

**LOS CREADORES DE LA VANGUARDIA ESPAÑOLA Y SU
COMPROMISO PEDAGÓGICO Y COMUNITARIO: LA
RECEPCIÓN DE LOS ELEMENTOS CULTURALES DE LA
MODERNIDAD EUROPEA Y SU UTILIZACIÓN COMO
INSTRUMENTOS EDUCATIVOS Y DE INTERVENCIÓN SOCIAL**

145

THE PEDAGOGICAL AND COMMUNITY FOCUS OF THE SPANISH AVANT-GARDE CREATIVE
AGENTS: THE ASSIMILATION OF THE CULTURAL ELEMENTS FROM EUROPEAN
MODERNITY AND THEIR USE AS EDUCATIONAL AND SOCIAL INTERVENTION RESOURCES

Javier Mateo Hidalgo

Departamento de Historia del Arte. Facultad de Bellas Artes.
Universidad Complutense, Madrid (España)

Recibido: 3 de agosto de 2018
Aceptado: 12 de noviembre de 2018

Resumen:

Este artículo tiene por objetivo el estudio de las Misiones Pedagógicas desde un punto de vista innovador: la educación a través de la transmisión de determinados fragmentos representativos de la vanguardia española, tomados del nuevo arte europeo y de la modernidad, así como adaptados para la conformación de una identidad cultural propia en España. Los intelectuales implicados en este proyecto articularon diferentes elementos de su posicionamiento artístico para constituir un discurso fragmentario de carácter divulgativo, cultural y formativo. Este proceder influyó, a su vez, en la educación y la cultura en contextos desfavorecidos.

Palabras clave: *vanguardia española, fragmentación, educación, pedagogía, intervención social*

Abstract:

This paper proposes the study of the Pedagogical Missions as the main objective with an innovative approach: education through the communication of some Spanish avant-garde representative fragments. These were taken from the new European art and modernity, as well as adapted for the configuration of an own cultural identity in Spain. The intellectuals involved in this project articulated different elements from their artistic statement in order to generate a fragmentary discourse with disseminative, cultural and educational nature. This procedure influenced, in turn, the education and culture in disadvantaged contexts.

Keywords: *Spanish avant-garde, fragmentation, education, pedagogy, social intervention*

* * * * *

1. Introducción

146

En la actualidad, existe un creciente interés por el estudio de una etapa trascendental para la historia del arte reciente: la vanguardia europea de entreguerras y su influencia en los creadores españoles durante la primera mitad del siglo XX. La atención que ha despertado este periodo histórico del arte español en el ámbito de la investigación –a través de diferentes exposiciones y publicaciones– pone de relieve la importancia que estos creadores y sus obras tuvieron en el devenir, no sólo del arte español, sino también del internacional. Investigadores como Jaime Brihuela, Juan Manuel Bonet o Rafael Santos Torroella destacan como pioneros en la investigación de esta época, que si bien ha sido estudiada profusamente desde la transición democrática, para su examen se han empleado mayormente diferentes perspectivas historicistas.

La originalidad de la propuesta aquí planteada reside en la elección de un tipo de enfoque surgido recientemente en el ámbito de las bellas artes: la investigación artística. Éste queda justificado por la propia perspectiva e inscripción disciplinar del autor del presente estudio, pero además permite introducir otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas que han analizado la vanguardia española y su implicación pedagógica. El discurso aquí planteado articula estas perspectivas mediante un planteamiento interdisciplinar –como a su vez lo fue el de la vanguardia– capaz de aunarlas con el fin de enriquecer los resultados. Para ello, se emplearán enfoques como el pedagógico –con autores como Alejandro Tiana–, lingüístico –destacando a Jordana Mendelson– sociológico –a través José Álvarez Junco– o antropológico –con María García Alonso–. Con ello, se busca visibilizar el nexo que llevó a los creadores del nuevo arte español a unirse con un mismo fin: la puesta en común de diferentes elementos referenciadores de la vanguardia europea y de la modernidad con los que construir un discurso pedagógico. Éste tendría como fin actualizar la cultura y la educación en España, haciéndola accesible allí donde resultaba más complicado, intentando poner al país al nivel de los más avanzados de Europa. Para la definición de su metodología, se plantea la hipótesis de que la divulgación empleada por estos creadores y pedagogos fue eminentemente fragmentaria, puesto que la propia formación de la vanguardia española utilizó diferentes componentes de la nueva cultura occidental, de naturaleza fragmentada. Esta fragmentación se deriva del método de creación por parte de los creadores estudiados, de tipo fragmentario; la forma de entender el nuevo arte en España se constituiría a través de algunos de los fragmentos más representativos de la vanguardia europea, siendo éstos posteriormente utilizados en los procesos de creación de las obras de la vanguardia española como sus piezas fundamentales.

2. La formación del individuo en la modernidad y la cultura occidental como híbrido de elementos pasados y presentes

Buscar los orígenes del fenómeno fragmentario de la vanguardia defendido en esta investigación supone partir de la propia naturaleza fragmentada de la modernidad. Este periodo histórico, acontecido entre los siglos XIX y XX, se caracterizó por múltiples y

rápidas transformaciones que llevaron a un progreso de la sociedad occidental sin precedentes. Un paisaje eminentemente fragmentado que invitaba al ciudadano moderno a dejarse deslumbrar por los cambios e innovaciones que en él estaban teniendo lugar. Como diría Berman, el público moderno "se rompe en una multitud de fragmentos" ante una modernidad "concebida en numerosas formas fragmentarias"¹. Uno de los ámbitos más favorecidos en este progreso fue el arte y el pensamiento², debido a su espíritu renovador. Fascinados por la modernidad, sus creadores apostaron por la interdisciplinariedad generando sinergias con otros ámbitos –científico, tecnológico, filosófico e incluso político–, convirtiéndose en uno de los estandartes del progreso. Así nacieron las vanguardias artísticas, que jugaron un papel fundamental en el desarrollo histórico del siglo XX. Para la construcción de la imagen del nuevo mundo, los artistas analizaron el pasado con el fin de extraer sus partes más destacables, como el compendio de fragmentos supervivientes de una antigua civilización. El cubismo supo combinar elementos históricos y modernos con el fin de crear una nueva estética; Marinetti, en su manifiesto futurista, se refirió al pasado como esas ruinas sobre las que debía construirse un mundo absolutamente nuevo; los dadaístas utilizaron los elementos de la cultura heredada para despojarlos de sentido; los surrealistas, buscaron sin embargo nuevas relaciones entre los elementos del pasado y del presente a través del azar, de los sueños o de la crítica política, construyendo nuevos significados. Todos estos procesos muestran la necesidad del nuevo arte por conformar una imagen de la modernidad eminentemente fragmentaria, precisando de elementos representativos de su tiempo y de otros periodos históricos anteriores. Este híbrido entre pasado y presente, tradición y modernidad, contribuiría a la construcción de una sociedad en constante efervescencia y crítica consigo misma. No obstante, al mismo tiempo, ese cuestionamiento no impidió cierta autocomplacencia, ingenuidad o fe en un progreso que acabaría conduciendo a su propia crisis, como bien explicó Adorno³. Él mismo subrayaría la importancia de la educación como instrumento necesario para evitar este tipo de circunstancias. Sin duda, junto al ámbito cultural, el ámbito educativo o pedagógico fue imprescindible en los planes de desarrollo de la modernidad. Los responsables de diferentes instituciones educativas fueron conscientes de la necesidad de renovar sus bases, pues si lo que se pretendía era renovar la sociedad el primer pilar que debía tocarse era la educación. La necesidad de educar a nuevos individuos en el conocimiento del pasado histórico de su civilización y, a la vez, en el descubrimiento del futuro de la misma. En la recuperación del modelo cultural del pasado, Europa ahondaría en los valores culturales de la Antigüedad. Las excavaciones arqueológicas en Delfos durante el siglo XIX incentivaron el resurgimiento del arte clásico⁴; también se puso en valor la importancia dada al deporte durante la Antigüedad, concienciándose a la sociedad de la importancia de la educación física como complemento de la actividad intelectual en las élites, o fomentando su práctica en las masas. En 1896 tuvieron lugar las primeras Olimpiadas modernas en Atenas, mientras que en Inglaterra la educación física comenzó a implantarse en colegios y universidades. De entre ellos, los *colleges* ingleses se convirtieron en modelos exitosos en la aplicación de dichas propuestas. Preocupados por ofrecer la formación más completa a sus estudiantes, les dotaron de las

¹ BERMAN, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid, Siglo XXI, 1989, p. 3.

² *Ibidem*.

³ ADORNO, Theodor, *Notas sobre literatura*. Barcelona: Ariel, 1962, p. 29.

⁴ LAHUERTA, Juan José (com.), *Dalí, Lorca y la Residencia de Estudiantes*. (CaixaForum, Madrid, del 23 de septiembre de 2010 al 6 de febrero de 2011), Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2010, p. 27.

herramientas necesarias con las que afrontar un mundo en constante transformación. En 1928, Virginia Woolf dio a conocer en estos colegios uno de los más importantes ensayos feministas, *Una habitación propia*, que recogía la reivindicación histórica de la emancipación de la mujer, de su libertad intelectual e independencia económica, elementos prioritarios en su desarrollo individual, profesional y creativo. Ello tenía que pasar por una educación equiparable a la del hombre, lo cual fue progresivamente lográndose gracias a la creación de estos *colleges*⁵. Este modelo integrador fue precisamente facilitado por el sistema Oxbridge, que también permitió la convivencia entre alumnos y profesores en un ambiente interdisciplinar⁶. Ello estimuló a otras instituciones con pedagogía de vanguardia, como la alemana Escuela de la Bauhaus, que destacó por sus innovadoras fórmulas educativas y por la búsqueda del equilibrio entre diferentes corrientes aparentemente opuestas, logrando una regeneración cultural y social sin precedentes⁷. De esta forma, disciplinas como el deporte, la arqueología, la historia, el arte, la filosofía y la pedagogía se fundieron en una fórmula interdisciplinar con el fin de proyectar un mundo futuro donde la educación y la cultura tuviesen un papel preeminente en la formación de las nuevas generaciones europeas.

3. La recepción fragmentaria de la modernidad europea a través de la formación intelectual de la vanguardia española: nuevos modelos pedagógicos y una visión comunitaria de la sociedad

España sería uno de los países en sumarse a la modernidad europea. No obstante, su atraso social y cultural dificultaban en gran medida cualquier intento renovador. Si la respuesta española tenía que ser unitaria respecto de la modernidad occidental, era necesaria la construcción de una "comunidad imaginaria" capaz de tener clara su propia definición como país⁸. Para ello, debían replantearse conceptos capaces de definir una nación, tan esenciales como el de nación, identidad o generación. La razón y el progresismo, heredados de la España del siglo XIX en esa necesidad de modernizar o europeizar el propio país, contaban con una dificultad esencial: sus principales ideólogos sólo habían estado en contacto con el mundo moderno en un sentido estético. Carecían de nociones sobre conceptos fundamentales de la modernidad, como la industria, la economía, la ciencia o la técnica⁹. Tuvo que ser la naturaleza inquieta de determinadas figuras pertenecientes a diferentes disciplinas del ámbito intelectual español del siglo XX lo que posibilitara el contagio del nuevo espíritu europeo. Artistas plásticos como Pablo Picasso, María Blanchard o Juan Gris, escritores como José Ortega y Gasset, Ramón Gómez de la Serna o Eugenio d'Ors, o compositores como Manuel de Falla, viajaron a Europa, conociendo de primera mano algunos de sus más importantes avances, los cuales intentaron importar a España. Mediante estos elementos seleccionados del nuevo arte europeo trató de construirse la identidad de una posible vanguardia española, cuya apariencia híbrida se debe precisamente a esta constitución

⁵ CUEVA, Almudena de la y MÁRQUEZ PADORNO, Margarita, "La Residencia de Señoritas (1913-1936). Una habitación propia para las españolas", CUEVA, Almudena de la y MÁRQUEZ PADORNO, Margarita (coord.), *Mujeres en vanguardia. La Residencia de Señoritas en su centenario (1915-1936)*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2015, p. 25.

⁶ MANGINI, Shirley, *Maruja Mallo*, Barcelona, Circe, 2012, p. 61.

⁷ WICK, Rainer, *Pedagogía de la Bauhaus*, Madrid, Alianza, 1986, pp. 19-34.

⁸ ÁLVAREZ JUNCO, José, "La nación posimperial. España y su laberinto identitario", en *Historia Mexicana*, nº 2, 1997, p. 447.

⁹ *Ibidem*, p. 458.

fragmentaria. Los referentes que componían su mosaico, actuaron como vasos comunicantes de ese espíritu vanguardista del que quedaron contagiados los creadores españoles. Estos elementos fueron presentados en España mediante diferentes formatos divulgativos como tertulias, escritos teóricos y creativos, exposiciones, publicación de revistas estéticas e incluso intentos de conformación de movimientos de vanguardia genuinamente españoles. Además de los fragmentos estéticos importados, otras características de la modernidad como el progreso industrial y tecnológico, el advenimiento de nuevos medios de transporte, el invento del cinematógrafo, de la nueva música, de la moda o de la publicidad acabaron recalando en España, integrándose en la imagen del país, infundiéndole un espíritu renovador y situándolo cerca de los países occidentales más avanzados. No obstante, el predominio de políticas conservadoras, el fuerte peso de la religión y el atraso educativo continuaban propiciando una sociedad en gran medida analfabeta y aislada del resto del mundo. Para que ésta tomase conciencia de la importancia de la nueva cultura de la modernidad, debía fomentarse por parte de las autoridades públicas o de las instituciones culturales y educativas del país. Ello comenzó a producirse gracias a determinadas propuestas de carácter avanzado acontecidas dentro del ámbito educativo. En este sentido, la Institución Libre de Enseñanza fue crucial para generar distintos proyectos en favor de esa renovación cultural. Su pensamiento progresista daba preferencia a la libertad educativa y el saber científico, por encima de cualquier tipo de imposición política o religiosa¹⁰.

Parte de la intelectualidad más avanzada del país pronto respaldó este proyecto, donde tuvieron lugar las más innovadoras propuestas pedagógicas. Como punto de partida de esta renovación educativa, los nuevos proyectos desarrollados en el marco de la institución buscaron su relación con la propia tradición cultural española. El interés por la cultura popular fue incentivado proponiendo la recolección fragmentaria de parte de los elementos representativos de su legado –canciones e historias transmitidas oralmente, objetos artesanales, y otros elementos de la vida rural, etc.—. A su vez, la tradición quedó ligada con la modernidad buscando sacar a España de su aislamiento mediante la creación de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) en 1906. Su fin fue poner en contacto a los educadores con las pedagogías desarrolladas por las instituciones europeas más avanzadas. De entre ellas, se puso el foco en los citados *colleges* ingleses, extrayendo la admiración por la cultura clásica y su unión de los conceptos de deporte y cultura, asociados tradicionalmente por la historia, así como su educación igualitaria. Buscando su imitación, se crearon los organismos de La Residencia de Estudiantes en 1910 y de la Residencia de Señoritas en 1915.

En el primero, el modelo de estudiante era una mezcla de *caballero* español y *gentleman* inglés, un hidalgo del siglo XX, cuyas cualidades entroncaban con las de la juventud europea, eliminándose las heredadas de la anacrónica tradición española¹¹. Para la configuración de su nuevo modelo de estudiante, la Residencia escogió la efigie del *Kouros* o *Efebo rubio* como referente estético del imaginario del mundo clásico. Este busto, realizada en el siglo V. a. C. y descubierta en Atenas en 1887, representa esa sangre joven y heroica a la que dicha institución educó con la misión de reformar la sociedad a través de sus dotes físicas e intelectuales. La nueva ornada de futuros

¹⁰ OTERO URTAZA, Eugenio; GARCÍA ALONSO, María, "Cronología", en OTERO URTAZA, Eugenio; GARCÍA ALONSO, María (eds.), *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2006, pp. 34-59.

¹¹ SÁNCHEZ VIDAL, Agustín, *Buñuel, Lorca, Dalí: El enigma sin fin*, Barcelona, Editorial Planeta, 2004, p. 45.

Kouros, personificada en los estudiantes de la Residencia, sería dotada de la formación necesaria para representar la promesa cultural del país¹². Por su parte, la Residencia de Señoritas tomó también como inspiración la labor de estos *colleges* ingleses, en este caso con el fin de aplicar en España los modelos pedagógicos destinados al ámbito femenino. De todos los referentes pedagógicos que tuvo en cuenta la Residencia de Señoritas, los presentes en el *Lyceum Club* de Londres tuvieron un mayor peso. Visitado en 1925 por intelectuales españolas como Carmen Baroja, de él extrajeron los ingredientes fundamentales para su fórmula educativa¹³. Tanto la Residencia de Estudiantes como la Residencia de Señoritas contaron con una serie de actividades que introdujeron elementos de la modernidad europea de la época presentes en sus "costumbres, modas y tendencias". Una de las más efectivas fue la de las conferencias, pues en estos lugares de formación no sólo participaron los jóvenes residentes, sino también otras personas interesadas en esta regeneración cultural, procedentes de los diferentes ámbitos culturales españoles e incluso europeos. Éstos incentivaron con su ejemplo creador a los estudiantes, ayudándoles a construir un mapa fragmentario de lo que estaba aconteciendo culturalmente en Europa¹⁴. Otra forma de dar a conocer los elementos clave de la modernidad fue el ámbito científico, símbolo del progreso sin precedentes al que asistía Europa. Ambas residencias contaron con laboratorios de ciencia experimental, de química o anatomía¹⁵. Asimismo, las múltiples innovaciones en diferentes ámbitos de estudio también tuvieron cabida en sus bibliotecas, donde podían consultarse ejemplares de algunos de los textos más importantes del pensamiento moderno. La música y el teatro también estaban presentes en estas instalaciones, contando con salas de conciertos, conferencias y representaciones escénicas. A las actividades lúdicas como bailes de disfraces, conciertos y recitales ofrecidos por las residentes, hay que añadir la práctica de deportes o las actividades externas como excursiones e incluso viajes al extranjero donde los estudiantes de una y otra institución participaron conjuntamente¹⁶. La Residencia de Estudiantes y la Residencia de Señoritas sirvieron como laboratorios donde hacer germinar ese progreso en manos de sus residentes. Allí, los jóvenes complementaron su formación universitaria con un ambiente intelectual donde las diferentes disciplinas pudiesen cohabitar y retroalimentarse¹⁷. Un caldo de cultivo donde pasaron sus años de formación las jóvenes promesas de la renovación cultural española, estableciendo su amistad, poniendo en común sus proyectos individuales y generando otros grupales. Su lugar de residencia fue el escenario de reunión para la construcción de la nueva vanguardia. España, a imagen de las instituciones educativas europeas, contó con dos "lugares de encuentro disciplinar"¹⁸. Su fórmula pedagógica buscó ser similar a la presente en las instituciones educativas europeas en su afán de modernización, fomentando que los jóvenes residentes tomaran parte activa de sus propuestas. Así se fraguó el esperado movimiento

¹² LAHUERTA, *Dalí, Lorca*, pp. 28-30.

¹³ MANGINI, Shirley, *Maruja Mallo*, p. 15.

¹⁴ LAHUERTA, Juan José (comp.), *Dalí, Lorca y la Residencia de Estudiantes*. (CaixaForum, Madrid, del 23 de septiembre de 2010 al 6 de febrero de 2011), Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2010, p. 5

¹⁵ MANGINI, Shirley, *Maruja Mallo*, Barcelona, Circe, 2012, p. 61.

¹⁶ CUEVA, Almudena de la y MÁRQUEZ PADORNO, Margarita, "La Residencia de Señoritas (1913-1936). Una habitación propia para las españolas", en CUEVA, Almudena de la y MÁRQUEZ PADORNO, Margarita (coord.), *Mujeres en vanguardia. La Residencia de Señoritas en su centenario (1915-1936)*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2015, pp. 52-60.

¹⁷ LAHUERTA, *Dalí, Lorca*, p. 6.

¹⁸ SÁNCHEZ VIDAL, Agustín, *Buñuel, Lorca, Dalí: El enigma sin fin*, Barcelona, Editorial Planeta, 2004, p. 45.

de renovación social, surgido de la necesidad de un cambio global en un sistema obsoleto: el "espíritu del tiempo" orteguiano o *Zeitgeist* español, encabezado por una generación de individuos capaz de encarnar las convicciones comunes de su época, de impulsar un progreso mediante sus proyectos individuales, forjando un gran proyecto común que benefició a su sociedad¹⁹.

4. El nuevo arte y su función en la transformación social: vanguardia española y compromiso pedagógico y comunitario

151

José Ortega y Gasset definió como "generación" a cualquier grupo humano capaz, a lo largo de la historia, de intervenir sobre el mundo haciéndolo evolucionar progresivamente, transformándolo. La generación de Ortega fue precisamente la de la vanguardia española. Sus particularidades fueron incorporadas por los jóvenes creadores en España durante su andadura creativa, englobada en las tres primeras décadas del siglo XX. Los años 30 se consideran la época de esplendor del nuevo arte español, plenamente definido: sus integrantes habían asimilado los componentes estéticos europeos importados durante las dos décadas previas, traduciéndolos a su lenguaje. Con su amplio repertorio de propuestas artísticas, constituyeron un conjunto de elementos estéticos particulares con que definir la imagen única y global de su propia modernidad. En España existió un interés no sólo en importar los modelos culturales y educativos más avanzados del extranjero, sino de exportar sus propias aportaciones a otros países, generando una clara retroalimentación en su búsqueda de una modernización global. Su triunfo cultural podía observarse en su más sofisticada consecución: la creación de un nuevo arte genuinamente español, formado por intelectuales muy avanzados. Sin embargo, esta imagen contrastará con la de una España todavía muy alejada de la modernidad. El mensaje renovador de la vanguardia española, finalmente alineada con otras vanguardias europeas, no sólo no había calado en el resto de la sociedad española, sino que ésta lo consideraba como un fenómeno aislado, minoritario, marginal, extravagante o directamente no tuvo noticia de él. Esto se debía al atraso cultural de un país cuya tasa de analfabetismo representaba la mitad de la población²⁰. La España subescolarizada superaba a aquella otra que podía acceder a unos estudios básicos y superiores. En este último caso pueden encuadrarse los miembros pertenecientes a la vanguardia, algunos de los cuales eran conscientes de su situación privilegiada y, tomando conciencia social, buscaron luchar contra dicha desigualdad. La asimilación fragmentaria que hicieron de la modernidad les llevó también a buscar la transformación social, utilizando como principal herramienta el arte puesto al servicio del progreso cultural del país. Sin embargo, la vanguardia europea que habían tratado de emular poseía un elemento fundamental que le hacía aparentemente irreconciliable con el público convencional: su hermetismo. La sociedad europea que vio nacer a la vanguardia rechazaba sus propuestas al considerarlas complejas de desentrañar. La vanguardia era el arte de unos pocos, donde los creadores se encerraban en sus laboratorios para concebir creaciones difíciles, de espaldas a las masas –y ello a pesar de recurrir para su construcción, en parte, a fuentes como la antropología o el folclore–. La tendencia a privilegiar los valores plásticos sobre los representativos tenía su origen en el concepto romántico del "arte por el arte", el cual generó en el siglo XX un arte sólo para los artistas o los "entendidos", en contraposición a un arte para la gente en su

¹⁹ MANNHEIM, Karl, "El problema de las generaciones", en *Reis* (62), p. 201.

²⁰ GUBERN, Román, *Proyector de luna. La generación del 27 y el cine*, Barcelona, Anagrama, 1999, p. 9.

dimensión colectiva, es decir, "arte para el pueblo" o "arte para todos"²¹. Estos creadores se rebelaron contra esta filosofía discriminadora, abandonando sus "personalismos" para contribuir a la difusión de un arte más cercano y popular. La energía vital de los creadores, canalizada hasta entonces en tertulias, veladas y exposiciones, buscaba ahora la construcción de un gran proyecto filantrópico²². Mediante la puesta en común de su conocimiento, tejieron una red donde interconectar sus propuestas, como microestructuras configuradoras de una trama colectiva. Su propuesta coincide con las palabras enunciadas por Robert Morris un siglo atrás: "No quiero arte para unos pocos de la misma manera que no quiero educación para unos pocos o libertad para unos pocos"²³.

4.1. Las Misiones Pedagógicas: la cultura como crisol multidisciplinar

Para llevar a cabo su tarea, los creadores de la vanguardia española buscaron colaborar con el proyecto pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, en cuya filosofía se habían educado. Con esta decisión devolvieron a dicha institución lo que ésta les había brindado durante su formación. Ahora, convertidos en su nueva generación de pedagogos, contribuían en la formación de futuros *kouros*. Estos futuros aprendices constituían el "pueblo" al que Manuel Bartolomé Cossío, figura clave de esta institución, buscaba culturizar a través de la pedagogía. Soñar con una educación para todos llevada a cabo por todo aquel que se dejara contagiar por su entusiasmo filantrópico²⁴. Si bien la principal institución responsable de la educación en España había sido la Iglesia, también fue la culpable de su atraso. Cossío lideró un progreso social y cultural en España libre de todo condicionante, incluido el religioso; ello le llevó a fomentar un tipo de misiones de naturaleza laica, a diferencia de su carácter evangelizador anterior. Para ello contó con el apoyo del nuevo gobierno republicano, que encontraba en la alfabetización del medio rural la principal arma con la que sacar a España de su premodernidad, llevándole "las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos"²⁵. De esta forma nacieron las Misiones Pedagógicas, integradas por misioneros de la vanguardia española. Renunciando a la autoría individual de sus aportaciones, se fundieron en la anónima y desinteresada labor colectiva de educar y formar culturalmente a los habitantes más necesitados de la geografía española. Los creadores españoles, convertidos en misioneros divulgadores de cultura, llegaban a los diferentes pueblos de su país montados en burros o llevados por autobuses, portando como mercancía los elementos primordiales de la modernidad: la pintura, el cine, el fonógrafo, la literatura o el teatro. Cada una de estas partes aludía a la respectiva profesión de estos misioneros de la pedagogía, quienes aportaron sus conocimientos como poetas, filósofos, filólogos, periodistas, cineastas, pintores o músicos, participando unos con otros sin importar la especificidad de su conocimiento, demostrando su interdisciplinariedad y carácter polifacético mediante conferencias,

²¹ SANTOS TORROELLA, Rafael, *La miel es más dulce que la sangre. las épocas lorquiana y freudiana de Salvador Dalí*, Barcelona, Seix Barral, 1984, p. 48.

²² MANGINI, Shirley, *Maruja Mallo*, p. 47.

²³ MORRIS, William, y KELVIN, Norman, *The collected letters of William Morris. Volume I*, Princeton, Princeton university Press, 1984, p. 397.

²⁴ GARCÍA ALONSO, María, "'Necesitamos un pueblo'. Genealogía de las Misiones Pedagógicas", en SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo, (ed.), *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2003, p. 78.

²⁵ *Ibidem*.

lecturas, exposiciones o representaciones²⁶. Todos ellos se encargaron de montar los nuevos escenarios en los lugares visitados; estos decorados seguían un diseño organizativo parcelario, donde la suma de sus celdas suponía el recuento de las diferentes áreas de la colmena cultural moderna. A su vez, estas casillas o ámbitos se configuraron fragmentariamente, a través de sus materiales representativos principales.

Con el fin de explicar visualmente la construcción del espacio de actuación diseñado por los miembros de las Misiones Pedagógicas, he realizado la siguiente imagen, que contiene las principales ideas expuestas en el apartado de esta investigación (Figura 1). Para ordenar este inventario, he escogido como formato una de las retículas creadas por Piet Mondrian *Composición con rojo, amarillo y azul* (1935). Su carácter ortogonal divide, de izquierda a derecha y de arriba a abajo, los diferentes servicios o departamentos disciplinares de las Misiones Pedagógicas. Cada uno queda subdividido en diferentes categorías, dependiendo de las herramientas empleadas y de los encargados de hacerlas funcionar entre sí. A su derecha puede observarse la traducción visual de cada uno de estos aspectos en diferentes imágenes fotográficas pertenecientes a las Misiones Pedagógicas.



Figura 1. Javier Mateo Hidalgo, Las Misiones Pedagógicas. Retícula organizadora de los fragmentos de vanguardia y su función educativa (2018). Fuente propia.

Así, por ejemplo, la parcela denominada como "Museo Circulante", ideada por Cossío, ofrecía a los habitantes de los pueblos un recorrido por la historia de la pintura española a través de un resumen de sus fragmentos pictóricos más característicos. Todas estas piezas eran en realidad reproducciones realizadas por misioneros como Ramón Gaya, Eduardo Vicente o Juan Bonafé. Cossío buscó que las obras fuesen realizadas no por copistas sino por pintores, pues éstos llegarían a entenderlas verdaderamente, consiguiendo un resultado más real. Además, estos creadores debían idear el "museo" improvisado o espacio expositivo, disponiendo en este contenedor las piezas expuestas,

²⁶ TIANA, Alejandro, *Las misiones pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*, Madrid, Catarata, 2016, p. 11.

decidiendo su ubicación. Tras el montaje expositivo, actuarían como mediadores, explicando el sentido histórico y pictórico de las obras²⁷.

Otro de los terrenos incluidos dentro del plano expositivo de las misiones fue el séptimo arte, pasándose a denominar como "Servicio de Cine". Su principal encargado fue José Val del Omar, cineasta, técnico y pedagogo. Para éste, el cine posibilitaba una educación moderna, la "pedagogía kinestésica", "una forma de superar el tradicional divorcio entre el cerebro y el corazón, el instinto y la conciencia, el arte y la ciencia"²⁸. Movido por este espíritu, se encargó de diversas tareas, como la construcción de dicho espacio y su configuración. En las plazas de los pueblos se instalaba un equipo de proyección por batería, funcionando en lugares donde no tenían electricidad. Sobre una pantalla se proyectaba una sesión cinematográfica fragmentaria, constituida por una selección de diferentes filmes; el criterio unificador de su naturaleza heterogénea se encontraba en su temática, de tipo pedagógico y cultural. Las películas de ficción se combinaban con otras documentales, conviviendo cine cómico, geográfico, de ciencias naturales, de agricultura, de industria, de dibujos animados, de contenido sanitario o histórico. En algunos casos, su carácter silente se paliaba con un acompañamiento musical también de tipo fragmentario. Para las películas de Chaplin, por ejemplo, se utilizaron obras de Beethoven y Mozart, pues su aire lúdico y melancólico coincidía con la personalidad del actor. En ocasiones, estas experiencias quedaron recopiladas por el propio Val del Omar mediante fotografías y películas de tipo documental, testimonios visuales que podrían analizarse como mosaicos ilustrativos de la labor misionera, contruidos con los fragmentos de las actividades registradas²⁹.

Además de la pintura y del cine, las misiones organizaron una tercera carpa dedicada a la lectura. Bautizada como "Biblioteca Circulante", la nueva parcela de la "feria" pedagógica pretendía fomentar la lectura y estimular el gusto por la literatura. Para ello, se creó un Servicio de Bibliotecas fijas y circulantes, compuesto de volúmenes literarios que los misioneros considerasen representativos del patrimonio literario³⁰. Literatura infantil, novela, poesía, ensayo científico, filosófico o estético se dieron a conocer entremezclados, difundiendo el conocimiento de diferentes ramas del saber o géneros literarios. Además de esta mezcla de componentes bibliográficos recopilados, almacenados y organizados en estantes, los misioneros se encargaban de poner voz a estas manifestaciones literarias mediante la lectura de fragmentos de romances, poemas y relatos breves. En esta labor colaboraron figuras como María Moliner o Luis Cernuda.

²⁷ GAYA, Ramón, "Mi experiencia en las Misiones Pedagógicas (1931-1936). Con el Museo del Prado de viaje por España", en SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo (ed.), *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2003, pp. 19-33.

²⁸ SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo, " Val del Omar en las Misiones Pedagógicas de Murcia". En G. Sáenz de Buruaga (ed.), en SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo (ed.), *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2003, p. 39.

²⁹ *Ibidem*, pp. 35-53.

³⁰ Entre los autores y títulos escogidos, destacan Homero y *La Odisea*, Dante y *La Divina Comedia*, *Las Mil y una noches*, Perrault, los hermanos Grimm, Andersen y sus cuentos populares, Edgar Allan Poe y *Las aventuras de Arthur Gordon Pym*, Rabindranath Tagore y *La luna nueva*, Juan Ramón Jiménez y su *Poesía en prosa y verso*, Gregorio Marañón y sus *Tres ensayos sobre la vida sexual* o Enrique Lafuente Ferrari y su *Breve historia de la pintura española* (SALABERRÍA LIZARAZU, Ramón, "Las bibliotecas de Misiones Pedagógicas: medio millón de libros a las aldeas más olvidadas Val del Omar en las Misiones Pedagógicas de Murcia", en OTERO URTAZA, Eugenio (ed.), *Las Misiones Pedagógicas*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2006, pp. 316-317).

A su vez, "El Servicio de Música y el Coro de las Misiones" proporcionó una síntesis de la historia musical culta europea y de la música popular española. Sus integrantes procedieron a la selección previa de diferentes piezas de música clásica y tradicional, reproducidas a través de discos de pizarra en gramófonos. Los pasajes y temas musicales escogidos iban acompañados por reseñas de estas obras o biografías de sus compositores. El compositor Óscar Esplá, el folklorista Eduardo Martínez Torner y el pedagogo Pablo de Andrés Cobos escogieron los registros sonoros con los que conformar el inventario de discos y montar el programa de conciertos. Por su parte, la creación de un coro integrado por misioneros permitió transmitir en vivo las canciones populares recogidas en los diferentes pueblos a través de diversas actuaciones³¹.

La dramaturgia también estuvo presente con "El Teatro del Pueblo". Organizado por el dramaturgo Alejandro Casona a petición de Cossío, perseguía un teatro austero en vestuario y decorados, de argumentos primitivos y joviales, con el que "impactar" a los habitantes que asistían a sus primeras representaciones escénicas. Las obras representadas procedían del teatro renacentista y del Siglo de Oro español, las cuales eran intercaladas con ejemplos de música popular –dándoles orden y forma en su interpretación el Coro del Pueblo–, así como con la entrega de un conjunto de copias de antiguos romances tradicionales³². A esta labor de difusión del arte dramático se uniría el trabajo llevado a cabo por Rafael Dieste con su teatro de guiñol improvisado. "El Retablo de Fantoques" se encontraba compuesto por farsas escritas por el propio autor e interpretadas con guiñoles realizados por otros creadores como Ramón Gaya³³.

Las Misiones Pedagógicas también se preocuparon por renovar los recursos pedagógicos de las escuelas. Se buscó cubrir sus necesidades más urgentes, dotando a los maestros de recursos teóricos y metodológicos u ofreciendo invenciones técnicas con las que reforzar la labor pedagogía en las aulas. En ese sentido, la faceta pedagógica e inventora de José Val del Omar le hizo concebir un prototipo de lo que él llamó *Grafo-Omar*, consistente en un Microfilm escolar que dotaba a las aulas de "proyecciones luminosas" con que ilustrar las clases teóricas, sustituyendo las tradicionales láminas expuestas en las paredes o las ilustraciones de los libros. Dicho invento posteriormente se conocería como proyector de diapositivas³⁴.

4.2. Intervención social de los creadores de vanguardia en los márgenes oficiales. La didáctica colectiva desde el proyecto creativo individual

Los creadores de la vanguardia española no sólo participaron de proyectos educativos promovidos por las instituciones y las autoridades públicas, sino que también encontraron otras vías para aplicar personalmente su enseñanza. Maruja Mallo, Emilio Prados, María Zambrano o Federico García Lorca canalizaron su talento en diferentes labores desinteresadas de divulgación cultural y pedagógica dirigidas a la sociedad.

³¹ PLIEGO DE ANDRÉS, Víctor, " El Servicio de Música: Eduardo Martínez Torner y Pablo de Andrés Cobos ", en OTERO URTAZA, Eugenio; GARCÍA ALONSO, María (eds.), *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, pp. 414-443.

³² PLANS, Juan José, *Alejandro Casona (Juego biográfico dividido en una raíz y tres árboles)*, Oviedo, Gráficas Summa, 1965, pp. 80-85.

³³ AZNAR SOLER, Manuel, "Rafael Dieste y el Retablo de Fantoques de Misiones Pedagógicas", en OTERO URTAZA, Eugenio; GARCÍA ALONSO, María (eds.), *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, pp. 461-477.

³⁴ GUBERN, Román, *Val del Omar, cinemista*, Granada, Los libros de la estrella, 2004, pp. 17-21.

Además de sus aportaciones de vanguardia a las Misiones Pedagógicas, Mallo colaboró en el proyecto docente de la Residencia de Señoritas. La artista demostró su "compromiso con la nueva docencia del arte y las medidas de la Segunda República en materia educativa" como profesora del Instituto-Escuela o la Residencia de Estudiantes en 1935. Previamente, Mallo había establecido su residencia en Arévalo como profesora de dibujo en su instituto entre 1933 y 1934³⁵. Su proceder antiacadémico y rebelde, unido a su "ansia insatisfecha por beber en puras fuentes aguas claras de limpias sensaciones", tuvo gran influencia sobre la juventud en fase de formación³⁶.

En el caso del poeta Emilio Prados, los favorecidos por su faceta anónima como maestro serían los jóvenes pertenecientes a las barriadas más humildes de Málaga, a quienes enseñó a leer durante los años 20. Guiado por un impulso proveniente de su espíritu confraternizador, buscó suplir con sus limitados medios la desatención a la que la sociedad condenaba a las clases más desfavorecidas³⁷.

María Zambrano también ejerció, desde su humildad como creadora, de canal de transmisión de los valores pedagógicos de su ámbito: la filosofía. Su visión ante el cosmos le convertía en ciudadana, en una pieza más del engranaje de la democracia, cuyo deber era ayudar a los demás a encontrar socráticamente su espacio, su diferencia, a través de sus diferentes naturalezas personales. Para ella, el "pacto cívico más hermoso" sería el "triumfo de la utopía de la reconciliación, 'encarnada' en la tolerancia y el respeto". "Enseñar, mostrar una senda". A su juicio, un verdadero maestro, al igual que un poeta, debía enseñar "con una autoridad imperceptible, con una elegancia discreta" en la que nadie se sintiese intimidado "por el saber del otro". Comprendía que la "responsabilidad histórica del intelectual" pasaba por formar parte del grupo de aquellos que preparaban el cambio social y cultural de su país. Esto le llevó a dialogar con las distintas ramas culturales o realidades de las que se compone el individuo además de la razón, en su realidad cambiante y temporal. El espíritu interdisciplinar del siglo XX hace dialogar a Zambrano con distintas esferas –literatura, poética, pintura, música o cine– utilizando como materia prima los sedimentos que la historia ha ido "dejando en la arena de las civilizaciones y de sus culturas". Su sintonía con las preocupaciones estéticas de los creadores de su tiempo le llevó a incluir, en su filosofía, la libertad formal de los creadores de los distintos ámbitos, aproximando experiencia filosófica y poética al "pensar con el cuerpo"³⁸. Zambrano propone una "razón poética", pues la realidad no podía ser abarcada en su totalidad, absolutamente, como propone la soberbia filosofía moderna. Al contrario, el mundo se muestra oscuro y lo que se puede hacer, a lo sumo, es aportar diferentes hilos de luz a esa penumbra. Esos fragmentos lumínicos representan ese intento de comprender, lo cual transforma al sujeto³⁹. La intuición y el crear mediante la palabra se convierten en sus principales herramientas, encontrándose ambas en el significado del concepto de lo "poético". Su palabra se asocia con una escritura resultado de diferentes fragmentos propuestos, que sumados componen la completitud de sus textos. Lo fragmentario entendido como "lo no

³⁵ MURGA CASTRO, Idoia, "Muros para pintar. Las artistas y la Residencia de Señoritas", en CUEVA, Almudena de la y MÁRQUEZ PADORNO, Margarita (coord.), *Mujeres en vanguardia. La Residencia de Señoritas en su centenario (1915-1936)*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2015, pp. 93-94.

³⁶ MANGINI, Shirley, *Maruja Mallo*, pp. 171-172.

³⁷ CHICA, Francisco, "Pasión y compasión en Emilio Prados. Límites de una biografía", en CHICA, Francisco (ed.), *Emilio Prados, 1899-1962*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 1999, pp. 38-39.

³⁸ SANTIAGO BOLAÑOS, María Fernanda, "El hombre y lo divino: invitación a una lectura", en *El hombre y lo divino*, Madrid, Fondo de cultura económica de España, 2007, pp. 9-23.

³⁹ ORTEGA MUÑOZ, Juan Fernando, "María Zambrano, filósofo de la aurora", en *María Zambrano. Breve Antología*, Granada, Junta de Andalucía, 2004, p. 7.

acabado", "falta de conclusión o conclusiones". Como una construcción precaria, no definitiva, "un pensamiento en camino, consciente de su caminar". La escritura fragmentaria "atiende a la experiencia de la vida, que transcurre esencialmente en el tiempo". Un conocimiento que a medida que se adquiere se puede ir transmitiendo, sin darse por acabado⁴⁰. Frente a la amenaza de la "utilitaria razón" de la modernidad⁴¹, Zambrano propone su filosofía, vertebrada por la necesidad de la comunicación. En su afán didáctico, Zambrano participó de diversas iniciativas sociales, culturales, cívicas y educativas que incluyeron su compromiso feminista como profesora en la Residencia de Señoritas o el contacto con los más humildes a través de las Misiones Pedagógicas.

Por su parte, Federico García Lorca se convirtió en director artístico del grupo teatral *La Barraca*, fundado por un grupo de universitarios con similar pretensión que el Teatro del Pueblo: construir un teatro móvil con el que recorrer los diferentes pueblos de España ofreciendo a sus habitantes diferentes obras de la tradición teatral española⁴². La integración de los fragmentos estéticos de vanguardia dentro de la dramaturgia clásica llevó a la escenificación de obras como *La vida es sueño*, *Fuenteovejuna* o *El caballero de Olmedo*, que fueron dotadas de una plástica rompedora, un espacio escénico abierto y un dinamismo nunca vistos⁴³. El fragmento simbólico escogido para el emblema de *La Barraca*, una rueda diseñada por Benjamín Palencia, define este carácter teatral ambulante con el que llevar a diferentes lugares los principales elementos estéticos de la vanguardia, aplicados al teatro clásico español. A diferencia de la propuesta de Casona, Lorca no pretendió llevar "literatura" a los pueblos, sino "arte", dando preferencia al montaje frente al libreto –cuya calidad debía ser suficientemente atractiva para mantener el interés–. Además, el público no era el característico de las Misiones, sino que poseía ya conocimiento del teatro, a pesar de su condición humilde. La originalidad de las escenografías y figurines buscó espolear la imaginación del espectador, que conocería la estética de vanguardia a través de creadores españoles tan relevantes como el citado Palencia, Alberto Sánchez, Ramón Gaya o José Caballero. Sus propuestas plásticas se encaminaron hacia un estilo sintético en la estética de las obras, apostando por aunar "modernidad, expresividad y máxima sencillez"⁴⁴. Con ello, traspasaba "los estrechos límites de las exposiciones minoritarias para irrumpir en las plazas de los pueblos"⁴⁵. El arte escénico se convirtió en una herramienta fundamental de concienciación política en la sociedad, pues por ser "el más directo", podía "influir en el cambio del espíritu y preparar los nuevos cuadros de lucha social"⁴⁶. Así, el teatro experimental dejó de considerarse minoritario para convertirse en "teatro de masas".

Como último dato, cabe destacar la influencia que tuvo el contacto con estos paisajes y gentes en los creadores de la vanguardia española en relación a su compromiso social. Este hecho quedó reflejado en los universos de creadores como Maruja Mallo, Miguel Hernández o Luis Buñuel. Del ámbito pictórico de la primera, surgirían temas telúricos

⁴⁰ LAPIEDRA, Guillermo (1997). "Una comparación entre Razón Vital y Razón Poética. María Zambrano y la Filosofía de la Religión, *Ilu. Revista de Ciencias de Las Religiones*, nº 2, 1997, p. 67.

⁴¹ ORTEGA MUÑOZ, "María Zambrano", p. 6.

⁴² RÍOS, Laura de los, "El Teatro del Pueblo de Misiones Pedagógicas y el Teatro Universitario de La Barraca", en OTERO URTAZA, Eugenio; GARCÍA ALONSO, María (eds.), *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, pp. 456-457.

⁴³ MUÑOZ-ALONSO, Agustín, *Teatro español de vanguardia*, Madrid, Castalia, 2003, p. 60.

⁴⁴ GIBSON, Ian, *Vida, pasión y muerte de Federico García Lorca (1898-1936)*, Barcelona, Folio, 2003, pp. 407-412.

⁴⁵ GARCÍA ALONSO, "Necesitamos un pueblo", pp. 158-160.

⁴⁶ MUÑOZ-ALONSO, *Teatro español*, p. 67.

a partir de 1936: campesinos, pescadores y mujeres conformaron una serie de óleos agrupados bajo el nombre de *La religión del trabajo*, con la que inició su obra geométrica y matemática. Su trabajo más característico de esta época, *Sorpresa del trigo*, muestra el rostro y los brazos de una mujer de apariencia cubista o maciza, símbolo y homenaje de la fortaleza de los trabajadores del mar y de la tierra. En su mano izquierda, muestra tres granos de trigo, mientras que en la otra le "crecen" tres espigas, manifestando la compenetración entre el individuo y los elementos materiales. Para Mallo, el trigo representa el "vegetal universal" y el "símbolo de la lucha", el medio principal de sustento de las masas. La función del artista sería apoderarse de la realidad, "porque una revolución artística no se sostiene solo de conquistas formales, sino en la construcción de un nuevo orden y la aportación de una mitología viva"⁴⁷. En esta defensa de Mallo del mundo rural desfavorecido tuvo una gran influencia la disciplina literaria y, más concretamente, el poeta Miguel Hernández, con quien mantuvo una relación sentimental y participó de las experiencias de la Escuela de Vallecas. Alberto Sánchez, integrante del grupo, definió al poeta como un filósofo de hondas raíces telúricas. Pastor antes que creador, Hernández conoció las dificultades y penurias de la clase trabajadora y campesina en aquella España en vías de desarrollo. Él mismo describe la vida de los hombres como "retorcida", a imagen de "las raíces de los tomillos en su lucha por subsistir", siendo pocos los que al final de esta lucha olían "tan profunda y limpiamente como éste". Su creación poética la dedicaría a ensalzar a las clases desfavorecidas y a la puja por rescatarlas de su pobreza e indignidad⁴⁸.

En el ámbito cinematográfico, destaca Luis Buñuel y su documental *Las Hurdes, tierra sin pan* (1932), fruto de dos circunstancias: por un lado, el retorno de los creadores de vanguardia a las raíces culturales para recuperar la identidad como país. Actuó como revulsivo el inminente avance del progreso propuesto por la modernidad europea, cuyo efecto globalizante amenazaba con homogeneizar los diferentes territorios occidentales; por otro lado, la idea de instrumentalizar herramientas de la modernidad como el cine al servicio de las necesidades sociales del país. Esto hizo que el género documental en España alcanzase su mayor desarrollo en la década de los 30, en su doble condición: como transmisor de datos "verídicos" y como medio a través del cual el cineasta "marcaba su propia relación con esa información y con el mundo que estaba siendo representado a través de la lente de la cámara". Buñuel aunó ambas posibilidades creando imágenes capaces de impactar al público mediante un estilo que le caracterizase como creador único. Como Val del Omar hiciese en las Misiones Pedagógicas, el cineasta aragonés mostró al público y a la vanguardia las posibilidades del cine como documento visual e instrumento de transformación social. A diferencia de su coetáneo, utilizó el formato del documental no como recurso propagandístico sino como herramienta crítica. *Las Hurdes* denuncia la situación de miseria en que vivía esta comarca cacereña y, por extensión, otros lugares de la geografía española, mostrando las paradojas de la supuesta modernidad del país⁴⁹. Como solución, se proponía la organización de la población para ayudar colectivamente a paliar estas deficiencias, así como para reivindicar a los poderes públicos mejoras en las condiciones de vida de dichas comunidades. El film, censurado y prohibido por las autoridades republicanas de

⁴⁷ MANGINI, *Maruja Mallo*, p. 187.

⁴⁸ SÁNCHEZ, Alberto, *Palabras de un escultor*, Valencia, Fernando Torres, 1975, pp. 58-59.

⁴⁹ MENDELSON, Jordana, "La imagen de España en la década de 1930: paradoja del documental e impulso etnográfico en la obra de José Val del Omar y Luis Buñuel", en SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo (ed.), *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2003, pp. 61-72.

la época, tuvo en la figura de Ramón Acín su razón de ser, al apoyar económicamente la producción. El espíritu anarquista de Acín –creador y maestro voluntario de obreros– debió influir en Buñuel, consciente del poder de convencimiento del cine sobre las masas. Él mismo recordaba la impresión que le causó *El Acorazado Potemkin*⁵⁰. El poder de sus imágenes, unido al montaje con el que fueron estructuradas por Eisenstein, buscaba la toma de conciencia del espectador y su posicionamiento contra los abusos de poder hacia las clases desfavorecidas. Además de la influencia del cine revolucionario, Buñuel se vale de otras fuentes, como el estudio publicado por Maurice Legendre sobre *Las Hurdes* –destacando la descripción que hace de la región española– o el interés por las "sombras del subsuelo" que los surrealistas exploraban, fascinados desde un punto de vista antropológico hacia las culturas remotas⁵¹. *Las Hurdes* mezcla el poder de las imágenes y su montaje eisensteniano en un *collage* de fragmentos visuales efectistas –en ocasiones ficcionados para dramatizarlos–, anteponiendo impactar al espectador sobre la supuesta objetividad del género documental. La voz del narrador y la banda sonora –que contrapone la elegancia de la música clásica con la dureza de las imágenes– subrayan el efecto desolador de las imágenes, que muestran un escenario ficticio por inverosímil. La realidad "podía llegar a ser tan surrealista como la imaginación más desbordada"⁵². Como un entomólogo con una comunidad de insectos, Buñuel analiza la "geografía humana" de este "microcosmos de España" a través de la poética y la observación científica y sociológica. Su realidad "primitiva y brutal" registrada por el "objetivo" cinematográfico –testigo impasible–, agrade al espectador haciéndole empatizar con los personajes filmados. El resultado sería bien satisfactorio, pues algunos fotogramas fueron utilizados por revistas y medios de comunicación para ilustrar como "documentos anónimos" la retórica de su política radical de izquierdas⁵³.

El habitante de la España subdesarrollada, convertido en espectador y modelo de estudio por los creadores de vanguardia, no tardará en desaparecer, como la percepción romántica e idealizada que construyeron estos intelectuales en torno a dicho contexto, describiendo sus lugares y gentes mediante conceptos como "pureza" o "autenticidad". Estos términos, por tanto, también pueden emplearse para definir la personalidad de los integrantes de las Misiones Pedagógicas, así como la de otros artistas cuyas utópicas acciones creativas buscaron devolver la cultura a quienes habían sido despojados de ella o a la que nunca tuvieron acceso. El final de esta ingenuidad puede considerarse en cierto modo positiva, puesto que los mecanismos del progreso y de la modernidad contribuyeron a hacer del mundo un lugar más globalizado, interconectando cada uno de sus territorios entre sí con el fin de unificar el conocimiento. Esta fue la revolución social de los misioneros de la vanguardia española: portar los elementos que les representaban como individuos instruidos para difundirlos allí donde no habían llegado, buscando construir un país moderno y cultivado acorde con los más destacados de Europa. Lamentablemente, la República, acogida en un primer momento con entusiasmo, quedó "ensombrecida rápidamente para dejar paso a la inquietud primero y, después a la angustia"⁵⁴. Los diferentes conflictos sociales generaron un ambiente irrespirable que condujo al estallido de la Guerra Civil y a la posterior dictadura franquista. Esto hizo saltar por los aires los elementos de vanguardia presentes en España, así como la esperanza de sus creadores por revitalizar el panorama cultural de

⁵⁰ BUÑUEL, Luis, *Mi último suspiro*, Barcelona, Plaza & Janés, 1982, p. 88.

⁵¹ FUENTES, Víctor, *La mirada de Buñuel. Cine, literatura y vida*. Madrid, Tabla Rasa, 2005, pp. 65-71.

⁵² BARBACHANO, Carlos, *Buñuel*, Barcelona, Salvat, 1989, pp. 100-101.

⁵³ MENDELSON, "La imagen", p. 65.

⁵⁴ BUÑUEL, *Mi último suspiro*, p. 134.

su país. No obstante, la tarea realizada "no se desvaneció, sino que se trasladó a otros lugares" y "permaneció en la memoria de quienes lo vivieron"⁵⁵.

5. Conclusiones

La vanguardia española se transformó drásticamente a lo largo de sus treinta años de desarrollo (1906-1936). Su principal aliciente fue la modernidad que tuvo lugar en Europa, cuyos referentes estéticos fueron interpretados por determinados integrantes de la élite intelectual y creativa de España. Los elementos constitutivos de la vanguardia europea buscaron ser importados en España con el fin de construir con ellos una vanguardia propia. Ello dio lugar a una forma de asimilación de las influencias de Europa de tipo fragmentaria, lo que posibilitó una generación de creadores españoles heterogénea, abierta al cambio de pensamiento y a la actitud crítica, lo que les llevó a querer transformar el panorama cultural español. Éste se caracterizó por un contexto social desolador, donde predominaba el analfabetismo de sus habitantes frente a una minoría cultivada donde se encontraban estos intelectuales. Para erradicar esta desigualdad, dichos creadores apostaron por aplicar los elementos aprendidos por la modernidad, abandonando su hermetismo como artistas de vanguardia e interviniendo como mediadores anónimos. Mediante su compromiso pedagógico y su intervención social e interdisciplinar, se desplazaron a los lugares más desfavorecidos de la geografía española, donde era imposible que llegasen los avances de la modernidad, para llevar a cabo su acción educativa, consistente en la transmisión de los valores más destacados de los diferentes ámbitos culturales, como puede comprobarse a través de los ejemplos expuestos en este artículo. Su aportación sirvió para conectar estas zonas más atrasadas de España con la modernidad española y europea, lo que sin duda y a pesar de la posterior guerra civil y franquismo, las hizo progresar. Algunos de los creadores que participaron activamente en las misiones, como José Val del Omar, Óscar Esplá, Benjamín Palencia, Alejandro Casona, Ramón Gaya o José Caballero, continuaron realizando su labor creativa en España en los años siguientes o regresaron a ella con posterioridad, lo que sin duda sirvió para que las generaciones de creadores españoles posteriores se vieran influenciados por sus trabajos y los utilizaran para continuar desarrollando el arte moderno de su país. Éstos, además, tuvieron en cuenta el legado de otros creadores de vanguardia ausentes, como Luis Buñuel, Maruja Mallo, Rafael Alberti, María Zambrano o Federico García Lorca, a la hora de dar sentido a su trabajo: creadores como Pere Portabella o los hermanos Carlos y Antonio Saura en cine, pintura, o fotografía, Juan Barjola, Manuel Millares o Antoni Tàpies en pintura, Xavier Montsalvatge, Tomás Marco o Luis de Pablo en música, Eduardo Chillida o Jorge Oteiza en escultura e incluso Francisco Nieva o Alfonso Sastre en teatro supieron dar continuidad a las propuestas de vanguardia de las Misiones Pedagógicas españolas. En la actualidad, algunos de ellos reconocen explícitamente estas referencias y continúan en activo desarrollándolas, sirviendo de modelo a los jóvenes creadores que tomarán su testigo en un arte futuro en vías de ser perfilado.

⁵⁵ TIANA, Las Misiones Pedagógicas, p. 192.

Bibliografía

- ÁLVAREZ JUNCO, José (2003). "La nación posimperial. España y su laberinto identitario", *Historia Mexicana*, nº 2, 1997, pp. 447-468.
- AZNAR SOLER, Manuel, "Rafael Dieste y el Retablo de Fantoches de Misiones Pedagógicas", en OTERO URTAZA, Eugenio; GARCÍA ALONSO, María (eds.), *Las Misiones Pedagógicas*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2006, pp. 461-477.
- BARBACHANO, Carlos, *Buñuel*, Barcelona, Salvat, 1989.
- BERMAN, Marshall 1989, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid, Siglo XXI, 1989.
- BUÑUEL, Luis, *Mi último suspiro*, Barcelona, Plaza & Janés, 1982.
- CHICA, Francisco, "Pasión y compasión en Emilio Prados. Límites de una biografía", en CHICA, Francisco (ed.), *Emilio Prados, 1899-1962*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 1999, pp. 29-43.
- CUEVA, Almudena de la; y MÁRQUEZ PADORNO, Margarita, "La Residencia de Señoritas (1913-1936). Una habitación propia para las españolas", CUEVA, Almudena de la; y MÁRQUEZ PADORNO, Margarita (coord.), *Mujeres en vanguardia. La Residencia de Señoritas en su centenario (1915-1936)*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2015, pp. 52-60.
- FUENTES, Víctor, *La mirada de Buñuel. Cine, literatura y vida*. Madrid, Tabla Rasa, 2005.
- GARCÍA ALONSO, María, "'Necesitamos un pueblo'. Genealogía de las Misiones Pedagógicas", en SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo, (ed.), *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2003, pp. 75-113.
- GAYA, Ramón, "Mi experiencia en las Misiones Pedagógicas (1931-1936). Con el Museo del Prado de viaje por España", en SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo (ed.), *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2003, pp. 19-33.
- GIBSON, Ian, *Vida, pasión y muerte de Federico García Lorca (1898-1936)*, Barcelona, Folio, 2003.
- GUBERN, Román, *Val del Omar, cinemista*, Granada, Los libros de la estrella, 2004.
- GUBERN, Román, *Proyector de luna. La generación del 27 y el cine*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- LAHUERTA, Juan José (com.), *Dalí, Lorca y la Residencia de Estudiantes*. (CaixaForum, Madrid, del 23 de septiembre de 2010 al 6 de febrero de 2011), Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2010.
- LAPIEDRA, Guillermo (1997). "Una comparación entre Razón Vital y Razón Poética. María Zambrano y la Filosofía de la Religión", *Ilu. Revista de Ciencias de Las Religiones*, nº 2, 1997, pp. 63-74.
- MANGINI, Shirley, *Maruja Mallo*, Barcelona, Circe, 2012.
- MENDELSON, Jordana, "La imagen de España en la década de 1930: paradoja del documental e impulso etnográfico en la obra de José Val del Omar y Luis Buñuel", en SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo (ed.), *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2003, pp. 61-72.
- MANNHEIM, Karl, "El problema de las generaciones", en *Reis* (62), pp. 193-244.
- MORRIS, William, y KELVIN, Norman, *The collected letters of William Morris. Volume I*, Princeton, Princeton university Press, 1984.
- MUÑOZ-ALONSO, Agustín, *Teatro español de vanguardia*, Madrid, Castalia, 2003.
- MURGA CASTRO, Idoia, "Muros para pintar. Las artistas y la Residencia de Señoritas", en CUEVA, Almudena de la y MÁRQUEZ PADORNO, Margarita (coord.), *Mujeres en vanguardia. La Residencia de Señoritas en su centenario (1915-1936)*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2015, pp. 86-127.
- ORTEGA MUÑOZ, Juan Fernando, "María Zambrano, filósofo de la aurora", en *María Zambrano. Breve Antología*, Granada, Junta de Andalucía, 2004, pp. 5-19.
- OTERO URTAZA, Eugenio; GARCÍA ALONSO, María, "Cronología", en OTERO URTAZA, Eugenio; GARCÍA ALONSO, María (eds.), *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2006, pp. 34-59.

- PLANS, Juan José, *Alejandro Casona (Juego biográfico dividido en una raíz y tres árboles)*, Oviedo, Gráficas Summa, 1965.
- PLIEGO DE ANDRÉS, Víctor, "El Servicio de Música: Eduardo Martínez Torner y Pablo de Andrés Cobos ", en OTERO URTAZA, Eugenio; GARCÍA ALONSO, María (eds.), *Las Misiones Pedagógicas*, Madrid, España: Residencia de Estudiantes, 2006, pp. 414-443.
- RÍOS, Laura de los, "El Teatro del Pueblo de Misiones Pedagógicas y el Teatro Universitario de La Barraca", en OTERO URTAZA, Eugenio; GARCÍA ALONSO, María (eds.), *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2006, pp. 456-457.
- SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo, "Val del Omar en las Misiones Pedagógicas de Murcia". En G. Sáenz de Buruaga (ed.)", en SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo (ed.), *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2003, pp. 35-53.
- SALABERRÍA LIZARAZU, Ramón, "Las bibliotecas de Misiones Pedagógicas: medio millón de libros a las aldeas más olvidadas Val del Omar en las Misiones Pedagógicas de Murcia", en OTERO URTAZA, Eugenio (ed.), *Las Misiones Pedagógicas*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2006, pp. 316-317.
- SÁNCHEZ, Alberto, *Palabras de un escultor*, Valencia, Fernando Torres, 1975.
- SÁNCHEZ VIDAL, Agustín, *Buñuel, Lorca, Dalí: El enigma sin fin*, Barcelona, Editorial Planeta, 2004.
- SANTIAGO BOLAÑOS, María Fernanda, "El hombre y lo divino: invitación a una lectura", en *El hombre y lo divino*, Madrid, Fondo de cultura económica de España, 2007, pp. 9-23.
- SANTOS TORROELLA, Rafael, *La miel es más dulce que la sangre. las épocas lorquiana y freudiana de Salvador Dalí*, Barcelona, Seix Barral, 1984.
- TIANA, Alejandro, *Las misiones pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*, Madrid, Catarata, 2016.
- WICK, Rainer, *Pedagogía de la Bauhaus*, Madrid, Alianza, 1986.

Cómo citar este artículo:

Mateo Hidalgo, J. (2019). Los creadores de la vanguardia española y su compromiso pedagógico y comunitario: la recepción de los elementos culturales de la modernidad europea y su utilización como instrumentos educativos y de intervención social. *ASRI. Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, (16), 145-162.
