

TEATRO, LITERATURA DRAMÁTICA, EDUCACIÓN POPULAR Y CONSTRUCCIÓN NACIONAL. GALICIA, 1882-1936

Theatre, drama, popular education and nation-building. Galicia, 1882-1936

Manuel Francisco VIEITES GARCÍA
Universidad de Vigo

Fecha de aceptación de originales: febrero de 2004
Bibliid. [0212-0267 (2003-2004) 22-23; 347-370]

RESUMEN: Entre 1882 y 1936 tiene lugar en Galicia un proceso de definición identitaria y de construcción nacional promovido por un movimiento cultural, el movimiento galleguista, que, a partir de 1918, comienza su transformación en un movimiento político del que nace, en 1931, el Partido Galleguista. Con el estreno del espectáculo *A fonte do xuramento* comienza todo un proyecto de promoción de la creación dramática y de la realización teatral, ámbitos artísticos que se configuran como instrumentos privilegiados en los procesos de educación popular a través de los que se transmiten representaciones de la identidad, se formula una idea de la nación, se reescribe la historia conformando mitos y héroes y se presentan los conflictos sociales, económicos o políticos que afectaban a aquellos sectores sociales que el movimiento galleguista consideraba depositarios de las esencias nacionales: labradores y marineros.

PALABRAS CLAVE: concienciación, nacionalismo, educación popular, teatro popular, construcción nacional.

ABSTRACT: Between 1882 and 1936 a process of identity definition and nation-building took place in Galicia. It was promoted by a cultural movement, the Galician Movement, which, from 1918 onwards, began its transformation into a political movement and was the cornerstone of the Galician Party, created in 1931. The premiere of the play *A fonte do xuramento* was the starting point of an ambitious project of drama and theatre promotion, two artistic areas that became privileged tools in the processes of community education and conscientization. They were intended to show identity representations, to draw up the idea of the nation, to rewrite the history of the nation, with its myths and heroes, and to enact the most important social, economical and political conflicts affecting the two social groups that were considered the real repositories of the national essences: farmworkers and fishermen.

KEY WORDS: conscientization, nationalism, community education, popular theatre, nation-building.

EL VASTO CAMPO de prácticas educativas que se ha ido creando a partir de la relación entre teatro y educación, y que denominamos educación teatral, no agota su riqueza en el marco de lo que se denomina educación formal, o procesos educativos formalizados, sino que aumenta considerablemente a medida que consideramos aquellos procesos educativos que presentan un menor grado de formalización. No debemos olvidar que el teatro, en su multiplicidad de manifestaciones, constituye, desde el inicio de los tiempos, un espacio público, social y mágico, en el que es posible el encuentro, la expresión y la comunicación, o que la escena nos permite crear una especie de espacio transicional (Winnicott, 1982), donde todo es posible, incluso la terapia. Por eso, en todas las culturas podemos documentar manifestaciones de carácter teatral que tienen finalidades educativas muy diversas (Elkonin, 1980; Turner, 1992). Tras el binomio teatro-educación encontramos, en consecuencia, un territorio amplio, sumamente rico y todavía por explorar, por lo que cada día se hace más necesario cartografiar y catalogar sus múltiples recursos, para poder orientar mejor su uso y disfrute. Mas no es éste el espacio en el que proponer una lectura sistematizadora de ese universo, por lo que nos limitaremos a señalar, como necesario punto de partida, que tanto el espectáculo teatral como el texto dramático han constituido, en diferentes épocas históricas, instrumentos y recursos en procesos educativos con diferentes grados de formalización, sobre todo en el ámbito de lo que se denomina educación popular, en nuestro caso vinculados a un proceso de construcción nacional que se inicia a mediados del siglo XIX y culmina en julio de 1936 con la aprobación del Estatuto de Autonomía, umbral del autogobierno.

Este artículo es un resumen de la memoria de doctorado titulada *Literatura dramática, teatro e procesos non formais de educación. Estudio da incidencia do texto dramático e a representación teatral na educación popular en Galicia, 1882/1936*. Fue dirigida por el profesor Dr. Antón Costa Rico y defendida en abril de 2001 ante un tribunal presidido por el profesor Dr. Julio Ruiz Berrio de la Universidad Complutense de Madrid, e integrado por el profesor Dr. José María Hernández Díaz de la Universidad de Salamanca, el profesor Dr. Xoán González-Millán del College University of New York, la profesora Dra. Dolores Vilavedra de la Universidad de Santiago de Compostela y por el profesor Dr. José Antonio Caride Gómez, que actuó como secretario. A todos quiero mostrar mi gratitud por sus interesantes consideraciones, por sus sabios consejos y sus estimulantes aportaciones.

1. De la educación popular al teatro

En la introducción que acompaña la edición de las actas del Coloquio Hispano-Francés celebrado en Madrid los días 15, 16 y 17 de junio de 1987, bajo el lema «Clases populares, cultura y educación. Siglos XIX-XX», Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana (1990: 16) explicaban que por educación popular podemos entender los procesos de formación en que participan grupos sociales excluidos del aparato escolar, definición que era complementada en un trabajo posterior (1994: 142), en el que destacaban los rasgos distintivos que tradicionalmente encierra esta tipología educativa, en tanto que «medio de promoción individual, instrumento de liberación colectiva o aparato de control social e ideológico».

Centrar nuestra atención en los grupos sociales excluidos del aparato escolar, o para los que el aparato escolar no estaba ni visible ni disponible, y analizar la finalidad de las diferentes propuestas de educación popular promovidas desde el poder (la Administración y entidades colaboradoras), supone partir de una relación dialéctica entre las clases dominadas y las clases dominantes, pues lo que estas últimas procuraban, en definitiva, no era otra cosa que potenciar una instrucción pública capaz de paliar los altos índices de analfabetismo, mejorar la cualificación de la mano de obra y, como señalaba Francisco Javier Ema Fernández (1998: 190), establecer una distancia prudencial entre los trabajadores y ciertas doctrinas revolucionarias como el anarquismo y el socialismo. De igual manera, muchas de las iniciativas de educación popular centradas en el campo cultural sirvieron para establecer una relación similar entre las culturas dominantes y las culturas marginadas y/o emergentes, entre los discursos hegemónicos y sus correspondientes contra-discursos. Pues como oportunamente recordaba Paul F. Armstrong (1988: 37), haciendo referencia a trabajos de A. Gramsci y L. Althusser, «la educación puede ser bien una forma de control hegemónico o parte del aparato ideológico del estado, con el objetivo de reproducir más que desafiar las desigualdades sociales y culturales existentes».

Hay que señalar que una buena parte de las iniciativas de educación popular que se ponen en marcha en España, y en Galicia, entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XX, están promovidas por instituciones, organismos, entidades y particulares que, más allá de la voluntad filantrópica, buscan un progreso social, cultural y económico que redunde de forma directa en el asentamiento de la sociedad burguesa. Entre las primeras entidades que acogen este tipo de iniciativas están las «sociedades económicas», creadas para poner en marcha medidas de desarrollo económico, promoción social y difusión cultural. Entre sus iniciativas figura la creación de escuelas populares que tenían una triple finalidad: formación moral y religiosa, formación de mano de obra cualificada y promoción de la felicidad colectiva e individual (Negrín Fajardo, 1998). Así, en un artículo en que analiza algunas de las actividades promovidas por la Sociedad Aragonesa de Amigos del País, María Rosa Domínguez Cabrejas (1998: 187-188) certificaba la existencia de un significativo interés por la «expansión del nivel de instrucción primaria entre aquellas capas de la población tradicionalmente carentes de ella, pues esa carencia era considerada como un lastre importante para cualquier avance económico».

Pero existían otras finalidades y objetivos, pues una de las características singulares de las experiencias de educación popular potenciadas desde las clases dominantes radica en su carácter de formación cívica y en su finalidad doctrinal, que Alejandro Mayordomo (1998: 297) definía en los siguientes términos: «La educación popular durante el siglo XX manifiesta muy bien la intención de *normativizar* las maneras de ver e interpretar el mundo que las clases no dominantes deben adoptar». Y se fomenta el amor patrio, la formación moral y las virtudes cívicas como forma de superar la ignorancia secular que padecían las clases más desfavorecidas y la creciente masa de proletarios que buscaban refugio en las grandes ciudades, y de garantizar el orden social. Algunas de las ideas desde las que se diseñaban una parte de aquellas iniciativas estaban asociadas a valores como dignificación y regeneración, pues los integrantes y simpatizantes de la Institución Libre de Enseñanza también impulsaban, en pleno período de entre siglos, proyectos solidarios con las clases más desfavorecidas, como señala Manuel Ledesma

Reyes (1998: 288), en tanto que «la idea de los institucionalistas era la construcción de una nueva sociedad por métodos pacíficos, evitando cualquier aventura revolucionaria». Y frente a ellos se situarán aquellos colectivos que utilizando instrumentos similares entendían la educación popular como una estrategia de liberación, emancipación y revolución. Y en todo este proceso, la cultura, entendida en su dimensión más artística, desempeñó un papel de indudable trascendencia. En ocasiones no estamos ante dinámicas socioculturales promovidas desde el poder, sino ante iniciativas que emergen como un contrapoder, como una denuncia de la hegemonía.

El estudio de los procesos de creación y difusión cultural, y de los productos que se producen y distribuyen (de su recepción y de su recepción crítica), sea desde las culturas dominantes sea desde las subsidiarias y emergentes, es, en nuestra opinión, un requisito fundamental a la hora de analizar los procesos de formación colectiva o el establecimiento de normas y pautas de conducta (y fines de vida), también a la hora de estudiar los procesos de conformación identitaria de una clase y, en nuestro caso, de una colectividad, de todo un pueblo o de sectores del mismo. Como recordaba Claude Willard, en relación con los procesos de emancipación del movimiento obrero (1974: 186-187): «Una fuente verdaderamente nueva, olvidada hasta el día de hoy, es la fuente cultural, indispensable para conocer las actitudes culturales de los trabajadores y para entender mejor los caminos seguidos y las mentalidades de los militantes y de las masas en las que aquellos influyen o quieren influir».

Será pues sumamente importante estudiar los productos culturales consumidos y/o producidos por las clases populares, así como analizar los espacios para su producción, distribución y recepción y determinar el rol que estos productos desempeñaban en la vida cultural de la comunidad en su conjunto (Williams, 1981). Es por eso que Guereña y Tiana (1990: 19-20), analizando los espacios en los que tenían lugar procesos de sociabilidad en España a partir de la Restauración, destacaban la importancia de la taberna como espacio «informal», sin olvidar otros espacios y celebraciones (lavaderos públicos, fiestas, procesiones obreras), que son definidos como «un inmenso taller en perspectiva». Insisten pues en el hecho de que además de las instituciones clásicas de la educación popular (casas del pueblo, ateneos, escuelas de adultos...), existían otros espacios, tiempos, propuestas y actividades con no menos trascendencia y proyección social.

Podemos decir, en consecuencia, que si los tiempos, los espacios y los objetivos de la educación popular presentan una gran heterogeneidad, lo mismo ocurre con los instrumentos, los recursos y los procedimientos, de modo que en ese largo período que va de finales del siglo XVIII a mediados del siglo XX, podemos comprobar cómo se ponen en marcha los más diversos procesos de educación popular, dirigidos a muy diversos beneficiarios y con diferentes grados de formalización. Podemos documentar iniciativas sumamente formalizadas que intentan promover aprendizajes propios de la escuela primaria, en una acción claramente compensatoria, hasta iniciativas más orientadas a la transmisión de actitudes, valores y normas, lo que remite a una formación con una dimensión más social, política o cultural. Será en estos ámbitos, a veces olvidados, donde el teatro y el texto dramático desarrollen algunas de sus potencialidades y virtualidades educativas, un hecho que ponen de manifiesto investigadores procedentes de muy diversos marcos disciplinares. Así, Baz Kershaw (1992: 21), con relación al uso del teatro

como instrumento de movilización colectiva por parte de movimientos políticos, subraya que «las instituciones y los productos culturales son realmente fundamentales para el mantenimiento de las ideologías dominantes y con frecuencia constituyen espacios sociales para la lucha ideológica. El teatro y la representación, en particular, son marcos privilegiados para reforzar o poner en cuestión la hegemonía».

En ese sentido, Patricio Cariola (1991: 38-39), en su análisis de diversas experiencias de educación popular desarrolladas en Chile, fundamentalmente en el período de la dictadura militar comandada por Augusto Pinochet (jaleada y aplaudida en su día por los demócrata-cristianos Patricio Aylwin y Eduardo Frei), destacaba cómo aquellas iniciativas intentaban promover la toma de conciencia ante una determinada realidad social, cultural, económica y política, pues

la concienciación aparece ligada al aumento de la autoestima individual y colectiva y al fortalecimiento de la identidad cultural, sobre todo en proyectos con indígenas... En resumen, se percibe la concienciación como un medio para transformar a los individuos y grupos en sujetos activos, en actores sociales, tanto en los aspectos relativos a la vida cotidiana como a la vida política.

Es así como podemos establecer un primer vínculo entre educación popular y construcción nacional, a través de esos procesos de desarrollo de la autoestima, de descubrimiento de la identidad, de fomento de la participación y de lucha por la emancipación y la transformación social.

Pero tampoco podemos olvidar la importancia que el teatro ha tenido en diversos proyectos de educación popular en Latinoamérica (Boal, 1975), y que subrayan el hecho de que no estamos ante efectos educativos complementarios, sino ante objetivos educativos debidamente planificados y determinados en los procesos de acción y difusión cultural en que los espectáculos teatrales y los textos dramáticos se sitúan. De todo ello hablaba P. M. Cunningham cuando señalaba ese fuerte vínculo entre teatro y educación popular (1995: 903):

Esos educadores populares que realizan sus análisis a partir del modelo de conflictos reconocen que la cultura es un espacio para cuestionar la hegemonía. La hegemonía (definida como la imposición de las formas sociales y culturales de las clases dominantes a toda la ciudadanía, alta cultura con el objetivo de imponer el control a través del consentimiento) sólo se puede cuestionar combatiendo la imposición cultural...

El teatro popular es una parte importante de la cultura popular porque los participantes pueden presentar, de forma creativa, los dilemas que, provocados por la hegemonía, deben enfrentar en la sociedad. Constituye una expresión cultural para los que la producen; constituye igualmente un hecho educativo para los espectadores.

Como intentaremos mostrar, el movimiento galleguista tuvo que desarrollar muy diversos instrumentos para potenciar un espacio educativo propio. Un espacio lógicamente separado y ajeno a la institución escolar pero sumamente necesario para la divulgación de su ideario y para conseguir los apoyos precisos para iniciar el proceso de transformación social, cultural y política que ese mismo ideario proclamaba, y que descansaba, como premisa previa, en procesos de concienciación, de desarrollo de la autoestima y de afirmación de la identidad. El espectáculo teatral (y en menor medida el texto dramático, debido al índice de analfabetismo entre los gallego-hablantes y a la ausencia manifiesta de hábitos lectores entre amplios

segmentos de la población), será, desde el primer momento, un instrumento privilegiado y recurrente en el proceso de galleguización de la sociedad, de definición identitaria y de construcción nacional, objetivos fundamentales en las iniciativas de educación popular de signo galleguista (Rivas Barrós, 1997, 2001).

2. Del teatro a la educación popular

Desde las primeras culturas, y haciendo una referencia obligada al crisol que supone la Grecia antigua, el teatro ha constituido un instrumento de transmisión cultural y formación ciudadana (Rodríguez Adrados, 1999), al tiempo que aquello que podríamos llamar «sociedad teatral» establecerá diversos procedimientos para la formación de los profesionales de la escena, que, con el andar de los siglos, configuran escuelas y métodos a medida que las técnicas se hacen más complejas y los requerimientos de cualificación aumentan y se diversifican. Así fueron tomando cuerpo toda una serie de experiencias que podríamos encuadrar dentro de la educación teatral, ámbito que a principios del siglo XX ya presenta una cierta complejidad, en función de los objetivos formativos y de sus beneficiarios, con lo que se comienza a distinguir entre una formación teatral específica, orientada a la formación de los profesionales del teatro y una formación teatral de carácter general que tendría como objetivo contribuir a la formación general (o integral) del individuo.

Pero la función educativa del teatro, y del texto dramático, no termina en esas experiencias pioneras, de las que derivará toda una serie de disciplinas que gozan de reconocimiento académico e institucional en muy diversos países, sino que se manifiesta en otros ámbitos no menos importantes. Como afirmaba Javier Gómez Espelosín (1985: 20), en relación con la función del teatro en la democracia ateniense: «El teatro era, además, un medio de comunicación que cumplía una importante función educativa dentro de la sociedad ateniense. No hemos de olvidar que el poeta, considerado *maestro de la verdad*, poseedor de una sabiduría que debe transmitir a toda la comunidad, era una figura común en toda la Grecia antigua y esta función continuaba operando de modo efectivo con los poetas trágicos».

La instrumentalización del texto dramático es casi tan vieja como su propia escritura, y el tránsito y las tensiones entre la función social y la función artística de la literatura, del teatro o de la creación artística en general (Hauser, [1951] 1976), son constantes que podemos documentar en las más diversas épocas y geografías, si bien esa función social no es privativa de los movimientos considerados progresistas o revolucionarios sino que se manifiesta siempre que un grupo determinado pretende dar a conocer o imponer una determinada visión de la realidad, un patrón de conducta o un conjunto de valores y normas, y la obra de José María Pemán sería un ejemplo claro de la recreación de la hegemonía dominante durante la dictadura franquista (Ruiz Ramón, 1995).

Aquella pregunta con la que Augusto Boal (1980: 5) iniciaba la introducción a su conocida obra, *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* («¿Debe el arte educar, informar, organizar, influenciar, incitar, actuar, o debe ser simplemente fuente de placer y gozo?») tuvo respuestas diferentes a lo largo de los siglos, pero en muy pocas ocasiones la literatura dramática dejó de cumplir esa función social que, en bastantes casos, aparece superpuesta a la función poética o artística. Como señalaba Andrés Amorós (1985: 93), la influencia de la literatura sobre la sociedad

suele ser «sutil e indirecta», si bien en muchas ocasiones contribuye de modo significativo a «cambiar la sensibilidad colectiva, creando un clima de creencias que hará posible, quizá, el día de mañana, el cambio político concreto. Usando la fórmula más manida: la literatura puede servir para la toma de conciencia colectiva ante una determinada situación».

Otro tanto ocurre con el teatro, que, siguiendo de nuevo a Boal (1980), se puede convertir en un instrumento de dominación o en arma de liberación, además de constituir un recurso para la reconstrucción de la identidad nacional, tal y como sucede en Irlanda, cuando un grupo de intelectuales decide crear lo que luego se conocerá como Abbey Theatre, compañía que a través de sus propuestas escénicas desempeñará un rol fundamental en la configuración de un nuevo imaginario colectivo para un país en proceso de construcción y en lucha por su soberanía e independencia (Mikhail, 1988). Como señalaba Declan Kiberd en su análisis de la relación entre creación literaria y lucha política (1992: 231): «Muchos de los jóvenes que se unieron a la revuelta de 1916 lo hicieron creyendo que estaban recreando el sacrificio de Cuchulain, el antiguo héroe celta que había defendido las Tierras del Norte contra los invasores, incluso con su vida». Y con respecto a Cuchulain, habría que subrayar esa condición de modelo o ejemplo a seguir, en tanto que símbolo de un pasado primordial y precolonial en el que la nación celta vivía en libertad. Edward W. Said (1996: 53) explicaba que este tipo de estrategia, la recuperación y exaltación del héroe nacional, forma parte de los mecanismos que muchos poetas y hombres de letras ponen en marcha durante las luchas de independencia o liberación, subrayando el «poder movilizador de las imágenes y tradiciones así construidas».

Teatro y literatura dramática constituyen, en consecuencia, instrumentos eficaces e incluso privilegiados en los procesos de construcción nacional, en ese proceso necesario de definición grupal (Murray, 1997). Su utilización como medio de transmisión de ideas y de movilización popular, como procedimiento en la presentación y en la proyección de un ideal identitario y de un determinado imaginario social o como recurso para establecer normas y pautas de conducta, se ha producido, insistimos, desde los primeros estadios de la civilización y adquiere especial relevancia a partir de la Revolución Francesa, sea en los procesos de conformación nacional sea en los procesos revolucionarios y contrarrevolucionarios (Corse, 1997).

Las relaciones entre educación popular y construcción nacional en comunidades periféricas o en naciones sin Estado vienen determinadas por el hecho de que la primera constituye uno de los pocos instrumentos disponibles para promover los procesos ya señalados de autoestima, concienciación, participación y movilización. Dado que el discurso educativo hegemónico está determinado por un poder central que, por norma, pretende imponer sus propios referentes sociales, históricos o culturales, los grupos que establecen la resistencia frente a la dominación tienen que crear y dar a conocer su propio discurso, que se convierte en contra-discurso que aspira a ser hegemónico (González-Millán, 2000), a través de muy diversos cauces y siguiendo procesos propios de la educación popular, entendida siempre como una alternativa a la educación oficial, dominante. Y el teatro adquiriría un valor considerable en tanto permitía abarcar segmentos amplios de población o aquellas capas que más padecían la lacra del analfabetismo.

TASA DE ALFABETIZACIÓN

	TOTAL						
	1860	1877	1887	1900	1910	1920	1930
A Coruña	16,40	19,18	22,37	25,20	31,11	40,15	48,66
Lugo	17,54	18,21	22,31	26,84	30,74	40,58	53,02
Ourense	15,27	16,37	20,00	23,19	29,79	36,31	49,35
Pontevedra	18,97	21,96	23,72	27,40	34,11	43,38	52,73
Galicia	17,07	19,05	22,16	25,68	31,48	40,31	50,75

Fuente: Narciso de GABRIEL, Antón COSTA, María GONZÁLEZ RAPOSO e Isabel RIVAS BARRÓS (1997).

En el caso de Galicia, la lucha por la recuperación de las señales de identidad y por la construcción nacional convierte la defensa de la lengua propia, el gallego, en una de las banderas de la acción cultural y política (Monteagudo, 1995), y ante la imposibilidad de lograr aquel objetivo de socialización secundaria (Berger y Luckmann, [1968] 1998) a través del sistema educativo español, se establecieron mecanismos de educación popular, muchos de ellos alternativos, ante las dificultades para establecer espacios educativos propios (Costa Rico, 1989), pero sobre todo como medio para llegar a amplios sectores de población que habían sufrido una escolarización muy deficiente o que habían sido escolarizados en el sistema escolar español. En ese sentido, una de las críticas que reciben las escuelas de indianos, tan importantes en el fomento de la educación popular y en la creación de cauces alternativos de escolarización, parte del hecho de que la enseñanza ofrecida en esos centros educativos prestaba muy poca atención a los rasgos diferenciales de Galicia, particularmente los lingüísticos y los culturales, y en buena medida constituían escuelas para futuros emigrantes. El texto dramático de Antón Villar Ponte, *Almas mortas*, denuncia amarga y contundente de la emigración, contiene diversos comentarios críticos con relación a la labor educativa de aquellas escuelas. Así, don Ramonciño, el médico del lugar donde transcurre la acción, un pueblo del interior, declara que (Villar Ponte, 1928: 137):

(...) son atraso colectivo índa que parezan seren coltura individual; porque n'elas os escolantes, os mestres, fánlles deprender de todo ôs alunos, agás o amore á Terra i-âs cousas da Terra. Porque son coutos de desenxebrización, de despersonalización, negadores da pedagogía máis sinxela que manda axeitar as forzas da intelixencia par'a adaptación ô médeo. Deprenden, máis xeografía e hestoria d'América que de Galicia os nenños que ván âs escolas de vostedes...¹.

La ausencia de un modelo educativo atento a los rasgos diferenciales de la nación gallega llevará a las Irmandades da Fala a formular su propio ideario educativo, y así en el texto del «Manifiesto da Asamblea Nacionalista» celebrada en Lugo los días 17 y 18 de noviembre de 1918 (Barreiro Fernández, 1982, II: 358-362)

¹ Son atraso colectivo aunque parezcan cultura individual; porque en ellas los profesores, los maestros, les hacen aprender de todo a los alumnos, menos el amor a la tierra y a las cosas de la tierra. Porque son cotos de aculturización, de despersonalización, negadores de la pedagogía más simple que manda adecuar las fuerzas de la inteligencia para la adaptación al medio. Aprenden más historia de América que de Galicia, los niños que van a sus escuelas...

ya se reclamaba la cooficialidad de las lenguas gallega y castellana y la correspondiente «potestad docente», con el objetivo de galleguizar la enseñanza y convertir la lengua propia en vehículo fundamental de los procesos educativos, en consonancia con diversos artículos de divulgación, denuncia o programáticos que publican, entre otros, Johan Viqueira o Vicente Risco (Costa Rico, 1996). Pero ante la carencia de instituciones escolares propias, y las dificultades para crearlas, y dada la necesidad urgente de proyectar su ideario entre amplias capas de la población que habían superado la edad de escolarización, los galleguistas tuvieron que hacer uso de medios diversos para lograr una movilización social con la que crear un espacio público nacional desde el que iniciar el proceso de construcción nacional, y alcanzar, como consecuencia, la autonomía integral para Galicia. Es ahí donde el texto dramático y la representación teatral se convierten en instrumentos educativos de considerable valor, en una sociedad sumida en bajos índices de escolarización.

3. Creación cultural y construcción nacional

Las posibilidades de analizar conjuntamente las dinámicas sociales, culturales, educativas, políticas y artísticas, en un determinado período y en una o más comunidades concretas, desde una perspectiva plural e interdisciplinar, son muchas y nos pueden ofrecer una visión más completa de la realidad estudiada, de las diferentes variables que entran en juego y de las interacciones que se producen entre ellas.

En efecto, si como señalaban Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana (1990: 22), los trabajos orientados al estudio de las relaciones entre cultura y educación están demostrando la fertilidad y la actualidad de estas investigaciones en tanto se trata de un «sector en plena expansión», la tendencia también se deja sentir en el ámbito de los estudios literarios, al menos si atendemos a las propuestas de los defensores de la literatura como «institución» (Dubois, 1978), de la Teoría Empírica de la Literatura (Schmidt, 1990), de las Teorías de la Recepción (Jauss, 1978; Iser, 1987), de la Teoría dos polisistemas (Even-Zohar, 1990), o de los promotores del concepto de campo cultural o artístico (Bourdieu, 1995). Montserrat Iglesias Santos (1994: 312-313) destacaba la tendencia a superar el estudio del texto y analizar la literatura desde una perspectiva más amplia, considerando que «otro de los presupuestos comunes de profundas repercusiones globales es la convicción de que no parece posible concebir la literatura como una actividad aislada en la sociedad, sino como uno de sus factores fundamentales, implicada directamente en la forma en que las sociedades se definen y se construyen a sí mismas». Y otro tanto ocurre con el teatro, que puede ser analizado a la luz de las teorías sistémicas, en tanto que constituye un sistema de creación, difusión y recepción cultural integrado por un conjunto amplio y diversificado de elementos, instituciones y agentes en permanente interacción, al punto de que es posible determinar los componentes, la estructura y las funciones del sistema (Vieites, 2001).

En todos los procesos de descolonización, de construcción nacional, de liberación o de emancipación, la creación cultural y artística y la educación popular juegan un papel muy importante y son muchos y muy diversos los procedimientos y los instrumentos a través de los que desarrollar esa acción cultural y educativa, estén relacionados o no con las instituciones culturales y escolares, sean éstas oficiales o alternativas. Por ello, el discurso cultural y educativo se convertirá en uno de los elementos centrales del programa de intervención social del movimiento

galleguista y tendrá especial importancia a partir de 1916, siendo una preocupación permanente de aquellas personas comprometidas con la defensa de la identidad cultural de Galicia, sea desde el regionalismo sea desde el nacionalismo. Por esa misma razón la creación artística y cultural de signo galleguista tendrá ese tono marcadamente didáctico y propagandístico que se puede documentar en publicaciones como el semanario *A Nosa Terra*, y, por supuesto, en una parte muy significativa de las composiciones dramáticas de la época. Por retomar un conocido sintagma del profesor Jaime Trilla (1996), hay que subrayar que debido a las circunstancias socioculturales y políticas, la educación popular de signo galleguista tenía que realizarse «fuera de la escuela», y como muestra de esa deriva didáctica, presente en toda la creación artística del movimiento, podemos señalar la obra gráfica de Daniel R. Castelao, particularmente el álbum *Nós* o la serie *Cousas da Vida*.



—De andar a servir se me esquenció de todo el jalego.
—Vaites, vaites.

La escena constituía una inmejorable tribuna para la transmisión de aquel ideario, y esa conquista de la escena, que supone la creación de todo un sistema teatral alternativo al sistema teatral en castellano, forma parte del proceso de creación de un espacio cultural y una esfera pública propios. En efecto, entre 1882, año del estreno en A Coruña del espectáculo *A fonte do xuramento*, y 1936, se ponen en marcha en Galicia diversos proyectos orientados a crear un contraespacio público que, como señala Xoán González-Millán (1995: 21) tenía más objetivos que la simple promoción de la cultura autóctona, pues «los espacios públicos no se limitan a funcionar como ámbitos de creación de opiniones discursivas sino que también son plataformas para la formación e institucionalización efectiva de identidades sociales y nacionales». Estamos, en consecuencia, ante un amplio conjunto de discursos políticos, sociales, culturales o artísticos, con una considerable deriva educativa, que, presentados a través del texto dramático y de la representación teatral, buscan legitimar una representación determinada de la nación y de la identidad frente a otra nación y a otra identidad: la española. Y hablamos de un proceso bien similar al que también se pone en marcha en España durante la segunda mitad del siglo XIX, con el objetivo de inventar una patria nueva y regenerada (Fox, 1998).

En ese largo proceso de recuperación y de reconstrucción de la identidad regional, y más tarde nacional, participaron muy diversos agentes sociales, que contribuyeron a constituir aquello que Jürgen Habermas denominó «esfera pública» (Cohen y Arato, 1992). Hablamos de un verdadero (contra)espacio público nacional desde el que no sólo se promovió una tímida pero permanente galleguización de una parte de la sociedad, que se comienza a articular como sujeto histórico y como una verdadera sociedad civil, a partir de un lento proceso de promoción de la autoestima para que sectores que todavía mantenían sus señas de identidad adoptasen una actitud mucho más positiva en su mantenimiento y defensa (la lengua, la cultura...). Un proceso que, en sus líneas generales, no era muy diferente de los que habían tenido lugar en Irlanda, Polonia, Bulgaria, Rumanía o Hungría, pues en todos estos países la creación y la difusión cultural, donde situamos también la escritura dramática y la realización teatral, estaba orientada a preservar la lengua propia, a mantener la herencia cultural y a lograr la independencia nacional. En un trabajo en el que analiza la relación entre el Movimiento Literario Angloirlandés y la lucha por la independencia, Declan Kiberd (1992: 231) señalaba:

La institución de la literatura no sólo fue, durante siglos, una suerte de almacén de tradiciones y sabiduría para los desposeídos; también fue una suerte de dinamó, que agrupaba y orientaba unas energías mientras despertaba otras. Standish James O'Grady, el hombre a quien Yeats consideraba «el padre del Renacimiento Irlandés», estableció esa dinámica con exactitud cuando, a finales del siglo diecinueve, predijo que un movimiento cultural («que no será muy importante») sería seguido por un movimiento político («que no sería muy importante»), y éste, a su vez, daría lugar a un movimiento militar («que sí sería muy importante»).

Afortunadamente en Galicia no podemos hablar de un movimiento militar (o eso creo yo), pero sí podemos hablar de un movimiento literario que dio lugar a un movimiento cultural que, finalmente, daría lugar a un movimiento político con la suficiente entidad e importancia, y sin el que jamás sería posible la aprobación del Estatuto de Autonomía de 1936, umbral, insistimos, del ansiado autogobierno.

En un trabajo en el que analizaba la génesis y el desarrollo de la construcción de la nación yugoslava (la nación de los pueblos eslavos del sur: croatas, serbios, bosnios, eslovenos), Andrew Baruch Wachtel explicaba el rol de la cultura, la literatura y el folklora en aquel complicado proceso y destacaba cómo la acción cultural es anterior a la política (Wachtel, 1998: 4): «La preeminencia de la cultura en la formación de la identidad nacional aconseja que en los estudios del nacionalismo, sean teóricos o empíricos, el énfasis se debería colocar directamente en la exploración del desarrollo de la cultura nacional».

Con relación al estudio de los procesos de conformación identitaria, este investigador señala algunas de las áreas fundamentales de análisis e interpretación, como las iniciativas educativas, la promoción de la lengua nacional, la potenciación de la creación literaria y la canonización de un determinado modelo de creación cultural, ámbitos de actuación a los que habría que sumar la importancia del folklora (Anderson, 1993), tan importante en las culturas con una fuerte implantación rural en tanto el folklora remite a costumbres y tradiciones que también definen y afirman la identidad grupal. Con relación a la identidad nacional y a la naturaleza de esa cultura nacional A. B. Wachtel (1998: 3) señalaba cómo «en primer lugar hay que enseñarle a la gente lo que es una nación (pues el mismo concepto de nación es moderno, y aparece como mucho durante el siglo diecisiete) y después cómo identificarse con su “propia nación”. Dado que esto es así, ellos también pueden ser reeducados, y su identidad nacional y las formas de verla puede cambiar».

Los procesos educativos de carácter popular y de signo no formal, cobran verdadera importancia, como vemos, en los proyectos de construcción nacional, para que las formulaciones teóricas de las elites sean asumidas, o cuando menos conocidas, por las mayorías. Por regla general, podemos afirmar que los investigadores de los procesos de construcción nacional suelen reconocer la importancia de la creación literaria y cultural, de su difusión y recepción, en la conformación de la identidad nacional, pero olvidan analizar la dimensión educativa presente en ese conjunto de textos, productos y discursos que las elites producen, y que contienen todo un conjunto de representaciones de la identidad y de la nación, de sumo interés para estudiar el modelo de sociedad propuesto. La dimensión educativa de este conjunto de representaciones se deja sentir en un programa social, cultural y político que se sustenta en el conocimiento y la asunción de la nación propia y de la identidad (hechos, conceptos y principios), en su valoración positiva (actitudes, valores y normas) y en la necesidad de luchar por su defensa y desarrollo (procedimientos); un programa de acción política colectiva que también se presenta y desarrolla, siguiendo el mismo proceso de concienciación y movilización, a través de la exposición y denuncia de una serie de problemáticas y conflictos que afectan a la nación y a sus habitantes, en el caso de Galicia los labradores y marineros que padecían los efectos del caciquismo, la emigración, la superstición, la diglosia, el autoodio o la falta de unión, personajes omnipresentes, por ejemplo, en la obra gráfica de Daniel R. Castelao, uno de los más importantes ideólogos del movimiento nacionalista (VV.AA., 2000).

En el caso de Galicia el desarrollo de una cultura nacional se asienta en la defensa de la lengua, y la relación entre teatro y lengua es evidente. En un trabajo en el que analizábamos algunas características de la trayectoria literaria y teatral de Rafael Dieste (Vieites, 1995), señalamos que la historia del teatro gallego ejemplifica, quizás mucho mejor que cualquiera otra manifestación cultural, la lucha

de la lengua gallega por conquistar los espacios públicos de expresión, de comunicación y de recepción. Una lucha que corre en paralelo al proceso de definición y de articulación de la identidad colectiva, un elemento fundamental en el proyecto de construcción nacional. Esa lucha por conquistar los espacios públicos de expresión, comunicación y recepción artística y cultural, ese deseo de situar la cultura gallega en el mismo centro de la vida comunitaria, en un proceso de recuperación, normalización, dignificación y desarrollo de la misma, constituye una de las estrategias prioritarias en la construcción de un espacio público nacional, abierto a la participación de los más diversos agentes sociales, desde donde legitimar, como señalaba Xoán González-Millán (1995: 14) «el galleguismo y en última instancia convertirlo en fórmula hegemónica nacional».

El concepto de esfera pública constituye, en opinión de Xoán González-Millán (1995: 15), una especie de «paradigma conceptual y metodológico» sumamente útil y pertinente a la hora de analizar los procesos por medio de los cuales un determinado modelo de organización social se institucionaliza, pero también para estudiar cómo se formulan y articulan «contraespacios públicos» que constituyen «ámbitos de resistencia y de representación de voces colectivas silenciadas o marginadas» (González-Millán, 1995: 15). Desde esta perspectiva, podemos afirmar, como punto de partida, que en la Galicia de finales del siglo diecinueve se formula, por parte de los diversos grupos que convergen en el movimiento galleguista, todo un corpus discursivo que, asentado en un creciente número de entidades e instituciones culturales, sociales y políticas propias, se presenta finalmente como una clara alternativa al discurso hegemónico, después de haber configurado un contraespacio público que aspiraba a servir como marco necesario para la construcción de una sociedad civil gallega, con sus propias instituciones y sus propios mecanismos de participación en la vida pública. Todo un proyecto que tendría su culminación, como dijimos, en la aprobación de un Estatuto de Autonomía que abría, por primera vez en la historia contemporánea de Galicia, una nueva etapa caracterizada por el autogobierno.

Y en la configuración de ese espacio cultural propio, de esa esfera pública gallega, hay que destacar el rol desempeñado por un sistema literario, del que formaría parte la literatura dramática, y por un sistema teatral, que se construyen y configuran como alternativos al sistema cultural dominante; sistemas que son dinámicos, complejos y no uniformes, y que presentan una cierta heterogeneidad. Al mismo tiempo, también podemos considerar las relaciones que se establecen con otros sistemas culturales (literarios y teatrales) que se consideran antagónicos o modélicos, a partir de lo que diversos investigadores (Máiz, 1997) definen como *etnias* de identificación (Irlanda, Cataluña), de reintegración (Portugal) y de exclusión (España). Surge así una perspectiva comparada sumamente interesante, en tanto permite una recontextualización y relativización de los discursos, narraciones y mitemas de los grupos sociales en lucha (Juaristi, 1999; Aranzadi, 2000), también los relacionados con el nacionalismo español.

Pero en el análisis de la configuración de ese poder contrahegemónico que constituye el movimiento galleguista, tampoco podemos perder de vista la existencia de otros poderes contrahegemónicos que también formulaban su propio modelo de sociedad y desarrollaban muy diversas estrategias para su consecución. Hablamos, claro está, de los movimientos anarquista, comunista o socialista que desarrollan en Galicia muy diversas iniciativas, muchas de ellas de carácter educativo,

sociocultural y artístico (Pereira, 1998). Y aquí encontramos una nueva vía de investigación en la medida en que podemos analizar, también desde una perspectiva comparada, las representaciones de la realidad, de la identidad y de la sociedad ideal de unos y otros, propuesta que nos ayuda a contextualizarlas y a relativizar el carácter dogmático y totalitario que a veces presentan los discursos, narraciones y mitemas de los citados movimientos. El análisis de los textos y de los espectáculos más recurrentes en cada uno de ellos puede ser sumamente significativo para analizar sus orientaciones ideológicas, a partir de antinomias como centro/periferia, izquierda/derecha, tradición/modernidad o laicismo/clericalismo, y en ese sentido puede resultar sumamente interesante el análisis de la recepción de autores como Henrik Ibsen en los correspondientes sistemas literario y teatral, en tanto que el dramaturgo escandinavo representaba, a finales del siglo XIX, todo un conjunto de valores relacionados con problemáticas tan significativas como el rol de la mujer en una sociedad que se quería nueva (Castellón, 1994).

4. Literatura dramática, teatro y educación popular

Uno de los aspectos más interesantes del estudio de la literatura y de la creación teatral, desde una perspectiva interdisciplinar como la que proponemos, radica en la posibilidad de considerar textos y espectáculos como discursos educativos, sociales, culturales o políticos, que tienen entre sus objetivos expresar y comunicar un determinado modelo de sociedad, sea a través de la defensa de un modelo dominante, de la visión crítica de un modelo hegemónico, de la presentación de problemáticas y conflictos provocados por esos modelos o la defensa de modelos alternativos. En el teatro y en la literatura dramática gallega podemos documentar un número significativo de casos para mostrar esa instrumentalización de la creación cultural y artística, que se convierte en recurso necesario en el proceso de galleguización. El análisis y la interpretación de las representaciones identitarias presentes en el amplio corpus de textos dramáticos que se publican entre 1882 e 1936, y de las que se transmiten a través de muchos espectáculos homónimos, nos muestra con claridad su deriva educativa y popular, su compromiso con un proyecto específico de construcción nacional.

En un artículo publicado en 1928 en la revista *Céltiga*, en el que glosaba un trabajo de Ramón Villar Ponte, *Historia sintética de Galicia* (1927), Vicente Risco realizaba unas afirmaciones bien interesantes con relación al rol que los relatos históricos tenían como salvaguarda de la memoria colectiva de los pueblos. En él hay dos párrafos que definen con absoluta precisión la manera en que los galleguistas entendían el proceso de recuperación y/o reconstrucción de la historia de la nación en tanto que fundamento de su condición diferencial. Decía el profesor de la Escuela Normal de Orense (Martínez-Risco, 1994: 585-586):

Endexamais perde un pobo a súa personalidade tradicional, namentres a conxugación dos *ethos* e da *gea* se non desfaga; mais a personalidade pode ser esquecida, pode ser desbotada da conciencia actual das xeracións, pódese perder a conexión consciente coa historia, e daquela, o pobo incapacitado para crear, redúcese a un vivir escuro no mundo colonial, vivir inerte e improdente, e fica arredado na historia universal. Se un pobo que caeu en tal estado se quere redimir del, se se quere reintegrar á historia universal, ten que voltar ás fontes vivas da súa tradición e da súa

historia. Ten que ser reeducado por medio da reintegración consciente da súa personalidade. Toda outra educación, todo outro ensino, ha ser contraproducente: non fará máis que afundir máis a aquel pobo no provincianismo.

Este é o caso de Galiza. Galiza ten urxentemente que reconquistar a súa personalidade histórica: tense que reeducar, e tense que reeducar por si mesma, fóra das aulas, pola acción privada dos que queiran ser os seus educadores espontáneos. Porque Galiza non é educada *para ser*, polos seus educadores oficiais, os cales, por oficio e por regramento, educana para ser provincia, e namentres non poida reivindicar os seus instrumentos de ensino ten que ser educada no libro, no xornal e na tribuna².

Ahí tenemos establecida, con absoluta claridad, esa relación directa entre educación popular, no oficial y no formalizada, y creación cultural. Y de nuevo van a ser la escritura dramática y la creación teatral dos de los instrumentos privilegiados en ese proceso de «educación do pobo galego», de «reeducación rexeneradora», a través del conocimiento de la historia de Galicia (Martínez Risco, 1994: 585-588).

Pero el teatro, con su mayor capacidad de convocatoria, constituía una tribuna inmejorable para la transmisión del ideario galleguista, y servía como plataforma de afirmación de un hecho diferencial, un lugar donde la lengua gallega adquiría considerable proyección social y donde los problemas que afectaban a la ciudadanía también podían ser objeto de debate, de reflexión y de denuncia. En ese sentido, tanto los textos dramáticos como los espectáculos teatrales creados a partir de ellos pueden ser considerados, en su inmensa mayoría, como verdaderas unidades didácticas que mostraban a la ciudadanía aspectos fundamentales en la concreción de una idea de la nación y en la definición de una identidad (y ahí radica la importancia de determinados textos históricos que ofrecían una nueva visión de la historia de Galicia, como *O Mariscal* de Ramón Cabanillas), y con los problemas que afectaban a la colectividad, como el caciquismo, la emigración, los diputados cuneros, las pautas de conducta censurables como el alcoholismo y la superstición, el atraso económico, la renuncia a la propia identidad o la diglosia; también se presentaban procedimientos para la resolución de esos conflictos, y las actitudes, los valores y las normas que se consideraban más propias del sentimiento galleguista, estrategias educativas presentes en obras paradigmáticas como *A Ponte*, de Manuel Lugrís Freire, *Mal de Moitos*, de Euxenio Charlón y Manuel Sánchez Hermida, *Almas mortas* de Antón Villar Ponte o *A fiestra valdeira*, de Rafael Dieste.

² Jamás pierde un pueblo su personalidad tradicional, mientras no se deshaga la conjunción entre *ethos* y *gea*; pero la personalidad se puede olvidar, se puede alejar de la conciencia actual de las generaciones, se puede perder la conexión consciente con la historia, y entonces, el pueblo incapacitado para crear, se limita a un vivir oscuro en el mundo colonial, vivir inerte e improductivo, y queda al margen de la historia universal. Si un pueblo que cayó en tal estado se quiere redimir, si se quiere reintegrar a la historia universal, tiene que volver a las fuentes vivas de su tradición y su historia. Tiene que ser reeducado por medio de la reintegración consciente de su personalidad. Cualquier otra educación, cualquier otra enseñanza, ha de ser contraproducente: no hará otra cosa que hundir aún más a ese pueblo en el provincianismo.

Éste es el caso de Galicia. Galicia tiene que reconquistar urgentemente su personalidad histórica: se tiene que reeducar por sí misma, fuera de las aulas, por la acción privada de los que quieran ser sus educadores espontáneos. Porque Galicia no es educada *para ser* por sus educadores oficiales, quienes, por oficio y reglamento, la educan para ser provincia, y en tanto no pueda reivindicar sus instrumentos educativos, tiene que ser educada en el libro, el periódico y en la tribuna.

En ese sentido, tanto los espectáculos como los textos que les sirven de pretexto o pre-texto, se pueden analizar desde la perspectiva del estudio de casos, lo que abre un sugerente campo de investigación en tanto que podemos considerar los textos más utilizados en la creación teatral, analizar las temáticas más recurrentes o estudiar sus orientaciones artísticas y estéticas, en tanto que nos informan de las líneas dominantes, las sancionadas por el público, las marginales o las secundarias (Villegas, 1997), todo lo cual nos remite a ideologías diversas, a veces divergentes, que configuraban el movimiento galleguista. El análisis de los repertorios y de su recepción crítica se convierte así en un interesante instrumento de interpretación de las dinámicas propias de los sistemas literario y teatral y de su relación con los públicos y la sociedad en general. Y cuando hablamos de recepción crítica no nos referimos tan sólo a la que se escribe desde las filas galleguistas, sino también desde sectores poco proclives o incluso opuestos al movimiento galleguista.

Dos serían los ámbitos más relevantes en relación con los repertorios pues informan de la orientación, finalidad y objetivos de los mismos. Si nos situamos en el primero, el de los autores más recurrentes, no sólo vemos que prevalecen los que pertenecen al Movimiento Dramático Regional, sino que entre ese grupo de dramaturgos que gozan del reconocimiento del público apenas aparecen autores no pertenecientes al Movimiento Dramático Nacional y están ausentes autores de otras dramaturgias nacionales. La realización teatral en Galicia parte de una dramaturgia propia y apenas hay lugar para algunos autores portugueses, siendo Molière y Shakespeare dos autores puramente circunstanciales. Sorprende igualmente que obras como *Cathleen ni Houlihan*, el texto de W. B. Yeats que invitaba a la insurrección popular en Irlanda (Juaristi, 1999: 207-210), y que se publicaba en la revista *Nós* en 1921, jamás fue considerado, lo que da cuenta de una orientación sumamente endógena (y conservadora) del teatro regionalista.

CUADRO DE LOS AUTORES MÁS POPULARES ENTRE 1915 Y 1930

AUTOR	NÚMERO DE FUNCIONES (NÚMERO DE OBRAS)
Xavier Prado «Lameiro»	145 (14)
Euxenio Charlón y Manuel Sánchez Hermida	130 (6)
Leandro Carré Alvarellos	83 (4)
Avelino Rodríguez Elías	67 (8)
Manuel Lugrís Freire	56 (6)
Xesús San Luís Romero	39 (3)
Alfredo Fernández «Nan de Allariz»	30 (3)

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, se crea una cierta distancia entre los integrantes del movimiento galleguista que proponían la galleguización de la sociedad a partir de un modelo que quería ir de lo particular a lo universal, frente al modelo dominante de los que proponían un proceso de galleguización a partir de lo particular y de los que se consideraban elementos definidores de la sociedad gallega verdadera, la que habitaban labradores y marineros. Y en ese modelo difícilmente tenían cabida espectáculos creados a partir de los textos de Xaime Quintanilla, Vicente Risco, Ramón Otero

Pedrayo, Ramón Cabanillas, Rafael Dieste o Álvaro de las Casas, en tanto que no sólo recreaban realidades ajenas a las validadas por el público del teatro gallego, sino que estaban muy lejos de ciertas estructuras propias de la dramaturgia popular, que sí estaban presentes en los textos de Xavier Prado «Lameiro», Avelino Rodríguez Elías, Alfredo Fernández «Nan de Allariz» o Euxenio Charlón y Manuel Sánchez Hermida: los diálogos, monólogos, cuadros líricos, apropósitos y sainetes de «costumbres gallegas». Un conjunto de textos que intentaba mostrar las virtudes de la vida tradicional gallega sin renunciar a una tímida dimensión crítica, centrada fundamentalmente en la denuncia del caciquismo, la emigración, la renuncia a las señas de identidad o la ineficacia de los representantes políticos; el tipo de discurso que podía aceptar un público muy ajeno a las preocupaciones culturalistas y universalistas de los primeros y que padecía considerables déficit culturales (Bourdieu, 1988), tanto en relación con la valoración y aceptación de su propia cultura como en la carencia de estrategias y criterios para la apropiación de nuevas formas y productos culturales. Una elección, en suma, en la que pesaban mucho las circunstancias socioculturales del público básico del teatro gallego, que no se nutría de las clases dominantes ni de las clases acomodadas de la ciudad, sino de las comunidades de labradores, marineros y de las primeras migraciones hacia las ciudades.

CUADRO DE LOS ESPECTÁCULOS MÁS POPULARES ENTRE 1915 Y 1930

AUTOR	TÍTULO	NÚMERO DE FUNCIONES (NÚMERO DE ESPECTÁCULOS)
Euxenio Charlón Manuel Sánchez Hermida	<i>Mal de moitos</i>	53 (29) ³
Euxenio Charlón Manuel Sánchez Hermida	<i>Trato a cegas</i>	36 (15)
Xesús San Luís Romero	<i>O fidalgo</i>	33 (11)
Leandro Carré	<i>Pra vivir ben de casados</i>	32 (13)
Xavier Prado «Lameiro»	<i>Almas sinxelas</i>	28 (7)
Avelino Rodríguez Elías	<i>O miñado e máis a pomba</i>	24 (15)
Euxenio Charlón Manuel Sánchez Hermida	<i>O menciñeiro</i>	23 (9)
Xavier Prado «Lameiro»	<i>Estebião</i>	22 (2)
Xavier Prado «Lameiro»	<i>Na corredoira</i>	22 (2)

Fuente: Elaboración propia.

Y en ese sentido hay que señalar que incluso un espectáculo como *A ponte*, basado en el texto homónimo de Manuel Lugo Freire, estrenado en A Coruña en 1903, no gozó del aplauso unánime de la crítica galleguista, entendiéndose que se

³ Es decir, se presentaron 29 espectáculos diferentes basados en el mismo texto, y hay documentadas 53 funciones, si bien su número debió ser sensiblemente mayor.

trataba de una propuesta demasiado radical en su temática y en la resolución de los conflictos propuestos (Salinas, 1903):

¿No hubiera sido mejor desenlace para la tranquilidad de Pedro que el Vinculeiro perseguido se despeñase por el precipicio?

Esto opinan los que no comulgan en la misma ara que Lugrís: nosotros ni les damos la razón ni se la quitamos, sólo sí diremos que nuestro querido amigo sólo tiende á preconizar las escelencias de los obreros —no viendo sus deficiencias, que las tienen—, sino que sacude las disciplinas para flagelar por igual al caciquismo y á la superstición, cánceres que devoran el cuerpo del pueblo, sabandijas que agostan la savia del árbol secular del propio pueblo; y hay que confesar que no es manco para pegar ni mudo para decir y abultar las verdades, siquiera duelan y amarguen.

Tal vez uno de los títulos que mejor ejemplifica las tendencias dominantes, tanto en lo referente a la creación dramática como a la teatral, sea *Mal de moitos*, un espectáculo estrenado por el coro Toxos e Froles en el Teatro Jofre de Ferrol el 29 de mayo de 1915, a partir de un texto homónimo de Euxenio Charlón y Manuel Sánchez Hermida, quienes también interpretaban los dos únicos personajes, que protagonizan un breve diálogo en el que se critica la renuncia a la lengua, a las señas de identidad y a las tradiciones culturales.

En 1921 se editaba un volumen en el que se incluía la obra citada y que contenía un prólogo de Antón Villar Ponte, texto que constituye una acertada contextualización para la recepción y la interpretación del texto. Comenzaba Villar Ponte por diferenciar entre los gallegos cultos, poniendo a Vicente Risco como ejemplo, los gallegos artistas, que tendrían como espejo a Castelao, y, finalmente, los gallegos artesanos, gremio en el que situaba a E. Charlón y a M. Sánchez Hermida. Destacaba entre las cualidades de éstos su carácter prototípico, el humorismo popular y su condición de artistas y de filósofos con una marcada raigambre popular, en tanto que, como Villar Ponte señalará en diversas ocasiones, los ancianos de las aldeas gallegas mantenían viva la llama de una sabiduría popular trascendental para el desarrollo de la cultura autóctona (Villar Ponte, 1927). De hecho, uno de los personajes más representativos y recurrentes en el teatro gallego regionalista y en el conjunto de obras que conforman el Movimiento Dramático Regional es el del viejo «petrucio», que suele desempeñar el rol de depositario y salvaguarda de las esencias de la lengua, la tierra y la tradición.

En el citado trabajo, Villar Ponte insistía en la dimensión educativa del trabajo desarrollado por los dos actores y dramaturgos de Ferrol señalando (Villar Ponte, 1921: 6) que de su obra se desprende «una fecunda enseñanza patriótica, resultando verdaderos precursores de un arte muy nuestro y en este momento muy necesario entre nosotros». El análisis crítico de Villar Ponte incide en algunas de las características que comparten muchos de los espectáculos citados en la última tabla y de las obras que les servían de soporte textual. El humor y la dimensión local, la defensa de lo propio (lengua, tradición, cultura) y su carácter educativo son características básicas de ese conjunto de espectáculos creados a partir de textos de Xavier Prado «Lameiro», Avelino Rodríguez Elías, Alfredo Fernández «Nan de Allariz» o Xesús San Luís Romero, si bien que este último apuesta en ocasiones por una dimensión social y agrarista que había iniciado tímidamente Manuel Lugrís Freire en *A ponte*. Y esa defensa de las que se consideraban señas de identidad de la galleguidad recorre una buena parte de la creación dramática desde

1882 hasta 1936, si bien se realiza siguiendo patrones temáticos y formales diferentes, y en ese sentido se podría analizar el tránsito del modelo *Mal de moitos* al que se desarrolla en *A fiestra valdeira*, un texto más orientado a un público burgués.

Mal de moitos fue escrita como un «parrafeo», es decir, un diálogo, en este caso de corte didáctico, en el que participan un viejo «petrucio» y un mozo. El primero representa el prototipo esencial del paisano gallego, caracterizado por un conjunto de buenas cualidades entre las que destacan la sabiduría popular, el amor a la tierra, el gusto por el diálogo, la humildad, el humor, la retranca y un cierto poso de inocencia. Normalmente estos parrafeos comenzaban con un monólogo en el que el viejo se presentaba y daba cuenta de algún problema personal (caciques, impuestos, emigración, elecciones, problemas con la justicia...), ocasión que aprovechaba para mostrar esa tímida dimensión crítica de la que hablamos. *Mal de moitos* presenta un diálogo entre una persona amante de la tradición y un mozo emigrado que vuelve a la tierra, supuestamente sumido en un proceso acelerado de desgalleguización. La ironía y el humor son dos de los recursos de los que se valen los autores para presentar ese conflicto, común a tantas piezas de la época, al tiempo que el mozo aparece caracterizado de una forma sumamente llamativa, casi hortera, para hacer todavía más ridículos sus comportamientos, con los que intentaba asumir el rol de señorito. El diálogo está lleno de situaciones sumamente cómicas, sobre todo aquellas en las que el mozo da cuenta de sus nuevas costumbres, que son criticadas por el viejo «petrucio» con parlamentos como el siguiente (Charlón y Sánchez Hermida, 1921: 22-23):

De xeito que tí quês faguerme ver que sete meses son de abondo pra se un home esquecer do camiño da sua casa, pra deixare de falare a nosa doce fala e ainda mais: vir falando mal dos nosos costúmes, único herdo que nos resta como lembranza de unha tradición chea de gloria. Pode que ti tamén sexas un de tantos pintureiros que andan por ahí falando a uso de Cáis e se non lembran de que os páis gastan cirolas de estopa⁴.

Presentar personajes hablando un castellano muy mal hablado, no sólo permitía criticar y poner en solfa el proceso de desgalleguización que afectaba a muchas personas que intentaban establecer la mayor distancia posible con sus orígenes humildes, sino que constituía una forma de mostrar cuanto había de ridículo y antinatural en esas situaciones, que provocaban la risa. Y frente a estos modelos, basados en la recreación de la vida tradicional campesina, no faltaron textos que intentaban establecer un nuevo modelo de comportamiento también para las clases más adineradas, fundamentalmente para la burguesía de villas y ciudades, y un buen ejemplo lo tenemos en la obra de Rafael Dieste, *A fiestra valdeira* (1927). También en el texto de Ramón Cabanillas *A man de Santiña* (1921), que constituye todo un alegato en defensa de la lengua.

⁴ De modo que tú que quieres hacer creer que en siete meses un hombre es capaz de olvidar el camino de su casa, para dejar de hablar nuestra dulce lengua y todavía más: hablar mal de nuestras costumbres, única herencia que nos queda como recuerdo de una tradición llena de gloria. Puede que tú también seas uno de tantos petimetres que andan por ahí hablando como Caín y que ya no recuerdan que sus padres usan pantalones de lino.

En efecto, la acción transcurre en un pazo hidalgo, propiedad de don Salvador de Arenteiro y Riosagro, y en esta obra los hidalgos no sólo hablan gallego y defienden su identidad sino que no se identifican con los muchos explotadores y rentistas que, en aquella época, vivían a costa del trabajo ajeno. Por eso Cabanillas señalaba, en la presentación del texto, que se trataba de «homes de ben por lei de caste», pues a menudo el movimiento galleguista quiso presentar la hidalguía como una clase propia, aquella que tendría que asumir la responsabilidad de desarrollar el proyecto de modernización de Galicia. El pazo de los Riosagro está situado además en una tierra «de por medias mariñeira e labradora», con lo que se convierte en un símbolo de toda Galicia, pero también en una especie de espejo en el que se pudiesen mirar muchas familias gallegas que ocupando una cierta posición social habían abandonado el uso de la lengua. Por eso en este texto se insiste tanto en la importancia de una lengua que no sólo hablaban labradores y marineros, que constituían el telón de fondo del cuerpo social de Galicia, sino los señores llamados a liberar y gobernar la Tierra (Cabanillas, [1921] 1996: 77):

Santiña e os seus falan galego. O que os leva ó taboado da farsa non pensou noutra cousa agás o amosstrar como é de mol e milagreira a man das nosas mociñas, o tesouro de dozura que gardan no corazón e canto ben ten de soave, maina, garimosa e aloumiñadora, en beizos de muller, a fala meiga da nosa Patria⁵.

Ahí tenemos explicitados todo un modelo de identidad, una serie de principios (el gallego es una lengua culta), procedimientos (hay que hablar gallego pues también es un signo de clase, de señorío y de posición social), y no pocas actitudes y normas, directamente relacionadas con todos los valores positivos que se podían derivar de la identidad gallega. Antón Villar Ponte (1919) lo expresaba en los siguientes términos, en su crítica del espectáculo *A man de Santiña*, presentado en A Coruña el 22 de abril de 1919:

En ella ni se ahorcan caciques, ni se habla de mujeres deshonradas, ni de supersticiones y brujerías. En cambio, canta a las rosas de mayo —que en mayo y en el campo gallego se desenvuelve la acción—: se canta al amor primero y a los viejos amores marchitos y guardados en el corazón, como en un gentil devocionario de recuerdos; se canta a la tierra, divinizando la Patria: se exalta el paisaje; se idealiza el nuevo señorío que trocó, sin renegar del rancio abolengo hidalgo, los hierros herrumbrosos de la lanza por los hierros brillantes del arado; se censura el abandono de los lares nativos por los que creen en la cólquida americana, y se define con verdadera objetividad parnasiana la nueva política regional...

Y así, la página impresa, y en mayor medida la escena, se convirtieron en tribunas desde las que educar, concienciar y movilizar a la ciudadanía. En aquella época, eran muchos los problemas que afectaban a las clases más desfavorecidas de Galicia, pero por centrar nuestra atención en lo que constituía el público ideal, o real, del discurso galleguista, podemos señalar que cobraron especial importancia

⁵ Santiña y los suyos hablan gallego. El que los sube al tablado de la farsa no busca otra cosa más que mostrar cuán dulce y milagrosa es la mano de nuestras mocitas, el tesoro de dulzura que guardan en su corazón y cuán suave, apacible, cautivadora y luminosa, puede llegar ser, en labios de mujer, el habla embrujadora de nuestra Patria.

aquellas problemáticas derivadas fundamentalmente del atraso económico, que incidía en las condiciones de vida y en los flujos migratorios, las muchas dificultades que impedían una participación real en la vida sociocultural y política, o las circunstancias que provocaban fenómenos de aculturización, conformismo y manipulación, y, finalmente, las estructuras de poder, que facilitaban lacras como el caciquismo, los diputados foráneos y un férreo control social y político. Todo un conjunto de problemáticas, entre las que no queremos olvidar la revisión y la reconstrucción del pasado histórico de Galicia desde una nueva óptica, que aparecen reflejadas en ese corpus textual que se conforma entre 1882 y 1936 y en la creación teatral a que da lugar.

Pero como decíamos anteriormente, en ese proceso de definición identitaria y de construcción nacional se deja sentir, entre 1882 y 1936, una creciente polifonía, pues eran diversas y, a veces, contrapuestas, las voces que articulaban discursos relacionados con la identidad y la formulación de la idea de nación. Voces que provocan diversas polémicas en relación con la idoneidad de los modelos identitarios que se formulan (Tato Fontaíña, 1995, 1997) y que dan cuenta de la existencia de una creciente diversidad en los discursos teatrales y literarios. Y al mismo tiempo, habría que señalar que desde una perspectiva ideológica centrada en la dicotomía izquierda/derecha, el movimiento galleguista, más allá de la defensa de la justicia social, no era excesivamente progresista en sus propuestas. Por eso el estudio de las diferencias evidentes entre los modelos de intervención y movilización que proponían las diferentes organizaciones culturales, sociales y políticas en lucha por la hegemonía en Galicia puede dar lugar a interesantes trabajos desde una perspectiva comparada y ofrecer nuevas interpretaciones en relación con el modelo identitario, social y nacional que perseguían los diferentes movimientos sociales, culturales y políticos que durante el período objeto de estudio, 1882-1936, crean espacios desde los que desafiar y poner en cuestión los discursos y las prácticas políticas dominantes y hegemónicas.

Bibliografía

- AMORÓS, Andrés: *Introducción a la literatura*, Madrid, Editorial Castalia, 1985.
- AMSTRONG, Paul F.: «The Long Search for the Working Class: Socialism and the Education of Adults; 1850-1930», en LOVETT, Tom (ed.): *Radical Approaches to Adult Education. A reader*, Londres, Routledge, 1988.
- ANDERSON, Benedict: *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- ARANZADI, Juan: *Milenarismo vasco. Edad de Oro, etnia y nativismo*, Madrid, Taurus, 2000.
- BARREIRO FERNÁNDEZ, Xosé Ramón: *Historia contemporánea de Galicia*, A Coruña, Ediciones Gamma, 1982.
- BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas: *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998.
- BOAL, Augusto: *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*, Buenos Aires, Ediciones Corregidor Saici y E., 1975.
- *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1980.
- BOURDIEU, Pierre: *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988.

- *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1995.
- CABANILLAS, Ramón: *Obra dramática*. Edición de Carlos L. BERNÁRDEZ y Manuel F. VIEITES, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 1996.
- CARIOLA, Patricio: «¿Qué dice la investigación sobre las experiencias de educación popular? Un aporte para la reflexión sobre la educación no formal», en VV.AA.: *La educación no formal, una prioridad de futuro. Documentos de un debate*, Madrid, Fundación Santillana, 1991.
- CASTELLÓN, Antonio: *El teatro como instrumento político en España (1895-1914)*, Madrid, Ediciones Edymion, 1994.
- CHARLÓN, Euxenio y SÁNCHEZ HERMIDA, Manuel: *Mal de moitos y Trato a cegas*, presentación de Antón VILLAR PONTE, Ferrol, Imprenta y Estenotipia de El Correo Gallego, 1921.
- COHEN, Jean L. y ARATO, Andrew: *Civil Society and Political Theory*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1997.
- CORSE, Sarah M.: *Nationalism and literature. The politics of culture in Canada and the United States*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- COSTA RICO, Antón: *Escolas e mestres. A Educación en Galicia: da Restauración á 11ª República*, Santiago de Compostela, Consellería da Presidencia e Administración Pública, Xunta de Galicia, 1989.
- *A Reforma da Educación (1906-1936). X. V. Viqueira e a Historia da Psicopedagogía en Galicia*, Sada, Edicións do Castro, 1996.
- CUNNINGHAM, P. M.: «Community Education and Community Development», en HUSEN, Torsten y POSTLETHWAITE, T. Neville (eds.): *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 1995.
- DE GABRIEL, N.; COSTA, A.; GONZÁLEZ, María y RIVAS BARRÓS, Isabel: «O proceso de alfabetización en Galicia. (1860-1991)», *Sarmiento, Anuario Galego de Historia da Educación*, Vigo, Universidade de Vigo, Universidade da Coruña y Universidade de Santiago, n.º 1 (1997).
- DOMÍNGUEZ CABREJAS, María Rosa: «La Sociedad Económica Aragonesa de Amigos del País. El discurso sobre educación popular», en VV.AA.: *VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, 1*, La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 1998.
- DUBOIS, Jacques: *L'institution de la littérature*, Bruselas, Labor, 1978.
- ELKONIN, Daniil B.: *Psicología del juego*, Madrid, Visor, 1980.
- EMA FERNÁNDEZ, Francisco Javier: «El centro escolar dominical de obreros de Pamplona», en VV.AA.: *VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, 1*, La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 1998.
- EVEN-ZOHAR, Itamar: «Polysystem Theory», en *Poetics Today*, Duke University Press, volumen II, número 1, 1990.
- FOX, Inman: *La invención de España. Nacionalismo liberal e identidad nacional*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1998.
- GÓMEZ ESPELOSÍN, J.: «El teatro, asociado a la vida de la polis», en ELVIRA, M. A.; GÓMEZ ESPELOSÍN, J. y GUZMÁN GUERRA, A.: *El teatro griego*, Madrid, Cuadernos Historia 16, 1985.
- GONZÁLEZ-MILLÁN, Xoán: «Do nacionalismo literario a una literatura nacional. Hipótesis de traballo para un estudio institucional da literatura galega», *Anuario de Estudios Literarios Galegos*, Vigo, Editorial Galaxia (1995).
- *Resistencia cultural e diferencia histórica*, Santiago, Sotelo Blanco, 2000.
- GUEREÑA, J.-L. y TIANA, A. (eds.): *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX, XX*, Madrid, UNED y Casa Velázquez, 1990.
- «La educación popular», en GUEREÑA, J.-L.; RUIZ BERRIO, Julio y TIANA, A. (eds.):

- Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, CIDE, 1994.
- HAUSER, Arnold: *Historia social de la literatura y del arte*, Madrid, Guadarrama, 1976.
- IGLESIAS SANTOS, Monserrat: «El sistema literario: Teoría empírica y Teoría de los polisistemas», en VILLANUEVA, Darío (ed.): *Avances en Teoría de la Literatura*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1994.
- ISER, W.: *El acto de leer*, Madrid, Taurus, 1987.
- JAUSS, H. R.: *Pour une esthétique de la réception*, París, Éditions Gallimard, 1978.
- JUARISTI, Jon: *El Bucle Melancólico. Historias de Nacionalistas Vascos*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.
- KERSHAW, Baz: *The Politics of Performance. Radical Theatre as Cultural Intervention*, Londres, Routledge, 1999.
- KIBERD, Declan: «Irish Literature and Irish History», en FOSTER, R. F. (ed.): *The Oxford History of Ireland*, Oxford, Oxford University Press, 1992.
- LEDESMA REYES, Manuel: «Análisis del concepto de “educación popular” en el krausismo costarricense a través del estudio de los discursos político-pedagógicos de los educadores canarios Valeriano y Juan Fernández Ferraz», en VV.AA.: *VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, 1*, La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 1998.
- MÁIZ, Ramón: *A idea de nación*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 1997.
- MARTÍNEZ-RISCO, Vicente: «A propósito da historia galega», en RISCO, Vicente: *Obras completas*, tomo V, Vigo, Editorial Galaxia, 1994.
- MAYORDOMO, Alejandro: «La literatura popular valenciana como recurso de instrucción cívica en el siglo XIX», en VV.AA.: *VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, 1*, La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 1998.
- MIKHAIL, E. H. (ed.): *The Abbey Theatre. Interviews and recollections*, Londres, MacMillan, 1988.
- MONTEAGUDO, Henrique: «Nación/creación. Estética e política no agromar do ensaio galego», *Anuario de Estudios Literarios Galegos*, Vigo, Editorial Galaxia (1995).
- MURRAY, Christopher: *Twentieth-century Irish drama: mirror up to a nation*, Manchester, Manchester University Press, 1997.
- NEGRÍN FAJARDO, Olegario: *Educación popular en la España de la segunda mitad del siglo XVIII*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1987.
- PEREIRA, Dionisio: *Sindicalistas e rebeldes*, Vigo, Edicións A Nosa Terra, 1998.
- RIVAS BARRÓS, Sabela: «A educación e a galeguización da sociedade. (1900-1936)», *Sarmiento, Anuario Galego de Historia da Educación*, Vigo, Universidade de Vigo, Universidade da Coruña y Universidade de Santiago, n.º 1 (1997).
- *A derradeira lección dos mestres. Galeguismo e pensamento pedagóxico (1900-1936)*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2001.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, Francisco: *Del teatro griego al teatro de hoy*, Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- RUIZ RAMÓN, Francisco: *Historia del Teatro Español. Siglo XX*, Madrid, Cátedra, 1995.
- SAID, Edward: *Cultura e imperialismo*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- SALINAS RODRÍGUEZ, Galo: «Dramática gallega. A ponte», *Revista Gallega*, A Coruña, n.º 454 (29-II-1903).
- SCHMIDT, Siegfried: *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura*, Madrid, Taurus, 1990.
- TATO FONTAÍÑA, Laura: *Teatro e Nacionalismo. Ferrol, 1915-1936*, Compostela, Edicións Laiovento, 1995.
- *Teatro galego, 1915-1931*, Compostela, Edicións Laiovento, 1997.
- TRILLA, Jaume: *La educación fuera de la escuela*, Barcelona, Ariel, 1996.
- TURNER, Victor: *From Ritual to Theatre*, Nueva York, PAJ Publications, 1992.

- VIEITES, Manuel F.: «Rafael Dieste e o teatro: semblanza dun heterodoxo», en VV.AA.: *Rafael Dieste. Heterodoxia e paixón creadora*, Vigo, Xerais, 1995.
- «Por unha lectura sistémica do campo teatral», *Anuario Galego de Estudos Teatrais*, Compostela, n.º 1 (2001).
- VILLAR PONTE, Antón: «Antes de que llegue la hora del estreno... La primera obra teatral de Cabanillas», *La Voz de Galicia*, A Coruña (13-4-1919).
- «Liñas limiares», en CHARLÓN, Euxenio y SÁNCHEZ HERMIDA, Manuel: *Mal de moitos e Trato a cegas*, Ferrol, Imprenta y Estenotipia de El Correo Gallego, 1921.
- «A fontenla viva da nosa cultura», *Nós*, Ourense, n.º 38 (1927).
- *Teatro galego, Tríptico. Do caciquismo: A patria do labrego. Da emigración: Almas Mortas. Da superstición: Entre dous abismos*, A Coruña, Nós, 1928.
- VILLEGAS, Juan: *Para un modelo de historia del teatro*, Irvine, California, Ediciones de Gestos, 1997.
- VV.AA.: *Castelao na Galiza do século XX*, A Coruña, ASPG y Universidade de A Coruña, 2000.
- WACHTEL, Andrew Baruch: *Making a Nation, Breaking a Nation. Literature and Cultural Politics in Yugoslavia*, Stanford, CA, Stanford University Press, 1998.
- WILLARD, Claude: «Mouvement ouvrier, histoire, sciences sociales. Entretien de Claude Willard et Jean Bruhat avec Jacques Girault», en *Aujourd'hui l'Histoire. Enquête de la Nouvelle Critique*, París, Éditions Sociales, 1974.
- WILLIAMS, Raymond: *Culture*, Londres, William Collins, 1981.
- WINNICOTT, D. W.: *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1982.