugenio. “Antonio Ramos Varela. Noticia de un intelectual libertario esquecido”. *Boletín Galego de Literatura*, núm. 39-40, 2008, 297-316.

PEGO PUIGBO, Armando. “Pedro Poveda en clave historiográfica: un debate cultural y pedagógico del siglo XX”. *Hispania Sacra*, LIX. 120, julio-diciembre 2007, 707-740.

RIQUER, Borja. “Aproximaciones al nacionalismo español contemporáneo” en *Studia Historiac-Historia Contemporánea*, vol. XII (1994), pp. 11-29.

SALABERRIA LIZARAZU, Ramón. “Las bibliotecas de Misiones Pedagógicas: medio millón de libros a las aldeas más olvidadas” en Otero Urtaza, Eugenio. *Catálogo Exposición Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales; Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2006.

SALAÛN, Serge. "Vanguardias estéticas en España" en *Nuevos caminos en la investigación de los años veinte en España*. En WENTZLAFF-EGGEBERT, Christian. Tübingen: Niemeyer, 1998.

VILAR, Pierre. "Estat, nació, pàtria, a Espanya i França: 1870-1914" en *L'Espill*, Segona Època, núm. 18. Hivern 2004.

Ponencias:

OTERO URTAZA, Eugenio. "La recuperación de la memoria gozosa. Lo que descubre el archivo fotográfico de las Misiones Pedagógicas" en *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 2, 2009, ISBN 978-84-9769-245-8, págs. 745-754

Conferencias:

GAYA, Ramón. "Mi experiencia en las Misiones Pedagógicas (1931-1936). Con el Museo del Prado de viaje por España". Reproducción de la conferencia que dio el pintor en la Residencia de Estudiantes el 24 de abril de 1991. En *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y Residencia de Estudiantes. Edición de Gonzalo Sáenz de Buruaga. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes: 2003, págs. 19- 33.

Entrevistas

OTERO URTAZA, Eugenio. "Entrevista con Rafael Dieste" en *Educación y Biblioteca*, número 119, 2001. Pp. 25-28.

Tesis

IBARZ, Mercè. *Buñuel Documental. "Las Hurdes, Tierra sin Pan" i el seu Temps*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1997.

OTERO URTAZA, Eugenio. *Pensamiento pedagógico y acción educativa de Manuel Bartolomé Cossío*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1990.

Exposiciones y catálogos.

Val del Omar y las Misiones Pedagógicas. Comisarios: Gonzalo Sáenz de Buruaga y Piluca Baquero Val del Omar. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y Residencia de Estudiantes de Madrid. Sala Verónicas, Murcia, Mayo-Junio 2003. Residencia de Estudiantes, Madrid, Julio 2003. Catálogo de la exposición editado por Gonzalo Sáenz de Buruaga. Producción de la Comunidad Autónoma de Murcia y la Residencia de Estudiantes. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2003.

Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936. Comisarios: Eugenio Otero Urtaza y María García Alonso. Exposición itinerante. Catálogo editado en Madrid por la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y la Residencia de Estudiantes, 2006.

Desbordamiento de Val del Omar. Comisario: Eugeni Bonet. Exposición Organizada por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Exposición 2010-1012. Catálogo *Desbordamiento de Val del Omar*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2010. Versión en inglés: *Val del Omar. Overflow*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2010.

Metamorfosis. Visiones fantásticas de Starewitch, Švankmajer y los hermanos Quay. Comisaria: Carolina López. Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, 26 marzo - 7 septiembre 2014.

Manuscritos

Cuaderno de Felisa de las Cuevas. Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes. Consulta realizada en Madrid, junio de 2014.

Documentos oficiales

Decreto de creación del Patronato de Misiones Pedagógicas. *Gaceta de Madrid*, núm. 150, del 30 de mayo de 1931, pág. 1033-1034. Departamento: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1931/150/A01033-01034.pdf>

Orden autorizando al Patronato de Misiones Pedagógicas para utilizar los ofrecimientos y solicitar la colaboración de los Maestros nacionales, Inspectores de Primera enseñanza y Profesores de Escuela Normal para la labor de las Misiones pedagógicas en los pueblos. *Gaceta de Madrid* núm. 123, de 3 mayo de 1935, pág. 981-982. Departamento: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1935/123/A00981-00982.pdf>

Memoria de la Misión Pedagógico-Social en Sanabria (Zamora). Resumen de trabajos realizados en el año 1934. Madrid: Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935. (Biblioteca de la Universitat de Barcelona y Biblioteca Digital de Castilla y León).

Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931-Diciembre de 1933. Madrid: Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934. (Biblioteca Universitat Pompeu Fabra).

Preámbulo del Real Decreto de 11 de enero de 1907, creando la Junta para Ampliación de Estudios e investigaciones científicas.

<http://www.residencia.csic.es/jae/img/lecturas/pdf/decretojae.pdf>

Real decreto suprimiendo el Ministerio de Fomento y creando en su lugar los de Instrucción pública y Obras públicas.

<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1900/109/A00316-00317.pdf>

Catálogo Monumental de España. Provincia de Ávila. Escrito por Manuel Gómez Moreno. Sigue el artículo 14 del Real Decreto de 14 de febrero de 1900 en el que se dispone la publicación de un catálogo de cada provincia. Madrid, 1901.

http://biblioteca.cchs.csic.es/digitalizacion_tnt/index_interior_avila.html

Constitución española de 1931

http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf

Sesiones parlamentarias del 26 y 27 de junio de 1935, núm. 211 y 212. Diario de Sesiones del Congreso de Diputados. Serie Histórica, 1932-1935.

http://www.congreso.es/est_sesiones/

Prensa

ABC. Madrid, 27 de junio de 1935, p. 26. Hemeroteca digital ABC.

ABC. Madrid, 3 de noviembre de 1928, p. 4. Hemeroteca Digital ABC.

Almanaque Literario 1935. Guillermo de Torre, Miguel Pérez Ferrero, E. Salazar y Chapela. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

Amic de les Arts, Sitges, Any 4, 31 de març de 1929, núm. 31, p. 2. Arxiu de Revistes Catalanes Antigues.

Arte y Cinematografía. Barcelona, Año XXII, Febrero de 1931, núm 358, p. 25. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

Arte. Revista de la Sociedad de Artistas Ibéricos. Año II, Madrid, junio 1933, núm. 2, p. 14. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

Blanco y Negro, Madrid, 16 de enero de 1904, p.18. Hemeroteca digital ABC.

Caras y caretas. Buenos Aires, 12 de agosto de 1933, núm. 188, p. 112. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Cinegramas. Madrid, Año III, 3 de marzo de 1936, núm. 86, p. 37. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

Crónica, Madrid, 26 de julio de 1931, p. 3. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Crónica. Madrid, 13 de marzo de 1932, núm. 112, p. 13. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Cruzada católica. Madrid, febrero de 1936, núm. 38, p.13. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Democracia. Madrid, 13 de septiembre de 1935, p. 4. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

Diablo Mundo. Madrid, 19 de mayo de 1934, núm. 4, p. 6. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

Diario de León, 13 de febrero de 2018, s/p. Hemeroteca digital del Diario de León.

El Imparcial. Año XL, Madrid, 17 de septiembre de 1906. José Ortega y Gasset, “La pedagogía del paisaje”, p.3. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

El País. Madrid, 1 de febrero de 2002, s/p. Archivo digital de El País.

El Siglo Futuro. Diario Católico. Año LVI, Madrid, 22 de junio de 1931, p. 2. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

El Sol. Madrid, 10 de agosto de 1930, p. 8. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

El Sol. Madrid, 29 de octubre de 1933, p.12. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

El Sol. Madrid, 9 de mayo de 1934, p.7. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

Estampas. Madrid, 10 de septiembre de 1932, p.10. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

España marítima y pesquera. Madrid, 30 de marzo de 1933, p. 5. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Gracia y Justicia. Madrid, 10 de agosto de 1935, núm. 190. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Heraldo de Madrid. Madrid, 10 de julio de 1935, p.6. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Heraldo de Madrid. Madrid, 25 de abril de 1935, p. 16. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

La Época. Diario Político. Madrid, 19 de junio de 1880, p.4. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

La Escuela Moderna. Revista pedagógica y administrativa de Primera Enseñanza, Año XL, marzo de 1930, núm. 462, p.35. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

La Escuela Moderna. Año XLV, Madrid, 1 de julio de 1934, núm. 514, p.15. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

La Gaceta Literaria. Madrid, 1 de noviembre de 1927, núm. 69, p. 5. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

La Gaceta Literaria, Madrid, 1 de octubre de 1928, núm. 43, p.1. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

La Gaceta Literaria. Madrid, 1 de septiembre de 1930, núm. 89, p.7. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

La Gaceta Literaria. Madrid, Octubre de 1931, núm. 115, p. 13. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

La Libertad. Madrid, 30 de junio de 1935, p.2. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

La Tierra. Madrid, 15 de febrero de 1933, p.4. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

La Voz, Madrid, 14 de marzo de 1933, p.2. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Línea. Madrid, 15 de noviembre de 1935, p.3. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Luz, 2 de febrero de 1932, p. 9. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Luz, Madrid, 10 de febrero de 1932, p. 6. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

Luz, Madrid, 11 de marzo de 1932, p.5. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Luz, Madrid, 8 de mayo de 1934, p.5. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Mundo Gráfico. Madrid, Año XXIV, 4 de julio de 1934, p. 3. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

New York Times, 23 de enero de 1927, p.6. Proquest at Hillman Library, University of Pittsburgh.

Nuevo Mundo. Madrid, 2 de octubre de 1931, p. 28. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Nuevo mundo. Madrid, 19 de marzo de 1933, p. 26. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Nuevo mundo. Madrid, 5 de mayo de 1935, p.23. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Ondas. Madrid, 8 de febrero de 1930, núm. 243, p. 9. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

Ondas. Madrid, 28 de agosto de 1930, p.26. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Oasis. Madrid, noviembre de 1935, núm. 13, p. 50. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Residencia, Madrid, octubre de 1932, núm. 4, p. 94. Archivo digital de revistas *Edad de Plata*. Residencia de Estudiantes.

Residencia. Madrid, octubre- noviembre de 1933, núm. 4-5. Archivo digital de revistas *Edad de Plata*. Residencia de Estudiantes.

Residencia. Madrid, diciembre de 1933, núm. 6. Archivo digital de revistas *Edad de Plata*. Residencia de Estudiantes.

Revista de Escuelas Normales. Guadalajara, noviembre de 1935, núm. 114, p. 19. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Revista General de Enseñanza y Bellas Artes. Madrid, 15 de octubre de 1915, núm. 92, p. 2. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Tierra y Libertad. Barcelona, enero-febrero-marzo de 1934, núm. 19, p. 35. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

Verso y prosa, Época 1, junio de 1927, núm. 6. Archivo digital de revistas *Edad de Plata*. Residencia de Estudiantes.

Vida penitenciaria. Madrid, 10 de marzo de 1933, p. 7. Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España.

Wall Street Journal, 11 de agosto de 1929, p. 9. Proquest at Hillman Library, University of Pittsburgh.

Wall Street Journal, 7 de mayo de 1928, p. 9. Proquest at Hillman Library, University of Pittsburgh.

Otros materiales

Salvador Dalí, Sebastià Gasch, Lluís Montanyà. *Manifest Groc*. 1928. <https://www.enciclopedia.cat/EC-GEC-0039761.xml>

Luis Cernuda, *A un poeta muerto* (F. G. L).

Fotografías de José Ortiz Echagüe en *España: Tipos y trajes*. Bilbao: La Editorial Vizcaína, 1947.

José Val del Omar, “Meridiano del Color en España”, I Congreso Internacional del Color, Barcelona, 1959. http://www.valdelomar.com/texto1.php?lang=es&menu_act=7

Folleto de Exposición “Las Misiones socio-pedagógicas entre España y América: México-España- Uruguay”, octubre 2009, UNED, Universidad de la República – Uruguay. Curaduría de María García Alonso y Gabriel Scagliola.

175 años de fotografía. 1839-2014. Tipos Populares. Baltasar Cue. Fotografías 1891-1894. Museo Nacional de Antropología y Museo del Pueblo de Asturias. Fundación María Cristina Masaveu Peterson. 2014.

Manuel de Falla, *El amor brujo*. 1915.

Pinturas, grabados, dibujos

El Greco, *El caballero de la mano en el pecho* (1580).

El Greco, *Vista de Toledo* (1597-1599).

Francisco de Goya, *Caprichos* (1797-1799).

Francisco de Goya, *Los fusilamientos del 3 de mayo de 1808* (1814).

Francisco de Goya, “No saben el camino” (1814-1815).

Francisco de Goya, “Disparate de miedo” (1815-1810).

Francisco de Goya, *El Aquelarre o El Gran Cabrón* (1820-1823).

Maruja Mallo, *Antro de fósiles* (1930).

Películas

BUÑUEL, Luis y DALÍ, Salvador. *Un chien andalou*. 16 min. Francia, 1928.

BUÑUEL, Luis. *Las Hurdes. Tierra sin pan*. 30 min. Producida por Ramón Acín y Luis Buñuel. España y Francia, 1933.

CHAPLIN, Charles. *The vagabond*. 24 min. Estados Unidos, 1916.

CORTÁZAR, Octavio. *Por primera vez*. 9 min. Producida por Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos. Cuba, 1968.

DEKEUKELEIRE, Charles. *Visions de Lourdes*. 17 min. Francia, 1932.

DISNEY, Walt. *Cinderella*. 7 min. Estados Unidos, 1922.

EASTMAN CLASSROOM FILMS, KODAK. *Planting and care of trees*.

EASTMAN CLASSROOM FILMS, KODAK. *Rubber*, 1929.

FLAHERTY, Robert. *Nanook of the North*. 74 min. Estados Unidos y Canadá, 1922.

L'HERBIER, Marcel. *El Dorado*. 98 min. Francia, 1921.

- MÉLIÈS, Georges. *Voyage dans la lune*. 13 min. Francia, 1902.
- REINIGER, Lotte. *Aschenputtel*. 13 min. Alemania, 1922.
- REY, Florián. *La aldea maldita*. 57 min. España, 1930.
- ROSSIF, Frédéric. *Mourir à Madrid*. 85 min. Producida por Ancinex. Francia, 1963.
- STAREWICZ, Wladyslaw. *Les grenouilles qui demandent un roi*. 9 min. Francia, 1922.
- TAPIA, Gonzalo. *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*. 55 min. Producción de Acacia Films. España, 2006-2007.
- VAL DEL OMAR, José. *Estampas 1932*. 13 min. España, 1932.
- VAL DEL OMAR, José. *Fiestas cristianas/ Fiestas profanas*. 51 min. España, 1934.
- VAL DEL OMAR, José. *Tríptico elemental de España: Aguaespejo granadino* (23 min., blanco y negro, 35 mm., 1953-1955), *Fuego en Castilla* (18 min., color y blanco y negro, 35 mm., 1958-1960) y *Acaríño Galaico* (24 min, blanco y negro, 35 mm., 1961-1995). España, 1953-1995.
- VAL DEL OMAR, José. *Vibración de Granada*. 20 min. España, 1935.