

PEDAGOGÍA ESTÉTICA Y VANGUARDIAS ARTÍSTICAS

por Eulàlia COLLELLDEMONT PUJADAS

Universidad de Barcelona

Durante los primeros años del siglo XX se produjo en el ámbito artístico un movimiento de renovación estética que, con un marcado interés por innovar el estilo y una clara voluntad de introducir nuevos conceptos e ideas, dio lugar al nacimiento y expansión de las vanguardias artísticas. Aunque de procedencia europea, las mismas no tardarían en llegar a España por medio de una exposición celebrada en la Galería Dalmau de Barcelona (abril, 1912) que introdujo la obra de Metziner, Gris y Duchamp en nuestro entorno [1]. Tanto es así que, a partir de esa fecha, se sucederían un sinnúmero de publicaciones, exposiciones y actividades que denotarían en todo momento, lo que se estaba gestando en el campo artístico. Los trabajos de los uruguayos Rafael Barradas y Torres García, de Picasso o de las primeras obras de Dalí, son un buen ejemplo de ello.

De lo cual podemos deducir que, también en España, en los albores de la segunda década del siglo XX, se estaba fraguando una revolución en el ámbito cultural. Ésta, como veremos, polemizaría desde un primer momento con el proyecto sociocultural del Novecentismo en tanto que, ellos buscaban confeccionar un arte arraigado en un orden social de signo burgués y, a su vez, conservador. Opuestamente, los partidarios de las vanguardias se caracterizaban, ante todo, por su voluntad de crear un nuevo arte contrario a los intereses mercantiles de dicha clase social [2]. Así, no es de extrañar que sus orígenes sean, precisamente, los de la bohemia barcelonesa de principios de siglo, cuyos representantes eran, como recordaremos, Nonell, Ainaud en su etapa artística, Rusiñol... . En efecto, si bien existen ciertas dificultades para analizar las vanguardias como un conjunto más o menos homogéneo, como se denota en la encuesta realizada por la *Gaceta Literaria* en 1930 a sus propios impulsores [3], no existen dudas sobre su enraizado antagonismo respecto a la producción artística anterior.

Cierto es que los procedimientos artísticos empleados, así como los resultados obtenidos o sus aspectos programáticos, implicaron tal número de cambios en el conocimiento estético que, sin duda alguna y como frecuentemente se ha remarcado, el devenir de las artes experimentaría un giro radical. La defensa de una nueva estética, un nuevo ideario y otra manera de mirar conllevaría, de esa manera, una ruptura con el conocimiento elaborado hasta el momento [4]. Con lo que, bien se podría decir que este movimiento fue de tal envergadura que, no sólo propició una transformación estética, sino también filosófica.

En ese sentido, y como consecuencia de lo que hemos dicho anteriormente, el devenir de la pedagogía tampoco quedó al margen. De hecho, este movimiento artístico elaboró toda una nueva concepción pedagógica que tuvo sus inevitables efectos sobre los planteamientos educativos que surgían en aquellos momentos en nuestro entorno. Así pues, la presencia en Europa de iniciativas de signo experimental como la escuela artística de la Bauhaus, desarrollada sobre todo durante los años 1919/1933 en distintas ciudades de Alemania [5], las promovidas por Isadora Duncan tanto en Europa, concretamente en Suiza, Francia y Grecia, como en la Unión Soviética y Estados Unidos, en las que se enseñaba danza moderna bajo la convicción que «la danza es la expresión de los sentimientos y de los pensamientos del alma»[6], o la variedad de pequeñas asociaciones unificadas bajo el lema de Art and Crafts del Reino Unido [7], daría lugar a que los maestros de educación artística —en sus distintas variantes: trabajos manuales, dibujo, expresión corporal...— se replanteasen sus objetivos, sus didácticas y sus métodos. E incluso podría decirse que las innovaciones no sólo afectaron los planteamientos de la educación artística sino también, los de la pedagogía en general.

Además, es necesario tener presente que esta voluntad de renovar la pedagogía estética tuvo tanta resonancia debido al hecho de que muchos de los artistas que estaban experimentando el nuevo arte convivieron con los estudiantes de filosofía y pedagogía en los colegios universitarios —por ejemplo en la Residencia de Estudiantes de Madrid—, y a que ambos grupos se subscribieran a las mismas revistas y/o agencias literarias. Asimismo, el que los citados artistas fueran, a su vez, profesores de las escuelas primarias y/o secundarias, ayudó también a esta rápida propagación de las ideas vanguardistas.

Precisamente, y a raíz de las aportaciones pedagógicas que supuso dicho movimiento, demasiadas veces silenciadas, nos ha parecido oportuno reseñarlas en el presente artículo. Para ello, nos centraremos básicamente, en tres aspectos. Primero, vamos a analizar cuáles eran los substratos ideológicos que propulsaron el nacimiento de las vanguardias. Seguidamente, veremos como a raíz de las connotaciones revolucionarias

de su estética, ésta devino un nuevo modelo pedagógico. Después, y con pretexto de un escrito de Ángel Ferrant elaborado con ocasión de la propuesta de mejora de la Escuela de Bellas Artes de Barcelona, analizaremos como las renovaciones pedagógicas de su momento representaron, igualmente, una fuente de inspiración para las vanguardias. Con el análisis de estos factores podremos, en último lugar, ver el por qué de la necesidad de seguir indagando en este otro aspecto de la pedagogía.

1. Ideario de las vanguardias y desarrollo de su pensamiento pedagógico

Como hemos comentado en esa breve introducción, la aparición de las vanguardias artísticas conllevó todo un desarrollo en las propuestas pedagógicas de su momento. Ello fue ocasionado, principalmente, por las implicaciones ideológicas de las mismas. En efecto, parte de la influencia social y pedagógica que prontamente tuvo este movimiento se explica por su ideario, el cual, sin lugar a dudas, ofrecía una alternativa al desarrollo tanto científico como filosófico del pragmatismo utilitario por un lado y, por el otro, a la reciente instauración de grupos políticos de talante totalitario que, con excepción de la corriente futurista [8], fueron ampliamente rechazados por los artistas de la época.

Por lo tanto, el primer elemento a tener en cuenta en el estudio de las vanguardias y su influencia pedagógica es que, en cuanto a su ideología, se consideraban herederas de toda una tradición iniciada dos siglos antes con el romanticismo —en especial con el romanticismo alemán, cuyos principales representantes fueron Goethe, Hölderlin, Novalis y Schelling—, proseguida durante el siglo XIX por la corriente literaria del naturalismo —que, como sabemos, tuvo sus más relevantes protagonistas en Francia—, y continuada en el siglo XX con la filosofía vitalista —con sendos representantes en Alemania y Francia, Nietzsche y Bergson respectivamente—. De ello se deduce que la génesis de las vanguardias tuvo lugar en el seno mismo de una corriente ideológica que, por su parte, buscaba ofrecer una manera de vivir y de comprender la realidad distinta a la propuesta por el racionalismo, en sus distintas posiciones políticas, filosóficas y científicas.

En ese sentido se puede decir que fue su aversión a la instauración de una sociedad burguesa, altamente competitiva y en la cual los motivos utilitarios prevalecían ante todo, lo que les llevó a proclamar la necesidad de escuchar el mensaje de las artes [9], habida cuenta que, según ellos, sólo éstas eran sensibles a las problemáticas que acechaban a la sociedad. Mostrar los problemas sociales —propósito que, como recordaremos, era fundamental en el naturalismo— y buscar posibles soluciones a los mismos eran, de esa manera, las dos intenciones básicas de su estética. Se

entienden así aquellas conocidas palabras de A. Breton en las que afirmaba que «la verdadera fuente de la revolución es la poesía» [10], por cuanto solamente ella puede desvelar lo oculto y entrever los posibles horizontes de cambio.

Con tales datos a la vista se puede afirmar, en consecuencia, que su propuesta radicaba en la instauración de una nueva sociedad en la que, tal y como ya habían anticipado los idealistas alemanes, la estética sucediera a la política, la belleza al poder y las asociaciones libres y dinámicas a las instituciones estáticas. Es decir, también las vanguardias reclamaban un nuevo modelo de organización social fundamentado en las relaciones estéticas y no en las razones políticas. Con palabras de Hölderlin: «No sabes que pecado comete, aquél que quiere convertir el Estado en la escuela moral. Ciertamente es que el Estado siempre se ha convertido en un infierno, cuando el hombre lo ha querido convertir en su cielo» [11]. Pedían que los argumentos y las acciones fueran motivados por la voluntad de hacer de la vida un arte y no una escuela del poder, de lo cual se deriva su rechazo a realizar un arte de salón, como se venía haciendo desde años ha [12]. Y, finalmente, tenían la intención, no siempre llevada a buen término, de evitar tanto como fuera posible la institucionalización del arte y de sus mecanismos de creación y expansión. Al fin y al cabo, fue justamente esa idea la que los llevó a promover diversas fórmulas de agrupación colectiva que se materializaron en cenáculos, grupos, movimientos, asociaciones,... o comuniones sistemáticas de algunas de las ideas [13].

2. *La estética como pedagogía*

Desde la perspectiva ideológica puede entenderse por qué se daba tanta importancia al hecho de que los artistas fuesen considerados como sujetos promotores de cambio y que la estética adquiriese un papel fundamental en el devenir de la historia. A ese efecto, las antiguas demandas del movimiento político/estético, desarrollado durante el romanticismo español, en las que se proclamaba la necesidad de que el arte «dejase de hacer caridad a las puertas de los palacios y ocupase el lugar eminente que le corresponde en la organización social» [15], fueron aplaudidas de nuevo. De esta forma, abogaron por una intervención directa en la orientación de los acontecimientos sociales que se estaban produciendo, tal y como se refleja en los Manifiestos futuristas o, y de nuestro entorno, en el Manifiesto del Ultra, firmado por Sureda, Bonanova, Alomar y Borges, en el que se afirmaba que sólo «existen dos estéticas: la estética pasiva de los espejos y la estética activa de los pioneros» siendo, lógicamente, la segunda su estética [15].

Por lo tanto, lo que en última instancia se pedía era que el arte y los artistas actuasen de sujeto histórico, teniendo así la oportunidad de incidir en la marcha de los acontecimientos sociales. A fin de cuentas, y como señala Brihuega [16], la voluntad de definición social y vital del artista formó una vertiente indisoluble en la constitución de sus proyectos teóricos. Sin duda alguna, y aunque formalmente fueran muy distintos, bajo sus ardores políticos resonaban aquellas palabras escritas en el Primer programa de un sistema del idealismo según las cuales los artistas eran concebidos como maestros de la humanidad [17].

Como consecuencia, se puede decir que, uno de los elementos clave para entender las vanguardias, es analizar la importancia que dieron al efecto pedagógico de la contemplación de sus obras. Precisamente, para darle fuerza se instauró, por ejemplo, la exposición programática, que constaba de la presentación de distintos trabajos de variado género —pintura, escultura, poesía...— y autores diferentes, con sólo el factor común del mensaje o tema a exponer. Con ello se conseguía que el público, que en principio era ajeno al desarrollo interno de las vanguardias, percibiese sin mediación alguna, las propuestas —generalmente ideológicas— del grupo en cuestión. Asimismo, fue esa necesidad de llegar al público lo que motivó que dichas exposiciones programáticas derivasen, con el tiempo, en actos o puesta en escena de un discurso teórico [18].

Añadir aquí que, otra de las articulaciones de las que se servían los vanguardistas para hacer comprender mejor al público no especialista sus intenciones era la de los escritos: ensayos, los conocidos manifiestos, textos interpretativos... eran de uso común entre ellos. Tal como firmaron los integrantes del movimiento antiartístico catalán, aún no siendo novelistas podían «en caso de necesidad, servirse de ella» [19]. No es de extrañar, por lo tanto, que las revistas vanguardistas aparecidas en esta época fuesen tan numerosas: *Ultra*, *Litoral*, *La Verdad*, *La Gaceta Literaria*, *Gaseta de les Arts*, *L'amic de les Arts* o *Revista de Occidente* son sólo algunos de los títulos más conocidos [20].

Así, cabe destacar la voluntad de las vanguardias para llegar a todo el público, para educarlo en materia tanto de gusto como de perspectivas y de querer intervenir en el curso de la historia. Tres demandas que, como recordaremos, pronto fueron escuchadas por aquella línea pedagógica de las ciencias del espíritu que, a través de las obras de Dilthey y Spranger o de trabajos como *Rembrandt als Erzieher* de J. Lange, *Tolstoi éducateur* de Ch. Badoin, o *Hyperion; Eine Pädagogische Hölderlinstudie* de O. Kohlemyer... [21] volverían a asumir aquella vieja concepción idealista de que, sólo a través de la educación del espíritu, es posible promover un cambio social. Una vez más, pues, la educación en los valores culturales seguía la idea propuesta por Kant primero, y recogida posteriormente por Herbart,

de que únicamente por medio de la educación estética es posible llegar a la educación ética y a la política. Tal y como había escrito Herbart, se pensaba que «si los niños no quieren ser estéticos, tampoco podrán ser morales» [22]. Con lo cual, no es de extrañar que los seguidores de las llamadas ciencias del espíritu estuvieran constantemente preguntándose por el sentido y finalidad del arte, habida cuenta que, como titularía E. Weber a su libro, la estética devenía, por lo pronto, el fundamento de la pedagogía [23].

3. *La pedagogía como fundamento de la nueva estética*

De todas maneras, si alguna influencia tuvo el desarrollo de la pedagogía en el devenir de las artes vanguardistas ésta fue, principalmente, la derivada de su propio impulso por renovar las enseñanzas artísticas. Ciertamente, el que en las escuelas de Bellas Artes aún predominase aquella vieja noción de que las «Bellas Artes son un modo de instruir, de moralizar, de elevar la inteligencia del individuo» sin otra preocupación que la enseñanza de unas técnicas y parámetros caídos en desuso, alimentó la voluntad de introducir nuevos proyectos pedagógicos.

En Barcelona, por ejemplo, se siguió el modelo de la escuela de la Bauhaus al elaborar un polémico escrito —las autoridades académicas nunca lo reconocieron— de referencia para fundamentar los nuevos estudios. Nos referimos, lógicamente, al texto *Queremos así la nuestra escuela*, firmado por la Asociación de alumnos y exalumnos de la escuela de Bellas Artes de Barcelona, en 1932 [24]. En él, encontramos los precedentes epistemológicos del proyecto, siendo los mismos redactados por Ángel Ferrant. Así pues, podemos ver en el escrito los puntos que Ferrant considera fundamentales en la orientación pedagógica, precedidos de un gráfico en el cual se muestra la evolución general que debe de seguir la educación artística.

Interpretamos en el dibujo que toda educación tiene que partir de la intuición. Mediante el cultivo de la misma, podrán irse realizando los cursos de iniciación que constarán tanto de una introducción teórica como de seminarios de experimentación en los talleres de ensayo. Ello ha de ayudar a la formación del espíritu —considerada como básica para toda actividad artística [25]— y a la habilidad técnica. Esta es, pues, una doble actuación educativa que permitirá realizar un aprendizaje fundamentado en la experiencia. De Ángel Ferrant es aquella frase que se hizo famosa entre los alumnos de la escuela de Bellas Artes de entonces: «El arte no se aprende, se aprehende» [26].

Posteriormente, tendrán que empezar los cursos prácticos y especializados que deberán concluir cuando el alumno tenga la capacidad de

tomar conciencia de aquella intuición primera que impulsa a crear obras de arte. Vemos aquí, pues, una primera derivación de la filosofía de Bergson que instaba, precisamente, a que todo proceso cognitivo se iniciase con la intuición y acabase con la conciencia de la misma.

Otro de los aspectos a resaltar es que Ferrant pensaba que el aprendizaje ha de articularse para que el alumno pueda llegar a desarrollar todo lo que en potencia ya es. Es decir que, al igual que en los planteamientos de la Escuela Nueva —movimiento en el que, dicho sea de paso, él participó activamente al ser profesor durante un tiempo en la Escuela del Mar [27]—, creía que la educación era, esencialmente, desarrollo y que, por lo tanto, no había de consistir ni en imponer, ni en implantar hábitos e ideas.

Por lo tanto, a través de la obra de Ferrant podemos ver como el desarrollo que experimentaba la pedagogía en ese momento tampoco pasó inadvertido a los artistas. De hecho, la pedagogía también estaba impregnada de esa voluntad de transformación social que había caracterizado su ideario artístico. Así, no es de extrañar que, frecuentemente, mantuvieran diálogos y/o se multiplicaran los focos de interacción. De esa manera, aportaciones tales como la importancia dada a la creatividad y expresividad espontánea o de las vivencias anímico y/o mitológicas, fueron rápidamente asimiladas por las nuevas corrientes artísticas, dando como fruto, la posibilidad de experimentar otras formas de racionalidad artística [28].

Una muestra de ello es la importancia que ambos movimientos dieron al hecho de escuchar la sensibilidad del niño, dado que pensaban que, con respecto a los valores de la conciencia, contaban con un saber más profundo y más auténtico. Así se explicaría, por ejemplo, aquella corriente artística que entronizaba al pequeño que todos llevamos dentro y que proclamaba que en el hombre, sólo el niño es creador, representada principalmente por Miró en artes plásticas, Calder en las escultóricas o Pascoli en las literarias. Y de hecho, la creencia en la capacidad de los niños para mirar más abiertamente fue, justamente, uno de los conceptos que más habrían de aportar al asentamiento de una nueva forma de mirar y entender el arte. Ello se debía, fundamentalmente, a que una de las premisas sobre las cuales se desarrollaban los experimentos artísticos, era la correspondiente a la necesidad de penetrar en la idea artística sin tener que recurrir al lenguaje heredado.

Tal y como comenta Bozal, «la búsqueda dadaísta y surrealista, el afán por extender la realidad imaginable más allá de los límites impuestos por la tradición y la apariencia; el expresionismo, el intento de limpiar las imágenes y ver más claro, borrando la falsa objetividad del arte tradicional» [29]. Por tanto, y una vez descartada la idea de utilizar los paráme-

tros tradicionales con los que expresar las ideas, el interés de los vanguardistas consistía en buscar nuevas formas de expresión. Creencia que, por su parte, dio lugar a que los artistas volvieran la mirada a sus propias vivencias pasadas y realzaran las impresiones que obtuvieron durante sus infancias. Al respecto, basta sólo recordar aquel poema de Pascoli titulado, precisamente, *El Faucillo* —o, *El Pequeñuelo*— en el que afirmaba: «Existe dentro de nosotros un niño...» [30] y en el que más adelante repetía, ahora en voz teórica: «Para la poesía, la juventud no basta: ¡se requiere infancia!» [31].

Por otro lado, convencidos de que «el artista debe sacar sus afirmaciones de lo más profundo de su ser» [32], pronto descubrieron la importancia de jugar con la realidad. Pues, como comentó más tarde el pedagogo catalán, Juan Roura Parella, «el hombre tiene necesidad de jugar, porque jugando se libera de las cadenas y disfruta de un poder sin límites» [33]. En efecto, una vez se dieron cuenta de la inagotable fuente temática que podía ser el pensamiento lúdico aplicado al arte, apareció toda una corriente que, justamente, se caracterizaría por su afán de jugar con los temas, con las formas, los colores, los trazos y, también, con la realidad. Miró fue, ciertamente, uno de sus exponentes más creativos, como se denota en buena parte de sus obras [34].

4. *La pedagogía estética después de las vanguardias*

El transcurso de la historia hizo que, a partir de 1940, el fenómeno artístico de las vanguardias fuera perdiendo fuerza en todos aquellos ámbitos situados al margen del desarrollo artístico. Ello fue ocasionado, principalmente, por el hecho que justo cuando las vanguardias se encontraron con la necesidad de responder a la pregunta de por dónde querían evolucionar, los atavares políticos provocaron que muchos de los artistas tuvieran que emigrar —en el caso de España— o que se prohibiese la exposición pública de sus obras —en el caso de Alemania—. De esta manera, aquel ímpetu revolucionario inicial que pretendía transformar el curso de la historia se convirtió en una búsqueda de nuevas formas expresivas al margen de su contenido ideológico. Además, y por la marcha de los acontecimientos, ocurrió que, como se destacó en la exposición celebrada en Barcelona en 1997 [35], las innovaciones devinieron costumbre y lo nuevo tradición.

Por otro lado, y como sabemos, el desarrollo de la pedagogía estética también se detuvo en el tiempo. Ante las nuevas circunstancias sociales, los avances producidos durante el primer tercio de este siglo sufrieron una regresión tal que, la educación estética —como prácticamente todo discurso pedagógico— volvió a los patrones más tradicionales del siglo

XIX. Se descartó así, la posibilidad de utilizar cualquier avance discursivo y/o didáctico, relegando, en consecuencia, toda innovación introducida por las vanguardias al olvido. A fin de cuentas, los objetivos discursivos cambiaron de tal manera que hizo innecesario pensar que quizás era conveniente promover la educación estética.

Pero, y a pesar de estas circunstancias adversas y de la evolución de ambas tendencias —la pedagógica y la estética—, las vanguardias dejaron sus huellas en la historia de la pedagogía contemporánea. Y ahora, unos años después, cuando vuelven a practicarse algunas de sus aportaciones en la práctica de la educación artística o en el diseño de los currícula transversales —aunque muchas veces sin conciencia de los antecedentes—, vemos la necesidad de profundizar en esta parte de la historia de la pedagogía estética que, sin duda alguna, aún tiene cosas por decir. Henos, pues, con una historia que recuperar y unos discursos pedagógico/estéticos a conocer.

Dirección de la autora: Eulàlia Colleldemont Pujadas. Universidad de Barcelona/ Universidad de Vic. Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus Vall d'Hebron. Passeig de la Vall d'hebron, 171. 08035 Barcelona (España). Tfno. (93) 4035168.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25.V.98

NOTAS

- [1] MARCHAN FIZ, S. (1995) *Las Vanguardias históricas y sus sombras 1917-1930* (Madrid, Espasa-Calpe). Siguiendo a ese autor, situaríamos el inicio de las vanguardias españolas en 1912 y no en 1909, fecha de la publicación del *Manifiesto futurista* de Marinetti acaecida en *La revista Prometeo* que, a pesar de su importancia histórica, no tuvo, realmente, una amplia difusión.
- [2] BRIHUEGA, J. (1996) Las Vanguardias artísticas: teorías y estrategias, en (Bozal, ed.) *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas* (Madrid, Visor).
- [3] MARCHAN FIZ, S. (1995) *Las Vanguardias históricas y sus sombras 1917-1930* (op. cit.)
- [4] WELSCH, W. (1997) *Undoing Aesthetics* (Nottingham, Sage).
- [5] Sobre la ideología y evolución de la escuela de la Bauhaus, véase WICK, W. (1988) *Pedagogía de la Bauhaus* (Alianza, Madrid); QUINTANA, J. M. (1993) *Pedagogía Estética* (Madrid, Dykinson) y sobre sus aspectos concretos KLEE, P. (1974) *Bosquejos pedagógicos* (Caracas, Monte Ávila).
- [6] De la importancia de las escuelas de danza de Isadora Duncan, véase su biografía DUNCAN, I. (1985) *Mi vida* (Madrid, Debate), p.189.
- [7] Sobre las asociaciones de *Arts and Crafts* hay una buena referencia en LASCARIS, P. A. (1927) *L'éducation esthétique de l'enfant* (París, Félix Alcán).

- [8] Sobre el desarrollo ideológico de la corriente futurista y su distinción con las restantes corrientes, véase *Dossier Marinetti* (1994) (Barcelona, Facultat de Belles Arts).
- [9] REVAULT D'ALLONET, O. (1977) *Creación artística y promesas de libertad* (Barcelona, Gustavo Gili).
- [10] BRETON, A. citado por GABÁS, R. (1984) *Estética. El arte como fundamento de la sociedad* (Barcelona, Humanitas).
- [11] HÖLDERLIN, F. (1990) *Hiperión* (Madrid, Hyperion), p.36.
- [12] GARCÍA VIÑÓ, M. (1973) *El Arte en la sociedad contemporánea* (Valencia, Fernando Torres, ed.).
- [13] BOZAL, V. (1973) El arte de Vanguardia (1920-1936), en *Historia del Arte en España*, v. II (Madrid, Istmo). También en ARAGONÉS, J. M. (1994) Educació artística, Ensenyament de les Arts i Associacionisme, en *I Jornades sobre la Història de l'Educació Artística* (Barcelona, Universitat de Barcelona).
- [14] FONTCUBERTA, citado por ARNALDO, J. (1997) Arte y Profecía: preconceptos de Vanguardia en la España del siglo XIX, en *La Balsa de la Medusa*, pp.129-156.
- [15] (BRIHUEGA comp.) (1982) Manifiesto el Ultra, en *Manifiestos, Proclamas, Panfletos y textos doctrinales; Las Vanguardias artísticas en España, 1910-1931* (Madrid, Cátedra).
- [16] BRIHUEGA, J. (1996) Las Vanguardias artísticas: teorías y estrategias, en (Bozal, ed.) *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas* (op.cit.).
- [17] HEGEL, HÖLDERLIN, SCHELLING, Primer programa d'un sistema de l'Idealisme Alemà, en SCHILLER, F. (1983) *Cartes sobre l'educació estètica de l'home* (Barcelona, Laia).
- [18] BRIHUEGA, J. (1996) Las Vanguardias artísticas: teorías y estrategias, en (Bozal, ed.) *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. (op.cit.).
- [19] GONZÁLEZ. A., CALVO, F., MARCHAN, S. (1979) Oficina de Investigaciones Surrealistas: Declaración del 27 de enero de 1925, en *Escritos de arte de Vanguardia* (Madrid, Turner), p. 362.
- [20] BOZAL, V. (1973) El arte de Vanguardia (1920-1936), en *Historia del Arte en España*, v. II, (op.cit.).
- [21] Sobre la importancia de esas obras véase, SCHEIBE, W. (1994) *Die Reformpädagogische Bewegung: 1900-1932* (Weinheim, Belz).
- [22] HERBART, J. F. (1912) Vom unterschiede des moralischen und ästhetischen Urtheils, en *Sämtliche Werke*, v. IX (Leipzig, Meier), p. 83.
- [23] WEBER, E. (1907) *Ästhetik als Pädagogische Grundwissenschaft* (Leipzig, Wunelerlich).
- [24] El escrito fue publicado en la revista *Arte* en 1932 y en separatas que se repartieron entre los alumnos.
- [25] Se puede observar aquí la influencia de KANDINSKIY, W. (1981,4ed.) *De lo espiritual en el arte* (México, Premià).
- [26] ROMERO, J. El maestro Ángel Ferrant, en Ministerio de Cultura, (1983) *Ángel Ferrant* (Madrid, Ministerio de Cultura), p.108

- [27] BOHIGAS, O. L'art com instrument pedagògic, en *Pere Vergés (1896-1996)* (Barcelona, Ed.62).
- [28] TRÍAS, E. (1990) Arte y Estética en el Otoño de la Modernidad, en *Homenaje al Prof. Jaime Echarri: Temas, Mitos y Tópicos de la cultura actual* (Navarra, Deusto).
- [29] BOZAL, V. (1973) *Historia del Arte en España*, v. II (op. cit.), p.119.
- [30] PASCOLI, G. (1944) *Teoría del Arte* (Buenos Aires, Interamericana), p. 67.
- [31] PASCOLI, G. (1944) *Teoría del Arte* (op. cit.), p.83.
- [32] CHIRICO, *Arte metafísico, 1913-1920* en GONZÁLEZ, A., CALVO, F. y MARCHAN, S. (1979) *Escritos de arte de Vanguardia* (op. cit.), p.146.
- [33] ROURA-PARELLA, J. (1945) L'infant en l'home, en *Lletres. Revista literària Catalana*, pp.8-9.
- [34] CIRICI, A. (1977) *Miró Mirall* (Barcelona, Edicions Polígraf).
- [35] Esta exposición tuvo lugar en la *Fundació la Caixa*, en el período del cuarto trimestre de 1997 en Barcelona, bajo el título de *Madrid-Barcelona. La tradició d'allò que és nou*.

SUMMARY: AESTHETIC PEDAGOGY AND THE AVANT-GARDE MOVEMENTS IN ART

This study analyzes the contributions of the avant-garde movements in art to aesthetic pedagogy. To this end, an introduction is made firstly of the ideology on which its birth was based. Subsequently, a review is made of the pedagogic will and main innovations with regard to the educational relation. At the same time, a discussion is made of the pedagogic mechanisms assimilated by the avant-garde, and the fruits obtained.

KEY WORDS: History of aesthetic pedagogy, Philosophy of education, Artistic education, Artistic avant-gardes.